

Perspektiv på plats: 15 professorers uppfattningar av platsens betydelse för lärande och undervisning utomhus

Anders Szczepanski and Per Andersson

Linköping University Post Print



N.B.: When citing this work, cite the original article.

Original Publication:

Anders Szczepanski and Per Andersson, Perspektiv på plats: 15 professorers uppfattningar av platsens betydelse för lärande och undervisning utomhus, 2015, *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(1-2), 127-149.

<http://pedagogiskforskning.se>

Copyright: Pedagogisk forskning

<http://pedagogiskforskning.se>

Postprint available at: Linköping University Electronic Press

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-117960>

Perspektiv på plats – 15 professorers uppfattningar av platsens betydelse för lärande och undervisning utomhus

ANDERS SZCZEPANSKI*

Nationellt Centrum för Utomhuspedagogik, Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet

PER ANDERSSON

Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet

Studien är fenomenografisk och beskriver 15 sakkunniga professorers uppfattningar av platsens betydelse för lärande och undervisning i ett utomhuspedagogiskt sammanhang. Fem kvalitativt åtskilda kategorier uttrycker utfallsrummet, nämligen möjligheter att: upptäcka och utveckla platsrelaterade meningserbjudanden, utveckla en kroppslig, sinnlig relation till olika företeelser/fenomen, utveckla en personlig landskapsrelation, utveckla förtrogenhetskunskap samt utveckla en bredare förståelse för samhälle och miljö. I ett skolrelaterat sammanhang återfinns uppfattningar med fokus på meningserbjudanden och relationen till olika fenomen. Här uppfattas även platsen som betydelsefull för förståelse av samhälle, miljö och hållbar utveckling, liksom för att utveckla förtrogenhetskunskap. Det icke skolrelaterade sammanhanget de befann sig i på fritiden under barn- och ungdomsåren, uppfattas som grunden till utvecklingen av en personlig landskapsrelation. Studien pekar på betydelsen av direkta autentiska platsrelaterade möten i utomhusmiljön.

INLEDNING

En central pedagogisk och didaktisk fråga är *var* undervisning äger rum, och därmed vad *platsen* betyder för lärandet. Denna fråga har fått särskild uppmärksamhet genom utvecklingen av olika former av utomhuspedagogiska

tillämpningar i svensk skola. Ett ökat intresse även från akademien relaterat till undervisning och lärande i utomhuspedagogiska skolsammanhang kan idag skönjas i de nordiska länderna (jfr Jordet, 2007; Bentsen, 2010; Fägerstam, 2012; Sandberg, 2012), men forskningen inom området är fortfarande begränsad. Syftet med studien är att utveckla förståelsen av lärmiljöns eller platsens betydelse för lärande och undervisning i ett utomhuspedagogiskt sammanhang. Detta sker genom beskrivning och analys av ett urval professorers uppfattningar av platsens betydelse för lärande och undervisning.

Respondentgruppen valdes utifrån ett möjligt inflytande på skolans undervisning via lärarutbildningen. Gemensamt för respondenterna är intresset för undervisning och lärande samt erfarenhet från lärarutbildning. Artikeln avser därmed att komplettera en tidigare studie (Szczepanski, 2013) med utgångspunkt i grundskollärares uppfattningar av platsens betydelse för lärande och undervisning, i syfte att ge underlag för en jämförelse mellan ledande akademikers och verksamma lärares perspektiv. I lärarstudiens resultat framträder aspekter av platsens betydelse som är relaterade till lärarnas pedagogiska arbete i skolan. Lärande och undervisning utomhus uppfattades där innebära möjligheter att: upptäcka andra lärmiljöer än klassrum, använda större öppna ytor, utnyttja utomhusmiljöers rumsliga mångfald, främja växelverkan mellan olika lärmiljöer, förena teori och praktik, tillämpa ett kroppsligt, sinnligt lärande, skapa variationsrika möten med olika fenomen, skapa en utomhusplattform för miljöarbete samt slutligen disponera tiden på ett friare sätt.

I föreliggande artikel (professorsstudien) belyses först ett antal centrala platsrelaterade begrepp och några teoretiska utgångspunkter. Dessa ligger till grund för tolkningen av den fenomenografiska analysen av empirin, nämligen: *landskap*, *platskänsla*, *platsidentitet*, att vara *i* och *ett* med landskapet (*oneness*), handlingsutrymme (*affordance*) och skapandet av platskänsla i tid och rum (*dwelling*). Dessa begrepp utgör tillsammans med kroppslig, sinnlig erfarenhet och förtrogenhetskunskap (*fronesis*) ett meningsskapande ramverk som knyter samman respondenternas skilda uppfattningar såsom de kommer till uttryck i intervjumaterialet. Detta upplägg utgår från forskningsfrågan: *vad uppfattas platsen betyda för lärande och undervisning i ett utomhuspedagogiskt sammanhang?* Med plats avses här den fysiska platsen i närmiljön.

PERSPEKTIV PÅ PLATS – TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Platsen är en del av ett sammanhang, där vi utgår från landskapsbegreppet i redogörelsen för våra teoretiska utgångspunkter. Dessa ger olika perspektiv på lärmiljöers betydelse för lärande och undervisning. Landskapsupplevelser uppfattas öka och förstärka sinnesupplevelser, det gäller inte bara att se

och höra, utan även att uppfatta dofter, smaka, känna och beröra (jfr bl.a. Lundgren, 2006; Brusman, 2008). Mot bakgrund av anförda studier framhävs också vikten av integration med själva platsen under läroprocessen, vilket belyser dess betydelse kopplad till landskapsupplevelse och därmed den didaktiska var-frågan (se även Neisser, 1994; Tuan, 2005; Moser, 2007; Szczepanski, 2008).

PLATSRELATERADE BEGREPP

Enligt Nationalencyklopedins (NE) definition utgör begreppet *landskap* en helhet bestående av såväl naturgivna som kulturbundna inslag. En helhet som är ett påtagligt och karakteristiskt resultat av samspelet mellan ett specifikt samhälle (människan), dess kulturella preferenser och potential samt de naturgeografiska förutsättningarna (NE, 2013). Utifrån denna definition av landskapsbegreppet kan innehållet i ett landskap utläsas (tolkas) genom systematisering av nämnda delkomponenter, både i ett skolrelaterat och icke skolrelaterat sammanhang. Det vill säga att landskapet består av olika platser med vissa grundelement som flätas samman till en geografisk helhet genom olika ständigt pågående fysiska, biologiska och kulturella processer (se Hägerstrand, 2009).

Människans identitets- och meningsskapande i relationen till olika platser kan också uttryckas i begreppet *platsidentitet*, vilket aktualiserar det faktum att den sociala och fysiska miljön kan bidra till att personen känner attraktion (topofili) eller rent av rädsla (topofobi) inför en plats (Relph, 1976). De intryck en plats förmedlar kan också växla. Maria Nordström (1998) beskriver detta:

Minnet av det landskap och den natur där barndomen utspelade sig finns kvar. Det antar olika slags betydelser för individen under hela livet, från att forma den egna identiteten under tonår och vuxenliv till ålderdomens mera filosofiska frågor om det egna livets betydelse i förhållande till naturen och historien (ibid., s. 16).

Ett av Torsten Hägerstrands tidsgeografiska begrepp är *utsiktslandskapet*, det för sinnesupplevelser och ”beröring” omedelbart tillgängliga i omgivningen. Begreppet beskrivs som en handlingsram inom vilken man kan se mönster och därigenom skapa sammanhang i vad han kallar ”tillvaroväven”. Platsrelationens och platsförankringens betydelse via kroppslig direktupplevelse och sinnesintryck synliggörs också i hans beskrivningar av vardagslandskapets ”tysta kunskap” (Hägerstrand, 1988). Platsminnens kroppsförankring uttrycker Hägerstrand (1982) på följande sätt:

I can still feel in my body how it was to sit on a certain stone or climb *in* this or that tree. This kind of familiarity applies most intensely to the nearest kilometre around my home, since this was the area I could reach and explore on my own after school-mates had disappeared to their separate worlds (ibid., s. 335; vår kursivering).

Mats Brusman (2008) belyser också begreppet *mindscape*, vilket han definierar som ett medium, ett kognitivt landskap genom vilket människans uppfattningar av en plats gestaltas i minnen och erfarenheter: ”Ett mindscape är ett kognitivt landskap, förankrat i de fysiska strukturerna” (ibid., s. 199). Begreppen *mindscape* och *landscape* refererar båda till platserfarenhet i ett kognitivt och fysiskt upplevt sammanhang.

I ett utbildningssammanhang används begreppet *platskänsla*, ”sense of place”, som fokuserar den emotionella dimensionen av hur en plats karakteriseras och upplevs. Ofta används begreppet för att beskriva hur människor upplever *meningserbjudanden*, det vill säga de känslor, tankar och funderingar som väcks av en specifik plats. Platskänslan kan på så sätt sägas utgöra vår relation till miljöer både inomhus och utomhus (Szczepanski, 2013).

Yi-Fu Tuan (2005) beskriver platser som centrala för vad som kan kallas ”centers of meaning”, utifrån hur människor upplever och ger lärmiljön en mening. I sina tankar om platserfarenhet integrerar han både den kognitiva kunskapen, *mindscape*, och den fysiska upplevelsedimensionen *landscape* (Tuan, 2005).

Handlingsutrymmet utomhus

I lärande och undervisning kan det platsrelaterade mötet med utomhusmiljön fungera som en brygga mellan teori och praktik och möjliggöra en konkret återkoppling till klassrummets problematiserande och teoribyggnad undervisning. Därigenom bidrar detta möte till att samspelet mellan olika lärmiljöer blir tydligare och möjliggör därmed en verklighetsanknytning i undervisning och lärande. På så sätt grundläggs en mer multimodal, sinnlig, kroppsrelaterad undervisning, ”klanglåda för lärande” som kan väcka intresse för identifiering av nya lärmiljöer (Szczepanski, 2008, s. 41–42). Den sinnliga platserfarenheten kan också relateras till det platsrelaterade begreppet *oneness*. Helhetsupplevelsen betonas, att vara *i* och *ett* med landskapet med alla sinnen och hela kroppen i handling utan mellanled (Hutchinson, 1998). David Hutchinson (1998) aktualiserar också perspektivet kring *oneness* i sina tankar kring ekologisk medvetenhet. Det handlar här om att skapa tidsutrymme, att upptäcka mönster som kan främja en känsla av sammanhang, kontinuitet och integration med naturen: “the search for patterns of integration and

differentiation in the natural, physical, and cultural worlds that surround the child” (ibid., s. 136). Maria Montessori (1964) tar dessutom upp begreppet *openess* relaterat till ”helhetsupplevelse” i en nära kontakt med landskapet som ett sätt att öka den ekologiska förståelsen och fördjupa barns känslor för naturen. I samma anda påtalar även Leesa Fawcett (2005) betydelsen av ”bioregional förståelse” – aktiva handlingar som förändrar vårt sätt att se på oss själva som individer, men också på samhörigheten med platsen, helhetsupplevelsen och allt som finns på vår gemensamma jord.

Samspel med omgivningen

För John Dewey stod upplevelsen och förstahandserfarenheten i centrum för lärprocessen och var således inte separerade från de sammanhang i vilka fenomen uppträder (jfr Szczepanski, 2008, s. 18–22). Deweys (1938) progressiva utbildningsfilosofi kan även relateras till *erfarenhetsbegreppet* som i sin tur kopplas till de båda kriterierna interaktion och kontinuitet. Interaktion innebär enligt Dewey ett samspel med omgivningen, medan kontinuitet syftar på de erfarenheter som ständigt genereras i ett samhälleligt sammanhang (”the school in the society and the society in the school”). Tillägandet av erfarenheter blir en process av relationell karaktär, eftersom den kopplas till en yttre omgivning av upplevda fysiska miljöer som ständigt förändras i betraktarens ögon. Att lära genom praktiskt handlande – ”learning by doing” – och en utökad kroppssensorik – ”learning under the skin” – framstår för Dewey både som socialt och fysiskt platsrelaterat.

At present the tendency is to conceive individual mind as a function of social life – as not capable of operating or developing by itself, but as requiring continual stimulus from social agencies, and finding its nutrition in social supplies. [...] Mind cannot be regarded as individual, monopolistic possession
[...] it is developed in an environment which is social and physical
(Dewey, 1915, s. 98–99).

Ett annat platsrelaterat begrepp är *affordance* (handlingsutrymme). James Gibson (1986) synliggör betydelsen av direktkontakt och handlingsutrymme i individens relation till sin omgivning. Vidare betonas sinneserfarenhetens kunskapsväg och den inneboende ”dragningskraft” som en miljö kan utgöra, men också subjektets förmåga att ta eller inte ta denna miljö i besittning: ”you have to see it before you say it” (ibid., s. 260). Enligt Harry Heft (1997) beror handlingsutrymmet lika mycket på intresset för platsen som på dess utformning och de intentioner individen kan relatera till det handlingsutrymme som miljön erbjuder. Den platsrelaterade handlingsburna kunskapen grundas på

de resurser som erbjuds i den omgivande miljön, handlingarna blir därmed svaren på vad miljön kan erbjuda som möjligheter och begränsningar (Gibson, 1986). Gibsons fokus ligger på perception, men han framhåller samtidigt att erfarenhet utvidgar vetandet, "knowing is an extension of perceiving" (ibid., s. 258). Objekten i miljön uppfattas av Gibson inte som värdeneutrala, utan de skänker mening åt individens tidigare erfarenheter, som kan nyttjas vid mötet med nya miljöer. Erfarenheterna blir på så sätt ett bärande moment i en meningsskapande process, det vill säga mening skapas kontinuerligt genom handlingar i ett sammanhang (Wickman, 2006). Miljöers olika "affordance" formar både relationer och handlingar. Begreppet inbegriper olika möjligheter till eller erbjudanden om interaktion och det är sådana som Gibson (1986) benämner "affordance" (här: erbjudande), "behavior affords behavior" (ibid., s. 135). Dessa erbjudanden kan innefatta aktiviteter, händelser eller egenskaper hos föremål och organismer i vår omgivning, vilka kan leda till interaktiva handlingar. Ett upplevt fenomen kan på så sätt ges olika betydelser för olika individer i olika kontexter (jfr Linderoth, 2004).

Tid och rum

Dwelling (eg. "bostad") är ytterligare ett begrepp, knutet till platser som människor valt att uppehålla sig vid. Det ges av Tim Ingold (2000) en teoretisk förankring i "tid och landskap". Framtiden och det förflutna finns samtidigt i nutiden: "like refractions in a crystal ball" (ibid., s. 196). Han ser människans handlingar som en levande process – en resa i tid och rum mellan olika platser: "landscapes change; and change is itself an intrinsic aspect of our experience of landscape" (ibid., s. 208). I en senare text refererar Ingold (2011) till Gibsons uppfattning om varseblivning, där kropp och intellekt (hela kroppens rörelse) möts i det handlingsutrymme (affordance) som omgivningen erbjuder (ibid., s. 11). Ingold beskriver här essensen av sina uppfattningar av begreppet "dwell":

Here, surely, lies the essence of what it means to dwell. It is literary to be embarked upon a movement along a way of life [...]. To be, I would now say, is not to be *in* place but to be *along* paths. The path, and not the place, is the primary condition of being, or rather of becoming. For this reason, I have begun to wonder whether the concept of dwelling is, after all, apt to describe how human and non-humans make their way in the world (ibid., s. 12).¹

¹ Se även "walking as dwelling" i John Wylie (2012, s. 370–371).

Ett av Hägerstrands (2009) tidsgeografiska begrepp, *förloppslandskapet*, betecknar platsens utsträckning i tid och rum, med inbegripande av rörelsen från dåtid via nutid till framtid – ett förlopp som inte alltid direkt kan uppfattas med våra sinnen (Hägerstrand, 2009).

Upplevelsen av landskapet är beroende av tidsdjupet. Landskapet kan betraktas som en meningsbärande konstruktion vars innebörd är föränderlig i ett tids-rumsperspektiv (se Andersson, 2003). Om vi ska kunna erövra närmiljön som en lärmiljö, och därigenom öka verklighetsanknytning och förstahandserfarenheter av fenomen, samband och sammanhang, blir plats- och landskapsbaserad undervisning självfallet betydelsefull (jfr Dahlgren et al., 2007).

Självupplevd erfarenhet

Varför undervisar lärare som de gör? En lärares sätt att undervisa baseras enligt Bengt Molander (1996) på icke verbal kunskap överförd via ”tyst” kroppslig dialog (iakttagande av hur kollegorna gör). Molander relaterar detta till Michael Polanyis (1966) tankar om i kroppen inbäddad tyst kunskap ”kroppsminnen”, vilka kan vara svåra att beskriva i ord. Bernt Gustavsson (2000) tar upp frågan om praktisk klokhet, *fronesis*, den till kroppen och det sociokulturella sammanhanget knutna kunskapsformen. I hans på Aristoteles baserade tredelning av kunskapsbegreppet i vetande, *episteme*, praktiskt kunnande, *techné*, och etisk – moralisk klokhet, *fronesis*, ligger också en utmaning för landskaps- och platsrelaterad undervisning och lärande. Till detta kan läggas att Lars-Erik Björklund (2008) belyser begreppet *förtrogenhet*, en kunskapsform som uppfattas vara starkt kontextberoende. I förtrogenheten ryms platsbundna kroppsnära minnen och sinnesupplevelser, ofta handlingsburna och svåra att verbalisera, så kallad tyst kunskap eller ”tacit knowledge” (Polanyi, 1966). Gilbert Ryle (1949) diskuterar i detta sammanhang begreppet ”know how”, det vill säga erfarenhet och kunnande som normalt inte kan verbaliseras då de bygger på en känslomässig, sinnlig erfarenhet (jfr Dahlgren & Szczepanski, 1998). Björklund (2008) talar här om ett utvidgat kunskapsbegrepp:

Inte minst utvecklandet av förtrogenhetskunskap kan nu förstås som en uppbyggnad av implicita minnesmönster (”i det icke-deklarativa minnessystemet”), som gör oss kompetenta och professionella i vår praktik (ibid., s. 132).

CENTRALA PLATSRELATERADE BEGREPP – EN SAMMANFATTNING

I denna artikels teoretiska ramverk fokuseras betydelsen av sinnlig, kroppslig integration och meningserbjudanden ”centers of meaning”. Det vill säga en handlingsram och ett handlingsutrymme inom vilken sammanhangsrelaterad undervisning kan skapas. Betydelsen av att utveckla platsidentitet och förtrogenhetskunskap genom att vara *i* landskapet (oneness) utan mellanled utgör en betydelsefull grund för lärande och undervisning.

Vidare påtalas värdet av platsnära och kroppsförankrade minnen och sinnesupplevelser (Björklund, 2008). Här belyses också vikten av variation och växelverkan mellan lärmiljöer inomhus och utomhus och dess betydelse för stimulans av implicita (intuitiva) minnessystem. Dessutom betonas det pedagogiska mötet i tid och rum och betydelsen av platsernas variation i samspelet med omgivningen. Det platsrelaterade perspektivet kopplas även till ekologisk medvetenhet (Hutchinson, 1998), att se mönster, sammanhang, i naturen och omvärlden samt att skapa platskänsla i tid och rum – *dwelling* (Ingold, 2011) och handlingsutrymme – *affordance* (Gibson, 1986).

Med utgångspunkt från detta teoretiska ramverk kompletteras bilden av platsens betydelse för lärande och undervisning som verksamma grundskollärares uppfattningar ger (Szczepanski, 2013) med ett utfallsrum av uppfattningar uttryckta av sakkunniga professorer (professorsstudien).

METODOLOGISKA ÖVERVÄGANDEN

Studien är kvalitativ och induktiv. Den har en fenomenografisk ansats och syftar därmed till att beskriva variationen i respondenternas uppfattningar i kvalitativt åtskilda beskrivningskategorier, vilka återger en övergripande meningsstruktur av skilda sätt att uppfatta platsens betydelse för lärande och undervisning. Kategorierna och relationerna mellan dem utgör studiens utfallsrum. Den kvalitativa analysen vilar med denna ansats på en icke-dualistisk ontologi, det vill säga att den enda omvärld som kan ses som meningsfull i detta sammanhang är den av människan uppfattade. Med utgångspunkt i detta perspektiv har frågan studerats om hur sakkunniga professorer med anknytning till lärarutbildningsområdet uppfattar ett utomhuspedagogiskt fenomen – nämligen platsens betydelse för undervisning och lärande (jfr Marton & Booth, 2000). Den fenomenografiska analysen utgår från respondenternas utsagor som tolkas och kategoriseras (Marton & Booth, 2000). Det handlar här om att studera innebörder och variationer i hur något uppfattas, det så kallade andra ordningens perspektiv, inte hur något egentligen är, ett första ordningens perspektiv. I enlighet med Staffan Larsson (1986, 2005) söker man fånga innebörder, eller variationer i beskrivningar av hur något framstår eller tänks vara.

STUDIENS AVGRÄNSNING OCH KARAKTÄR

Undersökningen baseras på intervjuer med 15 sakkunniga professorer, ett urval som är riktat i så motto att de representerar olika discipliner, nämligen pedagogik, didaktik, miljöpsykologi, kognitionsvetenskap, barn- och ungdomspsykiatri, landskapsarkitektur och kulturgeografi. De var verksamma vid sex universitet och två högskolor i Sverige under 2010–2013, och har alla någon form av anknytning till lärarutbildning. Åldersspannet omfattar 58–67 år med en könsfördelning av fem kvinnor och tio män. Deras egen skolgång ägde rum under en tidsperiod när hembygdkunskap var ett skolämne och undervisning om landskap mer eller mindre ingick i en utbildning med ett reformpedagogiskt drag (se Arfwedson, 2000). Alla har under sin yrkeskarriär undervisat inom och haft möjlighet att påverka lärarutbildningens inriktning vid respektive universitet och högskola.

Syftet är som tidigare framgått att utveckla förståelsen av lärmiljöns eller platsens betydelse för lärande och undervisning. Detta åstadkoms genom att beskriva variationen i respondenternas uppfattningar av platsens betydelse för lärande och undervisning. Valet föll här på en fenomenografisk analys i syfte, dels att identifiera respondenternas olika uppfattningar, dels att avgränsa skillnader och variationer mellan dessa i analysen av det empiriska materialet (jfr Alexandersson, 1994). Att göra intervjuer med sakkunniga, ”elitintervjuer” (se Kvale & Brinkmann, 2009, s. 163), med varierande bakgrund inom det egna utbildningsområdet innebär ett strategiskt urval, detta för att nå denna respondentgrupp och samtidigt få en så stor variationsvidd som möjligt inom gruppen (Holme & Solvang, 1997, s. 101–108).

DATABILDNING

Intervjuerna genomfördes av artikelns huvudförfattare under läsåret 2010–11 samt vårterminerna 2012 och 2013 i så likartade kontexter som möjligt, på respektive universitet eller högskola, där respondenterna var yrkesverksamma. En semistrukturerad intervjuform utan fasta svarsalternativ valdes, med en låg grad av standardisering (Uljens, 1989). Användandet av öppna frågeställningar har ökat möjligheten till variation i svaren genom att forskaren inte är styrande i samtalet (jfr Holme & Solvang, 1997) samtidigt som frågorna anger ramverket för intervjun. Mikael Alexandersson (1994) poängterar betydelsen av intervjuare söker blottlägga respondenternas uppfattningar och försöker komma åt det som tillskrivs ett visst fenomen. Utgångspunkten i denna intervjuform är att utifrån respondenternas egna förförståelser erhålla underlag för att analysera och beskriva hur ett fenomen uppfattas eller erfars. Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2009) beskriver hur intervjun kan ses som en pragmatisk kunskapstradition med den praktiska ”nyttan” för verksamheten i fokus.

Intervjuguiden omfattade följande frågor: *Vad är utomhuspedagogik för dig, hur var din relation till landskapet under din barndom och uppväxt, hur ser du på platsens betydelse för lärande och undervisning, vad är det mest centrala för dig i kunskapsbegreppet och hur ser du på begreppet hållbar utveckling och dess relevans för lärande och undervisning (skolsystem)?* En pilotintervju om ca 60 minuter genomfördes före själva huvudstudien som test av frågeställningarnas hållbarhet. Efter genomförandet av 15 intervjuer bedömdes den ”teoretiska mättnaden” vara uppnådd (Glaser & Strauss, 1967).

ANALYSFÖRFARANDE

Analysen bildar ramverket kring arbetsprocessen (jfr Uljens, 1998; Hayes, 2000). Den bygger på transkriberade intervjusvar från 15 respondenter. Som framgår ovan tog intervjuguiden även upp frågor som inte var direkt kopplade till den forskningsfråga som behandlas i denna artikel. Hela materialet låg dock till grund för analysen, som därmed även innebar urskiljning av de utsagor som var relevanta för forskningsfrågan. Analysen genomfördes enligt följande:

I ett första steg angavs i marginalen olika nyckelord för att skapa sammanhang och helhetsintryck. I ett andra steg urskildes centrala textpartier från utsagorna vilka sorterades i olika beskrivningskategorier baserade på möjliga mönster – likheter eller skillnader – för att kunna identifiera olika uppfattningar. I ett tredje steg, efter ytterligare genomläsning av intervjuerna, utkristalliserades en tydligare bild av textens innehåll (kärnan i uppfattningarna). Därefter genomfördes i ett fjärde steg en namngivning och beskrivning av utmärkande drag för respektive kategori. I ett femte steg samlades respondenternas uppfattningar i ett kategorisystem omfattande fem kategorier – med fokus på platsens betydelse för lärande och undervisning i ett utomhuspedagogiskt sammanhang. Slutligen, i ett sjätte steg, urskildes utifrån ovannämnda kategorisystem två platsrelaterade sammanhang, nämligen ett skolrelaterat och ett icke-skolrelaterat (jfr Uljens, 1989, s. 50–51).

Artikelns huvudförfattare har haft ansvaret för analysarbetet, medan medförfattaren har tagit del av intervjumaterialet och medverkat i arbetet med att identifiera och formulera utfallsrummet. Vägledande i analysen har varit Ference Martons och Shirley Booths (2000, s. 163) trestegskriterier för de egenskaper som beskrivningskategorier bör omfatta. Först och främst gäller det tydligheten om undersökningens fenomen: att kategorierna är logiskt relaterade till varandra och att de begränsas till antalet för att den kritiska variationen ska kunna ringas in (jfr Larsson, 1986, 2005; Kroksmark, 1987, 2007). Kategorisystemet, som utgör ett resultat av analysen, skapar utfallsrummet inom vilket kategoriernas inbördes relationer kan beskrivas

(jfr Uljens, 1989, 1998). Beskrivningarna av kategorierna omfattar såväl den referentiella som den strukturella aspekten av innebörden. Det vill säga, de ska beskriva både innehållet och hur olika delar i detta innehåll är relaterade till varandra, allt för att tydliggöra strukturen i kategorin (jfr Marton & Booth, 2000). Det handlar bland annat om att vissa delar är mer centrala eller fokuserade, medan andra finns i bakgrunden samtidigt som de är viktiga för kategoriens innebörd. Under varje kategori anger vi dessutom citat, som har valts för att illustrera kategoriernas innebörder så tydligt som möjligt. De siffror som anges inom parentes vid citaten refererar till respektive intervjuperson. Här bör framhållas att analysen och utfallsrummet täcker in variationen av uppfattningar inom hela respondentgruppen, även om resultatredovisningen inte innehåller citat från samtliga intervjuer. En och samma person kan dessutom ha givit uttryck för flera uppfattningar, och i några fall har olika citat från samma respondent använts för att illustrera olika kategorier – dessa citat är de som tydligast representerar respektive kategori.

METODOLOGISKA REFLEKTIONER

I föreliggande studie har våra förkunskaper och förförståelse inom det utomhuspedagogiska området varit en grund för att identifiera, förstå och formulera underliggande kategorier baserade på respondenternas utsagor. Intervjuer inom ett verksamhetsområde forskarna känner till, som i vårt fall, kan innebära en risk för skevhet i resultatet. Men erfarenhet av och kunskap om de ramfaktorer som påverkar kan, liksom ämnesteoritisk kompetens, också vara en fördel (Alexandersson, 1994; Kvale & Brinkmann, 2009). Vi bedömer att så varit fallet i detta sammanhang.

Att intervjufrågorna var bredare formulerade än den specifika forskningsfrågan beror dels på att intervjufrågor med olika infallsvinklar användes som ingång för att få respondenterna att uttrycka sina uppfattningar, vilket är vanligt i fenomenografiska intervjuer, dels att intervjustudien utgick från ett bredare forskningsintresse än den forskningsfråga som här behandlas. Vi bedömer att frågorna har fungerat för att synliggöra en relevant variation i uppfattningar bland respondenterna, även om andra frågor givetvis kunde ha lett fram till att fler aspekter av fenomenet hade lyfts fram. Vidare stärks tillförlitligheten i resultaten av att två forskare medverkat i analysen, där medförfattaren fungerat som en form av medbedömare (jfr t.ex. Dahlberg, 1997), även om någon kvantitativ uppskattning av medbedömarreliabilitet inte har gjorts.

Studiens resultat kan inte utan vidare generaliseras utöver den speciella undersökningskontexten, i det här fallet de intervjuade professorernas erfarenheter. Staffan Larsson (2009) argumenterar dock för en pluralistisk

inställning i sin redogörelse för generaliseringsproblematiken i kvalitativa studier – resultaten kan ha ett generellt värde på olika sätt. En likartad kontext betyder till exempel inte med nödvändighet att resultaten är användbara i ett annat liknande sammanhang, men det *kan* vara så. Likheter i kontexter indikerar att det finns ett handlingsutrymme, en pragmatisk potential i relationen till det empiriska resultatet. Exempelvis ger resultaten från denna studie en förståelse kring platsens betydelse för lärande och undervisning i ett utomhuspedagogiskt sammanhang, och denna förståelse kan bidra till och påverka tänkande och tillämpning i andra pedagogiska sammanhang.

Generaliseringen är emellertid löst relaterad till sin kontext, så till vida att forskaren inte kan förutsäga när tolkningen kommer att bli användbar. Användbarheten framträder när resultaten tillämpas i nya sammanhang. Det går därmed inte att på förhand avgöra om resultaten kan få en mer generell användbarhet.

Vetenskapsrådets etiska principer (2006), nämligen: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*, ligger till grund för studiens utformning. Det vill säga att respondenterna har informerats om studiens syfte och gett sitt samtycke, och att intervjuaterialet hanteras konfidentiellt samt nyttjas endast för angett forskningssyfte. Anteckningarna från intervjuerna och ljudbanden kommer att bevaras (Vetenskapsrådet, 2011, s. 70–71). Respondenternas arbetsplatser är avkodade och citaten anonymiserade.

RESULTAT OCH ANALYS

Analysen av utomhuspedagogikens platsrelation utgår från forskningsfrågan: vad uppfattas platsen betyda för lärande och undervisning i ett utomhuspedagogiskt sammanhang?

Resultatet från intervjuundersökningen redovisas nedan i fem kvalitativt åtskilda kategorier a – e, med beskrivningar och signifikanta citat för att definiera respektive uppfattning. Dessa fem huvudkategorier utgör tillsammans studiens utfallsrum.

Platsen utomhus innebär möjligheter att:

- a. upptäcka och utveckla platsrelaterade meningserbjudanden.
- b. utveckla en kroppslig, sinnlig relation till olika företeelser/fenomen.
- c. utveckla en personlig landskapsrelation.
- d. utveckla förtrogenhetskunskap.
- e. utveckla en bredare förståelse för samhälle och miljö.

PLATSENS BETYDELSE I ETT UTOMHUSPEDAGOGISKT SAMMANHANG

a. att upptäcka och utveckla platsrelaterade meningserbudanden.

Fokus i denna kategori ligger på möjligheten att upptäcka och utveckla platsrelaterade *meningserbudanden*. Genom att möta olika företeelser i deras naturliga miljöer ges möjlighet att förstå sammanhang och skapa mening. Det centrala är att platsen skapar förutsättningar för upprättandet av relationer mellan individen som befinner sig där och de företeelser som finns på platsen. I bakgrunden finns skolans traditionella inomhusmiljö. Utomhusmiljön ses som ett medel för att skapa mening och förståelse på ett annat sätt än i klassrummet.

Om man tänker så här, att det är viktigt att skapa sammanhang för lärande [...] Det behöver inte bara vara att gå ut i naturen, det kan också handla om andra saker. Det finns ju andra saker i samhället utanför skolan och det ska man dra nytta av i skolan (1).

Det handlar om meningserbudanden som finns där ute. Vilken plats, det är sekundärt, eftersom varje plats ger möjlighet till olika erbjudanden. Det gäller för alla platser vare sig det är en allé, en vildmark, en plantering eller om det är en vanlig skogsterräng, så att säga. Om man nu talar om naturvetenskapliga begrepp eller vad det nu kan vara, så erbjuder dessa platser olika saker och det gäller att få den lärande eleven, studenten att upptäcka vilka olika erbjudanden som finns där och ta tillvara på dessa möjligheter. Varje plats har olika möjligheter till erbjudanden men det gäller att se dem, det handlar om att stanna upp och att lära sig se (5).

Om man i matematiken ska mäta omfång, vad är omfång och om man då mäter en tall med ett måttband så blir det väldigt tydligt och hjälper till i inläringen. Det man gör, det är att man använder flera kanaler för memorering och inläring och att man använder sig av flera olika system, helt enkelt (12).

b. att utveckla en kroppslig, sinnlig relation till olika företeelser/fenomen.

Denna kategori pekar på betydelsen av *kroppslig, sinnlig erfarenhet* – att skapa en kroppslig relation genom att ta i objekten, känna dofterna etc. Relationen handlar i detta fall inte främst om att skapa mening och förståelse. Det centrala i uppfattningen är i stället möjligheten till en direkt relation mellan individ och olika företeelser via kroppens rörelse och sinnen. Sådana relationer

uppfattas vara viktiga förutsättningar för lärande och undervisning. Även här finns skolans sammanhang med i bakgrunden. Möjligheten till kroppsliga, sinnliga relationer till företeelserna uppfattas som mer begränsade i skolans inomhusmiljö än när platsen är belägen utomhus.

Jag måste säga att för mig är kroppsbegreppet viktigt. Det är viktigt att kunna ta på saker och vända sin kropp mot det man ska lära sig [...]. Det ligger djupt rotat hos oss att vi ska till platsen och vara där saker händer och kunna ta i föremålen och känna dofterna. Det är många fler sinnen som blir stimulerade och jag tror faktiskt att det gynnar lärandet [...]. Detta är ju oerhört betydelsefullt att man kan ta i saker och att man kan känna med handen hur stor en sten är till exempel och du behöver inte alltid tänka på det för det har kroppen redan intellektualiserat [...]. Det är ju inte så att du avgör kognitivt varje enskild situation, och allt detta har du i ditt kroppsliga minne på något sätt (7).

Om du har en skolbyggnad så finns det redan en struktur lagd som säger att så här ska barnen sitta, hur fördärvligt man vet att det än är (8).

Det är viktigt att använda fenomenen i naturen och kulturen direkt istället för bara bilder och böcker inomhus, anser jag (9).

Det får inte bara handla om att promenera i landskapet, det ska vara roligt att vara i landskapet. Jag menar det här med dofter och synintryck och känslan under fötterna (14).

c. att utveckla en personlig landskapsrelation.

I fokus för denna kategori framträder den *personliga relationen* till det lokala landskapet. Individens är fortfarande viktig, men relationen är inte knuten till specifika företeelser utan till det landskapssammanhang som man befinner sig i. I bakgrunden finns dessutom relationen till andra individer, där mötet med landskapet inte bara uppfattas som en individuell erfarenhet utan som något som sker tillsammans med andra. Däremot är uppfattningen här inte relaterad till ett skolsammanhang, utan handlar om ett icke skolrelaterat lärande. Detta lärande sker spontant på fritiden i det urbana och rurala landskapet, vilket är något respondenterna främst relaterar till upplevelser i barn- och ungdomsåren.

Jag har nästan inga minnen från att jag har lekt inomhus som barn, utan jag har alltid varit utomhus. Jag bodde ju på ett sådant sätt under mina första år att man lätt kunde ta sig ut i skog och mark (2).

Det var viktigt att lära sig hur landskapet fungerade och det använde vi oss också av i leken [...]. Det handlade om att vara ute i skogen, att fiska och att bygga kojor, det var väldigt annorlunda om man jämför det med hur det är idag (4).

När jag är där ute i skogen, eller på åkern eller havsstranden eller på stadens gator, då kan jag inte helt plötsligt med ett knaptryck stänga av det hela, utan då måste man kunna hantera olika situationer i sitt sammanhang (5).

Vi har ett behov av att möta och ge återkoppling till det levande som jag tror är väldigt primitivt, men i övrigt har jag fått min relation till landskapet och den får man först som vuxen, det utvecklas ju vartefter man blir äldre (6).

d. att utveckla förtroghetskunskap.

I denna kategori framträder möjligheten att på plats utveckla ett visst slag av fördjupade kunskaper. Det handlar om att i undervisning och lärande agera i konkreta situationer och utifrån egna erfarenheter utveckla förtroghetskunskap, *fronesis*, och därmed bli säker och trygg i lärmiljön. Det centrala uppfattas vara den form av kunskap som individen via relationen till den praktiska handlingen utvecklar och sedan tillämpar i ett visst sammanhang. Vilka kunskaper det handlar om mer ämnesmässigt är inte i fokus, men de exempel som beskrivs är förtrogheten med växter och djur, natur och ekologi. Skolan finns åter med i bakgrunden som det sammanhang vilket platsen utomhus jämförs med och relateras till.

Jag menar med begreppet förtroghet, att vara i naturen, att känna sig säker i miljön där du befinner dig, att börja förstå genom att lära mera om växter och djur och inse att det hänger ihop och börja prata om detta och om ekologi (1).

Fronesis, den praktiska klokheden den innefattar ju på ett sätt också de andra kunskapsformerna eftersom den handlar om den praktiska omsättningen i handling av den kunskap man har, det vill säga den kloka användningen av existerande kunskaper (8).

Du har större möjligheter utomhus än inne i klassrummet för där är du så begränsad och du kan också lättare använda barnens egna kunskaper och erfarenheter utomhus och spinna vidare på dem, som jag ser det (10).

Man kan fundera över hur man undervisar om någonting som man inte själv har någon erfarenhet av. Då blir det ju på det här sättet att man tar in den här erfarenheten via en berättelse eller en film, en text.

Det handlar om att för den engagerade läraren föra in ett djup i en kontext än att bara ta in den här artefakten i sig själv (13).

e. att utveckla en bredare förståelse för samhälle och miljö.

I denna kategori framhålls betydelsen av att skapa förutsättningar för miljöförståelse kopplad till hållbarhet och en förståelse för samhället och världen i stort. Denna uppfattning går härmed utöver de relationer mellan individen och enskilda företeelser eller det lokala landskapet som varit i fokus i föregående kategorier. I detta sammanhang uppfattas platsen som bärare av kunskap och förståelse och fungerar därmed som en länk i relationen till det omgivande *samhället och miljön*. Den specifika platsrelationen, att vara i miljön, konkretiserar livsmiljön för individen. Relationen kan dock överskridas och därmed skapa möjlighet att utveckla en vidare förståelse för omgivningen, exempelvis för innebörden i begreppet ”hållbar utveckling”. Även här finns skolan i bakgrunden som det sammanhang till vilket såväl platsen utomhus som utveckling av förståelse relateras.

Du får omedelbart en helt annan världsbild än om du aldrig har varit där [...]. Den plats du befinner dig på den är både utgångspunkten för din egen kontext, och också utgångspunkten för dig att förstå världen, så att säga (8).

Om man nu tänker sig hållbar utveckling i relation till rum och plats och utforskande av miljön och respekt för utomhusmiljön, så måste det här finnas någon form av platskänsla [...]. Jag menar att man kan förstå skogen i sig utan att ha gått i mossan men det handlar om en annan förståelse den blir rikare om man får tillgång till flera dimensioner, så att säga (13).

Det handlar väldigt mycket om konsten att se världen [...] och då gäller det att få eleverna att se mönster och förstå vad dessa teoretiska nyckelbegrepp står för ute i naturen och i omvärlden (15).

SUMMERING AV RESULTATEN

Analysen av undersökningens empiriska material visar att utifrån respondenternas uppfattningar av *platsens betydelse för lärande och undervisning i ett utomhuspedagogiskt sammanhang*, kan platsrelationen, och därmed den didaktiska var-frågan, knytas till två olika sammanhang: Uppfattningarna relateras dels till ett skolsammanhang, med fokus på platsrelaterade meningserbjudanden, kroppsliga (sinnliga) relationer, förtrogenhetskunskap och en bredare förståelse för samhälle – miljö, dels till en personlig

landskapsrelation, det vill säga ett sammanhang utanför skolan, där fokus ligger på erfarenheter av att vara *i* landskapet från barn- och ungdomsåren.

De skolrelaterade uppfattningarna betonar det handlingsutrymme som platsen utomhus skapar vad gäller olika aspekter av lärande och kunskaper, vilket jämförs med det mer begränsade handlingsutrymme som skolans traditionella klassrumsbaserade inomhusmiljö uppfattas skapa. Det handlar här om meningserbjudanden i kategori a, betydelsen av kroppsliga och sinnliga erfarenheter i kategori b, samt om utvecklingen av förtrogenhetskunskap i kategori d. Dessa aspekter av lärande och kunskaper står alltså i fokus i kategorierna a, b och d. Dessutom går en uppfattning utöver den specifika platsens möjligheter vad gäller utveckling av kunskaper om samhälle, miljö – hållbarhet och världen, som fokuseras i kategori e. Den icke-skolrelaterade uppfattningen, som redovisas i kategori c, utgår däremot från erfarenheter i barn- och ungdomsåren, samt deras landskapsrelation och handlingsutrymme.

DISKUSSION

Med denna artikel vill vi bidra till en ökad förståelse av lärmiljöns betydelse för lärande och undervisning. Studien lyfter fram tankar som på olika sätt kan bidra till utvecklingen av skola och lärarutbildning utifrån ett meningsskapande ramverk av platsrelaterade begrepp som *landskap*, *platskänsla*, *platsidentitet*, *oneness*, *affordance* och *dwelling*. Här presenteras uppfattningar uttryckta av ett urval av sakkunniga professorer, vad gäller platsens betydelse för lärande och undervisning i ett utomhuspedagogiskt sammanhang. I analysen knyter vi dessa uppfattningar till ett skolrelaterat (kategori a, b, d, e) respektive ett icke-skolrelaterat sammanhang (kategori c). Även om uppfattningarna till övervägande del är skolrelaterade kan man se en intressant skillnad gentemot de uppfattningar rörande lärandets *var*-aspekt som identifierats hos grundskollärare i lärarstudien (Szczepanski, 2013). Lärarna sätter i större utsträckning fokus på det praktiska genomförandet av undervisning och vad utomhusmiljön betyder för lärande och undervisning, exempelvis genom att erbjuda större ytor, fler lärmiljöer, friare tidsanvändning och möjligheter att förena teori och praktik. I lärarnas uppfattningar tas även sådant upp som möjligheter till kroppsligt, sinnligt lärande. Professorernas perspektiv däremot, speglar och fokuserar i större utsträckning kunskap om lärande och undervisning, vad gäller meningserbjudanden, landskapsrelation, förtrogenhetskunskap och en bredare förståelse för samhälle och miljö, baserat på ett mer reflekterat teoretiskt förhållningssätt. Olikheter mellan lärares och professorers uppfattningar återspeglar med andra ord de skillnader som finns mellan pedagogiska praktiker i grundskola respektive på universitetet och högskola.

Ett annat framträdande drag i professorernas uppfattningar av platsens betydelse för lärande och undervisning är hur de ser på att tillvarata platsens mångfald och pedagogiska möjligheter i olika meningserbudanden (se kategori a). Det handlar här om att stanna upp och lära sig se och upptäcka flera vägar (kanaler) till lärande än de traditionellt klassrumsbaserade. Ju fler minnessystem (minneskanaler) som aktiveras vid memorering och inläring, desto mer kan de stödja inlärningsprocessen, vilket också diskuteras av Björklund (2008). Den kognitiva och fysiska platserfarenheten uppfattas vara central i en meningsskapande process (jfr Tuan, 2005; Brusman, 2008). I undervisnings- och lärandesituationer gäller det med andra ord att ta vara på olika platsers handlingsutrymme (affordance), det vill säga de möjligheter och begränsningar som olika lärmiljöer och upplevda fenomen erbjuder (jfr Gibson, 1986; Heft, 1997; Linderoth, 2004).

En ytterligare framträdande aspekt som resultaten kan relateras till är skillnaden mellan det platsrelaterade mötet inomhus respektive utomhus (se kategori b). Professorerna ger uttryck för att sinnesupplevelser *i* landskapet ligger till grund för kroppsliga platsrelaterade minnen som kan stimulera lärandet. Platsens inneboende dragningskraft och handlingsutrymme uppfattas här som betydelsefull som grund för en kroppslig, sinnlig interaktion. Och minnenas kroppsförankring i form av dofter, smaker och beröringar blir i sin tur centrala via landskapsupplevelse och platsanknytning (jfr Gibson, 1986; Hägerstrand, 1988; Tuan, 2005; Moser, 2007; Brusman, 2008; Szczepanski, 2008). Ryle (1949) liksom Molander (1996) argumenterar på samma sätt för betydelsen av ett kunnande erövrat i en ”tyst” kroppslig dialog som bygger på det icke-deklarativa, implicita (intuitiva) minnessystemet (Björklund, 2008).

Våra resultat pekar på att den personliga relationen till begreppet landskap utvecklas i barn- och ungdomsåren, där de hanteras i direkta autentiska situationer (se kategori c). Landskapsupplevelsens relationella betydelse för individens identitetsutveckling belyses av Nordström (1998), medan Hägerstrand (2009) utvecklar landskapsrelationen i sin reflektion kring begreppet förloppslandskap, som tydliggör platsens utsträckning i rum och tid. Via begreppet ”dwelling” beskriver Ingold (2000) aktiviteter i landskapet som byggandet av en platsrelation i rummet och tiden.

Ett annat framträdande drag i ett skolsammanhang är att professorerna reflekterar över tillämpningen av egen förvärvad erfarenhet omsatt i handling, praktisk klokhet (fronesis) utifrån den fysiska miljö man befinner sig *i* (se kategori d). Direktkontakten och handlingsutrymmet lyfts i detta sammanhang också fram (jfr Heft, 1997) liksom betydelsen av tidigare erfarenheter. Förtrogenhetskunskap (se kategori d) uppfattas utvecklas via

praktisk handling i ett visst sammanhang, det vill säga utomhusmiljön, vilket fördjupar och berikar platsbundna handlingsburna minnen och användning av redan existerande kunskaper (jfr Polanyi, 1966; Gibson, 1986; Molander, 1996; Björklund, 2008; Szczepanski, 2008).

När det gäller utveckling av en vidare förståelse för samhälle och miljö visar resultaten på betydelsen av att vara *i* landskapet, varvid platskänslan konkretiseras som en länk till bredare kunskaper (jfr kategori e). Betydelsen av relationen mellan platsen och förståelsen för hållbar utveckling berörs också. Både Montessori (1964) och Hutchinson (1998) relaterar begreppet "oneness" (att vara *i* landskapet) till ekologisk medvetenhet och förståelse, till skapandet av sammanhang.

Utifrån studiens resultat väcks nya frågor och funderingar som ger oss anledning att påtala några möjliga utgångspunkter för fortsatta studier. Så till exempel bör kunskapen om platsens betydelse för lärande och undervisning i ett utomhuspedagogiskt sammanhang kunna fördjupas ytterligare. Det handlar både om växelverkan med en klassrumssituerad praktik, och om utomhuspedagogiska lärmiljöers betydelse i icke skolrelaterade sammanhang. I ett vidare samhällsperspektiv med fokus på vår gemensamma livsmiljö borde forskning kring lärande och undervisning få utrymme att utvecklas utifrån ett utomhuspedagogiskt platsperspektiv.

Det är i sammanhangen, i förståelsen, förtrogenhet och meningsskapandet som kunskaper växer och omvandlas till djupare insikter eller till något nytt. Det är i det kroppsrelaterade platsmötet i tid och rum som kunskaper omformas och får nya dimensioner som i sin tur kan öppna nya perspektiv på det till synes självklara.

REFERENSER

- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starrin & P-G. Svensson (red): *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*, s. 111–136. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, M. (2003). *Skapa plats i landskapet: tidig- och mellaneolitiska samhällen utmed två västskånska dalgångar*. Doktorsavhandling. Lund: Lunds universitet.
- Arfwedson, G. B. (2000). *Reformpedagogik och samhälle: En komparativ studie av pedagogiska reformrörelser i USA och Tyskland från 1890-talet till 1930-talet*. Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande, doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Bentsen, P. (2010). *Udeskole: outdoor teaching and use of green space in Danish schools*. PhD thesis, Faculty of Life Sciences. Copenhagen: University of Copenhagen.
- Björklund, L-E. (2008). *Från novis till expert: förtrogenhetskunskap i kognitiv och didaktisk belysning*. Nationella forskarskolan i naturvetenskapernas och teknikens didaktik (FontD), Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Brusman, M. (2008). *Den verkliga staden: Norrköpings innerstad mellan urbana idéer och lokala identiteter*. Linköping Studies in Arts and Science No. 416. Tema kultur och samhälle, doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Dahlberg, K. (1997). *Kvalitativa metoder för vårdvetare*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren L.O., Sjölander, S., Szczepanski, A. & Strid, J-P. (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, L.O. & Szczepanski, A. (1998). *Outdoor education – Literary education and sensory experience : An attempt at defining the identity of outdoor education*. Linköping: Linköping University.
- Dewey, J. (1915). The School and Society and The Child and the Curriculum. I P.W. Jackson (Ed. 1990), *Handbook of research on curriculum*, s. 101–102. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: The Kappa Delta Pictures Series, Collier Books.

- Fawcett, L. (2005). Bioregional teaching: How to climb, eat, fall, and learn from porcupines. I P. Tripp & L. Muzzin (Eds), *Teaching as activism: Equity meets environmentalism*, pp. 269–280. Montreal & Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Fägerstam, E. (2012). *Space and Place: Perspectives on Outdoor Teaching and Learning*. PhD thesis. Linköping: Linköping University, Department of Behavioural Sciences and Learning.
- Gibson, J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. New Jersey, UK: Lawrence Erlbaum.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Wistrand.
- Hayes, N. (2000). *Doing Psychological Research: Gathering and Analysing Data*. Buckingham: Open University Press.
- Heft, H. (1997). Affordances and the body: An intentional analysis of Gibson's ecological approach to visual perception. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 19 (1), 1–30.
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hutchinson, D. (1998). *Growing up green: Education for ecological renewal*. N.Y.: Teachers College Press.
- Hägerstrand, T. (1982). Diorama, path and project. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 73 (6), 323–339.
- Hägerstrand, T. (1988). Landet som trädgård. I G. Carlestam & B. Sollbe (red.), *Om tidens vidd och tingens ordning*, s. 39–46. Stockholm: Statens råd för byggnadsforskning.
- Hägerstrand, T. (2009). *Tillvaroväven* (red. K. Ellegård & U. Svedin). Stockholm: Forskningsrådet Formas.
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.
- Ingold, T. (2011). *Being Alive: Essays on movement, knowledge and description*. London, UK: Routledge Taylor & Francis Group.

- Jordet, A. (2007). ”Nærmiljøet som klasserum”: En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv. Doktorsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Krokmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg studies in Educational Sciences; 63. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Krokmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik: en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift* 17 (2–3), 9–15.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25 (1), 16–35.
- Larsson, S. (2009). A pluralistic view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32 (1), 25–38.
- Linderoth, J. (2004). *Datorspelandets mening: bortom idén om den interaktiva illusionen*, doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lundgren, L.J. (2006). Sumpmarken som blev ett vattenrike. I E. Morald & C. Nordlund (red.), *Topos: Essäer om tänkvärda platser och platsbundna tankar*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Montessori, M. (1916/1964). *The Montessori Method*. New York: Schocken Books.
- Moser, T. (2007). Rommet som pedagogisk (kon) tekst og det fysiske miljøet som læremiddel. I S.V. Knudsen, S. Dagrund, & B. Aamotsbackken (red.), *Tesks I Vekst: Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*. Oslo: Novus Forlag.
- NE. (2013). *Nationalencyklopedin nätversion*. Sökord: Landskap. Hämtad 5 februari 2013, från <http://www.ne.se.lt.tag.bibli.liu.se/lang/landskap/237223>
- Neisser, U. (1994). Self-perception and self-knowledge. *Danish journal Psyke & Logos*, 15, 392–407.

- Nordström, M. (1998). Barndomens landskap formar vår identitet. I T. Olsson et al, *Människans natur: Det grönas betydelse för vårt välbefinnande*. Lund: Byggeforskningsrådet.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Gloucester, MA: Doubleday & Company, Inc.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. London: Pion Limited.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind* (13.impr.ed.). London: Hutchinson.
- Sandberg, M. (2012). "De är inte ute så mycket": Den bostadsnära naturkontaktens betydelse och utrymme i storstadsbarns vardagsliv. Handelshögskolan, doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Szczepanski, A. (2008). *Handlingsburen kunskap: Lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö*. Licentiatavhandling. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Institutionen för kultur och kommunikation.
- Szczepanski, A. (2013). Platsens betydelse för lärande och undervisning: ett utomhuspedagogiskt perspektiv. *Nordic Studies in Science Education (NorDiNa)*, 9 (1), 3–17.
- Tuan, Y-F. (2005). *Space and Place: The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi: forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1998). Fenomenografen, dess icke-dualistiska ontologi och Menons paradox. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 3 (2), 122–129.
- Vetenskapsrådet (2006). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 19 maj 2012, från www.codex.vr.se
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Hämtad 8 mars 2012, från www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491/God+forsknings+sed+2011.1.pdf
- Wickman, P.O. (2006). *Aesthetic experience in science education: Learning and meaning-making as situated talk and action*. Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wylie, J. (2012). Dwelling and displacement: Tim Robinson and the questions of landscape. *Journal of Cultural geographies* 19 (3), 365–383.