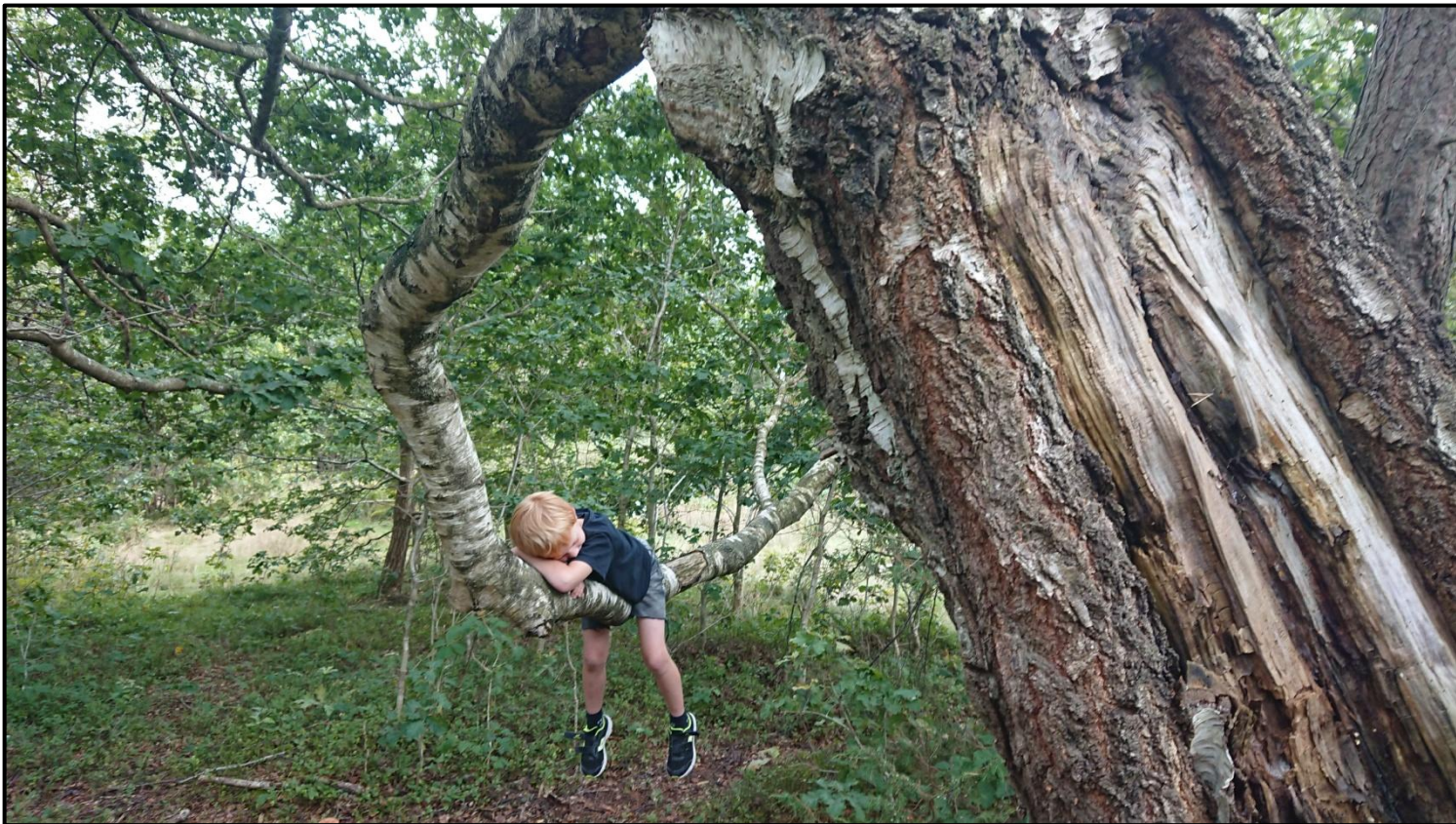


Estetiska erfarenheter i naturmöten

En fenomenologisk studie av upplevelser av skog, växtlighet och undervisning



Margaretha Häggström

Estetiska erfarenheter i naturmöten

En fenomenologisk studie av upplevelser av skog,
växtlighet och undervisning

Margaretha Häggström

© MARGARETHA HÄGGSTRÖM, 2020

ISBN 978-91-7963-010-2 (tryckt)

ISBN 978-91-7963-011-9 (pdf)

ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i Pedagogiskt arbete, vid institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet.

Avhandlingen finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/62583>

Avhandlingen är en del i projektet *Bortom Plant Blindness: Att se växternas betydelse för en hållbar värld*, finansierat av Vetenskapsrådet, Dnr 2014-2013.

Foto: Framsida och sida 99: Charlotte Georén Sprung

Foto: Sida 69 och 99: Lars-Erik Häggström

Foto: Baksida: Anna Udén

Övriga foton/bilder: Margaretha Häggström

Tryck: Brand Factory AB, Källered, 2020

Till underbara Maja med kärlek och tacksamhet



Abstract

Title: Aesthetical experiences in direct nature meetings.
A phenomenological study on experiences of forest, plants and education

Author: Margaretha Häggström

Language: Swedish with an English summary

ISBN: 978-91-7963-010-2 (tryckt)

ISBN: 978-91-7963-011-9 (pdf)

ISSN: 0436-1121

Keywords: Aesthetical experiences, direct nature meetings, forest, plant blindness, phenomenology, life-world, walk-and-talk-interviews, action research.

In a period of accelerated environmental change, a focus on how humans build embodied relationships with the more-than-human world is a critical arena for pedagogical work. The aim of this thesis is to elucidate people's lived experiences of being in the forest. The research is directed at aesthetic experiences, as sensuous experiences, of encounters with trees. The work is based on phenomenology and analyzed through hermeneutic phenomenology. This doctoral thesis is part of the research project *Beyond Plant Blindness: Seeing the importance of plants for a sustainable world* (The Swedish Research Council, dnr 2013-2014) and entails a two-part study; one part conducted with adults who have a habit of being-in-the forest and the other based in two primary school classes, using an outdoor pedagogy approach.

The studies are presented through five articles. Article one frames an aesthetic and ethical perspective on art-based environmental education and sustainability and aims to link ethics, aesthetical environmental education and didactics with a phenomenological approach. In this way it serves as the theoretical background for the empirical work to come. Data for article two were collected using a questionnaire placed on a tree located in a specific forest setting over the course of a year. The results highlight the intersubjectivity and historicity of people's connections to a forest environment, and reveal that the experience of 'being' or 'doing' in a forest produces a larger, more nuanced, response than simply the experience in itself.

Data for article three were collected using "walk and talk" interviews. Analysis reveals that (a) childhood experiences seem to play a crucial role in adult experiences of forests; (b) place-identity and sense of belonging are significant elements in how the participants define themselves; (c) being-in-the-forest is connected to an active, exploring and moving body, and that the connection with the more-than-human world of the case study forest is deeply anchored, as part of the human body. This relationship appears to be shaped through a

process of constructing and reconstructing memories, practice and selfhood, and can, it seems, last a lifetime.

Article three and five builds on action research with two teachers, who planned and designed a Storyline with the aim of giving their students opportunities to discover the intrinsic value of plants, by meeting with trees and slowly becoming trees. In a post-humanist sense, this approach rejects the notion of human as an ontological given, disembodied and separate from the kingdom of plants. Students de-homogenized plants by transforming themselves into trees, thus an inverted anthropomorphization was implemented. This second part of the thesis contributes new perspectives on the emerging relationship between young students and trees initiated through authentic meetings in which such relationships developed. Thus, the result can be used in didactical discussions on concrete, pedagogical and philosophical levels. In the long term, such relationships could have a positive impact on human connections to plants, the basis of much of life on Earth.

Innehåll

DEL I: KAPPA	15
1. INLEDNING	19
Avhandlingens utgångspunkter.....	21
Bortom växtblindhet	22
Livsvärld och levda erfarenheter.....	23
Estetiska erfarenheter i direkta naturmöten	25
Syfte och forskningsfrågor	26
Disposition	29
2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	33
Livsvärldsfenomenologi.....	33
Den fenomenologiska rörelsen.....	34
Livsvärldsteori.....	36
Livsvärld.....	37
Tid, rum och historicitet	37
De levda kropparna och intersubjektivitet.....	38
Den naturliga inställningen	40
Horisontbegreppen som förståelse av kunskapsutveckling.....	41
Etisk fenomenologi och <i>Den andra</i>	42
Estetiska erfarenheter och reflektionens betydelse	43
Sammanfattning.....	46
3. TIDIGARE FORSKNING OCH HISTORISKA NEDSLAG	51
Historiskt perspektiv	52
Människors upplevelser av skogsvistelser.....	54
Skogens effekter och sociala värden.....	56
Skolundervisning som inkluderar direkta naturmöten.....	57
Pedagogiska strövtåg med inriktning mot erfarenheter i naturmöten... 58	
Undervisning med inriktning mot miljödidaktik	60
Undervisning riktad mot estetisk miljödidaktik.....	60
Empiriska studier med direkta naturmöten i centrum.....	61
Utomhuspedagogik.....	62

Utbildning för hållbar utveckling.....	64
Undervisning som inkluderar estetiska erfarenheter i naturmöten.....	65
Empiriska studier.....	66
Sammanfattning.....	68
4. METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER, FORSKNINGSDSIGN OCH GENOMFÖRANDE.....	71
Metodologiska utgångspunkter.....	72
Hermeneutisk fenomenologi.....	73
Förståelse och tolkning.....	74
Sensorisk etnografisk fenomenologi.....	75
Aktionsforskning.....	76
Forskningsdesign	79
Metod och genomförande	80
Delstudie 1	80
Delstudiens forskningsmetoder.....	81
<i>Enkätstudie</i>	82
<i>Promenadintervjuer</i>	83
Delstudiens analys- och tolkningsprocesser.....	86
Delstudie 2.....	88
Delstudiens forskningsmetoder.....	89
<i>Deltagande observation</i>	89
<i>Intervju</i>	90
Delstudiens analys- och tolkningsprocesser.....	91
Forskningsetiska överväganden och ställningstaganden.....	93
Trovärdighet.....	95
Metoddiskussion.....	96
Forskningsmetoder.....	96
5. AVHANDLINGENS ARTIKLAR	101
Artikel 1	101
Artikel 2	102
Artikel 3	103
Artikel 4	105
Artikel 5	106

Sammanfattning av resultaten	108
6. DISKUSSION.....	113
Känsla av sammanhang genom estetiska erfarenheter i naturmöten.....	114
Skogens betydelse för känsla av samexistens	115
Samhörighet med <i>den andra</i>	117
Horisontförskjutningar och lärande	119
Ändliga världar och estetiska erfarenheter	121
Estetiska erfarenheter och lärande.....	123
Metodologiska reflektioner.....	124
Avslutande reflektion om studiens kunskapsbidrag.....	125
Vidare uppföljning	127
SUMMARY	129
Introduction and research aims	129
Theoretical framework.....	130
Previous research.....	133
Outdoor pedagogy and education.....	134
Aesthetic experience of natural environment.....	135
Method and empirical material	135
Research design	136
Analysis.....	138
The articles/Result	138
Discussion	142
Concluding reflections	144
REFERENSER.....	146
Bilaga 1.....	164
Bilaga 2.....	165
Bilaga 3.....	166
Bilaga 4.....	167
DEL II: ARTIKLAR	169

*Jag vill rikta ett stort tack till alla er som har gjort den här avhandlingen möjlig.
Ingen nämnd, ingen glömd.*

TACK!



DEL I



Kapitel 1.



1. Inledning

Platsen jag valt för att starta min studie är speciell. Den är högt belägen och jag måste passera ett par rejäla uppförbackar för att komma dit. Där finns ett nätverk av skogsstigar, vilket är ett av skälen till att jag tror mig veta att det är fler än jag som kommer till platsen. Jag säger tror, för jag har aldrig mött någon där, men jag har sett tecken på mänsklig aktivitet, både på den aktuella platsen och på stigarna som leder dit. Jag är en trügen skogsvandrare som sett många olika skogsrum. Men denna plats är speciell, det kände jag direkt. Då, för kanske sex år sedan, fanns det inte lika många rotvältor och omkullfallna träd som nu, men det var just de stora rotvältorna som först drog mina blickar till sig. Platsen föreföll hemlighetsfull, mörk och på något sätt sakral och lite skrämmande. Jag fann några kantareller och gick ganska snabbt tillbaka från det håll jag kommit. Därefter återvände jag gång på gång till platsen och försökte finna stigar som bildade en bra promenadrunda, men hamnade alltid i ganska strapatsrika stråk. Det var först sommaren 2014 som jag såg att stigen från platsen fortsatte bakom ett stenblock och ledde ända fram till vår närmsta sjö. Därmed fick jag en ny perfekt promenadväg. Så när jag fick en ingivelse att starta min egen studie, doktorandtjänst eller ej, var platsen för min undersökning given. Platsen med alla rotvältor.

(Anteckningar, hösten 2015).

Under mina kontinuerliga vistelser i skogen har jag observerat att det är mycket sällan jag möter andra människor, och aldrig några barn. Det har fått mig att fundera över den uppväxande generationens erfarenheter av att vara i skogen. Vad kan det betyda att barn och unga inte leker i skogen längre? I mina funderingar har jag också vänt på frågan: vad betyder det för barn och unga att vara och leka i skogen? Jag är inte ensam om mina tankar, för en fråga som har fått stort genomslag internationellt inom utbildningsområdet är hur människan av idag, särskilt barn och unga, ska återfå kontakt med naturmiljöer och växt-och djurliv (Wandersee & Schlusser, 1999; Fimrite, 2007; Pyle & Orr, 2008; Affifi, 2015). Utgångspunkten för dessa författare och forskare är att människor idag i allmänhet, och barn och unga i synnerhet, i allt lägre grad vistas i, och har kunskap om, naturmiljöer och *andra-än-människor*, det vill säga andra levande organismer. Det finns hos dessa författare en gemensam uppfattning om vikten av naturmöten och interaktionens betydelse för människors förhållande till, och förståelse för miljö och för andra-än-människor. Föreliggande avhandling intresserar sig för

detta förhållande i två olika kontexter. Dels allmänhetens förhållande till och erfarenheter av naturmöten i skog, i en informell kontext, dels elevers erfarenheter av naturmöten i en formell kontext, i form av skolundervisning. Tanken bakom att först studera allmänhetens erfarenheter, är att därigenom kunna dra lärdom från människor som har en relation till skog och natur, och att använda denna lärdom i en skolkontext. Människors erfarenheter av att vistas i skogen är alltså centralt för arbetet, både när det gäller allmänheten och när det gäller skolelever. Intresset riktas särskilt mot *estetiska erfarenheter* av skogsvistelser, vilket i avhandlingsarbetet innebär en betoning på erfarenheter som dels sinnliga (Husserl, 2004; Merleau-Ponty, 1995), och som dels är reflekterade (Dufrenne, 1973; Merleau-Ponty, 1995; Gadamer, 1997).

Fog för att belysa området finns i grundskolans läro- och kursplaner (Skolverket, 2011). Miljöperspektivet är ett av fyra övergripande perspektiv som Skolverket framhåller som väsentligt för att ge överblick och sammanhang. Genom miljöperspektivet ska elever ges möjlighet att utveckla ett personligt förhållningssätt till miljöfrågor och att utveckla kunskap om hur människans sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling (Skolverket, 2011, s. 9). Ett sätt för elever att utveckla ett personligt förhållningssätt till miljöfrågor skulle kunna vara att låta dem ge sig ut i olika naturmiljöer, och att i direkta naturmöten ges möjlighet att erfara dessa miljöer. Den naturmiljö som inkluderas i föreliggande avhandlingsarbete är skogsmiljö. För att studera människors erfarenheter av att vistas i skog har jag valt att genomföra två delstudier. Intentionen är att de tillsammans ska bidra med nya perspektiv på människors relation till skog och andra-än-människor, och nya perspektiv på utomhuspedagogisk undervisning. En önskan är också att avhandlingsarbetet kan bidra till att vidga forskningsämnet pedagogiskt arbete¹, inom vilket denna avhandling skrivs. Signifikant för forskningsämnet pedagogiskt arbete är den praktikinära forskningen och det nära förhållandet mellan studieobjekt och den studerade praktiken (Erixon, 2005, Reimers, 2014). Interaktionen mellan vetenskap och beprövad erfarenhet är central. Pedagogiskt arbete har, enligt Orlenius & Strömberg (2014), för avsikt att utveckla kunskap om det pedagogiska arbetets komplexitet och mångdimensionella aspekter. Forskning inom ämnet syftar till att utveckla

¹ Som forskarutbildningsämne och vetenskaplig disciplin är pedagogiskt arbete tämligen ungt. Det var i lärarutbildningskommitténs betänkande SOU1999:63, som behovet att förstärka forskning och forskarutbildning som riktar sig mot pedagogisk yrkesverksamhet och lärarutbildning, fördes fram, och som en följd av betänkandet startade 2001 den nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete (NAPA)(Erixon, 2005).

teoretisk förståelse till hjälp *för* yrkesutövande snarare än *om* yrkesutövande. Centralt för forskningen är den levda praktiken i skola/förskola som ”kan beskrivas i termer av varande proaktivt, interaktivt och reaktivt arbete” (a.a.s.7). Syftet med att studera den levda praktiken är härigenom att bidra med ny kunskap som kan vara användbar i en pedagogisk praktik och för dess yrkesutövande.

I föreliggande avhandling undersöks människors erfarenheter av att vistas i skogsmiljö utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv. I det följande introduceras avhandlingens utgångspunkter *växtblindhet*, och *livsvärld*, och några av livsvärldens mest centrala begrepp som används i avhandlingen, samt *estetiska erfarenheter* och *naturmöten*.

Avhandlingens utgångspunkter

Avhandlingsarbetet är en del av forskningsprojektet *Bortom ”Plant Blindness”*: *Att se växternas betydelse för en hållbar värld* (Vetenskapsrådet, dnr 2013-2014) som har utgångspunkt i hypotesen att:

multimodala och sensoriska upplevelser i konstruerade naturmiljöer som botaniska trädgårdar och science centers, har möjlighet att åstadkomma ett perspektivskifte så att växterna kommer i förgrunden, istället för att som nu, oftast hamna i bakgrunden som en förskönande fond eller som en trivselhöjande faktor (a.a.).

Projektets övergripande syfte var att undersöka hur möten med växter och natur kan öka kunskapen om växter och växters betydelse för liv på jorden. I projektet ingick framförallt lärarstudenter, samt allmänheten, som besökte konstruerade naturmiljöer (Nyberg, Brkovic & Sanders, 2019; Nyberg, Hipkiss & Sanders, 2019). Föreliggande avhandlingsarbete bidrar med kunskap om begreppet växtblindhet genom ett fenomenologiskt perspektiv på människors erfarenheter av att vistas i skog, och genom att studera hur estetisk miljöundervisning² kan bemöta växtblindhet och dess innebörder i en grundskolekontext. Till skillnad från projektet, som tar sin utgångspunkt i tillrättalagda naturmiljöer, är alltså avhandlingsarbetet förlagt till skogsmiljö, vilket utgör ännu ett bidrag till projektet. Ett tredje bidrag är att avhandlingsarbetet inkluderar lärare och elever i grundskolan. Tidigare

² Estetisk miljöundervisning är min översättning av *art-based environmental education*, ett pedagogiskt förhållningssätt som innebär att utgå från konstnärliga metoder i arbete med miljöfrågor. Begreppet återkommer i kapitel 3.

forskning gällande människors förhållande till olika naturmiljöer, skog inkluderad, har till stor del undersökt människors hälsa och aspekter av välmående (O'Brien, 2005; Ritter & Dauksta, 2013). Denna avhandling kan bidra med kunskap om människors erfarenheter av skogsvistelser, genom att undersöka både vad människor gör i skogen och hur detta vad upplevs, samt hur människor reflekterar över den egna upplevelsen. Tidigare forskning beträffande elevers upplevelser av naturmöten har på olika sätt studerat utomhuspedagogik, elevers kunskapsutveckling gällande ekologi eller annat centralt innehåll i biologi, och lärares undervisningsstrategier i ämnet biologi och utbildning för hållbar utveckling (Lundegård m fl., 2004; Rickinson m. fl, 2004; Wickman, 2006; Magntorn, 2007; Jacobsson, 2008; Nyberg, 2008; Bursjö; 2014; Caiman & Lundegård, 2014; Davies & Elliot, 2014).

Bortom växtblindhet

Few eyes see, and few minds understand. Through this want of observation and knowledge the world suffers from immense loss. (Carl von Linné, i Haskell, 2012)

Ett flertal studier pekar på att kännedom om växters betydande roll för allt liv minskar alltmedan urbaniseringen tilltar (Wandersee & Schussler, 1999; Balas & Momsen, 2014; Balding & Williams, 2016). Minskat intresse för, och kunskap om växter hos elever och studenter motiverade Wandersee och Schussler (1999) att mynta begreppet växtblindhet. Växtblindhet förklaras som människans bristande förmåga att se och lägga märke till växter i den omgivande miljön, vilket leder till okunskap om växters funktioner. De framhåller vidare att växters estetiska betydelse och biologiska utmärkande egenskaper inte värdesätts, samt att människor tillskriver växter lägre betydelse än djur.

Enligt Wandersee och Schussler (a.a.) beror växtblindhet främst på människans begränsade visuella kapacitet som innebär att en individ endast kan urskilja några få procent av allt denne ser i den omgivande miljön. Denna perceptuella och visuella begränsning medför att människor lättare uppmärksammar det som rör sig, starka färger och avvikande mönster. Vi urskiljer också sådant vi är familjära med och vi reagerar snabbare på objekt som utgör hot mot oss. Balding och Williams (2016), som undersöker växtblindhetens konsekvenser för naturvård och biologisk mångfald, analyserar i sin litteraturöversikt olika perspektiv på växtblindhet. Deras

slutsats är att växtblindhet, förutom perceptuella faktorer, påverkas av kulturella och psykologiska faktorer. Det västerländska tänkandet framhålls som exempel på kulturella faktorer; det som bygger på hierarkier och där växtriket värderas lågt eller ses som farligt och hotfullt.

Wandersee och Schussler (1999) hävdar att risken med växtblindhet är att människor i brist på förståelse för ekologiska principer inte anstränger sig för att skydda och bevara växter och växtmiljöer. Växtblindhet blir följaktligen ett hinder för individen att utveckla förståelse för biologisk mångfald, ekosystemens betydelse för livet på jorden och för miljörelaterade hållbarhetsfrågor.

I avhandlingens båda delstudier betraktas växtblindhet dels utifrån fenomenologins förklaring av förgivettagande, dels utifrån skolundervisning med mål att arbeta mot växtblindhet. Det innebär att både förklara växtblindhet från ett ontologiskt perspektiv, och att studera praktik som tar avstamp i denna ontologi.

Livsvärld och levda erfarenheter

I avhandlingsarbetet riktas intresset mot människors *levda erfarenheter* och deras *livsvärldar*, vilket betyder att kunskapsintresset i grunden är fenomenologiskt. Avhandlingen bidrar härigenom med ett fenomenologiskt perspektiv på estetiska erfarenheter i direkta naturmöten, som innebär en helhetssyn på subjektet, på upplevelser och på undervisning.

Livsvärlden kan beskrivas som ”människors konkret erfarna värld” (Berndtsson, 2015, s. 11) eller som ”den värld där vi alla lever våra dagliga liv och den värld vi tar för given” (Claesson, 2009), eller som

Den värld som vi alltid redan lever i tillsammans med andra människor och som vi kan stå i ett kommunikativt förhållande till. Livsvärlden är således en social värld med mänskligt skapade föremål och mänsklig organisering av livet, traderat från människa till människa. Därmed är även sagt att livsvärlden är en historisk värld (Bengtsson, 1999/2005, s. 17).

Dessa beskrivningar ger en kort översikt om vad kunskapsintresset för denna avhandling riktas mot. Livsvärldsfenomenologin är ett pluralistiskt och integrativt perspektiv som utgår från att liv och värld är sammanflätade. Det betyder att exempelvis kropp och själ, det fysiska och psykiska, individ och samhälle, teori och praktik samt natur och kultur inte uppfattas som separerade enskildheter utan som sammanflätade helheter. Livsvärlden

betraktas som *levd* och därför studeras människors *levda erfarenheter* inom livsvärldsansatsen. Levd erfarenhet omfattar allt som människor erfar som existerande individer: synintryck, ljud, dofter, smaker, beröringar, känslor, tankar, minnen med mera. Detta erfarande sker i individens hela kropp och vi kan tala om en *levd kropp*. På liknande sätt beskrivs, inom fenomenologin, tid som *levd tid* och rum som *levt rum*. Dessa dimensioner av levd erfarenhet beskrivs, av Heidegger (1988), som har ett existentiellt perspektiv, genom begreppet *vara-i-världen*. Vara-i-världen är centralt för avhandlingsarbetet, och har kommit att modifieras till *vara-i-skogen* i den första delstudien. Att vara i världen innebär att på olika sätt dela världen med andra människor från olika tider i historien, i nuet och i framtiden. Vi delar också världen med *andra-än-människor* (Abraham, 1996)³. Att dela världen visar vår *historicitet* och *intersubjektivitet*. Intersubjektivitet förstås, med ett fenomenologiskt sätt att tänka, som en värld där ”vardagslivet redan från början är en värld av mening för oss” (Schütz, 1999, s. 35). Schütz, som har en sociologisk utgångspunkt, beskriver världen som kulturell och intersubjektiv, all den stund individer lever och verkar i den, bland andra människor. Levda rum kan härigenom betraktas som intersubjektiva (Heidegger, 1988). Levda rum, som exempelvis en specifik plats i skogen, utmärks alltså av historicitet och intersubjektivitet. Intersubjektiviteten är inte bara kulturellt betingad då fenomenologin inte skiljer på kultur och natur. Följaktligen kan intersubjektiva möten ske även med andra-än-människor. Detta synsätt prövas främst i avhandlingens andra delstudie.

Vara-i-världen innebär att vara medveten om levd tid. Tack vare att vi kan förstå begreppet framtid har vi förmåga att förstå hur vi påverkar världen (Griffith, 1999). Genom intersubjektivitet har individen också förmåga att förstå andra och därmed förmåga att känna empati. Det finns härmed en koppling till etisk fenomenologi och *den andra* (Levinas, 1979). Vem människor inkluderar i talet om *den andra* har relevans för avhandlingens andra delstudie. Om andra-än-människor ses som individer, blir det då möjligt att också se dem som egna subjekt med egen agens? Det livsvärldsfenomenologiska perspektivet, såsom det används i avhandlingen, beskrivs mer utförligt i kapitel 2.

³ Abraham (1996), ekolog och filosof, myntade begreppet *more-than-human-world*, vilket fått betydelse för hur vi kan förstå och skriva om människans relation till växter, djur och naturmiljöer. Jag refererar till Abrahams begrepp på svenska som *andra-än-människor*.

Estetiska erfarenheter i direkta naturmöten

I avhandlingsarbetet studeras människors levda erfarenheter av att vistas i skog. Skogen betraktas här som en *regional* livsvärld. Begreppet *regional livsvärld* används i forskningssammanhang, dels för att avgränsa forskningsområdet (Lilja, 2013), dels för att beskriva en specifik livsvärld som en avgränsad ontologi (Bengtsson, 1999/2005; Claesson, 2009). Skogen utgör livsvärld för många organismer men den är inte en självklar del i alla människors livsvärldar. I avhandlingens första delstudie undersöks människors förhållande till skogen som en del av deras livsvärld. Det är människor som själva väljer att vara i skogen av olika anledningar, och skogen har i deras liv en signifikant betydelse. I den andra delstudien undersöks hur skolelever upplever skogen i en undervisningssituation. Skogen får här betydelse i relation till undervisning och därför kan jag som forskare på förhand inte veta om skogen redan är av signifikant betydelse i elevernas livsvärldar, eller om den kommer att bli det. I avhandlingsarbetet används också begreppet *naturmöten*⁴. Att vistas i naturmiljöer – till skillnad från stadsmiljö – innebär inte med nödvändighet att ett *möte* uppstår. Med naturmöten avses kontakt med naturmiljöer (Östman, 2015). Naturmöten, som begreppet används här, innefattar tre villkor: att det rör sig om *direkta* möten med en fysisk miljö, att det rör utomhusmiljö, och att individen själv uppmärksammar och reflekterar över sitt varande i mötet, så att mötet blir en erfarenhet, till skillnad från upplevelse. Upplevelse betraktas här som ett direkt och oflekterat sinnesintryck, medan erfarenhet betraktas som en reflekterad och tolkad upplevelse.

I avhandlingsarbetet riktas intresset mot *estetiska* erfarenheter i naturmöten. Estetiska erfarenheter sätts igång av något som väcker individens intresse i något avseende, och fungerar ofta som en ögonöppnare, vilken påverkar individens förståelse av världen och sig själv. Den estetiska erfarenheten leder, enligt Dufrenne (1973) till en känslomässig reaktion som synliggör omgivningen (på nytt) för individen. Det kan betyda att sådant som individen tidigare inte uppmärksammat istället sätts i förgrunden, som exempelvis träd och andra växter i skogen. Inkludering av estetiska erfarenheter i undervisning, som didaktiskt förhållningssätt, kan utgöra utgångspunkt för

⁴ Natur är ett konstruerat begrepp, vilket har kommit att stå i kontrast till kultur (Soulé & Lease, 1995, Giddens, 1991), och är ett av språkets mest komplexa begrepp (Williams, 1976/2014). Natur kan innefatta allt från minsta elementarpartikel till hela makrokosmos, eller avgränsas till *det som kan växa*. För den breda allmänheten tycks natur i första hand betyda den fysiska, biologiska omvärlden, som exempelvis skog och mark med den biologiska mångfald dessa rymmer (Uddenberg, 1995, Sjöblom, 2012), och det är främst så begreppet används i avhandlingen.

diskussioner om miljö, människors förhållande till olika naturmiljöer och andra-än-människor. I föreliggande studie innebär det att estetiska erfarenheter kan ses som en möjlighet för elever att reflektera över sina erfarenheter och därigenom över sig själva. Genom estetik ges de tillfälle att upptäcka sin kreativitet, sina värderingar och etiska ståndpunkter (a.a.). Dessa reflektioner kan i didaktiska sammanhang leda till utvecklande av elevens föreställningsförmåga och kritiska tänkande, understryker Dufrenne. Ferm Thorgersen (2009), som beskriver livsvärldsfenomenologisk didaktik, framhåller att intersubjektiv erfarenhet är central för elevers förståelse av ett innehåll, och att innehållet alltid existerar i ett specifikt sammanhang. Eleven utgår från sina tidigare erfarenheter av liknande sammanhang. Här spelar interaktiva göranden en väsentlig roll, där elever går in i varandras livsvärldar och delar varandras erfarenheter i undervisningssituationen. Elevers olika erfarenheter utgör en grund för lärande.

Direkta naturmöten inkluderar också andra-än-människor. Elever interagerar med dessa på olika sätt. Elevers erfarenheter av att interagera med exempelvis träd, är ur ett didaktiskt perspektiv, betydelsefullt att studera. Elevens subjektiva erfarenheter av direkta naturmöten kommer i undervisningssammanhang att interagera med övriga elevers och lärarens erfarenheter. Lärarens vara-i-världen är förutsättningar för den undervisning läraren planerar, och för hur undervisningen genomförs, påpekar Ferm Thorgersen (2009). Undervisningen är alltid intersubjektiv. Elevers meningsskapande av direkta naturmöten möjliggörs just genom direkta erfarenheter, och genom att elevers erfarenheter synliggörs och används i undervisningen.

Syfte och forskningsfrågor

Wandersee och Schussler (1999) framställer växtblindhet från ett bristperspektiv som beskriver individens oförmågor att upptäcka, intressera sig för eller att förstå växter. Jag har istället velat ta utgångspunkt i människors positiva erfarenheter av att vistas i naturmiljöer, i det här fallet i skog. Med teoretisk grund i fenomenologin ser jag inte växtblindhet som en mängd oförmågor hos individen, vilka skulle vara svåra att förändra och utveckla, utan som exempel på människans sätt att ta verkligheten för given. Liknande resonemang finns hos Balas och Momsen (2014), som föreslår att utbildning borde fokusera på att hjälpa elever att övervinna växtblindhet. När

förgivettagandet bryts, exempelvis vid direkta naturmöten som får betydelse för individen, kan naturmiljön och dess växter väcka intresse. Estetiska erfarenheter skulle med andra ord kunna vara ett sätt att bemöta växtblindhet. Utifrån tanken att estetiska erfarenheter i direkta naturmöten kan påverka individen och väcka dennes intresse för naturmiljön i något avseende, ser jag det som angeläget att studera människors erfarenheter av skog, i skogen.

De tankegångar som introducerats i det föregående motiverar avhandlingens fokus på estetiska erfarenheter i naturmöten och livsvärldsfenomenologisk undervisning i skogsmiljö.

Avhandlingens övergripande syfte är att belysa människors levda erfarenheter i direkta naturmöten i skogsmiljö. Fenomenet som studeras är estetiska erfarenheter i naturmöten. Avhandlingsarbetet är indelat i två delstudier med vardera syften. Syftet för delstudie ett är att utveckla förståelse för hur människor som självmant väljer att vistas i skogen erfar skogsmiljön, och hur de reflekterar över sina levda erfarenheter. Syftet för delstudie två är att synliggöra skolelevers estetiska erfarenheter i naturmöten i en undervisningssituation. Delstudierna presenteras i fem artiklar. Följande frågeställningar har behandlats utifrån dessa tre syften:

- Vad innebär levda erfarenheter i direkta naturmöten för deltagarna i studien? (Delstudie 1).
- Vad innebär estetiska erfarenheter i direkta naturmöten i skogsmiljö för elever och deras förståelse av relationen mellan människa och andra-än-människor? (Delstudie 2).

Resultat från delstudie ett bildar bakgrund till delstudie två, avhandlingen har på så sätt en sekventiell uppläggningsstruktur. Resultatet från delstudie ett har bildat underlag för didaktiska frågeställningar för ett lärarlag i grundskolan.

I avhandlingens båda delstudier studeras människors levda erfarenheter av skog utifrån ett fenomenologiskt livsvärldsperspektiv. Det fenomenologiska livsvärldsperspektivet baseras på en sammansatt och komplex filosofisk grund som förklaras genom en mängd sammanvävda begrepp (Husserl, 1913/1962; Heidegger, 1993; Merleau-Ponty, 1995; Schütz, 1999). I delstudierna och artiklarna fokuseras olika aspekter och begrepp av livsvärldsfenomenologiska utgångspunkter och konsekvenser. Eftersom avsikten med avhandlingsarbetet är att studera människors levda erfarenheter i skog, och för att i så hög utsträckning som möjligt vara följsam och riktad mot fenomenet, förlades de empiriska studierna huvudsakligen i skogsmiljö. I delstudie ett består empirin

av en enkätundersökning placerad i skogen, vilken pågick under ett kalenderår, och av 12 promenadintervjuer i skogen. I delstudie två, som är en aktionsforskningsstudie, består empirin av deltagande observationer av undervisning i två grundskoleklasser, i årskurs 2 och 6, och av 20 elevintervjuer och två lärarintervjuer. Till empirin hör också elevmaterial som skapades under en period av sex veckor, då aktionsforskningen pågick.

Avhandlingen är en sammanläggning som omfattar två empiriska delstudier vilka presenteras i fem artiklar. Dessa är i korthet:

I artikel 1 (Häggström, 2017) diskuteras ett fenomenologiskt perspektiv på estetisk miljöundervisning. Erfarenhet av naturmiljöer och livsvärldsbegreppet kopplas samman med ett etiskt fenomenologiskt perspektiv och växtblindhet. Denna diskussion återkommer och breddas och fördjupas i artikel 4 och 5. Livsvärldsbegreppet är centralt för alla artiklarna.

I artikel 2 (Häggström, 2019a) studeras hur människor som vistas i skogen erfar en specifik plats i skogen. Studien baseras på en enkätstudie placerad i ett träd på denna plats. En utgångspunkt för artikeln är att levda erfarenheter av att vara i skogen är multimodala, det vill säga att skogen upplevs simultant genom olika sinnen, vilket framhåller den levda kroppen som tillgång till världen. Denna delstudie har varit utgångspunkt för hur avhandlingsarbetet fortskridit.

I artikel 3 (Häggström, 2019b) studeras levd erfarenhet av skog genom promenadintervjuer. Skogen som signifikant miljö i deltagarnas livsvärldar utgör här en utgångspunkt som belyses av begreppet vara-i-världen, vilket i artikeln uttrycks som vara-i-skogen (being-in-the-forest). Med hjälp av begreppet diskuteras hur individen och livsvärlden är förbundna med varandra i en oupplöslig helhet.

I artikel 4 (Häggström, 2019c) undersöks en undervisningsperiod i två skolklasser, i årskurs 2 och 6, då lärarna iscensatt en Storyline med syfte att motverka växtblindhet och utveckla elevers ekologiska literacy. Intersubjektivitet utgör i artikeln ett centralt begrepp, som illustrerar människans samexistens med andra. I artikeln prövas tanken att inkludera även andra-än-människor i livsvärlden.

Artikel 5 (Häggström, 2019d) bygger också på empirin i skolklasserna. Här fokuseras det estetiska arbete lärarna iscensatte, och det omvända antropomorfistiska perspektivet som var centralt i den Storyline klasserna arbetade med (då eleverna ”förvandlades” till träd). Denna studie följer

elevernas förvandling till träd mot bakgrund av transformativt lärande och i förhållande till teorier om *den andra*.

I tabell 1 nedan visas en översikt över artiklarna, deras intention i relation till avhandlingens syften, samt centrala begrepp.

Artikel	Artikels intention i relation till avhandlingens syften	Centrala fenomenologiska begrepp
Artikel 1	Att förstå och diskutera elevers livsvärldar och estetisk miljöundervisning utifrån ett fenomenologiskt perspektiv.	Livsvärld Vara-i-världen Horisontbegreppen <i>Den andra</i>
Artikel 2 Delstudie 1	Att studera människors levda erfarenheter i naturmöten.	Livsvärld Vara-i-världen Den naturliga inställningen Historicitet
Artikel 3 Delstudie 1	Att studera människors levda erfarenheter i naturmöten, medan de levde.	Livsvärld Vara-i-världen Intersubjektivitet
Artikel 4 Delstudie 2	Att studera elevers estetiska erfarenheter i naturmöten i en skolkontext. Ytterligare syfte är att undersöka hur elever erfar undervisning där estetiska naturmöten står i centrum, samt <i>vad</i> och <i>hur</i> elever visar att de har lärt sig.	Livsvärld Intersubjektivitet <i>Den andra</i>
Artikel 5 Delstudie 2	Att belysa elevernas levda erfarenheter av estetiska erfarenheter i direkta naturmöten, i ett undervisningssammanhang, deras reflektioner över erfarenheterna, samt hur eleverna visar vad de lärt sig.	Livsvärld Horisontbegreppen <i>Annanhet</i> (Otherness)

Tabell 1: Artikelöversikt

Disposition

Avhandlingen är strukturerad i sex kapitel. I det inledande kapitlet presenteras bakgrund, syfte och frågeställningar samt en översikt av studiens artiklar. I det andra kapitlet redovisas studiens teoretiska utgångspunkter och centrala fenomenologiska begrepp, såsom *livsvärld*, *levd kropp*, *intersubjektivitet*, *intentionalitet* och *horisont*. I kapitlet berörs också *etisk fenomenologi*, begreppet *den andra*, och *estetiska erfarenheter*. Kapitel tre ägnas åt tidigare forskning och historiska nedslag med relevans för avhandlingen. Sammanställningen av tidigare forskning har begränsats till att i huvudsak behandla de två olika regionala världar som erfars av delstudiernas deltagare. Det handlar dels om människors levda erfarenheter av att vara i skogen, dels av elevers levda erfarenheter av direkta naturmöten i skoltext, och som inkluderar undervisning med utomhuspedagogisk inriktning. I kapitel fyra behandlas avhandlingens metodologiska utgångspunkter, forskningsdesign och valda forskningsmetoder, samt analys- och tolkningsförfarande. De metoder som

använts är en platsbaserad enkätstudie, promenadintervjuer, deltagande observation, videoinspelning, fotodokumentation och intervjuer. Avhandlingens artiklar sammanfattas i kapitel fem, där studiernas resultat presenteras. Artiklarna finns också som bilagor efter kappans referenser. I kapitlet görs en sammanfattning av det övergripande resultatet. I det sjätte och avslutande kapitlet förs en konkluderande diskussion, där studiens kunskapsbidrag diskuteras.

Kapitel 2.



2. Teoretiska utgångspunkter

För att få tillgång till människors levda erfarenheter har jag använt en livsvärldsfenomenologisk teoribildning. Kapitlet behandlar avhandlingens teoretiska utgångspunkter, fenomenologins centrala begrepp och hur de används i arbetets två delstudier. Kapitlet inleds med en övergripande beskrivning av livsvärldsfenomenologin (Husserl, 1913/1963; Heidegger, 1993; Merleau-Ponty, 1995; Schütz, 1999). Med avsikt att explicitgöra grundantaganden aktuella för avhandlingsarbetet, redogörs därefter kort för den fenomenologiska rörelsen och de begrepp som inkluderas i föreliggande livsvärldsansats. Dessa är av betydelse för att utveckla förståelse för den verklighet avhandlingens båda delstudier syftar att bidra med kunskap om. De är också centrala i analys- och tolkningsarbetet. Därpå följer ett avsnitt om estetiska erfarenheter, där Dufrennes (1973) fenomenologiska teorier använts.

Nedanstående genomgång syftar till att bilda underlag till förståelsen av deltagarna i studien och deras livsvärldar. Ansatsen ger tillgång till den studerade regionala delen av världen på ett specifikt fenomenologiskt sätt (Berndtsson, 2001), som i detta avhandlingsarbete medger att studera hur människors förhållande till skogsmiljöer är förankrade i tid, rum och genom intersubjektiva möten. Det estetiska perspektivet bidrar både till att fokusera och avgränsa forskningsobjektet.

Livsvärldsfenomenologi

Forskning utifrån livsvärldsfenomenologi betyder att de filosofiska grundantagandena om ontologi och epistemologi utgår från den fenomenologiska filosofins tradition att beskriva verklighet och kunskap, och där varat och varats erfärande av det egna varat är centralt (Heidegger, 1993)⁵. Det är genom levda erfarenheter individen får kunskap om världens beskaffenhet. Livsvärldsfenomenologin omfattar följaktligen både ett ontologiskt perspektiv och den konkreta verkligheten (Berndtsson, 2001). För att kunna anpassa ontologi och epistemologi till empirisk forskning avgränsar livsvärldsforskaren ontologin till en så kallad regional ontologi (Bengtsson, 2005) eller kontextualiserad ontologi (Berndtsson, m fl., 2007; Claesson,

⁵ Heidegger (1993) framhåller varat (som han benämnde "dasein"), dvs den mänskliga tillvaron. Intresset riktas inte bara mot den mänskliga tillvaron i sig, utan hur människor erfar denna tillvaro, samt reflekterar över den egna erfarenheten av tillvaron.

2009), det vill säga till den specifika verklighet som ingår i den aktuella studien. Den regionaliserade verkligheten för föreliggande avhandlingsarbete är främst skogsmiljö, och fältarbetet har huvudsakligen genomförts i två avgränsade skogsmiljöer, samt i en grundskola i anslutning till en av dessa skogsmiljöer.

Livsvärldsfenomenologin har använts inom ett flertal forskningsområden som exempelvis medicin (Karlsson m fl., 2014), psykologi (Wadman m fl., 2017), sociologi (Honer & Hitzler, 2015), konst (Ruggerone & Jenkins, 2015) och pedagogik (van Manen, 1988). Livsvärldsfenomenologiska empiriska studier har de senaste årtiondena också genomförts inom det utbildningsvetenskapliga fältet i Sverige. Ferm (2004) och Hentschel (2017) har i sina avhandlingar undersökt musikdidaktisk interaktion respektive erfarenheter av sångsituationer inom musikämnet. Berättandets möjligheter fokuseras i Anderssons (2017) avhandling om estetiska lärprocesser och multimodalitet, medan Rinne (2014) har studerat betygsamtal. Levinsson (2013) och Claesson (2004) har studerat lärares erfarenheter och Lilja (2013) har undersökt relationen mellan lärare och elev. Gemensamt för dessa studier är att de på olika sätt att se på kunskap och världens beskaffenhet har en grund i arbeten av Husserl, Heidegger och Merleau-Ponty och Schütz och att de studerar människors livsvärldar och erfarenheter av olika fenomen. Denna studie ansluter sig till en sådan tradition men söker samtidigt att vidga fenomenologins antropologiska perspektiv till att inkludera andra organismer än människan, som exempelvis växter.

Den fenomenologiska rörelsen

Fenomenologin, som filosofisk riktning, uppstod som en kritik mot naturvetenskapens tendens att fjärma sig från människors vardagsliv och förutsättningar (Husserl, 1913/1962). Husserl menade att forskaren istället skulle återvända till det påtagliga och sinnliga vardagslivet, med fokus på levd erfarenhet, det vill säga subjektiva upplevelser. Människors avsikter, eller intentionalitet, skulle studeras och analyseras i förhållande till bland annat mening och meningsfullhet, normer och värderingar. Det är genom att erfara ett fenomen som vi erfar världen, enligt Husserl (1913/1962) som

introducerade fenomenologin⁶, och således är fenomenologin en erfarenhetsfilosofi (Bengtsson, 1988).

Fenomenologin är ingen enhetlig teori, utan snarare en rörelse i ständig utveckling, med flera variationer (Spiegelberg, 1994; Bengtsson, 1994). Det gör fenomenologin till en dynamisk filosofi med olika riktningar som är besläktade utan att vara homogena (Spiegelberg, 1994). Rörelsen brukar delas in i två faser, vilka består av den deskriptiva och transcendentala, och den existensfilosofiska och hermeneutiska fenomenologin. Den deskriptiva fenomenologin har sitt ursprung i Husserls första utvecklingsfas då han framhöll att fenomenologin skulle stanna vid att vara en beskrivande filosofi utan tolkningsambition. Denna tanke övergavs så småningom, då Husserl ansåg den vara både naiv och otillräcklig (Bengtsson, 1994). Istället utvecklades den transcendentala fenomenologin, vilken innebar införandet av *epochén*, som innebar att forskaren skulle sätta sin existens inom parantes, för att undgå att använda den egna livsvärlden i förståelsen av fenomen och andras livsvärldar. För den existentiella fenomenologin ses detta som en omöjlighet. Hit hör främst Heidegger (1993), Merleau-Ponty (1995) och Sartre (1984), men också Levinas (1979), vilka på olika sätt argumenterar mot *epochén*, genom människans oupplösliga förhållande till livsvärlden. Heidegger (1993) pekar på att människan är *inkastad* i en kontext bestående av tid, rum och kulturella yttringar. För Merleau-Ponty (1995) spelar *kroppssubjektet* en avgörande roll för förståelsen av levd erfarenhet, och Sartre för in interpersonella, affektiva och moraliska perspektiv i människans möte med världen. Levinas (1979), som representerar en etisk fenomenologi, framhåller det personliga mötet med *den andra* som grunden för etiska ställningstaganden.

Ur den existensfilosofiska fenomenologin har hermeneutisk fenomenologi har utvecklats (Bengtsson, 1994). Till dess främsta företrädare hör Ricœur (1993), Merleau-Ponty (1995) och Gadamer (1997). Enligt dem räcker det inte att fenomenologin, om den vill vara följsam mot sakerna, betraktar och beskriver dem. Beträktandet har alltid en utgångspunkt som innebär att vi förstår sakerna på ett visst sätt, varför betraktandet innebär att också förstå. Förståelsens struktur innebär att sakerna också måste tolkas. Detta avhandlingsarbete skriver in sig i den existensfilosofiska och hermeneutiska

⁶ Husserl är den som nämns som fenomenologins grundare, men Kant Lambert och Hegel använde begreppet redan i slutet av 1700-talet om än utifrån andra betingelser. Husserl har dock utvecklat Kants förklaring om hur tingen uppenbarar sig för oss.

fenomenologin och anknyter därmed till texter av ovan nämnda filosofer. Poängteras bör i sammanhanget att Husserl fortsatt inspirera efterföljande filosofer och riktningar, varför Husserls arbeten i hög grad används i respektive riktningar. Begrepp som *livsvärld*, *gå tillbaka till sakerna själva*, *den naturliga inställningen*, *intentionalitet* är alla begrepp som härstammar från Husserl (Smith, m fl., 2009). I en nationell kontext är Bengtsson (1988, 1998, 1999/2005, 2001, 2015) en frontfigur som uttolkare av fenomenologin, och hans arbeten har utgjort en bas för den livsvärldsfenomenologiska traditionen som vuxit fram vid utbildningsvetenskapliga fakulteten i Göteborg (se t.ex. Berndtsson, 2001; Claesson, 2004; Andrén, 2012; Lilja, 2013; Levinsson, 2013; Rinne, 2014). Hans arbeten har tillsammans med Claessons och Berndtssons texter i hög grad bidragit till min förståelse och användning av en fenomenologisk teoribildning. Berndtsson (2001) förhåller sig kritisk mot Heideggers tendens att ”göra tillvaron till alltings måttstock och att världen därmed antropologiseras” (a.a. s. 16), och framhåller istället relationen mellan människa och värld som central. Ett sådant förhållningssätt provas även i detta avhandlingsarbete.

Livsvärldsteori

Den fenomenologiska rörelsen omfattar vissa gemensamma grundläggande begrepp. Hit hör vändning och följsamhet mot *sakerna* (Bengtsson, 2005; Merleau-Ponty, 1995). Fenomenologins uppbrott från det positivistiska synsättet gällande forskning innebar att överge bilden av forskaren som objektiv. Istället blir forskarens uppgift och utmaning att vända sig mot sakerna, vilket samtidigt betyder att vända sig mot ett subjekt, och subjektets intentionalitet, alltså att se sakerna som de visar sig för subjektet (Österling Bjurström, 2015). För att få tillgång till det fenomen som avhandlingsarbetet intresserar sig för har jag vänt mig mot människor för att få kunskap om hur de erfar sin värld, och mot den specifika miljö som är den regionala värld dessa människor erfar. För Merleau-Ponty (1995) innebär följsamhet mot sakerna att vara följsam mot den komplexitet och mångtydighet världen inrymmer. Denna följsamhet får oundvikligen metodologiska konsekvenser, vilket utvecklas i metodavsnittet.

Livsvärld

Det grundläggande fenomenologiska begreppet för livsvärldsansatsen är *livsvärld*, som beskriver den helhet liv och värld utgör, och som alltid erfars av någon. Livsvärlden, som Husserl (1913/1962) beskriver den, är den vardagsvärld som vi människor tar för given och som finns utan att vi behöver fundera över dess existens – vi vet att den finns där. Tillgång till livsvärlden får individen genom att erfara världen genom sina sinnen, genom upplevda erfarenheter eller erfarenheter förmedlade av andra. Vi bär med oss tidigare erfarenheter, vi gör nya erfarenheter som påverkar vår uppfattning av de tidigare erfarenheterna, och vi riktar oss mot kommande erfarenheter.

En utgångspunkt är att våra livsvärldar kan delas och förstås av andra; livsvärlden är en social värld (Bengtsson, 2005; Claesson, 2009; Segolsson, 2011). All vår kunskap om omvärlden utgår från vår förståelse av vår egen och andras livsvärldar. I livsvärldsstudier eftersträvas att inkludera den mångtydighet världen inrymmer, inte att förenkla och begränsa (Claesson, 2009). Det är därför väsentligt att få tillgång till en mångfald av erfarenheter av ett fenomen.

Schütz (1999) lägger tonvikten på vardagsvärlden, och dess sociala och intersubjektiva aspekter, samt människors handlingar. Därtill finns så kallade ändligen världar (a.a.). Dit hör lekens, konstens och drömmens värld, vilka hjälper oss att bearbeta vardagliga erfarenheter och bistår oss i vårt sökande efter förståelse. Genom de ändligen världarna kan individen överskrida den vardagliga livsvärldens verklighet. Leken och konsten är tydliga exempel på hur tillgång till världar utanför vardagens kan nås. Både den vardagliga och de ändligen världarna är av intresse för denna studie, och särskilt för delstudie två där undervisningen inkluderar bland annat drama, bildkonst och litteratur. Av intresse är också Schütz förklaring av *stock of knowledge* som individens samlade kunskaper av egna och kollektivets erfarenheter ("inherited stock of knowledge") (Schütz, 1972, s. 202). Dessa kunskaps- och erfarenhetsförråd utgör grunden för människors handlingar och tolkningar, något som har betydelse för hur människor förstår och förhåller sig till skogsmiljöer och enskilda växter, såsom träd.

Tid, rum och historicitet

Livsvärldar är föränderliga. Enligt Heidegger (1993) hänger det samman med vår historicitet, det vill säga att vi alltid bär med oss det förflutna i nutiden,

samtidigt som vi riktar oss mot framtiden. Tid och rum är betydelsefulla för fenomenologiska studier (Bengtsson, 1999; Berndtsson, 2001; Lilja, 2013), och beskrivs som intersubjektiva då de delas mellan individer och andra-ännmänniskor. Tiden upplevs subjektivt genom den levda kroppen och mot en tidshorisont, och som levd tid (Berndtsson, 2001). En upplevd tid kan förklaras som stillastående, långsam, snabb, kort eller lång. Platser, inomhus såväl som utomhus, är historiskt förankrade i ett då, nu och sedan. Den levda kroppen förnimmer rum på olika sätt, då olika rum inbjuder till specifika handlingar: en idrottshall inbjuder till ett visst handlande som skiljer sig från de handlingar vi tillåter oss i låt säga ett bibliotek, en vårdcentral eller en busskur. Beroende på hur rummen är utformade, och våra tidigare erfarenheter av dem, skapas olika stämningar. De aktiviteter som sker i rummen påverkar i sin tur stämningen. Rum kan ses som yttre fysiska objekt samtidigt som de utgör en inre psykisk upplevelse, menar Bengtsson (1998, 2005). För att känna trygghet, eller motverka en upplevelse av *kastadhet* i rummet, behöver vi bebo rummet, understryker Heidegger (1993). Kastadhet, beskriver hur rum kan bli ett "tvingande medium" (Fors, 2003, s. 28), ett rum där vi blivit tvungna att befinna oss, som exempelvis fallet är med den obligatoriska grundskolan. Vi är också för alltid inkastade i tid och rum, det vill säga i vår samtid och dess kultur, som vi är en del av. Samtidigt kan vi gå miste om erfarenheter från miljöer vi inte blir inkastade i. De båda delstudierna i avhandlingsarbetet förhåller sig till tid, rum och historicitet.

De levda kropparna och intersubjektivitet

True reflection presents me to myself not as idle and inaccessible subjectivity, but as identical with my presence in the world and to others, as I am now realizing it: I am all that I see, I am an intersubjective field, not despite my body and historical situation, but, on the contrary, by being this body and this situation, and though them, all the rest (Merleau-Ponty, 1962/2004, s. 228)

Med Merleau-Ponty (1995) får kroppen en ny betydelse: vi *har* inte en kropp, vi *är* vår kropp, eller med Merleau-Pontys ord: "I am not in front of my body, I am in it, or rather I am it", (Merleau-Ponty, 1962/2002, s. 173). Husserl (1989) betonade medvetandet och tänkandet, men med Merleau-Ponty blir kroppen det subjekt genom vilket människan erfar allt. Han betonar att det är den *levda kroppen*, det vill säga den kropp som inte endast befinner sig i världen, utan som bebor världen: "We must therefore avoid saying that our

body is *in* space, or *in* time. It *inhabits* space and time.” (Merleau-Ponty, 1995, s. 139). Kroppen är med andra ord fysiskt förankrad i världen, och det är kroppen som upplever världen – den är vår existens. Idéer, som bygger på att göra motsatspar av kropp och själ, känsla och förnuft är frånvarande hos Merleau-Ponty, vars sätt att tänka istället framhåller människan som en sammanflätad helhet, och att vi inte kan förstå kroppen som endast en fysisk entitet eller begränsa kroppen till kognition. Kroppens sinnen och medvetande bildar en enhet. Den egna kroppen kan vi inte lämna och betrakta utifrån, men den kan betraktas från en annan levd kropp. Med kroppen uttrycker vi oss, både i handlingar och i tal, och enligt Merleau-Ponty är tal en kroppslig handling. I studien intresserar jag mig för hur människor uttrycker den levda kroppens erfarenheter, både verbalt och icke verbalt i handlingar.

Världen är subjektiv i det att var och en av oss uppfattar världen från vårt eget perspektiv, de egna erfarenheterna och den personliga förförståelsen, unika för varje individ. Men helt subjektiv kan världen inte vara, påpekar Husserl (1989). Vi delar erfarenheter och upplevelser av världen med varandra, och på så sätt är världen *intersubjektiv*. Studiet av andra människors upplevelser, tankar och erfarenheter är därför ofrånkomligen en intersubjektiv handling - forskaren delar världen med dem som ingår i dennes forskning. Utifrån synen på världen som intersubjektiv kan vi dra allmänna slutsatser om människans varseblivning av världen. Det innebär att det som kommer fram i studiet av människors handlingar, känslor, attityder och uppfattningar får mening för forskaren. Vi förstår handlingarna och de deltagandes utsagor *som* något (Heidegger, 1988). När vi förstår varandra är det inte främst genom verbal- och skriftspråk, enligt Merleau-Ponty (1995). Kroppens sätt att röra och positionera sig, en människas gester, mimik, röstläge och ögonrörelser är meningsskapande tecken. Det har i studierna tagits i beaktande vid val av forskningsmetoder, särskilt i genomförandet av promenadintervjuer i delstudie ett och i deltagande observationer i delstudie två.

Intersubjektiviteten har betydelse även utanför det direkta mötet människor emellan. Schütz (1999), som beskriver att människan redan från födseln upptas i en intersubjektiv värld, framhåller att människor omges av en värld full av meningsskapande aktiviteter, objekt och fenomen med ett historiskt ursprung. Detta får betydelse för våra erfarenheter av platser och miljöer, vilka inkluderar både människors tidigare förehavanden och andra organismer som exempelvis träd i en skog. Enligt Schütz (1999) och Merleau-Ponty (1995) erfar vi fenomen på ett direkt sätt och som strukturer av på

förhand kända empiriska entiteter, såsom berg, träd och djur. Denna förbekantskap (pre-acquaintanceship) av olika fenomen innebär att vi utvecklar förtrogenhet med olika livsvärldsmiljöer (Husserl, 1975; Schütz, 1999). Det betyder vidare att miljöer inte är helt okända för oss, även om vi själva aldrig vistats i en specifik miljö – vi har kännedom om liknande miljöer, vilket innebär att vi inte erfar objekt som helt unika utan som exemplar av empiriskt redan välkända objekt. Med grund i Schütz teorier om platser, som intersubjektiva och historiskt förankrade, och i Merleau-Pontys teori om kroppen som ett intersubjektivt fält prövas i avhandlingsarbetet tanken om att möten med träd är intersubjektiva möten. En sådan tanke möjliggör idén om att skapa relationer till träd, trots att vi inte kan veta något om trädets levda erfarenheter av människor.

Den naturliga inställningen

Den naturliga inställningen innebär att vi tar världen för given (Husserl, 2004). Detta förgivettagande inbegriper den egna kroppen såväl som den kultur vi är en del av. Hit hör vårt språk, våra traditioner och sociala hävdvunna uppfattningar som kan innefatta troskränningar jämte vetenskapliga övertygelser som att jorden är rund och att gravitationen håller oss kvar på jorden. Förgivettagandet gäller också den omgivande miljön oavsett vad den består av. Fenomenen vi dagligen omges av möts vanemässigt och utan reflektion (Husserl, 2004; Bengtsson, 1998). Den naturliga inställningen innebär alltså att vi utgår från att världen finns här oavsett vad vi gör, och därför behöver vi knappast fundera över dess existens.

Förgivettagandet av världens beskaffenhet är emellertid undermedvetet och därför dolt för oss. Det gör att vi inte alls begrundar vår inställning eller funderar över innebörden och konsekvenserna av den. Vi tycks vara blinda inför omgivningen så länge allt fungerar som det ska, och vi kan till och med förledas att tro att allt är oförändrat trots att det inte är så.

Det går dock att bryta den naturliga inställningen, enligt Husserl (2004), genom att stanna upp och synliggöra omgivningen. För det krävs att individen lägger märker till omgivningen och dess beståndsdelar, men också att den egna perceptionen uppmärksammas, det vill säga att medvetandegöra synintryck och övriga sinnesintryck, och de tankar, minnen och önsknningar dessa väcker. I en sådan reflektion kan vi upptäcka den egna intentionaliteten, alltså hur vi riktar oss mot ett fenomen, samtidigt som fenomenet visar sig för

oss. Därigenom kan vi få syn på relationen mellan oss själva och fenomenet i fråga, och hur själva relationen görs medveten. Det kan exempelvis göras genom att individen ställer frågor till sig själv av slaget: Vad är det jag erfar och varför gör jag det? Vad känner jag i mötet med detta fenomen och vad i mötet är det som gör att jag känner så? Vilken innebörd får denna medvetenhet för mig och vilka konsekvenser får innebörden? Skillnaden på hur livsvärlden framstår utifrån den naturliga inställningen eller från en bruten naturlig inställning ligger alltså i reflektionen över vår egen upplevelse. Förmågan att bryta den naturliga inställningen är av vikt för att kunna uppleva omvärlden med öppna sinnen. Ett exempel kan vara skillnaden mellan att betrakta en skog på avstånd utan att reflektera över dess beståndsdelar, och att träda in i skogen och på så sätt byta perspektiv. När individen får möjlighet att direkt erfara växtligheten i skogen – den mossbeklädda marken mot foten, den skrovliga barken på trädstammarna, dofterna och ljuden – blir individen medveten om skogens beståndsdelar och hur de presenterar sig. Individens intentionalitet, det vill säga hur denne riktar sig mot något, kan förändras när den naturliga inställningen bryts.

Brady, (2003) framhåller att intentionalitet och *human agency* är nyckeln till att förstå människans förmåga och möjlighet att göra val och agera i en viss kontext. Valet att agera är inte i första hand ett moraliskt beslut som bygger på förmågan att välja, utan snarare en akt av individens deltagande i sociala strukturer. Agerandet kan utgå från omedvetna val eller bygga på ofrivilligt beteende eller en målinriktad aktivitet. Vanligtvis har agerandet någon form av medvetande om agerandets mål, och kan kontrolleras av individen själv.

I avhandlingsarbetet får den naturliga inställningen betydelse för hur människors erfarenheter av skogsmiljö kan förstås. Human agency har relevans för hur elevers agerande i den estetiska miljöundervisning, som studeras i delstudie två, kan förstås. I analys av det empiriska underlaget är det viktigt att forskaren kan bryta den egna naturliga inställningen och reflektera över sitt material och sin egen roll i forskningsprocessen, så att förgivettagande inte hindrar den öppenhet inför ett fenomen forskaren bör ha (Ozolins, 2011).

Horisontbegreppen som förståelse av kunskapsutveckling

Vår förförståelse gör att vi förstår världen från en bestämd position (Gadamer, 1997). När jag som barn rör mig i skogen får den en viss betydelse, när jag är i skogen som vuxen, och kanske som förälder, förändras positionen och skogen får andra betydelser. Det är förförståelsen, baserad på den samlade tidigare erfarenheten, som gör att positionen förflyttas, och det är våra ökade erfarenheter som förändrar förförståelsen. Inom fenomenologi och hermeneutik används begreppet *horisont* (Husserl, 1975; Gadamer, 1997; Berndtsson, 2001). Varje erfarenhet har sina horisonter, och olika personer erfar samma situation på olika sätt. När erfarenheter delas mellan individer och olika perspektiv synliggörs, vidgas den individuella erfarenheten så att den inkluderar andras. I vår strävan efter nya erfarenheter, ny förståelse och ny kunskap kan vi upptäcka vår *möjlighetshorisont* (Berndtsson, 2001). Möjlighetshorisonten visar att det som tidigare inte rymdes i vår bild av oss själva och vad vi kan åstadkomma, faktiskt är möjligt att uppnå. När vi upptäcker vår möjlighetshorisont når vi samtidigt en *handlingshorisont*, som anger en ökad riktning mot ökad kunskap och kompetens (a.a.). Horisontbegreppen är användbara i analys av elevers lärande i delstudie två.

Etisk fenomenologi och *Den andra*

Brady (2003), som diskuterar begreppen natur kontra kultur, poängterar att människans relation till naturen karaktäriseras både av kontinuitet och av skillnad. Människan är en del av naturen, men natur är också något annat än mänskligheten. Vår förståelse av natur skapas av mänskliga koncept och kulturella konventioner, vilket inte är det samma som att natur är en kulturell konstruktion i sig. I linje med Bradys resonemang kan det finnas anledning att resonera kring begreppen *annanhet* och *den andra*.

Den etiska fenomenologin framhåller tre grundläggande begrepp: *annanhet* (otherness), *ansvar* samt *den etiska relationen* (Levinas, 1979). Den viktigaste etiska erfarenheten är i mötet med *den andra*, enligt Levinas. Det är i ansikte-mot-ansikte-mötet som en känsla av ansvar väcks gentemot *den andras* sårbarhet. I mötet blir individen medveten om de förpliktelser hon har mot andra, även då hon väljer att inte uppfylla dem. Ytterst handlar ansvaret inför *den andra* om ett etiskt ställningstagande om icke-våld och för en existens utan

egoism. Avgörande är att acceptera *den andra* för sin annanhet, det vill säga att inte försöka göra om och reducera *den andra* till *den samma*. Plant (2011) diskuterar hurvida Levinas inkluderar djur och deras ansikte i talet om *den andra* och ifrågasätter Levinas antropologiska hållning när det gäller etik. Från sina minnen från fångenskap under andra världskriget, redogör Levinas för ett möte med en hund som, när människorna i en by vände de tillfångatagna judarna ryggen, med stor glädje välkomnade dem. Levinas beskriver relationen till *den andra*, som hunden visade, som godhet utan baktanke, tacksamhet och villkorlös kärlek. Poängen här är inte att framhålla djurs etiska kapacitet, utan att visa att intersubjektiva möten kan omfatta fler levande organismer än människor och att *den andra* inte nödvändigtvis är en människa.

I linje med Levinas resonemang borde även växter kunna värderas utifrån sin annanhet. Hailwood (2000) gör just det i betydelsen att värderas utifrån sitt eget värde. Framförallt vill Hailwood avfärda idén om det instrumentella värdet, det vill säga att se på natur endast utifrån dess värde för oss människor, och istället se på natur som oberoende av oss (a.a.). Begreppet *annanhet* signalerar emellertid ett relationellt förhållande. *Den andra* är den andra i relation till någon eller något.

Fenomenologin strävar efter att förklara hur människor upplever och förstår sin värld. Denna förståelse innefattar individens relation till naturmiljön och dennes interaktion med natur och miljö. Grundläggande erfarenheter av sådan interaktion är kopplade till värderingar och normer, och interaktionen spelar därför en viktig roll för hur individen hanterar etiska frågor och problem (Sanders & Wisnewski, 2012). Eftersom etik, upplevelser och erfarenheter är starkt sammanflätade (a.a.) kan fenomenologin utgöra ett viktigt bidrag i etiska resonemang och problemlösningar, som inkluderar fler perspektiv än ett begränsande humanistiskt, det vill säga en fenomenologi som betonar etiska värderingar i relationer, oavsett om relationerna är mellanmänniska eller ej, om *den andra* är människa eller ej. I avhandlingsarbetet kommer tanken att involvera växter i talet om *den andra* att prövas, framförallt i delstudie två.

Estetiska erfarenheter och reflektionens betydelse

Levda erfarenheter är alltid förankrade i kroppen – de är sinnliga (Merleau-Ponty, 1995). Ett sätt att beskriva sinnlighet i förhållande till levd erfarenhet är att utgå från begreppet estetik och estetiska erfarenheter. I avhandlingsarbetet

omfattar estetiska erfarenheter i huvudsak två aspekter: i förhållande till estetiska artefakter, och i förhållande till vad som kan beskrivas som reflekterade sinnliga varseblivningsprocesser. Båda aspekterna är kontextbundna och subjektiva. Individen upplever världen såsom den visar sig för denne, snarare än så som den objektivt kan beskrivas. Världen innefattar både reella och imaginära ting, något som fenomenologin sammanbinder, exempelvis genom vardagsvärlden och de ändliga världarna (Schütz, 1999).

Förutom tidigare nämnda fenomenologer stödjer jag mitt resonemang angående estetiska erfarenheter på Dufrenne (1973). Han framhåller den rika mångfald av sinnesintryck, känslor och uttryck som estetiska erfarenheter innefattar, samt den ömsesidighet som råder mellan estetiska objekt och de känslor som objektet väcker hos individen. Dufrenne (a.a.) betonar också att det estetiska objektets värld är en levd värld, vilken betraktaren blir en del av genom reflektion.

Begreppet estetik härstammar från grekiskans *aesthesis*, och beskrevs historiskt som *det sinnliga, det förnimbara* (Nationalencyklopedin). Särskilt betonades under en viss historisk period förnimmelsen av *det sköna*. Estetik har också definierats som konstfilosofi. Som filosofisk vetenskap infördes estetik i mitten av 1700-talet, i en avhandling av Baumgarten (i Hammermeister, 2002). Baumgarten beskrev estetik som teorin om den sinnliga varseblivningen. Varseblivning, eller perception, innebär att uppfatta med sinnena. Estetisk varseblivning och estetiskt skapande är följaktligen sinnliga aktiviteter. Estetik och fenomenologi förenas genom studiet av människors livsvärldar, poängterar Sepp och Embree (2010), vilka understryker att livsvärlden härigenom kan beskrivas som estetisk. Tingen i livsvärlden – estetiska objekt eller andra ting och fenomen – upplevs alltid av någon utifrån dennes specifika perspektiv (Merleau-Ponty, 1995; Gadamer, 1997). Intentionaliteten varierar därmed från individ till individ, och förståelsen av tingen skapas aktivt genom tolkning (Gadamer, 1997).

Genom estetiska objekt erbjuds vi nya perspektiv att betrakta världen ifrån. Estetisk erfarenhet kan göras både av åskådaren/mottagaren och av den skapande individen. Erfarenheten kan härigenom förstås som ett estetiskt uttryck som påverkar mottagarens känslor, och som en sinnlig och känslomässig upplevelse individen som själv skapar är med om. Dufrenne (1973) gör skillnad på *konstverk* och *estetiskt objekt*. Konstverket är ett existerande (fysiskt) ting medan ett estetiskt objekt blir det först när en person erfar och varseblir konstverket som sådant. Den estetiska erfarenheten

grundas i reflektion över den egna känslomässiga upplevelsen. Reflektionen sker i interaktion med konstverket. Mottagarens subjektivitet interagerar med konstverkets levda värld, menar Dufrenne (a.a.). Enligt Dufrenne är det estetiska objektet ett affektivt uttryck, som ger tillgång till verkets levda värld, snarare än en representation av en reell verklighet. I linje med Husserl, torde konstverk betraktas som en del av livsvärlden, eller i enlighet med Bengtsson (2005) som regionala livsvärldar, innan de kan betraktas som estetiska objekt.

Begreppet estetisk erfarenhet, som det används i avhandlingsarbetet, bygger på livsvärldsfenomenologins grunder. Det innebär att estetiska erfarenheter: 1) är kroppsligt förankrade, eftersom de är sinnliga (Merleau-Ponty, 1995), 2) har sin grund i individens förförståelse och erfarenhetsförråd, vilka utgör en bas för individens tolkningar (Schütz, 1999), 3) är intersubjektiva eftersom vi förstår världen i relation till andra individers levda erfarenheter och livsvärldar (Husserl, 1989), 4) är intentionella, det vill säga bygger på att individen riktar sitt medvetande mot den egna erfarenheten (Husserl, 2004; Claesson, 2009), samt 5) har närhet till de ändliga världarna såsom konstens, lekens och drömmarnas (Schütz, 1999). Förstådd på detta sätt, har estetisk erfarenhet potential att skapa en horisontförskjutning och horisontsammansmältning, eftersom individen ges möjlighet att inkludera andra individers erfarenhetshorisonter (Husserl, 1975; Gadamer, 1997; Berndtsson, 2001). Den estetiska erfarenheten karaktäriseras av att den hjälper individen att se på världen och sig själv på ett nytt sätt, och, som enligt Dufrenne (1973), handlar om kommunikation *från, till och om* känslor.

Reflektionen över den estetiska erfarenheten är som synes central. Reflektionen innebär att både vända sig inåt och reflektera över den egna upplevelsen, och att vända sig utåt mot sammanhanget vari erfarenheten äger rum. Denna sociala interaktion är dock inte alltid mellanmänsklig i direkt mening, utan kan ske mellan individ och artefakt. Genom de sociala interaktionerna befinner individen sig ständigt i förändring och har möjlighet att tillägna sig och vidareutveckla kunskaper och erfarenheter från andra individer.

Husserl (2004), som diskuterar hur den naturliga inställningen kan brytas genom att individen blir medveten om exempelvis sin omgivning, framhåller reflektionens avgörande betydelse. Det som sätter igång reflektionen är något slags störningsmoment, något som överraskar, gör individen konfunderad eller fylld med förundran. I reflektionen ges individen möjlighet att lyfta sina erfarenheter till ytan, och att formulera känslor och tankar som väckts.

Reflektionsprocessen kan delas in i olika faser: att först uppleva något, att bli medveten både om detta något, och om upplevelsen i sig, och att sedan tolka upplevelsen. Synsättet överensstämmer med ett hermeneutiskt tolkningsförfarande (Gadamer, 1997).

I Dufrennes (1973) resonemang om estetiska objekt och natur, beskrivs naturen i sig själv som estetisk, utifrån kvaliteter som färg, form och textur. Han betonar att naturen, även om vi estetiserar den, alltid behåller sin egenart som natur. Han skriver:

when it [nature] enters into alliance with art, keeps its character as nature and communicates it to art. In this character, nature possesses a countenance which defies man and reveals an unfathomable otherness. We can thus say that the aesthetic object is nature in that it expresses nature, not by imitating it but by submitting to it (a.a. s.84).

Dufrenne understryker att all konst, oavsett uttrycksform, alltid har en koppling till naturen på ett eller annat sätt. Den mänskliga kroppen som skapat konstverket, eller den som mottar verket och interagerar med det, är själva natur. Liv och värld går inte att separera, de utgör en enhet. Den levda kroppen, och den levda erfarenheten av världen, utgör grunden för individens meningsskapande och lärande (van Manen, 1997). Fem Thorgersen (2009, s. 170) uttrycker det som att ”lärande [kan] sägas handla om att gå från det direkt erfarna till en medveten förkroppsligad kunskap”.

Fem Almquist och Andersson (2019) framhåller, med stöd hos Dufrenne, att estetiskt erfärande är multidimensionellt och innefattar tre faser: 1) närvarande, 2) representation och föreställande (imagination), samt 3) känsla och reflektion. Dessa faser bygger på att den som erfar aktivt och engagerat, agerar på ett multimodalt sätt.

[Dance as]”aesthetic experience can, in other words, be defined as a process where all senses are involved in meaning-making, and wherein it becomes possible to engage with the world through perception, expression and reflection (a.a.s. 4).

Sammanfattning

Sammantaget har avhandlingen två sammanflätade teoretiska utgångspunkter: livsvärldsfenomenologiska teorier och teorier om estetiska erfarenheter. Dessa är sammanlänkade genom Dufrennes (1973) fenomenologiska perspektiv i betraktandet av estetik, estetiska objekt och estetiskt skapande. För att kunna

diskutera erfarenheter som estetiska, utan att de har koppling till estetiska objekt eller estetiskt skapande, spelar Husserls (2004) resonemang om reflektionens betydelse för att bryta den naturliga inställningen, en viktig roll. Som belysts här, framhåller Dufrenne att estetiska erfarenheter kan bistå individen i dennes betraktande av världen, så att världen kan upptäckas på nytt. Estetiska erfarenheter, som de används i avhandlingsarbetet, kan alltså ses som nya och oprövade sätt att förstå vår omvärld och interagera med den, varför det också finns belägg för att förstå människors erfarenheter av skogsmiljöer som estetiska, såvida erfarenheterna reflekteras och tolkas. I nästa kapitel redovisas ett urval av studier med relevans för avhandlingens syften och frågeställningar, och som behandlar människors levda erfarenheter i direkta naturmöten i skogsmiljö, och i synnerhet estetiska erfarenheter.

Kapitel 3.



3. Tidigare forskning och historiska nedslag

Detta avhandlingsarbete rör sig i gränslandet mellan filosofiska, pedagogiska och estetiska utgångspunkter och genomförs inom forskningsämnet pedagogiskt arbete. Avhandlingens delstudier riktas mot de två olika regionala världar som erfars av studiens deltagare. I första delstudien riktas intresset mot människors levda erfarenheter av skogsvistelser och i den andra delstudien riktas intresset mot skolundervisning som inkluderar elevers naturmöten i skogsmiljö. Den tidigare forskning som presenteras i det följande delas in efter dessa båda regionala livsvärldar. Först inriktas texten på forskning om människors upplevelser av att tillbringa tid i skog. Därefter redogörs för forskning om skolundervisning där naturmöten står i centrum och, i enlighet med avhandlingens avgränsning, främst forskning som inkluderar estetiska perspektiv på sådan undervisning. Avsikten med denna redogörelse är dels att belysa forskning som har relevans för avhandlingens syfte och frågeställningar, dels att placera avhandlingen i forskningsfält som omfattar nämnda regionala livsvärldar. Trots att de två presenterade forskningsfälten har olika inriktning, finns det i de representerade studierna samhörighet, vilken har relevans för hur vi kan förstå människors relation till skogsmiljöer.

Förutsättning för att diskutera människors relation till skog (och träd) är att sådana relationer existerar. Givet de fenomenologiska grundantaganden som framhåller historicitet och intersubjektivitet kan relationer till platser diskuteras på ett filosofiskt plan. Här finns dock en intention att livsvärldsansatsen inte förblir filosofi utan också inkluderar empiriska studier. Av den orsaken tar detta kapitel avstamp i en kort historisk exposé över människans förhållande till skogsmiljö för att därefter gå vidare till studier baserade på empiriskt underlag. Då avhandlingens empiri begränsats till svensk kontext återges här främst en tillbakablick från nordiska och svenska förhållanden.⁷

⁷ Människors relation till skogsmiljöer i andra delar av världen med andra kulturer/trosuppfattningar beskrivs av Hall (2011) som mindre instrumentell och hierarkisk än i västvärldens traditioner. Hall ger bl a exempel från ostasiatisk buddistisk betraktelse som en empatisk grund för att förstå växter, och att ursprungsbefolkningsgrupper i exempelvis Australien har starka relationer till träd som individer. De relaterar, enligt Hall, till växter som *other-than-human-persons*, vilket visar på ett inkluderande förhållningssätt och kanske på en starkare känsla av släktskap. Att benämna ett träd som person ger trädet ett subjekt med egen agens (jmf post-humanistiska tankar, t ex. Braidotti, 2013; Taylor & Hughes, 2015).

Historiskt perspektiv

Och i den svenska folksjälen antar skogen närmast mytiska och religiösa dimensioner som hemort för sagornas alla älvor, tomtar och troll (Sylwan, 2014, s. 2).

Människan har i alla tider nyttjat skogen för olika ändamål: timmer för husbyggnad, brännved och pappersmassa, växter för näring och medicin, och som jaktområde. På senare tid också för biobränsle (Simpson & Ogorzaly, 1995; Halivand m fl., 2006; Ritter & Dauksta, 2011). Skogen blev med tiden en ekonomisk resurs och därmed ett maktmedel. Nationer med stora skogsarealer kunde bygga upp imperier med stor krigsflotta och skogen användes för uppbyggnad av infrastruktur för en modern stat, varför skogen spelat en stor roll i försörjningspolitiken (Pettersson, 1999; Ritter & Dauksta, 2011).

Förutom den ekonomiska och politiska betydelsen, har skogen också haft andra värden och spelat en stor roll för människans religiösa, mytologiska och kulturella liv (Williams & Harvey, 2001; Ritter & Dauksta, 2011; Sylwan, 2014; Yakar, 2018). Kultur- och fornlämningar i skogen visar att både hedniska och religiösa aktiviteter har ägt rum, vilket kan ses i till exempel forntida bosättningar, gravläggningar, kultplatser, hällristningar och föremål av olika slag (Synnestvedt, 2008; Berg & Gustafsson, 2013; Fogelberg m fl., 2017). Skogen har haft inflytande över människors trosuppfattningar, världssyn, myter, sägner och uppdiktade berättelser, diktverk och annan konst (Konczal, 2013). I dessa återfinns både goda och onda väsen, vilket gjort att skog som miljö betraktats både som trygg och som skrämmande. Konczal poängterar att denna ambivalens haft betydelse för den konflikt som funnits och ännu finns mellan ekonomiska och sociokulturella intressen av skog, vilken bottnar i att skogen formats både av natur och av människa.

Sörlin (1988), som beskriver skogen och svenskars förhållande till skog ur ett idéhistoriskt perspektiv, hävdar att skogen varit så central i svenskarnas liv att den är en stor del av den nationella identiteten. Samtidigt framhåller Sörlin att det inte går att tala om *en* skog, eftersom varje individ har sin egen upplevelse av skog. Våra föreställningar av skog, är situerade, dvs. de beror på *var* man befinner sig, dels i geografin, dels i samhällspyramiden (a.a.). *När* i historisk tid individen befinner sig är också, som jag ser det, avgörande. Från ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv kommer dessa *var* och *när* att påverka även *hur* individen befinner sig. Aktiviteter, specifika handlingar och yttranden

påverkas av tidigare erfarenheter bakåt i tid. Levda erfarenheter av skog genomsyras av *varför* människor befinner sig i skogen. Erfarenheterna av att leva av, i, nära eller avskild från skogen präglas av detta varför.

Hur en person upplever skogsvistelser påverkas också av det arv människan har i form av kulturella representationer. Inte minst de tankesätt som tog fart i spåren av romantikens idéer om individualitet, subjektiva upplevelser, själsliv, fantasi och mysticism (Sörlin, 1988). Maitland (2012), som studerat olika skogar i Storbritannien, undersöker just relationen mellan folksägnor, sagor och skogens natur. Dubbelheten i att å ena sidan riskera att gå vilse i skogen, och å andra sidan möjligheten att kunna gömma sig och hålla sig undan bidrar till fascinationen som ger skogen en känsla av mystik. Maitland hävdar att det är den hemlighetsfulla tystnaden, farorna och möjligheterna skogen erbjuder som skapat berättelserna. Det finns också en lång tradition av folklöre i förhållande till Nordens mörka skogar och djupa sjöar i Skandinavien (Schön, 2004; Hofberg, 2009; Egerkrans, 2013; Jørgensen, 2014; af Klintberg, 2015). Denna tradition inkluderar olika slags skogsväsen, som exempelvis alver, tomtenissar, huldror, älvor och Näcken, vilka på olika sätt personifierar naturen. Här ur har berättelser om tomtar och troll vuxit fram. I Sverige och Norge har denna tradition förts vidare av barnboks författare och/eller illustratörer som exempelvis Theodor Kittelsen, som runt förra sekelskiftet illustrerade en mängd norska folksagor, bl a *Soria Moria Slott* (1911), John Bauer, som illustrerade *Tomtar och Troll* (1907), Elsa Beskow som i *Tomtebobarnen* (1910) placerade en liten tomtefamilj under en tallrot i skogen och Astrid Lindgren som introducerar både vittror och rumpnissar i *Ronja Rövardotter* (1984). Dessa berättelser och visuella representationer tillhör det svenska och norska kulturarvet, och finns som levda föreställningar av skogsmiljöer. De har bidragit med en mängd begrepp med prefixet *troll*, som i trollskog, trollbinda och trolldom. Traditionen av att betrakta skogsmiljöer som trolska, mystiska, ockulta och kusliga återfinns också i deckar- och skräckfilmgenren, vilka ersätter känslan av magi med en känsla av fasa och förfäran, eller av skräckblandad förtjusning. Denna tradition återfinns också i fantasygenren som fick sitt stora genombrott med J.R.R. Tolkiens trilogi *Sagan om ringen* från 1954-1955 med ursprung i myter och folksagor från medeltiden (Jackson, 1981). Lindgrens *Mio min Mio* (1954) och *Bröderna Lejonhjärta* (1973) är exempel på litteraturens intersubjektivitet, eller intertextualitet (Kristeva, 1966, i Ekelund, 2011), det vill säga texters förhållande till varandra. Tillsammans skapar dessa traditioner föreställningar

av skogsmiljöer, vilka människor bär med sig – både medvetet och omedvetet – när de äntrar dessa miljöer.

Skogen betraktas i föreliggande studie som en intersubjektiv värld som inbegriper historiska och samtida meningsskapande aktiviteter. Människans förhållande till skog har som visats här haft olika motiv. Från att utgöra existentiella villkor, till att vara en betydelsefull miljö för rekreation och nöje, där individens olika fysiologiska såväl som psykologiska behov har tillgodosetts. Nedan följer en redogörelse av studier som rör människors upplevelser av skogen, skogens effekter på människan och de värden människan tillskriver skogen innan avhandlingens pedagogiska sammanhang beskrivs.

Människors upplevelser av skogsvistelser

Ett förnyat intresse för människors relationer till skogsmiljöer och träd (och andra växter) har på senare år vuxit fram, vilket görs påtagligt inom såväl populärvetenskapliga som vetenskapliga publikationer (se t ex Buhner, 2004; Tudge, 2006; Weirauch, 2014; Hall, 2011; Kvant, 2011; Haskell, 2012, 2017; Maitland, 2012; Wohlleben, 2015). Gemensamt för dessa är författarnas aktning för träd och skog som naturmiljö. Wohlleben (2015), som arbetat som skogsvaktare i över tjugo år och idag arbetar för återställande av urskogar, beskriver hur hans intresse för trädens liv fördjupades och förändrades i möten med andra människors upplevelser av skog, då han arrangerade vandringar för turister. Samtidigt pågick forskning om skog vid det närliggande universitetet i Aachen, som Wohlleben tog del av. Han förklarar att:

Livet som skogsvaktare blev spännande på nytt, och varje dag i skogen blev en upptäcktsresa. Den som vet att träd känner smärta och kan minnas, och att trädföräldrar lever tillsammans med sina barn, har inte längre så lätt att fälla träd och dundra fram genom skogen med stora maskiner (Wohlleben, 2015, s. 8).

Citatet visar att nya insikter har lett till författarens förändrade beteende. Mot bakgrund av avhandlingens förankring i estetiska erfarenheter, där mötet först väcker förundran eller exempelvis förskräckelse, och där reflektionen är avgörande för individens egna upplevelser, kan Wohllebens beskrivning ses som exempel på en estetisk erfarenhet. Beskrivningen är också exempel på hur

hans förgivettagande, eller naturliga inställning, har brutits och hans syn på skogen är förändrad.

I förordet till sin bok, om att närma sig naturen, skriver Weirauch (2014) att ett sätt att närma sig skogsmiljöer är

[...] genom förundran, att öppna sinnen för naturens skönhet och visdom. Och här kan man möta väsen som närmast liknar människor – träden. Om man ägnar sig åt träd med uppmärksamhet och intresse, utan egoism, kan man lära sig att älska dem och undan för undan förstå släktskapen mellan olika träd och människans individuella själsegenskaper (a.a. s. 7).

Båda dessa författare beskriver hur människor kan skapa relationer till träd genom att förstå träden och deras liv. Haskell (2012), som är biolog, tillbringade ett år genom att kontinuerligt återkomma till en specifik plats i skogen, vilken han observerade. Hans råd till den som vill lära känna skogen är att först tona ned sina egna förväntningar och istället ”hope only for an enthusiastic openness of the senses” och ”return the mind’s attention to the present moment” (a.a. s. 245). Det är med andra ord den levda kroppens erfarenhet tillsammans med en medveten intentionalitet, dvs. en riktadhet mot nuet, som framhålls av Haskell. I sin andra publikation *The songs of trees: Stories from Nature’s great Connectors* (2017) beskriver han människans kroppsliga relation till natur som ett nätverk:

Because life is network, there is no “nature” or “environment”, separate or apart from humans. We are part of the community of life, composed of relationships with “others”, so the human/nature duality that lives near the heart of many philosophies is, from a biological perspective, illusory (a.a. s. x)

I min tolkning av hans texter ser jag ett tydligt fenomenologiskt perspektiv där Haskell inkluderar alla organismer i sin livsvärld, och det ömsesidiga delandet av den intersubjektiva världen: träd påverkar oss och vi påverkar dem.

Internationell, såväl som nationell, forskning har under de senaste decennierna intresserat sig för hur naturmiljöer påverkar människors välbefinnande – inte minst gällande skogen och människors förhållande till naturmiljöer, vilket återspeglas i följande avsnitt.

Skogens effekter och sociala värden

Forskningsintresset för naturens effekter på människan och hennes välmående har enligt Schweitzer m fl. (2018) ökat sedan mitten av 1900-talet. Stort fokus har legat på att studera hälsoeffekter och människans fysiska och psykiska välmående, men också på människors känsla av samhörighet med naturen samt människors attityder och beteende gällande miljö. Närhet till natur, och känsla av samhörighet anses främja fysisk hälsa och psykiskt välmående (Lundell & Dolling, 2010; Li, 2010; Ritter & Dauksta, 2011). Seymour (2016) har kritiskt granskat befintlig forskning om relationen människa-natur och betonar vikten av ett interdisciplinärt perspektiv som inkluderar ekosystemens och människans ömsesidiga påverkan, och balansen mellan biologiska, sociala och spatiala perspektiv⁸. Exempel på sådana interdisciplinära perspektiv är *attention restoration theory* och *platsanknytningssteori*. Kaplan och Kaplan (1989), som utgår från det förra, betonar skillnader mellan människors upplevelser i naturmiljöer kontra upplevelser av arbete och vardagssysslor. Naturupplevelser beskrivs som en helande vitaliserande aktivitet som upplevs som en motvikt till det ofta stressande vardagslivet. Upplevelsen av naturmiljöer som emotionellt givande får betydelse för människors identitet, varför de fortsätter att söka sig till miljön i fråga.

Guiliani (2003) framhåller, utifrån platsanknytningssteori, att människors starka band till specifika platser främjar välmående. Platser i naturmiljöer omfattar en mängd olika aspekter som frammanar emotionella band mellan människa och miljö. O'Brien (2005) betonar just skogen som plats för sinnliga upplevelser och hon framhåller särskilt människors starka relationer till träd. Rhode och Kendle (1994), som undersökt välbefinnande i stadsnära grönområden, hävdar att naturmiljöer kan utgöra en inramning för social gemenskap som bidrar till att livskvaliteten ökar. Liknande resultat har visats i studier genomförda i stadsnära grönområden (Box & Harrison, 1993; Brunson m fl., 2001; Tabbush & O'Brien, 2003; O'Brien, 2005). Gemensamt för dessa studier är att de på olika sätt framhåller grönområdets, skogars och träds sociala värden.

⁸ I Seymours modell innebär relationen människa-natur att också ta hänsyn till social, politiska och ekonomiska aspekter vilka har återverkningar på naturmiljön relativt naturresurser, miljörisker, hantering och återuppbyggnad av livsmiljöer. Dessa aspekter påverkar i sin tur människors erfarenheter av och relation till naturmiljöer. Seymour betonar att relationen är ständigt sammanflätad genom tre interaktioner: 1) biofysisk, biotisk och kulturell, vilket innebär att människa-natur-relationen inte handlar om huruvida vi känner samhörighet med naturen (biofilia-perspektivet, Wilson, 1984), utan snarare om vårt anpassningsbara samspel med, och vårt långtgående förhållande till samt våra långvariga erfarenheter av naturmiljöer.

I Sverige har den svenska Skogsstyrelsen, på uppdrag av regeringen, gjort en sammanställning över skogens sociala värden, enligt definitionen ”Skogens sociala värden är de värden som skapas av människans upplevelser av skogen”⁹ (Birkne m fl., 2013, s. 6). De sociala värdena rör i korthet: hälsa och en god livsmiljö, fritidsupplevelser och fritidsliv inklusive turism, upplevelsevärden och sociala naturkvaliteter, estetiska värden, pedagogik och skog- och miljökunskap, lek och sociala relationer, andlig inspiration samt kulturarv och identitet (Birkne m fl., 2013). Skogens sociala värden torde vara värdefulla som utgångspunkt i diskussioner om skolans undervisning, och inte endast undervisning som rör natur utan även i diskussioner om den didaktiska frågan, *var* undervisning ska ske. Platsens betydelse för lärande och undervisning utomhus framhålls bland annat inom ramen för utomhuspedagogik (Lundegård m fl., 2004; Dahlgren, 2007). Undervisning utomhus ger elever möjlighet att upptäcka naturmiljöns meningserbjudanden, utveckla en kroppslig och personlig relation till platser och landskap, samt en utvecklad förståelse för samhälle och miljö. Undervisning med avstamp i pedagogiska ansatser med dylika ambitioner beskrivs i det följande.

Skolundervisning som inkluderar naturmöten

Undervisning som förespråkar naturmöten i autentiska miljöer är inget nytt inslag i pedagogisk verksamhet (Sandell m fl., 2015), eller hos pedagogiska teoretiker. Argumenten för ändamålet med naturmöten har däremot skiftat och haft olika utgångspunkter. I följande avsnitt beskrivs huvuddragen bland några av de mest inflytelserika pedagogerna gällande undervisning som inkluderar naturmöten. Utgångspunkt tas i utbildningsfilosofiska idéer som förespråkar erfarenhetsbaserat lärande, från Rousseau (1712-1778) till Malaguzzi (1920-1994). Tyngdpunkten i framställningen, liksom i avhandlingsarbetet i stort, ligger på direkta naturmöten, även om dessa inte utesluter indirekta naturmöten¹⁰. Därefter redovisas resultat av empirisk forskning där direkta naturmöten varit centrala. Denna forskning omfattar

⁹ Dessa ska ses till skillnad från skogens ekonomiska värden.

¹⁰ Naturmöten kan bestå av både direkta möten med den fysiska världen och indirekta möten som kan ske via olika media som exempelvis litteratur, internet, film, TV och konst (Östman, 2015). Årlemalm-Hagsér och Sundberg (2016, s.142) beskriver naturmöten som ”barns relation till och möte med naturen i vardagen”, vilka ses som väsentliga för arbetet med att utveckla kunskap, förståelse och respekt för naturmiljön.

förskola, grundskola och gymnasium, och rör sig delvis i fältet för miljöundervisning och med tyngdpunkt på estetisk miljöundervisning¹¹.

Pedagogiska strövtåg med riktning mot erfarenheter i naturmöten

Bevekelsegrunder för naturmöten som central del i undervisningssammanhang har varierat under åren och hos olika pedagogiska teoretiker. I det följande ges en sammanfattande bild över den historiska bakgrunden till naturmöten som erfarenhetsbaserat lärande från de tre senaste seklen, för att sätta pedagogik i naturmiljöer i ett historiskt ljus. Avstamp tas i Jean-Jacques Rousseaus *Emile* från 1762 (Rousseau, 1977-78) och en erfarenhetsbaserad bildningstradition¹², där jag ser kopplingar till livsvärldsfenomenologin; erfarenheter ger tillgång till världen. Syftet med avsnittet är att påvisa ett slags historicitet mellan olika utbildningsfilosofiska traditioner och hur pedagogiska tankar om naturmöten utvecklats över tid. Dessa historiska nedslag är valda utifrån avhandlingens livsvärldsfenomenologiska tankar, vilka kan relateras till respektive teoretiker/pedagog i det följande avsnittet.

Rousseau (1782/1979) betonar att det är barnets eget erfärande som utgör grunden för barnets lärande. Genom att låta barnet självt undersöka olika fenomen och att ställas inför problemlösande uppgifter, utvecklar barnet tilltro till den egna förmågan. Lärande likställs med att erfara och utforska.

“To live is not to breathe but to act. It is to make use of our organs, our senses, our faculties, of all the parts of ourselves which give us the sentiment of our existence”. (Rousseau, 1782/1979, s. 167).

Framförallt är det i och av naturmiljön som barnet ska lära. På liknande sätt betonar John Dewey (1859-1952) erfarenhet i autentiska miljöer, som den avgörande aspekten i utbildning. Meningsskapande bör utgå från tidigare

¹¹ Naturmöten och miljöundervisning har ett starkt samband. Till skolans uppdrag hör att elever ska få möjligheter att ta ansvar för miljön och utveckla förståelse för globala miljöfrågor. Hit hör att se hur människors sätt att leva hänger ihop med begreppet hållbar utveckling (Skolverket, 2011, s. 9). Ett av de allmänna kunskapsmålen är att alla elever ska få ”kunskaper om förutsättningarna för en god miljö och en hållbar utveckling” och kunskaper om och förståelse för den egna livsstilens betydelse för hälsan, miljön och samhället (s. 14). Ytterligare incitament återfinns i kursplanerna för de naturorienterande ämnena, främst inom biologi, där det i syftesbeskrivningen framhålls att undervisningen ska utveckla nyfikenhet och intresse för natur. I centrum för undervisningen ställs elevens egna upplevelser.

¹² Rousseau är inte först med att förespråka erfarenhetsbaserat lärande. Exempelvis framhåller Comenius (1657/2002) elevernas erfarenheter och konkret undervisning. Dessa tankar härrör också från Aristoteles som betonar den lärandes egna erfarenheter och upplevda verklighet (se t ex. Kroksmark, 2003/2011).

erfarenheter som sedan byggs på med nya utbildande erfarenheter. Lärande har hos Dewey, som jag tolkar det, en hermeneutisk struktur, där reflektion över och tolkning av erfarenheter är en förutsättning. Mening uppstår i samspel med tidigare erfarenheters mening. Dewey lyfter också fram individens handlingar som centrala för hur vi erfar något. I *Experience and Nature* (1925) förklarar han att individens handlingar påverkar den omgivande miljön. Vissa handlingar förändrar individens *relation* till miljön utan att förändra miljönns struktur, medan andra handlingar förändrar själva miljön genom t.ex. omdaning och dekonstruktion. Handlingarna förändrar det som kommer att erfaras i nästa steg. Processen beskrivs som att erfarenhet uppstår i mötet med miljön, erfarenheten väcker tankar, tankarna ger upphov till handling som ändrar miljön, vilket sedan formar nästa erfarenhet. Från ett livsvärldsperspektiv är denna process ett exempel på hur en individs möjlighets- och handlingshorisonter (Berndtsson, 2001) kan upptäckas.

I likhet med Dewey framhåller Maria Montessori (1870-1952) barns egna intressen som viktiga för motivation och lärprocesser¹³. Montessori betonar att kunskap *om* natur är otillräcklig, barn behöver leva *i* naturen.

Let the children be free; encourage them; let them run outside when it is raining; let them remove their shoes when they find a puddle of water; and, when the grass of the meadows is damp with dew, let them run on it and trample it with their bare feet; let them rest peacefully when a tree invites them to sleep beneath its shade; let them shout and laugh when the sun wakes them in the morning as it wakes every living creature that divides its day between waking and sleeping (Montessori, 1967, s. 70)

Montessoris tankar att låta elever ta hand om växter gav upphov till utformningen av skolträdgårdar, utifrån syftet att låta barn leva i harmoni med naturen. Naturmiljöer ansågs främja barns meningsskapande, och respekt för allt levande, tankar som Levinas (1979) förespråkar i talet om *den andra*. Loris Malaguzzi (1920-1994) och Reggio Emilia-pedagogiken, bygger på liknande tankar att skapa en miljö för utforskande och upptäckt, som stimulerar elevers kreativitet, skapande och olika sätt att uttrycka sig (Wallin m fl., 1981). I linje med dessa tankar, ser jag Dufrennes idéer, vilka framhåller att estetiska uttrycksformer handlar om frihet att få uttrycka sig.

¹³ Friedrich Fröbel (1782-1852) hade, likt Montessori, ett helhetstänkande gällande barns lärande och utveckling, och framhöll också vikten av en stimulerande miljö där barn själva kunde leka och utforska (Westberg, 2011). Hans *kindergårdens* refererar till synen på barn som plantor som ska kultiveras och skötas på bästa sätt, snarare än till trädgårdar.

Undervisning med riktning mot miljödidaktik

Nämnda pedagogiska idéer har inspirerat, eller fungerat som motspjärn för, efterföljande pedagogiska idéer inom och utanför det offentliga skolväsendet¹⁴. Undervisning är alltid i någon mening normativ, det vill säga att den bygger på idéer om vilken kunskap som är önskvärd i ett samhälle, hur undervisning ska bidra till att fostra framtidens medborgare samt vilken typ av undervisning som bäst leder till önskade syften. En tydlig riktlinje är det som beskrivs som skolans uppdrag gällande miljöperspektivet, vilket ska ge elever möjlighet att ”ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka” (Skolverket, 2011, s. 9). Det finns, enligt Öhman (2004) ett ambivalent förhållande till hur miljöpedagogisk undervisningen ska utformas, och en spänning mellan olika uppfattningar om lärares demokratiska uppdrag, som i sin tur manifesteras i synen på hållbar utveckling. Öhman (a.a.) har identifierat tre, vad han benämner selektiva traditioner: den faktabaserade, den normerande och den pluralistiska. Direkta naturmöten kan utifrån ett pluralistiskt förhållningssätt erbjuda flera perspektiv på natur, samhälle och människans livsstil genom att de ger fler möjligheter att tänka om hållbar utveckling, och fler perspektiv på vad en hållbar framtid kan innebära, hävdar Öhman och Sandell (2015). Naturmöten blir därför betydelsefulla ur ett demokratiskt perspektiv. Utifrån ett pluralistiskt synsätt är fakta och normer inte tillräckliga som utgångspunkt för miljöundervisning, dels för att de inte nödvändigtvis leder till miljövänligt handlande, dels för att det inte är givet vilka fakta och normer som är mest tillämpliga för hållbar utveckling. Öhman och Sandell (a.a.) förespråkar ett existentiellt perspektiv på miljöundervisning där naturmöten är avgörande. Ett sådant perspektiv har sitt ursprung i estetiska och emotionella relationer till naturen (a.a.).

Undervisning riktad mot estetisk miljödidaktik

Exempel på pedagogiska undervisningsansatser som har ett pluralistiskt förhållningssätt och inkluderar estetiska perspektiv är estetisk miljöundervisning (*art-based environmental education*) (Mantere, 1992; van Boeckel, 2013), *ecological aesthetic education* (Kovacs m fl., 2006; Inwood, 2010; Wallen, 2012; Curtis m fl., 2012) och *affective learning theories* (Cobb, 1997; Gurewitz, 2000). Gemensamt för dessa ansatser är de betonar direkta naturmöten i autentisk miljö och utgår från ett estetiskt perspektiv som

¹⁴ Nämnas kan exempelvis Scoutrörelsen, Friluftsrådet och i viss mån Kulturskolan.

inkluderar både estetiska erfarenheter och estetiskt skapande, samt syftet att verka för elevers emancipation. Ansatserna har ett livsvärldsperspektiv, vilket innebär att miljön ses som en del av individen (Pohjakallio, 2007). Mantere (1992) menar att estetik kan spela en avgörande roll för miljöundervisning utifrån antaganden som vilar på en estetisk förståelse av livet och miljön. Estetisk miljöundervisning omfattar, enligt Mantere, erfarenhetsbaserat lärande, framtidsorienterad inriktning, ämnesöverskridande projekt, att elever får uttrycka sina åsikter offentligt. Vidare baseras dessa utgångspunkter på positiva visioner där kreativitet och uppfinningsrikedom är vägledande. Skälet att använda estetik i undervisningen måste, enligt van Boeckel (2013) och Mantere (1992), vara att få eleverna att öppna sig, våga bli mer känsliga och mottagliga och därigenom få möjligheter att utveckla överlevnadsförmågor. van Boeckel (2013) diskuterar i sin avhandling hur *art-based environmental education* kan underlätta för elever att ventilera eventuella rädslor, exempelvis gällande global uppvärmning. Han framhåller särskilt två sidor av estetik i miljödidaktiska sammanhang. Den ena sidan förknippas med lustfylld undervisning och estetiska processer som väcker förundran, den andra betraktar estetik som stöd för meningsskapande samt förståelse för de ekologiska katastrofer som omger oss.

I relation till livsvärldsansatsen och med levda erfarenheter av direkta naturmöten som kunskapsintresse tar föreliggande avhandlingsarbete fasta på pedagogiska ansatser med grund i ett pluralistiskt förhållningssätt. I synnerhet de ansatser som betonar direkta naturmöten i autentisk miljö och som inkluderar estetiska perspektiv. Utbildningsvetenskaplig forskning som intresserat sig för naturmöten och deras inverkan på förskolebarn, elever och studenter har haft olika teoretiska utgångspunkter, kunskapsintressen och målgrupper. Med syfte att sätta in avhandlingsarbetet i ett sammanhang ges här i det följande en kortare översiktlig bild över relaterad forskning.

Empiriska studier med direkta naturmöten i centrum

Under de senaste två-tre decennierna har en stor mängd studier producerats gällande yngre barn och naturmöten (Jordet, 2007; Chawla, 2007; Maynard & Waters, 2007; Melhuus, 2012; Jørgensen, 2014; Sobel, 2015; Waller m. fl., 2017). Dessa pekar på att grönområden och naturmiljöer är mer inspirerande för barns lek och utforskande än exempelvis konstruerade lekplatser i stadsmiljöer där betong och stål dominerar (Dowdell, 2011). En anledning till

att barn upplever dessa miljöer på så skilda sätt är att naturmiljön genom sin topografi erbjuder ett mer varierat rörelsemönster, framhåller Mårtensson (2004). Jørgensen (2014), som i sitt etnografiska avhandlingsarbete undersökt barns upplevelser och erfarenheter (experience) av naturmiljöer, observerade en förändring i barnens aktiviteter och lek, när de bytte från förskolegården till att vara i skogen. Aktiviteterna blev mer varierade, fantasifulla och komplexa när barnen var i skogen. Terrängen inbjöd till andra sensoriska upplevelser, beskriver Jørgensen. Olika platser i skogen lockade till olika fantasilekar. Liknande observationer gjorde Fjørtoft (2000), som studerat barns utomhuslek i relation till skogsmiljö utifrån teorier om *affordance* (Gibson, 1977; Heft, 1988). Dessa teorier inriktas på de meningserbudanden olika platser ger upphov till. Landskap som på många olika sätt inbjuder till lek – *playscapes* (Fjørtoft, 2000) – är de som erbjuder varierad terräng och vegetation. Playscapes som barnen föredrog var platser där de kunde klättra, springa fort och gömma sig. Dessa platser inbjöd också till olika typer av lekar som exempelvis rollspel, symbol-lek och bygg-lek, vilka i sin tur gav upphov till olika sorts lärande. I skogslekarna hade barnen stor frihet att själva bestämma med vem/vilka de lekte. Detta knyter Jørgensen till en demokratisk praktik och barns medbestämmande. I skogen fick barnen möjlighet att utveckla förmåga att kommunicera och samarbeta kring den fysiskt delade världen, de specifika platserna och materialet där. Jørgensen (2014) föreslår begreppet *miljöuppmärksamhet* som ett alternativ till att diskutera barns förhållande till naturmiljön, och hon understryker att barnens erfarenheter av naturvistelser bör studeras i förhållande till lärande. Fjørtoft (2000), som framhåller naturmiljön som värdefull källa till mångfacetterat lärande och varierad lek, efterlyser empirisk beteendeforskning som undersöker de förmågor och färdigheter som kan utvecklas i naturmiljöer och huruvida naturmiljön i sig är en miljö som är bättre lämpad än andra miljöer för utveckling av dessa förmågor.

Utomhuspedagogik

Det har sedan 1990-talet bedrivits en mängd forskning om utomhuspedagogik (Rickinson m. fl., 2004; Niklasson & Sandberg, 2010; Wattshow & Brown, 2011; Sandell & Öhman, 2012; Knight, 2013; Lysklett, 2013). Utomhuspedagogik beskrivs av Lundegård, Wickman och Wohlin (2004) som ett samlat begrepp för undervisning och fostran som äger rum utomhus. De

poängterar att utomhuspedagogiken inte innebär att endast utlokalisera undervisning och lärsituationer från inomhusmiljön till olika naturmiljöer, utan framförallt att man tar tillvara på de unika förutsättningar utomhusmiljön erbjuder. Det finns här en spänning mellan att se naturumgänget som ett egenvärde eller som ett instrumentellt värde förbundet med elevens kunskapsutveckling och fostran. Naturmötens grundläggande värden blir härmed ett motiv för problematisering. Ett annat sätt att se på naturmöten inom utomhuspedagogiken är, enligt Dahlgren (2007), att poängtera en helhetssyn som integrerar människa, natur och kultur¹⁵. En sådan helhetssyn överensstämmer med livsvärldsfenomenologi som betraktar den levda kroppen, levd tid och levt rum som grund för all kunskap (van Manen, 1997).

Platsanknytning och platskänsla är begrepp som beskriver de emotionella anknytningar människor har till specifika platser (Kyle, m fl., 2004; Lewicka, 2008), och som innefattar en kulturell, regional och nationell identitet (Harju & Rasmussen, 2013). Platser i utomhusmiljön representerar fundamentala värden för individen, vilka har med identitet och meningsskapande att göra, hävdar Harju och Rasmussen (2013). De framhåller vidare att barn genom sina utomhuslekar får möjlighet att utveckla sin självbild i relation till sina erfarenheter, minnen av och känslor för en plats. Barn relaterar medvetet till olika platser i val av lekar. Lärande inkluderar, i ett helhetsperspektiv, all typ av lärande som får individen att växa, det vill säga både de normer och värden samt kunskapsformer som skolans läro- och kursplaner förespråkar (Skolverket, 2011). Dahlgren (2007) hävdar att möten med naturmiljöer är möten med helheter och att en styrka med dessa miljöer i undervisningssammanhang är att de både är rum för lärande, och att de är lärandets innehåll och därmed lärandets kontext. Den autentiska erfarenheten framhålls.

I en forskningsöversikt över utomhuspedagogik konstaterar Rickinson m fl. (2004) att det finns vissa hinder att bedriva utomhuspedagogik, vilka har sammanfattats i fem nyckelområden. Dessa är: rädsla och otrygghet angående elevernas hälsa och säkerhet, lärarens osäkerhet i att undervisa utomhus, läro- och kursplanernas mål, tids- och resursbrist och slutligen organisatoriska hinder som exempelvis ökat elevantal, färre lärare samt minskade resurser för stöd.

¹⁵ Naturskolan och förskolor inom den så kallade ur- och skur-pedagogiken är exempel på utomhuspedagogik i praktiken.

Enligt Rickinson m fl. har forskningsansatserna fortfarande brister beträffande begreppsbyggnad samt uppföljning av longitudinellt slag. Författarna efterlyser därför forskning som uppmärksammar lärandets process och belyser relationen mellan utomhus- och inomhusförelagd undervisning.

Utifrån sina studier om naturmötespraktiker, kategoriserar Öhman och Östman (2015) den utomhuspedagogiska forskningen i tre teman, vilka har olika kunskapsintressen, angreppssätt och teoretiska utgångspunkter: *lärande i utomhusmiljö, implementering av utomhuspedagogik* samt *utomhuspedagogik som socialt och kulturellt fenomen*. Det första temat förankras i en positivistisk vetenskapstradition, ofta med grund i psykologisk syn på lärande, och med förväntade positiva effekter av utomhuspedagogik och kausala samband mellan undervisning och miljövänligt agerande. Det andra temat har en didaktisk utgångspunkt med syfte att underlätta implementering av utomhuspedagogik. Här är lärarens undervisning central, och vad som utgör hinder eller möjligheter för utomhusundervisning. Det tredje temat har en problematiserande ansats och belyser utomhuspedagogikens motstridiga resultat från sociokulturella och kulturgeografiska ansatser. Resultat som påvisar utomhuspedagogikens (positiva) effekter ifrågasätts, likaså dikotomisering av inomhus- respektive utomhusundervisning.

Utbildning för hållbar utveckling

En inriktning som vuxit inom den problematiserande ansatsen är den mot hållbar utveckling (Duhn, 2012; Caiman & Lundegård, 2014; Davies & Elliot, 2014; Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2014; Hedefalk, 2014; Elliott, 2015; Kultti m. fl., 2016). Kritiska perspektiv på begreppet hållbar utveckling ifrågasätter förgivettagandet att hållbar utveckling de facto är möjligt att uppnå, och vad termen *utveckling* syftar på, samt vems utveckling som åsyftas (Knutsson, 2014; Sund & Öhman, 2014; Olwitt, 2017)¹⁶. Knutsson ställer sig kritisk till att stora beslut, som exempelvis de som rör miljön, omlokaliseras från politikens domäner till den privata sfären, det vill säga att förskjuta makten från våra beslutsfattare till den enskilda individen.

¹⁶ Bonnett (2012), gör en åtskillnad mellan att se hållbar utveckling som en föreskrivande *policy*, vilket han ser som ett ovanifrån-perspektiv, och att se det som ett *förhållningssätt*, vilket kan ses som ett underifrån-perspektiv. Dessa perspektiv påverkar hur vi kan tala om och beskriva hållbar utveckling. Hållbar utveckling har också beskyllts för att driva en neoliberal agenda som gynnar västerländska perspektiv (Jickling & Wals, 2008, 2012).

Forskningsfältet utbildning för hållbar utveckling och/eller miljöundervisning är stort både internationellt och nationellt och har beröringspunkter med den forskning som relaterats till här, men hamnar utanför denna avhandlings explicita kunskapsintresse. Ett par beröringspunkter värda att uppmärksamma här och som framhålls i ett flertal studier är vikten av kontinuerliga direkta naturmöten (Magntorn, 2007; Sjöblom, 2012; Helldén, 2012, Östman, 2015, Nyberg, 2017). Magntorn (2007), som studerat mellanstadie- och högstadieelever och lärarstudenter och miljöundervisning, menar att fältstudier är det viktigaste för att få elever intresserade av natur och naturkunskap. Den genuina naturupplevelsen kan hjälpa elever att upptäcka och förstå olika ekosystem. Magntorn hävdar att sådan förståelse är viktig för att se samband mellan människans påverkan på naturen, hållbar utveckling och ekosystemens fortlevnad. Enligt Magntorn har elevers förtrogenhet av att vara ute i naturen minskat, och lärarnas utomhusundervisning avtagit.

Undervisning som inkluderar estetiska erfarenheter i naturmöten

I det följande redovisas forskning och empiriska studier som avhandlar undervisning där direkta och estetiska erfarenheter i naturmöten varit centrala. En utgångspunkt för avhandlingsarbetet är estetiska erfarenheter såsom det beskrivits i föregående kapitel, det vill säga som en komplex process som inkluderar sinnlighet men är mer än så. Det är mot bakgrund av denna mångfasetterade syn på estetiska erfarenheter nedanstående redogörelse görs. Av intresse är också den estetiska erfarenheten och den sinnliga och känslomässiga upplevelsen som är kopplad till individens eget skapande.

En mängd teoretiska publikationer har producerats som på olika sätt, explicit och implicit, argumenterar för att ta vara på estetiska perspektiv i miljöundervisning (Mantere, 1992; Gablic, 1995; Bonnet, 2007). Motiven för det är flera. Estetiska perspektiv förväntas utveckla den lärandes förmåga till kritiska ställningstaganden som kan leda till handling för förnyelse och problemlösning (Mantere, 1992; Gablic, 1995). Gablic hävdar att deltagande och eget skapande är avgörande för att skapa helheter istället för uppdelningar mellan natur och kultur, och mellan konst och vetenskap. Estetiken anses också spela roll för förståelse av naturvetenskap och elevers utveckling av naturvetenskapliga ämneskunskaper (Girod & Wong, 2002), något som också

bekräftas av empiriska studier (Wickman, 2006; Jakobson, 2008). Både Wickman (2006) och Jakobson (2008) framhåller en stark relation mellan estetik och känslor, vilken är betydelsefull för att fånga elevers intresse och därigenom för lärandepotentialen. Utifrån dessa aspekter tillför estetik därmed förståelse förankrad i den levda kroppen. Vidare ses estetiska processer generellt som transformativa (Gioia, 2008; Kokkos, 2010; Wright, 2013). Wright förtydligar att det som är transformativt i en estetisk process är beroende av i vilken utsträckning det sensoriska engagemanget ger utrymme för reflektion. Det krävs med andra ord en insats av den lärande själv om ett transformativt lärande ska äga rum. Enligt Wright gynnas ett transformativt lärande av gemenskap och av att de estetiska erfarenheterna upplevs tillsammans. Enligt skolans uppdrag ska undervisning ”belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling” (Skolverket, 2011, s. 9). En anpassning för att skapa ett miljövänligare och hållbart samhälle kan för många innebära en stor förändring av livsstilmönster, av transformativ karaktär.

Empiriska studier

Studier som argumenterar för ett estetiskt förhållningssätt till undervisning med naturvetenskapligt innehåll, och som betonar direkta naturmöten, återfinns i internationella (Snow, 1991; Inwood, 2010; Wilson, 2011; Escamilla, 2013; Golden, 2013; Meier & Sisk-Hilton, 2013; Wolff & Sjöblom, 2016) såväl som nationella studier (Wickman, 2006; Jakobsson, 2008; Sjöblom, 2012; Manni, 2015; Nyberg, 2017). Gemensamt för dessa studier är att de påvisar att sinnliga upplevelser av naturmiljöer ger ett ökat engagemang och förhållande till naturen och i förekommande fall till naturkunskap/biologi.

I sin avhandling om gymnasieelevers förhållande till naturen, drar Sjöblom (2012) slutsatsen att skolan i högre grad måste arbeta för att elever i alla åldrar börjar trivas i naturen och att de värden som är centrala för elever generellt bör betonas i undervisningen, för att eleverna ska närma sig naturen. I en artikel från 2016 framhåller Wolff och Sjöblom att estetiska perspektiv på naturen stödjer elevens värdeskapande process, varför ”det är nödvändigt att naturvetenskapen i skolan har en tydlig estetisk dimension” (s.39). De framhåller den estetiska upplevelsen som väsentlig för meningskapande. Det estetiska beskrivs som en del av människans kultur och etiska orientering, och ”som en betydelsefull dimension av lärandet där att uppleva och förstå förenas och utvecklas i kontemplation, reflektion och dialog” (s.42). Bertling

(2015) har studerat elever i årskurs sju och deras erfarenheter av undervisning som kombinerar estetik (art) och ekologisk kunskap. Han såg att elevernas föreställningar om ekologi förändrades när de ingick i ett ”critical place-based art education program” (s.2). Elevernas empati, medvetenhet om och ansvarskänsla för naturmiljö och enskilda växter utvecklades under arbetets gång, och eleverna uttryckte att deras förståelse för människans relation till natur ökade. De använde uttryck som *eye-opening* och *realize* (komma till insikt om), vilket kan ses som exempel på en estetisk erfarenhet, såsom den definieras i föreliggande avhandling, och som exempel på hur den naturliga inställningen bryts. Ett betecknande studentcitrat som visar detta i Bertlings studie är: “Once I actually got into that unit where we actually got outside and picked up stuff, it really helped me to open my eyes to see what nature can look like” (a.a.12)

Det är, enligt Sjöblom (2012), essentiellt att elever får uppleva att de är en del av naturen. Även Helldén (2012), som genomfört en longitudinell studie av elevers förståelse av ekologiska processer, menar att det är helt avgörande att undervisningen anknyter till elevens erfarenhetsvärld och förförståelse, om ett lärande ska komma till stånd.

Elevers meningsskapande står också i fokus för Manni (2015) som undersökt hur elever förstår och värderar aspekter av hållbar utveckling i skolaktiviteter. Manni visar i sin studie att elever har lättare att förstå frågor om miljö och hållbarhet när emotioner kopplas till ämnet jämfört med ren faktabaserad undervisning. I studien använder Manni begreppet estetiskt erfalande, vilket beskrivs som kognition och emotion integrerade i en helhet, något som Manni kopplar till Deweys erfarenhetspedagogik. Det estetiska erfandet bidrar till elevernas meningsskapande. Wickman (2006) pekar i sin studie på att estetiska upplevelser i naturvetenskaplig undervisning stödjer ett mer bestående lärande, och Jacobsons (2008) studie av grundskoleelever, vilken visar att estetik och känslor är starkt sammanlänkade, påpekar att den estetiska upplevelsen kan vara både positiv och negativ, men är oavsett kopplad till känslor och minne, vilket bidrar till mer bestående kunskap.

Estetiskt förhållningssätt står också i förgrunden för Escamilla (2013) som belyser skissandets och måleriets betydelse för yngre elevers närmande till naturmiljöer. Bildskapandet gör att elevers interaktion med naturen blir lugnare än när de bara vistas i naturen, hävdar Escamilla. Det i sin tur leder till att elevernas förmåga att observera ökar, och de lär sig att visuellt återge sina upptäckter i naturen. Escamilla framhåller vikten av att ge elever tillräcklig tid

att få utforska utan stress. Golden (2013), som har undersökt hur förskolebarn utforskar och skapar mening av ett skogsparti som var en del av förskolans utegård, observerade att bildskapande och utomhuslek hjälpte barnen att utveckla relationer till natur. Hon studerade särskilt de sätt varpå barn representerade sina upplevelser av skogsplatsen i användandet av teckningar, skulptur och fotografi. I förståelsen och meningsskapande av skogspartiet använde barnen låtsaslek, konversation och kontinuerlig dokumentation.

I sin avhandling diskuterar van Boeckel (2013) olika praktiker som integrerar estetiskt skapande med miljöundervisning, vilka i olika utsträckning inkluderar biologisk faktakunskap. Han ser en utmaning i att kombinera estetiska processer med naturvetenskaplig förståelse. Utmaningen ligger i att sammanfläta de båda lärprocesserna så att de bildar en helhet och inte övergår till att vara två parallella processer som riskerar att underminera förståelsen av naturen eller att estetiken endast blir en metod för att ta till sig naturkunskap.

Sammanfattning

Forskningsöversikten visar i korthet att skogen som miljö har haft stor betydelse för människans liv på olika sätt, och att människans upplevelser av att vara i skogen har påverkat generationers föreställningar av skogsmiljöer. Skogen som specifik plats inrymmer ett flertal sociala värden som främjar välmående, vilket kan bidra till att människor som vistas i skog skapar relationer till skogsmiljön. Autentiska naturmöten och relationsskapande framhålls i olika pedagogiska ansatser, vilka betonar barns erfarenheter i naturmiljön. Dessa erfarenheter, baserade på barns nyfikenhet och utforskande, förväntas utveckla deras förståelse, kunskap, känsla för andra-än-människor och för människans påverkan på miljön. I en pluralistisk undervisningstradition betraktas kunskap *om* naturen som otillräcklig, därför förespråkas kunskapsutveckling *i* naturmiljöer. Existentiellt perspektiv med grund i estetiska, emotionella och etiska erfarenheter framhålls i forskningsöversikten som väsentliga för förståelse av förhållandet mellan människa och natur.

Kapitel 4.



4. Metodologiska utgångspunkter, forskningsdesign och genomförande

Vägledande för avhandlingens val av metoder är studiernas syften, forskningsfrågor och teoretiska utgångspunkter. Fenomenologin är en adekvat utgångspunkt vid studiet av människors levda erfarenheter (Smith m fl., 2009), men eftersom den har sina rötter i teoretisk filosofi finns det ingen given empirisk forskningstradition (Bengtsson, 1994; Berndtsson, 2001). För att bedriva empirisk livsvärldsforskning, är det enligt Bengtsson (1999/2005) två grundläggande komponenter som ska uppfyllas. Dels vändning mot sakerna själva, dels följsamhet mot sakerna (se också kapitel 2). Vändning mot sakerna är alltid förbundet med en vändning mot ett subjekt, det vill säga mot någon som erfar något (Husserl, 1989). Husserl betonar att fenomenologin intresserar sig för konkreta vardagliga erfarenheter, det han kallar *naturliga erfarenheter* och individens motsvarande förhållningssätt mot sakerna, det vill säga *den naturliga inställningen*. Konsekvenserna av att vara följsam mot sakerna är ett öppet förhållningssätt, som innebär att lämpliga forskningsmetoder väljs utifrån det som skall studeras. Både väletablerade och mindre kända metoder kan användas och utvecklas i förhållande till forskningens syften, problem och frågor. Bengtsson skriver att vi istället för att tala om fenomenologisk metod kan tala om ett fenomenologiskt förhållningssätt:

Denna metod eller detta förhållningssätt utgör under alla förhållanden en fenomenologisk grundprincip som består i ett krav på öppenhet, följsamhet och sensibilitet för hela vår levda erfarenhetsvärld i all dess variation och komplexitet. Utifrån detta förhållningssätt kan olika fenomen tematiseras, deras egenskaper och struktur blottläggas och beskrivas, deras innebörd explicitgöras och utläggas osv. Detta förhållningssätt utgör den gemensamma grunden för all fenomenologi (Bengtsson, 1994, s. 20).

Eftersom följsamhet är grundläggande inom fenomenologin är det upp till forskaren att finna lämpliga metoder (Bengtsson, 1994, Berndtsson, 2001). Idéer till att välja relevanta metoder har, i föreliggande studie sökts i tidigare fenomenologiska studier (t ex Alerby, 1998; Berndtsson, 2001; Ferm, 2004; Ozolins, 2011; Lilja, 2013; Rinne, 2014). Sammantaget uppvisar dessa studier en variation i metodval utifrån respektive syften. Flera av dessa har en hermeneutisk metodologisk utgångspunkt, vilket också valts i denna studie, då den har ett tolkande kunskapsintresse. Gemensamt för tolkande studier är att

de utvecklas genom att forskarens förförståelse av ett fenomen stegvis fördjupas (Ricoeur, 1993; Gadamer, 1997). Ytterligare en metodologisk utgångspunkt har tagits i aktionsforskning, vilken är central för delstudie två. I det följande beskrivs avhandlingens metodologiska utgångspunkter, följt av forskningsdesign, metod och genomförande, forskningsetiska överväganden och arbetets trovärdighet. Kapitlet avslutas med en metoddiskussion.

Metodologiska utgångspunkter

I detta avsnitt beskrivs de metodologiska utgångspunkterna i tre underrubriker: 1) *Hermeneutisk fenomenologi*, som framhåller den praktiska tillämpningen av fenomenologin, 2) *Sensorisk etnografisk fenomenologi*, vilken bland annat betonar forskarens roll som subjekt och 3) *Aktionsforskning*, som beskriver aktionsforskningens grundstenar och sambandet till hermeneutiken. Avsnittet inleds med en generell beskrivning av fenomenologi i praktiken för att motivera mina metodval.

Centralt för livsvärldsforskning är att överbrygga forskarens, deltagarnas och så småningom läsarnas livsvärldar. Möten av olika slag och språkliga utsagor möjliggör denna bro mellan livsvärldar. Forskningen styrs av en öppenhet för livsvärldens komplexitet, och mångfald av betydelser och dimensioner, tillika för individens olika sätt att förhålla sig till världen (Bengtsson, 2001; Claesson, 2009). Öppenheten gällande metodval är, som jag ser det, inte bara en nödvändighet i förhållande till kravet på följsamhet, det är också en svårighet. Särskilt för noviser, något som Finlay (2009) vidkänner:

(...) tensions are occasionally created in our community by unduly critical debate where confusion about what constitutes appropriate or “sound” phenomenological research makes our field difficult for novices to access (a.a. s.7).

Som citatet avslöjar råder det delade meningar om vad som kan betecknas som lämpliga fenomenologiska forskningsmetoder eller om det ens är möjligt att prata om fenomenologiska metoder. Försök har gjorts att skapa systematiska tillvägagångssätt för hur fenomenologisk forskning kan bedrivas – kravet på metodpluralism till trots (se t.ex. Spiegelberg, 1960/1994; Giorgi, 1989; Dahlberg m fl., 2001; Smith m fl., 2009). Smith m fl. framhåller dock att det finns risker med guider för hur forskning ska genomföras och att det snarare handlar om rekommendationer för debutanter. Gemensamt för dessa rekommendationer är att de baseras på tolkande hermeneutisk fenomenologi,

och som bygger på stegvisa tolkningar som utmanar forskarens egen förförståelse. De utgår ofta från den hermeneutiska cirkeln eller spiralen baserad på arbeten av Gadamer (1997) och Ricœur (1993). Centralt är en dialektisk process där helheten bara kan förstås i förhållande till delarna och delarna förstås i förhållande till helheten. Genom en upprepad pendelrörelse mellan helhet och del förändras forskarens förståelse stegvis. I det följande beskrivs avhandlingens relation till hermeneutisk fenomenologi.

Hermeneutisk fenomenologi

I avhandlingsarbetet studeras människors levda erfarenheter av att vistas i skog samt deras egna muntliga, skriftliga, kroppsliga och estetiska utsagor av denna erfarenhet. Utifrån hermeneutisk fenomenologisk tradition söker jag i första hand förståelse för *hur* något upplevs, det vill säga hur deltagarna upplever sina erfarenheter av skogsvistelser. En sådan intention har jag försökt uppnå genom att erfara skogsmiljön tillsammans med studiens deltagare. I min strävan att förstå deltagarna i studien har jag lagt mig vinn om att öka min inlevelse i deltagarnas levda erfarenheter i skogsmiljön. Det har inneburit att i hermeneutisk fenomenologisk anda försöka se det redan kända, och att se nya sammanhang i det kända, för att söka fenomenets kärna (Merleau-Ponty, 1997; Gadamer, 1997).

Ricœur (1993) och van Manen (1997/2015) framhåller en reciprok samhörighet mellan fenomenologi och hermeneutik:

On the one hand, hermeneutics is erected on the basis of phenomenology and thus preserves something of the philosophy from which it nevertheless differs: phenomenology remains the unsurpassable presupposition of hermeneutics. On the other hand, phenomenology cannot constitute itself without a hermeneutical presupposition (a.a, s. 25-26).

Det är härigenom omöjligt att studera levd erfarenhet utan att samtidigt söka erfarenhetens mening, och omöjligt att studera meningsskapande utan att söka erfarenheten bakom, hävdar Friesen, Henriksson och Saevi (2012). Rinne (2014) beskriver i sin avhandling att fenomenologin, såsom den används i hennes studie, ”tar sin utgångspunkt i den ontologiska frågan om Varat (Heidegger, 1993), det vill säga vad det innebär *att vara, att existera, hur varat erfars*, medan hermeneutiken inriktar sig på *tolkning och förståelse*” (Rinne, 2014, s. 59). Rinne poängterar också att fenomenologin inte ska ses som synonymt med levd erfarenhet, eller att hermeneutik ska betraktas som synonymt med

tolkning, utan att det finns ett samspel mellan de båda perspektiven. Det finns också ett ömsesidigt förhållande mellan språk och erfarenhet, och Lye (1996) går så långt i sin argumentation att han hävdar att erfarenheten blir det den är först genom språket. Ferm, (2004) som stödjer sig mot Heideggers och Merlau-Pontys existensfilosofi, beskriver att erfarenheter är något som *görs*, och inget en individ *har*. Mot bakgrund av ovanstående resonemang bygger en fenomenologisk forskares arbete på ”samlar in” människors levda erfarenheter genom forskarens levda erfarenheter, och att dessa levda erfarenheter tillsammans kan bidra till att göra världen begriplig (van Manen, 1997/2015).

Förståelse och tolkning

Hermeneutisk fenomenologi intresserar sig för hur människan *upplever* sin existens, sin omgivning och de ting som omger henne. Förståelse är grunden till de förklaringar hon ger samtidigt som förklaringarna utvecklar förståelsen. Förförståelsen, som består av vår samlade erfarenhet av att vara människa, kunskaper vi byggt upp, åsikter och fördomar vi utvecklat under livet, är en del av tolkningsakten. Istället för att försöka sätta en parentes om denna förförståelse, bör forskaren så långt det är möjligt, synliggöra och redovisa den. Val av teorier, tidigare forskning och metoder utgör en del av förförståelsen. De fenomen som studeras behöver tolkas för att skapa förståelse för människors livsvärldar (Ricoeur, 1993). Tolkningen påverkas av förförståelsen, vilket innebär att vissa aspekter i det empiriska underlaget framträder tydligare än andra. Här har min levda erfarenhet av att själv vistas i skogen, och min upplevelse av den specifika platsen i skogen där jag valde att placera en enkätundersökning i delstudie ett, haft betydelse. Min upplevelse av platsen *som* en speciell plats var avgörande, inte endast för val av plats, utan också för hur hela avhandlingsarbetet utvecklades¹⁷.

Gadamer (1997) beskriver tolkning som placerad mellan förtrogenhet och främlingskap, och menar att forskarens förståelse påverkas av i vilken grad något är bekant eller inte för forskaren. Vidare förklarar han att förförståelsen antingen är produktiv eller hindrande, vilket innebär att den antingen möjliggör en djupare sorts förståelse eller hindrar sådan, eller rent av orsakar

¹⁷ Platsen beskrivs i artikel 2, vilket samtidigt blir en beskrivning av min förförståelse av platsen och varför platsen väckte frågor hos mig. Platsen är tydligt intersubjektiv med olika spår av människor, djur och naturens krafter som resulterat i fällda träd, rotvältor och högstubbar. Mitt bland dessa levande och döda träd finns en eldstad och lägerplats. Hela platsen är omgiven av liv och död på ett sätt som jag fann intressant och spännande. Det gjorde att jag blev nyfiken på vilka som brukar gå till platsen, samt varför och hur de upplevde platsen (se vidare under rubriken *Delstudie ett*).

missförstånd. Därför behöver forskaren ifrågasätta sin förförståelse och ställa sig frågor som: Varför förstår jag den här utsagan på det här sättet? Vilka andra sätt kan denna utsaga tolkas på? Finns det något jag inte uppmärksammar? I en sådan frågeprocess kan de egna antagandena om världens beskaffenhet synliggöras, vilket kan medvetandegöra den egna kulturen och de traditioner och tankesätt kulturen omfattar. Det blir på så sätt ett möte med annan-het; den egna och deltagarens. Avståndet som uppstår mellan forskaren och deltagaren kan ge plats åt olikheter som något produktivt, genom att forskaren studerar avståndet så att skillnaderna verkligen uppmärksammas. Skillnaderna måste framhävas i förhållande till något (vilket ofta görs i förhållande till forskarens förförståelse).

För att förklara hur det går till att förstå någon på dennes villkor, använder Gadamer horisontbegreppet, och förklarar att forskarens förförståelse behöver utsättas för en prövning, exempelvis genom att forskaren försätter sig i en annan individs situation. Detta innebär dock inte att bortse från det egna jaget utan att bli medveten om sina förutsättningar och utgångspunkter. Forskarens förståelse av andra individer och deras utsagor bygger härigenom inte endast på forskarens tidigare erfarenheter utan också på en sammansmältning av horisonter, den egna och deltagarens (Gadamer, 1997). I mina möten med studiens deltagare har jag försökt att förstå studiens fenomen från deltagarnas position genom att erfara skogen tillsammans med deltagarna. På så sätt har det blivit möjligt att pröva och utmana min förförståelse.

Sensorisk etnografisk fenomenologi

Att erfara träd, eller en plats i skogen, har för mig inneburit att reflektera över min egen erfarenhet. Träden och platserna har blivit en del i min livsvärld. Livsvärldsforskning innebär att fysiskt befinna sig i den specifika miljö vari studien äger rum, hävdar Berndtsson (2001). Berndtsson jämför med andra metoder där fältforskning och deltagande observation utgör centrala metoder, som exempelvis i etnografiska studier. Pink, (2009), som i *Doing sensory ethnography* utvecklar teori och metod kring den etnografiska processen, lägger stor vikt vid den multisensoriska upplevelsen, och hon poängterar att både de deltagande subjekten och forskaren är involverade i sinnliga erfarenheter och handlingar. Forskaren bör därför reflektera över etablerade och nya metoder innan och under arbetets gång för att åstadkomma nya samarbetsformer som

tillåter forskaren att ifrågasätta hur, var och när mening och kunskap bildas. För att kunna vara följsam mot sakerna, är det forskarens uppgift, enligt Pink, att utmana traditionella forskningstraditioner, bland annat genom att inkludera mindre konventionella metoder. I studier som sätter kroppen i fokus är Merleau-Pontys tankar och fenomenologin en given utgångspunkt och är så även hos Pink (2009). Pink poängterar att forskning innebär att skapa och representera kunskap om exempelvis kulturella företeelser, människors erfarenheter och samhällsliga fenomen, som baseras på forskarens egna erfarenheter. Gällande (etnografisk) forskning framhåller Pink att:

It does not claim to produce an objective or truthful account of reality, but should aim to offer versions of ethnographers' experiences of reality that are as loyal as possible to the context, negotiations and intersubjectivities through which the knowledge was produced (Pink, 2009, s. 8).

Pink (2009) har haft stor betydelse för min förståelse av forskningsmetodik och hur jag utvecklat undersökningsmetoder, då hon förespråkar en *emplaced ethnography*, som i stort betyder att placera forskningens studier i relevant miljö, för att möjliggöra relationer mellan kroppssubjekt och miljöns/platsens beskaffenhet och sinnlighet. Genom Pink har jag fått syn på forskarens roll i möten med deltagare/respondenter och därmed mitt ansvar för hur dessa möten utspelas och var de kan förläggas. I Pinks resonemang om sensoriska forskningsmetoder, det vill säga kvalitativa forskningsmetoder som framhåller kroppen som subjekt, betonas forskningsintervjun som multisensorisk kommunikation, och forskning som deltagande. Pink formulerar det på följande vis:

Interview encounters should be understood as instances in which interviewer and interviewee together create a shared place. Interviewer and interviewee communicate as embodied and emplaced persons [...]. Refiguring the interview in this way opens up possibilities for understanding how and what we might learn about other people's worlds through the interview. [...] I suggest treating the interview as a route to understanding other people's emplacement through collaborative and reflexive exploration (Pink, 2009, s. 82-83).

Aktionsforskning

För att få tillgång till skolelevs levda erfarenheter av att vistas i skogsmiljö valde jag att i avhandlingens andra delstudie undersöka hur skolelever upplever skogen i en undervisningssituation, samt hur eleverna reflekterar

över sina erfarenheter i naturmöten. För att förstå *hur* elever erfar de direkta naturmötena, var det nödvändigt att också förstå *vad* de faktiskt gavs möjlighet att erfar. Det betydde att jag behövde förstå den undervisning som planerats i relation till skogsmötena. För att få tillgång till och vara följsam mot studiens fenomen föll mitt val på att genomföra en aktionsforskningsstudie. Den aktionsforskning som använts i detta avhandlingsarbete är inspirerad av dels den praktiska formen av aktionsforskning, dels den kritiska (Carr & Kemmis, 1986). En praktisk aktionsforskning beskrivs som inspirerad av hermeneutik och en tolkande tradition, medan en kritisk aktionsforskning beskrivs som driven av ett emancipatoriskt syfte där förändring är ledord. Givet avhandlingens teoretiska och metodologiska utgångspunkter utgör den praktiska aktionsforskningen en självklar grund i detta avhandlingsarbete. Då studiens aktionsforskning i hög grad, utifrån lärarens perspektiv, också syftar till förändring av lärarnas undervisning, är forskningen också grundad i en kritisk aktionsforskningstradition. Studien kan också karaktäriseras som *deltagande* aktionsforskning (Baum, m fl., 2006), vilket innebar att jag aktivt deltagit i lärarnas planering och i viss mån deltagande i genomförandet av undervisning. Genom att delta i en pågående verksamhet ges forskaren möjlighet att komma nära och därigenom förstå de individer som deltar i verksamheten (a.a.).

Aktionsforskningens förhållningssätt är, menar jag, förenligt med hermeneutisk fenomenologi. Den hermeneutiska tolkningen har bidragit till min förståelse av sådant som skett implicit i undervisningssituationerna, och därigenom bistått mig i att synliggöra aspekter av undervisning som jag annars kunde ha tagit för givna. Tolkningen har hjälpt mig att bryta den naturliga inställningen. Den tolkning som generellt görs under aktionsforskning sker dels genom praktikerns tolkning av arbetet, dels genom forskarens tolkning av praktikerns förståelse och handlingar. Dessa båda tolkningsprocesser grundas i praktikerns tolkning av det som sker i dennes livsvärld (som lärare i föreliggande studie), och vilken de kan ha en direkt inverkan på, medan forskaren studerar och tolkar praktikerns (lärarens) och deltagarnas (elevernas) livsvärldar, vilken denne endast kan påverka indirekt, exempelvis genom samtal. Båda tolkningsprocesserna driver aktionsforskningen vidare genom att nya frågor genereras (enligt modell i Rönnerman & Wennergren, 2012, s. 226).

Ytterligare en grund för mitt val av aktionsforskning är det nära samarbetet mellan forskare och praktiker, vilket ger tillgång till lärarens livsvärld. En nära kontakt och samarbete med de lärare som designat och iscensatt den

undervisning som ingår i studien har spelat en avgörande roll för att utmana min förförståelse av undervisning i grundskola i allmänhet, och för ämnesöverskridande undervisning som inkluderar direkta naturmöten, i synnerhet. Aktionsforskning inkluderar också tanken på metodpluralism och ett sensoriskt förhållningssätt (Reason & Bradbury, 2001; Stringer, 2008; Noffke & Somekh, 2009; Pink, 2009; Nylund m fl., 2010). I likhet med sensorisk etnografi används inom aktionsforskning en mängd forskningsmetoder, som exempelvis deltagande observation och deltagande samtal, och i båda ansatserna framhålls bland annat fältanteckningar, loggböcker, videoinspelningar och foto som lämpliga för produktion av empiriskt underlag.

Kärnan i aktionsforskning är den problemlösande inriktningen (Rönnerman, 2004). Idén till aktionsforskningen kan komma från både forskare och praktiker, och den kan utgå från en idé som prövas likaväl som ett konkret dilemma. Aktionsforskning är därför normativ till sin karaktär där målet är att utveckla och förbättra en praktik (Somekh, 2006). I regel planerar forskaren tillsammans med praktikern på fältet, en aktion med avsikt att utveckla och förbättra praktiken i någon riktning. Ofta leder aktionsforskning till nya frågor som leder till ny aktion, det vill säga ny handling av förändrande slag, i en verksamhet, exempelvis att pröva en ny undervisningsmetod i praktiken.

Aktionsforskningens ontologiska föreställningar utgår från att världen är ofärdig, vilket innebär att den alltid kan förändras och förbättras (Duus, m fl., 2012). Förändringar har i delstudie två kunnat ske genom deltagarnas horisontsammansmältning (Gadamer, 1997). Vi som deltagit - forskare, lärare och elever - har getts möjlighet att förändra våra förförståelser och vidga våra individuella och gemensamma horisonter och livsvärldar. Vi har med Berndtssons (2001) ord kunnat upptäcka våra möjlighetshorisonter. Denna möjlighet har också inneburit en potential för deltagarna att nå en handlingshorisont, det vill säga att genomföra en aktion för förändring. Genom aktionsforskning kan alltså människor skapa förändringar med utgångspunkt i eget erfärande och lärande. Till de epistemologiska premisserna inom aktionsforskning hör att kunskap erhålls genom erfarenheter i praktiken (Duus, m fl., 2012). Kunskap är något vi *gör*, det är en aktiv utvecklingsprocess (McNiff & Whitehead, 2002). I enlighet med Merleau-Ponty (1995) innebär erfarenheter i praktiken att se kunskap som förankrad i kroppen och som situerad i tid och rum, och som något som sker i

interaktion. Ju fler erfarenheter individen gör i en kontext desto mer kultiverat och utvecklat blir kunnandet (a.a.).

Forskningsdesign

Vägledande för studiens design är studiens syfte och fenomenologins krav på följsamhet och vändning mot studiens fenomen. För att både kunna belysa människors levda erfarenheter av att vistas i skogsmiljö, och att synliggöra skolelevers levda erfarenheter av skogsförlagd undervisning förlades studierna i två olika regionala livsvärldar. Forskningsdesignen är därmed uppbyggd i två delar, där del två bygger på del ett. Båda delstudierna belyser och synliggör härmed fenomenet ur olika perspektiv, vilket också avspeglas i avhandlingens artiklar.

I linje med Pinks (2009) beskrivning av sensorisk etnografi som reflexiv och erfarenhetsbaserad samt grundad i forskarens egna erfarenheter, har jag i forskningsdesignen betraktat mina levda erfarenheter av studiens fenomen som väsentliga, för såväl produktion av empiriskt underlag, som för förståelse och tolkning av det empiriska underlaget. I designen har därför levd tid i skog varit avgörande, vilket inneburit att tid att själv vara i skogen, och tid att vara med deltagarna i skogen, har haft betydelse för design av studiens delstudier. Genom att bygga upp forskningen i sekvenser har en horisontförskjutning kunnat åstadkommas och min förståelse av fenomenet kunnat fördjupas stegvis.

I arbetets inledande fas prioriterades frågan: Hur ska jag nå deltagare som ofta vistas i skogen? Valet föll på att placera ett frågeformulär i skogen, där jag själv brukar gå och har sett vissa tecken på mänsklig aktivitet. Därefter avsåg jag att träffa människor som besvarat frågeformuläret, i direkta möten i skogen för att på så sätt få möjlighet att studera deras levda erfarenheter. Jag valde då att genomföra promenadintervjuer. Dessa båda undersökningar bildar underlag för delstudie ett. Då mitt intresse i grunden är pedagogiskt och didaktiskt utvidgades därefter studien till att omfatta undervisning, som inkluderar direkta naturmöten och på något sätt relaterar till växtblindhet. Intentionen var att utgå från resultatet från delstudie ett, för att genomföra en studie med lärare och elever. Aktionsforskning valdes då som utgångspunkt för delstudie två. Denna forskningsdesign har alltså vuxit fram successivt under arbetets gång, utifrån anspråket att möta syften och forskningsfrågor.

Metod och genomförande

I det följande beskrivs kort de undersökningsmetoder som använts i avhandlingsarbetets båda delstudier. Därefter följer en beskrivning av studiernas genomförande där de båda delstudierna presenteras var för sig, och inleds med en kort introduktion av delstudiens kontext. Därefter följer en redogörelse för delstudiens genomförande där ett resonemang kring respektive studies metodval, materialproduktion, urvalsförfarande och analysmetoder förs.

Delstudie 1

Den huvudsakliga geografiska kontexten utgörs av en specifik skog, några mil utanför Göteborg. Terrängen är omväxlande, och där finns myrar, bäckar, en damm och ett rikt nätverk av stigar. Det är backigt, relativt avlägset och vissa passager är mycket blöta.



Bild 4:1. Platsen i skogen.

Frågeformuläret för enkätstudien placerades cirka en timmas promenadväg in i skogen. Där finns en gammal lägereldstad, som avslöjar att scouter förmodligen huserat där. I ett träd har någon ristat in en döds-kalle, och i ett annat träd finns rester kvar av ett rep. Platsen vittnar således om mänsklig aktivitet. Längs ena sidan av den här platsen följer en gammal stengårdsgård som berättar att mänskliga aktiviteter pågått sedan länge. På några ställen intill finns också rester av bosättningar. Här finns ett trettiotal nedfallna träd orsakade av flera stormar. Några av dem syns som svaga upphöjningar under den mossbetäckta marken, andra är inte riktigt så långt gångna i sin

förmultningsprocess. Här syns också flera rotvältor och torrakor, det vill säga döda upprättstående träd. Träden utgörs främst av gran och tall, men här växer också björk, sälg och en. Tillsammans bildar högstubbar, lågor, rotvältor och torrakor miljöer för en mängd arter inom flora såväl som fauna. Här växer exempelvis blåbär, kantareller, lummer och olika sorters mossa. Spår av älg, rådjur och vildsvin förekommer då och då, och på sommaren syns grodor, skalbaggar och spindlar. Ekorrar och fåglar, som exempelvis korp och nötskrika, håller gärna till i träden. Platsen valdes för dess uttryck av liv och död, och för dess ovanliga estetik, varför det blev intressant att undersöka hur människor upplever platsen.

Eftersom jag ville nå människor med erfarenheter av att vistas i skogen, och därför troligen har en relation till skogsmiljön, var urvalet ett så kallat typiskt urval, det vill säga en del av populationen som har något gemensamt. För att finna passande deltagare placerades frågeformuläret ganska långt in i skogen, för att förhindra att förbipasserande personer utan intresse av skogsvistelser deltog.

Delstudiens forskningsmetoder

Den första delstudien består således av två forskningsmetoder: enkätstudie och promenadintervju. Enkätstudien blev utgångspunkt för avhandlingsarbetets fortskridande. I studien efterfrågades inga uppgifter om dem som deltar, eftersom identitetskategorier inte ansågs relevanta, då jag ville komma åt varierade erfarenheter, för att ge en bild av estetiska erfarenheter i naturmöten. Jag ville undvika att slentrianmässigt efterfråga identitetskategorier om de inte var av signifikant betydelse för studien¹⁸. Därför redogör jag inte heller för huruvida gruppen av deltagare är heterogen eller ej. Endast fingerade namn, utan hänsyn till deltagarnas genus, används vid återgivning av samtal eller deltagarnas texter. Härefter beskrivs delstudiens båda metoder och genomförande, samt urval.

¹⁸ Här avses identitetskategorier som syftar till att exempelvis undersöka skillnader mellan kön och/eller åldersgrupper. Postmodernistiska teorier framhåller att exempelvis kön är socialt konstruerade entiteter, varför forskning också kritiskt bör förhålla sig till hur kön används i forskningssammanhang (se t ex. Best & Kellner, 1997; Richardson, 1997; Hutcheon, 2002). Jag har valt att värdera deltagarnas utsagor som intressanta resultat oavsett, kön, ålder, yrke etc. och har inte haft för avsikt att söka skillnader eller likheter.

Enkätstudie

Kvalitativa enkätstudier kan användas för att få tillgång till information om människors upplevelser, erfarenheter, förehavanden, tankar och underliggande resonemang kring ett fenomen (Persson, 2016). Beroende på hur enkäten är utformad kan den generera mer eller mindre detaljerad information om ett fenomen. Öppna frågor medger individuella och särpräglade svar, medan slutna frågor är mer styrande men kan enkelt visa genomsnittsvar och information i procentandelar. Öppna svarsalternativ kan också vara motiverande, då deltagaren får chans att berätta själv om sina erfarenheter och uppfattningar (a.a.), medan färdiga svarsalternativ riskerar att styra respondenters syn på hur denne kan svara, eller vilka svar som förväntas. Samtidigt kan färdiga svarsalternativ vara behjälpliga i deltagarens förståelse av enkätens frågor (a.a.). Val av öppna eller slutna frågor påverkar därmed vilken typ av erfarenheter som görs tillgängliga.

Enkätstudien genomfördes, som redan berörts, i skogen för att nå önskad målgrupp. Frågeformulären placerades i en plastmapp som hängdes på en gren i ett träd tillsammans med en brevlåda. Enkäten bestod av både slutna och öppna frågor. Denna kombination av frågor övervägdes noga utifrån en tillgänglighetstanke, det vill säga att göra det enkelt att delta. De tre första frågorna hade fem svarsalternativ men också plats för fria svar medan fråga 4 och 5 var helt öppna frågor (se bilaga 1). Till de förbestämda svarsalternativen fanns svarsalternativet *annat*, vilket gav en öppning för deltagarna att gå utanför svarsalternativens ramar. De två öppna frågorna krävde en större insats av deltagaren – denne måste själv formulera svaren. Det fanns därmed en risk för partiellt bortfall och knapphändiga svar. Hur deltagaren svarade kan hänga samman med hur denne förstod själva frågan, vilka minnen som aktualiserades, hur lång tid de spenderade och så vidare.



Bild 4:2. Brevlådan och frågeformulär för den platsbaserade enkäten.

En enkätundersökning i sig är kanske inte den mest tillämpliga metoden för att få tillgång till människors levda erfarenheter. En begränsning med metoden är att den inte medger följdfrågor och därför riskerar svaren att stanna på en ytlig nivå (Kvale & Brinkmann, 2014). Som forskare har jag inte heller möjlighet att förtydliga frågornas mening och det finns därmed en risk att respondenten missförstår frågor. Ur ett fenomenologiskt perspektiv, ser jag en fördel med att placera enkäten i skogen. En gul brevlåda i ett träd, mitt i skogen, är ganska iögonfallande. Det gör att den som upptäcker brevlådan förmodligen förvånas, och att personens förväntade erfarenheter av skogsvistelsen omkullkastas och denne får anledning att reflektera redan innan enkäten besvaras.

För att få kontakt med människor som skulle kunna tänka sig att delta i promenadintervjuer användes två metoder. Den första var att i svaren från enkätstudien söka efter några representativa föreningar eller liknande som kunde kontaktas, eftersom frågeformulären i sig var anonyma (se bilaga 3). En lokal orienteringsklubb, en scoutförening och en geocaching-förening kontaktades på så vis, via mejl, vilket resulterade i att två deltagare anmälde sitt intresse för att delta i studien. Därefter delades ett frågeformulär ut till 200 hushåll nära den aktuella skogen, vilket gav 25 svar, från vilka 10 deltagare valdes ut, utifrån att de angett att de också besvarat frågeformuläret i skogen.

Promenadintervjuer

Promenadintervjuer, har som vetenskaplig metod sitt ursprung i etnografen, där den bland annat används för att studera människors förhållande till specifika platser, miljöer och rum (Kusenbach, 2003; Anderson, 2004; Lee &

Ingold, 2006; MacPherson, 2016). De är också betydelsefulla när forskaren på nära håll vill studera människors interaktion i olika miljöer. Under en promenadintervju studeras vad människor gör och hur de riktar sin uppmärksamhet. Människors riktadhet är oftast rikt nyanserad, varför promenaden kan innefatta många riktningar och en mångfald av intryck. Människor tenderar att följa intuitiva infall eller att mer prövande treva sig fram. Som forskare gäller det att vara följsam och att dela platsen både som en obestämd och okänd plats, och som en känd och bekväm plats (MacPherson, 2016). Det är viktigt att sträva efter att skapa en öppen, tillåtande och positiv atmosfär (Kvale & Brinkmann, 2014), särskilt då det förmodligen för de flesta är ovant att gå tillsammans med en främmande människa i skogen.

En promenadintervju kan genomföras på olika sätt. En form är *go-alongs*, som är ett slags hybrid av deltagande observation och intervju, där forskaren följer en deltagare där denne vanligen rör sig. Kusenbach (2003) förespråkar *go-alongs* som promenadintervju, eftersom de inte är forskarstyrda, utan styrs av deltagaren. Det är angeläget, menar Kusenbach, att promenaden sker i den miljö deltagaren vanligtvis rör sig. Då är möjligheten att studera det deltagaren brukar göra då forskaren inte är med. I denna studie är det just formen *go-along* som används.

Deltagarna till promenadintervjuerna kontaktades via mejl i samtliga fall, då tid och plats för mötet avtalades. I mejlet presenterades syftet med promenadintervjun, och att de som deltagare fick avgöra var, hur långt och hur länge vi skulle gå (se bilaga 4). Tio av de tolv promenaderna förlades till den skog där skogsenkäten varit placerad. En av de båda andra promenaderna, som var en utplacering av en orienteringsbana, genomfördes i en skog strax söder om den första skogen. Ytterligare en promenad, som var en geocaching-utflykt, genomfördes i en skog i grannkommunen. Dessa två senare områden var nya för mig. Det var i samtliga fall deltagaren som ledde promenaden, och de flesta hade redan en plan. Deltagarna tycktes vara förväntansfulla och positivt inställda till promenadintervjun. I de flesta fall var det deltagaren som inledde samtalet, vilket ofta skedde genom att deltagaren konkret visade något, eller beskrev hur och varför de brukade gå just där. För att ge deltagaren utrymme och möjlighet att fritt berätta och leda vägen, startade promenadintervjun som en ostrukturerad intervju (Gillham, 2008). I en formell intervjusituation kan ett sådant förfaringsätt upplevas som pressande för informanten, men i en promenadintervju kan det snarare upplevas som naturligt att få leda forskaren både i praktiken och verbalt. Jag hade också

förberett vissa frågor för att säkerställa att likvärdiga aspekter täcktes in, såsom i en semistrukturerad intervjuform (a.a.). Under varje promenad stannade vi för en fikapaus, då jag kunde kontrollera huruvida samtalet redan täckt de gemensamma frågorna eller inte. Denna paus gav mig också tillfälle att avstämna med deltagaren om jag uppfattat dennes utsaga på det sätt hon eller han avsett. Utsagorna, liksom kroppsrörelser och känslolägen m.m., nedtecknades för hand under promenaden, då teknisk apparatur sågs som störande i skogsmiljön. Anteckningarna renskrevs direkt efter promenaden, då fler minnesord kunde adderas, utifrån mina egna intryck, med stöd av Kvale och Brinkman (2014), vilka beskriver ett sådant förfaringssätt: ”En intervju kan även registreras genom att intervjuaren använder sitt minne, lutar till sin empati och skriver ner de viktigaste aspekterna efteråt, med hjälp av anteckningar som förts under själva intervjun” (a.a. s. 195).

Promenadintervjuerna varade mellan 1-5 timmar. Under den intervju som varade i endast en timma, regnade det ihärdigt, varför vi enades om att en timma fick räcka. Den fem timmar långa promenaden genomfördes som en geocach-utflykt, då deltagaren visade tre olika typer av cacher, vilka inte var helt lätta att finna. De andra intervjuerna varade mellan 1,5 - 4 timmar.

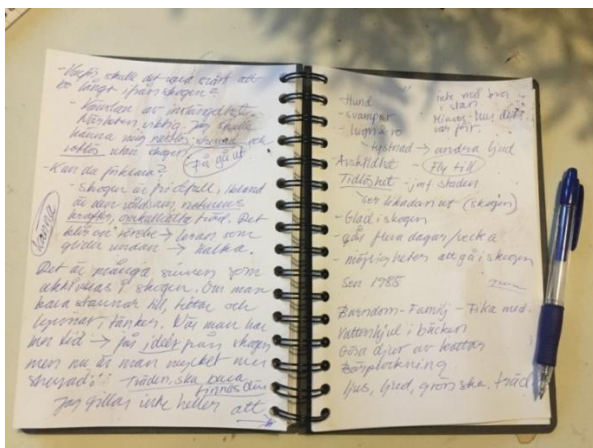


Bild 4:3. Exempel på fältanteckningar från skogspromenader.

Delstudiens samlade empiri består av 94 enkätsvar (Häggström, 2019a), och 12 promenadintervjuer på sammanlagt 23 timmar och 30 minuter (Häggström, 2019b).

Delstudiens analys- och tolkningsprocesser

En förutsättning för att göra adekvata tolkningar är forskarens kännedom om den kontext vari studien utförs, så att forskaren kan förstå de resonemang som förs där. I delstudie ett innebar det att förstå det som deltagarna beskrev och uttalade sig om, i förhållande till skogsmiljö, naturmöten och estetiska erfarenheter. Vägledande för analys- och tolkningsarbetet var hermeneutisk fenomenologi (Heidegger, 1993; Ricœur, 1993; Gadamer, 1997), tillsammans med tankarna bakom IPA (Smith m fl., 2009), vilka har sin utgångspunkt i fenomenologi, hermeneutik och idiografi¹⁹. IPA intresserar sig för hur människor erfar och förstår olika fenomen som har eller fått signifikant betydelse för deras liv. IPA studerar därmed specifika fall, och söker få svar på vad en erfarenhet innebär för en specifik individ och hur individen själv förstår denna erfarenhet. Varje deltagande persons erfarenheter, och utsagor om dessa, är av intresse och analyseras individuellt. Först därefter kan eventuellt jämförelser göras, och mer generella slutsatser av en studie kan då dras. En studie baserad på IPA är i regel relativt liten med få deltagare, vilka bildar en tämligen homogen grupp.

Frågeformulärets och promenadintervjuernas underlag analyserades separat, i flera faser, från en konkret nivå, mot en alltmer teoretisk, i enlighet med en hermeneutisk tolkningsprocess. Första fasen i analysen bestod av en spontananalys, ibland innehållande något citat:

Spontananalys: Barndom, pappa och morfar byggde vattenhjul i bäcken. Fika. Går med hund, trygghet. Årstidsberoende. Tystnaden, jämfört med samhället. Lugn och ro och avskildhet. Tystnad och ljud från skogen (fågelkvitter, vinden, grenar som knakar). Bort från stress. Må bra. Skogen känns tidlös. Naturens krafter. Troll, vättar och älvor. Får idéer till att skapa.

Citatexempel: ”Utan träd ingen skog, tänker inte på dem, de ska bara finnas där. Viktigt att ta med barnen ut i skogen”.

Därefter gjordes en kort översiktlig grundtolkning:

Grundtolkning: Tid (barndom). Kontrast till samhällets stress, ljud. Naturkraft, kulturella konnotationer till Beskow. Kreativitet. Kombination av att uppleva skogen och att göra något i skogen.

¹⁹ IPA användes ursprungligen inom kvalitativa psykologiska studier men används nu inom en mängd discipliner, där individers erfarenande och meningsskapande är centralt. Inom IPA studeras bland annat hur saker/fenomen får mening genom socialt samspel (intersubjektivitet) utifrån idén att individen erfar fenomen utifrån den innebörd och mening fenomenet har för denne. Denna innebörd/mening förändras genom tolkningsprocesser (reflektion) som sker i intersubjektiva möten. Mening och förståelse kan inte studeras utanför sitt sammanhang (Smith m fl., 2009).

Därefter gjordes i fas 2, en ny genomläsning, då framträdande aspekter kategoriserades av hela underlaget från respektive studie. Under denna genomläsning var jag mån om att få med så många aspekter som möjligt genom en detaljerad kartläggning, vilket utmynnade i femton kategorier (se tabell 2). Under respektive kategori samlades olika individers uttalanden och de utkristalliserade kategorierna representerade inte längre enskilda individer. I fas 3 lästes denna kartläggning på nytt, som tecken för något. Till min hjälp hade jag här den fenomenologiska begreppsapparaten. Till sist, i fas 4, lästes det empiriska underlaget för att se hur mina tidigare tolkningar kunde ses som tecken på något ”utanför” fenomenologin. Jag vill dock poängtera här att all genomläsning gjorts i relation till studiens kontext, vilket betyder att *se sakerna som tecken på något* inneburit att jag hållit mig inom vissa ramar, det har alltså inte skett ”hur som helst”.

Kategorier, fas 2	Exempel	Kan ses som, fas 3 & 4
Aktiviteter	Geocaching, orientering, löpträning, bärplockning	Intentionalitet, kroppssubjekt
Minnen	Läger och övernattnin här, När jag och farfar promenerade här, skolutflykter	Historicitet, intersubjektivitet
Barndom	Lekte här som barn, gick här med mamma och pappa	Historicitet, intersubjektivitet
Hänvisningar till kultur	Bauer, Beskow, Narnia, Sagan om ringen	Historicitet, intersubjektivitet, estetiska erfarenheter
Associationer till troll	Bergatrollet, trollsskog, trolsk, troll	Historicitet, intersubjektivitet, ändliga världar, estetiska erfarenheter
Skogsbenämningar	Sagoskog, vindfäld skog, urskog, barrskog	Intersubjektivitet, estetiska erfarenheter
Specifika ord eller benämningar	Stämningsfull, sakral, trädens kyrkogård, paradiset, vildmark	Estetiska erfarenheter, Intersubjektivitet
Natur	Naturens gång, orörd natur, naturens krafter	Regional livsvärld, att-vara-i-världen
Växter och svampar	Träd, mossa, gran, trattkantareller, blåbär	Möte med <i>den andra</i>
Djur	Djurliv, fåglar, älg, rådjur, ekorre	Möte med <i>den andra</i>
Tidsaspekter	Början av 1970-talet, 75-årig skog, förr i tiden, gått här i 40 år	att-vara-i-världen, historicitet
Rumsaspekter	Långt från hus och vägar, djupa granskogen, omgivas av naturen	att-vara-i-världen
Sinnesassociationer	Vacker plats, luktar gott, tyst, viloplats för ögat, stillsamt	Kroppssubjekt, estetiska erfarenheter
Kropp och själ	Avkopplande, lugn och ro, harmoni, frisk luft, älskar att springa här	Kroppssubjekt, intentionalitet, estetiska erfarenheter
Existentiella aspekter	Tänker på vår stressiga värld och varför vi mår dåligt, livslust, ändlöshet	att-vara-i-världen, estetiska erfarenheter

Tabell 2: Exempel på analys av empiriskt underlag, delstudie 1, enkätsvar.

Delstudie 2

Aktionsforskningsstudien är utförd i en mindre skola (cirka 270 elever), i två klasser, i årskurs 2 och årskurs 6, med 22 respektive 29 elever. Klassläraren för klass 6 och klassläraren för klass 2 och dennes lärarstudent har hållit i undervisningen. Skolan ligger i ett förortsområde, där en blandning av olika bostadstyper är representerade och där klasserna är heterogena gällande kulturell bakgrund. I nära anslutning finns ett skogsområde, som i huvudsak består av lövskog med inslag av barrträd. Undervisningen i de båda klasserna är mestadels förlagd till klassrummen och har ingen uttalad utomhuspedagogisk grund. Val av skola har gjorts utifrån bekvämlighetsurval. Initiativet togs av mig, som kontaktade lärare på den aktuella skolan, vilken var känd för mig då skolan används i den verksamhetsförlagda utbildningen för lärarutbildningens studenter.



Bild 4:4: Skogen vid skolan

Aktionsforskningen föregicks av en pilotstudie som genomfördes med de båda lärare som deltog i aktionsforskningen. Lärarna provade då så kallade nyckelfrågor, vilka syftar till att ge elever möjlighet att reflektera över egna och kamraternas förförståelser, förklara sina utgångspunkter, och att utforska möjliga alternativ. Lärarna provade också att arbeta med fotoelicitering (berätta med foton). Idén var att eleverna skulle iscensätta sig själva tillsammans med ett valt träd i skogen för fotografering. Pilotstudien föll väl ut och lärarna bestämde sig för att fortsätta på den inslagna vägen²⁰. Under fortsatta möten diskuterades upplägg för aktionsforskningen och undervisningsmetoden Storyline, en elevaktiv metod som byggs upp som en berättelse under en viss tid.

²⁰ Pilotstudien presenteras i en artikel utanför avhandlingsarbetet (under tryckning).

Aktionsforskningsprocessen startade ett år innan Storylineundervisningen genomfördes. En utgångspunkt för aktionsforskningen var begreppen växtblindhet och ekologisk literacy²¹. Problemställningen var därmed på förhand given. Vid aktionsforskningsgruppens första möte presenterades bakgrunden till avhandlingsarbetet där växtblindhet, ekologisk literacy och estetisk miljöundervisning presenterades i en föreläsning. Vid följande möte diskuterades studiens utgångspunkter och lärarlaget beslöt då att planera en Storyline. Storylinen pågick under sex veckor, 2-3 dagar per vecka, och under 1-3 lektionsspass per tillfälle, vilka jag deltog i vid 16 tillfällen, sammanlagt 27 klocktimmar. Gruppen träffades ytterligare fem gånger för att utveckla idéer. Jag hade en sammankallande roll och fungerade också som mentor. Det är lärarlaget som drivit arbetet framåt genom nya frågeställningar.

Delstudiens forskningsmetoder

Delstudiens aktionsforskning består av två forskningsmetoder: deltagande observation och individuella semistrukturerade intervjuer. Nedan beskrivs dessa metoder, genomförande och urval.

Deltagande observation

Deltagande observation innebär att interagera och samtala med deltagarna i en studie. Den som genomfört observationer i klassrumsmiljö har förmodligen upplevt svårigheten i att vara ”osynlig” och att *inte* interagera. Det blir lätt märkligt att vara en ”icke-deltagande” observatör.

I linje med Schütz (1999) beskrivning av ett *vi-förhållande*, ser jag mitt deltagande i aktionsstudien som ett exempel på hur forskarens (mina) erfarenheter går sida vid sida med deltagarnas (elevernas och lärarnas). Under den tid som studien pågår kan forskaren och deltagarna dela handlingar och levda erfarenheter, och det blir därigenom möjligt för forskaren att närma sig deltagarnas tankar och reflektioner. För forskaren är det dock väsentligt att sedan lämna denna *vi*-relation för att kunna analysera den och teoretisera kring den. Arbetet blir en balans mellan att interagera och att registrera det som observeras, vilket innebär att både bygga upp förtroendefulla relationer

²¹ Ekologisk literacy är ett begrepp som används inom naturvetenskapen och pedagogik kopplad till naturvetenskapliga ämnen (se t ex Orr, 1999; Boehnert, 2012). Den modell jag skapat här för aktionsforskningsstudien bygger på Freebody och Lukes (1990) modell över literacyutveckling gällande språk, och som jag fann användbar att överföra till utveckling av literacy rörande växter och deras betydelse för livet på jorden. Modellen kan användas i planering av undervisning, men har här främst använts som analysverktyg för att analysera undervisningens innehåll och utfall, se vidare under *Delstudiens analys- och tolkningsprocesser*.

och att distansera sig för att få överblick och att inte involveras alltför mycket. Öberg, (2011) framhåller att en livsvärldsforskare inte sällan blir en emotionell stötspelare. Ju fler samtal desto större är sannolikheten för att en förtrolig relation uppstår mellan forskare och deltagare, något som ofta kan vara en förutsättning för samtal.

Följande frågor om elevernas varande under Storylineundervisningen följde mig under arbetet: Hur agerar eleverna, hur yttrar sig deras respons verbalt och i icke-verbala gester? Efter, och ibland under dessa tillfällen, skrev jag ned det jag observerat. Jag förde anteckningar, filmade och fotograferade. Eftersom eleverna var väl medvetna om min närvaro kom de också och pratade med mig och ställde frågor. Dessa samtal skrevs ned i den mån de hade med studien att göra²². Det har varit en stor fördel att kunna gå tillbaka till inspelat material och detaljstudera specifika aspekter. Det empiriska underlaget producerades under 6 veckor, 2-3 dagar per vecka under 1-3 lektionspass per tillfälle och resulterade i cirka 30 timmars dokumenterade observationer, genom fältanteckningar och drygt 14 timmars videoinspelningar (Häggström, 2019c, 2019d).

Intervju

Den vanligaste förekommande formen av intervju är den semistrukturerade (Kvale & Brinkmann, 2014; Gillham, 2008). Övergripande för dessa intervjuer är att få tillgång till deltagarnas livsvärldar och levda erfarenheter av olika fenomen. För forskaren gäller det att både kunna uppfatta vad deltagaren anser vara centralt och betydelsefullt, och att kunna ha forskningsfrågorna aktuella. Det innebar att vara följsam både mot det innehåll som eleven framhöll som viktigt och intressant, och mot det innehåll intervjuguiden inrymde (a.a). Det är av betydelse att skapa en öppen och tillåtande atmosfär vid intervjuer i allmänhet men är särskilt viktigt när det gäller intervjuer med barn (Doverborg & Pramling, 2012).

I studien intervjuades elever, en lärare och en lärarstudent. Syftet med intervjuerna var att ge deltagarna möjlighet att reflektera över sina upplevelser. De fick därför i god tid veta att intervjuer skulle genomföras. Ytterligare ett syfte var att i intervjuerna fånga frågeställningar som uppstått under fältstudierna och som jag ville fördjupa eller i förekommande fall få en uppfattning om, eller klargöra.

²² Elevers berättelser av privat natur skrevs inte ned.

Samtliga intervjuer genomfördes efter det att Storylinearbetet avslutats. Till skillnad från intervjuerna i delstudie ett, genomfördes elevintervjuerna inomhus, i ett rum i anslutning till det ordinarie klassrummet, medan undervisning pågick i klassrummet. Av trygghetsskäl för eleverna var skolmiljön att föredra framför skogsmiljö; det skulle kunna bli en utsatt situation för en enskild elev att vara med i en promenadintervju. Intervjun var semistrukturerad med start i öppna frågor mot mer specificerade frågor (se bilaga 4). Som i studien i övrigt har öppenhet och följsamhet varit centrala som riktlinjer. Därigenom har olika följdfrågor ställts beroende på vad eleverna själva har fokuserat på i sina utsagor. Varje intervju avslutades med att eleven fick göra tillägg om det var något denne tyckte att vi inte berört eller något nytt som uppkommit under samtals gång. Intervjuerna genomfördes enskilt, och varje elev tillfrågades om de ville delta och om videoinspelning kunde användas. Intervjuerna varade från 5 min till 11 min, och transkriberades sedan ordagrant.

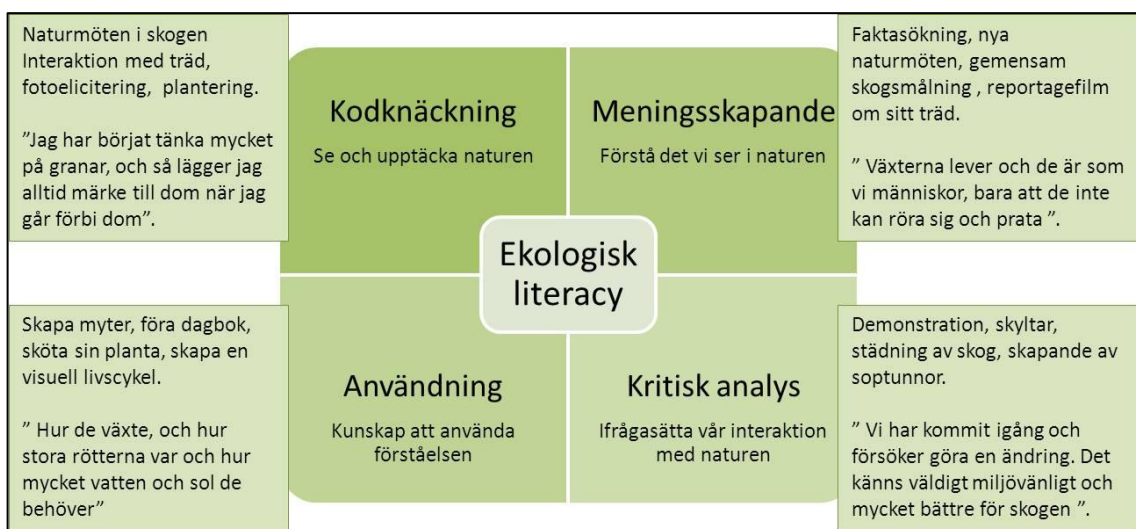
Intervjun med läraren genomfördes i dennes klassrum, på lärarens ”hemmaplan”, medan den intervjun med lärarstudenten skedde på universitetet eftersom lärarstudenten då var klar med sin praktikperiod och vid intervjutillfället hade sin ”hemmaplan” på Campus. Intervjuerna genomfördes enligt samma principer som elevintervjuerna men spelades endast in via audioinspelning. Dessa båda intervjuer förekommer endast perifert i avhandlingens resultat då mitt fokus varit på elevers erfarenheter. De citeras därmed inte men har bidragit till min förståelse av den undervisning som ingår i studien och för relationen mellan lärare och elev (se också Lilja, 2013, för liknande resonemang).

Delstudiens analys- och tolkningsprocesser

Utgångspunkt för analysarbetet var elevernas levda erfarenheter av skogsvistelser och undervisning som inkluderade skogsvistelser. Analysen riktades mot elevernas upplevelser, beskrivningar, berättelser, förhållningssätt, attityder etc. som kunde utläsas av deltagarnas muntliga, skriftliga, visuella och kroppsliga utsagor. Analysen startade vid första genomläsningen av materialet (som bestod av fält- och observationsanteckningar, audio- och audiovisuella inspelningar och elevarbeten) och genomfördes i flera faser på liknande sätt som beskrivits under analys- och tolkningsprocesser för delstudie ett. Första fasen i analysen innebar att synliggöra elevernas estetiska erfarenheter i naturmöten genom en översyn av det empiriska underlaget i helhet. Därefter

sammanfattades transkriberade sekvenser från videoinspelningarna, fältanteckningar, intervjutranskriptioner tillsammans med elevernas arbeten i en grundläggande tolkning och spontananalys. Utifrån min profession som bild- och svensklärare, och förståelse av literacy utifrån ett språk- och bildperspektiv, använde jag under fas tre en modell över literacyutveckling av Freebody och Luke (1990), för att föra samman processer över ekologisk kunskapsutveckling med literacyförståelse. Denna modell presenterades också för lärarlaget vid uppstarten av aktionsforskningen. Modellen beskriver literacyutveckling i fyra steg: kodknäckning, meningsskapande, användning och kritisk analys. Denna process transformerade jag till att gälla ekologisk literacy enligt följande:

- Kodknäckning – att se och upptäcka naturen
- Meningsskapande – att förstå det vi ser i naturen
- Användning – att kunna använda sig av sin förståelse
- Kritisk analys – att ifrågasätta vår interaktion med naturen



Figur 1: Modell över literacyutveckling, tillämpad i aktionsforskningsstudien: exempel på analys av empiriskt underlag, delstudie 2 (Häggström, 2019c).

I fas 4, tolkades det empiriska underlaget som tecken för något, med hjälp av fenomenologiska begrepp, begreppet estetisk erfarenhet och ekologisk literacy (tabell 3).

Aktivitet	Exempel från empiriskt underlag	Kan ses som
Naturmöten i skog	Elever leker i skogen, klättrar i träd, springer, undersöker, tar på bark, hänger i grenar, sitter i gräset. Eleverna använder alla sina sinnen.	Estetisk erfarenhet, Intersubjektivitet Ekologisk literacy Annanhet (den andra) Den levda kroppen
Sådd av växt	Elever planterar bönor i egna krukor efter lärarens instruktion, händerna i jorden, vattnar. Taktil aktivitet.	Intentionalitet (riktadhet) Ekologisk literacy
Fotoelicitering (selfie med träd)	Eleverna får varsin Ipad i skogen. Läraren instruerar, eleverna ska finna ett favoritträd att fotografera sig tillsammans med. Eleverna får hänga en lapp med sitt namn runt trädets stam (åk 2). Visuell estetisk aktivitet.	Estetisk erfarenhet, Intersubjektivitet Horisontsammanmältning Intentionalitet (riktadhet)
Reportage om träd	Eleverna har fått skaffa information om sitt träd och nu ska de göra ett videoinspelat reportage framför sitt träd. De flesta arbetar i par. (åk 6). Visuell estetisk aktivitet	Intentionalitet (riktadhet) Intersubjektivitet Horisontsammanmältning Annanhet (den andra)
Gemensam skogsmålning	Klassen är indelad i två grupper, varje grupp skapar varsin gemensam målning som föreställer den skog där de har sina favoritträd. De samtalar under aktiviteten. Taktil och estetisk aktivitet.	Estetisk erfarenhet, Handlingshorisont
Faktasökning	Till sina tecknade träd söker eleverna nu fakta som de skriver ihop med trädet. De arbetar enskilt under tystnad. Kognitiv estetisk aktivitet.	Intentionalitet (riktadhet) Ekologisk literacy
Textproduktion (myt)	Efter att ha lyssnat på en myt om träd skapar nu eleverna egna myter om träd, exempelvis varför granen har barr, varför ekens bark är skrovlig. Kognitiv estetisk aktivitet.	Estetisk erfarenhet, Handlingshorisont, Intentionalitet (riktadhet) Ekologisk literacy
Sköta sin planta	Eleverna får sköta om sin planta och se till att den får det den behöver. De mäter hur växten växer och kollar att den får ljus och vatten. Emotionell estetisk aktivitet.	Intentionalitet, Ekologisk literacy Annanhet (den andra) Handlingshorisont
Städning av skog	Eleverna i åk 6 tar över innehållet för lektionen och beslutar sig för att städa i skogen. De gör soptunnor och skyltar för att förhindra nedskräpning. Emotionell estetisk aktivitet.	Intentionalitet, Handlingshorisont, Möjlighetshorisont Horisontsammanmältning
Demonstration	Eleverna i åk 2 har gjort demonstrationsskyltar och tågar i ett led upp till skogen. De skanderar sina ramsor om att bevara skog, djur och natur. Emotionell estetisk aktivitet.	Intentionalitet, Handlingshorisont, Möjlighetshorisont Horisontsammanmältning

Tabell 3: Exempel på tolkning av empiriskt underlag, delstudie 2, deltagande observation.

Forskningsetiska överväganden och ställningstaganden

Etiska ställningstaganden är essentiella, i synnerhet när människor deltar i studier (Vetenskapsrådet, 2017). Vetenskapsrådets fyra huvudprinciper,

informations- och samtyckekrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav följs i arbetet. Deltagarna i studierna har informerats om studiens syfte och sammanhang, samt hur den ska presenteras. Principen om informerat samtycke har följts, och deltagande har varit frivilligt.

Deltagarna i delstudie ett har fått läsa och kommentera transkriptioner, analys och tolkning av intervjuer, så att de känner igen sig i utsagorna. I några fall har deltagarna velat förtydliga eller lägga till något. Som redan nämnts har inte kön, ålder, yrke eller adress i enkätundersökningarna efterfrågats, vilket gör att anonymitet garanteras. Bortval av dessa parametrar bidrar också till att reducera förutfattade meningar jag annars skulle kunna tillskriva personen, och därmed undviks typifiering av deltagaren. Det är ett medvetet val. I promenadintervjuerna är deltagarna av förklarliga skäl inte anonyma för mig, men de är det i skriftliga och visuella framställningar i studiens artiklar. Det empiriska underlaget kan knappast anses innehålla känslig information som kan påverka deltagaren i negativt hänseende. Vad som är känsliga frågor varierar från person till person, men vissa ämnen är generellt mer känsliga än andra (Persson, 2016). Persson uppger att känsliga frågor är sådana som av en respondent upplevs som genanta, provocerande, obehagliga eller till och med hotfulla att svara på. Min uppfattning är att deltagarna i studien inte ansåg våra samtal vara av känslig eller besvärande art.

Etiska överväganden för delstudie två krävde mer noggrann eftertanke, då barn är särskilt utsatta i forskningssituationen, i synnerhet när videoinspelning används (Roberts, 2008; Cohen, m fl., 2011). Extra eftertanke krävdes både när det gäller elever, som är omyndiga, och när det gäller lärare, som valt att vara med på bild och därför kan spåras till den skola de arbetar på. Inledningsvis samtalade jag med eleverna och berättade om studien och att mitt fokus låg på själva undervisningen och lärarens planering och genomförande av undervisning men att jag också var intresserad av hur de upplevde undervisningen. Här klargjordes att studien inte hade fokus på elevernas prestationer. När det gäller elever krävs skriftligt medgivande från vårdnadshavare. I informationen till vårdnadshavare framgick att deltagande var frivilligt och att deltagande kunde avbrytas när som helst under studien. Vårdnadshavaren kunde välja mellan tre alternativ: att eleven fick ingå i studien, att elevens material som skapades under arbetet fick användas, och att eleven fick medverka på bild och film och bli intervjuad. Det var förstås också viktigt att eleven själv fick välja om denne ville medverka. Eleverna tillfrågades även kontinuerligt om de vill vara med på bild, bli intervjuade, om deras

skolarbete fick fotograferas och filmas. Elevers vilja att vara till lags, och maktförhållandet mellan mig som forskare och eleverna var något att vara uppmärksam på. Det var därför viktigt att skapa tillit och att inte missbruka den.

Även lärarna fyllde i en medgivandeblankett där de kunde välja mellan ovan nämnda alternativ. Även om de är vuxna och myndiga hade jag som forskare ansvar för hur jag använde deras utsagor, så att de kände att de kunde stå för det de hade sagt, att de inte kände sig utlämnade i något hänseende, eller själva lämnade ut elever och eventuellt föräldrar. Det fanns därmed anledning till en viss försiktighet trots medgivande, som jag var observant på och tog hänsyn till.

Trovärdighet

Inom fenomenologisk hermeneutik eftersöks inte en generaliserbar sanning. Forskarens tolkning och förförståelse, som färgas av forskarens bakgrund, erfarenheter, kulturella hemvist och eventuella förväntningar, är i fenomenologisk forskning en utgångspunkt (Rinne, 2014). Öppenhet är därför centralt, och ses här i förhållande till tolkningsprocessen, och gäller också andra tolkningar än den egna, och att förståelse för tolkningar kan komma att behöva fördjupas och utvecklas, och kanske ersättas²³. Öppenhet innebär också att tydligt redovisa studiens utgångspunkter, forskarens egen förförståelse och förekommande premisser. Det handlar, enligt Larsson (2005), om att vara perspektivmedveten. Transparens och tydlighet bidrar till möjlighet för läsaren att få en uppfattning om huruvida forskarens tolkningar är rimliga, i ljuset av forskningsfält, valda teorier och metoder, vilket enligt Larsson (a.a.) är tecken på hög kvalitet. Trovärdighet ska, enligt Öberg (2011), stå i förhållande till avhandlingsarbetets syfte, och till val av relevanta forskningsmetoder. För att studiens syften skulle uppnås har jag noga övervägt de forskningsmetoder jag valt för respektive studie. Giltigheten, eller validiteten, kan bedömas utifrån huruvida jag lyckas förstå, presentera och förmedla de deltagandes upplevelser, levda erfarenheter, tankar och reflektioner av skogsvistelser i förhållande till studiens fenomen och teoretiska utgångspunkter.

²³ Jag har också själv under arbetets gång provat en delvis annan tolkningsmöjlighet av den första delstudien, då jag tog utgångspunkt i teorier om praktikarkitekturer (Kemmis m fl., 2014) i kombination med livsvärldsansatsen. Detta utmynnade i en artikel (Häggström & Synnestvedt, 2019e) som betraktar skogspromenader som ett immateriellt kulturarv.

Metoddiskussion

I följande avsnitt diskuteras möjligheter och begränsningar med avhandlingens forskningsdesign, forskningsmetoder, forskarroll och trovärdighet.

Inför metodvalen var det viktigt för mig att aktivt vidga och fördjupa min förförståelse i skogsmiljön där jag förlagt studien. Jag har kontinuerligt varit i skogen under olika villkor som årstider, väderförhållanden, tid på dygn och kombinationer av dessa, och härigenom skapat en samhörighet med skogen. Kontinuerliga fältanteckningar har gjorts för att följa naturens årstidsskiftningar och beskriva mina sinnliga intryck. Avsikten var att bättre förstå studiens deltagare och göra deras livsvärldar begripliga. Anteckningarna har hjälpt mig att utmana min förförståelse och synliggöra mina sinnesintryck.

Forskningsdesignen är utformad genom delstudier som bygger på varandra. Ett sådant upplägg innebär en viss osäkerhet, vilket har betytt att jag inte kunnat överblicka hela upplägget från början, då det vuxit fram successivt. En svårighet har varit att inte ha någon "förlaga" att falla tillbaka på, och att vara utlämnad till det egna omdömet, och att våga använda min intuition. Det har samtidigt möjliggjort en öppenhet och flexibilitet att anpassa arbetet och att utveckla forskningsmetoderna medan de pågår. Det skulle kunna uppfattas som ett riskfyllt sätt att bedriva forskning på. Här stödjer jag mig mot Gadamer (1997) och horisontbegreppet, och använder mig av att den egna förförståelsen förändrades genom delstudierna och dess sekvenser.

Forskningsmetoder

De valda forskningsmetoderna innebar olika möjligheter och utmaningar. Det var genuint spännande att tömma svarsbrevlådan i enkätstudien, eftersom jag inte visste om där skulle finnas några svar och vad svaren i så fall skulle innehålla. En fördel med att ha enkäten placerad i skogen var att svaren troligtvis blev mer spontana eftersom människor knappast var förberedda på att finna en brevlåda där. Det var, som jag ser det, en fördel att deltagarna redan befann sig i den miljö som frågorna rörde sig om, och att det var lätt att delta. Placeringen i skogen innebar emellertid en osäkerhet då jag inte kunde veta om någon alls skulle passera eller om människor skulle ha tid och lust att stanna upp i sin aktivitet för att besvara ett frågeformulär. Ytterligare en osäkerhet var om frågeformulären och brevlådan skulle få vara ifred. Det empiriska underlaget som metoden genererade var betydelsefullt som en

första inblick i hur människors levda erfarenheter av att vistas i skogen kan komma till uttryck.

Promenadintervjuerna medgav en direkt tillgång till människors levda erfarenheter. Den omgivande miljön blev ett givet utgångsläge i samtalet på ett mer uppenbart sätt, än om jag förlagt intervjuerna inomhus. Det blev enklare för mig att ställa frågor och att vara följsam, samtidigt som det var utmanade och krävde en annan typ av uppmärksamhet. En styrka med metoden är den relation som möjliggörs, och tillåts, mellan deltagare och forskare (Lee & Ingold, 2006). Kvale & Brinkmann (2014) poängterar att det ömsesidiga inflytande forskare och deltagare utövar på varandra inte ska ses som en felkälla utan närmast som en styrka i en kvalitativ forskningsintervju.

Även om promenadintervjuer har många fördelar finns det också begränsningar. Om terrängen där intervjuerna ska äga rum är oländig, kan tillgängligheten begränsas, vilket kan medföra att vissa deltagare utesluts. I denna studie har redan en sådan begränsning implicit gjorts då jag valde deltagare som väljer att röra sig i delvis svårframkomlig terräng. Väderlek kan också bli ett hinder: det kan plötsligt bli oväntat kallt, stormigt, regnigt, åskigt etc. Ytterligare ett hinder är säkerheten, både för deltagaren och för forskaren (Carpiano, 2009). Det är inte alldeles självklart att stämma träff med främmande människor för att sedan ge sig ut i skogen med dessa.

I studien valdes audioinspelning bort, eftersom teknisk apparatur sågs som störande i skogsmiljön, vilket innebär att jag gått miste om möjligheten att återvända till inspelat underlag. En audioinspelning hade å andra sidan inte kunna dokumentera deltagarens kroppsspråk, vilket gör en sådan metod otillräcklig. En kombination av inspelning och fältanteckningar hade förmodligen varit den ideala metoden.

I aktionsforskningsstudien valdes deltagande observation och intervju som metoder, vilket resulterade i omfattande materialproduktion, bland annat genom videoinspelningar, fältanteckningar och elevarbeten, vilket innebar ett tidskrävande analysarbete. Denna praxisnära forskning gjorde det möjligt för mig att delta i skolutveckling, vilket jag ser som en styrka för mig som forskare i pedagogiskt arbete. Det gällde dock att hålla isär rollerna som följer med ett deltagande, såsom att vara assisterande lärare, kollega och mentor, med rollen som forskare och forskarstuderande. Som aktiv deltagare bidrog jag till att producera empiriskt underlag som sedan skulle analyseras, vilket kan innebära ett dilemma. Dahlbäck (2017), som genomfört en aktionsforskningsstudie i skolklass, framhåller att videoinspelningar kan skapa distans till

klassrumssituationen, vilket jag instämmer i. För mig blev det också viktigt att efter transkriberingarna låta materialet vila, och att vid upprepade tillfällen återgå till materialet med nya frågeställningar.

Vid intervjutillfällena med eleverna hade deltagit i deras undervisning under 5-6 veckor och lärt känna dem, och haft roligt tillsammans med dem i skapande aktiviteter. Den relation mellan mig och eleverna som då utvecklades påverkar förstås intervjusituationen, jämfört med om vi hade varit obekanta. Nu fanns en gemensam förståelse av undervisningsinnehåll och metoder m.m. som en utomstående intervjuare kanske inte hade förstått på samma vis. Min förförståelse kan här eventuellt ha varit ett hinder. Trots att jag uppmanade eleverna att förklara genom att ställa frågor som: ”kan du förklara vad du menar med det?”, ”hur kändes det?”, ”vill du berätta mer om det?”, riskerar en deltagande forskare att förstå lite ”för bra”. En annan aspekt att beakta är att eleven i en intervjusituation kanske vill vara forskaren till lags och därför ge positiv respons. Varje intervju inleddes därför med en förklaring att jag var intresserad av alla slags svar och att deras svar inte på något vis var kopplad till lärarnas bedömning av deras kunskaper.

Kapitel 5.



5. Avhandlingens artiklar

Gemensamt för avhandlingens fem artiklar är det livsvärldsfenomenologiska perspektivet och människors levda erfarenheter av skog och skogsvistelser. Det är i artiklarna avhandlingens resultat presenteras och tillsammans svarar de mot avhandlingens syften och frågeställningar. Den empiriska materialproduktionen delas därmed upp i de olika artiklarna, i vilka olika aspekter av den livsvärldsfenomenologiska teoribildningen fokuseras. Artikel 1 är en teoretisk artikel medan artikel 2 och 3 bygger på delstudie ett, och artikel 4 och 5 på delstudie två. Här presenteras artiklarna i korthet och följs av en sammanfattande överblick av resultatet i helhet.

Artikel 1

Häggström, M. (2017). An Aesthetical and Ethical Perspective on Art-Based Environmental Education and Sustainability from a Phenomenological Viewpoint. I Franck, O. & Osbeck, C. (red.), *Ethical Literacies and Education for Sustainable Development. Young People, Subjectivity and Democratic Participation*, s. 85 - 103. London: Palgrave Macmillan.

I artikeln förs ett teoretiskt-filosofiskt resonemang, där kopplingar mellan etik, estetisk miljöundervisning och didaktiska verktyg görs, i syfte att förstå miljöundervisning ur ett fenomenologiskt perspektiv. Resonemang från avhandlingens teoretiska utgångspunkter prövas mot resonemang från de delar av kapitlet om tidigare forskning som rör undervisning. Dessa resonemang kopplas till begreppet växtblindhet.

Det är främst de livsvärldsfenomenologiska konstanterna *vara-i-världen*, *erfarenhet*, *horisont* och *intersubjektivitet* som diskuteras i artikeln. I fokus står hur lärare och elever kan engageras i miljöfrågor utifrån ett helhetsperspektiv på undervisning. I artikeln framhålls att undervisningsmetoder och didaktiska verktyg, som har sin utgångspunkt i estetiska undervisningsmetoder och som bygger på etiska aspekter och miljömedvetenhet (*Art-based environmental education*), kan bidra till ett helhetsperspektiv i miljöundervisning. I texten påbörjas ett resonemang angående intersubjektivitet och levda erfarenheter av en delad värld, och huruvida andra-än-människor kan inkluderas i talet om intersubjektiva möten. Det innebär att jag utmanar det fenomenologiska perspektivet som i allt väsentligt handlar om människors levda erfarenheter

och människors livsvärldar. Poängen med resonemanget är att inse att växter och djur redan är inkluderade i våra livsvärldar. Denna diskussion återkommer i artikel 4 och 5. En aspekt av hur människor kan se på andra-än-människor är genom begreppet *den andra* (Levinas, 1979). Det görs i artikeln, genom att göra betraktandet av växter som *den andra* tänkbart, vilket skulle kunna innebära att växter får en mer framträdande position. Relationsskapande är, enligt Levinas, av betydelse för att acceptera en annan för dess *annan-het*, något som får betydelse för delstudie två.

En slutsats som dras i artikeln är att deltagande och engagemang i *art-based environmental education* (estetisk miljöundervisning) kan bidra till ett perspektivskifte så att växter placeras i förgrunden. Ett dylikt skifte kan på sikt utmana växtblindhet, och ha betydelse för skolans arbete med miljöperspektivet.

Texten har utgjort ett ramverk för det fortsatta arbetet. Diskussionen om växtblindhet återkommer främst i artikel 4 och 5.

Artikel 2

Häggström, M. (2019). Being-in-the forest – a matter of cultural connections with a natural environment. *Plants, People, Planet*, vol 1, nr 3, s.1-21.

Artikel 2 baseras på en enkätstudie placerad i ett träd på en specifik plats i skogen, med syfte att få tillgång till människors levda erfarenheter av att vara i skogen. Särskilt studeras människors relation till den specifika platsen, som tidigare beskrivits under avsnittet om delstudiens kontext. De fenomenologiska begreppen *intersubjektivitet* och *historicitet* fokuseras.

I artikeln studeras människors relation till skogsmiljö. Fokus i artikeln ligger därmed på själva varandet. Jag försöker förstå vad det är som gör att människor väljer att vistas i skogen och på den utvalda platsen. Jag ställer frågorna: Hur upplever människor den här platsen? Vad gör de i skogen som är av betydelse för deras upplevelser av skogsvistelserna? Hur beskriver de den valda platsen? Hur relaterar de till skogen och dess växter?

En utgångspunkt för artikeln är att levda erfarenheter av att vara i skogen är multimodala, det vill säga att skogen upplevs simultant genom våra olika sinnen, vilket framhåller den levda kroppen som vår tillgång till världen. I texten diskuteras hur den externa världen i form av växtlighet upplevs, och kan förstås i termer av *den naturliga inställningen* (Husserl, 1913/1962), som

innebär att vi tar växterna för givna. Den naturliga inställningen ska dock inte misstas för ointresse eller ignorans – när den naturliga inställningen bryts blir vi observanta och ofta engagerade. Exempelvis när naturmiljön hotas eller förstörs, men också när vi reflekterar över våra egna erfarenheter. På så sätt kan enkäten i skogen i sig medverka till att bryta den naturliga inställningen. Genom att svara på frågeformuläret i skogen ges deltagarna möjlighet att reflektera.

I artikeln spelar historicitet en stor roll. Platsen uppvisar tydliga tecken på att olika individer har rört sig och befunnit sig på platsen. I studien framkommer det att deltagarnas reflektioner över platsen stimuleras av ”dessa andra” som satt olika spår på platsen. Det dras, av deltagarna, också paralleller till vår gemensamma historicitet – eller kulturarv, om man så vill – i form av kulturella (estetiska) uttryck, i form av exempelvis litteratur, konst och film. Särskilt frekvent är referenser till troll och trollskog, ”det mystiska” och till sagovärldar. I relation till dessa referenser är det vanligt att deltagarna minns barndomens skogar.

Intersubjektiviteten och historiciteten skapar en känsla av sammanhang och tillhörighet. Skogsvistelserna innebär att dela tid och rum med andra, men också att dela upplevelser. Ett exempel är det nätverk av små skogsstigar, som människor och djur genom sina kontinuerliga vandringar, upprätthåller, vilket gör att stigarna inte växer igen. Att vara tillsammans med träd skiljer sig från att vara med människor eller djur. Stillsamhet, lugn och ro är det mest frekventa svaret på hur det känns att vara i skogen, med träden. Men den levda erfarenheten är samtidigt komplex. Traditioner, beteendemönster och minnen från generationer sammanvävs med de individuella erfarenheterna. Platser i skogen får härigenom en identitet och värden, vilka blir meningsskapande. Det gör att deltagarna i studien gärna återkommer till favoritställen i skogen.

Denna studie och artikel har, som omnämnts i metodkapitlet, fått betydelse för hur avhandlingsarbetet sedan fortskridit, bland annat som urvalsverktyg för promenadintervjuerna, vilka är centrala i artikel 3.

Artikel 3

Häggström, M. (2019). Lived Experiences of Being-in-the-Forest as Relationships with the More-than-Human World. *Environmental Education Research*, s. 1-14.

I artikel 3 får jag ta del av människors levda erfarenhet av skogsvistelser genom promenadintervjuer. En utgångspunkt är skogen som signifikant för deltagarens livsvärld. Detta belyses av begreppet *vara-i-världen* (Heidegger, 1988). I artikeln uttrycks detta varande som vara-i-skogen. Med hjälp av begreppet diskuteras hur livsvärlden och individen är förbundna med varandra i en oupplöslig helhet. Begreppet vara-i-världen omfattar begreppen *levd kropp*, *levd plats* och *levd tid*. Hur dessa aspekter av levda erfarenhet är sammanlänkade är av intresse för artikelns resonemang. I artikeln kopplas det också till ett pedagogiskt och didaktiskt resonemang om undervisningens innehåll och rum, det vill säga *vad* undervisning fokuserar och *var* undervisning ska äga rum om syftet är att engagera elever och utveckla deras ekologiska literacy.

I artikeln lyfts forskarens roll och hur forskaren som genomför en promenadintervju fysiskt interagerar med deltagaren. Det är en aktiv intervjuform där jag som forskare tillsammans med deltagaren skapar en gemensam rytm medan vi samtalar. Vi skapar vår intersubjektivitet i ett här-och-nu. Det innebär också att vi lever våra erfarenheter medan vi erfar dem, det vill säga, vi talar om skogspromenader och skogsvistelser medan vi promenerar och vistas i skogen. I texten varvas citat från deltagarna med inslag av mina upplevelser från fältanteckningar.

Resultatet visar att deltagarna upplever skogen som en miljö bestående av olika platser eller olika rum. Dessa platser ses *som* något. Detta som-seende har för deltagarna ofta sitt ursprung i barndomens lekar. Olika platser i skogen uppmanar till olika aktiviteter som klättring, pick-nick, löpning och bärplockning. Barndomens erfarenheter av att vara i skogen spelar en betydelsefull roll för den vuxnes upplevelser i naturmöten. Även som vuxna använder deltagarna skogens olika rum för olika ändamål som att meditera, stanna upp och beundra utsikten, fotografera, löpträna, plocka bär och svamp. Skogsvistelserna kan ses som en kombination av att *vara* och att *göra*. De beskrivs också som kontrasterande, då skogen erbjuder lugn och ro vilket ses som avstressande i jämförelse med en mer bullrig stadsmiljö och stressig vardag. Skogen som plats lägger i dagen hur deltagarna definierar sig själva: som avslappnade, kreativa och som ett med naturen, medan de känner sig stressade i andra miljöer och situationer. Den kroppsliga relationen till skogen, baserad på olika sinnliga upplevelser, gör den levda erfarenheten av skog till en harmonisk upplevelse, enligt deltagarna. Resultatet bekräftar tidigare forskning som visar att människor mår bra av att vistas i skogsmiljöer, men

det visar dessutom att människor som regelbundet vistas i skogen får chans att skapa en livslång relation till skogsmiljön, vilket tycks ha en påverkan på deltagarnas livsstil. I artikeln har försök gjorts att beskriva vad dessa relationer betyder för människors liv och identitet. De uttrycks som behov av att regelbundet vara i skogen, och märks i deltagarnas fritidsintressen, exempelvis orientering och skapande verksamhet, samt i reflektioner över människans relation till naturmiljöer och förhållande till miljöfrågor. Enligt alla deltagare i studien, bör undervisning som syftar till att utveckla elevers intresse av och förståelse för skog och enskilda växter, bygga på direkta naturmöten där elever från tidig ålder får chans till estetiska erfarenheter av skog.

Artikel 4

Häggström, M. (2019). Besjälning av träd som ett steg att förebygga växtblindhet hos grundskoleelever - En aktionsforskningsstudie av Storylinearbete i år 2 och 6. I E. Reimers, M. Harling, I. Henning Loeb och K. Rönnerman (red), *Lärarprofession i en tid av förändringar. Konferensvolym från den tredje nationella ämneskonferensen i pedagogiskt arbete*. Göteborgs universitet, s. 123-144.

Denna artikels syfte är att synliggöra skolelevers levda erfarenheter av undervisning som till stor del förlagts i skogsmiljö. För att få tillgång till elevernas erfarenheter har jag i studien undersökt huruvida Storylineundervisning i två klasser, som syftar till att skapa personlig relation till växter, kan bidra till elevers utveckling av ekologisk literacy. Det har undersökts bland annat genom att låta elever själva berätta om sina erfarenheter i naturmöten. I studien är elevers intersubjektiva möten med träd i fokus. Därigenom utmanas fenomenologins fokus på mänskliga möten och handlingar. För att utveckla elevers förståelse av växter kan undervisning fokusera på likheter eller olikheter mellan människa och växt. I studien prövas både likhets- och olikhetstanken i lärarnas undervisning. Utifrån tanken att identifikation med växter genom antropomorfism, dvs. personifiering av icke mänskliga djur eller växter, kan förebygga växtblindhet (Balding & Williams, 2016), har lärolaget skapat en Storyline där elever får identifiera sig med träd för att efter hand förvandlas till träd. Tillvägagångssättet kan ses som omvänd antropomorfiering där elever genom trädidentifiering övertar växters attribut och särskilda egenskaper, och på så sätt bryter det förgivettagna.

Som ett steg i analys- och tolkningsprocessen användes en modell över ekologisk literacy (Freebody & Luke, 1990). Min slutsats av resultatet är att Storylinens olika inslag bidragit till att eleverna kunnat utveckla ekologisk literacy på olika sätt och i olika hög utsträckning, samt att utveckling av ekologisk literacy är en process som bygger på upprepade inslag av naturmöten. I samband med bildskapande gavs eleverna utrymme att diskutera sina erfarenheter av att vistas i skogen. Dessa diskussioner bidrog till ett gemensamt reflekterande, vilket senare ledde till att eleverna tog ställning (mot nedskräpning i skogen) och agerade, något som skedde i båda klasserna. De yngre eleverna skapade plakat med slagord och samlades för ett gemensamt demonstrationståg, medan de äldre eleverna bestämde sig för att städa i skogen, göra soptunnor som de placerade i skogen tillsammans med skyltar som uppmanade till att hålla skogen ren och fri från skräp. Studien bekräftar därmed tidigare forskning som visar vikten av att undervisning om växter sker i autentisk naturmiljö och att starka personliga band till naturmiljöer tycks vara förutsättning för att utveckla ekologisk literacy. Studien visar vidare vikten av att följa upp de direkta naturmötena på olika sätt, så att eleven får möjlighet att reflektera, diskutera och fördjupa sin förståelse. I intervjuer har elever gett uttryck för övervägande positiva upplevelser av att vistas i skogen, möten med träd, samt Storyline som arbetsform. Utifrån min lärarprofession kunde jag se tecken på lärande under arbetets gång. Det var däremot svårt för eleverna att verbalisera vad de lärt sig i samband med det estetiskt inriktade arbetet. Estetiska erfarenheter i naturmiljöer sågs i sig inte som lärande. De förknippade lärande i första hand med faktakunskap, varför diskussion med elever om vad lärande kan innebära är angeläget för deras meningsskapande i det estetiska arbetet. Intervju som forskningsmetod för att komma åt fenomenet visade sig vara mindre fruktbart än deltagande observation.

Artikel 5

Häggström, M. (2019). Students being transformed into trees: inverted anthropomorphization in order to enhance connectedness to natural environments and plants. I J. Reiss (red), *Art, Theory and Practice in the Anthropocene*. New York: Vernon Press, s. 137-153.

Även denna artikel bygger på delstudie två. Här presenteras underlag från deltagande observation och elevintervjuer, och från det skapande arbetet som lärarna iscensatte i storylineundervisning, såsom fotoelicitering och multimodala uttryck. Ett sätt att få tillgång till elevernas livsvärldar, i tillägg till deras egna utsagor, var att inkludera elevernas estetiska produktion, vilken ges relativt stort utrymme i artikeln, i text såväl som i bild.

Lärarnas Storylinearbete innefattade ett antropomorfistiskt pedagogiskt upplägg. Det pedagogiska Storylinearbetet och elevernas förvandling till träd diskuteras i förhållande till *transformation theory* med förankring i Mezirows (2000) arbete och i förhållande till antropomorfism. Träd är centralt för eleverna i denna del av arbetet. Istället för att låta träd få mänskliga egenskaper har lärarna i studien låtit eleverna få identifiera sig med träd. De har under de veckor Storylinearbetet pågått sakta ”förvandlats” till träd. Sin förvandling har eleverna beskrivit genom dagboksanteckningar. Läraren i årskurs 6 ledde detta arbete genom att själv komma till skolan med synliga tecken på förvandling. Exempelvis hade läraren en morgon målat sin hals som barken på en björk. Hon stod vid fönstret i klassrummet och sträckte sig efter solljuset och beklagade sig för att ha blivit så törstig då våren anlant. Eleverna följde snabbt lärarens rollspel och berättade diverse dråpligheter de varit med om för att de blivit som träd. Under Storylinearbetet bestämde eleverna i årskurs 2 att de ville genomföra en demonstration för träden och mot nedskräpning i skogen. De skapade plakat och gick i ett demonstrationståg för att visa sitt missnöje mot människors sätt att behandla växter, djur och planeten.

I artikeln analyseras det empiriska underlaget och elevernas levda erfarenheter av att vara i skogen utifrån ett fenomenologiskt perspektiv på *den andra*, genom Levinas (1979). Resultatet diskuteras också i relation till estetikens roll i arbetet med Storylinen, och till *art-based environmental education* (Mantere, 1992) och empowerment. Vidare förs en diskussion i relation till miljöundervisning, hållbarhet och begreppet antropocen (Crutzen & Stoermer, 2007).

Resultatet visar att elevernas relation till ett specifikt träd i skogen vuxit sig stark under den 5-6 veckor långa Storylineperioden. Träd beskrivs som individer, personer och ibland som vänner. Flera elever kan själva beskriva hur deras syn på träd och andra växter förändrats under arbetets gång. Några elever har gått från att se på träd som döda ting, jämförbara med berg och stenar, till att förstå att de är levande organismer med behov av exempelvis

sol, näring och vatten. Många av eleverna jämför träd med människor och menar att ”träd är precis som vi”. Under elevernas transformation kunde en horisontförskjutning ses genom att träd tydligt blev inkluderade i elevernas livsvärldar.

Sammanfattning av resultaten

Det samlade resultatet pekar på att människors levda erfarenheter i direkta naturmöten i skogsmiljö hänger samman med deras upplevelser av skogsmiljön *som* något (Heidegger, 1993). Naturmötena blir härigenom avhängiga de enskilda deltagarnas *som-seende*, det vill säga hur de uppfattar skogen som rum för att göra, vara, erfara, leka, lära, förundras, glädjas och ibland uppröras. Dessa upplevelser, som genom reflektion blir till estetiska erfarenheter, gör att den naturliga inställningen kan brytas. Skogsmiljön i sig bidrar till stämningar som deltagarna uppskattar. Dessa stämningar beskrivs på olika sätt av olika individer men bildar den gemensamma faktor som gör att deltagarna gärna återkommer till skogsmiljön. Detta gäller för båda delstudiernas deltagare. Oberoende av varför deltagarna vill vistas i skogen, det vill säga vad de *gör* i skogen, tycks miljön ha haft en så positiv inverkan att det går att hävda att de har en relation till skogen.

Skogen framträder i studien som en historiskt förankrad miljö, som bidrar till känsla av samhörighet med andra och att ingå i ett större sammanhang. Deltagarnas reflektioner över att vara en del i detta sammanhang väcker existentiella funderingar över att vara förankrad i tid och rum, eller med Heideggers ord: att vara-i-världen. Skogen framställs som en miljö och plats som alltid har funnits medan olika generationer av människor passerar. I linje med Schütz (1999) beskrivning av platser som intersubjektiva, utgör skogen för deltagarna en intersubjektiv värld – i skogen har olika meningsskapande aktiviteter ägt rum, äger rum och kommer fortsättningsvis förmodligen att äga rum. Dessa aktiviteter bildar det som Schütz (1972) benämner *stock of knowledge*, det vill säga det gemensamma kollektivets samlade erfarenheter, något som framträder i deltagarnas referenser till kulturella företeelser. Det indikerar att deltagarnas som-seende måste förstås mot en gemensam kulturell bakgrund som utvecklats över tid.

Den sinnliga upplevelsen av skogens olika rum framträder som betydelsefulla för skogsupplevelsen: doften av mossa, tystnaden och ljud av vinden i träden, knakande ljud från grenar och kvistar beskrivs, skogens gröna

nyanser lyfts fram som del av skogens lugn. Platsen där brevlådan i studie ett var placerad, är en plats där estetiska erfarenheter i skogen framträder; den väcker deltagarnas uppmärksamhet och känslor. Den beskrivs som mystisk och många av deltagarna gör kulturella associationer till olika ändliga livsvärldar: sagor, myter, filmer och bildkonst. Platsen i skogen där eleverna i delstudie två samlades inför olika aktiviteter, är en plats där estetiska erfarenheter är tydligt kroppsligt förankrade, som tycks uppmuntra eleverna till lek och rörelse. Haskell (2017) beskriver skogen som förkroppsligt nätverk som växter och människor delar. I studien kan estetiska erfarenheter i skogen beskrivas som en sammanvävd helhet mellan växter, andra-än-människor, människa och kultur.

Resultatet från delstudie två synliggör lärarens roll för möjligheten att förebygga växtblindhet bland eleverna och utveckla det jag i aktionsforskningsstudien benämner ekologisk literacy. Det har de deltagande lärarna visat på olika sätt, dels som förebild i det transformativa arbetet, dels genom stöttning och tillåtande av elevers ställningstagande och handlingskraft. Med grund i resultatet från delstudie ett, tog lärarna fasta på vikten av att låta barn (eleverna) få leka och utforska skogen på egen hand. Delstudie två visar att tid för reflektion över skogsvistelserna, och lärarnas följsamhet mot elevernas vilja att agera, var centralt för hur Storylinearbetet fortskred. Det skapande arbetet spelade en väsentlig roll, då eleverna under skapandeprocessen diskuterade sina estetiska erfarenheter i skogen med varandra och med läraren. Eleverna gavs tid att fördjupa sina resonemang, reflektera igen och prova sina åsikter högt med varandra. Elevernas diskussioner möjliggjorde en horisontsammansmältning (Husserl, 1989; Gadamer, 1997), så att den enskilde elevens horisont kunde vidgas och omfatta andra elevers. Diskussionerna gjorde att eleverna sedan tog ställning för att agera mot nedskräpning. Resultatet av delstudie två visar att de intervjuade eleverna som vistades i skogen vid upprepade tillfällen under en sammanhängande period och genom en sammanhållen undervisningsstrategi (i det här fallet genom en Storyline), utvecklade empati för växterna (i synnerhet träd) i skogen.

Resultatet pekar på att det är angeläget att diskutera *var* undervisning äger rum, vilket tidigare forskning också visar (t ex. Fjørtoft, 2000; Jørgensen, 2014). Direkta naturmöten som inkluderar estetiska erfarenheter visar sig i studien ha potential att aktivera lärprocesser som är av transformativ karaktär (Mezirow, 2000). Det innebär ett lärande som förändrar elevens tidigare

förståelse, uppfattning och attityder gentemot naturmiljön och dess växter. I delstudien visar eleverna tecken på ett sådant lärande. Lärprocessen drev eleverna till att ta ställning och till att agera. På sikt kan det få betydelse för hur eleven ser på sig själv och sina möjligheter att påverka.

Sammantaget visar resultatet i båda delstudierna att skogen spelar, eller har potential att spela, en essentiell roll i människors liv. Som det visar sig i studierna, får skogen, som regional livsvärld, olika utrymme i en individs livsvärld under dennes liv (Bengtsson, 2005). I de vuxna deltagarnas livsvärldar breder arbetslivets regionala livsvärld ut sig på bekostnad av skogens, vilket kommer till uttryck i jämförelser av skogen som en plats för kontemplation gentemot det stressiga vardags- och arbetslivet. För eleverna fick skogen som regional livsvärld ta plats i elevernas livsvärldar, något som bidragit till att eleverna fått möjlighet att bryta den naturliga inställningen (Husserl, 2004). Genom den platsbaserade undervisningen i skogen har eleverna erfarit växter i direkta naturmöten. De har också genom skapande aktiviteter fördjupat sina erfarenheter från skogsmiljön, och därmed förståelsen och empati för träd och andra växter, och för andra-än-människor.

Kapitel 6.



6. Diskussion

Här, i det sista och sjätte kapitlet, diskuteras avhandlingens resultat och frågor som resultatet väcker, framförallt med avsikt att belysa vad estetiska erfarenheter i direkta naturmöten betyder och kan betyda för människor i allmänhet och för skolelever i synnerhet. Estetiska erfarenheter i naturmöten innebär i studien att känslor av att vara ett med naturen, med skogen som miljö och med enskilda träd, väcks. Både studiens elever och de vuxna deltagarna är känslomässigt berörda och engagerade av att vara i skogen. Tidigare studier visar att människor mår fysiskt och psykiskt bra av skogsvistelser (Lundell & Dolling, 2010), vilket även resultatet i denna studie visar. Resultatet visar också att när människor regelbundet återkommer till skogsmiljön handlar upplevelsen av att vara ett med naturen om något mer än välmående; upplevelsen får existentiella dimensioner. *Varandet* i skogen innebär att vara *med* och att vara *i* naturmiljön, och att *bli* en del av den. Den samexistens som varandet och tillblivelsen i skogen innebär, betyder att både upptäcka *den andra* (Levinas, 1979) som i det här fallet utgörs av träd, och att upptäcka sig själv, som objekt för *den andra*. Den existentiella fenomenologin framhåller, genom Sartre (1984), individen som aktivt meningssökande, och härmed ständigt involverad i processen att *bli*. Studiens resultat pekar mot en sådan process: att bli en människa förankrad i en levd plats och att bli en agerande människa. Studien visar också att skogen är en betydelsefull miljö för att skapa relationer till andra-än-människor, att utveckla ett personligt förhållningssätt till miljörelaterade frågor och för att motverka växtblindhet.

Resultatet kommer här efter att diskuteras med avstamp i två teman som framträtt i resultatet: känsla av sammanhang, det vill säga att vara del i något större, och samhörighet med *den andra*, framförallt med träd. Därefter diskuteras resultatet i förhållande till tänkbara implikationer för pedagogiskt arbete, vilka handlar om elevers möjlighets- och handlingshorisonter, samt ändliga världar. Estetiska erfarenheter följer som en röd tråd genom diskussionen. Kapitlet avslutas med en avslutande reflektion om studiens kunskapsbidrag och vidare uppföljning.

Känsla av sammanhang genom estetiska erfarenheter i naturmöten

Människors samhörighet med skogsmiljöer bygger på lång tradition av att leva i, med och av skog, något som påverkar hur vi idag förhåller oss till skogsmiljön. Studien visar att estetiska erfarenheter i naturmöten har betydelse för deltagarnas känsla av sammanhang som skapar samhörighet med tidigare generationer och med andra-än-människor. Denna känsla hänger ihop med den estetiska erfarenheten, som blir möjlig genom att deltagarna reflekterar över det de erfar. Resultatet visar att när deltagarna reflekterar, skriftligt, muntligt eller i skapande arbeten, förstås skogsmiljön på nya sätt. Den sinnesstämning som skapas av deltagarnas aktiviteter i skogen, och som väcker tidigare minnen av skogsupplevelser, är avgörande för deras känsla av sammanhang. Livsvärlden upplevs genom den levda kroppen och det visas i deltagarnas beskrivningar av skogens dofter av bark och mossa, bladens färger, vindens sus i trädkronor och lövverk, prasslande och knakande ljud från träd, fågelsång, och mossans mjuka mattor. I resultatet som helhet framträder skogen också som en särskild plats, och som sådan viktig för deltagarnas erfarenhet av livsvärlden och att vara människa i världen; platsen och individen är sammanlänkade; de är en helhet. Med tanke på den omvälvande tid vi lever i, med global uppvärmning, miljöförstöring och massutrotning, torde samhörighet med naturmiljöer, såsom den visas i studien, vara ett angeläget mål för skolans miljöperspektiv.

Ett av skolans uppdrag är att ge elever överblick och sammanhang, bland annat genom miljöperspektivet (Skolverket, 2011). Överblick och sammanhang är än viktigare i vår tid, då vi står inför avgörande socioekologiska utmaningar, och då vi ofrånkomligen behöver omskapa vår självbild och livsstil (Head, 2016). För att åstadkomma förändringar av sådant slag, framhåller Skolverket (2011) att elever ska ges möjlighet att utveckla personliga förhållningssätt till miljöfrågor. Resultatet visar, vilket jag redan i inledningen antog, att direkta naturmöten är ett möjligt sätt, eller kanske en förutsättning, för att skapa intresse för miljön. Här betonar de vuxna deltagarna vikten av att de som barn tidigt fick möjlighet att utveckla känslor till naturmiljöer. För eleverna i delstudie två väcktes ett känslomässigt engagemang och vilja att agera när eleverna själva fick inflytande över undervisningen och därmed möjlighet att driva igenom aktiviteter. Resultatet visar också att känsla av sammanhang tycks vara essentiellt för deltagarnas

längtan till, och även behov av, att återkomma till skogsmiljön. Känslan av att vara en del i något större, är exempel på hur studiens deltagare uttrycker tillhörighet med naturen och känsla av sammanhang. Elevernas betraktande av träd som kompisar är ett annat exempel.

Skogens betydelse för känsla av samexistens

Platser är fundamentala för människor (Lewicka, 2008), deras livsvärldar och sammanhang, och existerar därför inte som avskilda från eller utanför individen; plats och individ är sammanflätade. Deltagarna i studien ger skogen som plats olika värden och betydelser, vilka i sin tur blir meningsskapande. Att vara i skogen blir på så vis en besjälad upplevelse. En följd av resultatet är att betrakta skogen som en betydelsefull plats för att lära sig både *om* andra-än-människor och att lära sig *av* dem. I skogen kan livslånga relationer mellan människa och andra-än-människor uppstå. Sådana relationer är, enligt Balding och Williams (2016) nödvändiga för att människor ska vilja engagera sig i natur- och miljövard. De är också betydande för att motverka växtblindhet (Wandersee & Schlusser, 1999), för känslan av att vara ett med naturen (Mitten, 2017) och för miljörelaterade lärprocesser (Jørgensen 2014). Denna relationella aspekt är därför väsentlig i arbete med skolans miljöperspektiv, liksom de förkroppsligade erfarenheternas betydelse för att väcka medvetenhet om miljöns historicitet.

I tidigare forskningslitteratur framställs estetiska erfarenheter i naturmiljöer, i undervisningssammanhang, som vägar till förståelse av det egna livet, andra organismer, och miljön i sig (Mantere, 1992; Kovacs m fl., 2006; Inwood, 2010; Curtis m fl., 2012; van Boeckel, 2013). Detta avhandlingsarbete visar liknande resultat. Det är rimligt att anta att undervisning som genomsyras av estetiska erfarenheter i naturmöten kan bidra till att elever blir mer mottagliga för det som naturmiljöer kommunicerar, och i förlängningen till förståelse av vilken roll naturmiljöer spelar som livsmiljö för olika organismer och ekosystem. Kontinuerliga naturmöten kan bli en startpunkt för elevers känsla av släktskap med andra-än-människor, och ett sätt för lärare att minska antropocentriska perspektiv på förhållandet mellan människa och andra-än-människor. Härigenom kan undervisning verka för ett jämlikhetstänkande och öka elevers förståelse för såväl växters som människors betydelse för livet på jorden. Ett nytt *vi* skulle kunna skapas

(Snæbjörnsdóttir & Wilson, 2014), där träd och andra växter inte betraktas i förhållande till vilken nytta de har för människor (Knapp, 2019).

Levda erfarenheter av förhållandet mellan människa och andra-än-människor kan, som resultatet visar, bidra till en stark och innerlig känsla av samexistens. I skogen väcks deltagarnas existentiella tankar, och funderingar av att vara kroppsligt förankrade i en plats, i ett här och nu, och samtidigt i ett där och då. Deltagarnas livsvärldar delas med människor från århundraden, med andra-än-människor och med väsen från mytologiska traditioner och kulturyttringar. Denna samexistens, som många av deltagarna ger uttryck för, kan överbrygga uppdelningen mellan ”ett vetande subjekt” och ”objektet”. Det innebär att individen vidkänner den levande (och levda) miljön som subjekt, genom att acceptera och ge andra-än-människor möjlighet att ”berätta” om sina livsvärldar. När skogen visar tecken på missförhållanden, kan det antas att den som upplever samexistens med skogen, och är mottaglig för *den andra*, också känner av missförhållandena.

I förhållande till grundskolans läroplan (Skolverket, 2011), kan arbete med estetiska erfarenheter i naturmöten, där elevers känslomässiga utveckling inkluderas, få stor betydelse för flera av skolans övergripande mål. Läroplanen framhåller bland annat att skolan ska främja förmåga till inlevelse och att elever ska få uppleva känslor och stämningar, något som direkta naturmöten i studien visar prov på. Ett existentiellt perspektiv på miljöundervisning, som bygger på emotionella relationer till naturmiljön (Öhman & Sandell, 2015), kan vara en möjlig pedagogisk utgångspunkt för att främja elevers känslomässiga engagemang, sett till resultatet i detta avhandlingsarbete. För elever i denna studie tycktes det räcka att förstå träd som levande organismer, för att empati skulle väckas. Eleverna hade förmåga att sätta sig in i trädens situation och att se träden som individer i en ”hemmiljö”. De vuxna deltagarna tycktes betrakta träden som själva miljön, och gav uttryck för upprördhet över att stora mängder träd avverkadades, eftersom skogen som plats då försvann. I båda fallen blev deltagarna upprörda över hur människor förstör skogsmiljön. Hos eleverna låg engagemanget främst hos de enskilda träden medan det hos de vuxna var förankrat i en förlustkänsla; förlusten av en för dem viktig plats. I det hänseendet visar resultatet på två olika riktningar: å ena sidan elevernas agens och tro på sina förmågor att agera och protestera, och å andra sidan de vuxna deltagarnas känsla av maktlöshet och bristande tilltro till eget inflytande gällande exempelvis skogsavverkning.

Samhörighet med *den andra*

Studien visar vad direkta naturmöten kan innebära för individen, det vill säga att vara-i-världen, att dela världen och att förstå den. Skogen som en essentiell plats för deltagarna är både en levd plats och en i allra högsta grad levande plats. När individen träder in i skogen existerar där redan en mängd levande organismer tillsammans. Det finns ett samspel och ett nätverk dem emellan, som människan är en del av. Insikten om detta nätverk kan framkalla en vördnad hos människor. I studien träder en sådan vördnad fram när deltagarna talar om träd och hur gamla de kan bli, hur viktiga de är för att bilda syre och att årstidsväxlingar är så tydliga hos träd; knopparna på våren, de skiftande gröna nyanserna på sommaren, höstens färgexplosioner och de kala grenarna på vintern. Kanske kan denna vördnad böttna i det faktum att mycket få organismer kan överleva utan växter, och att vi människor inte kan klara oss utan dem?

De återkommande skogsvistelserna i den andra delstudien ledde till känsla av samhörighet med träd. Denna samhörighet etablerades genom att eleverna tilläts upptäcka likheter mellan växter och människor (Balding & Williams, 2016), och/eller att upptäcka olikheter och växters unika egenart (Hailwood, 2000). Den senare av dessa båda hållningar innebar för studiens elever att betrakta träd i termer av *den andra*. När eleverna identifierade sig med träd, förstod de träden som levande individer. Elevernas förförståelse av vad växter är, förändrades härigenom. De fick chans att, genom levda erfarenheter av att vara *den andra*, och i enlighet med Levinas (1979), känna ansvar för trädets sårbarhet och på så sätt känna förpliktelser gentemot *den andra*. Resultatet visar att det var just det som hände i båda skolklasserna. Eleverna blev medvetna om vad som sker mellan dem som subjekt, och träden som objekt, och de började under arbetet betrakta träd som subjekt. Ett exempel på det är deras insikt om människans negligering av växter, och nedskräpning i skogen.

I avhandlingens artiklar diskuteras intersubjektivitet som en förutsättning för mellanmännisklig förståelse. Tanken att involvera andra organismer i det intersubjektiva mötet har prövats. Schütz (1999), som poängterar att vi föds in i en intersubjektiv värld som inte endast avser direkta möten mellan individer, framhåller här vår historicitet. Det innebär att intersubjektiva möten inkluderar tidigare (människliga) aktiviteter, fenomen, platser och miljöer. Intersubjektiva möten beskrivs emellertid som mellanmänniskliga, vilket exkluderar andra organismer, exempelvis växter. För eleverna däremot, var det

inte problematiskt att föreställa sig att även träden kunde uppleva mötena och ha utbyte av dem. Enligt Schütz synsätt på världen som intersubjektiv, pågår det intersubjektiva mötet kontinuerligt som en ständig process mellan inblandade organismer. I avhandlingsarbetet har Schütz teorier möjliggjort idén om att skapa relationer till träd, och frågor om intersubjektivitet har väckts. Det pågår forskning om växter och deras liv som bland annat framhåller växters förmåga till kommunikation (Gagliano m fl., 2016; Gagliano, 2018). Kanske är tanken på intersubjektiva möten mellan människa och växt inte så kontroversiell som jag har antagit. Frågan är hur vi definierar kommunikation och hur mottagliga vi som människor är för okända kommunikationsformer, som exempelvis växters. Här gäller det, som Levinas (1979) betonar, att se *den andra* för sin annanhet och inte inskränka den till *den samma*, det vill säga att förstå att växter inte är människor med mänskliga beteenden, behov och sätt att kommunicera.

De estetiska erfarenheterna och det skapande arbetet spelade en stor roll för de diskussioner om trädens liv som eleverna förde. Tidigare empiriska studier framhåller vikten av att låta elever uppleva samhörighet med naturen (Sjöblom, 2012), att sinnliga upplevelser av naturmiljöer spelar en betydelsefull roll i undervisning med naturvetenskapligt innehåll (Wickman, 2006; Jacobsson, 2008; Manni, 2015; Nyberg, 2017) och att estetiska processer på olika sätt bidrar till att väcka elevers empati för, och medvetenhet om, växter och naturmiljöer (Bertling, 2015; Wolff & Sjöblom, 2016). I studien blev möten med enskilda träd starkt affektiva. I linje med hur Sartre (1984) och Levinas (1979) beskriver affektiva möten, väcktes en etisk-moralisk hållning i elevernas betraktelse av trädens villkor i skogen, och i de vuxna deltagarnas resonemang om skogsvård och skogsavverkning. I studien framstår träd som *den andra* både genom sin annanhet och genom besjälning, det vill säga när träd betraktas som ”personer” med människoliknande egenskaper. Resultatet visar att både de yngre eleverna i årskurs 2, och de äldre i årskurs 6, pendlar mellan att uppskatta träd för deras annanhet, och att betrakta träd utifrån huruvida eleverna kan identifiera sig med träden och finna likheter. De äldre eleverna visade tydligare att de gick in i en sorts fantasivärld när de identifierade sig med träden, medan de yngre eleverna tydligare inkluderade träden som individer i sina livsvärldar. Resultatet visar att mötet med *den andra* väcker olika slags känslor, och den estetiska varseblivningen är härigenom framträdande. Känslornas beskaffenhet, och graden av känslomässigt engagemang, är beroende av de enskilda individernas intentionalitet och hur

mötet förstås och tolkas (Gadamer, 1997). När eleverna förlänger känslan av mötet med *den andra*, genom olika skapande aktiviteter, påverkas deras känslor ytterligare, då den skapande akten också är en sinnlig och känslomässig upplevelse (Dufrenne, 1973). Detta framträder i studien på skilda sätt hos eleverna, från att aktiviteten som sådan beskrivs, till att känslor för enskilda träd framträder, samt i kritiska analyser av människans påverkan på miljön.

De vuxna deltagarna, som ju inte befann sig i en undervisningskontext som inkluderade någon ”förvandling”, betraktade träden för sin annanhet på ett mer distanserat sätt, än eleverna gjorde. För de vuxna tycks istället själva miljön, och ”rummen” i skogen, spela rollen som *den andra*. Dessa betraktelser gjordes i jämförelse med miljöer utanför skogen, vilka relaterades till som ”stan”, ”samhället”, ”stressiga vardagen”. Studien pekar mot att *den andra* inte bara omfattar människor eller djur, utan också växter, enskilda eller i grupp.

Horisontförskjutningar och lärande

I delstudie två försökte lärarna, genom estetiska erfarenheter, att sammanlänka elevernas erfarenhetshorisonter med trädens livsvärldar. I artikel 3 och 4 belyses hur dessa erfarenheter möjliggjorde horisontförskjutningar, som ledde till att eleverna kunde upptäcka sina möjlighets- och handlingshorisonter. Dessa horisontförskjutningar var, för många av eleverna, motivationsskapande och tycktes ge eleverna styrka och tillfredsställelse. Eleverna visar härigenom förståelse som sträcker sig bortom läroplan och kursplaner, varför horisontbegreppen också är kraftfulla i diskussioner om undervisning och elevers lärande. Eleverna visar i studien förkroppsligade lärprocesser som enbart faktakunskap knappast kan leda till – det krävs engagemang som bottnar i erfarenhet, horisontsammansmältning och en utvidgad livsvärld, för att tala i fenomenologiska termer. Studien bekräftar tidigare forskning som visar att sinnliga upplevelser av naturmiljöer ger ett ökat engagemang (Snow, 1991; Inwood, 2010; Meier & Sisk-Hilton, 2013). Den visar dessutom att när elever ställs inför desorienterande dilemman (Mezirow, 2000) ges de tillfälle att upptäcka sin möjlighetshorisont. I studien utmärks det i båda skolklasserna genom att eleverna tog ställning för något. De ansåg att nedskräpning av skogen inte var acceptabelt. Detta ställningstagande fick dem att agera. Studien visar också att lärarens förhållningssätt under denna process var avgörande. Utan lärarnas följsamhet mot elevernas ställningstagande och önskemål om vidare aktion, hade undervisningen kunnat stanna vid estetiska

erfarenheter av desorienterande dilemman, utan uppföljning av elevernas engagemang. En slutsats av studien är därför att det inte räcker att förlägga undervisning i naturmiljöer och på så vis öka elevers delaktighet och medkänsla. De estetiska erfarenheterna och det de innebär i form av inlevelse och engagemang behöver också följas upp och tas tillvara. Eleverna behöver få tillfälle att förverkliga sina tankar om agerande.

Utifrån resultatet är det befogat att anta att undervisning, som låter elevers livsvärldar smälta samman med träds livsvärldar, har potential att väcka elevers ansvarskänsla för naturmiljö och växter, vilket överensstämmer med skolans uppdrag, enligt Skolverket (2011). En sådan sammansmältning av livsvärldar vidgar inte bara den enskilda elevens förförståelse och föreställningsvärld, utan också gruppens erfarenhetshorisonter. En kollektiv horisontförskjutning har potential att medvetandegöra gruppens handlingshorisont (Berndtsson, 2001; Brady, 2003). I förhållande till dagens miljödebatt, och de så kallade fredagsstrejkerna som Greta Thunberg startat genom sina protester utanför Sveriges riksdag under 2018-2019 (Barnministeriet, 2018; Thunberg, 2019), ser jag resultatet som intressant, inte endast ur ett allmändidaktiskt perspektiv, utan också ur ett miljödidaktiskt. I linje med Brady (2003), som diskuterar human agency utifrån människors intentionalitet, ser jag studiens resultat som exempel på elevernas förmåga att göra val och att agera. I det här fallet byggde agerandet både på enskilda elevers etisk-moraliska beslut, och på enskilda elevers deltagande i en grupp, som deltagande i en social struktur. Estetiska erfarenheter i naturmöten, som väckt elevernas känslomässiga engagemang, i kombination med estetiska processer, både genom skapande aktiviteter, och genom upplevelser av estetiska objekt, har spelat en väsentlig roll för eleverna i genomförandet av sina aktioner. Skapandets styrka ligger här i att det väcker människors tankar, och också filosofiska diskussioner. Eleverna frågade sig hur det känns för träden i skogen när människor klampar in och förstör. Det finns här en ömsesidig påverkan mellan estetiska erfarenheter av ett fenomen, och de känslor som elevernas estetiska objekt väcker hos dem själva. Dufrenne (1971) framhåller att estetiska objekts världar är levda världar. I studien blir det tydligt då elevernas estetiska objekt används och, i vissa fall, görs levande, och blir en del av elevernas kroppar, som exempelvis deras ansiktsmasker och plakat. Skapande av visuella uttryck eller artefakter, kan betraktas som ”phenomenologically significant activity in its own right, thus suggesting a novel way of thinking about the very being of the art-work itself”

(Parry & Wrathall, 2011, s.1). Den skapade artefakten, eller konstverket om man så vill, gör *sakerna* till saker, det vill säga konkretiserar filosofiska tankar genom att rikta uppmärksamheten mot den levda erfarenheten av ett fenomen.

Jag menar att studiens resultat är ett betydelsefullt tillskott i diskussioner om vad ekologisk literacy kan vara, och hur skolan kan stötta eleven i dennes förståelse, meningsskapande och användning av nyvunnen kunskap gällande ekologisk literacy. I förlängningen kan en sådan diskussion få bäring på skolans miljöundervisning. I diskussioner av detta slag är det angeläget att inkludera estetiska erfarenheter och estetiskt skapande, och hur dessa kan stödja elever i att vidga sina erfarenhetshorisonter. Som visats här har estetik – både som erfarenhet och som eget skapande – en central funktion gällande elevernas tillfällen att finna sina möjlighets- och handlingshorisonter, då direkta naturmöten kombinerades med skapande aktiviteter av olika slag. När så skedde öppnades potentiella vägar som kan leda undervisning och förståelse för elevens handlande bortom växtblindhet. Resultatet ger härigenom stöd för att använda estetik och konst i undervisning, med syfte att väcka elevers engagemang i miljöfrågor.

Ändliga världar och estetiska erfarenheter

De ändliga världarna, som enligt Schütz (1999) omfattar våra drömmar, lekar och konst av olika slag, visas i studien ha betydelse för hur människor erfar skogsmiljön. Studien ger prov på att lek i skog påverkar individens erfärande i skogsmiljöer genom livet, och att kulturella uttryck såsom litteratur, visuella illustrationer och film influerar människors upplevelser av att vara i skogen. Det kommer fram i de vuxna deltagarnas beskrivningar av skogen som magisk, sagolik och trolsk, eller mystisk och skrämmande. Minnen av barndomens lekar, sagor och sagoväsen kommer upp till ytan, likaså vävs upplevelser av fantasy-filmer samman med de miljöer deltagarna möter i skogen. Deltagarnas beskrivningar synliggör att individens kulturarv är en aktiv del i dennes förförståelse av skogsmiljön (Sörlin, 1988).

I delstudie två är de ändliga världarna centrala för lärarnas planering av undervisning. En Storyline är i sig en fiktiv berättelse med fiktiva karaktärer och händelser. I Storylinen som iscensattes i delstudien, uppmanades eleverna att gå in i karaktärer som träd. Lek och konst, stöttade studiens elever i sökandet efter att förstå hur det är att vara ett träd i världen; eleven gavs

möjlighet att överskrida vardagens verklighet och att få tillgång till världar utanför den egna livsvärlden. Lärarnas upplägg av undervisningen följer det Öhman (2004) benämner den pluralistiska traditionen, vilken erbjuder ett flertal och varierade perspektiv på naturundervisning och tankar om hållbar utveckling. Det pedagogiska tillvägagångssättet har hjälpt eleverna att se träd *som något*, det vill säga att de förstår träd på ett *särskilt* sätt, som också kan innebära ett *nytt* sätt att förstå träd. Det framkommer av elevernas sätt att förhålla sig till träden i skogen; från början var trädet ett ting att klättra i och att sitta under, för att så småningom bli en ”person” de lärde känna, och en kompis de kramade och pratade med. För att nå förståelse krävs tolkning (Ricoeur, 1993; Gadamer, 1997). Heidegger (1993) framhåller att fenomen och objekt bistår oss i vår förståelse av omvärlden. Tanken med Storylineundervisningen hade en underliggande idé om att träden och möten med träd hjälper eleven att förstå, inte endast växter, utan också sin omvärld. När träd blir en del i elevens livsvärld vidgas livsvärlden – när eleven förstår sitt träd, ges de också förutsättningar att förstå skogen som livsmiljö. Från och med denna inkludering av träd som subjekt är den levda kroppen förberedd på nya möten med andra träd.

I Storylinen skapades föreställningsvärldar, inom vilka eleverna skulle utföra olika uppdrag. Uppdragen innebar att eleverna iklädde sig roller och att de skapade filmer, foton, bilder och texter. Härmed kunde eleverna, i enlighet med Ferm Thorgesen (2002), utgå från det direkt erfarna och därigenom utveckla medvetna förkroppsligade kunskaper. Estetiskt skapande var centralt för denna process, genom de multidimensionella faser Dufrenne (1973) benämner *närvarande, representation och föreställande*, samt *känsla och reflektion*. Direkta naturmöten har för deltagarna i studien inneburit att vara närvarande i en miljö som uppmuntrar och stimulerar olika föreställningsvärldar. Deltagarna har på olika sätt också getts möjlighet att representera sina erfarenheter, känslor och tankar. Representation kan betraktas som förkroppsligad respons på levda erfarenheter. I delstudie två gör eleverna det genom olika representationsformer, det vill säga multimodalt, genom bild av olika slag, och genom muntliga och skriftliga representationer.

Estetiska erfarenheter som lärande

Estetiska erfarenheter i skogsmiljön, och estetiskt skapande i skolmiljön har i studien förstärkt deltagarnas sinnliga upplevelser. *Art-based environmental education* (Mantere, 1992; van Boeckel, 2013) betonar elevens upplevelser för engagemang och lärprocesser, något som lärarna i studien har lagt mycket fokus på, tillsammans med tid för eleverna att reflektera över det de erfärit. Elever, såväl som lärare, verkar dock inte betrakta erfarenheterna i sig som kunskap. Det var svårt för eleverna att diskutera vad det innebär att uppleva i termer av att veta något nytt, eller att förstå att sinnenas erfarenheter har med lärande att göra. I studien ledde elevernas möten med desorienterande dilemman till agerande, men utan diskussion om elevernas nyvunna insikter *som kunskap*, vilken låg till grund för deras handlande. Elevernas kunskaper om träd och växters behov, som förvärvades till stor del genom estetiska erfarenheter och estetiskt skapande, ledde till att de skrev plakat med uppmaningar om att rädda världen. Genom bearbetning av sin kunskap översattes den till estetiska uttryck. Elevernas nya kunskap fick till följd att de demonstrerade och städade i skogen. Denna kunskap kom från deras erfarenheter av Storylinearbetet, kontinuerliga besök i skogen, relationen till sina träd med mera. Kunskapen var förkroppsligad och såväl kollektivt som individuellt skapad. Ändå var denna kunskap svår att betrakta som kunskap för eleverna. Ferm Almqvist och Andersson (2019), som studerat dans som estetiska erfarenheter och estetisk kommunikation, framhåller vikten av att individen aktivt blir medveten om dansens lärandepotential. De beskriver tre aspekter av medvetenhet: medvetenhet om 1) den egna danskunskapen, 2) andras dansuttryck, 3) den egna kommunikativa rollen [genom dans]. Dessa tre aspekter av medvetenhet kan överföras på delstudie två i denna avhandling. Det skulle gagna både elever och lärare att arbeta med liknande aspekter av Storylinearbetets lärandepotential, inte minst gällande det estetiska arbetet. Arbetets lärandepotentialer som synliggjorts i studien, och därmed aspekter av medvetande att arbeta vidare med i undervisningssammanhang, är exempelvis elevernas horisontförskjutning och vad som möjliggjorde denna. Det handlar om att beskriva vad eleverna faktiskt gjorde i skogen och vilka personliga/tekniska/kunskapsbaserade resurser som krävdes för de olika aktiviteterna. Det handlar också om att vara medveten om den kontext vari undervisningen genomförts, och vilka andra som inkluderats i kontexten, samt vad kontexten möjliggör i termer av lärande för den enskilda eleven och för

lärande tillsammans med andra. Slutligen handlar det också om medvetenhet om hur det som eleverna erfarit, producerat och lärt sig kommuniceras i gruppen och utanför. Som synes är dessa medvetandeaspekter inte endast viktiga för den lärande utan i lika hög grad för den som iscensätter lärande.

Metodologiska reflektioner

Det livsvärldsfenomenologiska perspektivet har bidragit till att jag har kunnat studera och få förståelse för deltagarnas upplevelser och erfarenheter, så att deras känslor, minnen och sinnliga erfarenheter fått utrymme och blivit synliggjorda i studien. Deltagarnas starka och innerliga känslor i upplevelsen av skogsmiljön är också det som ”drabbat” mig mest. Det gäller hela det empiriska underlaget i de båda delstudierna. Deltagarna har öppnat sig och reflekterat på ett mer djuplodat plan än jag hade förutsett. Min förförståelse och levda erfarenheter av att vara i skogen har jag ansett som en viktig förutsättning för att alls förstå de människor som deltar i studien, och som en styrka i livsvärldsfenomenologisk forskning. Samtidigt fanns risken att förförståelsen kunde begränsa mina tolkningar till att bekräfta mina egna erfarenheter av att vara i skogen. Hermeneutisk tolkning brukar beskrivas som en gradvis horisontförskjutning (Gadamer, 1997). Min upplevelse var dock att jag, redan då jag första gången tömde brevlådan och läste de allra första beskrivningarna av människors upplevelser av att vara i skogen, slogs av intensiteten i beskrivningarna, trots att de var relativt fåordiga. Jag var inte förberedd på att skogen betyder så mycket för människor i deras liv. Nya aspekter av att vara i skogen synliggjordes för mig, vilket bidrog till att jag – trots min förtrogenhet av skogsvistelser – kunde se skogen med nya ögon. I linje med Gadamers beskrivning av förförståelse som produktiv eller hindrande, där den förra möjliggör en djupare förståelse medan den senare både kan begränsa förståelsen och orsaka missförstånd, anser jag min förförståelse som produktiv; jag befann mig, som Gadamer uttrycker det, i utrymmet mellan förtrogenhet och främlingskap, vilket innebar att min nyfikenhet och öppenhet inför deltagarna förstärktes. Jag blev förberedd på att möta det oväntade.

Promenadintervjuer medger, eller till och med frambringar, personliga och djupa samtal, genom att jag som forskare, tillsammans med deltagaren, delar en intersubjektiv förståelse av en aktivitet. Det uppstod en ömsesidig förståelse, mellan min och deltagarens erfarenhet, som var sinnligt upplevd.

Likväl var det överraskande för mig att människor på så kort tid kunde känna så pass mycket tillit till en främmande människa, att de ville dela med sig av sina innersta tankar och privata minnen. En anledning kan vara att deltagarna blev bekräftade under promenadintervjuerna. Jag lyssnade aktivt, var genuint intresserad och ställde korta följdfrågor, och de berättade. Min förtrogenhet med miljön och vår gemensamma inställning till skog underlättade sannolikt berättandet, jämfört med om skogen var en främmande miljö för mig, eller om vi talat om skogen i en annan miljö. Den levda erfarenheten av en levd miljö spelar med andra ord en avgörande roll för hur samtalet utvecklas.

Även i frågeformulären skrev människor emellertid, om än ganska kort, om sina tankar, drömmar och fantasier, på ett för mig oväntat sätt. En brevlåda som hänger i ett träd mitt i skogen är ingen vanlig syn, och det har troligen avbrutit deltagarnas fokus och väckt deras nyfikenhet. Här fanns utrymme, för den deltagare som så önskade, att få uttrycka sig om sina förehavanden i skogen. Studien involverade ingen forskare som observerade, ställde följdfrågor eller på annat sätt bekräftade dem, såsom i promenadintervjuerna. Som jag tidigare beskrivit, fick deltagarna genom frågeformuläret chans att reflektera. Här är det deltagarens självständiga vilja att delta som varit drivkraft. Kanske avskildheten och lugnet i skogen, som de flesta beskriver, och möjligheten till en paus, bidrog till att så många deltog och delade med sig av sina reflektioner. Platsens betydelse ser jag även här som avgörande för resultatet.

Min förförståelse av skogsvistelser har utmanats och det som förut varit bekant för mig fick genom studien nya infallsvinklar och ett breddat omfång. Jag har lärt mig att se skogen ur *den andras* ögon. Inte minst de yngre deltagarnas, elevernas. Deras samtal om skogen, och deras agerande var inte heller något jag kunde förutspå. Härigenom kan avhandlingen bidra till diskussioner om hur fenomenologisk forskning kan bedrivas, särskilt med avseende på de forskningsmetoder som använts här, och vad de kan frammana, samt betydelsen av att välja relevanta levda rum för studier.

Avslutande reflektion om studiens kunskapsbidrag

Som beskrivits i inledningskapitlet har denna avhandling varit en del i ett av Vetenskapsrådet finansierat forskningsprojekt, vars syfte var att undersöka hur möten med växter i en konstruerad naturmiljö kan öka kunskapen om växter

och växternas betydelse för livet på jorden. En utgångspunkt för projektet var begreppet växtblindhet som i korthet innebär 1) bristande förmåga att se och uppskatta växter, 2) okunskap om växter och deras funktioner, 3) att växters estetiska värden förbises, samt 4) att människor tillskriver växter lägre betydelse än djur (Wandersee & Schlusser, 1999). I avhandlingsarbetet har växtblindhet förstått utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv, vilket har inneburit att begreppet i sig har ifrågasatts, då den naturliga inställningen per se betyder att ta omgivningen för given. Resultatet pekar också mot att människor tar träden i skogen för givna. Deltagarna i studie ett anser själva att de inte kan så mycket om växter i termer av artkunskap. Resultatet visar emellertid att deltagarna uppskattar växters estetiska värden, vilket jag tolkar som att de ser och är medvetna om växter i omgivningen. I både enkätstudien och i skogspromenaderna framhåller deltagarna växter framför djur. Det innebär, som jag ser det, att förståelser av begreppet växtblindhet behöver nyanseras. I samtal, när deltagarna får chans att reflektera, visar det sig att de har starka band till skogsmiljön, och till såväl enskilda träd, som till skogens alla träd, exempelvis när skogsvård och skogsavverkning kommer på tal, det vill säga när den naturliga inställningen bryts. Dessa starka band till skogen ser jag som väsentliga för människors förståelse för relationen mellan människa och andra-än-människor. Det som är kritiskt är när vi människor inte förstår växters fundamentala betydelse för liv på jorden.

Avhandlingens resultat kan appliceras inom flera områden. Jag har redan nämnt i kapitel 3 att arbetet rör sig mellan filosofiska, pedagogiska och estetiska fält, även om avhandlingen skrivits inom forskningsämnet pedagogiskt arbete. Jag har också avgränsat arbetet i två regionala världar kopplade till arbetets två delstudier och dess deltagare. Sålunda vänder sig resultatet till alla som är intresserade av människors förhållande till naturmiljöer i allmänhet, och till skogsmiljöer i synnerhet. Avhandlingen kan utgöra underlag för diskussioner inom nämnda fält, och kanske som reflektionsunderlag inom andra mer specifika områden inom exempelvis psykologi, hälsovetenskap, skogs- och lantbruk, landskapsarkitektur med flera. Här vill jag dock kort uppehålla mig vid det fält där jag själv har min förankring, nämligen det som handlar om skola, utbildning och pedagogiskt arbete.

Resultatet kan bilda underlag för verksamma lärare, rektorer och andra inom utbildningsväsendet, som intresserar sig för elevaktiv undervisning, vilken engagerar elever och inkluderar andra-än-människor. Som visats i

kapitel tre och här i diskussionen, finns det redan en mängd forskning som lyfter fram flera av de aspekter jag har belyst gällande undervisning och naturmöten. Några av dem har i denna studie, genom det fenomenologiska perspektivet fördjupats, som exempelvis hur estetiska erfarenheter av naturmöten kan betraktas, att levda platser i skogsmiljön kan uppfattas som intersubjektiva fält, vilka får betydelse för människors levda erfarenheter. Denna studie bidrar framförallt med nya perspektiv på relationen mellan elev och träd i direkta naturmöten, och vad en sådan relation kan få för betydelse och leda till. Resultatet kan användas i didaktiska diskussioner som rör sig både på konkreta nivåer angående undervisningens genomförande, och på filosofiska nivåer som rör undervisningens djupare grundbultar, det vill säga skolans värdegrund och övergripande mål. Resultatet visar exempel på hur utbildning som vilar på demokratisk grund kan implementeras ”på riktigt” i undervisning, och inte stanna vid policytexter. Skolan har en mängd uppdrag att infria och verkställa. Ett stort ansvar vilar på lärare som är de som ytterst ska bedriva undervisning. Enligt Skolverket (2011) förutsätter skolans uppdrag en aktiv diskussion om hur kunskapsutveckling sker, och vad som är viktig kunskap nu och imorgon. Denna avhandling är ett bidrag till diskussioner om *hur* och *var* lärande kan ske, hur undervisning som inkluderar olika kunskapsformer och undervisningsmetoder kan bilda en balanserad sammansättning, samt hur skolans arbete kan ge utrymme åt elevers medbestämmande. Studien visar också hur en välplanerad men flexibel undervisning kan möta elever med respekt för deras person, tankar och arbete.

Vidare uppföljning

I Skolverkets *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet* (2011) deklarerar tydligt skolans övergripande mål och riktlinjer samt skolans uppdrag och dess värdegrund. Denna del av läroplanen riskerar att lämnas obeaktad, då skolverksamheten idag är uppfylld av att möta krav i form av resultat och uppfyllande av mer specifika kursmål (se t ex Carlgren, 2015). Men vad händer när undervisning tar avstamp i skolans övergripande mål och uppdrag? En uppföljning av föreliggande avhandling, med riktning mot ett holistiskt arbete skulle kunna bidra med kunskap som möter läroplanens föreskrifter om att ge eleven möjligheter till personliga ställningstaganden, att leva sig in i andras villkor (även andra-än-människor), och visa respekt för vår

gemensamma miljö. En specifik aspekt att studera skulle kunna vara ”att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (Skolverket, 2011, s. 7). En möjlig – och angelägen – infallsvinkel på en uppföljande studie är att ta avstamp i Agenda 2030 och de 17 Globala målen för hållbarutveckling (Regeringskansliet, 2018) och studera hur dessa konkretiseras i utbildning och hur lärare och elever förstår och arbetar med dessa. Enligt regeringskansliet har lärare och utbildare en central roll och unik möjlighet att nå unga och engagera dem i frågor om social, ekonomisk och miljömässig hållbarhet. Hur kan detta gå till och vilket innehåll fokuseras i ett dylikt avstamp? Hur följs det upp och synliggörs? Ett viktigt perspektiv att beakta, inte minst med tanke på att *Barnkonventionen* nu blir lag 2020, är barns och ungas rättigheter och hur dessa kommer till uttryck i arbetet med Agenda 2030. Sverige, som 2016 grundlade den internationella kampanjen #First Generation, har ett stort ansvar att följa upp arbetet kring de globala målen.

Summary



Introduction and research aims

Most life on earth depends on plants. Plants build the foundation for the planet's biological diversity. The conservation of biological diversity is therefore essential to humans as well as the whole biosphere (Knapp, 2019). In the effort to preserve diversity, a unified collective energy is needed, from different research disciplines along with the community outside academia (Raven, 2019; Knapp, 2019). Such an effort would probably demand personal lived experiences of natural environments, understanding of plants' lives, and commitment. One issue that has had an impact on education is how people of today – especially children – can regain contact with natural environments and the more-than-human world (Wandersee & Schlusser, 1999; Fimrite, 2007; Pyle & Orr, 2008; Affifi, 2015). A common understanding among authors and researchers in this area is that people of today in general, and young people in particular, do not know much about natural environments, such as forests, and do not spend time in natural environments. A joint perception among these researchers is that meeting with natural environments is crucial for

human understandings of natural milieus and the more-than-human world. This thesis concerns interactions between human and forest. In particular, it focuses on people's *being* in the forest.

The thesis is based on two separate studies, which are presented through five articles. The work takes its point of departure in the research project Beyond Plant Blindness: Seeing the importance of plants for a sustainable world (The Swedish Research Council, dnr 2013-2014). My work may contribute knowledge about primary school students' aesthetic experiences of education that combine outdoor pedagogy and cross-curricular and student-centred teaching strategies. My interest is directed at people's life-worlds, which is why the theoretical point of departure is phenomenology. There is also a focus on aesthetic experiences of encounters with the forest. In this thesis, aesthetic experiences as sensuous experiences are emphasized (Dufrenne, 1973; Merleau-Ponty, 1995, Gadamer, 1997).

Aims and research questions

The overall aim of the thesis is to shed light on people's lived experiences of being in the forest. The research questions are:

- What do lived experiences of being in the forest mean to the study's participants?
- What do aesthetic experiences of authentic meetings with nature [naturmöten] in a forest mean to students and for their understandings of the relation between human and the more-than-human world?

Each of the two studies on which the thesis is based has its own underlying aim. The aim of Study One is to develop an understanding for how people who chose to be in the forest experience the forest environment and how they reflect on their experiences. The aim of Study Two is to highlight primary school students' lived experiences of encountering the forest environment, and how they experience the teaching and learning situation in this environment.

Theoretical framework

In order to get access to people's lived experiences of being in the forest, a phenomenological life-world approach, grounded in the work of Husserl (1913/1963), Heidegger (1993), Merleau-Ponty (1995) and Schütz (1999), has

been adopted. In addition, the phenomenological work of Dufrenne (1973) on aesthetic experiences has also been used to strengthen the theoretical background.

The life-world approach implies that the basic philosophical assumptions about ontology and epistemology proceed from the tradition of phenomenology and its way of describing social reality and the nature of knowledge. Being and experience are fundamental in this approach (Heidegger, 1993).

Phenomenology is not a unified theory, but a movement entailing several variations (Spiegelberg, 1994; Bengtsson, 1994). This movement is continuously developing, which makes phenomenology a dynamic philosophy containing various heterogeneous directions (Spiegelberg, 1994). Husserl (1913/1962) suggested that the researcher ought to put her existential assumptions concerning the external world into brackets. By contrast, Heidegger (1993), Merleau-Ponty (1995) and Sartre (1984), who subscribe to existential phenomenology, claim that bracketing is impossible. They all argue that the subject and the world are one, inextricably linked together; one cannot exist independently of one's relation to the life-world. Heidegger (1993) points out that the individual is "thrown" into the world, into a context permeated by time, space, and culture. Merleau-Ponty (1995) emphasizes the body as the principal way of understanding the lived experiences of the world, and Sartre (1984) includes inter-personal, affective and ethical perspectives in individuals meetings with the world.

The phenomenological approaches are united by several common fundamental concepts. First, the basic principal of phenomenology is to study "things as they appear" and "go back to the things themselves" (Husserl, 1913/1962). Things are always things to a subject. The researcher's challenge is to study things as they appear to the subject (Österling Bjurström, 2015).

The basic concept here is the *life-world*. The life-world is where we live our everyday life, and the "real" world, which we take for granted without doubting its existence. The focus for a life-world researcher is people's experiences regarding a certain phenomenon, and how people make meaning and understand their experiences. One assumption is that we experience the world through our bodies, through our senses. Our existence is bodily and we cannot separate ourselves from our body (Merleau-Ponty, 1995). The life-world is also a social world: we share it with other people and with the more-than-human world. Moreover, the life-world is characterized by time, space

and *historicity* (Heidegger, 1993), which imply that we carry the past, are situated in the present, and address ourselves to the future. The aspects of the life-world of interest in this study are *lived experience*, which includes lived body, lived room, lived time and *intersubjectivity*. Intersubjectivity comprises more than direct meetings between individuals: we are born into an intersubjective world that consists of meaning-making activities and phenomena with historical sources (Schütz, 1999).

Every experience has its *horizon*. When people share experiences they are given the opportunity to expand their horizons. When an individual interacts with, and understands, another individual, she links her horizon with the other's horizon, and a fusion of horizons occurs (Gadamer, 1997). Fusions of horizons may assist the individual in revising her existing preconceptions. When striving to reach the horizon, a person may discover her capacity horizon, and thereby push the limits of what is feasible (Berndtsson, 2001). Discovering her capacity horizon will help her to reach her horizon of activity. In this study, the concept of horizon plays a crucial role in interpreting meaning-making and learning.

Ethical phenomenology pinpoints three crucial concepts: *otherness*, *responsibility* and *ethical reflection* (Levinas, 1979). The most significant reflection is in the meeting with *the other*, or in face-to-face-encounters. Through such meetings, a sense of responsibility can be evoked. This entails ethical decisions to accept the other for its otherness. Levinas argues that otherness is essential to the world. But could plants and other-than-humans be regarded as *the other*, and be appreciated for their otherness? The idea of including plants in the concept of the other will be tried out in the second study.

Lived experiences are bodily anchored – they are sensitive (Merleau-Ponty, 1995). One way of describing sensitivity in relation to experiences is to use the concepts of *aesthetics* and *aesthetic experiences*. In this thesis, aesthetic experience entails two principal aspects: in relation to aesthetic objects and in relation to reflective sensuous perceptual processes. Dufrenne (1973) emphasizes the multiple variations of senses, feelings and expressions of aesthetic experiences. He underlines that the aesthetic object's world is a lived world, which the observer becomes part of through reflection. Through aesthetic objects, one is offered a new way of looking at the world. Experience is here viewed as aesthetic; it involves the whole body. In the study, aesthetic experiences are defined as: 1) bodily anchored, 2) grounded in an individual's preconceptions, 3) intersubjective, 4) intentional, and 5) close to 'finite worlds', such as play

and art (Schütz, 1999). Understood in this way, aesthetic experience has the potential to create horizon movements and horizon fusions, since people are given the opportunity to include other people's horizons of experience. Reflections on the aesthetic experience are crucial. Aesthetic experience, as it is used in this study, is a way of understanding our world and interacting with it. Consequently, people's experiences of being in the forest may be considered to be aesthetic.

Previous research

This thesis involves philosophical, pedagogical and aesthetic perspectives, and is carried out within the research topic of pedagogical work. The previous research presented here is divided in two areas: research on people's experiences of being in the forest, and research on outdoor education, primarily education that includes aesthetic perspectives.

Humans' relationship with forests goes far back into history (Ritter & Dauksta, 2011). In addition to economic and political meanings, the forest has had other value, such as religious, mythological and cultural value (ibid.; Sylwan, 2014; Yakar, 2018). Sörlin (1988) claims that forests are so central in Swedish people's lives that they have become a major part of the Swedish national identity. In addition, cultural representations, such as literature, art and film, play a crucial role in people's experiences of forests (Hofberg, 2009; Egerkrans, 2013; af Klintberg, 2015). There is an increasing interest in human relationships with forests and trees (e.g. Buhner, 2004; Tudge, 2006; Weirauch, 2014; Hall, 2011; Kvant, 2011; Haskell, 2012, 2017; Maitland, 2012; Wohlleben, 2015). International research shows that forests have a positive impact on human beings, and that there is a strong connection between the social value of forests [skogens sociala värden] and human well-being. O'Brien (2005) emphasizes forests as places for sensuous experiences, and specifically human's strong relationships with trees. In Sweden, the social value of forests has recently been given new consideration through the policies of the Swedish Forest Agency (2013). Social value is formed by people's experiences of forests, and includes recreation, leisure and tourism, education, health and wellbeing, aesthetic perspectives, heritage and identity, and a good living environment. With regard to children, the health-related aspect of outdoor activities is highlighted. Forests' social value could be a useful starting point for pedagogical discussions at school.

Outdoor pedagogy and education

At the end of the 18th century, Rousseau (1762) claimed that natural environments are the ideal places for children and young people to learn through experiences in authentic environments. These thoughts about outdoor life and its beneficial impact on the younger generations inspired the use of outdoor pedagogy during the following centuries (Dewey, 1925; Montessori, 1967; Malaguzzi in Wallin et al., 1981). Children's own interests, opportunities to spend time outdoors, exploration and creativity were highlighted as crucial for learning processes. These thoughts have encouraged later educationists and educational areas, such as environmental education (Östman et al., 2015), art-based environmental education (van Boeckel, 2013), ecological aesthetic education (Kovacs et al., 2006; Inwood, 2010; Wallen, 2012; Curtis et al., 2012), and affective learning theories (Cobb, 1997; Gurewitz, 2000). These pedagogical approaches share an interest in authentic meetings with nature, an aesthetic perspective that includes both aesthetic experiences and aesthetic creative work, and students' emancipation. A wide range of research indicates that natural environments are more inspiring to children's play and explorations (Jordet, 2007; Chawla, 2007; Maynard & Waters, 2007; Dowdell, 2011; Melhuus, 2012; Jørgensen, 2014; Sobel, 2015; Waller et al., 2017).

Since 1990, there has been an increase in research on outdoor pedagogy (Rickinson et al., 2004; Niklasson & Sandberg, 2010; Wattshow & Brown, 2011; Sandell & Öhman, 2012; Knight, 2013; Lysklett, 2013). Outdoor pedagogy is not only about placing learning situations outdoors, but above all about making use of the unique opportunities that natural environments offer. There is a tension between appreciating experiences of being in natural environments for their intrinsic value, and looking at these experiences as being primarily about developing knowledge. One alternative way to look at this is from a holistic point of view (Dahlgren, 2007). This is in line with a phenomenological perspective (van Manen, 1997).

Yet another growing pedagogical approach and research field is education for sustainable development (Duhn, 2012; Caiman & Lundegård, 2014; Davies & Elliot, 2014; Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2014; Hedefalk, 2014; Elliott, 2015; Kultti et al., 2016). Some common aspects of this approach that are highlighted in research are authentic environmental contact and field studies.

Aesthetic experiences of natural environments

A central idea in this thesis is education that puts emphasis on aesthetic experiences of being in natural environments. A range of theoretical publications argue for aesthetic perspectives on environmental education (Mantere, 1992; Gablic, 1995; Bonnet, 2007). There are several reasons given: 1) aesthetic perspectives are expected to support the development of critical thinking and problem solving (Mantere, 1992; Gablic, 1995), 2) aesthetics are considered to play a crucial role for meaning-making regarding scientific content (Girod & Wong, 2002), and 3) aesthetic processes are viewed as transformative (Gioia, 2008; Kokkos, 2010; Wright, 2013). Empirical studies show that sensuous experiences of natural environments lead to an increasing involvement and a stronger relationship with nature and, in some cases, with natural sciences (Snow, 1991; Inwood, 2010; Wilson, 2011; Escamilla, 2013; Golden, 2013; Meier & Sisk-Hilton, 2013; Wolff & Sjöblom, 2016; Wickman, 2006; Jakobsson, 2008; Sjöblom, 2012; Manni, 2015). Van Boeckel (2013) stresses that the challenge is to combine aesthetic processes with scientific understanding. The challenge is to intertwine the two learning processes into a unity instead of creating two parallel processes.

Method and empirical material

In this section, the methodological points of departure are presented: hermeneutic phenomenology, sensory ethnography and action research. I then present the research design, research methods and empirical material. This thesis explores people's lived experiences of being-in-the-forest, along with their verbal, written, bodily and aesthetic statements regarding the experience. To understand, analyse and interpret the experiences of this study's participants, a hermeneutic phenomenology is used. This methodology focuses on how a human experiences her existence, the world she lives in and the surrounding elements (Merleau-Ponty, 1997; Gadamer, 1997; Ricœur, 1991; van Manen, 1997/2015). It is central to this approach that the studied phenomena need interpretation to be understandable (Ricœur, 1993). Interpretations are affected by pre-understandings, which means that certain aspects of the empirical material will emerge more clearly than others. Here, my lived experience of being-in-the-forest could be significant and affect my interpretation. Therefore, it is important, as a researcher, to be aware of and question one's pre-understandings (Gadamer, 1997).

In *Doing sensory ethnography*, Pink (2009) develops a theory and methods for ethnographical research. She puts an emphasis on multi-sensoric processes, and stresses that both researcher and participants are involved in sensuous experiences and actions. In order to be flexible, the researcher has to challenge traditional research methods and include less conventional methods. With regard to research, she says the following:

It does not claim to produce an objective or truthful account of reality, but should aim to offer versions of ethnographers' experiences of reality that are as loyal as possible to the context, negotiations and intersubjectivities through which the knowledge was produced (Pink, 2009, p. 8).

Pink has influenced my understanding of research methodology, and my way of developing research methods. She advocates *emplaced ethnography*, which means locating the research study in a relevant environment, enabling a relationship between the subject and the place's materiality and *sensoreality* (ibid., p. 83). Her thoughts have made my role as a researcher more visible regarding my responsibility to make meetings with participants more comfortable and to ensure that these meetings take place in a relevant place and environment.

Action research

To gain access to students' lived experiences of being-in-the-forest, an action research project was implemented in two school classes. This project was motivated by practice-based and critical action research (Carr & Kemmis, 1986). The former is inspired by hermeneutics and an interpretative tradition, whilst the latter is driven by an emancipative aim where change is a keyword. Action research is based on collaboration between researcher and practitioner, and involves actions which call for planning, acting, observing and reflecting. This approach advocates method-pluralism and sensoric methods (Reason & Bradbury, 2001; Stringer, 2008; Noffke & Somekh, 2009; Pink, 2009; Nylund et al., 2010). In Study Two, participatory action research was used, which implies that I was closely involved in planning and, to a certain extent, conducting lessons.

Research design

The research is designed as two studies, where Study Two builds on Study One. The two studies illuminate the thesis's aim from different perspectives.

Study One

The aim of the first study was to develop understanding for how people who choose to be in the forest experience the forest environment and how they reflect on their experiences. This was examined through two interrelated research methods: 1) a one-year-long project involving a questionnaire, which was placed in a tree in the forest, and which was answered by 94 people, and 2) 12 walk-and-talk conversations in the forest. The questionnaire was anonymous, which meant that I needed another way to find participants for the walk-and-talk conversations. I contacted three organizations that were mentioned in several of the answers from the questionnaire: the scouts, a regional geocaching club and a local orienteering club. I distributed another questionnaire to 200 households near the forest to find people who had answered the first questionnaire. I received 24 answers and selected and conducted 12 walk-and-talk conversations in the forest, which were documented through fieldnotes. The participants were chosen on the basis of the fact that they had all answered the forest questionnaire. The walk-and-talk conversations each lasted for between 1 and 5 hours, a total of 23 h and 30 min.

Study Two

The aim of the second study was to highlight primary school students' lived experiences of encountering the forest environment, and how they experience the teaching and learning situation in this environment. This has been examined through action research in two elementary schools, in one grade-two class (8 years old) and one grade-six class (12 years old), and included 51 students, two teachers and one student teacher. The action research project proceeded over six weeks, 2-3 days a week, and resulted in 30 hours of documented observations and over 14 hours of video recordings. The study was documented through fieldnotes, video-recordings, photos and twenty individual semi-structured interviews with students. The empirical material comprises students' drawings, paintings, masks, stories and other texts. The interviews were video-recorded and transcribed verbatim, and lasted from 5 to 11 minutes.

Analysis

The empirical material was analysed and guided by hermeneutic phenomenology (Heidegger, 1993; Ricœur, 1993; Gadamer, 1997) and interpretative phenomenological analysis (IPA) (Smith et al., 2009). This approach lays stress on the researcher's personal experiences. Analysis and interpretation alternate between whole and part, between preconceptions and understanding. A prerequisite for this interpretation is context awareness. The material for each study was analysed separately, and through several phases. The analysis of the second study included a model of literacy development (Freebody & Luke, 1990), which describes literacy in four steps: *code-breaking*, *meaning-making*, *use* and *critical analysis*. In the action research project, I transformed this model to incorporate ecological literacy:

- **Code-breaking:** Noticing and discovering nature.
- **Meaning-making:** Understanding what we have noticed and discovered in and about nature.
- **Use:** Being able to use these understandings.
- **Critical analysis:** Being able to question human-nature relationships.

The articles/results

The five articles in the thesis are based on a phenomenological life-world approach (Husserl, 1913/1963; Heidegger, 1993; Merleau-Ponty, 1995; Schütz, 1999; Dufrenne, 1973). People's lived experiences of being-in-the-forest run like a common thread through the articles in different ways, and respond to the aims and research questions of the thesis. The empirical material is thus divided throughout the articles, which include and focus on various phenomenological concepts.

Article 1

Häggström, M. (2017). An Aesthetic and Ethical Perspective on Art-Based Environmental Education and Sustainability from a Phenomenological Viewpoint. In Franck, O. & Osbeck, C. (eds.), *Ethical Literacies and Education for Sustainable Development. Young People, Subjectivity and Democratic Participation*, p. 85 - 103. London: Palgrave Macmillan.

In the first article, a theoretical/philosophical discussion is carried out, to link ethics, aesthetic environmental education and didactics, in order to understand environmental education through the lens of phenomenology. The thesis's theoretical point of departure is examined in relation to previous research concerning aesthetic environmental education and plant blindness. In this article, a discussion on intersubjectivity, lived experiences of a shared world, and the inclusion of the more-than-human world takes place. That implies a critical perspective on phenomenology, which is essentially human-centred. The bottom line is that the more-than-human world *is* already included in people's life-worlds, whether they are aware of it or not. This discussion continues in Articles 4 and 5. A conclusion in the article is that art-based environmental education has the ability to help students to foreground plants.

Article 2

Hägström, M. (2019). Being-in-the forest – a matter of cultural connections with a natural environment. *Plants, People, Planet*, vol 1, nr 3, p.1-21.

The second article is based on the questionnaire in Study One. In particular, people's experiences of a specific place in the forest, the Forlorn Square, and the concepts of intersubjectivity and historicity are studied. Two of the questions asked in the article are: How do people who frequently visit a specific place in the forest experience this place? What are they doing in the forest that is significant to their experience? The article discusses how the external world, and especially plants, are experienced and can be understood in terms of *the natural attitude* (Husserl, 1913/1962), which means that we take plants for granted. The Forlorn Square displays signs of human activity, and the participants' reflections are stimulated by these "others'" activities. The participants also reflect through a common historicity with reference to cultural and aesthetic expressions such as myths, literature, visual art and movies. In particular, they refer to fairy and fantasy worlds, and to "trolls", "elves" and to "troll-forests" as concepts. Being-in-the-forest creates a sense of belonging. Hence, intersubjectivity means sharing lived time, lived room and lived experiences with others – human and more-than human.

Article 3

Häggström, M. (2019). Lived Experiences of Being-in-the-Forest as Relationships with the More-than-Human World. *Environmental Education Research*, p. 1-14.

Article 3 is based on the 12 walk-and-talk-studies in Study One. *Being-in-the-world*, which includes the *lived body*, *lived room* and *lived time*, is the central concept in this article. The focus here is how these aspects of lived experience are interlinked, and then how this can be connected to a pedagogical and didactic discussion about what and where education could and should be located.

The results of this study show that the participants regard the forest as an environment that consists of several different “rooms”. These rooms are viewed *as* something. This *viewed as* understanding emanates, according to the participants, from childhood experiences. These rooms allow for different activities such as playing, climbing, running, picnics, and picking berries and mushrooms. Childhood experiences play a crucial role for the adult’s experiences. Being-in-the-forest means *being*, or *acting*. The results confirm previous research that shows that people’s well-being benefits from being in a forest milieu. In addition, the results show that people who regularly spend time in the forest create a life-long relationship with the forest, which seems to influence people’s lifestyle. The article is an attempt to describe what these relationships mean for people’s lives and identities.

Article 4

Häggström, M. (2019). Besjälning av träd som ett steg att förebygga växtblindhet hos grundskoleelever - En aktionsforskningsstudie av Storylinearbete i år 2 och 6. [Animating trees as a step in preventing plant blindness among primary school students – Action research study on Storyline work in grades 2 and 6]. In E. Reimers, M. Harling, I. Henning Loeb och K. Rönnerman (eds), *Lärarprofession i en tid av förändringar. Konferensvolym från den tredje nationella ämneskonferensen i pedagogiskt arbete*. Göteborgs universitet, p. 123-144.

This article builds on the action research project in Study Two. In order to access the students’ experiences of being-in-the-forest, this study explores whether and how the pedagogical approach of Storyline, which has the aim of creating personal relationships with trees, may lead to the development of

ecological literacy in students. This has been examined through students' narratives about their experiences. Intersubjective meetings with trees are central. Based on the assumption that identification with plants, through anthropomorphization, might prevent plant blindness (Tam et al., 2013; Balding & Williams, 2016), the teachers created a Storyline in which the students were to identify with a tree, and slowly be transformed into trees. As a part of the analysis, Freebody and Luke's model (1990) was used. My conclusion is that this particular Storyline, which included various pedagogical methods, and in particular aesthetic and creative work, enabled students' ecological literacy development. The development of ecological literacy is shown to be a learning process, built on repeated visits to the natural environment. The study confirms previous research, which demonstrates the significance of placing education about plants in authentic environments, and that a strong personal connection to natural environments seems to be a prerequisite for developing ecological literacy. Furthermore, the study displays the importance of teachers monitoring the visits to the forest in different ways, so that the students are given opportunities to reflect, discuss and deepen their understandings.

Article 5

Häggström, M. (2019). Students being transformed into trees: inverted anthropomorphization in order to enhance connectedness to natural environments and plants. In J. Reiss (ed), *Art, Theory and Practice in the Anthropocene*. New York: Vernon Press, p. 137-153.

The last article is based on the same empirical material as Article 4, including field observations and students' aesthetic work, such as photos, photo-stories, masks and paintings. The pedagogical framework is discussed through the theory of transformative learning (Mezirow, 2000), and in relation to anthropomorphization (Balding & Williams, 2016). During the Storyline work, the students in grade two decided to conduct a demonstration. They created placards with slogans and marched in a line together, exclaiming their slogans, in order to expose their unhappiness with humans' ways of treating plants, animal and the planet. The empirical material is analysed through the notion of *the other* (Levinas, 1979). The results are discussed in relation to *art-based environmental education* and empowerment (Mantere, 1992). Additionally,

the results are discussed with regard to environmental education, sustainability and the concept of the Anthropocene (Crutzen & Stoermer, 2007).

The results show that the students' relationships with a specific tree grew strong during the 5- to 6-week-long Storyline work. Trees are described as individuals, people and friends. Several students describe how their view of trees and other plants has changed during the Storyline. Some students have gone from seeing trees as dead things, to understanding that trees are living organisms with needs, such as sunlight, nutrition and water. Being a tree meant including trees in the students' life-worlds.

Discussion

The study shows that aesthetic experiences of direct meetings with nature are important to the participants' sense of connection and belonging. This sense of connection is interconnected with the aesthetic experience, which is enabled through the participants' reflections and evokes emotional reactions. The results show that when the participants reflect – in written texts, orally or through creative work – the forest can be viewed in a new or different way. The aesthetic experiences are thus of significance to the participants' sense of belonging, which seems to be essential to humans' desire and need to return to the forest. The study confirms previous research that highlights that, in education, aesthetic experiences in natural environments may be crucial to students' understandings of their own life, other organisms and the environment (Mantere, 1992; Kovacs et al., 2006; Inwood, 2010; Curtis et al., 2012; van Boeckel, 2013). A reasonable assumption is that education that includes aesthetic experiences in natural environments can make students more receptive to what natural environments may offer.

In line with the Swedish curriculum (Swedish National Agency for Education, 2011), aesthetic experiences in natural environments could play a vital role for several of the school's overall goals. The curriculum describes that education should promote the ability to empathize, and stimulate sensual and aesthetic aspects of experiences. This is evident in this study.

The significance of authentic meetings with nature can be relevant to educational planning with the aim of preventing plant blindness. In Study Two, the teachers used anthropomorphization, which in the study meant both giving human characteristics to trees, and that the students de-homogenized trees by transforming themselves into trees. In this way, the students had the

opportunity to discover the intrinsic value of plants, by discovering trees' otherness as well as their similarities to humans. This was a way for the students to encounter *the other* (Levinas, 1979), which to the students meant recognizing trees and other plants as living organisms. This implies that the students' understandings of plants changed, and that they became concerned for the vulnerability of the trees. For this to happen, aesthetic experiences played a crucial role, and this also made the students act. Encountering disorienting dilemmas in the forest was a quite strong affective experience for the students. This was also apparent in the adult participants' statements in discussions about forestry and deforestation. To the adults, it was the environment itself and the different "rooms" in the forest, rather than the trees, that played the role of *the other*. The results show that *the other* includes more than people and animals: it includes plants.

Horizons of capacity

In Study Two, the teachers linked their students' horizons of experience with the life-worlds of trees. Articles 3 and 4 show that these experiences made it possible for students to reach their horizons of capacity, which in turn made them reach a horizon of action. This expansion of horizon was, to many of the students, motivational and seemed to give the students strength and satisfaction. Through their actions, for example when they demonstrated, the students showed an understanding that goes beyond the school curriculum; they show a bodily grounded learning process. For this, compassion is needed, or, to use phenomenological terms, an engagement based on their own experiences, fusions of horizons and an enlarged life-world. The results are in line with previous research suggesting that sensoric experiences in natural environments increase students' commitment (Snow, 1991; Inwood, 2010; Meier & Sisk-Hilton, 2013). The results also show that the teachers' approach during this process was crucial. If the teachers had not been so attentive towards the students' desire for action, the learning process may have been limited to aesthetic experiences of disorienting dilemmas, with no follow-up. A conclusion is that it is not enough to locate education in natural environments and thereby increase students' participation and engagement. The aesthetic experiences, and the empathy and compassion they evoked, need to be taken into account and followed up on.

Finite worlds and aesthetic experiences

'Finite worlds', which include dreams, play and art (Schütz, 1999), play a significant role in people's experiences of the forest environment. Memories of childhood play follow an individual into adult life, as do literature, fairy tales, visual art and movies. In Study Two, finite worlds are central in the teachers' Storyline plan, especially when the students were transformed into trees. Through play and art, the students were enabled to transcend the real world and get access to multiple life-worlds. This helped the students to see trees *as* something, as something new and different. This means that the students moved from seeing trees as dead things, to see them as living subjects and as "people". When trees became part of the students' life-worlds, they began to understand the living environment of the forest. The aesthetic activities, such as painting and acting, were crucial in this process through the three phases Dufrenne (1973) describes as *presence, representation and imagination*, and *emotion and reflection*. Both students and teachers had difficulty with viewing the aesthetic experiences as learning and knowledge. It was hard for the students to discuss what the experiences meant in terms of knowing something new, or to understand sensory experiences as learning. Therefore, one conclusion is that it is essential to consider the learning potential of the Storyline work, and to emphasize aspects of awareness, such as awareness of one's own knowledge, awareness of others' expressions and awareness of one's own role in communication (Ferm Almqvist and Andersson, 2019).

Concluding reflections

Throughout this thesis, plant blindness has been analysed using phenomenology, which means that the concept itself has been questioned. Although the results show that the participants take trees for granted and do not know much about plants' names, they are compassionate with regard to the forest, they appreciate the aesthetic values of plants and they prefer plants over animals. Does this mean that they are plant blind?

From the articles in the thesis, three themes have emerged: 1) To avoid plant blindness, one needs to feel connection with plants, 2) connection with plants can be achieved through aesthetic experiences in authentic natural environments, 3) aesthetic experiences in authentic natural environments can lead to the natural attitude being broken.

The results of the thesis may be applied in different areas, such as the fields of philosophy, pedagogy and aesthetics. This thesis may therefore be of interest to anyone who has an interest in humans' relationship with natural environments and in particular forests. Specifically, it might be of significance to teachers and other educators who are interested in didactical discussions, democratic views on education and empowering learning processes.

Referenser

- Abraham, D. (1996). *The Spell of the sensuous*. New York: Vintage Books.
- Affifi, R. R. (2015). "Educating in a Multispecies World." Doktorsavhandling. University of Toronto.
- af Klintberg, B. (2015). *Svenska folksägner*. Stockholm: Norstedts.
- Regeringskansliet. (2018). *Handlingsplan Agenda 2030*. Hämtad 2019-11-17 från <https://www.regeringen.se/49e20a/contentassets/60a67ba0ec8a4f27b04cc4098fa6f9fa/handlingsplan-agenda-2030.pdf>
- Alerby, E. (1998). *Att fånga en tanke: En fenomenologisk studie av barns och ungdomars tänkande kring miljö*. Doktorsavhandling. Luleå: Luleå tekniska universitet, Centrum för forskning i lärande.
- Anderson, J. (2004). Talking whilst walking: a geographical archaeology of knowledge. *Area* 36, s. 254-261.
- Andersson, M. (2017). *Berättandets möjligheter: Multimodala berättelser och estetiska lärprocesser: Multimodal narratives and learning processes involving text, art and drama*. Doktorsavhandling. Luleå: Luleå tekniska högskola.
- Andrén, U. (2012). *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Balas, B. & Momen, J.L. (2014). Attention "Blinks" Differently for Plants and Animals. *CBE - Life Sciences Education*, vol. 13, s. 437-443.
- Balding, M. & Williams, K. (2016). Plant blindness and the implications for plant conservation. *Conservation Biology*, 30 (6), s. 1192-1199.
- Barnministeriet. (2018). *Gretas Skolstrejk*. Utbildningsradion. Hämtat 2019-09-26 från: <https://urplay.se/program/207659-barnministeriet-dokumentar-gretas-skolstrejk>
- Bauer, J. (1907). *Bland tomtar och troll*. Stockholm: Åhlén och Åkerlunds Förlag AB.
- Baum, F., Mac Dougall, C. & Smith, D. (2006). Participatory Action Research. *Journal of Epidemiology & Community Health*, vol 60, nr 10, s. 854-857.
- Bengtsson, J. (1988). *Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1994). Arkitektur och fenomenologi. Om Norberg-Schulz' platsfenomenologi. *Nordisk Arkitekturforskning* 1994:1, s. 17-33.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter. Människa och vetenskap ur ett*

- livsvärldsperspektiv*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2001). Sammanflätningar, fenomenologi från Husserl till Merleau-Ponty. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1999/2005). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2015). Kunskap och kropp i skolan. I J. Bengtsson & I. Berndtsson (red). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. Malmö: Gleerups.
- Berg, A, & Gustafsson, I. (red) (2013). *Kulturarv i Gammelskog*. Skogsstyrelsen. Hämtad 2019-01-31 från:
<https://www.skogsstyrelsen.se/globalassets/projektwebbplatser/king-boken-kulturarv-i-gammelskog.pdf>
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synsättning eller blindhet*. Doctoral thesis. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndtsson, I. (2015). Introduktion. I J. Bengtsson & I. Berndtsson (red). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. Malmö: Gleerups.
- Berndtsson, I., Claesson, S., Friberg, F. & Öhlén, J. (2007). Issues about Thinking Phenomenologically while Doing Phenomenology. *Journal of Phenomenological Psychology* 38. s. 256-277.
- Bertling, J.G. (2015). The Art of Empathy: A Mixed Methods Case Study of a Critical Place-Based Art Education Program. *International Journal of Education & The Arts*, vol 16, nr 13, s. 1-27.
- Beskow, E. (1910). *Tomtebobarnen*. Stockholm: BonnierCarlsén.
- Best, S. & Kellner, D. (red)(1997). *The Postmodern Turn*. New York: The Guilford Press.
- Birkne, Y., Rydberg, D. & Svanqvist, B. (2013). *Skogens sociala värden – en kunskapsutställning*. Skogsstyrelsen: Meddelande 9.
- Boehnert, J. (2012). Visualizing Ecological Literacy. *John Wiley & Sons Ltd*, s. 34-37.
- Bonett, M. (2012). Editorial. *Journal of Moral Education*, 43 (3), s. 279 – 284.
- Box, J. & Harrison, C. (1993). Natural spaces in urban places. *Town and Country Planning* 62, nr 9, s. 231-235.
- Brady, E. (2003). *Aesthetics of the natural environment*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- Brunson, L., Kuo, F.E. & Sullivan, W. (2001). Resident Appropriation of defensible space in public housing: implications for safety and community. *Environment and Behaviour* 33, s. 626-652.

- Buhner, S.H. (2004). *The Secret Teachings of Plants. The intelligence of the heart in direct perception of nature*. Rochester, Vermont: Bear & Company.
- Bursjö, I. (2014). *Utbildning för hållbar utveckling från en lärarhorisont. Sammanhang, kompetenser och samarbete*. Doktorsavhandling. Göteborg: Institutionen för fysik, Naturvetenskapliga fakulteten.
- Caiman, C. & Lundegård, I. (2014). Pre-school children's agency in learning for sustainable development. *Environmental Education Research*, vol 20, nr 4, s. 437–459.
- Carlgrén, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Carpiano, R.M. 2009. "Come Take a Walk with me": The Go-Along Interview as a Novel Method for Studying the Implications of Place for Health and Well-being". *Health & Place*, vol 16, nr 15, s. 263-272.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Chawla, L. (2007). Childhood experiences associated with care for the natural world: a theoretical framework for empirical results. *Children, Youth and Environments*, vol 17, nr 4, s. 144-170.
- Claesson, S. (2004). *Lärares levda kunskap*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Claesson, S. (2009). *Lärares hållning*. Lund: Studentlitteratur.
- Cobb, E. (1977). *The Ecology of Imagination in Childhood*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Comenius, J. A. (1657/2002). *Didactica Magna – Stora undervisningsläran*. Lund: Studentlitteratur.
- Crutzen, P.J. & Stoermer, E.F. (2000). The "anthropocene". *Global Change News*, 41, s. 17–18.
- Curtis, D.J., Reid, N. & Ballard, G. (2012). Communicating ecology through art: What scientists think. *Ecology and Society*, vol 17, nr 2, s. 3.
- Dahlberg, K., Drew, N. & Nyström, M. (2001). *Reflective lifeworld research*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlbäck, K. (2017). *Svenskämnets estetiska dimensioner – i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Dahlgren, L-O. (red.) (2007). *Utombuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Davis, J. & Elliott, S. (red) (2014). *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations*. New York: Routledge.
- Dewey, J. (1925). *Art and Nature*. Chicago & London: The Court Publishing Company.
- Doverberg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar: kommunikationens betydelse*. Stockholm: Liber.
- Dowdell, K. (2011). Nature and its Influences on Children's Outdoor Play. *Australian Journal of Outdoor Education*, vol 15, nr 2, s. 24-35.
- Dufrenne, M. (1973). *The Phenomenology of Aesthetic Experience*. Evanstone: Northwestern University Press.
- Duhn, I. (2012). Making 'place' for ecological sustainability in early childhood education. *Environmental Education Research*, vol 18, nr 1, s. 19-21.
- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E- & Tofteng, D. (red) (2012). *Aktionsforskning – en grundbog*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Egerkrans, J. (2013). *Nordiska väsen*. Stockholm: B. Wahlströms.
- Ekelund, Alexander (2011). *Julia Kristevas genomslag i Sverige – fransk feminism som symbolisk tillgång i litteraturkritikens fält*. Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi. Uppsala: Uppsala universitet.
- Elliott, S. (2015). Children in the natural world. I J. Davis (red.), *Young children and the environment early education for sustainability*, New York, US: Cambridge University Press, s. 32-54.
- Engdahl, I. & Ärlemalm-Hagsér, E. (2014). Education for sustainability in Swedish preschools: Stepping forward or out-of-step? I J. Davis & S. Elliott (red.), *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations*, s. 208–224. London: Routledge.
- Erixon, P-O. (2005). *Forskningsarbete pågår. Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete (NAPA)*. Umeå: Umeå universitet.
- Escamilla, I. M. (2013). Drawing, Photographs and Painting. Learning About the Natural World in an Urban Preschool. I Meier, D. R & Sisk-Hilton, S (red.), *Nature Education with Young Children*. New York: Routledge, s. 194-215.
- Ferm, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet. En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaction*. Doktorsavhandling. Luleå: Luleå tekniska universitet och musikhögskolan i Piteå.
- Ferm Thorgersen, C. (2009). Ömsesidig nyfikenhet och respekt –

- fenomenologisk didaktik som utgångspunkt för musikundervisning i grundskolans lägre åldrar. *Nordisk musikpedagogisk forskning. Årbok 11 2009*, s. 167-184.
- Ferm Almqvist, C. & Andersson, N. (2019). To Offer Dance as Aesthetic Experience and Communication Among Elderly People: An Art-Based Study. *International Journal of Education & the Arts*, vol 20, nr 12, s. 1-23.
- Fimrite, P. (2007). *Children detach from natural world as they explore the virtual one*. San Francisco: Chronicle.
- Finlay, L. (2009). Debating phenomenological research methods. *Phenomenology & Practice*, vol 3, nr 1, s. 6-25.
- Fjørtoft, I. (2000). Landscape as playscape: learning effects from playing in a natural environment on motor development in children. *Children, Youth and Environments*, vol 14, nr 2, s. 21-44.
- Fogelberg, K., Lundh, G., Mårtensson, T. & Sundkvist, A. (2017). *Kulturarv i skogen*. Skogsstyrelsen och Riksantikvarieämbetet. Meddelande 5/2016. Hämtat 2019-01-31 från:
<https://www.raa.se/app/uploads/2017/08/Kulturarv-i-skogen-004.pdf>
- Fors, V. (2003). Science centrets unika förutsättningar – om att sätta lärandet i sitt sammanhang. I *Några nedslag i livsvärlden. Teori och praktik i pedagogisk forskning*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Freebody, P. & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect*, 5, s.7-16.
- Friesen, N., Henriksson, C. & Saevi, T. (red)(2012). *Hermeneutic Phenomenology in Education. Method and Practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Gabolic, S. (1995). Connective Aesthetics: Art after Individualism. I S. Lacy (red). *Mapping the Terrain: New Genre Public Art*. Seattle: Bay Press, s. 74-87.
- Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Gagliano, M., Vyazovskiy, V., Borbély, A., Grimmonprez, M. & Depczynski, M. (2016). Learning by Association in Plants. *Scientific Reports*, vol 6, nr 38427, s. 1-9.
- Gagliano, M. (2018). *Thus Spoke the Plant: A Remarkable Journey Groundbreaking Scientific Discoveries & and Personal Encounters with Plants*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Gibson, J.J. (1977). The Theory of Affordances. I R. Shaw & J. Bransford (red). *Perceiving, acting and knowing: Toward an Ecological Psychology*. Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates, s. 67-82.
- Giddens, A (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late*

- modern age*. Stanford: Stanford University Press.
- Gillham, B. (2012). *Forskningsintervjun. Tekniker och genomförande*. Lund: Studentlitteratur.
- Gioia, D. (2008). The Transformative Power of Art, *Liberal Education* 94 (1), s. 18-21.
- Giorgi, A. (1989) One type of analysis of descriptive data: Procedures involved in following a scientific phenomenological method. *Methods*, vol 1, nr 3, s. 39-61.
- Girod, M. & Wong, D. (2002). An aesthetic (Deweyan) perspective on science learning: Case studies of three fourth graders. *The Elementary School Journal*, 102, s.199-224.
- Giuliani, M. V. (2003). Theory of Attachment and Place Attachment. I M. Bonnes & T. Lee *Psychological Theories for Environmental Issues*. Farnham: Ashgate, s. 137-170.
- Globala målen. <http://www.xn--globalamlen-48a.se/>
- Golden, A (2013). Preschool Children Explore the Forest. The Power of Wild Spaces in Childhood. I Meier, D. R & Sisk-Hilton, S (red.), *Nature Education with Young Children*. New York: Routledge, s. 123-136.
- Griffith, J. (1999). PiP PiP. London: Flamingo.
- Gurewitz, R. (2000). Affective Approaches to Environmental Education: Going Beyond the Imagined Worlds of Childhood? *Ethics, Place and Environment*, vol. 3, nr. 3, s. 253–268.
- Hailwood, S. (2000). 'The Value of Nature's Otherness.' *Environmental Values* no. 9, s. 353-372.
- Halivand, W. A., Prins, H. E. L., Walrath, D. & McBride, B. (2006). *The Essence of Anthropology*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Hall, M. (2011). *Plants as Persons. A Philosophical Botany*. New York: State University of New York.
- Hammermeister, K. (2002). *The German Aesthetic Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harju, A. & Rasmussen, B. (2013). Stadsbarndom: om barns erfarenheter av platser i staden. *Barn. Norsk senter for barneforskning* 2. s. 23-35.
- Haskell, D. (2012). *The Forest Unseen. A Years Watch in Nature*. New York: Penguin Books.
- Haskell, D. (2017). *The Songs of Trees. Stories from Natures Great Connectors*. New York: Viking. Penguin.
- Head, L. (2016). *Hope and Grief in the Anthropocene. Re-conceptualising*

- human–nature relations*. London and New York: Routledge.
- Hedefalk, M. (2014). *Förskola för hållbar utveckling: förutsättningar för barns utveckling av handlingskompetens för hållbar utveckling*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Heft, H. (1988). Affordances of Childrens Environments: A functional Approach to Environmental Description. *Children’s Environments Quarterly*, vol 5, nr 3, s. 29-37.
- Heidegger, M. (1988). *Being and Time*. Oxford: Blackwell.
- Heidegger, M. (1993). *Varat och tiden*. Göteborg: Daidalos.
- Helldén, G. (2012). *Elevers kunskapsutveckling och förståelse av ekologiska processer*. Stockholm: Liber.
- Hentschel, L. (2017). *Sångsituationer. En fenomenologisk studie av sång i musikämnet under grundskolans senare år*. Doktorsavhandling. Umeå: Institutionen för estetiska ämnen.
- Hofberg, H. (2009). *Swedish Fairy Tales: Legends of Trolls, Elves, Fairies and Giants*. Chicago: Kalevala Books, Compass Rose Technologies Inc.
- Honer, A. & Hitzler, R. (2015). Life-World-Analytical Ethnography: A Phenomenology-Based Research Approach. *Journal of Contemporary Ethnography*, vol 44, nr 5, s. 544-562.
- Husserl, Edmund 1913/1962. *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*. London: Collier Macmillan.
- Husserl, E. (1989). *Fenomenologins idé*. Göteborg: Daidalos.
- Husserl, E. (1975). *Experience and Judgment*. Evanstone: Northwestern University Press
- Husserl, E. (2004). *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. Stockholm: Bokförlaget Thales.
- Huthceon, L. (2002). *Politics of Postmodernism*. London: Routledge.
- Häggström, M. (2017). An Aesthetical and Ethical Perspective on Art-Based Environmental Education and Sustainability from a Phenomenological Viewpoint. I Franck, O. & Osbeck, C. (red.), *Ethical Literacies and Education for Sustainable Development. Young People, Subjectivity and Democratic Participation*, s. 85 - 103. London: Palgrave Macmillan.
- Häggström, M. (2019a). Being in the forest—A matter of cultural connections with a natural environment. *Plants, People, Planet*, vol 1, nr 3, s. 221-232.
- Häggström, M. (2019b). Lived experiences of being-in-the-forest as experiential sharing with the more-than-human world. *Environmental Education Research*, s. 1-14.

- Häggström, M. (2019c). Students being transformed into trees: inverted anthropomorphization in order to enhance connectedness to natural environments and plants. I J. Reiss (red), *Art, Theory and Practice in the Anthropocene*. New York: Vernon Press, s. 137-153.
- Häggström, M. (2019d). Besjälning av träd som ett steg att förebygga växtblindhet hos grundskoleelever - En aktionsforskningsstudie av Storylinearbete i år 2 och 6. I E. Reimers, M. Harling, I. Henning Loeb och K. Rönnerman (red), *Lärarprofession i en tid av förändringar*. Konferensvolym från den tredje nationella ämneskonferensen i pedagogiskt arbete. Göteborgs universitet, s. 123-144.
- Häggström, M. & Synnestvedt, A. (2019e). Forest-Walks – An Intangible Heritage in Movement: A Walk-and-Talk study of a social practice tradition. *Landscapes: the Journal of the International Centre for Landscape and Language instructions for authors*, vol 9, nr 1, s. 1-27.
- Inwood, H. (2010). Shades of Green: Growing Environmentalism through Art Education. *Art Education*, 63:6, s. 33-38.
- Jackson, R. (1981). *Fantasy: The Literature of Subversion*. London & New York: Routledge.
- Jacobson, B. (2008). *Learning Science Through Aesthetic Experience in Elementary School. Aesthetic Judgement, Metaphor and Art*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholm University.
- Jickling, B. & Wals, A. (2008). Globalization and Environmental Education: Looking beyond Sustainable Development. *Journal of Curriculum Studies*, vol 40, s. 1-21.
- Jickling, B. & Wals, A. (2012). Debating Education for Sustainable Development 20 Years after Rio: A Conversation between Bob Jickling and Arjen Wals. *Journal of Education for Sustainable Development*, vol 6, nr 1, s. 49-57.
- Jordet, A.E. (2007). *“Nærmiljøet som klasserom”: en undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Jørgensen, K-A. (2014). *What is going on out there? – What does it mean for children’s experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature-landscapes and its places?* Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kaplan, R. & Kaplan, S. (1989) *The Experience of Nature, A Psychological Perspective*. New York, Cambridge University Press.

- Karlsson, M., Friberg, F., Wallengren, C. & Öhlén, J. (2014). Meanings of existential uncertainty and certainty for people diagnosed with cancer and receiving palliative treatment: a life-world phenomenological study. *BMC Palliative Care*, vol 13, nr 28, s. 1-9.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer, 2014.
- Kittelsen, T. (1911/1988). Soria Moria Slott. I P.C. Asbjørnsen & J. Moe, *Norska folksagor. Askeladdens äventyr*. Uddevalla: Niloé.
- Knapp, S. (2019). Are humans really blind to plants? *Plants, People, Planet*, vol 1, s. 164–168.
- Knight, S. (2013). *Forest school and outdoor learning in the early years*: London: Sage.
- Knutsson, B. (2014). Utbildning för hållbar utveckling? Postpolitiska illusionsnummer och didaktiska alternativ. I O. Franck (red). *Motbok. Kritiska perspektiv på styrdokument, lärarutbildning och skola*. Lund: Studentlitteratur, s. 177-193.
- Kokkos, A. (2010). Transformative Learning Through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method, *Journal of Transformative Education* 8(3), s. 155-175.
- Konczal, A. A. (2013). Cultural and social meaning of the forest. Research with using tools of the space anthropology. *Prace Etnograficzne* 41, nr 3, s. 189–201.
- Kovacs, Z.I., LeRoy, C.J., Fischer, D.G., Lubarsky, S. & Burke, W. (2006). How do Aesthetics Affect our Ecology? *Journal of Ecological Anthropology*, vol 10, nr 1, s. 61-65.
- Kroksmark, T. (red) (2003/2011). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kultti, A., Ärlemalm-Hagsér, E., Larsson, J. & Pramling Samuelsson, I. (2016). Education for sustainability in the context of Swedish preschool. I. J. Siraj-Blatchford, E. Park & C. Mogharreban, (red.), *International research on Education for Sustainable Development in Early Childhood*. Dordrecht: Springer Books.
- Kusenbach, M. (2003). Street phenomenology. The go-along as ethnographic research tool. *Ethnography*, vol. 4, s. 455-485.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvant, C. (2011). *Trädets tid*. Stockholm: Norstedts.

- Kyle, G. T., Bricker, K., Graefe, A. R., & Wickham, T. D. (2004). An examination of recreationists' relationships with activities and settings. *Leisure Sciences*, vol 26, s. 123-142
- Larsson, S. (2005) Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, (25) 1. s 16-35.
- Lee, J. & Ingold, T. (2006). Fieldwork on Foot: Perceiving, Routing, Socializing, I Coleman, Simon & Collins, Peter (red.), *Locating the Field*. Oxford: Berg, s. 67–86.
- Levinas, E. (1979). *Totality and Infinity*. New York: Springer.
- Levinsson, M. (2013). *Evidens och existens: evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lewicka, M. (2008). Place attachment, place identity, and place memory: Restoring the forgotten city past. *Journal of Environmental Psychology*, vol 28, s. 209-231.
- Li, Q. (2010). Effect of forest bathing trips on human immune function. *Environmental Health and Preventive Medicine*. Vol, 15, nr 1, s. 9-17.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindgren, A. (1954). *Mio min Mio*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, A. (1973). *Bröderna Lejonhjärta*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, A. (1981). *Ronja Rövardotter*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lundegård, I., Wickman, P-O. & Wohlin, A. (red) (2004). *Utombusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Lundell, Ylva & Dolling, Ann (2010). Kan skogsmiljöer användas vid rehabilitering av människor med utmattningssyndrom? *FAKTA SKOG. Rön från Sveriges Lantbruksuniversitet*. Nr 13.
- Lysklett, O.B. (2013). *Ute hele uka: natur- og friluftsbarnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lye, J. (1996). *On the use of studying literature*. Hämtad 2019-03-21 från: <http://www.jeeves.brocku.ca/english/jlye/uses.php>
- MacPherson, H. (2016). Walking Methods in Landscape Research: Moving Bodies, Spaces of Disclosure and Rapport. *Landscape Research*, vol 41, nr 4, s. 425-432.
- Magntorn, O. (2007). *Reading Nature. Developing ecological literacy through teaching*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Maitland, S. (2012). *Gossip from the Forest. The Tangled Roots of our Forests and*

- Fairytales*. London: Granta Books.
- Manni, A. (2015). *Känsla, förståelse och värdering. Elevers meningsskapande i skolaktiviteter om miljö- och hållbarhetsfrågor*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet. Institutionen för naturvetenskapernas och matematikens didaktik.
- Mantere, M. H. (1992). Ecology, Environmental Education and Art Teaching. I Piironen, L. (red), *Power of Images*. Helsingfors: INSEA Research Congress, Association of Art Teachers. s 17-26.
- Maynard, T & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Early Years*, vol 27, nr 3, s. 255-265.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2011). *All You Need to Know About Action Research*. London: Sage.
- Meier, D. R. & Sisk-Hilton, S. (red.) (2013). *Nature Education with Young Children*. New York: Routledge.
- Melhuus, E. C. (2012). Outddor Day-Care Centres – A Culturalization of Nature: How Do Children Relate to Nature as Educational Practice? *European Early Childhood Research Journal*, vol 20, nr 3, s. 455-467.
- Merley-Ponty, M. (1995). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Merleau-Ponty, M. (1962/2002). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core Concepts of Transformation Theory. I J. Mezirow, m fl (2000): *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass. s. 3-33.
- Mitten, D. (2017) Connections, compassion, and co-healing: the ecology of relationship. I K. Malone, S. Truong, & T. Gray, (red). *Reimagining Sustainability in Precarious Times*. London: Springer, s. 173-186.
- Montessori, M. (1967). *The Discovery of the Child*. New York: Ballantine Books.
- Mårtensson, F. (2004). *Landskapet i leken: en studie av utombuslek på förskolegården*. Doktorsavhandling. Alnarp: Svenska Lantbruksuniversitetet.
- Niklasson, L. & Sandberg, A. (2010). Children and the Outdoor Environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol 18, nr 4, s. 485-496.
- Noffke, S. & Somekh, B. (red). (2009). *The SAGE handbook of educational action research*. Los Angeles: Sage.
- Nyberg, E. (2008). *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar – en fallstudie i årskurs 5*. Avhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Nyberg, E. (2017). Aesthetic Experiences Related to Living Plants: A Starting Point in Framing Humans' Relationship with Nature? I O. Franck, O & C. Osbeck, (red.), *Ethical Literacies and Education for Sustainable Development. Young People, Subjectivity and Democratic Participation*, s. 85 - 103. London: Palgrave Macmillan.
- Nyberg, E., Hipkiss, A-M. & Sanders, D. (2019). Plants to the fore: Noticing plants in designed environments. *Plants, People, Planet*, vol 1, s. 212-220.
- Nyberg, E., Brkovic, I. & Sanders, D. (2019). Beauty, memories and symbolic meaning: Swedish student teachers' views of their favourite plant and animal. *Journal of Biological Education*, s. 1-15.
- Nylund, M., Sandback, C., Wilhelmsson, B. & Rönnerman, K. (2010). *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt*. Stockholm: Läraförbundets förlag.
- O'Brien, E. (2005a). Trees and woodlands: nature's health service. *Forest Research*. Farnham.
- O'Brien, E. (2005b). *Trees and their impact on the emotional well-being of local residents on two inner London social housing estates*. Report to Peabody Trust, Trees for Cities and the Forestry Commission.
- Olwitt, L. (2017). Education in the Anthropocene: Ethico-moral dimensions and critical realist openings. *Journal of moral education*, vol 46, nr 4, s. 396-409.
- Orlenius, K. & Strömberg, M. (2014). Pedagogiskt arbete som vetenskap: Förtygligande eller fördjupning? I M. Vinterek & A. Arnqvist (red.), *Pedagogiskt arbete. Enhet och mångfald*. Falun: Högskolan Dalarna.
- Orr, D. W. (1989). Ecological literacy. *Conservation Education*. Vol 3, Nr 4, s. 334-335.
- Ozolins, L-L. (2011). *Beröringens fenomenologi i vårdsammanhang*. Doktorsavhandling. Kalmar Växjö: Linnéuniversitetet. Institutionen för hälso- och vårdvetenskap.
- Parry, J.D. & Wrathall, M. (2011). *Art and phenomenology*. New York: Routledge.
- Persson, A. (red.) (2016). *Frågor och svar om frågekonstruktion i enkät- och intervjuundersökningar*. Stockholm: Statistiska Centralbyrån.
- Pettersson, R. (1999). Skogshistoria i Storbritannien och Frankrike. I R. Pettersson (red). *Skogshistorisk forskning i Europa och Nordamerika. Vad är skogshistoria, hur har den skrivits och varför?* Stockholm: Kungl. Skogs- och Lantbruksakademien.
- Pink, S. (2009). *Doing Sensory Ethnography*. London: Sage Publications Ltd.
- Plant, B. (2011). Welcoming dogs: Levinas and "the animal question".

- Philosophy and Social Criticism*, 37 (1), s. 49-71.
- Pohjakallio, P. (2007). *Mapping environmental education approaches in Finnish art education*. <http://www.naturearteducation.org/Articles/Pohjakallio.pdf>
- Pyle, R. M. & Orr, D. (2008). The Extinction of Natural Experience in the Built Environment. I S. R. Kellert, J. Heerwagen, and M. Madorn (red). *Biophilic Design: The Theory, Science and Practice of Bringing Buildings to Life*, s. 213–223. Hoboken, NJ: Wiley.
- Reason, P. & Bradbury, H. (red). (2008). *The Sage Handbook of Action Research: Participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Reimers, E. (2014). *Pedagogiskt arbete - ett forskningsfält i ständig tillblivelse*. Text vid Forskningskonferens i Pedagogiskt arbete, Falun 16-17 maj 2013.
- Rhode, C. L. E. & Kendle, A. D. (1994). *Human well-being, natural landscapes and wildlife in urban areas. A review*. English Nature Science. No 22. English Nature Science 22. English Nature, Peterborough.
- Richardson, L. (1997). *Fields of Play*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2004). *A review of Research on Outdoor Learning*. Shropshire: Field Studies Council Publications.
- Ricœur, P. (1993). *Från text till handling: en antologi om hermeneutik*. Stockholm: Östlings bokförlag. Symposium.
- Rinne, I. (2014). *Pedagogisk takt I betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ritter, Eva & Dauksta, Dainis (red) (2011). *New Perspectives on People and Forests*. New York: Springer. 2011.
- Ritter, E. & Dauksta, D. (2013). Human-Forest relationships: ancient values in modern perspectives. I *Environment, Development and Sustainability*. Vol 15, Nr 3, s. 645-662.
- Roberts, H. (2008). Listening to children and hearing them. I P. Christensen & A. James (red). *Research with children: Perspectives and practices*. London: Falmer Press, s. 260-275.
- Rousseau, J-J. (1977-78). *Emile eller Om uppfostran*. Göteborg: Stegeland.
- Roussaeu, J-J. (1782/1979). *Emile: Or On Education*. Basic Books.
- Ruggerone, L. & Jenkins, N. (2015). Talking about Beauty: A Study of EverydayAesthetics among Low-Income Citizens of Milan. *Symbolic Interaction*, vol. 38, nr 3, s. 393–412.

- Rönnerman, K. (2004). *Aktionsforskning i praktiken - erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. & Wennergren, A-C. (2012). Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I K. Rönnerman (red). *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandell, K. & Öhman, J. (2012). An educational tool for outdoor education and environmental concern. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, vol 13, nr 1, s. 36–55.
- Sandell, K., Svennbeck, M., Öhman, J. & Östman, L. (2015). Inflygning: en första kartläggning och historisk bakgrund. I L. Östman (red.). *Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande*. Uppsala: Studia Didactica Upsaliensia 8.
- Sanders, M. & Wisnewski, J. (red.) (2012). *Ethics and Phenomenology*. Plymouth: Lexington Books.
- Sartre, J-P. (1984). *Being and nothingness. The principal text of modern existentialism. A Phenomenological essay on ontology*. New York: Washington Square Press.
- Schütz, A. (1972). *Phenomenology of the Social World*. Evanstone: Nortwestern University Press.
- Schütz, A. (1999). *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Schweitzer, R.D., Glab, H. & Brymer, E. (2018). The Human–Nature Experience: A Phenomenological-Psychoanalytic Perspective. *Frontiers in Psychology*, vol. 9 (969), s. 1-12.
- Schön, E. (2004). *Folktrons ABC*. Stockholm: Carlssons.
- Segolsson, M. (2011). *Lärandets hermeneutik. Tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt*. Doktorsavhandling. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Sepp, H.R. & Embree, L. (2010). *Handbook of phenomenological Aesthetics*. Dordrecht/London/New York: Springer.
- Seymour, V. (2016). The Human–Nature Relationship and its impact on Health: A Critical Review. *Frontiers in Public Health*, vol 4: 260, s. 1-12.
- Simpson, B.B. & Ogorzaly, M.C.(1995). *Economic botany: plants in our world*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Sjöblom, P. (2012). *Naturen och jag. En studie av gymnasiestudenters förhållande till naturen ur ett miljöpedagogiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Åbo: ÅboAkademi University Press.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

- Smith, J. A., Flower, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: Sage.
- Snaebjærnsdóttir, B. & Wilson, M. (2014). The We of 'We' - Re-thinking Back to the Garden. I J. Northuo & W. Fox (red). *Late Harvest*, Nevada: Centre for Art and Environment. Hämtad 2019-02-04 från: [https://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/1615/1/The We of %E2%80%98We%E2%80%99.pdf](https://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/1615/1/The_We_of_%E2%80%98We%E2%80%99.pdf)
- Snow, J. (1991). A circle in the trees: Using art as a way to connect to nature. *Children's Environments Quarterly*, vol 8, (2), p. 38–41.
- Sobel, D. (2015). *Nature preschools and forest kindergartens: The handbook for outdoor learning*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Somekh, B. (2006). *Action research – a methodology for change and development*. Berkshire: Open University Press.
- SOU1999:63 (1999). *Att leda och lära*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Soulé, M E, & Lease, G (1995). *Reinventing Nature? Responses to Postmodern Deconstruction*. Washington D.C.: Island Press.
- Spiegelberg, H. (1960/1994). *The phenomenological movement. A historical introduction*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stringer, E. (2008). *Action Research in Education*. Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- Sund, L. & Öhman, J. (2014). On the need to repoliticise environmental and sustainability education: Rethinking the postpolitical consensus. *Environmental Education Research*, vol 20, nr 5, s. 639-659.
- Sylwan, P. (2014). *Skogens värden*. Hämtad 2019-01-31 från: <http://www.sou.gov.se/wp-content/uploads/2014/11/b183a33d.pdf>
- Synnestvedt, A. (2008). *Fornlämningsplatsen – kärleksaffär eller trist historia*. Doktorsavhandling. Göteborg: Series B. Gothenburg Archaeological Thesis No 51.
- Sörlin, S. (1988). *Skogens historia. En idéhistorikers perspektiv*. Stockholm: Kungliga skogs- och lantbruksakademin.
- Tabbush, P. & O'Brien L. (2003). *Health and well-being: trees, woodlands and natural spaces*. Edinburgh: Forestry Commission.
- Taylor, C. & Hughes. C. (2015). *Posthuman research practices in education*. London: Palgrave MacMillan.
- Thunberg, T. (2019). *No one is too small to make a difference*. London: Penguin Books.

- Tolkien, J. R. R. (1954-1955). *The Lord of the Rings*. Glasgow: Harper Collins UK.
- Tudge, C. (2006). *The secret Life of Trees. How They Live and Why They Matters*. London: Penguin Books.
- Uddenberg, N. (1995). Det stora sammanhanget. Moderna svenskars syn på människans plats i naturen. Nora: Nya Doxa.
- Wadman, R., Clarke, D., Sayal, K., Vostanis, P. m fl. (2017). An interpretative phenomenological analysis of the experience of self-harm repetition and recovery in young adults. *Journal of Health Psychology*, vol 22, nr 13, s. 1631-1641.
- Wallen, R. (2012). Ecological Art: A Call for Visionary Intervention in a Time of Crisis. *LEONARDO*, vol 5, nr 3, s. 234-242.
- Waller, T., Ärlemalm-Hagsér, E., Hansen Sandseter, E.B., Lee Hammond, L., Lekies, K. & Wyver, S. (red) (2017). *The Sage Handbook of Outdoor Play and Learning*. Los Angeles, London & New Dehli: Sage Publications.
- Wallin, A., Mæchel, I., & Barsotti, A. (1981). *Ett barn har hundra språk. Om skapande pedagogik på de kommunala daghemmen i Reggio Emilia, Italien*. Stockholm: Utbildningsradion.
- van Boeckel, J. (2013). *At the Heart of Art and Earth An Exploration of Practices in Arts-Based Environmental Education*. Doktorsavhandling. Aalto University, School of Arts, Design and Architecture.
- van Manen, M. (1988). *The Tact of Teaching. Human Science Monograph*. Edmonton: University of Alberta.
- van Manen, M. (1997/2015). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London: Aithouse Press.
- Wandersee, J. H. & Schussler, E.E. (1999). Preventing plant blindness. *The American Biology Teacher* 61, s. 84– 86.
- Wattchow, B. & Brown, M. (2011). *A pedagogy of place: outdoor education for a changing world*. Clayton: Monash University Publishing.
- Weirauch, W. (2014). *Samtal med träd. Intervjuer med trädandar förmedlade av Verena Stael von Holstein*. Lund: Nova Förlag.
- Westberg, J. (2011). Den svenska importen av Fröbel. Om kindergartnopedagogikens mottagande i Sverige. I A. Åkerlund (red). *Kulturtransfer och kulturpolitik: Sverige och Tyskland under det tjugonde århundradet*. Uppsala: Opuscula Historica Upsaliensia, s. 17-37.
- Vetenskapsrådet. (2017). God forsknings sed. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Wickman, P-O. (2006). *Aesthetic experience in science education: Learning and meaning-making as situated talk and action*. Doktorsavhandling. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Williams, K. & Harvey, D. (2001). Transcendent Experience in Forest Environments. *Journal of Environmental Psychology*, 21, s. 249-260.
- Williams, R. (1976/2014). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilson, E.O. (1984). *Biophilia. The human bond with other species*. Harvard University Press. Cambridge. M.A.
- Wilson, C. (2011). *Effective Approaches to Connect Children with Nature. Principles for effectively engaging children and young people with nature*. Wellington: Publishing Team, Department of Conservation.
- Wohlleben, P. (2015). *Trädens hemliga liv*. Stockholm: Norstedts.
- Wolff, L-A. & Sjöblom, P. (2016). Det är inte enbart frågan om nomenklatur: Naturvetenskap och estetik. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, vol 5, nr 2, s. 38-61.
- Wright, C. (2013). *Arts evaluation and the transformative power of the arts: A visual ethnography of transformative learning in a collaborative community (arts) film*. Avhandling. Edinburgh: The University of Edinburgh.
- Yakar, H.G.I. (2018). *From Mythological Ages to Anthropocene: Nature and Human Relationship*. *International Education Studies*, vol. 11, Nr. 5, s. 94-99.
- Ärlemalm-Hagsér, E. & Sundberg, B. (2016). Naturmöten och källsortering – en kvantitativ studie om lärande för hållbar utveckling i förskolan. *NorDiNa*, vol 12, nr 2, s. 140-156.
- Öberg, P. (2011). Livshistorieintervjuer. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber, s. 55-66.
- Öhman, Johan (2004). Moral Perspectives in Selective Traditions of Environmental Education – conditions for environmental moral meaning-Making and students' constitutions as democratic citizens. I P. Wickenberg, m fl. (red.). *Learning to change our world?* Lund: Studentlitteratur, s. 33-57.
- Öhman, J. & Sandell, K. (2015). Naturmötets betydelse i utbildning för hållbar utveckling. I L. Östman (red.). *Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande*. Uppsala: Studia Didactica Upsaliensia 8, s. 255-267.
- Öhman, J. & Östman, L. (2015). Undervisning och lärande i naturmöten. I L. Östman (red.). *Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande*. Uppsala: Studia Didactica Upsalensia 8, s.41-53.
- Österling Bjurström, J. (2015). *Kropp, görande och varande i musik. En fenomenologisk studie*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.

AKTUELLT KAPITEL

Östman, L. (red.) (2015). *Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande*. Uppsala: Studia Didactica Upsaliensia 8.

Bilaga 1

Enkätfrågor till skogsenkäten

1. Varför kommer du till den här platsen? Kryssa i ett eller flera alternativ.

- Jag brukar promenera här.
- Det är bara en genomfart för mig.
- Jag är intresserad av naturen och växterna just här.
- Det är en plats för kontemplation, ett slags meditation.
- Annan anledning. (Förklara gärna på raden nedan).

2. Hur ofta går du här?

- Det är första gången jag är här.
- Några gånger om året.
- Cirka en gång i månaden.
- Varje vecka.
- Oftare.

3. Vilken stämning försätter dig denna plats i?

- Ingen särskild stämning.
- Lugn och ro.
- Mystik.
- Lite skrämmande.
- Annan stämning. (Förklara gärna på raden nedan).

4. Hur skulle du beskriva den här platsen för en som aldrig varit här? Beskriv kort på raderna nedan.

5. Vilka associationer får du av platsen? Beskriv kort på raderna nedan.

Bilaga 2

Frågor/intervjuguide

Starta med allmänna frågor för att skapa en öppen atmosfär, t ex:

- *Hur kommer det sig att du brukar gå här?*
- *Vad gör du i skogen? När går du i skogen?*
- *Brukar du gå ensam?*

När vi tar paus, se till att nedanstående frågor har diskuterats:

- *Vad betyder närheten till skogen för dig?*
- *Vad betyder träden och annan växtlighet för din upplevelse?*
- *Hur tror du att man kan få barn och unga att bli intresserade av skog och växter?*

Bilaga 3. Mejlkontakt med organisation

Hej!

Jag heter Margaretha Häggström och jag arbetar på Göteborgs universitet, och jag håller på med en studie i skogen i Nolbergen. Där har jag en enkät upphängd med tillhörande brevlåda, där de som deltar i enkäten lägger sina svar. Flera av svaren rör orientering och jag skulle vilja komma i kontakt med orienterare för att göra en intervju om orienterares förhållande till skogen. Finns det någon möjlighet för mig att genom er få kontakt med några intresserade orienterare? Jag kommer gärna och berättar mer. Intervjuerna kan genomföras enskilt, i par eller i grupp utifrån era önskemål. Det skulle också vara roligt att få följa med ut i skogen när ni sätter upp kontroller eller liknande.

Med hopp om ett samarbete/Margaretha

Hej Margaretha!

Torsdag nästa vecka (12/11) från 18:00 håller vi i en Nattcup som förmodligen kommer dra en del orienterare i olika åldrar och av olika kapacitet.

Då finns säkert många tillfällen att ställa frågor till deltagande samt arrangörer om hur de förhåller sig till skogen.

se länk: <http://eventor.orientering.se/Events/Show/13830>

Om du vill följa med ut i skogen kommer jag förmodligen att någon vardag nästa vecka innan torsdag att sätta ut kontroller till Nattcupen, men då blir det några timmar i skogen.

Hör av dig om du är intresserad!

Hälsningar NN

Bilaga 4. Mejlkontakt inför intervjupromenad

Ämne: Deltagande i intervju om skogen

Hej!

Det är med stor glädje jag tagit emot ditt svar från skogsenkäten. Glädjande är det också att många kan tänka sig att bli intervjuade, och du är en av dem. Jag har genomfört fem intervjuer utifrån en forskningsmetod som kallas walk-and-talk, som går ut på att man promenerar samtidigt som man blir intervjuad. Jag har valt att göra dessa promenader i eller i närheten av skogen, eftersom mina frågor handlar om ditt förhållande till skogen. Det är helt enkelt lättare att beskriva och förklara sitt förhållande till en miljö när man vistas i den, jämfört med om intervjun sker på annan plats.

Kvarstår ditt erbjudande att bli intervjuad? Kan du i så fall tänka dig att göra det i skogsmiljö? Om inte, har du förslag på annat ställe? T ex i din trädgård, på offentlig plats. Om du vill tar jag gärna med fika. Du bestämmer hur lång promenad eller hur lång intervjutid du kan tänka dig att avsätta. Tidigare promenader har varat från 60 min till 3 timmar.

Kom med förslag på dag och tid, mitt schema ser olika ut varje vecka. Eftermiddagar och helger går lika bra som annan tid.

Tack för att du svarat och kan tänka dig att bli intervjuad.

Med vänlig hälsning

Margaretha Häggström
Göteborgs universitet
Institutionen för didaktik och pedagogisk profession
031-7862470
margareta.haggstrom@gu.se

DEL 2

