

# **Lära av trädgård**

Pedagogiska, historiska och kommunikativa  
förutsättningar för skolträdgårdsverksamhet

**Petter Åkerblom**

*Fakulteten för landskapsplanering, trädgårds- och jordbruksvetenskap  
Institutionen för landskapsplanering Alnarp  
Alnarp*

**Doctoral thesis  
Swedish University of Agricultural Sciences  
Uppsala 2005**

**Acta Universitatis Agriculturae Sueciae**

2005: 77

ISSN 1652-6880

ISBN 91-576-6976-7

© 2005 Petter Åkerblom

Omslagsbild: Lärande i praktiken på Coombes School, Arborfield, England. Foto: Helge Rubin

Översättning/språkgranskning: Barbara Rosborg och Roger Tanner

Tryck: SLU Service/Repro, Uppsala, augusti 2005

## Abstract

Åkerblom, Petter (2005). *Lära av trädgård. Pedagogiska, historiska och kommunikativa förutsättningar för skolträdgårdsverksamhet (Learning by Gardening. Educational, Historical and Communicative Conditions for School Gardens)*. Doctor's dissertation. ISBN:91-576-6976-7, ISSN:1652-6880.

The thesis discusses three separate studies regarding understanding for the greening of school grounds, with special attention paid to the impact and importance of school gardening in relation to more traditional work in school. The research work is dominated by qualitative methods and the data collected from totally fourteen infant and junior schools (thirteen Swedish schools and one British).

The tradition of school gardening in Sweden dates back to the establishment of elementary schools in the early nineteenth century. The school garden can be seen as both a historically rooted and action-orientated instrument for school teaching which has always been regarded as a pleasure for the eye and soul. From having once filled a function of food supply today's school gardening is regarded primarily as a sensuous experience that can be used as an educational tool in different socio-cultural learning situations about for example nature's ecocycle, environmental issues and sustainable development. The aim of the school garden has thus shifted from being an end to a means.

The empirical findings from an interview investigation on school gardening in modern-day Sweden in our time call attention to teachers' experienced lack of support for greening competencies. This was a main reason behind the idea to test collaborative learning as a tool for answering the teachers' demands. A process-orientated case study in two Swedish cities, based on future workshops as a platform for local capacity building, was arranged.

The case study was carried through in interaction between stakeholders in the in-school context and stakeholders from outside the local school, such as school ground planners and school ground administrators.

The empirical findings indicate that using the future workshop as a research method is a way to involve the stakeholders as subjects in the production of new knowledge. This means a collaborative production of both articulated and tacit knowledge that can result in new approaches to school ground management and to the use of the school ground. The thesis indicates that new approaches could help a school make its outdoor environment more suitable for educational purposes, including gardening.

*Keywords:* Communicative planning, capacity building, ground management, collaborative learning, outdoor education, school grounds, school gardens, aktörs-samverkan, lärande, utomhuspedagogik, skolgård, skolträdgård, markförvaltning.

*Author's address:* Petter Åkerblom, Department of Landscape Planning Ultuna, SLU, Box 7012, SE 750 07 Uppsala, Sweden. petter.akerblom@lpul.slu.se

*Till mina barn och alla andras barn*

## Förord

Tack alla som har bidragit till att jag idag kan lämna min doktorsavhandling till tryckeriet!

Jag tackar särskilt min huvudhandledare docent Mats Lieberg för hans outtröttliga uppmuntran och kritiska hållning, liksom min biträdande handledare, agronomie doktor Gunilla Lindholm, för hennes osvikliga förmåga att få grumligt vatten att klarna. Utan professor Bengt Perssons gedigna genomgång av mitt material på mitt slutseminarium hade detta arbete blivit något helt annat. Tack Bengt!

Tack kolleger på Movium, särskilt statskonsulent Marie Larsson och vetenskapsjournalist Titti Olsson, som har bistått med värdefulla redaktionella synpunkter på delar av materialet. Tack universitetslektor Susan Paget, institutionen för landskapsplanering Ultuna, som under hela avhandlingsarbetet har gett mig kloka inspel. Jag vill också tacka övriga doktorander och kolleger på institutionen för landskapsplanering Ultuna som jag delar min yrkesvardag med. Ingen nämnd och ingen glömd – men tack för att ni på olika sätt ständigt har utmanat och breddat mina perspektiv på min egen forskningsuppgift.

Utän alla informanter på skolor, kommunala förvaltningar och i övrigt, skulle den här avhandlingen inte ha varit möjlig. Tack för att ni så generöst delade med er av er tid i intervjuer, framtidsverkstäder och fältarbete.

Till sist: utan min tålmodiga fru och mina tre underbara tonårstjejer, utan er hade livet mellan avhandlingsarbete och avhandlingsarbete varit synnerligen grått och trist. Alla måste förstå hur glad jag är för att ni finns. Därför får ni mitt största tack: **Tack!**

Forskarstudierna har utförts inom ramen för Moviums ramprogram och finansierats med medel från Formas. Studierna har bedrivits vid institutionen för landskapsplanering Alnarp, SLU.

Uppsala den 17 augusti 2005

Petter Åkerblom



# Innehåll

VINJETT Kunskapslyftet .....	9
<b>Inledning .....</b>	<b>11</b>
Personliga utgångspunkter .....	12
Avhandlingens upprinnelse, sammanhang och framväxt .....	13
<b>Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>15</b>
Generella avgränsningar .....	15
Tre huvudspår .....	16
<i>Uppfattningar om lärande och lärandets var .....</i>	<i>17</i>
<i>Traditionens inverkan.....</i>	<i>19</i>
<i>Samverkan som planeringsform.....</i>	<i>20</i>
<i>Tre spår, men i samma riktning.....</i>	<i>21</i>
Några centrala begrepp .....	22
<b>Sammanfattning av avhandlingens tre delstudier .....</b>	<b>23</b>
I. Trädgård i skolan – skola i trädgården .....	23
II. Skolträdgården i historiskt perspektiv .....	24
III. Aktörssamverkan för lokal skolgårdsutveckling .....	25
<b>Forskning med anknytning till avhandlingsämnet .....</b>	<b>27</b>
Interaktiv forskning och kommunikativ praktik .....	28
<i>Lärande praktikgemenskaper .....</i>	<i>29</i>
<i>Strukturella villkor för sociala system .....</i>	<i>31</i>
<i>Skolträdgården i system-aktörsperspektiv .....</i>	<i>33</i>
<i>Konsensus och konflikt .....</i>	<i>34</i>
<i>Interaktionens villkor .....</i>	<i>35</i>
<i>Kommunikationens betydelse.....</i>	<i>36</i>
Mötet mellan plats-, lärande- och interaktiv forskning.....	37
<i>Från tanketårta till forskningsteoretiska parallelliteter.....</i>	<i>37</i>
Skolforskning .....	40
Utomhuspedagogik.....	41
<b>Metodik och vetenskapligt angreppssätt.....</b>	<b>43</b>
Valet mellan kvantitativa eller kvalitativa metoder.....	44
Att arbeta kvalitativt .....	45
<i>Om förförståelse .....</i>	<i>47</i>
<i>Den hermeneutiska spiralen.....</i>	<i>48</i>

Avhandlingsarbetets metoder och material.....	51
<i>Forskningsobjekten</i> .....	52
<i>Bearbetning av insamlad empiri</i> .....	54
<i>Fallstudiemetodik</i> .....	54
<i>Kvalitativa forskningsintervjuer</i> .....	57
<i>Plan- och textanalys</i> .....	58
<i>Deltagande observation</i> .....	63
<i>Framtidsverkstaden som metod</i> .....	64
Reflektioner över min roll som forskare.....	67
Vetenskaplig giltighet.....	70
<b>Lära av trädgård – diskussion och slutsatser</b> .....	<b>72</b>
Plats för lek, lärande och rörelse – pedagogiska aspekter .....	73
<i>Ämnesundervisning och tematik och pedagogens eget lärande</i> .....	74
<i>Yrkesroll i förändring</i> .....	76
<i>Skolträdgården som mötesplats och pedagogisk tradition</i> .....	77
<i>Identitet och mening</i> .....	80
<i>Gemensamma lärprocesser</i> .....	82
Kvarleva eller samtidsfenomen – historiska aspekter .....	83
<i>Styrdokumentens inflytande i en decentraliserad skola</i> .....	84
<i>Likheter mellan skolträdgård och skolgård</i> .....	85
<i>Arbetsplatskulturens inflytande</i> .....	86
Aktörssamverkan – kommunikativa aspekter .....	89
<i>Gemensamt handlingsutrymme</i> .....	90
<i>Framtidsverkstaden som metod</i> .....	91
<i>Att studera resultat av aktörssamverkan</i> .....	91
<b>Förutsättningar för skolträdgårdsverksamhet</b> .....	<b>95</b>
Kunskaper om trädgårdsodling.....	95
Utbildningsbehovet .....	96
Gränsöverskridande praktikgemenskaper .....	96
Skolans pedagogiska infrastruktur .....	97
<b>Referenser</b> .....	<b>100</b>
<b>Appendix I-III</b> .....	<b>109</b>
Avhandlingen baseras på följande delstudier, som det refereras till med hjälp av romerska siffror:	
<b>I:</b> Åkerblom (2003). <i>Trädgård i skolan – skola i trädgården. Om skolträdgårdens funktion och betydelse i ett plats- och lärandeperspektiv.</i> Movium Rapport 1:03. Alnarp: Movium, SLU.	
<b>II:</b> Åkerblom (2005). <i>Footprints of School Gardens in Sweden. Journal of Garden History</i> 32(2) (in press).	
<b>III:</b> Åkerblom (2005). <i>Capacity Building for School Gardening: A Swedish Case Study. Canadian Journal of Environmental Education</i> , 10 (in press).	



## VINJETT Kunskapslyftet

Oktersolen värmer när eleverna ger sig ut på skolgården. Filtar, papplådor, skateboards, lådbilar, kärror och barnvagnar följer med. Nu ska det ske – det stora lyftet! Precis som förra året är uppgiften att få in skörden av pumpor i klassrummen utan att bära den i famnen. De ligger där stora, fårade och gyllengula. Barnens ögon lyser av iver.

Under året har eleverna inspekterat sin gulds katt flera gånger för att se hur den växer. Det är andra gången bara idag. I morse undersökte de hur trappor, murar och annat som var i vägen skulle kunna ställa till bekymmer, innan de gick in igen för att fundera ut olika sätt att transportera tunga saker på. Flera timmar ägnades sedan åt att bygga och konstruera olika anordningar – med eller utan hjul. Kälkar surrades fast på skateboards för att rulla lättare, gamla dockvagnar och lådor förstärktes med pinnar, rep och snören på de mest sinnrika sätt.

Nu är de framme vid staketet. Där innanför ligger de i ett hav av gigantiska, gröna blad. Lianer slingrar sig fram överallt och grinden är så insnärjd att den inte går att öppna. Pumporna måste lyftas över staketet, men hur ska det gå till? Det myllrar av barn som stånkar, drar och släpar. Barnens flit uppmuntras ivrigt av lärarna, som ropar högt till varandra: ”Är det inte underbart med så duktiga elever!?” Att förmana och säga vad som görs på fel sätt, det intresserar inte de här lärarna. Istället ska barnen förstå vad de är duktiga på, och gärna högt och tydligt inför alla.

Mitt bland barnen står en man och iakttar det som sker, en man som år efter år bara gjort det man bett honom göra. Han hade aldrig kunnat ana att han skulle stå här och känna sig så nöjd. Men å andra sidan, var det inte just han som var orsak till alltsammans? Han som ungarna stoppade en dag häromåret när han var där med sin röjsåg. De bad honom om hjälp. De behövde honom, sa de. Inte för det där vanliga som han brukade göra. Och allra minst för det där han hade gjort som fått dem så irriterade (men det var väl inte hans fel heller, att buskarna på den tiden skulle skäras ned till marken vartannat år!). Nej, den här gången var det *honom* och hans muskler de behövde – och så förstås hans maskiner. Han minns när grässvålen försvann under de rytande stålbladen och hur ridstallets doftande överflöd blandades runt, runt, runt i jorden.

Han har undrat många gånger varför han egentligen gjorde som de ville den där gången, trots att han hade annat att göra. Men det var förstås för att hans nya chef hade reagerat så oväntat när han hade sagt nåt om den där knasiga skolan som ville ha en pumpadjungel: ”*Klart dom ska*”, hade chefen kort och gott sagt.

Nu, så här efteråt går funderingarna i helt nya riktningar: Hur kan egentligen elever klara sig på en skolgård om de inte har de här möjligheterna? Utan någon som kan det gröna?

Han kommer ihåg när det hände. Det var på den där kursdagen då han och jobbkompisarna fick träffa lärarna och eleverna för första gången på det där ”nya” sättet. Då de hade förstått att de jobbade för samma sak, fast från olika håll liksom. Han log när han kom att tänka på den där förskolläraren som plötsligt hade sagt: ”*Nu vet jag vad en entreprenör är!*” Folk kan inte ens självklara saker nu för tiden, tänkte han. Men – och leendet försvann – hade han själv förstått vad en pedagog var innan han blev en del av det här äventyret?

Pedagog betyder att leda vid handen hade någon sagt. Så hade det också varit, rent bokstavligen, när två elever hade grabbat tag i hans stora nävar och visat honom sina favoritplatser på skolgården. Platser som han aldrig skulle ha upptäckt om de inte hade tagit med sig honom dit.

Han väcks ur sina funderingar när några elever vinglar förbi med sina pumpor. Överallt är elever och vuxna på väg mot klassrummen. Så fort de stöter på ett hinder stannar de till. ”*Vilka transportsätt fungerar bra i trappan upp? Vilka gör det mindre bra?*” Skolans rektor är på plats och får ungarna att fundera lika mycket som hon får sina kolleger att tänka efter.

Så fort alla kommit in samlar läraren sina elever och berömmar dem för deras påhittighet och betonar på samma gång att ingen av dem har gjort en felaktig lösning. Tvärtom! Alla har ju funderat ut en metod de trodde på, och nu har de testat och utvärderat den. Det var tack vare att det både fanns lyckade och mindre lyckade konstruktioner som alla kunde lära sig så mycket. Så är det dags att undersöka hur pumporna ser ut inuti, göra Halloweenlyktor, pickels och lägga undan frön till nästa år. Eleverna mäter, räknar, skriver, ritar och väger.

Skötselentreprenören är fortfarande kvar. ”*Undrar hur de tänker komponera alla gamla pumpor*”, tänker han.

Han konstaterar att han måste prata med sin chef en gång till. ☺

## Inledning

När skolträdgårdsverksamhet fungerar som bäst kan det vara som i den inledande vinjetten. I denna skildras en fiktiv situation där alla goda krafter samverkar. Vilka förutsättningar skulle behöva uppfyllas för att skolträdgårdsverksamhet skulle kunna fungera på det här sättet? Vad finns det för hinder och problem för en sådan utveckling? Det är om det som den här avhandlingen handlar.

I vinjetten skildras en aktivitet som förutsätter såväl plats för odling som kunskaper om odling. En aktivitet där dessa kunskaper tillsammans med aktiviteter på olika platser på skolgården tycks bidra med inspiration till, perspektiv på och kunskapsinnehåll åt skolans pedagogiska verksamhet.

I vinjetten gestaltas också ett antal aktörer som finns på vilken skola som helst; elever, lärare, skolledare – men även skötselentreprenörer och deras uppdragsgivare. Till exempel tycks det vara skötselentreprenören som, när han ställdes till skolans förfogande, skapade de elementära, fysiska förutsättningar som gjorde det möjligt för pedagogerna att odla med sina elever.

Detta väcker en rad frågor. Vilka olika roller kan en skolgård ha? Kan den vara en plats för lärandeaktiviteter samtidigt som den tillgodoser elevernas behov av lek, rörelse och kreativitet? Vad krävs för att traditionella aktörer i skolan (elever, lärare och andra vuxna) ska kunna samarbeta med aktörer som i dagligt tal inte automatiskt förknippas med skolarbete (till exempel markförvaltare och entreprenörer)? Skulle sådan samverkan kunna betyda att både pedagoger och förvaltare börjar betrakta skolgården som ett *pedagogiskt rum*,<sup>1</sup> som ett komplement till skolans klassrumsstruktur?

Ytterligare frågor handlar om varifrån initiativen till skolträdgårdsverksamhet och andra slags projekt i skolans utemiljö kommer ifrån. Måste initiativet nödvändigtvis komma från skolans personal, elever och/eller föräldrar? I vinjetten är det visserligen elevernas och deras lärares initiativ som resulterat i att skolans utemiljö utvecklats rent fysiskt. Men måste det alltid vara så? Kan inte initiativet lika gärna komma från annat håll? Är det så att vinjettens aktörer i en gemensam process har utvecklat en grundsyn på skolgårdens användning och utvecklingsmöjligheter, som enbart präglas av

---

<sup>1</sup> *Pedagogiskt rum* återfinns bland begreppsförklaringarna på s. 22.

samförstånd och konkret handlingskunskap? Eller har det också funnits konflikter och meningsskiljaktigheter under processens gång?

Den här avhandlingen handlar om att identifiera och precisera de förutsättningar som på ett mer generellt plan kan påverka skolans utemiljö pedagogiskt, planeringsmässigt, skötsel- och/eller förvaltningstekniskt i relation till skolans uppdrag. Detta uppdrag formuleras idag i termer av att *främja lärandet*.<sup>2</sup> Skulle en utveckling av skolans utemiljö kunna främja detta uppdrag? I så fall – hur?

### Personliga utgångspunkter

Sedan mitten av 1980-talet har jag som yrkesverksam landskapsarkitekt parallellt med mina forskarstudier mött skolledare, lärare, vaktmästare och andra vuxna som på olika håll i världen engagerar sig för utomhusbaserat lärande. Detta engagemang är ett internationellt framväxande fenomen, som också lockat till forskningsinsatser med anknytning till skolgården och dess användning (Dyment, 2004; Johnson, 2001; Lewis, 2004; Moore & Wong, 1997). Men forskningsintresset riktar sig också mot parker, stadsrum, natur- och kulturlandskap och andra utemiljöer som används av barn och ungdomar (Hart, 1979, 1997; Kylin, 2003; Lieberg, 1992).

Som kursledare på Sveriges lantbruksuniversitet och föredragshållare på studiedagar och konferenser utanför universitetets hägn, har jag mött företrädare för denna utveckling. Jag har skrivit populärvetenskapliga artiklar, böcker och antologibidrag med utgångspunkt i dessa praktiska erfarenheter. Jag har noterat den glädje som barn och vuxna gett uttryck för när de låtit mig ta del av sina projekt. Samtidigt har de låtit mig förstå att skolgårdsprojekt inte alls bara är en dans på rosor, många gånger är det snarare tvärtom! Brist på pengar, vandalisering, dålig uppbackning från skolledning och kolleger är exempel på sådant de ofta sagt mig vara de stora problemen.

Men vad är det egentligen för problem som dessa personer ger uttryck för? Vad är det som ligger bakom det som sägs? Om man kunde komma åt

---

<sup>2</sup> En traditionell syn på skolan är att den ska förmedla kunskaper till eleverna, det har också varit ett av skolans huvuduppdrag i tidigare läroplaner. Men dagens läroplan slår fast att skolans uppdrag är att *främja lärandet*: "Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper" (Lp094, 1998, s. 7). Detta kan tolkas som att dagens skola i högre grad än tidigare ansvarar för att skapa, vårda och vidareutveckla de *förutsättningar* som behövs för olika slags lärande. Bland sådana förutsättningar finns de fysiska förutsättningarna för lärandet, det vill säga platser som tas i anspråk för lärande i och runt skolbyggnaderna som till exempel klassrum, skolgårdar och det stads- och kulturlandskap som skolan är en del av.

de bakomliggande orsakerna, skulle inte de *egentliga* stöttestenarna, hindren och möjligheterna för att arbeta utomhus med elever då kunna beskrivas mer adekvat?

Mitt intresse för dessa allmänna frågeställningar, som inte ska förväxlas med avhandlingens forskningsfrågor, ledde så småningom in mig på ett avhandlingsarbete som teoretiskt har beröringspunkter med flera olika forskningsfält och kunskapsområden. Dessa beröringspunkter återfinns framför allt i forskning om lärande (nedan kallad lärandeforskning), i platsorienterad forskning inom arkitektur, landskapsplanering och miljöpsykologi (nedan kallad platsforskning), samt inom den utvecklingsinriktade och interaktiva forskningen med begreppsutveckling inom exempelvis *collaborative learning*, *capacity building* och konflikthantering.

### Avhandlingens upprinnelse, sammanhang och framväxt

Upprinnelsen till mina forskarstudier är projektet *Trädgård i skolan*, som genomfördes 1986-90 på tre svenska låg- och mellanstadieskolor. Projektet var utvecklingsinriktat och leddes av Movium-sekretariatet<sup>3</sup> vid Sveriges lantbruksuniversitet, dit jag hade knutits 1986 som nyutexaminerad landskapsarkitekt. Min roll var dels att fungera som administrativ handläggare och rådgivare, dels som deltagande observatör. Projektet redovisas i *Skolträdgårdens ABC* (Åkerblom, 1990), en handbok som i första hand är skriven för pedagoger i grundskolan.

Avsikten var att undersöka på vilka sätt skolträdgårdsverksamhet kan integreras i mer traditionellt skolarbete och tillföra detta arbete pedagogiska kvaliteter. I projektet undersöktes också hur jordförbättring, sommarskötsel och andra praktiska problem kan lösas för att skolträdgårdarna, som genom projektets försorg anlades på de tre skolorna, skulle kunna leva vidare även efter det att projektet avslutades.<sup>4</sup>

Men vad hände? Levde verksamheten vidare eller inte? Min nyfikenhet på detta, nästan tio år senare, skulle bli den främsta utgångspunkten för den här avhandlingen. I denna ingår bland annat en intervjuundersökning där nästan alla pedagoger som deltog i projektet *Trädgård i skolan* intervjuades.<sup>5</sup> Projektet låg alltså till grund för avhandlingsarbetets första delstudie (I).

---

<sup>3</sup> Movium är en förkortning för Mark Och Vegetation I Urban Miljö. Sekretariatet ombildades 2004 till en centrubildning vid Sveriges lantbruksuniversitet; Movium - Centrum för stadens utemiljö.

<sup>4</sup> Projekt *Trädgård i skolan* sammanfattas i appendix I, s. 163.

<sup>5</sup> Även andra personer intervjuades i denna undersökning, se tabell 1, s. 53.

När jag påbörjade denna kände jag också ett behov av att förstå och kunna sätta in skolträdgården i ett vidare samhällsperspektiv. Därför inledde jag ett historiskt fördjupningsarbete med fokus på skolans utemiljö, där källgranskning och litteraturstudier var huvudingredienser i forskningsprocessen. Detta arbete redovisas i avhandlingens andra delstudie (II).

Redan under projekt *Trädgård i skolan* blev jag nyfiken på varför det är ovanligt med skolträdgårdar trots att det finns pedagoger med goda pedagogiska erfarenheter av att odla med sina elever. Intresset för vilka faktorer som begränsar en skolas möjligheter att anlägga och integrera skolträdgården i den pedagogiska verksamheten, liksom min nyfikenhet på hur sådana begränsningar kan övervinnas, är därför en central del av mitt forskningsintresse. Detta perspektiv utvecklas framför allt i avhandlingens tredje delstudie (III), som utgår ifrån ett övergripande antagande om att dialog och samverkan mellan en skola och de som sköter och förvaltar utemiljön kan bidra till konkret och hållbar skolgårdsutveckling.

Avhandlingen med sina tre delstudier kan på så sätt förstås som en trehjulning, vars hjul ska göra den till just en trehjulning. I praktiken har denna trehjulning tagit form ur en brokig väv av aktiviteter med fokus på planering, förvaltning och användning av olika slags utemiljöer för barn och ungdomar; forskningsarbete, medverkan i olika utvecklingsprojekt, erfarenheter som kursutvecklare och utbildare, samt populärvetenskapligt skrivande. Avhandlingen har vuxit fram i växelverkan mellan dessa verksamheter.

## Syfte och frågeställningar

Syftet är att med utgångspunkt i exemplet skolträdgården undersöka utemiljöns funktion och betydelse i skolans verksamhet. Uppmärksamheten riktas särskilt mot vad som händer när aktörer som berörs av skolans utemiljö samverkar, samt vad detta kan betyda för att utveckla skolans utemiljö till en ändamålsenlig resurs för lärande, lek och rörelse. De frågor som undersöks i avhandlingsarbetet är:

- Vad kännetecknar de verksamheter som äger rum i en skolträdgård?
- Vad kännetecknar skolträdgården som plats?
- Vilken roll har, och har skolträdgården haft, i relation till skolans uppdrag, organisation och förvaltning?
- Vilka pedagogiska, organisatoriska och förvaltningsmässiga förutsättningar bör uppfyllas för att skolan ska kunna utveckla utemiljön till en mer ändamålsenlig resurs för lärande, lek och rörelse?

### Generella avgränsningar

För att avgränsa forskningsuppgiften och begränsa mängden empiriskt material till en rimlig, inom ramen för ett avhandlingsarbete hanterbar mängd, begränsades arbetet inledningsvis till att diskutera skolträdgården som exempel på utomhusbaserat platsbundet lärande i skolan. Avgränsningen utvidgades under avhandlingsarbetets gång, framför allt i avhandlingens tredje delstudie, där skolans utemiljö diskuteras i sin helhet.

Avhandlingsarbetet har också avgränsats till att diskutera forskningsfrågorna ur skolans perspektiv. Lärandet har av den anledningen varit i fokus för mitt forskningsintresse, men jag har samtidigt velat förstå begreppet lärande i en så vid betydelse som möjligt, där inte bara lärandet bland elever och vuxna i skolan varit av intresse utan även det lärande som andra aktörer i samhället utanför skolan deltar i när de engagerar sig i skolträdgårdsprojekt och skolgårdsutvecklingsprocesser. Dessutom är lek och rörelse goda exempel på aktiviteter som kan förknippas med lärande. Jag försöker nyansera begreppet lärande genom att förhålla mig till å ena sidan det for-

mella lärandet, dit vuxenledda pedagogiska aktiviteter räknas,<sup>6</sup> och å andra sidan till det informella lärandet, dit fri lek och rörelse brukar räknas. Leken kan också vara ett pedagogiskt verktyg i vuxenledda pedagogiska aktiviteter där målet kan vara traditionella skolkunskaper, se till exempel Vedeler (1999), men detta utvecklas inte här.

Avhandlingsarbetet har avgränsats till vuxnas uppfattningar om skolträdgårdsverksamhet och erfarenheter av aktörssamverkan för lokal skolgårdsutveckling. Detta innebär att elevernas egna uppfattningar om och erfarenheter av skolträdgårdar, skolgårdsutveckling och lärande i skolans omgivning *inte* har studerats inom ramen för den här avhandlingen.

### Tre huvudspår

Skolans utemiljö är mångfasetterad och komplex. Det som gör den särskilt intressant är att det är en plats där *alla* barn och ungdomar träffas, därtill under en relativt stor del av dagen. Skolans utemiljö är en plats där lärande, lek och rörelse måste kunna samsas med transporter, bil- och cykelparkeringar. Denna komplexa miljö ska vara användbar för olika slags utomhusbaserade verksamheter, som ibland också äger rum utanför skolgårdsstaket, som i parker, stadsmiljöer och andra kulturlandskap i skolans närhet.

Skolträdgårdsverksamhet är i detta sammanhang *ett* exempel på utomhusbaserad verksamhet. Skälen till att välja just detta exempel som huvudtema för detta avhandlingsarbete är framför allt:

- att skolträdgården som avgränsat fenomen innebär en konkret möjlighet att studera vad som händer när ett utomhusbaserat pedagogiskt verktyg initieras och utmanar traditionellt skolarbete.
- att skolträdgården har en lång historia i svensk undervisnings- och skolplaneringskultur.
- att odlingsproblematiken ställer särskilda krav på skolans infrastruktur, vilket kan vara intressant för förståelsen av de förutsättningar som behöver uppfyllas för att en skola ska kunna utveckla, långsiktigt förankra och bedriva utomhusbaserade verksamheter i ett vidare perspektiv än skolträdgårdsverksamhet.

---

<sup>6</sup> Med formellt lärande menas här det lärande som avses i en undervisningssituation, till exempel när elever lär sig matematik. Med informellt lärande menas det indirekta lärande som utvecklas medan man håller på med någonting annat, till exempel hur man förhåller sig till sin lärare eller sina klasskamrater i den konkreta undervisningssituationen. Inom lärandeforskningen fokuserar man alltmer på lärandet som ett fenomen, som inte bara är kognitivt, utan också sinnligt och socialt (Carlgren, 1999). Lärandet diskuteras som situerat, och som aspekt på all mänsklig verksamhet (Säljö, 2000). Se appendix I, s. 32ff. Jag återkommer till denna diskussion på s. 77.



Dessa punkter pekar samtidigt på att skolträdgårdsverksamhet kan undersökas ur olika aspekter. Avhandlingsarbetet är av den anledningen upplagt kring tre huvudspår; pedagogiska historiska respektive kommunikativa aspekter på skolträdgårdsverksamhet.

#### *Uppfattningar om lärande och lärandets var*

Det första huvudspåret handlar om lärande och lärandets "var". Skolans uppdrag är att främja elevernas lärande (Lp094, 1998)<sup>7</sup>. Men vad är det för slags lärande vi talar om i detta sammanhang? Pedagogiska verksamheter i skolans utemiljö leder bland annat till tankar om hur skolträdgården ska kunna involveras i det mer traditionella skolarbetet och formella lärande som äger rum i skolan. Varje pedagog har en arsenal av hjälpmedel; klassrum, läroböcker och sina egna ämneskunskaper för att bara nämna några. Min nyfikenhet har framför allt riktats mot fall där skolträdgården införlivats som en pedagogisk resurs bland övriga pedagogiska resurser i skolan, och vilka konsekvenser detta fått för det lärande som äger rum med skolträdgården som bas. Skolträdgården är ett exempel på en *plats för lärande* som erbjuder ett specifikt innehåll i lärandet. Som plats skiljer den sig från klassrummet, vilket rimligtvis borde påverka sättet att undervisa.

Det formella lärandet och de skolkunskaper som kan förknippas med detta är dock bara en av många aspekter på lärande. Lek och rörelse är exempel på aktiviteter där informellt lärande kan komma ifråga. I vilken utsträckning påverkas detta lärande om skolgården tas i anspråk för odling?

Min nyfikenhet riktas därför både mot det formella och informella lärandet. Jag är nyfiken såväl på pedagogers som på andra vuxnas uppfattningar om utemiljöns betydelse för lek och rörelse, kreativitet och social samverkan. Jag är också intresserad av deras relationer till platser i utemiljön. Allt detta skulle kunna tolkas som samverkande faktorer i lärandet.

Pedagoger, planerare, förvaltare och skötselentreprenörer är exempel på yrkesgrupper som utmanas i sina yrkesroller när de engagerar sig i skolgårdsutvecklingsprojekt av olika slag. Hur förändrade uppfattningar om skolans utemiljö kommer till uttryck inom dessa yrkesgrupper, är centralt för detta huvudspår.

Hållbar utveckling, folkhälsa och välbefinnande har under senare år satt allt större prägel på samhällsdebatten. Skolan lyfts fram som en viktig aktör för att ge eleverna en kunskapsmässig grund på dessa områden (Wickenberg, 1999). Ur dessa synvinklar framställs också utemiljön och aktiviteter i

---

<sup>7</sup> Se fotnot 2, s. 12.

utemiljön som betydelsefulla bidrag i elevernas lärande och/eller motoriska utveckling (Grahn et al, 1997; Heurlin-Norinder, 2005; Wickenberg et al, 2004). Idag rör sig ungdomar allt mindre, vilket i kombination med deras matvanor (bland annat höga sockerintag) börjat leda till ökade ohälsotal. Många barn och ungdomar är visserligen aktiva inom idrottsrörelsen, men vi vet samtidigt via undersökningar inom ramen för *Skola-Idrott-Hälsa*-projektet (SIH, 2005), att det för dagens ungdomar finns få alternativ till idrotten för att skaffa sig sunda motionsvanor, särskilt om de inte cyklar eller tar sig till fots till skolan.<sup>8</sup> Min nyfikenhet riktas mot om, och i så fall hur, skolträdgårdsverksamhet och andra utomhusbaserade verksamheter i utemiljön kan komplettera övrigt skolarbete när det gäller lärande relaterat till hållbar utveckling och folkhälsa.

Dagens skola har både ansvar för att förmedla kunskaper och för att skapa, vårda och vidareutveckla de *förutsättningar* som behövs för olika slags lärande. I detta sammanhang avses inte de individuella förutsättningarna, utan de fysiska och organisatoriska förutsättningarna för detta lärande. Dessa finns såväl i som utanför skolans byggnader – från klassrum, skolgård och skolträdgård till det stads- och kulturlandskap som skolan är en del av.

*Var* lärandet kan, bör eller ska äga rum anvisas dock inte i dagens läroplaner. Å andra sidan lägger de inga hinder i vägen för vilka platser som pedagogerna väljer för att lösa sitt uppdrag.<sup>9</sup> Innebörden av den mål- och resultatstyrda skola vi har idag är att regering och riksdag sätter upp målen för det svenska skolväsendet via skollag, läroplaner och kursplaner medan de som vistas i skolan varje dag har friheten att välja vägar och metoder för att nå dessa mål. Det är med andra ord upp till den enskilda skolan, eller pedagogen/arbetslaget, att skapa de förutsättningar som behövs för att uppfylla läroplanens mål.

Att välja skolträdgårdsverksamhet som pedagogiskt verktyg skulle i detta perspektiv kunna ses som ett exempel på hur lärande kan främjas i enlighet med läroplanens intentioner (Andersson et al, 1999).

---

<sup>8</sup> Skola – Idrott – Hälsa är en serie kompletterande forskningsprojekt som har sin utgångspunkt i studien *Idrott och hälsa under skolåren* som startade 2001, och som följdes upp tre år senare, 2004. Det övergripande syftet med studierna är att kartlägga villkoren för barns och ungdomars fysiska aktivitet i skola och på fritid, belysa omfattningen av denna aktivitet samt undersöka vilka medicinska, fysiologiska och sociala konsekvenser som olikheter i fysisk aktivitet medför. Projektet bedrivs i samarbete mellan Idrottshögskolan i Stockholm, Lärarhögskolan i Stockholm och Karolinska Institutet med Lars-Magnus Engström, forskningsgruppen för pedagogik, idrott och fritidskultur vid Lärarhögskolan i Stockholm som vetenskaplig ledare. Se vidare SIH (2005).

<sup>9</sup> Se beskrivningen av skolans uppdrag i Lpo 94 (1998, s. 5-9) respektive förskolans uppdrag i Lpfö98 (1998, s. 7-11). Se även fotnot 2, s. 12 i den här avhandlingen.

Det här huvudspåret kännetecknas av min nyfikenhet på vad skolans utemiljö kan vara, samt hur den kan införlivas bland övriga skolaktiviteter. Nyfikenheten riktas särskilt mot konkreta erfarenheter av skolträdgårdsverksamhet bland pedagoger och andra vuxna med yrkesmässig anknytning till skolans utemiljö. Nyfikenheten riktas också mot att förstå mer av underliggande faktorer som styr dessa yrkesgruppers lärande, attityder, åsikter och handlande på olika nivåer – från lokala undervisningssituationer i skolträdgården till kommunal planering med fokus på skolgårdsutveckling.

### *Traditionens inverkan*

Avhandlingens andra huvudspår knyter an till den nyckelroll pedagogerna alltid har haft i skolarbetet. För att ge plats åt lärandeformer som utmanar invanda arbetssätt, få dem att fungera och ge dem fäste, fordras pedagoger som behärskar de nya metoderna – men inte bara det. De måste också kunna försvara och argumentera för ”det nya” i olika sammanhang. Det måste de för att kunna få acceptans för sina ”annorlunda” arbetssätt och den vägen erhålla de sociala och finansiella resurser som erfordras.

Att ta sig an nya pedagogiska utmaningar och samtidigt uppleva svårigheter med att ro dem iland är förmodligen inte ovanligt bland pedagoger. Hur som helst kan detta vara fallet bland dem som tar initiativ till skolträdgårdsverksamhet, eller som vill utveckla skolans utemiljö. Detta dilemma hänger samman med samhällsförändringarna i stort. Trädgård som förr var en basnäring för väldigt många är det inte längre, men har fortfarande en central roll för livsmedelsförsörjningen. Skolan har länge varit en statlig angelägenhet, men drivs nu i olika decentraliserade former, framförallt kommunalt men även som privata friskolor. Min nyfikenhet har riktats mot vad dessa aspekter på samhällsutvecklingen har betytt för möjligheterna att bedriva skolträdgårdsverksamhet i dagens skola.

Barns och ungdomars förändrade uppväxtvillkor i samband med tilltagande urbanisering, urbaniseringens effekter på vår miljö och livsstilar tillhör också den allmänna samhällsutvecklingen. Detta utmanar samhället på flera sätt. Men ett faktum består trots alla förändringar; i skolan finns *alla* barn och ungdomar. Där skall de fostras och bildas och helt enkelt befinna sig en stor del av dygnets vakna timmar.

Skolans utemiljö framstår därigenom som en potentiell bildningsmöjlighet på en rad olika områden.<sup>10</sup> Skolträdgården har historiskt sett varit en

---

<sup>10</sup> Mitt intresse fokuserar de skolor som har tillgång till egen skolgård eller närhet till motsvarande utemiljöer. Det kan vara intressant att notera att det i svensk lagstiftning inte är reglerat att skolverksamhet måste ha tillgång till skolgård eller motsvarande utemiljöer. Därför

institution för att sprida kunskaper om husbehovsodlingens förtjänster. Min nyfikenhet har bland annat handlat om på vilket sätt trädgård skulle kunna vara en resurs för dagens elever att skaffa sig kunskaper om till exempel produktion av ätbara grödor, matkvalitet och matvanornas betydelse i hälsoperspektiv.

En viktig del av avhandlingsarbetet inriktas därför på att förstå skolans utemiljö i sin historiska kontext. Förhoppningen är att en historisk tillbakablick ska kunna leda till upptäckter av likheter och olikheter i inställning till, och erfarenheter av, skolträdgården som fenomen under olika tidsperioder. Det här huvudspåret präglas av min nyfikenhet på hur samhällsförändringar och andra faktorer under historiens gång influerat skolträdgårdens form, funktion och skötsel. På så sätt vill jag ge perspektiv på, och större förståelse för, skolträdgårdsverksamhet som resurs i fostran och bildning i vår egen samtid.

### *Samverkan som planeringsform*

Avhandlingens tredje huvudspår handlar om hur pedagoger använder (eller skulle vilja använda) utemiljön, hur skötsel, förvaltning och utveckling av skolans utemiljö organiseras, samt i vilken utsträckning detta sker i dialog mellan skola, planerare och förvaltare.

Det finns olika sätt att skaffa sig dessa kunskaper. En generell aspekt, som dessutom verkade forskningsmässigt intressant, var vilka metoder som kan vara fruktbara för att ta reda på vilka organisatoriska och förvaltningsmässiga förutsättningar som bör uppfyllas för att skolor ska kunna göra utemiljön mer ändamålsenlig för utomhusbaserade verksamheter av olika slag, till exempel skolträdgårdsverksamhet.

Ansvar för att organisera och leda pedagogiska verksamheter vilar i regel på den enskilda skolans ledning och personal. Till sitt förfogande har man skolbyggnader, skolgård och i förekommande fall skolträdgård som övergripande fysiska förutsättningar. Kommunala skolor ägs och förvaltas nästan uteslutande av fastighetskontor eller kommunala fastighetsbolag. Det betyder att ansvaret för skolans fysiska miljö vilar på en annan förvaltning än den som ansvarar för administration och utveckling av den pedagogiska verksamheten.<sup>11</sup> Skolgården ägs och förvaltas därigenom av enheter och entreprenörer på ett sätt som inte är självskrivet och som kan

---

finns det idag exempel på (fri)skolor som bedrivs i lokaler utan tillgång till egen utemiljö, se till exempel Persson (2005).

<sup>11</sup> Källa: Magnus Kristiansson, Sveriges kommuner och landsting, Avdelningen för tillväxt och samhällsbyggnad (muntligt 2005-05-17).

vara mer eller mindre samstämmig med skolans verksamhet och eventuella önskemål.

Till varje skola hör en kader av professionella aktörer som på ett eller annat sätt berörs av skolans utemiljö – till exempel skolans personal, förvaltare, skötselentreprenör och skolplanerare. Jag intresserar mig för hur dessa olika aktörer förhåller sig till skolans utemiljö som pedagogiskt rum. Jag är nyfiken på hur dessa aktörer skulle kunna utveckla sitt tänkande om, och förhållningssätt till, skolans utemiljö. Intresset har riktats mot metoder som skulle kunna användas för att studera hur ett mer plats- och skötselrelaterat tänkande kring lärande och skolarbete kan förankras bland dem som professionellt på ett eller annat sätt berörs av skolgården som plats för lärande, lek och rörelse, kreativitet och social mötesplats. De allt mer decentraliserade skolformerna har fått mig intresserad av decentraliserade besluts- och lärprocesser. Utgångspunkten och en viktig fråga är om samverkan mellan berörda aktörer skulle kunna fungera som medel för att förstärka förutsättningarna för att göra skolans utemiljö mer ändamålsenlig.

Mot bakgrund av dessa processinriktade antaganden har ett viktigt led i forskningsarbetet varit att skaffa empiri för att diskutera inom- och mellanprofessionella likheter och olikheter i uppfattningar, språk och sätt att närma sig skolgården. Tidigt i forskningsprocessen väcktes nyfikenheten på möjligheterna att pröva en modell för hur lokal aktörssamverkan kan påverka skolgårdsutvecklingen i en kommun.

### *Tre spår, men i samma riktning*

Med hjälp av dessa tre huvudspår försöker jag belysa olika aspekter på ett och samma fenomen. Huvudspåren hänger samman, och forskningsarbetet präglas av att de löper parallellt och delvis är inlätade i varandra. Den gemensamma röda tråden är att med utgångspunkt i pedagogiska, historiska och kommunikativa förklaringsgrunder kunna bidra till en ökad förståelse för utemiljöns funktion och betydelse, särskilt skolträdgården, i relation till andra skolverksamheter.

Min förhoppning är att avhandlingen ska fungera som ett kunskapstillskott och inspirera till fortsatt forskning inom planering, anläggning, förvaltning och användning av fysiska utemiljöer som utnyttjas av elever och av vuxna för att lösa skolans uppdrag.

Jag hoppas också att avhandlingsarbetet ska bidra till kunskapstillväxt bland pedagoger, skolledare, fysiska planerare, förvaltare och beslutsfattare kring betydelsen av kreativa utemiljöer för lärande, lek och rörelse i skolan, samt att avhandlingsarbetet kan inspirera till konkret samverkan mellan dessa sektorer.

## Några centrala begrepp

I avhandlingens olika delar använder jag ett antal begrepp som kan vinna på att förtydligas redan här:

Begreppen *plats* och *lärande* är centrala för avhandlingsarbetet. Mitt förhållningssätt till dessa begrepp, och hur de används i avhandlingsarbetet, diskuteras utförligt i appendix I s. 30ff.

Begreppet *pedagog* används genomgående som samlingsbeteckning för vuxna som utövar pedagogiskt arbete i skola och barnomsorg, såsom förskollärare, grundskollärare, fritidspedagog och motsvarande.

Med *skolgård* avser jag den del av skoltomten som speciellt anvisats och iordningsställt för barns och ungdomars utevistelse när de är i skolan.

Med begreppet *skolträdgård* avses ett fysiskt objekt, en plats på en avgränsad del av skolgården eller den särskilda plats utanför skolgården som upplåtits till och iordningsställt för odling i skolans regi. Skolträdgård används också i en tidlig dimension och då som uttryck för handling. Begreppet kan i denna bemärkelse ses som ett fysiskt platsbundet uttryck för ett skeende iscensatt av människa och natur (I, s. 58).

*Skolträdgårdsverksamhet* används som samlingsbegrepp för olika aktiviteter som äger rum med skolträdgården som bas.

Med *pedagogiskt rum* menas fysiska platser med särskilda förutsättningar för pedagogiska, sociala och kulturella aktiviteter i skola och förskola. Hit hör skolans traditionella klassrumsstruktur, men jag väver även in utemiljön i denna definition. En skolgård består i regel av flera rum, och därmed kan den innehålla flera platser som (rumsligt, innehållsligt och verksamhetsmässigt) kan definieras som mer eller mindre avgränsade pedagogiska rum. Ett inhägnat odlingsland kan därigenom upplevas som ett fysiskt avgränsat pedagogiskt rum samtidigt som hela skolgården kan användas som pedagogiskt rum för att till exempel leta efter och artbestämma växter och djur bland buskar, lekredskap och parkerade bilar.

Med *aktörssamverkan* avses processer där människor interagerar för att lösa gemensamma problem. I dessa processer kommunicerar, handlar och påverkar deltagarna varandra och varandras situationer.

# Sammanfattning av avhandlingens tre delstudier

## I. Trädgård i skolan – skola i trädgården

I denna delstudie undersöks hur pedagoger med erfarenhet av att odla med elever uppfattar skolträdgårdsverksamhet som resurs. Delstudien redovisas i form av en monografi och utgör författarens licentiatavhandling.<sup>12</sup>

I undersökningen intervjuades pedagoger på de tre skolor som deltog i projekt *Trädgård i skolan* (Åkerblom, 1990). För att utvidga referensramen, och för att kunna jämföra erfarenheter mellan skolor med olika motiv för att bedriva skolträdgårdsverksamhet, kompletterades undersökningen med intervjuer på ytterligare tre skolor, varav en skola i England.

Den halvstrukturerade forskningsintervjun (Kvale, 1997) används som huvudsaklig forskningsmetod. Merparten av det empiriska materialet utgörs av bandade och transkriberade samtal. Inspirerad av fenomenografering som analysmetod (Larsson, 1986) har jag tolkat och försökt ge gestalt åt de intervjuades uppfattningar. Resultaten diskuteras utifrån tre kvalitativt åtskilda kategorier: skolträdgården som (1) lärande medel, (2) socialt nav, respektive (3) berättelse och aktör.

Undersökningen visar att pedagoger med erfarenhet av att odla tillsammans med elever uppfattar skolträdgården som ett verktyg i interaktivt lärande där eleverna kan skapa mening i aktiviteter knutna till skolträdgården som plats. Pedagoger med tillgång till skolträdgård utmanas i sin kunskapssyn, och skolträdgården kan därigenom bidra till att pedagogerna successivt börjar utveckla ett nytt förhållningssätt till planering och genomförande av pedagogiska aktiviteter. Skolträdgårdsverksamhet kan bidra till en förändrad syn på yrkesrollen eftersom pedagogerna börjar uppleva sig själva som ”medupptäckare” vid sidan om den mer traditionella rollen som ämnesexpert eller kunskapsförmedlare.

Informanterna betonade genomgående skolträdgårdens sociala betydelse. De uppfattade skolträdgården som en fysisk mötesplats för samverkan med samhället utanför skolan, och som *en anledning till* att etablera kontakt med aktörer därifrån. De betraktade skolträdgården som ett socialt nav där rela-

---

<sup>12</sup> Åkerblom, P. (2003). Trädgård i skolan – skola i trädgården. Om skolträdgårdens betydelse i ett plats- och lärandeperspektiv. Movium Rapport 1:03. Alnarp: Movium, SLU.

tioner till, förståelse för och gemenskap med aktörer i samhället utanför skolan kan utvecklas.

De flesta av informanterna upplevde brist på hjälp och stöd i ”gröna” frågor, såsom skötsel, växtval, förberedelser av trädgårdsland. Så var det även på de skolor som bedrev den mest aktiva skolträdgårdsverksamheten. Om denna brist undanröjdes var åsikten att man skulle undervisa mer utomhus.

Undersökningen visar att skolträdgården utvecklas över tiden som en konsekvens av hur elever och vuxna anlägger och sköter den. Därmed arrangeras ett drama där ekologiska processer, identifikationsprocesser och lärandeprocesser samverkar. Odlandet skapar en ram för ett skeende samtidigt som barn och vuxna regisserar förutsättningarna för dramatiken som utvecklas på odlingsplatsen under en hel odlingssäsong i samspel med väder och vind. Skolträdgården kan därigenom uppfattas som aktör i den meningen att den inte bara förändras som en produkt av naturens gång, utan också som en konsekvens av hur den förvaltas av elever och vuxna. Skolträdgårdsverksamhet synliggör odling som kulturarv samtidigt som den ”by the way” kan levandegöra skolkunskaper.

## II. Skolträdgården i historiskt perspektiv

Avhandlingens andra delstudie består av en undersökning av skolträdgårdens historiska roll och betydelse i ett samhällsperspektiv. Avsikten är att försöka ge en fördjupad förståelse för skolträdgården respektive skolgården som uttryck för olika tidsperioders ideal för fostran och bildning från 1842 fram till våra dagar. Arbetet redovisas i form av en artikel för tidskriften *Journal of Garden History*.<sup>13</sup>

Den delvis bevarade skolträdgården vid Skå folkskola på Ekerö, Stockholm (anlagd 1901), används som utgångspunkt för att ge perspektiv på den svenska skolträdgårdens utveckling i pedagogiskt respektive landskapsarkitektoniskt perspektiv. I undersökningen diskuteras folkskolans (sedermera grundskolans) utemiljö disciplinärt och historiskt för att bidra till att identifiera dess fysiska, planeringstekniska, organisatoriska och pedagogiska förutsättningar för framtiden.

Undersökningen omfattar analys av läroplaner, förordningar och andra statliga styrdokument från 1840-talet och framåt. Undersökningen består även av en översiktlig genomgång av avhandlingar, facklitteratur, handböcker och propagandaliknande skrifter som publicerats från 1800-talets

---

<sup>13</sup> Åkerblom, P. (2004). Footprints of School Gardens in Sweden. *Journal of Garden History* 32(2) (in press).



första hälft fram till våra dagar. Datainsamlingen koncentrerades särskilt till faktauppgifter, kommentarer och reflektioner över möjliga och dokumenterade användningsområden för skolträdgårdar och skolgårdar under olika tidsepoker. Litteraturgenomgången har kompletterats med besök på och fotodokumentation av två historiska skolgårdsmiljöer; Skå folkskola, Ekerö och Krusboda skola, Tyresö.

Skolgårdsutvecklingen diskuteras med utgångspunkt i de tidiga skolträdgårdarna och mot bakgrund av de samhällsomvandlingar som utvecklingen från bondesamhälle till industrisamhälle och informationssamhälle bidragit till. En deskriptiv redovisning av utemiljöns delvis skiftande roller över åren görs med utgångspunkt i förändringar i skolans uppdrag och huvudmannaskap. Resultaten grupperas under tre huvudteman; *förändrade samhälls-ekonomiska förutsättningar, pedagogiska motiv* respektive *i modernistiskt perspektiv*.

Undersökningen visar att skolträdgården är en historiskt förankrad och handlingsinriktad pedagogisk resurs och att skolträdgårdsintresset har två maximum, dels kring sekelskiftet 1900, dels hundra år senare. Huvudmotiven skiljer sig dock påtagligt mellan dessa perioder, där utvecklingen grovt kan karaktäriseras som en förskjutning från mål till medel. Från 1800-talets mål att höja handlingsberedskapen för egen husbehovsodling, kännetecknas dagens skolträdgårdsverksamhet snarast av att vara medel för att göra elever och vuxna medvetna om natur- och miljöproblematiken. I dagens samhälle – där de flesta ungdomar bor i tätort utan daglig kontakt med det producerande kulturlandskapet – är skolträdgården av den anledningen ett verktyg för att få insikter om hållbar matproduktion och matvanornas betydelse för hälsan.

### III. Aktörssamverkan för lokal skolgårdsutveckling

I avhandlingens tredje delstudie undersöks vilka förutsättningar som bör uppfyllas för att en skola ska kunna förändra utemiljön och göra den mer ändamålsenlig för utomhusbaserade skolverksamheter. Avsikten är att pröva om dialog och samverkan mellan aktörer, som på olika sätt berörs professionellt av skolans utemiljö, skulle kunna bidra till att utveckla och förankra ett konstruktivt, gemensamt, tvärasektoriellt och hållbart förhållningsätt till skolgården som pedagogiskt rum – och inte bara i ord, utan också i praktisk handling. Som dialogbaserad metod valdes framtidsverkstaden

(Denvall & Salonen, 2000). Delstudien redovisas i form av en artikel för tidskriften *Canadian Journal of Environmental Education*.<sup>14</sup>

En central utgångspunkt för inriktningen av den här delstudien är den upplevda brist på stöd i gröna frågor som många pedagoger ibland ger uttryck för när de uttalar sig om utomhusbaserade verksamheter i skolans utemiljö. I den här delstudien undersöks av den anledningen vad som kan hända när man med hjälp av framtidsverkstaden som metod tillför sådant stöd för att stimulera skolträdgårdsverksamhet och andra former av utomhusaktiviteter. Den *hypotetiska ansatsen* var att dialogbaserad samverkan är en framgångsfaktor för att försörja en skola med den gröna kompetens som en skola efterfrågar – vilket i sin tur leder till lokal skolgårdsutveckling och fler utomhusbaserade lärandeaktiviteter.

Arbetet genomfördes i två separata och pragmatiska utvecklingsprocesser i Lund respektive Uppsala under 2002, med ett par förberedande möten hösten 2001. I respektive kommun arrangerades först en två dagar lång framtidsverkstad, som följdes upp med en endagsträff sex månader senare. I framtidsverkstäderna deltog pedagoger, vaktmästare, förvaltare, planerare, skötselentreprenörer samt ett antal externa resurspersoner med inblickar på området som forskare, trädgårdsanläggare och lärarutbildare.

Delstudien visar att den dialog som etablerades i framtidsverkstäderna ledde till ökad förståelse för varandras språk och professioner. I Lund resulterade denna samverkan till att ett nätverk för skolgårdsfrågor etablerades, ett forum för fortsatt dialog som tog vid när framtidsverkstäderna lagts till handlingarna. Konkreta resultat av nätverkets ansträngningar är att sju övergripande mål för kommunens skolgårdar integrerats i kommunens naturvårds- och grönstrukturprogram och utbildningspolitiska program.

I Uppsala bidrog framtidsverkstaden till att fastighetskontoret gjorde en översyn av förfrågningsunderlaget till framtida skötselentreprenader för att stärka pedagogiska aspekter på skolgårdsskötseln. Bland annat får en enskild förskola eller skolenhet numera, i samråd med entreprenören, bestämma över tio timmars skötsel per år. Framtidsverkstaden i Uppsala ledde inte till något motsvarande och formaliserat nätverksarbete som i Lund. Däremot startades ett skolgårdsutvecklingsprojekt där fastighetskontoret utnyttjade en modifierad form av framtidsverkstaden – där även eleverna fanns representerade – för att få uppslag till utformning, innehåll och idéer till pedagogisk användning av skolans utemiljö. Delstudien visar att dialogbaserade arbetsmetoder är en möjlig väg att gå för att höja handlingsberedskapen och kompetensförsörjningen i lokal skolgårdsutveckling.

---

<sup>14</sup> Åkerblom, P. (2005). School Gardening for Capacity Building: A Swedish Case Study. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10 (in press).

## Forskning med anknytning till avhandlingsämnet

Skolträdgårdsproblematik är komplex. Forskningsmässigt befinner den sig inom ett brett och komplext område, där den som vill förstå fenomenet i sin helhet inte uteslutande kan söka kunskaper inom enstaka forskningsfält eller ämnesdiscipliner. Detta har bidragit till ett brett angreppssätt och att teorisökandet inom ramen för avhandlingsarbetet gjorts inom flera områden, framför allt *lärandeforskningen*, *platsforskningen* samt *interaktiv forskning*. Med interaktiv forskning avses i detta sammanhang utvecklingsinriktad forskning som äger rum i nära samspel med berörda praktiker, men som samtidigt kan behålla ett kritiskt perspektiv till de fenomen som beforskas (Svensson et al, 2002, s. 1). Min avhandling gör inga anspråk på att täcka in allt inom dessa områden, utan ska ses som ett bidrag till kunskapsutvecklingen i ett tänkt överlappningsfält mellan dessa tre områden.

Den teorigenomgång jag gjorde i min första delstudie var ett första försök att problematisera lärandets *var* (I, s. 29-59). Detta gjordes för att bidra till en diskussion om eventuella överlappningar eller gemensamma spår i teoriutvecklingen inom plats- respektive lärandeforskningen. I samma undersökning definierades ett antal kvalitativt åtskilda lärandeaktiviteter. Dessa beskrevs som mer eller mindre platsbundna, och diskuterades som *platsaktiviteter*.

Detta begrepp signalerar ett dialektiskt förhållande mellan platsen, skapandet av platsen och bruket av platsen. Inom landskapsarkitekturen har *platsens själ* (Norberg-Schultz, 1998) blivit en metafor för en plats innehåll av historia, minnen och karaktärsgivande egenskaper. Även om denna metafor skulle kunna vara viktig för att förstå fenomenet skolträdgård, är det frågan om det är den mest användbara. Även om skolträdgården historiskt sett har haft arkitektoniska ambitioner att efterlikna olika park- och trädgårdsideal (II), domineras upplevelserna i vår tids skolträdgårdar mera sällan av estetiska uttolkningar. Dagens skolträdgårdar bygger oftare på att bokstavligt talat upprätta en plats för produktion, på att producera en plats. Ett sätt att förhålla sig till skolträdgården är därför att se den som en plats för förändring, där det kan vara lika viktigt att ta avstånd från och skilja ut sig från omgivningen, som att vara följsam mot omgivningens karaktär. Det

betydelsefulla och meningsbärande är att i tiden och över tiden producera händelser (Solà-Morales, 1998).<sup>15</sup>

Platsaktiviteter kan i perspektiv av detta förstås som att platstagandet i sig är en viktig faktor i lärandet. Att betona platstagandet kan å ena sidan tolkas som att lärandet tas för givet och faller utanför platsforskningens intresse på samma sätt som platsen kan uppfattas som förgivettagen i lärandeforskningen.<sup>16</sup> Å andra sidan visade teorigenomgången i den första delstudien att platser har betydelse för människan, som i en ständig lärprocess *approprieras* till den miljö där hon verkar och hör hemma (Hjort, 1983).

Att se *appropriering* som ett platsbundet lärande över tid i interaktion med andra är ett sätt att öppna upp för en forskningsteoretisk diskussion kring fenomen som befinner sig i det tänkta överlappningsfältet mellan platsforskning, lärandeprocesser och interaktiv forskning.

### Interaktiv forskning och kommunikativ praktik

Upprinnelsen till mitt forskningsarbete bottnar i praktiska erfarenheter av skolträdgårdsverksamhet, se s. 13. Interaktionen mellan forskningsarbete och den praktik som beforskas har för mig, av den anledningen, hela tiden varit självklar. Under avhandlingsarbetets gång – under dess ”förståelseutvecklingspiral” – blev det allt tydligare att skolträdgårdsverksamhet är ett exempel på *kommunikativ praktik*. Som sådan fungerar skolträdgården som en plats som tas i anspråk av elever och vuxna, som ger den form, innehåll och mening. Deras dialog före, under och efter sina återkommande trädgårdsarbeten är samtidigt förutsättningen för att skolträdgården ska kunna vidmakthållas som en plats för lärande, upplevelser och fysisk aktivitet.

Detta kommunikativa perspektiv på skolträdgårdsverksamheten har bidragit till att den interaktiva forskningen har fått en särskild betydelse för förståelsen av de frågor som avhandlingen behandlar. Denna forskningsinriktning är i stor omfattning utvecklingsinriktad. Den kännetecknas av att en stor del av forskningsarbetet försiggår i samspel mellan forskaren/forsk-

---

<sup>15</sup> Ignacio de Solà-Morales är kritisk till Norberg-Schultz platsbegrepp *genius loci*, som Solà-Morales bland annat beskriver som ”en privat demon som bebor en speciell plats som arkitekturen synliggör, prisar, utfrågar och lyder” (ibid, s. 192). Solà-Morales framhåller å sin sida att ”den samtida platsen måste vara en korsväg, och den samtida arkitekturen måste ha talang nog att uppfatta den som sådan. Platsen är inte en grund, som vissa bilder ger vid handen; inte heller är den styrkan hos topografin eller det arkeologiska minnet. Platsen är snarare en provisorisk grundläggning, en ritual av tid och i tiden, förmögen att fixera en punkt med speciell intensitet i vår metropolitanska civilisations universella kaos” (ibid, s. 198).

<sup>16</sup> Se appendix I där jag utvecklar antagandet om platsens förgivettagande i lärandeforskningen (I, s. 35).

arna och deltagarna i den praktik som undersöks (Svensson et al, 2002). Här finns en rad olika teoretiska skolor och vetenskapliga metoder att förhålla sig till, varav några diskuteras på s. 51ff.

Kommunikations- och processororienterad forskning uppmärksammas idag på en rad olika områden, inte minst inom samhällsplaneringen. Denna stödjer sig på flera filosofer och teoretiker – Jürgen Habermas, Michel Foucault, Paul Ricoeur med flera – men detta behandlas inte här. Även inom handlingssteorin finns flera riktningar som påverkat och påverkar utvecklingen inom samhällsplaneringen, bland annat företrädda av Bengt Molander (1993) och José Luis Ramirez (1995). Dessa teoretiker har inspirerat flera av mina källor. De antyds, men problematiseras inte i detta arbete.

Mitt forskningsteoretiska perspektiv präglas snarare av ett interaktivt förhållningssätt i ett tänkt överlappningsfält mellan lärandeforskning, platsforskning och kommunikativ planering – ett perspektiv jag försöker utveckla i det följande.

### *Lärande praktikgemenskaper*

För att en social praktik ska kunna ta del av ny kunskap fordras någon form av kunskapsöverföring (Persson, 1997). De nya kunskaper som på så sätt kan göras tillgängliga kan ses som beståndsdelar i ett lärande inom en viss social praktik som kan vara betydelsefullt för att utveckla denna praktik. Lärandeteorier används av den anledningen inte bara inom lärandeforskningen, utan är även centrala inom delar av organisationsforskningen. Dit hör också forskningen om innovations- och lärprocesser kopplade till organisationsförändringar. Denna forskning (som är exempel på interaktiv forskning) berör en rad fundamentala frågor om grunden för individers handlande och motivation (Svensson et al, 2002). Svensson och flera av hans medförfattare intresserar sig för vad som motiverar individer att delta i sådana processer, vad som krävs för att personer med olika bakgrund erfarenhet och kompetens ska kunna samarbeta med varandra, och hur sådana lärprocesser organiseras.

Interaktionsprocesser kan förklaras som ett slags lärprocesser, och som sådana exempel på *situerat lärande* (Lave & Wenger, 1991). Samverkan mellan aktörer inom samma eller mellan olika organisationer kan därför ses som grunden för ett lärande som kan leda till verksamhetsutveckling. För att kunna analysera det lärande som äger rum föreslår Svensson et al (2002) att man tar utgångspunkt i begreppet *praktikgemenskap* ("community of practice"). Dessa praktikgemenskaper skär över de formella gränser som finns inom och mellan organisationer, och definieras utifrån deltagarnas ömsesidiga engagemang i en viss social praktik, förekomsten av en gemensam uppgift, samt kännetecknas av att man har en gemensam repertoar av

rutiner, arbetssätt, begrepp, föreställningar och verktygsanvändning (ibid, s. 46).<sup>17</sup> Skolträdgårdsverksamhet och skolgårdsutvecklingsprojekt kan vara exempel på sådana praktikgemenskaper.

Uppmärksamheten på praktikgemenskaper som forum för att lösa gemensamma problem har uppmärksammats inom en rad andra forskningsinriktningar. Enligt Ljung (2001) har intresset för gemensamt lärande och kollaborativa lärprocesser ökat i takt med att forskare, politiker och andra beslutsfattare börjat inse att det inte finns enskilda experter eller aktörer som har svaren på vad till exempel hållbar utveckling<sup>18</sup> är eller hur hållbar utveckling ska förverkligas:

They realise that it is only when the values, knowledge and experiences from as many stakeholders are taken into account that we will have the potential to foster a sustainable development. Thus, collaborative and community-based learning, dialogue, and deliberation have been described as desirable, or even necessary, approaches to today's situation. (Ljung, 2001, s. 284)

Ljung är verksam i forskningsfältet kommunikativ planering och miljökommunikation som använder begrepp som *collaborative learning* och *aktörssamverkan*. Detta är långt ifrån de enda begrepp som figurerar för att försöka analysera och beskriva vad som sker i praktikgemenskaper. Miljökommunikatör Lars Hallgren uppmärksammar den mängd olika begrepp som används, men som när man skärskådar dem ibland visar sig ligga betydelsemässigt relativt nära varandra (Hallgren, 2003). Inom ramen för olika planeringsteorier förekommer till exempel begreppen *communicative planning* (Sager, 1994), *collaborative planning* (Healey, 1997; Malbert, 1998), *participative planning*, *transactive planning*, *deliberative planning* (Forester, 2001).<sup>19</sup>

Andra förekommande begrepp är *comprehensive planning* och *consensus building* (Innes, 1996; Innes & Booher, 1999), och *capacity building* (Chaskin, 2001).

Jag nämner dessa begrepp som en illustration till den mängd begrepp som diskuteras i litteraturen. De illustrerar ett rådande brett intresse för

---

<sup>17</sup> Författarna refererar här till Wenger (1998).

<sup>18</sup> Angående forskning om utbildning för hållbar utveckling, se Wickenberg et al (2004).

<sup>19</sup> Hallgren (2003) hämtar dessa begrepp ur olika planeringsteorier. Han gör ytterligare paralleller till andra forskningsområden med liknande begrepp, till exempel demokratiforskningen (*participative democracy*, *deliberative democracy* samt *diskursiv demokrati*); arbetslivsforskningen (*demokratisk dialog*); forskningen om lantbruks- och landsbygdsutveckling (*participatory rural appraisal*, *social learning* och *collaborative learning*); samt naturresursforskningen (*adaptive management*, *collaborative learning* och *social learning*). Se Hallgren (2003) s. 22 för vidare diskussion och referenser.

problematiken samtidigt som de uttrycker en vilja att precisera begrepps-användningen. Jag har inte penetrerat dessa begrepp på djupet, utan valt att i denna del av mitt avhandlingsarbete koncentrera mig på termerna kommunikativ planering och aktörssamverkan.

### *Strukturella villkor för sociala system*

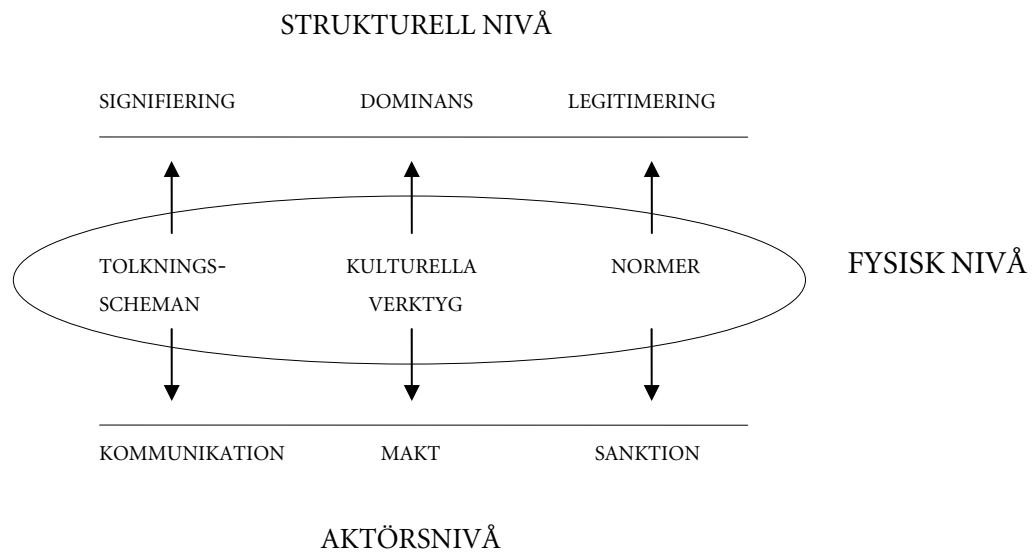
En arbetsplats, en organisation och fritidens sociala grupperingar karaktäriseras av aktörer som på olika sätt agerar i relation till varandra. Ett sätt att förstå förutsättningarna för denna interaktion är att skilja på *sociala system* och de *strukturer* där dessa system ingår (Calander, 1999). Dessa förhåller sig dialektiskt till varandra. Ett sådant resonemang knyter an till den brittiske sociologen Anthony Giddens struktureringsteori, som började utvecklas på mitten av 1970-talet och sedan dess utövat stort inflytande över den moderna samhällsvetenskapen – men även utsatts för en omfattande kritik.

Jag har inspirerats av grunddragen i denna teori. Grunden för denna är att kunna förklara hur samhället konstitueras med utgångspunkt i sociala system (som människor ingår i) och strukturer (som människorna förhåller sig till, rättar sig efter och utvecklar), se figur 1.

Jag har förstått de stora dragen i denna teori så här: Ett socialt system kan ses som en social praktik som konstitueras av de aktörer som är verksamma där. Dessa aktörer betraktas som kompetent handlande sociala individer. Deras handlingar, som även inbegriper aktörernas intentioner och motiv för att handla, sker i relation till en struktur som kan förklaras som en uppsättning regler och resurser. Dessa ska dock inte uppfattas som materiella i detta sammanhang.

Den struktur som ligger till grund för aktörernas handlingar fungerar som ett slags karta att orientera sig efter, vilken bidrar till att aktörerna kan agera meningsfullt. Aktörernas förmåga att handla, till exempel inom en skolenhet eller ett fastighetskontor, bestäms av deras tillgång till användbara resurser. För detta ändamål finns inom varje socialt system tillgång till *kulturella verktyg* (Säljö, 2000). Det är fortfarande inte de materiella resurserna eller verktygen som avses i detta sammanhang.

Giddens menar att struktur och sociala system är varandras förutsättningar, och att det är *flödet av handlingar* som på en och samma gång producerar och reproducerar såväl strukturen som det sociala systemet (Calander, 1999, s. 55).



Figur 1. Relationerna mellan ett socialt systems strukturerande egenskaper och aktörsnivåns mer handlingsorienterande egenskaper. I spänningsfältet mellan dessa två nivåer finns den fysiska nivån. Denna illustreras i det här sammanhanget av en oval, och symboliserar skolträdgården som social mötesplats och fysisk arena för gemensamma läroprocesser. Figuren är fritt utvecklad efter Calander (1999) s. 53ff.

Strukturer kan uppfattas som att de begränsar individens eller kollektivets handlingsutrymme. Men eftersom Giddens menar att strukturen utgör förutsättningen för att handla överhuvudtaget så utgör strukturen, som jag ser det, också *förutsättningen för aktörerna att kunna förändra* denna struktur, liksom den sociala praktik de är en del av. Aktörerna (som ju är kompetent handlande sociala individer) anpassar sina handlingar till strukturen samtidigt som de bidrar till att utveckla (eller konservera) denna struktur. Hur man än upplever strukturen är den ett resultat av aktörernas flöde (eller icke-flöde) av handlingar.

I detta avhandlingsarbete ingår situationer där inte bara aktörer från samma utan också från olika arbetsplatser möts. Vad sker på den strukturella nivån i sådana möten med aktörer från olika sociala system? Hur utvecklas samarbetet när aktörer från en social praktik börjar interagera med aktörer från en annan?

De regler och resurser som en skola förfogar över behöver inte vara desamma som de som en fastighetsförvaltning eller ett entreprenadföretag förfogar över. Samtidigt kan man inte utesluta möjligheten att ett samar-



te mellan dessa till vardags ofta åtskilda *arbetsplatskulturer*<sup>20</sup> skulle kunna leda till ett effektivt resursutnyttjande. Därmed kan man inte heller utesluta att aktörssamverkan kan bidra till att utveckla de strukturella betingelserna inom respektive social praktik – eller att aktörssamverkan kan bidra till att utveckla en gemensam struktur för det gemensamma flödet av handlingar. Mötet mellan olika arbetsplatskulturer är centralt för min tredje delstudie, som fokuserar på lokal skolgårdsutveckling med aktörer framför allt från skolans värld och den kommunala förvaltningsorganisationen.<sup>21</sup>

### *Skolträdgården i system-aktörsperspektiv*

Ovanstående resonemang kan också föras i anslutning till mitt avhandlingsarbete: Vilka strukturella betingelser inverkar på de ställningstaganden som aktörerna gör – individuellt eller i grupp – som styr deras handlingar när det gäller att genomföra eller inte genomföra skolträdgårdsverksamhet?

Den sociala praktik som pedagogen är en del av kan förstås som ett socialt system. Detta kännetecknas av ett dialektiskt förhållande mellan en aktörsnivå och en strukturerande nivå, som alltså är varandras förutsättningar. Aktörsnivån och den strukturerande nivån finns inte i praktiken. Men genom att diskutera dem som om de vore åtskilda kan förståelsen öka för exempelvis aktörssamverkansprocesser.

Figur 1 illustrerar relationerna mellan ett socialt systems strukturerande egenskaper, aktörsperspektivet och den fysiska kontext som det sociala systemet befinner sig inom. Genom att införa den fysiska nivån i figuren vill jag tydliggöra den gemensamma arenans koppling till de kulturella verktyg som aktörerna har i sin makt. Relationen mellan aktörer och den fysiska arenan för deras flöde av handlingar får med ett sådant synsätt en särskild betydelse. Aktörernas intentioner och handlingar påverkas av den fysiska miljö de är en del av, vilket i sig bidrar till att utveckla eller vidmakthålla systemets strukturerande egenskaper. Den gemensamma fysiska arenan har därigenom inflytande på den lokala kultur som aktörerna producerar och reproducerar med hjälp av ett ständigt flöde av handlingar.

Ovalen i figur 1 symboliserar i det här fallet skolträdgården som arena; den strukturerande nivån av styrdokument och upplevda regler och resurser; och aktörsnivån av pedagogernas, planerarnas, fastighetsförvaltarnas och skötselentreprenörernas intentioner och handlingar.

---

<sup>20</sup> Med arbetsplatskultur menas i detta sammanhang en social praktik inom etablerade yrkesgrupper som till exempel en skola, ett lärarlag, en kommunal fastighetsavdelning, ett skötsel företag.

<sup>21</sup> Även aktörer från annat håll deltog i de samverkansprocesser som studerades. Se tabell 3 och tabell 4, s.66.

Läroplaner, andra nationella mål och lokala styrdokument symboliserar i skolträdgårdssammanhanget systemets strukturerande egenskaper. I figur 1 kan dessa bildligt talat föras till figurens övre del. Aktörernas uppfattningar om ”vad som gäller”, det vill säga vilka handlingar som är tillåtna eller inte tillåtna i den sociala praktik man reproducerar tillsammans, är utvecklingsinriktade och handlingsorienterade. De kan därför bildligt talat föras till figurens nedre del.<sup>22</sup>

I samverkansprocesser kring lokal skolgårdsutveckling interagerar aktörerna inom ramen för en praktikgemenskap (se s. 29). Till sin hjälp har de en uppsättning fysiska och kulturella verktyg. Tillsammans utgör de en sociokulturell enhet med makt och möjligheter att både konservera den struktur som är förhärskande för dagen eller utveckla flödet av handlingar i nya riktningar och därmed utveckla verksamheten mot bestämda mål.

Skolträdgårdsverksamhet kan i detta teoretiska perspektiv, och mot bakgrund av min empiri, ses som en platsaktivitet som får gestalt genom det praktiska arbete som bedrivs i skolträdgården, men också av intentionella handlingar (Folkesson, 2002; Gustavsson, 1999; Ramírez, 1995) – respektive läroplaner, nationella mål och andra styrdokument. Flödet av handlingar (inklusive de intentionella) konstituerar det sociala system de är en del av. De handlingar som sker (eller inte sker) ingår i en social praktik, som i det här sammanhanget representeras av en praktikgemenskap med siktet inställt på att utveckla skolans utemiljö till en ändamålsenlig resurs för lärande, lek och rörelse. En skolträdgård utvecklas dessutom som en konsekvens av hur den anläggs, sköts och förvaltas.

### *Konsensus och konflikt*

Samtidigt som man frestas att se potentialen i att främja verksamhetsutveckling med hjälp av aktörssamverkan, bör man mot bakgrund av ovanstående resonemang reflektera över de strukturella stötestenar sådan samverkan måste kunna hantera. Aktörssamverkan kan leda till ett framgångsrikt socialt samspel, och konsensus (Chaskin, 2001; Innes & Booher, 1999) på centrala områden – men också till låsta positioner och konflikt.

Hallgren hävdar att konflikt beskriver karaktären på ett socialt samspel mellan aktörer som interagerar tillsammans (Hallgren, 2003). Han framhåller att konflikt *inte* bör diskuteras med utgångspunkt i intressekonflikter eller oenighet. Konflikter kan uppstå utan att aktörerna är oeniga när interaktionen börjar, och konflikter behöver inte uppstå även om aktörerna skulle vara oeniga när interaktionen börjar. Hallgren karaktäriserar konflikt

---

<sup>22</sup> Giddens företräder relativt abstrakta samhällsteorier som inte har några konkreta kopplingar till praktisk skolträdgårdsverksamhet.

som social interaktion under vilken deltagarnas *tillit till att interagera minskar* (ibid, s. 15).

Hallgrens poäng är att om man saknar tillit till den andre, men har tillit till situationen, då har man möjlighet att påtala misstron och undersöka grunderna för denna, och konflikten är därmed möjlig att vända till tillitsökning. Förtroendeskapande åtgärder för att vidmakthålla tilltron till situationen borde mot bakgrund av detta vara centrala exempelvis i de fall där aktörssamverkan används som medel i lokal skolgårdsutveckling.

En konflikt kan alltså endast hävas om den ersätts av en tillitsökning. Hallgren menar att ett sätt att åstadkomma tillitsökning är att skapa tillfällen för aktörerna att gemensamt reflektera över den interaktion som förevarit, att dekonstruera de händelser som gett upphov till tillitsminskningen och möjliggöra rekonstruktion av dessas innebörder. Detta kan komma att innebära rekonstruktion av sociala identiteter och relationer.

#### *Interaktionens villkor*

Detta kan jämföras med diskussionen ovan (som anknöt till Giddens struktureringsteori) om betydelsen av flödet av handlingar för att aktörerna ska kunna utveckla de strukturer och sociala system de är verksamma inom. Finn Calander (1999) för ett resonemang om villkoren för denna interaktion (ibid, s. 58). Ett sådant villkor, som jag funnit särskilt intressant för de fenomen jag intresserat mig för, berör vad som *legitimerar* aktörernas handlande i givna situationer. Jag tolkar Calander så att det är de strukturerande egenskaperna i ett socialt system (den strukturella nivån) som legitimerar aktörernas handlingar. Aktörerna *uppfattar* därmed att deras handlingar är *sanktionerade* av den sociala praktik (eller sociokulturella enhet) som aktörerna är en del av. Dessa uppfattningar kan definieras som den oreflekterade grund på vilken deras åsikter vilar (Larsson, 1986, s. 21). Calander (1999) betecknar detta fenomen som de *normer* som aktörerna utgår ifrån, vilket också kan tolkas som den *tysta kunskap* (Molander, 1990, 1993) som vägleder individens eller kollektivets handlande.

För mig framstår detta som ett uttryck för individens eller kollektivets (spontana) uppfattningar om ”vad som gäller” i givna situationer inom en viss social praktik. Strukturen utgörs i det här sammanhanget inte av några formulerade regler eller materiella resurser, utan kommer till uttryck genom (oreflekterade) uppfattningar med sina rötter i de normer och den tysta kunskap som reglerar vilka handlingar som är möjliga och vilka som inte är det.

*Kommunikationen* mellan aktörerna är viktig för att handlingar ska komma till stånd och sker med hjälp av ett slags *tolkningsscheman*. Enligt Calander innebär dessa ett system av kunskaper som aktören har tillgång

till och genom vilken världen görs meningsfull och begriplig. I spänningsfältet mellan den makt<sup>23</sup> som aktörerna besitter och den strukturella nivåns inflytande finns de *möjligheter*, som Calander menar är synonyma med de *kulturella verktyg* som aktörerna har tillgång till när de interagerar. Min tolkning är att aktörer med hjälp av dessa kulturella verktyg utveckla den struktur deras handlingar är ett resultat av, men också välja att vidmakthålla den som den är.

#### *Kommunikationens betydelse*

Förståelse för kommunikation är betydelsefullt för förståelse av skolträdgårdsverksamhet och lokal skolgårdsutveckling, eftersom kommunikation är det sätt varmed två eller flera aktörer kan lära sig mer om ett problem, samordna sitt handlande och fatta gemensamma beslut. Detta resonemang understöds av Hallgren (Hallgren, 2003) som menar att de problem som uppdragas i interaktionen kan undanröjas genom att deltagarna kommunicerar och därmed gemensamt utforskar vari störningen består:

A och B behöver inte vara överens i dessa frågor. Men genom kommunikation kan de identifiera vad de är oense om och därmed vilket handlingsutrymme de har, givet det de är överens om. Under kommunikationen kommer A och B att lära av varandra, och deras kunskaper kommer att ligga till grund för gemensamma handlingar. A och B kanske inledningsvis har tydliga, men divergerande föreställningar om hur problemet skall hanteras. Då de kommunicerar kan de komma att upptäcka alternativa strategier. (ibid, s. 15)

Aktörssamverkan, social interaktion och kommunikation intar en central roll i Hallgrens framställning, liksom i flera andra studier (Ljung, 2001; Waldenström, 2001; Wilhelmson, 1998). Ett skäl för detta kan vara föreställningar om att detta leder till djupare och bättre reflekterade beslutsunderlag. Ett annat skäl kan vara föreställningar om att beslut fattade i samverkansprocesser är demokratiskt förankrade i högre grad än i situationer där enstaka personer (experter) tar fram beslutsunderlagen. Genom att besluten är demokratiskt förankrade bland dem som berörs av besluten kan det underlätta genomförandet av dem.

Naturligtvis är samverkan bara en möjlig princip för att fatta beslut och implementera förändringar, och jag gör inga anspråk på att denna princip skulle vara bättre än andra föresatser för att åstadkomma verksamhetsut-

---

<sup>23</sup> Tre centrala aspekter av aktörssamverkan är lärande, delaktighet och makt (Westberg, 2005). Maktperspektivet fördjupas inte i denna avhandling.

veckling. Principen är dock forskningsmässigt intressant eftersom den ger möjligheter för berörda aktörer att delta i ett gemensamt lärande.

Detta skapar samtidigt möjligheter för den enskilde deltagaren att reflektera över grunderna för det handlande som ”normalt” styr den sociala praktik denne är en del av till vardags. En central förutsättning för att aktörssamverkan ska leda till tillitsökning är att aktörerna upplever att deras synsätt (förförståelse) blir respekterat, förstått och har inflytande på de andra aktörerna – samt att var och en i sin tur är intresserad av att förstå, respektera och ta intryck av andra aktörer.

### Mötet mellan plats-, lärande- och interaktiv forskning

Inom den interaktiva forskningen har man, som diskuterats ovan, delvis inspirerats av teori- och begreppsutvecklingen inom lärandeforskningens område. Men hur relaterar dessa forskningsinriktningar till teori- och begreppsutvecklingen på platsforskningens område? Skolträdgårdsverksamhet och lokal skolgårdsutveckling är två exempel på kommunikativ praktik som starkt fokuserar på att utveckla platser, och skulle därmed kunna utgöra två exempel på möten i skärningspunkten mellan platsforskning, lärandeforskning och interaktiv forskning.

Nationellt sett har forskarseminarier och kunskapssammanställningar under senare år bidragit till viss överblick över detta fält (Björklid, 2005; Åkerblom, 2004). Det finns en rad exempel på kunskapsutveckling i överlappningen mellan dessa fält kopplat till skolans utemiljö (Dyment, 2004; Johnson, 2001; Rickinson, 2004). Det går i dessa arbeten sällan att skilja skolans undervisningsuppdrag från miljön som eleverna vistas i när de lär.

Lek kan dock betraktas som lärande i perspektiv av *meningsskapande*. Platsens betydelse för detta slags lärande är i fokus för flera forskare (Bäckström, 2005; Heurlin-Norinder, 2005; Kylin, 2003; Mårtensson, 2004; Wilhjelm, 2002). Det är ofta oklart i detta slags forskningsarbeten hur platsteorier, lärandeteorier och teorier kopplade till interaktiv forskning relaterar sig till varandra. Ofta är det ett, eller möjligen två, av dessa teoriområden som kan spåras i detta slags studier.

#### *Från tanketårta till forskningsteoretiska parallelliteter*

I avhandlingens första delstudie görs en genomgång av litteratur med siktet inställt på att få ett teoretiskt perspektiv på begreppen *plats* respektive *lärande*. Genomgången inriktas särskilt på att kunna diskutera hur *mötet*

*mellan platser och lärande kan uttryckas.*<sup>24</sup> Arbetet inspirerades av en ”tanke-tårta” med tre ”tårtbottnar”; *pedagogerna/eleverna, skolträdgården som plats* respektive *skolträdgårdsrelaterat lärande*. Utgångspunkten för att förstå skolträdgårdsverksamhetens kärna definierades bildligt som det område där de tre bottenarna överlappar varandra.<sup>25</sup>

Detta är ett sätt att kunna diskutera människans relation till platser. Flera forskare från olika discipliner, till exempel arkitektur, miljöpsykologi, och kulturgeografi, framhåller att platser har betydelse för människan och människans utveckling (Asplund, 1983; Berglund, 1996; Carlestam & Sollbe, 1991; Hjort, 1983; Nordström, 1986; Werne, 1987). Genomgången visar att kunskapsutvecklingen både inom plats- och lärandeforskningen fokuserar på människan och på hur hon, individuellt eller tillsammans med andra, utvecklar kunskap om den värld hon lever och verkar i. Människans yttersta syfte är att höja sin kompetens i att bemästra de olika situationer hon hamnar i eller söker upp (Hjort, 1983). För detta fordras kunskaper, handlingskompetens och (i sociokulturellt perspektiv) en vilja att skaffa sig nya kunskaper med hjälp av fysiska respektive intellektuella/språkliga verktyg i en ständigt pågående process (Carlgren, 1999; Molander, 1993; Säljö, 2000).

En slutsats som kan dras av detta är att lärande och skapande kan ses som uttryck för två basala mänskliga behov och drivkrafter som tjänar samma syfte; *att förstå, bemästra och nyttiggöra världen för människan genom de kulturella sammanhang och de platser hon är en del av*. Ett sådant antagande kan göras utifrån de parallelliteter i plats- och lärandeforskningen som kan skönjas i det empiriska materialet (I, s. 56-59)

Genomgången visar också att forskare från olika discipliner använder liknande vokabulär. Ytligt sett kan detta ses som att det är frågan om att man inom de olika disciplinerna använder begreppen synonymt och med identisk innebörd som i de andra disciplinerna. Vid närmare granskning visar det sig att innebörderna kan skilja sig åt för vissa termer. Men det finns också termer som används närbesläktat i olika discipliner i innebördsmissig och begreppslik mening. Genom att analysera likheter och skillnader i hur olika termer används har jag gjort ett försök att precisera och diskutera fem parallelliteter, eller gemensamma spår, i plats- och lärandeforskningen: 1) *det situationella*, 2) *meningsskapandet*, 3) *identitetsutvecklingen*, 4) *tän-*

---

<sup>24</sup> Se appendix I, kapitel 3, särskilt s. 56-59.

<sup>25</sup> Att likna figuren vid en tårta kommer sig av att de tre arenorna i praktiken inte är separerade från varandra. Det kan emellertid vara intressant att förstå fenomenet tårta genom att studera dess bottnar var för sig. Det är dock först när man lägger samman dem som de framstår som tårta, det vill säga då skolträdgårdsverksamhet kan förstås i helhetsperspektiv. Se vidare appendix I, figur 2, s. 30.

kandet och kunskapsbildningen, respektive 5) *kommunikationen mellan människa och plats*.

Dessa parallelliteter betyder inte med nödvändighet att de möts, men de kan göra det. I vilken utsträckning förslag på gemensamma spår som jag upprättade också kan vara exempel på möten mellan platsforskning, lärandeforskning och interaktiv forskning, är därför en fråga om tolkning.

Ett exempel på parallellitet representeras av socialpsykolog Johan Asplund (1983). Han i det närmaste förenar plats och lärande i sin diskussion om människan som en platsbunden (topofil) varelse. Ett annat exempel är kulturgeograf Torsten Hägerstrand som ser platsen (landskapet) som ett synligt uttryck för en väv av relationer och skeenden mellan människor, andra levande organismer och (döda) ting, där plats- och lärandeprocesser äger rum i varje skeende (Carlestam & Sollbe, 1991). För Hägerstrand är platsen i högsta grad en ”medaktör” och landskapet en omistlig del av människans interaktion med naturen. Arkitekten Bobo Hjort menar att människan *approprieras* till sin miljö, det vill säga både anpassar sig till och omformar den miljö hon lever i, och att detta utforskande och (arkitektoniska) skapande är ett uttryck för ett slags lärande (Hjort, 1983). Landskapsarkitekterna Eva Gustavsson och Anders Folkesson menar att den mening som söks i arbetet med att skapa trädgård kan tolkas som ett uttryck för en lärandeprocess (Folkesson, 2002; Gustavs son, 1999).

Ytterligare ett exempel illustreras av filosofen och reformpedagogen John Dewey, som framhåller att det i mötet mellan människa och miljö – det vill säga i själva *transaktionen* – inte går att särskilja språket, platsen (världen) och skapandet av mening (Öhman & Östman, 2003). Här är alltså både verksamheten och den fysiska miljön viktiga delar av interaktionen.

Även identitetsutveckling skulle kunna ses som ett gemensamt spår i plats- och lärandeforskningen genom sin ömsesidiga natur. Miljöpsykolog Maria Nordström menar till exempel att platsens identitet hänger intimt samman med individens identitet och den kulturella identitet som både platsen och individen/gruppen är en del av (Nordström, 1986). Med detta synsätt är platsens, individens och kulturens identitet varandras förutsättningar – där skapande, meningsskapande och lärande kan betraktas som uttryck för samma sak (se även Bäckström, 2005).

I följande avsnitt behandlar jag några forskningsområden som mer eller mindre tydligt kan diskuteras i perspektiv av att de befinner sig i det gemensamma överlappningsfältet mellan plats-, lärande- och interaktiv forskning. De områden som presenteras har haft särskild betydelse för avhandlingsarbetets framväxt, eftersom de representerar forskning som ligger nära skolträdgården som plats- och läranderesurs.

## Skolforskning

För att förstå mer av skolan som fysisk miljö har en central utgångspunkt i teorisökandet varit *skolforskningen*. I vetenskapligt perspektiv har dock skolan som *fysisk miljö* reflekterats i liten omfattning jämfört med lärande, pedagogik och undervisningsmetoder, åtminstone inom svensk och skandinavisk forskning och i synnerhet när det gäller utemiljöer (Björklid, 2005). I arkitektur- och landskapsplaneringsforskning förekommer studier som fokuserar på skolans och förskolans fysiska miljöer (Bjurström, 2004; Gitz-Johansen et al, 2001; Skantze, 1989), men utemiljön har i dessa arbeten ingen dominerande plats. Bjurström och Skantze intresserar sig särskilt för den dynamiska relationen mellan byggnaden och verksamheten, vilket i Skantzes fall även inbegriper utemiljön.

Det finns dock forskning som mer specifikt fokuserar på utemiljöfrågor där skolans utemiljö spelar en viktig roll (Dyment, 2004; Kristensson, 2003; Lieberg, 1992; Lindblad, 1993; Lindholm, 1995b; Moore & Wong, 1997; Schmidt, 2004).<sup>26</sup>

Mark Rickinson och hans kolleger har gjort en genomgång av 150 forskningsprojekt ("pieces of research") från hela världen, publicerade 1993-2003, med fokus på utomhusbaserat lärande (Rickinson et al, 2004). Litteraturgenomgången sorterar forskningen i tre huvudområden: "*The impact of field work and visits*", "*outdoor adventure activities*" och "*school ground /community projects*" (ibid, s. 5-6). För det tredje områdets del visar rapporten att en stor del av forskningen är inriktad på de aktiviteter som den "nya" miljön används till, det vill säga till själva görandet och vad elever lär sig utifrån olika slags aktiviteter när de fysiska miljöförändringarna väl är genomförda. Mark Rickinson menar dock att forskningen om processerna bakom skolgårdsförbättringar är mycket begränsad (Rickinson, 2004).

I ämnet arkitektur finns ett viktigt område, byggnadsfunktionslära, som studerar människans relation till den byggda miljön (Kristensson, 2003; Lieberg, 1992, 1998a, 1998b). Ett annat område som har beröringspunkter med mitt avhandlingsarbete är miljöpsykologin, se ovan. Denna utgör ett exempel på forskning där relationen mellan människan och hennes fysiska omgivningar accentueras. Här koncentreras forskningen till individens psykologiska utveckling i relation till den fysiska miljöns kulturella, sociala och samhälleliga förutsättningar (Lindblad, 1993; Lundström & Nordström, 2001; Nordström, 1990; Rasmusson, 1998). Byggnadsfunktionslära tar sna-

---

<sup>26</sup> Skolgårdens form, funktion och planering är också ingredienser i pågående forskning om landskapsarkitektens yrkesroll i lokala skolgårdsutvecklingsprojekt, som bedrivs vid institutionen för landskapsplanering Ultuna, SLU (Paget, 2004).



rare utgångspunkt i den byggda miljön för analys av människans relation till denna, vilket kan vara en aspekt vid analys av skolträdgårdar och skolgårdsutveckling.

## Utomhuspedagogik

Ytterligare en central utgångspunkt i teorisökandet gäller skolträdgårdens och skolgårdens roll i relation till kunskapsutvecklingen på området *utomhuspedagogik*. Undervisning i naturen har en lång tradition i olika pedagogiska sammanhang. Den har sina rötter i det tidiga 1800-talets USA, och har tydliga kopplingar till den reformpedagogiska rörelse som växte fram under slutet av 1800-talet i USA och Europa (Arfwedson, 2000).

Utomhuspedagogiken är idag relativt omfattande i länder som USA, Canada, Australien och Nya Zeeland där praktiska verksamheter med elever bedrivs parallellt med en relativt omfattande forsknings- och utbildningsverksamhet (Dahlgren & Szczepanski, 1997; Dymont, 2004; Szczepanski, 1993). Internationellt har skolans utemiljö uppmärksammats som (utomhus)pedagogisk resurs av organisationer som den brittiska organisationen Learning Through Landscapes och kanadensiska Evergreen. De använder bland annat begreppet *learnscape* för att illustrera den potential som finns för pedagogisk utveckling med skolans utemiljö som bas.<sup>27</sup> Forskningen om den svenska utvecklingen har bland annat belyst trädgårdsskötsel som skolämne (Johansson, 1987). Skolträdgårdens roll i vår tids undervisning har också studerats av flera forskare, bland annat Johnson (2001). I modern tid har miljöproblematiken haft inflytande på den pedagogiska verksamheten i skolan. Vissa delar av denna *miljötematik* har förlagts till platser utanför skolbyggnaderna (Wickenberg, 1999).<sup>28</sup>

Johan Öhman, som studerat naturundervisningens processer, innehåll, form, effekter och sammanhang, framhåller att denna undervisningsform ingår i den erfarenhetsbaserade och handlingsinriktade bildningstradition som har sina filosofiska rötter i Aristoteles empirism och idén om sinnesupplevelser som bas för lärandet (Öhman, 2003),<sup>29</sup> teoretiska utgångspunkter som sedan vidareutvecklades av bland andra John Dewey.

---

<sup>27</sup> Delar av den information dessa organisationer sprider är forskningsbaserad. Se [www.ltl.org.uk](http://www.ltl.org.uk) respektive [www.evergreen.ca](http://www.evergreen.ca).

<sup>28</sup> En sammanfattande översikt över utomhuspedagogikens utveckling internationellt och nationellt redovisas i appendix I, s. 21-28.

<sup>29</sup> Detta resonemang utvecklas bland annat av Dahlgren & Szczepanski (1997).

Öhman fann två traditioner i forskningen. Den ena var den *utomhuspedagogiska traditionen*; en pedagogisk metod för ett effektivare lärande och ett sätt att levandegöra kunskapen i en fysisk kontext. Den andra var den *friluftspedagogiska*, där friluftslivet står för en fostran där det i första hand handlar om att utveckla en personlig relation till naturen utifrån de egna upplevelserna.

En viktig skillnad mellan dessa traditioner, enligt Öhman, är att utomhuspedagogiken knappast existerar utanför skolan eller organisationer, medan friluftslivet finns som ett allmänt fenomen i samhället. En annan skillnad är utomhuspedagogikens fokusering på (det formella) lärandet med naturen som objekt och människan som det erfaraende subjektet. Inom friluftspedagogiken är det friluftslivet i sig som är fostrande baserat på deltagande i naturen på naturens egna villkor med helhetsupplevelser som framför allt är av estetisk och emotionell art (ibid, s. 67). Här betonas snarare informella lärprocesser och meningsskapande.

Enligt Öhman står begreppet utomhuspedagogik för samma innebörd som det amerikanska/engelska begreppet *Outdoor Education*. Som pedagogisk tradition betraktad bygger metoden på att lämna skolan till förmån för kultur- och naturlandskapet och att använda utomhusmiljön som ett sätt att lära från verkligheten direkt.<sup>30</sup>

Öhman visar att den övervägande delen av de utomhuspedagogiska forskningsansatserna finns inom lärandeforskningen, och att de bygger på positivistiska traditioner (ibid, s. 69). Även om Öhman funnit exempel på implementeringsforskning och socialkritisk forskning finns det ingenting som antyder att dessa studier skulle involvera analys av de fysiska miljöernas beskaffenhet eller historia.

Pedagogiska verksamheter i skolans utemiljö utgör en del av den utomhuspedagogiska traditionen. Att utnyttja skolans utemiljö som arena för lärande har studerats av flera forskare (se till exempel Braund & Reiss, 2004; Jeffrey & Woods, 2003; Johnson, 2001). Kännetecknande är intresset för vilket slags lärande som äger rum, den pedagogiska kontexten för detta lärande och reflektioner över undervisningsmetoderna som används i utemiljön. Mer sällan diskuteras platsens betydelse för lärandet.

---

<sup>30</sup> Det finns idag flera beteckningar på olika varianter av utomhuspedagogik, till exempel *wilderness education* (vildmarkspedagogik) och *adventure education* (äventyrspedagogik). En variant på äventyrspedagogik som under senare år vunnit terräng, är utomhusanläggningar för *teambuilding*. Dessa behandlas inte här.

## Metodik och vetenskapligt angreppssätt

Som forskare måste man göra metodiska val för att lösa sin forskningsuppgift. En bidragande faktor i dessa val handlar om vem som äger den kunskap som är intressant i förhållande till de problemställningar som forskningsarbetet handlar om – och hur man kan synliggöra denna kunskap för sig själv och andra. Här finns en rad olika valmöjligheter. En allmän synpunkt på sådana val är att de bör vara ett resultat av det vetenskapliga angreppssätt som forskaren anlägger.

När avhandlingsarbetet inleddes var utgångspunkten att sådan kunskap bäst kunde utvecklas genom att arbeta nära skolor som bedriver eller har bedrivit skolträdgårdsverksamhet. Ett argument var att detta skulle erbjuda möjligheter att studera situationer och sammanhang där föreställningarna om skolträdgårdens möjligheter och svårigheter praktiserades. Att på så sätt bedriva forskningsarbetet i "orkanens öga" skulle kunna ge möjlighet att lokalt och kontextuellt reflektera över det studerade fenomenet. Ett sådant angreppssätt skulle också kunna innebära ökade möjligheter att reflektera tillsammans med olika aktörer som är orsaken till och drivkraften bakom det studerade fenomenet.

Som forskare kan man arbeta på många olika sätt. Ett sätt att problematisera detta är att likna forskaren vid en *malmletare* respektive *resenär* (Kvale, 1997). Malmletaren letar efter kunskap som om den låg och väntade på att bli upptäckt, som en dold skatt, som när den hittas bara behöver dammas av för att dess värde ska klargöras. Resenären däremot, är i sitt kunskapsökande på väg mot en historia som ska berättas vid hemkomsten. Genom att se sig om i de miljöer han vistas i och prata med dem han stöter på samlar han stoff till sin berättelse. För att den ska bli bra skiljer han ut innebörderna i de ursprungliga berättelserna och formar om dem till en ny historia som övertygar genom sin form och får giltighet genom sin inverkan på lyssnarna. Dessa kontrasterande metaforer använder Steinar Kvale för att belysa skillnaden i att utveckla kunskap med hjälp av kvantitativa respektive kvalitativa metoder (ibid, s. 11).

## Valet mellan kvantitativa eller kvalitativa metoder

Bland de överväganden som jag gjorde ingick just valet mellan att angripa forskningsfrågorna kvantitativt eller kvalitativt – eller att göra en kombination av dem. Ett kvantitativt angreppssätt skulle innebära goda möjligheter att nå ut till ett stort antal pedagoger och andra aktörer i skolans värld och på så sätt samla in ett brett empiriskt material. Ur detta skulle sedan en bild av deras uppfattningar om och erfarenheter av skolträdgårdsverksamhet kunna mejslas fram. Ett kvalitativt angreppssätt skulle å andra sidan kunna öka möjligheterna att generera upptäckter från få, men väl penetrerade fall, och därvid lägga tyngdpunkten på förståelsen av ”de innebörder, betydelser och motiv människor knyter till sina handlingar” (Hughes & Månsson, 1988, s. 160ff, citerade i Lieberg, 1992, s. 266).

Eftersom min ambition var att komma åt bakomliggande motiv och handlingsmönster bland aktörer involverade i skolträdgårdsverksamhet eller lokal skolgårdsutveckling, valde jag ett kvalitativt angreppssätt. Man skulle kunna säga att jag i rollen som forskare fungerat som resenär snarare än malmletare.<sup>31</sup>

Ämnet för min forskning är komplext och av den anledningen ville jag försöka förstå så många aspekter som möjligt på vad skolträdgårdsverksamhet kan vara. Min uppgift blev därför att på ett antal skolor och i ett antal planeringsprocesser tolka och försöka förstå olika aktörers uppfattningar om de verksamheter de på olika sätt medverkade i. De nedslag jag gjorde i dessa verksamheter och bland olika aktörer, gav mig möjlighet att ta del av skeenden och en dynamik som i sig framstod som en utmaning att beskriva. Att utveckla min egen förståelse för hur dessa aktörer uppfattar fenomenet skolträdgård, och hur de med tiden kanske förändrar sitt förhållningssätt till skolträdgårdsverksamheten, framstod centralt. Forskningsuppgiften kom därför huvudsakligen att handla om att diskutera händelseförlopp och processer snarare än att diskutera samband mellan orsak och verkan (Stake, 1995).<sup>32</sup>

Med detta för handen har jag haft svårt att se fördelarna med att angripa forskningsuppgiften kvantitativt. Det var svårt att se fördelar med att söka svar på de problemställningar jag ville undersöka genom att använda mig av till exempel enkätbaserade metoder. Svagheten i dessa metoder är att de inte tillräckligt djupt förmår fånga de olika nyanser och aspekter på de utomhusbaserade verksamheterna som jag är ute efter.

---

<sup>31</sup> Reflektioner över min roll som forskare återkommer jag till på s.67.

<sup>32</sup> ”To the qualitative scholar, the understanding of human experiences is a matter of chronologies more than of causes and effects” (Stake, 1995 s. 39).

Därmed inte sagt att jag utesluter kvantitativa metoder som användbara i den här typen av undersökningar. Tvärtom är det ofta en fördel om man kan kombinera dem (Lieberg, 1992; Ljung, 2001). En fördel med ett kvantitativt angreppssätt skulle till exempel kunna vara att ge mig större möjligheter att studera ett stort antal fall och därmed större möjligheter att statistiskt säkerställa ett antal generella uppfattningar om skolträdgården som fenomen. Men genom att jag föreställde mig att mina undersökningar skulle utspela sig på en delvis utforskad, komplex spelplan, där vare sig speljäser eller spelregler var definierade till fullo, kunde jag inte finna några kvantitativa metoder som skulle kunna tillfredsställa syftet med avhandlingsarbetet.

### **Att arbeta kvalitativt**

Om man vill veta hur människor uppfattar sin värld och sitt liv, varför inte prata med dem? I ett intervjusamtal lyssnar forskaren till vad människor själva berättar om sin livsvärld, hör dem uttrycka åsikter och synpunkter med sina egna ord, får reda på deras uppfattning om den egna arbetsituationen och familjelivet, deras drömmar och förhoppningar. Den kvalitativa forskningsintervjun försöker förstå världen ur de intervjuades synvinkel, utveckla innebörden av människors erfarenheter, frilägga deras livsvärld före de vetenskapliga förklaringarna. (Kvale, 1997 s. 9)

Dessa inledningsord i Steinar Kvaless bok är signifikant för många av de kvalitativa metoder jag kommit i kontakt med under avhandlingsarbetet. Gemensamt för dessa är att forskaren befinner sig nära de människor som är i fokus för forskningsintresset. En närhet där intervjuer, samtal och dialog bidrar till att bygga upp kunskap. Forskaren kan i sådana situationer utnyttja det samspel som äger rum mellan de personer som byter erfarenheter med varandra om något de har ett gemensamt intresse i. Exempel på sådant samspel är i en intervjusituation, under deltagande observation eller i framtidsverkstäder. Detta perspektiv på kvalitativ forskning präglar detta avhandlingsarbete.

Grundläggande för avhandlingsarbetet har varit att arbeta nära de aktörer som engagerar sig i skolträdgårdsverksamhet och lokal skolgårdsutveckling. På så sätt har jag strävat efter att fånga upp hur just dessa aktörer uppfattar dessa verksamheter. Ett sådant förhållningssätt bidrar på det principiella planet till en social närhet och en grund för ömsesidig tillit (Hallgren, 2003; Holme & Solvang, 1997), vilket är grunden för forskare som arbetar med kvalitativa metoder. Med hjälp av dessa metoder kan forskaren lära känna dem han intresserar sig för. Detta kan ofta underlätta för forskaren att ut-

veckla kunskap om aktörernas göranden och låtanden i det som fokuseras i forskningsarbetet. Denna roll kan dock vara problematisk och kontroversiell i den konkreta forskningssituationen, vilket jag återkommer till på annan plats i avhandlingen.

I forskningsarbetet har jag genom intervjuer, fotografering och deltagande observation fortlöpande dokumenterat mina iakttagelser. Jag har strävat efter att i datainsamling och analys återge dessa iakttagelser så allsidigt och korrekt som möjligt, inte sällan i form av citat.

Samma fenomen (skolträdgården) har studerats med hjälp av olika metoder och tekniker för datainsamling. Genom att olika metoder tillämpats kännetecknas arbetet delvis av triangulering (Stake, 1995; Yin, 1994) med förhoppningen att öka giltigheten i mitt arbete. Detta är dock inte helt utan problem. Mina upplevelser av de situationer jag dokumenterat kan ju vara felaktiga. Ofta är det inte bara det som sägs och bandas som är poängen i situationen. Till exempel kan kroppsspråk, tonläge och andra faktorer som inverkar i stunden vara avgörande för vad som egentligen kommer till uttryck, något som dock sällan fastnar på band. Detta har jag försökt hantera genom att under intervjuerna föra anteckningar med tonvikt på just det sistnämnda. Jag har även omedelbart i anslutning till varje intervjutillfälle dragit mig tillbaka och på bandspelaren reflekterat över det genomförda fältarbetet, där jag till exempel kunnat kommentera ansiktsuttryck och stämmningslägen som inte låter sig spelas in på band.

Tolkning är, enligt Ödman (2001), att frilägga och tilldela mening åt de data som tolkas och att tyda tecken, göra betydelseangivningar och berätta att vi ser något *som* något. Ödman menar att tolkning behövs när det är något vi inte förstår, men som vi *vill* förstå. Den generella förutsättningen för tolkning skapas av just detta spänningsfält mellan att inte förstå och vilja förstå (ibid, s. 45). När vi inte förstår våra iakttagelser så är det i själva verket för att vår *förförståelse* inte räcker till. Eller tvärtom, då vi tror oss förstå – då förlitar vi oss på att vår förförståelse vägleder oss rätt.

Tolkning gör det möjligt att upptäcka och förmedla kunskap som gör det möjligt att förklara något som man tidigare inte förstod. Centralt i mitt forskningsarbete har varit att samla empiri och försöka tolka och förstå hur skolträdgården, som fysisk miljö och resurs i skolverksamheten, uppfattas av dem som berörs av den.

### Om förförståelse

”Varje människa är sin egen berättelse”, sa en rektor jag träffade under mitt fältarbete i England.<sup>33</sup> Hon hävdade att varje människa måste utgå från sin egen historia, som hos var och en baseras på att erfarenheter kontinuerligt läggs till tidigare erfarenheter. Hon såg denna erfarenhetsbank som förklaring till och utgångspunkt för allt vad människan gör och tänker.

Denna utgångspunkt delas av Per Johan Ödman, som hävdar att förförståelse är oundgänglig för all förståelse: ”vi kan inte förstå utan att redan ha förstått” (Ödman, 2001, s. 81). Ödman menar att vi tolkar och förstår våra upplevelser utifrån aspekter som betingas och skapas i vårt förflutna. Lars Hallgren (2001) resonerar i liknande banor, när han (genom att referera till Michel Foucault) framhåller att individens beslut påverkas av den förförståelse hon har och att denna förförståelse utvecklas genom individens interaktion i och med världen – och då främst samhället (ibid, s. 110).

För forskarens del handlar vetenskapligt arbete om att vara uppmärksam på denna, sin egen, förförståelse. Men det handlar också om att vara uppmärksam på sina *fördomar* om de fenomen som fokuseras i forskningsarbetet. Förförståelse är de uppfattningar man har om forskningsobjektet, det vill säga det man tillskansat sig via egna erfarenheter, utbildning och annat vetenskapligt arbete. Fördomar är däremot ”socialt grundade subjektiva uppfattningar om det fenomen vi ska studera” (Holme & Solvang, s. 95). Holme & Solvang hävdar att det är omöjligt att vare sig i vardagliga situationer eller i forskning frigöra sig från sina fördomar, och att forskarens förförståelse därför inte kan vara objektiv.

Såväl den citerade rektorns mer praktiskt grundade uppfattning som teoretikernas vetenskapligt grundade uppfattningar, är uttryck för att forskarens vedermödor oundvikligen influeras av den egna livserfarenheten. Sådan influens är en viktig referensram för reflektion och forskningsarbete. Men det kan innebära en fara för forskningsarbetets trovärdighet om forskarens fördomar och förförståelse inte uppmärksammas i detta. Forskarens förförståelse infiltrerar dennes empiriinsamling och analysarbete, och innebär både risker och möjligheter.

Jag har mot bakgrund av detta strävat efter att så långt det är möjligt inta ett reflekterande förhållningssätt till mina egna uppfattningar om skolgårdens möjligheter. Detta har till exempel inneburit att jag i analys och tolkning strävat efter att befria mig från min egen vurm för elever som aktiverar sig i utomhusaktiviteter. Jag har i dessa ansträngningar bland annat inspirerats av Asplund (1987) och Ödman (2001) som menar att aspektmedvetan-

---

<sup>33</sup> Susan Humphries, Coombes School, England (muntl. 2002). Se Olsson et al (2002), s. 75-81.

det (att se och förklara fenomen ur olika aspekter) är en central förutsättning för att vårt tolkande ska bli mer fördomsfritt. Så långt det varit möjligt har jag därför noterat – och samtidigt försökt låta mig påverkas – av empiriska fynd som pekar på att skolträdgårdsverksamhet och skolgårdsutvecklingsprocesser *inte* gagnar en god skolutveckling.<sup>34</sup>

### *Den hermeneutiska spiralen*

Jag har ovan försökt motivera vikten av att den kvalitativa forskaren förhåller sig reflexivt till sin förförståelse och sina fördomar. Resonemanget har hittills mynnat ut i att tolknings- och förståelseprocessen både har en subjektiv och en objektiv sida. Men det är inte så enkelt att dra någon klar och entydig gräns mellan dem (Ödman, 2001). Kvalitativt forskningsarbete kännetecknas ofta av att dessa två sidor är sammanvävda. Trots det måste forskaren kunna göra en analytisk åtskillnad mellan faktamässiga (kognitiva) respektive värderingsmässiga (normativa) uppfattningar av det fenomen som studeras (Holme & Solvang, 1997). Holme & Solvang menar att det kognitiva perspektivet bottenar i forskarens förförståelse, och att detta ofta leder till de frågeställningar som forskaren vill studera. Empirin samlas in, analyseras, struktureras och kan leda till att forskaren förstår mer av fenomenet som studeras – vilket i sin tur kan leda till nya frågeställningar som kan prövas. I växelverkan mellan forskaren och dennes undersökningsenheter utvecklas en relativt tillförlitlig uppfattning om de förhållanden som undersöks.

Det normativa perspektivet har däremot sin utgångspunkt i socialt grundade *fördomar* (ibid, s. 95), som bland annat präglas av forskarens egna värderingar. I fältarbetet måste forskaren därför kunna hantera sina egna, värderingsgrundade uppfattningar gentemot de uppfattningar han stöter på bland dem som ingår i undersökningen. Detta innebär att forskaren måste sträva efter att inte bara leta efter det som bekräftar forskarens egna fördomar. Författarna menar att man som forskare därför bör förhålla sig *hermeneutiskt* till den konkreta forskningssituationen.

Den klassiska tillämpningen av hermeneutik är inom texttolkningen (Bergström & Boréus, 2000; Säfström & Östman, 1999). Numera betraktas

---

<sup>34</sup> Att reflektera över sina egna åsikter och på den vägen skapa sig en bild av sin egen *uppfattning* är dock ett vanskligt äventyr. Enligt Larsson (1986) är uppfattningar ett uttryck för den oreflekterade grund på vilken ens åsikter vilar (ibid, s. 21). Att reflektera över sina åsikter leder visserligen till att ens uppfattningar kan påverkas och förändras, men att beskriva dem som uppfattningar är att göra dem till reflekterade fenomen – och uppfattningar är ju per definition oreflekterade. Jag antar av den anledningen att andra skulle beskriva mina uppfattningar annorlunda än vad jag själv skulle göra.



den också som en vetenskapsteoretisk riktning och som en del av fenomenologin<sup>35</sup> som framhäver betydelse, förståelse och inlevelse i human- och samhällsvetenskaperna.

Hermeneutisk tolkning av ett datamaterial görs från två håll: Tolkning från empirins delar till den helhet den är hämtad ur, och från denna helhet till dess delar (Ödman, 2001). Ödman menar att tolkningsarbete kännetecknas av att pendla mellan delar och helhet. Han diskuterar detta med utgångspunkt i begreppet *hermeneutisk cirkel*, vilken bör uppfattas som en bild av hur tänkande, förståelse och tolkning fungerar (ibid, s. 79). Ödman jämför tolknings- och förståelseprocessen med att lägga pussel. Man börjar planlöst, några bitar passar med varandra. Ju större sjoken blir, ju svårare är det för forskaren att sluta pussla: ”*Någonting i situationen fordrar gestaltning, sammanhang och fullbordan. Det givna, oformliga, fordrar att bli sin framtid, det strukturerade och kontextuella. Under tiden tolkar han, förstår, omtolkar och förstår ännu mer.*” När den sista biten så kommer på plats upplöses pusslet och förvandlas till en bild med ett självklart mönster: ”*Hur kunde det vara så svårt?*” (ibid, s. 77-78).

Men Ödman är också kritisk till begreppet hermeneutisk cirkel, som han menar är en ganska statisk bild. I själva verket leder ny förståelse inte sällan till omtolkningar av det fenomen man studerar och därmed skapas ny mening i forskningsprocessen som kanske leder forskaren in på nya spår, i nya riktningar. Ödman argumenterar för att cirkelbegreppet inte i tillräckligt hög grad tar hänsyn till detta, och att begreppet *hermeneutisk spiral* många gånger kan vara lämpligare. Cirkelbegreppet kan till exempel vara ett uttryck för fördomsfullt tänkande och handlande som strävar efter att bekräfta sig själv, där ny och motstridig information omtolkas så att den stämmer med den tidigare förståelsen, eller där forskaren avfärdar motsägande data som betydelselösa – eller omtolkar dem så att de ändå stämmer med teorin.<sup>36</sup> Den hermeneutiska spiralen däremot kännetecknas av att tolknings- och förståelseprocessen omdefinierar sig i riktning mot större bredd respektive precisering (ibid, s. 84). Denna process sker över tid och i växelverkan mellan forskaren och dem som ingår i de situationer som undersöks. Som jag ser det har platsen för denna interaktion betydelse för hur denna förståelseutvecklingspiral utvecklas.

---

<sup>35</sup> Fenomenologi är en riktning inom den moderna filosofin. Utanför filosofin används fenomenologiska teorier inom olika vetenskapsområden, teorier som uteslutande behandlar vissa iakttagbara fenomen utan hjälp av antaganden om deras bakomliggande orsaker. Ett exempel är inom fenomenologisk psykologi, där man så förutsättningslöst som möjligt försöker beskriva det upplevda fenomenets mening, dess väsenskaraktär. Se Månsson (2003).

<sup>36</sup> Ödman jämför här diskussionen med vårt vardagsspråk och begreppen *ond cirkel* respektive *cirkeldefinition* (Ödman, 2001, s. 83).

Den hermeneutiska spiralen kan också liknas vid en ständigt pågående lärprocess (Ljung, 2001). Ljung tar sig själv som exempel när han karaktäriserar den hermeneutiska spiralen som ett sätt att i efterhand kunna beskriva den lärprocess som forskaren genomgått (och fortfarande är en del av). Forskarens erfarenhetsmässiga bakgrund bidrar till inriktning och design av forskningsprojektet. Insamlad empiri analyseras och diskuteras mot forskarens teoretiska ramverk. Nya frågor ställs och nya projekt och forskningsinsatser kan utvecklas mot bakgrund av tidigare erfarenheter (ibid, s. 26).

Mitt eget avhandlingsarbete skulle kunna beskrivas ur en liknande synvinkel. Utifrån min erfarenhetsbakgrund på området skolträdgårdsverksamhet och skolgårdsutveckling inleddes en intervjuundersökning (I). Nya kunskaper ur denna ledde till att min förförståelse och mina värderingar reviderades samtidigt som nya problemställningar lockade till fortsatt forskning. I växelverkan mellan reflektion och datainsamling i de miljöer som fokuserades i intervjuundersökningen, väcktes bland annat frågor om skolträdgårdens historiska förankring och pedagogers upplevda brist på fackmässigt stöd i gröna frågor. Dessa frågor transformerades så småningom i nytt forskningsarbete (II, III).

Min ”förståelseutvecklingsspiral” är inte slut i och med detta. Mina erfarenheter av dessa tre projekt resulterade visserligen i denna avhandling, men samtidigt i ett ännu inte avslutat skolgårdsutvecklingsprojekt i Uppsala, och i skrivande stund finns tankar på ny forskning som börjat ta form utifrån de erfarenheter jag kunnat göra i avhandlingsarbetet.

Sammanfattningsvis har både värderingsmässiga och kunskapsmässiga faktorer fortlöpande influerat forskningsprocessen. Dessa har kunnat revideras och fördjupas under avhandlingsarbetets gång – men relationen mellan skolträdgården och skolans hela kontext har hela tiden varit i fokus. Det har inte gått att förstå skolträdgården utan att förstå skolans roll i samhället. Det är en anledning till mitt breda angreppssätt, mitt historiska perspektiv och att även aktörerna utanför skolan involverats i forskningsprocessen.

Jag gör samtidigt inga som helst anspråk på att mina tolkningar skulle vara slutgiltiga. De kommer sannolikt att omformuleras många gånger framöver. Det jag har bidragit med, formulerat med anspelning till Ödman (2001, s. 85), är endast att frysa en ögonblicksbild av min egen förståelseutveckling. Jag har tagit en stillbild. Det är allt.

## Avhandlingsarbetets metoder och material

Forskningsprocessen har pendlat mellan teori, datainsamling och analys parallellt med att forskningsfrågorna successivt preciserats. Flera olika metoder har utnyttjats i datainsamlingen; *djupintervjuer*, *plan- och textanalys*, *fallstudiemetodik*, *deltagande observation* och *framtidswerkstad*.

Att arbeta med flera metoder parallellt och att pendla mellan datainsamling och analys är något som kännetecknar många kvalitativa studier. Lieberg (1992) har i sina studier av ungdomar i offentlig miljö ett sådant ”metodpluralistiskt” förhållningssätt, som han liknar vid att som forskare bära med sig en verktygslåda med många olika verktyg där man väljer det verktyg som passar bäst i den konkreta situationen (ibid, s. 265ff).

Calander (1999), som i sin avhandling studerade interprofessionell samverkan och integrerade arbetslag i skolan, kombinerar också olika kvalitativa metoder. Gemensamt för dessa forskare är att de har närvarat i de miljöer där de aktörer fanns, som var i fokus för deras forskningsarbeten. De har i reflexiva forskningsprocesser sökt efter mening och betydelser under såväl empiriinsamling som analys och tolkning av materialet. Deras arbeten kan i stort placeras inom ramen för den *etnografiska forskningstraditionen* (Berglund, 1985). Jag har inspirerats av deras metodologiska ansatser när jag angripit min egen forskningsuppgift.

Min egen datainsamling har ägt rum på skolor som har odlat eller odlar med elever på skolgården eller dess närhet. Mitt primärmaterial består av transkriberade texter och fältanteckningar från möten, intervjuer och samtal med personal som arbetar i dessa skolor. På motsvarande sätt har data samlats in bland företrädare för andra yrkesgrupper som visserligen inte är administrativt knutna till skolan, men som på andra sätt är professionellt knutna till skolans utemiljö (till exempel planerare, förvaltare och skötsel-entreprenörer). Detta arbete har dokumenterats med hjälp av fältanteckningar och fotodokumentation. Jag har också haft tillgång till ett mindre antal elevarbetsböcker och några pedagogers strödda dagboksanteckningar.

Data har också samlats in via studier av sekundärkällor som läroplaner, förordningar och andra statliga styrdokument från 1840-talet och framåt, typitningar, kommunala planer och program, samt via en översiktlig genomgång av avhandlingar, facklitteratur, handböcker och propagandaliknande skrifter som publicerats från 1800-talets första hälft fram till våra dagar. Denna del av datainsamlingen koncentrerades särskilt till faktauppgifter, kommentarer och reflektioner över möjliga och dokumenterade användningsområden för skolträdgårdar och skolgårdar under olika tidsepoker. Dessutom har jag studerat pressklipp om skolgårdar insamlade under perioden 1992-2002.

### *Forskningsobjekten*

Sammanlagt fjorton skolor har undersökts inom ramen för avhandlingsarbetet (se figur 4). Dessa består av sju skolor där jag gjort djupintervjuer, fem skolor som representerades i framtidsverkstäderna i Lund respektive Uppsala, samt de två skolor där fältbesök gjordes inom ramen för den historiska analysen (se tabell 2, s. 53). I separat tabell presenteras centrala källor för den historiska analysen (se tabell 2, s. 59).



Figur 2. De skolor som ingått i avhandlingsarbetet:

- (1) Umeå Waldorfskola, Umeå;
- (2) Kalknäs skola, Undrom;
- (3) Önstaskolan och Piltorpsskolan, Västerås (2 skolor);
- (4) Lerbergsskolan, Höganäs;
- (5) Segevångsskolan, Malmö;
- (6) Coombes School, Arborfield, England;
- (7) Skå skola, Ekerö;
- (8) Krusboda skola, Tyresö;
- (9) Näntunaskolan och Solskenets skola, Uppsala (2 skolor);
- (10) Klostergårdsskolan, Svenshögskolan och Vårfruskolan, Lund (3 skolor).

Fet versal motsvaras av begynnelsebokstav i fingerade namn i tabell 1 på nästa sida.

Tabell 1. Översikt över vilka personer som har intervjuats, samt var och när fältarbetet har genomförts.

Datum	Skola	Insats	Informant (yrke)
1999-11-10	3	DI	Vanja (lärare, mellanstadiet)
2000-01-12	5	DI	Stina (lärare, lågstadiet)
2000-04-04	5	DI	Stig (lärare, mellanstadiet)
2000-04-12	4	DI	Lena (lärare, mellanstadiet)
2000-05-08	3	DI	Veronika (lärare, lågstadiet)
2000-05-08	3	DI	Viveca (lärare, lågstadiet)
2000-05-18*	6	DI	Clare (rektor)
2000-05-22	5	DI	Sonja (lärare, lågstadiet)
2000-05-23	4	DI	Lasse (lärare, mellanstadiet)
2000-05-23	4	DI	Lovisa (lärare, mellanstadiet)
2000-05-25, 2002-09-07 + 2004-XX-XX	7	FB	Ellen (kulturförvaltningen/Ekerö k:n, endast första besöket)
2000-05-29	3	DI	Viola (lärare, mellanstadiet)
2000-05-29	3	DI	Viktoria (lärare, lågstadiet)
2000-05-30	4	DI	Linda (lärare, lågstadiet)
2000-05-30	4	DI	Lotta (fritidspedagog)
2001-06-19	6	DI	Christine (lärare 5-7 år)
2001-06-19	6	DI	Cilla (lärare, 5-7 år)
2001-08-28	1	DI	Ulla (trädgårdsmästare)
2001-08-28	1	DI	Ulrika (Waldorflärare, år 3)
2001-08-29	2	DI	Karin (rektor)
2001-08-29	2	DI	Kristina (förskollärare, lärare åk 1-2)
2001-08-29	2	DI	Katrin (lärare åk 3-5)
2001-08-29	2	DI	Karolina (skolköksföreståndare)
2001-08-29	2	DI	Kaj (förälder, odlare)
2002-09-07	8	FB	Tina (förälder/projektledare), Tomas och Tanja (lärare, mellanstadiet)
2002-04-12—13	9	FV	Uppsala, 17 personer (se tabell 3)
2002-04-16—17	10	FV	Lund, 24 personer (se tabell 4)
2002-11-28	9	FV	Uppsala, 11 personer (se tabell 3)
2002-10-16	10	FV	Lund, 16 personer (se tabell 4)

Förklaringar: DI = djupintervju, FV = framtidsverkstad, FB = fältbesök. Begynnelsebokstaven i de fingerade namnen anvisar på vilken av skolorna som informanterna hör hemma, se figurtexten, figur 2, s. 52. \* Flera samtal med Clare och flera besök på den här skolan, med betydelse för avhandlingsarbetet, har genomförts inom ramen för annat projektarbete.

### *Bearbetning av insamlad empiri*

Övergripande strategier för analys och tolkning av det empiriska materialet har varit:

- att förmedla en trovärdig bild av olika aktörers uppfattningar om skolträdgårdsverksamhet i relation till andra former av utomhusbaserade verksamheter i skolans utemiljö.
- att mejsla fram och diskutera en trovärdig pedagogisk, planerings- och förvaltningsmässig representation av skolgårdens (inklusive skolträdgårdens) historiska utveckling.
- att genomförda fallstudier kan tolkas och diskuteras med utgångspunkt i den potential som aktörssamverkan innebär för skolträdgårdsverksamhet och lokal skolgårdsutveckling.

### *Fallstudiemetodik*

Avhandlingsarbetet har genomförts i flera steg, med flera olika forskningsmetoder och utifrån hypotetiska antaganden som utvecklats under resans gång. Ett sätt att förstå avhandlingsarbetet i sin helhet är att betrakta den som en multipel fallstudie (Merriam, 1994; Stake, 1995; Yin, 1994) som kompletterats med en historisk undersökning.<sup>37</sup>

Den första delstudien består av sex fall som analyserats, jämförts och diskuteras med hjälp av en explorativ intervjuundersökning.<sup>38</sup> Slutsatser från den studien bidrog till hypotetiska antaganden (se s. 26) om vilka pedagogiska, organisatoriska och förvaltningsmässiga förutsättningar som bör uppfyllas för att kunna göra skolans utemiljö mer ändamålsenlig för skolträdgårdsverksamhet. Dessa antaganden, som handlade om på vilket sätt skolan kan söka stöd och hjälp i gröna frågor, och vilka metoder som bäst lämpar sig i sammanhanget, ledde till den tredje delstudien. I denna prövades en metod för att studera dialogen och kommunikationen mellan olika aktörer verksamma inom frågor som rör skolans utemiljö.

Fallstudiemetodik är ett vetenskapligt angreppssätt, eller forskningsstrategi som inriktas på att förstå skeenden och dynamik i komplexa situationer. I varje fallstudie måste forskaren göra ett strategiskt val angående hur

---

<sup>37</sup> Även studier av skriftliga källor kan utgöras av fallstudier, till exempel en studie om nationella läroplaner och hur de implementeras/omsätts i praktisk pedagogik. Även om min andra delstudie behandlat detta slag av statliga styrdokument gör jag inga anspråk på att min andra delstudie ska betecknas som en fallstudie.

<sup>38</sup> I den första delstudien har jag strävat efter att beskriva de sex fallen på ett sådant sätt att det underlättar jämförelser. Att jämföra olika fall är vanligt bland etnografer och fenomenologer, och att jämföra olika fall är en kunskapsteoretisk (epistemologisk) funktion som tävlar med vad forskaren lär sig av respektive fall (Stake, 1995).

länge man måste följa fallet för att få en tillfredsställande bild av dess komplexitet. Å ena sidan är det omöjligt att beskriva och förstå *alla* tänkbara aspekter på fallet. Å andra sidan måste forskaren förstå tillräckligt mycket för att kunna porträttera fallet på ett trovärdigt sätt. I en intervjusituation samtalar man så länge det finns något att prata om. Min erfarenhet från fältarbetet, vilket också får stöd i metodlitteraturen, är att sådana situationer avbryts då man känner att man inte får reda på något nytt (Holme & Solvang, 1997; Kvale, 1997) – ett slags empirisk mättnad inträder. I deltagande observation och litteraturstudier uppträder liknande situationer då man allt mer börjar känna igen sig i det man deltar i eller läser. Rättare sagt: *Lusten att avbryta stegras när det blir allt sällsyntare med nya aspekter på det man studerar.*

Att arbeta med fallstudieteknik innebär att forskaren lägger ner en stor del av sin tid på plats och är i personlig kontakt med de aktiviteter och de personer som studeras. I detta fältarbete sätter sig forskaren in i vad som sker, beskriver och reflekterar över meningen i det som observeras (Stake, 1998). Den enklaste regeln när man arbetar med fallstudieteknik är enligt Stake att *”place the best brains available into the thick of what is going on”* (ibid, s. 98). Framtidsverkstäderna som genomfördes i Lund och Uppsala hade precis det målet – att samla de aktörer som bäst förstod sig på skolans utemiljö för att samråda och utveckla konkreta handlingsplaner utifrån sina olika professions- och kompetensområden, se s. 64.

Centralt för fallstudier är att de ska reflektera händelseförlopp och förändrade förhållningssätt i de sociala strukturer som studeras (Yin, 1994). Forskaren ska sträva efter att diskutera flera olika förklaringar till det han iakttar. Fallstudier som består av flera fall (multipla fallstudier) kan vinna på att forskaren redovisar hur fall A påverkat designen av fall B, det vill säga *”progressive focussing”* respektive *”replication logic”* (Stake, 1998).

Mitt avhandlingsarbete består på flera plan av sådan succession. I intervjuundersökningen preciserades intervjuguiden successivt från intervju till intervju. Detta var särskilt påtagligt efter de första intervjuerna, vilka bidrog till att utveckla design och uppläggning av de återstående intervjuerna, framförallt genom att intervjuguiden förfinades.<sup>39</sup> När intervjumaterialet i sin helhet analyserades utkristalliserade sig ett antal uppfattningar som i sin tur låg till grund för designen av den tredje delstudien.

Analys och tolkning kan ske på flera olika sätt i fallstudier. Klassiska strategier för fallstudieanalys är deduktiva, induktiva respektive abduktiva förhållningssätt (Johansson, 2002; Stake, 1995; Yin, 1994).

---

<sup>39</sup> Intervjuguiden diskuteras i appendix I, s. 165.

*Deduktiv metodik* har naturvetenskapliga experiment som vetenskaplig idealbild och positivismen som grundläggande paradig, en metodik som utförligt beskrivits av (Yin, 1994). Teori- och hypotesprövande är centralt.

*Induktiv metodik* är vanlig inom etnografiska forskningstraditioner där fallet kan vara en social grupp, frågeställningarna röra kulturen, och fältarbete ofta genomförs som deltagande observation. Forskaren utgår från en uppfattning om vad som är fallet, samlar fakta och inducerar tolkning eller teori. Hit hör *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967).

*Abduktiv metodik* utgår från att forskaren inte i detalj vet vad som är fallet. I forskningsarbetet fästs särskild uppmärksamhet på förvånande fakta. Forskaren prövar erfarenhetsgrundade eller nyskapade föreställningar på dessa iakttagelser för att konstruera det som kan vara fallet. Problemlösandet har karaktär av en gåta med sin grund i begränsad tillgång på fakta. Det gäller att lösa gåtan för att skapa mening. Gåtans lösning kan vara en hypotes. Abduktion innebär att utifrån någon form av drivande föreställning hitta den mest ekonomiska, enklaste och rimligaste förklaringen på det som överraskar (Wilhelmson, 1998).

I min egen forskningsprocess har det varit nödvändigt att tolka och förstå ett empiriskt material som till stor del består av transkriberade texter från intervjuer och bandade samtal. Som deltagande observatör har jag samlat på mig fältanteckningar och fotodokumenterat platser, aktörer och processer. Mina kunskaper om det jag studerat har vuxit fram ur dessa empiriska data. Jag har visserligen haft hypotetiska antaganden och en förförståelse baserad på tidigare erfarenheter med mig i bagaget. Men fältarbetet har inte byggt på att bekräfta eller falsifiera på förhand uppställda hypoteser och antaganden. Istället har det handlat om sökande efter en djupare förståelse av fenomenet skolträdgård.

I perspektiv av multipel fallstudie präglas mitt forskningsarbete av ett *induktivt* förhållningssätt. Min praktiska erfarenhetsbakgrund av skolträdgårdsverksamhet när forskningsarbetet startade innebar att jag hade en ganska klar bild av vad en skolträdgård kunde vara för något. De fördomar och den förförståelse jag hade med mig in i avhandlingsarbetet har på flera sätt reviderats genom de insikter detta arbete gett mig. Exempel på detta återkommer jag till på annan plats i avhandlingen, se s. 69.



### *Kvalitativa forskningsintervjuer*

Djupintervjuer dominerade forskningsarbetet i avhandlingens första delstudie. Som metod valdes den ovan omnämnda kvalitativa forskningsintervjun (Kvale, 1997). Den användes för att ge gestalt åt intervjupersonernas uppfattningar om vad som karakteriserar skolträdgårdens funktion och betydelse i relation till andra skolaktiviteter.<sup>40</sup>

Intervjuerna genomfördes på sju skolor bland pedagoger med erfarenhet av att odla med elever. Tretton av undersökningens intervjuer genomfördes på de fyra skolor som hade deltagit i projekt *Trädgård i skolan* och som redovisas i *Skolträdgårdens ABC* (Åkerblom, 1990)<sup>41</sup>. För att utvidga referensramen för undersökningen och för att kunna jämföra erfarenheter från skolor med olika motiv för att bedriva skolträdgårdsverksamhet, kompletterades undersökningen med 6 intervjuer på ytterligare tre skolor, varav en skola i England. Sammanlagt intervjuades 23 personer, varav två män. Vilka dessa personer var framgår av tabell 1, s. 53.

Varje intervju tog 40-90 minuter. De första intervjuerna tog längst tid. För övrigt tog intervjuerna allt kortare tid delvis på grund av att intervju-tekniken utvecklades och förbättrades successivt, men också på grund av att den intervjuguide som upprättades inför den första intervjun var alltför omfattande och allmänt hållen. Den preciserades och kortades ner allt eftersom, i synnerhet inför de sista sex intervjuerna. Den största delen av det empiriska materialet består av dessa intervjuer, som bandades och transkriberades.<sup>42</sup>

Analys och tolkning skedde med utgångspunkt i texttolkning (Säfström & Östman, 1999) och i synnerhet inspirerad av fenomenografering som analysmetod (Larsson, 1986). Jag läste förutsättningslöst igenom alla intervjuerna, och gick därefter igenom dem flera gånger. Jag letade efter likheter och skillnader i utsagorna, vilket jag i en första läsning noterade med hjälp av anteckningar i marginalen. Utmaningen vid all fenomenografering ligger i att avstå från varje som helst föreställning om iakttagelsernas ursprung och inbördes samband. Som forskare måste man med detta förhållningssätt distansera sig från sina egna uppfattningar.

---

<sup>40</sup> En mer detaljerad redovisning av intervjuundersökningens upplägg och genomförande beskrivs i appendix I s. 14-16.

<sup>41</sup> I detta projekt deltog från början tre skolor. I Västerås spreds intresset till en fjärde skola i samband med att två av lärarna bytte skola.

<sup>42</sup> Jag transkriberade själv tre av intervjuerna, resten av skrivbyrå. Den refererade intervjuguiden diskuteras i appendix I, s. 165.

Genom att läsa materialet flera gånger, och sortera utsagorna och marginalanteckningarna, vaskades en bild fram av *vad* intervjupersonerna talat om i det samlade intervjumaterialet. Detta var ett led i min strävan att ur det samlade materialet försöka identifiera kvalitativt olika uppfattningar om vad skolträdgård kan vara, eller betraktas *som*.

I nästa fas låg tyngdpunkten på att studera *hur* de intervjuade talade om eller på andra sätt gav uttryck för skolträdgården som fenomen. På så sätt inriktades arbetet på att försöka hitta det som kan uppfattas som uppfattningar, det vill säga den oreflekterade grund på vilken intervjupersonernas åsikter vilar (Larsson, 1986, s. 21). Forskningsarbetet inriktades på att tolka fram innebörder, betydelser och motiv för skolträdgårdsverksamhet som intervjupersonerna hade gett uttryck för när de intervjuades. Detta arbete var tidskrävande och utmanande. Den föregående fasen, att beskriva och förstå *vad* de talade om, var betydligt enklare.<sup>43</sup>

Analysmetoden resulterade i att jag kunde ge gestalt åt olika uppfattningar och bakomliggande motiv/drivkrafter bakom det som kom till uttryck i intervjusituationerna. Jag kunde till slut identifiera tre olika teman, utifrån vilka jag sedan förde min diskussion vidare: skolträdgården som (1) lärande medel; (2) socialt nav, respektive (3) berättelse och aktör (I, s. 131ff).

#### *Plan- och textanalys*

Delar av avhandlingsarbetets empiri har samlats in genom att studera skriftliga källor. Inom ramen för den första delstudien gjordes en översiktlig *inventering av pressklipp* från perioden 1992-2002 med fokus på att spåra vilka slags platser och aktiviteter som svensk dags- och fackpress skildrar, var de äger rum, samt vilka som genomförde och/eller tog initiativ till de skildrade aktiviteterna. Pressklippen beställdes från ett mediebevakningsföretag som ämnesbevakade artiklar, reportage och notiser i svensk fack- och dagspress med hjälp av sökordet *skolgård* (Pressklipp, 1992-2002). Genom att översiktligt gå igenom pressklippen, sammanlagt cirka 5 300 klipp i 24 pärmar, fästes uppmärksamheten främst på rubriker och bildmaterial. Principen var att fånga så många olika aktiviteter som möjligt. Denna översiktliga genomgång fördjupades i en andra genomgång då artiklar, notiser och reportage som på ett eller annat sätt hade beröring med odling valdes ut för närmare granskning. Dessa analyserades med utgångspunkt i att fånga upp så många olika uttryck som möjligt av odlingsaktiviteter i skolan.

---

<sup>43</sup> ”Det är *hur* de intervjuade uppfattar – och som kommer till uttryck i *hur* de talar om – fenomenet som ska utgöra fokus men det är lätt hänt att man istället fokuserar sig på *vad* de talar om, d.v.s. innehållsmässigt” (Eriksson, 1999, s. 34). Se vidare appendix I, s. 16.

Pressklippen har framför allt använts för att sätta in skolträdgården som fenomen i relation till andra aktiviteter i skolans utemiljö. Pressklippen bidrog på så sätt till att nyansera bilden av de olika slags aktiviteter som äger rum i skolans utemiljö. Utgångspunkten för genomgången var att de utomhusaktiviteter som drar mediernas intresse till sig sannolikt speglar bredden på de aktiviteter som äger rum i skolans utemiljö.

Parallellt med pressklippsgenomgången läste och granskade jag även facklitteratur och idéböcker. På så sätt kunde jag samla in faktauppgifter, kommentarer och reflektioner över utemiljöns möjliga användningsområden under perioden.

Arbetet med den historiska analysen i den andra delstudien baseras nästan uteslutande på analys och diskussion av *läroplaner, förordningar och andra statliga styrdokument* från 1840-talet och framåt, parallellt med att *planer och ritningar* från olika tidsperioder analyserades (tabell 2).

Tabell 2. Några centrala källor i den historiska analysen

<b>Planer och typritningar för skolanläggningar (i utgivningsordning)</b>	
<i>Normalritningar för folkskolebyggnader</i> (1865; 1878 rev. upplaga). Stockholm: Norstedts.	<i>Folkskolebyggnader. Anvisningar och bestämmelser angående byggnader för folkskolväsendet</i> (1944). Stockholm: Skolöverstyrelsen.
<i>Normalritningar för folkskoleträdgårdar jämte beskrivning och kortfattade anvisningar rörande trädgårdsskötsel såsom undervisningsämne i folkskolan.</i> (1890). Stiftelsen Lars Hiertas Minne. Stockholm: Norstedts.	<i>Skolbyggnader. Anvisningar och bestämmelser angående byggnadsföretag för skolväsendet</i> (1955). Stockholm: Skolöverstyrelsen.
<i>Normalritningar till skolanläggningar för folkskolan.</i> (1920). Stockholm: Norstedts.	<i>Skolhushandboken.</i> (1979). Stockholm: Skolöverstyrelsen.
<b>Nationella styrdokument och förordningar (i utgivningsordning)</b>	
<i>Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga angående Folkundervisningen i riket</i> (1842). Stockholm: Svensk författningssaml., 1842:19.	<i>Timplaner och huvudmoment vid försöksverksamhet med nioårig enhetsskola</i> (1955). Stockholm: Skolöverstyrelsen.
<i>Kongl. Cirkuläret den 15 oct. 1869 angående särskilda föreskrifter rörande folkundervisningen.</i>	<i>Undervisningsplan för försöksverksamhet med enhetsskola</i> (1955). Stockholm: Skolöverstyrelsen.
<i>Normalplan för folkskolan</i> (1878; 1889; 1900). Stockholm: Norstedts.	<i>Läroplan för grundskolan Lgr 62</i> (1962), <i>Lgr 69</i> (1969) respektive <i>Lgr 80</i> (1980). Stockholm: Skolöverstyrelsen.
<i>Kungl. Kungörelse den 1 juni 1900 angående aflöning åt lärare vid folkskolor och småskolor.</i>	<i>Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94</i> (1994; 1998 revd edn). Stockholm: Skolverket.
<i>Undervisningsplan för rikets folkskolor</i> (1919; 1955). Stockholm: Norstedts.	

Jag gjorde även en översiktlig genomgång av *facklitteratur, handböcker och propagandaliknande skrifter* som publicerats från 1800-talets första hälft fram till våra dagar. Avsikten var att studera dessa källor för att bättre kunna förstå skolträdgården respektive skolgården som uttryck för olika tidsperioders ideal för fostran och bildning från 1842 fram till våra dagar.

Några *doktorsavhandlingar* har i detta perspektiv haft särskilt stor betydelse för analysarbetet. Det är Arfwedson (2000), en komparativ studie av de pedagogiska reformrörelsernas framväxt under 1890-talet till 1930-talet; Johansson (1987), en diskussion om trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842-1919; Lindholm (1995b), en sammanläggningsavhandling som bland annat fokuserar på de svenska skolgårdarnas utveckling från 1800-talet fram till 1990-talet; samt Wickenberg (1999), en omfattande genomgång av miljötematikens framväxt i svensk skola under 1900-talets andra hälft.

Litteraturgenomgången har kompletterats med *besök och fotodokumentation* av ett antal historiska skolgårdsmiljöer, varav två stycken kommenteras särskilt i framställningen; skolträdgården vid nämnda Skå folkskola, Ekerö, samt en nutida skolträdgård – Krusboda skola, Tyresö.

Analys och tolkning har inspirerats av olika metoder att analysera texter respektive planer. Ett sätt att förhålla sig till texter är att betrakta dem som koherenta och kommunikativa (Bergström & Boréus, 2000). Att de är koherenta innebär att de hålls ihop av ett visst ämne, en röd tråd. Att de är kommunikativa innebär att de har ett budskap att förmedla, att de får betydelse för den som läser den under förutsättning att denne har tillräckliga kunskaper i språket. Den som tolkar en text måste försöka förstå något av det som utspelade sig i författarens föreställningsvärld (i mitt fall handlar det om upp till 150 år gamla texter).

Man kan också betrakta en text som att den har två huvudfunktioner (ibid, s. 16): Den ena är att författaren använder språket för att i text ge uttryck för sina tankar och idéer (innehållsaspekten); den andra att författaren använder texten i sina relationer med andra för att exempelvis uttrycka åsikter, ge direktiv, klaga på något (den interpersonella aspekten). På detta sätt utnyttjas språket både för reflektion och för handling. Språket är därmed ett socialt system.

Bergström & Boréus (2000) diskuterar ett antal textanalytiska inriktningar. En av dem betecknas innehållsanalys<sup>44</sup> som är den enda tydligt kvantita-

---

<sup>44</sup> De andra som presenteras betecknas argumentationsanalys, idé- och ideologianalys, lingvistisk textanalys samt diskursanalys (ibid, s. 20f). Men dessa aspekter behandlas inte här.

tiva inriktningen. Denna inspirerade mig i pressklippsgenomgången, där jag i ett första skede letade efter förekomsten av olika utomhusaktiviteter i artiklar, reportage och notiser i dags- och fackpress.

I det historiska material som analyserades i den andra delstudien var min strävan att klargöra de argument som författaren framför och vilka skäl för dessa som anges. Jag var därmed i denna del av avhandlingsarbetet mer inriktad på textens innebördsaspekt.

Men en text ska inte bara plockas isär, inte bara analyseras. Den ska också tolkas. Ambitionen med texttolkning är att kunna förstå samtiden utan att resa universalistiska anspråk på eviga sanningar (Säfström & Östman, 1999). Dessa författare har sammanställt texter, som utgår ifrån att all kunskap är mänsklig i sitt ursprung och intimt förknippad med makt och moral. Med stöd i ett sådant förhållningssätt kan det vara lättare att förstå mer av sådant som kommer till uttryck ”mellan raderna” i läsandet.

Detta har underlättat min förståelse för hur samhällsförändringar och andra faktorer kan ha påverkat studerade texter och planer till form och innehåll. Till exempel har jag kunnat uppmärksamma ett spänningsfält av olika uppfattningar om skolträdgårdsverksamhetens förtjänster och problem. Det handlar i detta sammanhang framför allt om uppfattningar bland dem som har sin vardagspraktik i skolan (med mer eller mindre begränsade resurser), respektive de mer officiella uppfattningar som ligger bakom olika tidsepokers förordningar och nationella styrdokument. Dessutom, och inte minst tydligt i sammanhanget, de ideologiskt och filosofiskt färgade argument som dyker upp ”från sidan”, till exempel från skolträdgårdsförespråkare som Olof Eneroth (1864), Gottfrid Sjöholm (1923) och Arvid Bengtsson med flera (Almström et al, 1981). Till denna avdelning hör också reformpedagoger och pragmatiker, till exempel John Dewey (Hartman & Lundgren, 1980) och påtryckningar från företrädare inom den växande kolonirörelsen (Drost et al, 1995).

De flesta planer och normalritningar som jag har undersökt kombineras med textavsnitt, som bearbetats inspirerat av föresatserna ovan. En karta är dock en konstruktion av världen. Den som gjort kartan har inte bara projicerat en grafisk representation över hur det är eller ska bli. Planförfattaren har också bakat in värderingar och politiska intressen, avsikter som inte alltid är så lätta att komma åt när man betraktar kartan (Wood, 1993). Kartan är därmed ett samlat uttryck för ”*the accumulated thought and labor of the past*” (ibid, s. 2), och med dessa egenskaper samtidigt ett instrument för kommunikation och övertalning. Wood menar bland annat att den värld som representeras på kartan är till för att fullfölja vår vision av den del av världen som projiceras. Genom att de som gör kartor maskerar vissa intressen bakom kartan, och framhäver andra, får de oss lättare att acceptera

både de uttalade och icke uttalade budskapen (ibid, s. 95). Den visuella representationen gör kartan kommunicerbar. Samtidigt menar Wood att en karta återspeglar sina skapares viljor och att den därför ska ses som en kodad, kulturell artefakt:

It is a cultural artefact, a cumulation of choices made among choices everyone of which each reveals a value: not the world, but a slice of a piece of the world; not nature but a slant on it; not innocent, but loaded with intentions and purposes; not directly, but through a glass; not straight, but mediated by words and other signs; not, in a world, as it is, but in...*code*. And of course it's in code: *all* meaning, *all* significance derives from codes, *all* intelligibility depends on them." (ibid, s. 108)

Genom att kartan är kommunicerbar måste den framställas så att den lätt går att tolka. Den som gör kartan verkar i detta spänningsfält och agerar utifrån öppna såväl som dolda avsikter. Per Wickenberg (1999) menar att kartan alltid är en förvanskning av verkligheten och upprättas utifrån tre samverkande mekanismer: skalan, projektionen och symboliseringen.<sup>45</sup> Skalan handlar om avstånden på kartan och avstånden i verkligheten, där kartritaren kan välja olika skalor för att klarlägga en detalj eller förvanska/dölja andra. Projektionen måste till viss del förvanska verkligheten eftersom välvda ytor inte annars kan presenteras på tvådimensionella kartblad, å andra sidan är det kartritaren som avgör vad som placeras i kartans mitt utan möjlighet för användaren att avgöra relevansen i. Symboliseringen handlar om hur vissa drag och detaljer i verkligheten på kartan representeras av grafiska symboler – som kan vara mer eller mindre möjliga att tolka.

Denna analogi kan vara användbar i det här sammanhanget för att ana något av de "förvanskningar" som kartritarna ansett vara nödvändiga för att deras budskap ska nå fram i de normalritningar och andra planer som studerats i det här avhandlingsarbetet (Lars Hiertas Minne, 1890; Lindholm, 1995a; Normalritningar, 1920). Framförallt är de inga representationer av några fysiska eller sociala realiteter. De är snarare representationer av tidens sätt att tänka kring skolgårdar och till och med mer än så, de flesta av dem är idealiserade visioner. Mitt intryck är att de problem som diskuteras när det gäller analys av planer i hög utsträckning berör just representationer av fysiska realiteter (Gustavsson, 1999; Wood, 1993). Även om några av de pla-

---

<sup>45</sup> Ibid, s. 128-129. Wickenberg refererar här till en artikel av Boaventura de Sousa Santos, som använder kartmetaforen för att analysera rätten, där han för en diskussion om rättens symboliska kartografi. Jag finner Sousa Santos beskrivning träffande även för den som vill förstå en karta och mekanismerna bakom hur den blir till – trots att beskrivningen i det här fallet använts som metafor för att förklara något helt annat. Wickenberg använder sig av Sousa Santos kartmetafor för att kunna göra ett antal tydliggörande analogier med sina egna forskningsprocesser.

ner jag studerat också omsattes i fysisk verklighet, till exempel Skå folkskola (II) där spåren av dåtidens gestaltningsmässiga och pedagogiska ambitioner kan skönjas, så är merparten av mitt källmaterial av det föregående slaget.

Jag har studerat dessa planer, försökt spåra innehållsmässiga likheter, principer för den övergripande gestaltningen, ideologiska eller andra mer eller mindre dolda budskap, samt eventuella historiska park- och trädgårdsideal som går igen i de gestaltningsförslag av skolgårdar och skolträdgårdar som jag på så sätt kommit i kontakt med. Jag har också försökt identifiera skillnader och likheter i pedagogiska ansatser både i planerna och i de beskrivningar som hör till dessa planer.<sup>46</sup>

#### *Deltagande observation*

Parallellt med att planera och genomföra forskningsintervjuer, genomföra historisk källforskning respektive framtidsverkstäder har jag i de miljöer som ingått i avhandlingsarbetet även genomfört deltagande observation. Det har inneburit att jag vistats på samtliga skolor i undersökningen, iakttagit vad som skett, fotodokumenterat och fört fältanteckningar – och explicit för den tredje delstudien; använt bärbar dator för fältanteckningar. Detta arbetssätt har gett perspektiv på och fungerat som referensram för den empiri som samlats in med hjälp av andra metoder.

Att som forskare göra nedslag i pågående skolverksamheter innebär å ena sidan att det har funnits förutsättningar att skapa sig en föreställning om vad som skett på platsen. Å andra sidan har jag inte kunnat observera vad som sker mellan observationstillfällena. Viktiga delar av den process som forskaren undersöker är ju outtalade och subtila och sker i situationer när forskaren inte är närvarande (Hallgren, 2003).

Analys och tolkning. Med etnografisk ansats och deltagande observation skaffar sig forskaren *erfarenheter av snarare än vetande om saker och ting*. Det handlar om att söka efter mening och betydelser snarare än sanning, att vara resenär snarare än malmlätare (Kvale, 1997). För mig har det också handlat om att hitta nycklarna till de situationer där dialog kan uppstå. I analys- och tolkningsarbetet har jag därför strävat efter att konstruera och skapa bilder av verkligheten ur de undersökta individernas och gruppernas egna synvinklar. Förutsättningarna för detta har varit ett fältarbete där jag strävat efter att släppa fram deltagarnas reflektioner och associationer.

---

<sup>46</sup> Det mest genomarbetade exemplet på denna kombination av plan och textbeskrivning finns i *Normalritningar till skolanläggningar för folkskolan, jämte anvisningar och beskrivningar* (Normalritningar, 1920).

Men som forskare handlar det inte bara om att dokumentera och beskriva faktiska beteenden och handlingsmönster. Det gäller i minst lika hög grad att skapa bilder av uppfattningar, förhållningssätt och attityder till det fenomen som forskaren undersöker. Ett viktigt led i detta har för mig varit att försöka se skillnader mellan *vad* man säger om fenomenet och *hur* man pratar om det. Genom att så mycket som det varit möjligt vistas och uppehålla mig i de miljöer jag har studerat, har detta bidragit till att jag kunnat fånga upp denna typ av information.

#### *Framtidsverkstaden som metod*

Framtidsverkstaden är en metod för att utveckla, förankra och förverkliga idéer om framtiden (Denvall & Salonen, 2000). Framtidsverkstäder ger möjligheter för deltagare med olika bakgrund och förkunskaper att delta på olika villkor. I framtidsverkstäder kombineras lust och skapande med ett demokratiskt och handlingsinriktat arbete. Det är en pedagogisk metod som stödjer människor, grupper, föreningar och arbetsplatser att mötas kring gemensamma angelägenheter (ibid, s. 9). Framtidsverkstaden har sitt ideologiska ursprung i tidigt 1900-tal och bygger på nödvändigheten av att människor är med och styr utvecklingen (Jungk & Müllert, 1987). En framtidsverkstad blir vad deltagarna gör den till och bygger alltid på delaktighet, inflytande, engagemang och ansvarstagande med siktet inställt på att bryta vanans makt.

Framtidsverkstaden har fem olika faser (Denvall & Salonen, 2000, s. 11); *förberedelsefas* (*vad vill vi?*), *kritikfas* (identifiera problem och strukturera dem), *fantasifas* (upptäcka möjligheter, formulera idéer och måla upp visioner), *förankringsfas* (bestämma vad som behöver göras till när) samt *uppföljningsfas* (att träffas regelbundet för att hålla processen igång, ge den struktur och innehåll). Alla dessa faser kom till uttryck i de bägge framtidsverkstäderna som genomfördes i Lund respektive Uppsala.

Framtidsverkstaden kan också användas som forskningsmetod, och har då drag av aktionsforskning eller deltagarorienterad forskning. Dess teoretiska bas kan hänföras till interaktiv forskning (Svensson et al, 2002), aktörssamverkan (Hallgren, 2003; Ljung, 2001), samt till teorier om dialogbaserade forskningsmetoder som forskningscirkel (Eriksson et al, 1999) och kunskapsverkstäder (Lieberg, 2002; Lindholm, 2002).<sup>47</sup>

Framtidsverkstaden skulle också kunna användas som metod för att pröva innebörden i den vetenskapliga begreppsutveckling som pågår inom den interaktiva forskningen, särskilt den som fokuserar på *collaborative learning*

---

<sup>47</sup> Se s. 28ff.



(Ljung, 2001), *consensus building* (Innes & Booher, 1999), och aktörssamverkan i konfliktperspektiv (Hallgren, 2003).

Tidigare erfarenheter av att arbeta med forskningscirkeln som metod (Eriksson, Lieberg & Åkerblom, 1999) väckte tanken på att pröva liknande metoder i de bägge skolgårdsutvecklingsprocesser som kom i fokus för avhandlingens tredje delstudie. Min roll som forskare var dels att dokumentera processen, dels att delta i och reflektera över denna process som deltagande observatör.

Delstudien inleddes med ett par förberedande möten hösten 2001 i de deltagande kommunerna – Lund respektive Uppsala. Under dessa möten fattade vi gemensamt beslutet att pröva framtidsverkstaden som metod. I respektive kommun arrangerades först en två dagar lång framtidsverkstad i april 2002, som sedan följdes upp med en endagsträff sex månader senare.

Deltagarna hade alla en eller annan professionell anknytning till skolans utemiljö. Det var pedagoger, vaktmästare, förvaltare, planerare, skötselentreprenörer samt ett antal externa resurspersoner med inblickar på området – ett par forskare, trädgårdsanläggare och lärarutbildare. Hur dessa förde sig på de olika träffarna framgår av tabell 3 och tabell 4.

I båda kommunerna initierade jag förberedande möten och deltog aktivt i planeringen av framtidsverkstäderna. Framtidsverkstäderna leddes dock av en utbildad framtidsverkstadsledare. I Uppsala dokumenterades den första träffen av en för ändamålet särskilt rekryterad sekreterare (Tillström, 2002), medan jag själv dokumenterade uppföljningsträffen i Uppsala samt de bägge träffarna i Lund (Åkerblom, 2002).

Den huvudsakliga metoden för datainsamlingen i framtidsverkstäderna var deltagande observation. De träffar som jag dokumenterade gjordes direkt i bärbar dator och resultatet distribuerades relativt snart efter genomförandet (inom tio dagar) i en rapport till deltagarna, samtidigt som jag i datorn hade lagrat en bank av fältanteckningar som tillsammans med digitalfotografier användes i den fortsatta analysen och tolkningsarbetet.

Analys och tolkning av det som behandlades i framtidsverkstäderna gjordes på lite olika sätt då jag hade delvis olika roller: Under framtidsverkstadens första träff i Uppsala kunde jag koncentrera mig på min roll som deltagare. Detta resulterade i att jag kom mycket nära de personer som deltog i processen. Genom att vi träffades under två dagar fanns det tid både till formellt och informellt umgänge. Under uppföljningsträffen åtog jag mig rollen som dokumenterare där jag följde processen mer på distans.

Tabell 3. *Framtidsverkstaden i Uppsala – deltagare*

<p><b>2002-04-12—13 (17 personer)</b>  NÅNTUNASKOLAN: vaktmästare (m) + lärare (f) + ekonomiassistent (f) + lärare (f)  SOLSKENETS SKOLA: förskollärare (f) + förskollärare (f) + lärare (f) + lärare (f)  UPPSALA KOMMUN, TEKNISKA KONTORET/FASTIGHETSAVD: fastighetsutvecklare (m)  + fastighetsingenjör/projektledare (m)  UPPSALA KOMMUN ENTREPRENAD: trädgårdsingenjör/sektionschef (m)+ arbetsledare (m)  ÖVRIGA: forskare (m), SLU ULTUNA; universitetsadjunkt (m), UPPSALA UNIVERSITET;  forskarstuderande (m), SLU; framtidsverkstadsledare (m); dokumenterare (f)</p>
<p><b>2002-11-28 (uppföljningsträff, 11 personer)</b>  NÅNTUNASKOLAN: vaktmästare (m) + ekonomiassistent (f) + lärare (f)  SOLSKENETS SKOLA: förskollärare (f) + lärare (f)  UPPSALA KOMMUN, TEKNISKA KONTORET/FASTIGHETSAVD: fastighetsutvecklare (m)  + fastighetsingenjör/projektledare (m)  UPPSALA KOMMUN ENTREPRENAD: trädgårdsingenjör/sektionschef (m) + arbetsledare (m)  ÖVRIGA: framtidsverkstadsledare (m), dokumenterare (m)</p>

Förklaringar: (m) = man, (f) = kvinna

Tabell 4. *Framtidsverkstaden i Lund – deltagare*

<p><b>2002-04-16—17 (24 personer)</b>  KLOSTERGÅRDSSKOLAN: vaktmästare (m)+ fritidspedagog (f); SVENSHÖGSSKOLAN: lärare (f) + fritidspe-  dagog (m) + vaktm. (m); VÅRFRUSKOLAN: rektor (m) + lärare (m) + lärare (m)  LUNDS KOMMUN, TEKNISKA FÖRVALTNINGEN: stadsträdgårdsmästare (m) +  landskapsarkitekt (f) + landskapsingenjör (m) + pedagog/projektledare (f)  LUNDS KOMMUN, ÖVRIGA: föreståndare (m) + lärare (f), NATURSKOLAN; bitr. avdelningschef (m) LUN-  DAFASTIGHETER; tjänsteman (f), BSF NORR  skötselentreprenör: arbetsledare (m) lunds k.; arbetsledare (m), mark o parkbolaget  ÖVRIGA: forskare (f), SLU; forskarstuderande (m), SLU Alnarp; trädgårdsmästare (m), Malmö; träd-  gårdsanläggare (m), Mölndal; verkstadsledare (m); dokumenterare (m)</p>
<p><b>2002-10-16 (uppföljningsträff, 16 personer)</b>  KLOSTERGÅRDSSKOLAN: fritidspedagog (f); SVENSHÖGSSKOLAN: lärare (f);  VÅRFRUSKOLAN: rektor (f) + lärare (f)  LUNDS KOMMUN, TEKNISKA FÖRVALTNINGEN: stadsträdgårdsmästare (m)  + landskapsarkitekt (f) + landskapsingenjör (m) + pedagog/projektledare (f)  LUNDS KOMMUN, ÖVRIGA: föreståndare (m) + lärare (f), NATURSKOLAN;  bitr. avdelningschef (m), LUNDAFASTIGHETER; tjänsteman (m), BSF NORR  ÖVRIGA: forskare (f), SLU/Inst. f. landskapsplanering Alnarp; forskarstuderande (m),  SLU ALNARP; trädgårdsmästare (m), SLOTTSTRÄDGÅRDEN I MALMÖ; verkstadsledare (m);  dokumenterare (m)</p>

Förklaringar: (m) = man, (f) = kvinna

Analysen byggde på att försöka förstå i vilken utsträckning aktörssamverkan bidrog till att tillföra kunskaper om gröna frågor till just de skolor som var representerade i framtidsverkstäderna. Samtidigt letade jag efter indikationer på hur övriga aktörer ökade sina kunskaper om hur en skola använder eller skulle vilja utveckla sin utemiljö som pedagogiskt rum.

### **Reflektioner över min roll som forskare**

Om man vill veta hur människor uppfattar sin värld och sitt liv, varför inte prata med dem? Det frågar sig Kvale i citatet på s. 45 där han pläderar för djupintervjuer som forskningsmetod. Ja visst, varför inte prata med dem och låta dem berätta. Och om jag vill veta hur jag själv upplever min forskning och min forskarroll, varför inte fråga mig själv? Här ska jag reflektera över ett par aspekter på min forskarroll jag upplevt som särskilt problematiska.

I intervjusituationer, framtidsverkstäder och i deltagande observation byggs kunskap upp: det rör sig om ett samspel, om ett utbyte av synpunkter mellan personer som interagerar i ett ämne av gemensamt intresse. I sådana situationer går det knappast att undvika att relationer i någon form uppstår, grundläggs eller förstärks mellan forskaren och dem han intresserar sig för. Dessa situationer kan utvecklas i fullt samförstånd, men situationer kan uppstå när tilliten till interaktionen minskar, och i värsta fall leder detta till konflikt (Hallgren, 2003). Som forskare är det inte lätt att hantera detta. Som forskare är man mån om interaktionens kommunikativa aspekter, ofta genom att vara följsam och förhålla sig nyfiket avvaktande till informanternas sätt att uttrycka sig.

Men både forskaren och övriga aktörer kan redan innan de träffas ha anledning att (med forskarspråk) misstänka att åsiktsskillnader kan leda till tillitsminskning. Både forskaren och informanterna har ett strategiskt intresse av hur interaktionen utvecklar sig. Jag har upplevt detta problematiskt särskilt i de situationer där jag har haft dubbla roller – som deltagare respektive forskare. Ett exempel på denna problematik är den roll jag hade som deltagande observatör i framtidsverkstäderna. Vid min närvaro fanns ju risken att påverka dem jag hade för avsikt att studera. Det skulle ju i värsta fall förvanska eller dölja den kunskap jag var ute efter. Som deltagande observatör är man kontroversiell i sitt förhållande till de personer som ska observeras (Lieberg, 1992). Detta handlar enligt Lieberg bland annat om graden av interaktion mellan observatör och studieobjekt, och om vilken kunskap studieobjektet har om den observation som pågår. Lieberg utvecklar detta i en diskussion om vilken roll forskaren tar på sig (*ibid*, s. 266); som inspektör (deltagande observatör), reporter (observerande deltagare),

den hemlige agenten (fullständigt deltagande) eller spionen (fullständig observation).

Som forskare innehar man ofta flera av dessa roller, särskilt om man arbetar med olika metoder. Det är dock inte alltid lätt att hålla isär sina roller i konkreta forskningssituationer. Jag upplevde till exempel redan i projekt *Trädgård i skolan* (Åkerblom, 1990), vilket föregick detta avhandlingsarbete, svårigheterna med att både vara den observerande deltagaren med uppdrag att ge råd och dåd om hur skolträdgårdsverksamhet kan läggas upp för att fungera, och den deltagande observatören som i princip inte skulle bry sig om hur det gick – bara dokumentera, analysera och diskutera framsteg eller förfall. Dessa skolor ingick i min intervjuundersökning (I) där det var betydligt enklare att hålla isär dessa roller. Informanterna kände mig sedan tidigare, men formen för våra samtal (den halvstrukturerade forskningsintervjun) tillsammans med det faktum att det hade gått över tio år sedan det projekt vi arbetade tillsammans inom hade avslutats, gjorde att jag kunde hålla god distans till rollen som rådgivare/observerande deltagare. Jag hänvisar till appendix I för en diskussion om den kvalitativa forskningsintervjun som metod inklusive en kritisk reflektion över metoden (I, s. 17-20).

Att forska i nära samspel med aktörer i situationer som är i fokus för forskningen är både spännande och problematiskt, bland annat eftersom ”*aktionen tar lätt överhanden över forskningen*”, som Lennart Svensson uttrycker det (Svensson et al, 2002, s. 1). Risk för att råka ut för detta upplevde jag främst i framtidsverkstäderna, där jag som deltagande observatör både hade rollen som deltagare och kritisk reflektör (Ohlsson, 2002). Denna dubbla roll innebar för mig sådana svårigheter att jag redan efter den första framtidsverkstadsträffen tonade ner min roll som deltagare genom att ta på mig rollen som dokumenterare. På så sätt skaffade jag mig större distans till samverkansprocessen. Jag fanns fortfarande med som deltagare, men i min roll som dokumenterare kunde jag alltid ”dra mig undan” och föra mina fältanteckningar utan att någon behövde undra vart jag tog vägen.

Som deltagande observatör i det här slaget av platsbundna praktikgemenskaper (Svensson et al, 2002) har jag i de gemensamma läroprocesserna sällan kunnat ge några direkta svar på hur problem ska lösas, även om jag många gånger upplevt förväntningar från praktikerhåll att jag, i egenskap av forskare, ska ha färdiga lösningar med mig in i processen redan när den börjar.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Detta var uppenbart redan i projekt *Trädgård i skolan* (Åkerblom, 1990), liksom i de Stad och landprojekt som jag deltog i i början av 1990-talet (Persson & Åkerblom, 1998). Problematiken förekommer på flera håll i pedagogisk forskning, se till exempel Ohlsson (2002).

Samtidigt erbjuder rollen som deltagande observatör att man under processens gång kan förstå mer av de fenomen som uppträder. Därigenom kan man hjälpa till att ställa frågor som kan bidra till att deltagarna upptäcker nya kunskaper och till att processen leds vidare (Lindholm, 2002). Efter fältarbete och gemensamma sammankomster drar sig forskaren tillbaka och intar en delvis annan roll för att reflektera över sin empiri, tolka sina resultat och så småningom slutredovisa sin (interaktiva) forskningsinsats.

Mina intervjuer och de samverkansprocesser jag deltog i ledde till flera viktiga insikter. I flera fall har forskningsarbetet resulterat i att jag har kunnat revidera min förförståelse och göra upp med några av mina fördomar om skolträdgårdsverksamheten. Till exempel i intervjuundersökningen, där mina informanter hade praktiska erfarenheter av att odla med elever – men inte jag; där ledde analysarbetet till att jag insåg att en skolträdgård inte behöver vara vacker. Förebilden behöver inte vara en prunkande kolonilott som jag snarast hade föreställt mig, utan kan vara en skog, scen eller teater (I, s. 101). Jag fick också kunskap om att det snarare är sociala aspekter på skolträdgårdsverksamheten som får den att leva vidare, inte kunskaper om matens väg från jord till bord eller skolträdgårdens möjligheter att levandegöra skolkunskaper, vilket jag trodde när intervjuundersökningen inleddes.

Jag har alltså kunnat göra upp med några av mina fördomar samtidigt som avhandlingsarbetet bidragit till att jag kunnat utveckla min förförståelse, till exempel genom att kunna formulera det hypotetiska antagande som låg till grund för avhandlingens tredje delstudie (se s. 26). Detta kan på ett mer generellt plan förstås som att forskningsarbete kan (och bör) bidra till en forskares egen förståelseutvecklingsspiral. Med utgångspunkt i ett sådant resonemang är utmaningen att ta tag i de insikter forskningsarbetet resulterar i och göra något av dem. Detta har jag försökt göra genom att utveckla avhandlingsarbetet och dess delar med ledning av de erfarenheter jag skaffat mig efterhand. Svårigheterna är att veta om man ”missat” något väsentligt av betydelse för forskningsresultatet eller inte. Till exempel kan forskarens förförståelse blockera möjligheterna att upptäcka nya aspekter på det som studeras (till exempel genom att man ideligen ser de resultat som bekräftar det man redan vet). På motsvarande sätt kan forskarens fördomar lura in en på ”fel spår”. Utmaningen ligger i att upptäcka och reflektera över sina olika slags föreställningar om det man studerar, svårigheten i att veta om man lyckats med detta eller inte. Jag har ovan presenterat ett par exempel där avhandlingsarbetet har bidragit till att jag har kunnat göra upp med några av mina föreställningar, vilket kan ha gagnat forskningsarbetet. Det finns säkert fler – och säkert också sådant som jag (ännu) inte upptäckt.

Ytterligare en svårighet i min roll som forskare har varit att följa processen mellan våra möten i framtidsverkstäderna. Det är en sak att analysera de situationer man själv deltar i, men en annan sak vad som händer mellan träffarna. I det här arbetet har jag därför haft svårt att dra några långtgående slutsatser av vad som ägt rum i processen mellan framtidsverkstadsträffarna, förutom viss sporadisk muntlig och skriftlig kommunikation på distans.

### Vetenskaplig giltighet

Min ambition har varit att förstå skolträdgården som fenomen i ett så brett perspektiv som möjligt. Därför har det varit viktigt att samla in min empiri med så stor variation som möjligt. Det anser jag mig ha gjort med hjälp av mitt öppna och förutsättningslösa letande efter mening och betydelser med hjälp av djupintervjuer, deltagande observation och framtidsverkstäder. Jag anser också att datainsamlingen bakom den historiska analysen har bidragit till att ge en tillräckligt tydlig bild av skolträdgården i samhällsperspektiv för att fungera som relevant bakgrund till den diskussion jag för om betydelsen av skolträdgårdar och uthållig skolgårdsutveckling i vår tid.

En viktig fråga är om mina metoder är relevanta för det jag sagt mig vilja undersöka och om man kan lita på mina slutsatser av undersökningarna. I en kvantitativ studie garanteras detta genom att man använder metoder som möjliggör upprepning av försöken. I en kvalitativ studie är detta inte möjligt eftersom man här erkänner subjektets deltagande i och inverkan på undersökningen (Holme & Solvang, 1997; Kvale, 1997; Lieberg, 1992). Detta innebär inte att giltighetskraven på kvalitativa resultat är lägre. Däremot måste resonemanget föras på ett sådant sätt att det blir uppenbart på vilket sätt, under vilka förutsättningar och i vilket sammanhang resultaten är giltiga. Med giltiga avses inte ”sanna” utan snarare ”meningsfulla”. Detta har jag försökt uppnå genom att redovisa en så detaljerad beskrivning som möjligt av hur jag gått tillväga såväl i insamling som i analys av mina data.

För att minska risken för missförstånd har jag strävat efter att vara tydlig med de begrepp som är centrala i avhandlingen, se s. 22. I de flesta fall framgår hur jag kommit fram till de innebörder jag valt att arbeta med, och jag har varit mån om att använda dessa så konsekvent som möjligt. I det engelskspråkiga materialet finns en viss risk för betydelskillnader vid översättningen. För de begrepp där jag hade misstankar om att sådana betydelskillnader kunde uppstå har jag därför testat dem på engelsktalande kolleger i och utanför Sverige samt på professionella översättare. På så sätt

kunde till exempel en del oönskade betydelseförskjutningar korrigeras när min tredje delstudie skulle anpassas för publicering.

Ett annat sätt att hitta potentiella felkällor är att titta på effekterna av min närvaro i de beforskade miljöerna. Jag har i föregående avsnitt bland annat reflekterat över de svårigheter som forskarens dialektiska förhållande till dem han studerar kan innebära. Mitt intryck är att min närvaro inte påverkade de verksamheter jag deltog i eller observerade på ett sådant sätt att empiriinsamlingen påverkades negativt. Likaså upplever jag inte att min närvaro skulle ha bidragit till att tilliten för vår interaktion minskade. Från intervjuundersökningen respektive framtidsverkstäderna finns snarare indikationer på att forskarnärvaron stimulerat benägenheten hos de övriga deltagarna att reflektera över sin egen situation. Men dessa indikationer utesluter förstås inte att motsatsen kan ha förekommit.

Jag har försökt att säkerställa mina resultat och undvika missförstånd genom att delge några av personerna som deltagit i mina undersökningar delar av mina resultat. Det bidrog till att jag fick in nya data och att jag därigenom kunde korrigera några av mina tolkningar.

I intervjuundersökningen behandlas sju skolor, och i avhandlingen som helhet sju skolor. De har en geografisk spridning, olika praktiska förutsättningar för odling (klimat, jordart, läge – på eller utanför skolgården), de representerar skillnader i social struktur och olika stora tätorter. Jag har därmed kunnat uppnå en godtagbar grad av ”mättnad” i materialet, d v s att ytterligare exempel inte skulle tillföra tillräckligt med ny information om skolträdgårdsverksamhet, på ett generellt plan för att motivera insatsen (Kvale, 1997; Stake, 1995; Yin, 1994).

När det gäller den tredje fallstudien har förutsättningarna för lokal skolgårdsutveckling i två kommuner undersökts. Dessa valdes med tanke på att de liknar varandra på en rad punkter, men har helt olika förutsättningar för lokal skolgårdsutveckling. Jag anser att dessa förhållanden ökar trovärdigheten för de skillnader som kunde konstateras i undersökningen, liksom till förståelsen för de fortsatta nätverksprocesserna.

## Lära av trädgård – diskussion och slutsatser

Här diskuteras avhandlingsarbetets resultat och slutsatser mot bakgrund av de tre huvudspår som presenterades på s. 16. Dessa huvudspår, det vill säga pedagogiska, historiska respektive kommunikativa aspekter, speglar tillsammans samma fenomen; skolträdgårdsverksamhet. I det följande struktureras diskussionen utifrån dessa aspekter.

När det gäller de *pedagogiska aspekterna* visar avhandlingen att skolträdgårdsverksamheten har betydelse för elevers, pedagogers och andra aktörers lärande. Skolträdgården är ett pedagogiskt verktyg som påverkar såväl formellt som informellt lärande, erbjuder sinnliga upplevelser och fungerar som social mötesplats. Skolträdgården utmanar pedagogernas kunskapsyn och den hör hemma i olika pedagogiska traditioner. Den kan utgöra bas för hållbara former av planering, förvaltning och användning av skolans utemiljö. Skolträdgården kan också innebära nya möjligheter för lek, rörelse och kreativitet, till att träna förmågan att umgås med andra, ta ansvar och social fostran.

När det gäller de *historiska aspekterna* visar avhandlingen att skolträdgården alltid har betraktats som en pedagogisk resurs, men som oavsett hur de lyfts fram i läroplaner och centrala styrdokument inte fått något större genomslag. Skolträdgårdens roll har förändrats under åren, från mål till medel. Från början var den en resurs för att främja husbehovsodlingen för att idag användas för att öka förståelsen för ekologiska processer och vår gemensamma miljö. Idag är den enskilda skolan i hög grad utlämnad åt sig själv att bana väg för verksamhetsutveckling som följd av den genomgripande decentralisering som präglar samhällsutvecklingen under de senaste decennierna. Avhandlingen pekar dessutom på de svårigheter som finns när skolträdgårdsverksamhet eller skolgårdsprojekt introduceras – vanans makt har stort inflytande över vad man vill lära sig eller inte i en lokal arbetsplatskultur.

När det gäller de *kommunikativa aspekterna* visar avhandlingen att aktörsamverkan kan bidra till att bredda och förankra förståelsen för skolans utemiljö bland de aktörer som berörs av den i sin yrkesvardag. Framtidsverkstaden visade sig vara en framkomlig metod för att iscensätta, strukturera och fokusera samverkansprocesser där aktörssamverkan bidrar till att överbrygga osäkerhet och skapa handlingsutrymme.



## Plats för lek, lärande och rörelse – pedagogiska aspekter

Avhandlingens första huvudspår handlar om vad som kännetecknar de verksamheter som äger rum i en skolträdgård, och vad som kännetecknar denna som plats.

Avhandlingen visar att skolträdgårdsverksamhet har betydelse för lärandet för elever, pedagoger och andra aktörer i samhället utanför skolan. Men den pekar också på att skolträdgården inte ses som en läranderesurs av alla, se nedan.

Pedagoger som odlar med elever framhåller ofta att denna utmanar deras kunskapssyn, påverkar deras val av undervisningsmetoder och deras val av platser för pedagogiska aktiviteter. Vanliga uppfattningar är att skolträdgården är ett kunskapsskaffereri och att skolträdgårdsverksamhet är en undervisningsmetod som stimulerar eleverna att ställa frågor som kan utnyttjas som hjälpmotor i lärandet.<sup>49</sup>

Attityderna till skolträdgården som läranderesurs varierar. Både på skolor som bedriver och inte bedriver skolträdgårdsverksamhet har jag funnit kritiska uppfattningar som kännetecknas av att se skolträdgården som en tidsödande konkurrensfaktor till andra pedagogiska verksamheter, som ett omodernt pedagogiskt verktyg, eller som en dyr investering som fordrar sommarskötsel och annat underhåll som man inte har resurser till. Informanterna bakom dessa uppfattningar kan visserligen säga att skolträdgårdsverksamhet låter ”trevligt”, men samtidigt menar de att pedagogiskt utvecklingsarbete hellre bör prioriteras inom andra temaområden, till exempel internationalisering, eller med utgångspunkt i andra tekniker, till exempel informationsteknologi.

Vad som egentligen ligger bakom olika uppfattningar om skolträdgårdsverksamhet, positiva som negativa, kan variera. Mina resultat pekar på att detta till exempel kan böttna i pedagogers ovana att undervisa utomhus, eller bero på dåliga kunskaper om trädgårdsodling. Å andra sidan kan de baseras på en optimistisk tilltro till odling som pedagogiskt verktyg eller en kritisk grundhållning till traditionella (inomhusbaserade) undervisningsmetoder, som gör att skolträdgårdsverksamhet framstår som ett alternativ för dessa pedagoger.

Delstudierna visar att pedagoger och andra aktörer i samhället utanför skolan med tiden kan förändra sina uppfattningar om skolträdgårdsverksamhet. Med tiden modifieras de fördomar (se s. 47) man har om skolträdgårdsverksamhet genom att man engagerar sig i den, och därigenom lär sig mera om dess möjligheter och problem.

---

<sup>49</sup> Se vidare appendix I, s. 131-135.

Skolträdgårdsverksamheten är måne ett blygsamt bidrag, men trots allt ett bidrag till att röra sig mer i skolan. Genom att en skolträdgård alltid är lokaliserad utomhus<sup>50</sup> innebär skolträdgårdsverksamheten med automatik att den pedagogiska verksamheten måste bedrivas på olika platser, både inomhus och utomhus. En pedagogisk verksamhet som baseras på att växla mellan olika platser, mellan inne och ute, innebär variation i lärandet och naturliga möjligheter för elever (såväl som pedagoger) att röra på sig mera. På så sätt kan skolträdgården också ses som ett alternativ till mer idrott på schemat. Det är inte alla elever som är intresserade av idrott (SIH, 2005).<sup>51</sup> Å andra sidan är inte alla elever intresserade av att odla.

Skolans utemiljö ska också fungera för lek. Att reservera ett område för odling i skolans utemiljö minskar den tillgängliga lekytan, eftersom en skolträdgård innebär vissa begränsningar för den fria leken. Detta skulle kunna inverka negativt på elevernas lekar. Mitt empiriska material visar exempel på hur också skolträdgården kan användas som plats för lek. Denna lek har anpassats till de förutsättningar som råder för att leken inte ska gå ut över det som växer. I detta perspektiv utgör skolträdgården snarare ett komplement till andra förutsättningar för lek som redan finns, till exempel bollspel, gungställningar och klätterträd.

Leken kan också vara ett inslag i praktiska undervisningssituationer i skolträdgården. I mitt forskningsarbete har jag träffat pedagoger som använder leken för att fokusera lärandet i bestämda riktningar.<sup>52</sup>

#### *Ämnesundervisning och tematik och pedagogens eget lärande*

I avhandlingens olika delstudier framkommer att den som inte tidigare odlat med elever ofta har en föreställning om att man med hjälp av skolträdgården ska kunna levandegöra matens väg från jord till bord, samt ämneskunskaper i skolämnen som matte, bild och språk. Den som startar med sådana föresatser har goda möjligheter att uppfylla detta slags förväntningar. Detta visas framför allt i den första delstudien, men indikeras även i den andra som pekar på att skolträdgården länge använts som pedagogisk resurs i ämnesundervisning och temarbeten. Även i den tredje delstudien

---

<sup>50</sup> Odling i växthus räknas i detta sammanhang som utomhus.

<sup>51</sup> De här frågorna uppmärksammas bland annat i forskning vid Lärarhögskolan i Stockholm under ledning av Lars-Magnus Engström. Se fotnot 8, s. 18.

<sup>52</sup> I de skolträdgårdskurser, 5 poäng, som bedrivs vid SLU får deltagarna utveckla och testa idéer för hur skolträdgården kan användas pedagogiskt, till exempel för att fästa uppmärksamhet på eller levandegöra kunskaper om olika naturvetenskapliga fenomen. Leken har alltid varit ett bärande inslag i flera av dessa idéer.

tillhörde möjligheterna att förnya ämnesundervisningen de bärande argumenten för aktörernas vilja att utveckla skolans utemiljö.

Skolträdgården innebär också möjligheter till *tematiskt* präglade aktiviteter, som till exempel kan leda till ökad förståelse för hur naturen fungerar och för den gemensamma miljön. På så sätt kan skolträdgården ses både som en praktisk och strategisk resurs för att reflektera över människans förhållande till naturen – där miljöresurshantering, matproduktion, folkhälsa och livsstilsfrågor alla ingår bland beståndsdelarna i denna tematik.

Detta kan leda till kunskaper på olika nivåer – från fakta- och förståelsekunskaper till färdighets- och förtrogenhetskunskaper.<sup>53</sup> Abstraktionsnivåerna kan också variera – från att eleverna kan skaffa sig praktiska kunskaper om hur man odlar pumpor genom att odla pumpor, till kunskaper om hållbar med hjälp av gemensam reflektion över vad elever och pedagoger upplever i skolträdgården.

Det som kännetecknar skolträdgården som läromedel i detta sammanhang är att eleverna i skolträdgården kan lära sig att *odla* växter snarare än att lära sig *om* hur man odlar växter. Man sår, man sköter om och man återkommer flera gånger under säsongen till en och samma plats där själva görandet är en av huvudpoängerna – *learning by gardening*. Detta innebär ett deltagande i odlandets sociala praktik, vilket kan ha olika betydelser. Detta kommer till uttryck i det empiriska materialet på olika sätt, vilket bland annat denne mellanstadie lärare ger uttryck för: ”*De följer ju hela förloppet. De är med i det som händer, eller hur jag nu ska uttrycka mig*” (I, s. 109. ).

Genom att eleverna odlar egna grödor skulle skolträdgården kunna ses som en modell av det producerande kulturlandskapet där råvarorna till vår ”riktiga mat” produceras. Förutsättningen för att eleverna ska kunna göra detta är att de har sina pedagoger med sig i gemensam reflektion över människans produktionsvillkor. Samtidigt visar den första delstudien att det är få pedagoger som går på djupet med denna möjlighet, kanske beroende på att undersökningarna omfattat pedagoger bland unga elever (5-12 år). Men det kan också bero på andra orsaker, till exempel att man som pedagog främst intresserar sig för kopplingarna till ämnen som matte, språk och bild, eller föredrar att använda andra sätt för att belysa försörjningsproblematiken.

När en skola förses med ett nytt pedagogiskt verktyg av något slag måste pedagogerna införliva detta i sitt eget tänkande för att effektivt kunna ta den i anspråk. En läroprocess kan krävas för att behärska den nya resursen. Skolträdgården kan betraktas som en sådan resurs. Delstudierna visar att

---

<sup>53</sup> Dessa begrepp diskuteras mera utförligt i appendix I, s. 37.

denna utmanar pedagogers kunskapssyn, påverkar deras undervisningsmetoder och deras val av platser för pedagogiska aktiviteter.

Samtidigt visas – både historiskt sett (II) och i nutidsperspektiv (I, III) – att pedagoger ofta saknar kunskaper för att bedriva skolträdgårdsverksamhet. Utan kunskaper om odling kan det vara problematiskt att införliva skolträdgården med sin övriga repertoar av pedagogiska verktyg. Historiskt sett har trädgårdsskötsel varit en relativt omfattande verksamhet vid landets lärarseminarier. Idag ägnas detta ämne ingen eller mycket liten uppmärksamhet vid landets lärarutbildningar. Bristen på färdighetsträning på grundutbildningsnivå är påfallande för blivande lärare, förskollärare och fritidspedagoger som vill arbeta med odling som pedagogiskt verktyg.

Men kunskapsbristen handlar inte bara om odlingskunskaper. Den handlar inte heller bara om hur skolträdgården kan vara en inspirationskälla i skolans pedagogiska verksamhet. Det handlar också om en grundläggande kunskapsbrist om hur man leder elever i utomhusaktiviteter och vilken klädsel och utrustning som kan behövas för detta.

Avhandlingen pekar på att det finns ett generellt behov av utbildning för att pedagoger ska kunna utveckla sin yrkesskicklighet på dessa områden.

#### *Yrkesroll i förändring*

Många pedagoger uppfattar tanken på att börja odla med elever som problematisk. De pedagoger som tycker detta är mest problematiskt är de som är måna om att behärska det kunskapsstoff som ska ”läras ut” till eleverna innan man undervisar om det.<sup>54</sup> Tanken på att börja odla med elever kan bland dessa pedagoger upplevas som att ge sig ut på djupt vatten utan att (tro sig) kunna simma ordentligt. Avhandlingens första delstudie visar att detta inte upplevs i lika hög grad av pedagoger som mera ser sin roll som att delta i elevernas lärande och att lotsa (”coacha”) eleverna i deras eget utforskande. Delstudien indikerar att dessa pedagoger lättare tycks ge sig ut på djupt vatten än de förstnämnda, men att detta nödvändigtvis inte innebär att de kan simma ordentligt från början. Avhandlingen visar att dessa pedagoger med tiden blir allt mindre främmande för att öppna sig för stundens ingivelser. En av mina informanter illustrerade detta när han menade att det hela handlar om att kunna lägga planeringen åt sidan när detta behövs när man delar upplevelser med eleverna i skolträdgården (I, s. 131).

---

<sup>54</sup> För den pedagog som redan är intresserad av odling behöver kombinationen av sitt behov av att behärska kunskapsstoffet och att bedriva skolträdgårdsverksamhet vara mindre problematiskt.

Skolträdgårdsverksamhet är inte ett ”färdigt” hjälpmedel från början. En anlagd skolträdgård kan ses som en tom ram för verksamheten där de grundläggande betingelserna för odling är iordningsställda. Hur viktiga är då kunskaperna om odling för att bedriva en ändamålsenlig odlingsverksamhet med elever? Kanske behöver pedagogen själv inte kunna allt om odling för att odla med elever. Den första delstudien visar att skolträdgårdsverksamheten kan vara ett sätt för pedagoger och elever att lära tillsammans, och visar exempel på pedagoger som blivit ”undervisade” av sina elever som haft odlingserfarenheter med sig. Pedagogen har därmed kunnat delta i ett gemensamt lärande, i en praktikgemenskap, tillsammans med sina elever. Det dessa informanter ger uttryck för är att skolträdgårdsverksamheten medför att pedagogen utvecklas mot att bli mera av en *medupptäckare* än *expert*. Denna förskjutning i lärarrollen indikeras även i den historiska analysen, där reformpedagogiska strömningar och en framväxande utomhuspedagogisk tradition betonade dessa sidor hos pedagogen (II).

Kommunikationen mellan pedagog och elever är på denna punkt central för kunskapsbildningen, där kommunikationen kan befrämjas av den anorlunda roll pedagogen uppfattar sig ha i skolträdgården.<sup>55</sup>

Vissa pedagoger kan uppleva denna förskjutning som frustrerande och svår, medan andra stimuleras av utmaningen. Detta innebär att yrkesrollen hos vissa pedagoger kan komma att vidmakthållas som den är, eller utvecklas och avdramatiseras hos andra. Motsvarande insikter om att lära tillsammans kan utvecklas i praktikgemenskaper där en skola samverkar med aktörer i samhället utanför skolan (III). Se avsnittet om aktörssamverkan längre fram.

### *Skolträdgården som mötesplats och pedagogisk tradition*

Skolträdgården kan fungera som mötesplats både på skoltid och på fritiden. Sinnliga upplevelser och sociala erfarenheter<sup>56</sup> är viktiga skäl för pedagoger som odlar med elever att fortsätta med skolträdgårdsverksamheten. Som visas i den första delstudien kan skolträdgården vara en plats för elever att skapa mening och identitet, en plats som hör hemma både i formella och i informella lärandesammanhang.

I avhandlingsarbetet kunde jag konstatera att svenska skolgårdar oftast är, och har varit, tillgängliga på fritiden. Ingen av de skolor som ingått i under-

---

<sup>55</sup> Se vidare appendix I, s. 137.

<sup>56</sup> Av den första delstudien framgår att skolträdgårdsverksamhet bidrar till att både elever och vuxna utvecklar nya relationer till varandra. Se vidare appendix I, s. 126-130.

sökningarna har haft några restriktioner för besök under kvällstid.<sup>57</sup> I dagsläget gäller detta både på små och stora orter.<sup>58</sup> Det betyder att det finns möjligheter att träffas och vara i skolträdgården även utanför skoltid. Den kan därmed – både under skoltid och fritid – fungera både i formella och informella sammanhang. Frågan är därigenom; bör skolträdgården relateras till den utomhuspedagogiska eller den friluftspedagogiska traditionen? (Se s. 42).

Vid en första anblick framstår skolträdgården med sina möjligheter att levandegöra skolkunskaperna snarare som en del av den utomhuspedagogiska traditionen än som en del av den friluftspedagogiska. Å andra sidan har skolträdgården också en funktion på fritiden. Därför kan inte skolträdgården enbart knytas till den ena eller andra principen, då det inte kan uteslutas att den hör hemma i bägge. Detta förutsätter visserligen att betydelsen av begreppet friluftsliv även innefattar naturupplevelser i staden.

Som tankeexperiment illustreras skolträdgårdens relationer till dessa bägge pedagogiska traditioner, respektive lärandets formella och informella karaktär, i en fyrfältstabell (tabell 5). Att skolträdgården har beröringspunkter till den övre vänstra kvadranten är ganska självklart. Här återfinner vi den klassiska utomhuspedagogiska traditionen i bemärkelsen skolträdgården som inspirationskälla i ämnesundervisning och tematik, det vill säga för att levandegöra kunskaper i en fysisk och situerad kontext (Säljö, 2000).

Det formella lärandet inom den friluftspedagogiska traditionen (övre högra kvadranten) står snarast för en princip, för en fostran, där det i första hand handlar om att utveckla en personlig relation till naturen utifrån de egna upplevelserna (Brügge et al, 2002; Sandell, 2001). Avhandlingen pekar på att skolträdgården passar in även i detta perspektiv. Både historiskt sett och i samtidsperspektiv har skolträdgården ansetts som en möjlighet för elever att lära känna naturen (se till exempel Sjöholm, 1923; Almström et al, 1981; Mårtensson, 2004). Genom organiserat trädgårdsarbete skapas både möjligheter att uppleva naturens principer och att uppleva trädgård som en modell av det producerande kulturlandskapet (människans bruk av naturen).

---

<sup>57</sup> På en av skolorna, Krusboda skola, är dock den del av skolgården där skolträdgården finns inhägnad och låst efter skoltid. På skolor där atriumgårdar utnyttjas för odling är också tillgängligheten ofta begränsad på fritiden, genom att skolbyggnaderna hålls låsta. Ingen sådan skola har ingått i mina undersökningar

<sup>58</sup> Detta kan jämföras med den internationella utvecklingen där skolgårdar också hägnas in och hålls stängda efter skoltid, framför allt i storstäder. Detta utvecklas inte vidare här.

Tabell 5. Skolträdgårdsverksamhetens relationer till olika pedagogiska traditioner och lärandeformer.

	Utomhuspedagogisk tradition	Friluftspedagogisk tradition
Formellt lärande	Undervisning (vuxenledd)	Upptäcka/uppleva trädgård
Informellt lärande	Mellanrumstunder (när läraren inte styr)	Social mötesplats

Informellt lärande kan uppstå som en följd formella undervisningssituationer. Det förekommer både i den utomhus- och friluftspedagogiska traditionen. Även om elevernas uppgifter är väldefinierade är det mycket som distraherar formella lärandeaktiviteter i skolträdgården, vilket visas i den första delstudien. Pedagogens planering kan komma på skam om något spännande uppenbarar sig, och även om alla vet vad de ska göra så sker det mycket i "mellanrummen" när pedagogen inte ser eller kommer åt att styra skeendet.

Som avhandlingen visar används skolträdgården av elever som söker upp den ensamma eller tillsammans med kompisar bara för att vara där ett tag – vilket sker både på skoltid och under fritiden. En slutsats som kan dras av ovanstående resonemang är att de spontana besök som barn och ungdomar gör i skolträdgården på fritiden kan betraktas som friluftsliv, även om skolträdgården är förlagd i stadsmiljö. Det är *ett* sätt för barn som växer upp i staden att lära känna naturen. Detta gör att skolträdgården även kan knytas till den friluftspedagogiska traditionens informella karaktär (nedre högra kvadranten).

Lärande kan ses som en aspekt på all mänsklig verksamhet (Säljö, 2000), och handlar i vid bemärkelse om att *skapa mening* (Liedman, 2002). I pragmatiskt perspektiv skapas mening i mötet mellan den handlande människan och hennes omvärld (Öhman & Östman, 2003). Skolträdgårdsverksamhet kan i detta perspektiv betraktas som en meningsskapande aktivitet där meningen uppfattas genom att elever och vuxna lär sig hantera skolträdgården som plats med hjälp av sinnliga erfarenheter – att känna, dofta, smaka, lyssna, se och utveckla en känsla för platsen.

### *Identitet och mening*

Att återkomma till skolträdgården, att vara där och erfara den regelbundet, innebär att elever, pedagoger och andra aktörer förändrar sina *relationer* till skolträdgården som plats. I teoretiskt perspektiv motsvaras detta av att de skapande aktiviteterna gör eleverna till en del av platsen och platsen till en del av dem, de skapar (producerar) en plats de hör hemma i (Hjort, 1983; Solà-Morales, 1998). Elevers och vuxnas tillit till skolträdgårdsverksamheten som identitetsskapande process kan påverkas negativt av förstörelse och vandalisering, men detta behöver inte uteslutande vara negativt (se nästa avsnitt).

I avhandlingen diskuteras skolträdgården i perspektiv av att den erbjuder en speciell kombination av platsegenskaper och möjligheter till aktiviteter och sociala möten. Genom att skolträdgårdsverksamheten är en kombination av en plats och platsbundna aktiviteter kan man beteckna skolträdgårdsverksamhet som en *platsaktivitet*, se s. 27.

En poäng med att se skolträdgården som platsaktivitet är att detta begrepp både andas plats och *skeende*, det vill säga representerar något som sker över tid (jämför Hägerstrand, 1991/1988). Det som kännetecknar skolträdgårdsverksamheten som platsaktivitet är skapandet av och vidareutvecklandet av platsens karaktär över tiden, lika mycket som att utveckla arkitektoniska kvaliteter. I skolträdgårdsverksamheten producerar elever och vuxna levande grödor. Men de producerar också en plats (Solà-Morales, 1998).<sup>59</sup>

Det ligger inte någon värdering i ett sådant resonemang huruvida detta dialektiska förhållande mellan människa och hennes platser är positivt eller negativt. Inte heller om platsaktiviteterna i skolträdgården förknippas med något roligt eller tråkigt. I skolperspektiv är det eleverna som kollektiv som deltar i verksamheten och det borde rimligtvis innebära att den ”drabbar” även de elever som tycker odling är tråkigt. Dock är varje situation i skolträdgården i någon mening lustfylld, det vill säga den förknippas med det som sinnena reagerar på. Men denna lust kan vara förnimmelser av helt olika slag; av något skönt och vackert, men även av det som är ”äckligt” eller mindre angenämt (Hjort, 1983). Å andra sidan strävar människan ständigt efter det sköna.<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> Hägerstrand diskuterar landskapet som ett *skeende* iscensatt av människa och natur. Han menar därmed att naturen är en aktör. Detta utvecklas inte mera här, men diskuteras i avsnittet ”Skolträdgården som aktör och berättelse” i appendix I, s. 139-144.

<sup>60</sup> Hjort hävdar att ”(...) *alla upplevelser som kan karaktäriseras av att vi känner välbehag inför något – d v s alla tillfällen då vi finner att något är vackert oavsett om vi kallar upplevelserna estetiska eller inte – har som uppgift att informera oss. Vi får reda på något om världen omkring*



I praktiken innebär skolträdgårdsverksamhet en rad olika fysiska aktiviteter utspridda över året, där elever och vuxna producerar och reproducerar skolträdgården som plats, återkommer till den och medvetet eller omedvetet reflekterar över hur denna plats utvecklas. Detta leder till ett platsbundet meningsskapande, samtidigt som skolträdgården förändras över tiden som en konsekvens av hur den förvaltas av elever och vuxna, men också som en konsekvens av väder och vind. Platsen får sin identitet genom det ständiga återkommandet till och återskapandet av skolträdgården såväl i fysisk aktivitet som i tanke.<sup>61</sup>

En skolgård kan vara sliten, ful och tråkig. En skolträdgård skulle i det perspektivet kunna bidra till en vackrare och mer tilldragande utemiljö. Eftersom skolträdgården är en kombination av plats, lärande och interaktion, kan den bidra till att utveckla skolans hela identitet. Den kan göra skolmiljön grönare, lummigare, trivsammare, mer varierad, hemtrevlig och omväxlande. En fungerande skolträdgård, i kombination med en välplanerad och välskött utemiljö i övrigt, kan därmed uppfattas som en konkurrensfaktor som skolan kan utnyttja för att till exempel rekrytera elever. I den första delstudien redovisas två exempel på detta (I, s. 145).

Samtidigt kan man fråga sig vad det innebär för elever och vuxna i skolan när skolträdgården utsätts för förstörelse och vandalisering. Det kan leda till uppgivenhet – tilliten till odling som pedagogiskt verktyg får sig en törn, och det är inte självklart att man vill försöka igen. ”*Det blir ju ändå bara förstört*” är en vanlig reaktion både bland elever och vuxna i skolan när sådant händer. Förstörelse är därför en bidragande faktor till att en skola väljer att avveckla skolträdgårdsverksamheten, vilket till exempel var fallet för en av skolorna i mina undersökningar.

Förstörelse kan leda till en negativ spiral, men det finns samtidigt exempel på skolor som försöker vända utvecklingen. Ett exempel, som jag tog del av under avhandlingsarbetet, är skolan som använde den uppkomna situationen för att i olika pedagogiska aktiviteter förklara för förbipasserande och närboende att skolans elever och vuxna satte stort värde på sin skolträdgård. Förhoppningen var att förmå dem att hålla ett öga på oönskade besökare. Mina undersökningar pekar på att detta kan vara en möjlighet att vända minskad tillit till skolträdgårdsverksamheten i positiv riktning, men jag kan dock inte belägga att detta skulle vara någon särskilt effektiv metod

---

*oss, men inte i sig utan i förhållande till oss själva, och får därigenom kunskap om hur vi ska handla*” (Hjort, 1983, s. 105). Den som erfar en skönhetsupplevelse erbjuds alltså ett tillfälle att förstå något om sig själv, omvärlden och trådarna däremellan. Estetiska upplevelser anvisar och bekräftar kunskapsstillväxt, enligt Hjort, det vill säga att lärande har ägt rum. Se vidare appendix I, s. 49.

<sup>61</sup> Se även Nordström (1986).

om en skola får regelbundet återkommande vandalisering av skolträdgårdar.

### *Gemensamma lärprocesser*

Att lära tillsammans gäller inte bara lärandet i skolan mellan pedagoger och elever. Avhandlingen visar att det finns möjligheter till gemensamma lärprocesser i lokal skolgårdsutveckling genom att engagera olika yrkesgrupper som pedagoger, föräldrar, skolfastighetsförvaltare, trädgårdsföreningar, pensionärsföreningar, skötselentreprenörer och/eller andra aktörer. Avhandlingen visar att sådan aktörssamverkan kan ha en enskild skola som bas (I), eller vara basen för ett större utvecklingsprojekt med flera skolor inblandade (III). I förekommande fall kan sådan aktörssamverkan länkas till interaktiva forskningsprojekt, där även forskaren/forskarna deltar i ett gemensamt lärande.

Aktörers tillit till gemensamma lärprocesser är fundamental för hur samverkansprocesser kommer att utvecklas. I avhandlingen visas att dessa lärprocesser grovt kan karaktäriseras som en framväxande gemensam förståelse för utemiljöns problem och möjligheter. Detta kan i sin tur skapa förutsättningar för hållbara former av planering, förvaltning och pedagogiskt bruk av skolans utemiljö, och i förekommande fall – skolträdgårdsverksamhet.

Gemensamma lärprocesser är sällan oproblematiske, och kan kantas av oförståelse och konflikt. Aktörers ovana att hantera problem inom sin egen arbetsplats såväl som på tvären över traditionella förvaltningsgränser, kan bromsa processen och till och med avbryta den. I situationer där aktörerna känner att de både respekteras och har kompetens att bidra med, kan tilliten till interaktionen vidmakthållas eller öka (Hallgren, 2003). Detta kan i sin tur leda till konkreta åtgärder för att utveckla verksamheter, till exempel åstadkomma de grundläggande fysiska betingelser som behövs för att odla med elever.

Aktörer som inte förstår vad de ska få ut av gemensamma möten kan inverka negativt på tilliten till interaktionen, och få den som inte känner att man respekteras eller lyssnas på att lämna processen. I den tredje delstudien förekom situationer med tydliga meningsskiljaktigheter, och att några inte begrep vad de gjorde på det första framtidsverkstadsmötet var uppenbart – de sa det rakt ut. Men med ambitionen att upprätthålla förtroendet för processen baserades denna första träff på att få aktörerna att lägga fram problem och meningsskiljaktigheter på bordet. Detta gjordes medvetet för att göra deltagarna observanta på det man hade olika uppfattningar om. Samtidigt kunde de ta ställning till om tilliten för situationen trots det var

tillräckligt stark för att fortsätta vara med – trots oenighet och tendenser till konflikt.

Även om aktörssamverkan är problematisk kan den bidra till att iscensätta och strukturera ett gemensamt lärande i processer där nya tänkesätt och strategier kan förankras på demokratisk grund (*capacity building*). Den gemensamma kunskap som på så sätt byggs upp kan få bestående effekter. Den kan till exempel leda till att de olika aktörerna positionerar sig och tydliggör sina roller för varandra och att en organiserad aktörssamverkansprocess inte behöver leda till så mycket mer när den avslutas. Den kan också leda till fortsatt nätverksarbete och gemensamma lärprocesser, vilket den tredje delstudien visar exempel på.

### Kvarleva eller samtidsfenomen – historiska aspekter

Avhandlingens andra huvudspår handlar om vilken roll skolträdgården har (och har haft) i relation till skolans uppdrag, organisation och förvaltning. Redan för hundra år sedan argumenterades det för skolträdgården som verktyg för att främja aktning för kroppsläro och lägga grunden för en sund karaktär (Arfwedson, 2000; Hartman & Lundgren, 1980; Key, 1995/1900; Sjöholm, 1923). Men skolträdgården har i alla tider burits upp av mer eller mindre ideella krafter – trots genomtänkta pedagogiska och sociala motiv. Entusiastiska skolträdgårdsförespråkare (som sällan själva var verksamma i skolans värld) kan visserligen ha bidragit till utformningen av nationella styrdokument och normalritningar till fördel för trädgårdsskötsel som skolämne. Men på gräsrotsnivå, i skolans vardagspraktik, har vare sig skolträdgårdsideerna eller skolanläggningarna mycket sällan nått upp till de ideal som målats upp av skolträdgårdsförespråkarna genom åren.<sup>62</sup>

Under den senaste tvåhundraårsperioden har industrisamhället växt fram på bondesamhällets bekostnad, men i sin tur börjat ersättas av ett framväxande informationssamhälle. Samhället har som en följd av denna utveckling decentraliserats i allt större omfattning. Kyrkan och staten har ersatts av kommunerna som skolans huvudmän. Den kommunala förvaltningsstrukturen har decentraliserats, och detta bidragit till en samhällsutveckling

---

<sup>62</sup> Se till exempel citatet av Olof Eneroth, som han fällde redan 1862 (I, s. 24). Gottfrid Sjöholm, som var verksam dryga 50 år senare, visar tecken på lika hänfört engagemang för skolträdgårdsverksamheten. Han ansåg att trädgårdsskötsel i vissa fall var bättre än andra ämnen: ”den (skolträdgården) fostrar till solidaritet, till samhällskänsla; den ger läraren tillfälle att bättre än i katedern komma underfund med sina barns karaktär. Slutligen äro arbetets frukter sådana, att de, trots all ofullständighet, kunna få värde för livet, vartill kommer, att skolträdgårdsskötseln väcker intresse för trädgårdsodling i allmänhet, ett intresse, som på grund av tidsförhållandena bör vinna största möjliga utbredning och intensitet.” (Sjöholm, 1923, s.67).

vars omfattning historiskt sett måste betraktas som dramatisk (Wickenberg, 1999).<sup>63</sup> Denna utveckling har lett till att traditionella expertroller börjat ifrågasättas och att uppifråmdirektiv allt oftare ersätts av lokala, utvecklingsinriktade och kommunikativa samverkansprocesser (Ljung, 2001; Svensson et al, 2002).

Även om argumenten var starka och finslipade har skolträdgårdsverksamheten aldrig varit särskilt omfattande i antalet aktivitetstimmar räknat. De har heller aldrig förekommit på särskilt många skolor, vare sig i den gamla folkskolan eller i dagens grundskola<sup>64</sup>. Även om en skola har, eller har haft, tillgång till en skolträdgård så är det i regel långt ifrån alla barn på skolan som involverats i odlingsaktiviteterna. Den andra delstudien visar hur samhällsutvecklingen har påverkat skolträdgårdsverksamheten från 1800-talets mitt fram till våra dagar. Den visar bland annat att målet med skolträdgårdsverksamheten har gått från mål till medel. Samhällets behov av husbehovsodling var ett viktigt mål för att introducera skolträdgården som pedagogiskt verktyg under folkskoleperioden. Efter att i stort sett ha försvunnit under 1970-talet, betraktas skolträdgårdsverksamheten idag bland annat som ett medel för stadsbarn att få kunskaper om hur naturen fungerar och om matens väg från jord till bord (II, s. 17).

Den andra delstudien visar att skolträdgårdsförespråkare i alla tider argumenterat för att elever med särskilda behov mår väl av skolträdgårdsverksamheten och att de med hjälp av denna har lättare för att hänga med i det övriga skolarbetet. Min första delstudie bekräftar dessa antaganden, flera informanter ger uttryck för att elever som har svårt för sig i det teoretiska skolarbetet kan hitta både mening och en ny roll i skolträdgårdsverksamheten. Men avhandlingen pekar också på att skolträdgården är en läranderesurs för alla slags elever oavsett bakgrund eller eventuella handikapp. Ur det praktiska görandet kan abstrakta kunskaper utvecklas, genom reflektion över det man gör tillsammans med sin pedagog.

### *Styrdokumentens inflytande i en decentraliserad skola*

Det finns naturligtvis en rad skäl till varför en pedagog väljer att undervisa på det ena eller andra sättet, eller varför vissa platser väljs framför andra. Den samhällskultur och de politiska intentioner som ligger bakom rådande läroplaner kan vara en bidragande orsak till pedagogens val av arbetssätt, i den utsträckning dessa faktorer ger utrymme för val överhuvudtaget. I folk-

---

<sup>63</sup> Se Wickenberg (1999), s. 92. Han refererar här till s. 7 i Richardson, G. (1998). *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

<sup>64</sup> Grundskolan faller idag inom ramen för det vi också benämner den *offentliga skolan*, se till exempel Lp094 (1998).

skolans läroplaner var det kyrkans syn på undervisning och vad eleverna skulle lära sig som länge styrde utformningen och innehållet. Under 1900-talets första hälft var det nationalistiska, men också reformpedagogiska, strömningar som påverkade styrdokumentens utformning och innehåll.

De senaste decenniernas allt mer tilltagande decentralisering av samhällets planerings- och förvaltningskultur har medfört en intressant undermening i intentionerna bakom *dagens* nationella styrdokument. Undermeningen är att regering och riksdag ska sätta upp målen för det svenska skolväsendet via skollag, läroplaner och kursplaner, men det är de som vistas i skolan varje dag som har friheten att välja vägar och metoder för att nå dessa mål. Det skulle med andra vara fritt fram att anlägga skolträdgårdar och förändra skolgårdar för dem som vill, så länge man ser detta engagemang som ett medel för att lösa skolans uppdrag. Intentionerna bakom läroplanen kan på så sätt tolkas som att den som vill odla med elever indirekt uppmanas av läroplanen att göra detta, lika mycket som läroplanen uppmanar andra att välja helt andra metoder som de finner mer tillfredsställande för att på sitt sätt lösa skolans uppdrag. Eller så väljer man att satsa på andra metoder eller tekniker i det lokala pedagogiska utvecklingsarbetet, som till exempel andra former av utomhuspedagogik, eller multimediala.

Idag är skolans uppdrag bredare än att säkerställa elevernas inhämtande av ämneskunskaper. I målstyrningsdokumenten (Lpfö98, 1998; Lp094, 1998) betonas bland annat det sociala arbetet; att lära sig ta ansvar, att kunna samarbeta etc. Slutsatsen är att skolträdgården i detta sammanhang är en plats som är användbar i dessa syften.

#### *Likheter mellan skolträdgård och skolgård*

Den andra delstudien visar att skolträdgården och skolgården är två beteckningar på skolans utemiljö som följts åt sedan 1800-talet. Historiskt sett har begreppen tidvis stått för samma sak. Framför allt den tidiga folkskolan kännetecknas av en attityd till utemiljön där träd, buskar och trädgårdsland betraktades som självklara inslag. Utgångspunkten på den tiden var att förlägga skolbyggnaderna i en trädgård, vilken symboliserade en viktig och dominerande basnäring i samhället. Skolans utemiljö betraktades därigenom som en resurs för att förmedla kulturarvet till eleverna.<sup>65</sup> Samtidigt skulle utemiljön tillfredsställa andra aspekter i barns fostran, och redan i

---

<sup>65</sup> I den tidiga folkskolan fanns även ett uttalat behov av att ge läraren odlingsmöjligheter som löneförmån (U. Johansson, 1987). Det var naturligt att erbjuda denna förmån i skolans trädgård, eftersom folkskolelärarna ofta bodde i tjänstebostad i anslutning till (eller rentav i) skolbyggnaden.

slutet av 1800-talet introducerades lekplanen som företeelse (Lars Hiertas Minne, 1890).

I modern tid har man – med avsikt att ge barnen de bästa av förutsättningar – betraktat lek och idrott som viktigare än trädgårdsodling. De behov som skolans utemiljö ansågs fylla för hundra år sedan har successivt ersatts av en annan syn på dess form och funktion. Trädgårdstemat som huvudfunktion ersattes med tiden av andra aspekter; lekmöjligheter, säkerhet, trafik, miljö och hälsa/välbefinnanden är några av de teman som kan spåras under andra halvan av 1900-talet (Paget & Åkerblom, 2003). Denna samhällsutveckling har bland annat bidragit till att begreppet skolträdgård har ersatts av begreppet skolgård som beteckning för skolans utemiljö.

Under de senaste decennierna kan en förskjutning anas i attityderna till skolans utemiljö som betonar miljöfrågor, hållbar utveckling, folkhälsa och livsstilsfrågor. Jag har inte inom ramen för denna avhandling lyckats precisera någon alternativ beteckning som fångar dessa, vår samtids nya attityder till och bruk av skolans utemiljö. Internationellt förekommer begreppet *learnscape*. Det är ett spännande uttryck, men det är inte så lätt att finna en lika träffande motsvarighet på svenska.

#### *Arbetsplatskulturens inflytande*

Den lokala arbetsplatskulturen<sup>66</sup> är betydelsefull för om förändrade synsätt på verksamheten ska kunna slå igenom eller inte. Denna kan utgöra både hinder och möjligheter när en aktör introducerar tanken på att starta skolträdgårdsverksamhet. Avhandlingen pekar på att arbetsplatskulturen spelar en nyckelroll, eftersom: 1) den tolkas på ett invariant sätt av den som är del av den; 2) det kan innebära en trygghet att sträva efter att bevara denna kultur som den är; samt 3) när den utsätts för utmaningar och störningar kan det ge upphov till känslor av osäkerhet och otrygghet. Den tredje delstudien väcker frågan, om ett socialt system kan utvecklas om det inte utsätts för störningar, även om dessa störningar skulle uppfattas som påfrestande bland aktörerna i den sociala praktik som utsätts för dem. I Giddensperspektiv kan det inte det (Calander, 1999).

För att åstadkomma förändring fordras ofta en förmåga att *bryta vanans makt* – på samhällsnivå, på den lokala skolans/arbetsenhetens nivå och på den individuella nivån (Denvall & Salonen, 2000). Hur ska man kunna förstå mera av vad som gör att vissa aktörer *inte* vill utmanas i nya arbetsformer? Vad är det som gör att andra till synes brett och villigt låter sig utmanas – till exempel pedagogerna i den inledande vinjetten som låter sina ele-

---

<sup>66</sup> Arbetsplatskultur förklaras i fotnot 20, s. 33.

ver transportera pumpor över hela skolgården för att sedan skära sönder dem i klassrummen? Svaret på detta kan sökas genom att studera problematiken i ett *system-aktörsperspektiv* (se diskussion och figur 1 på s. 31ff).

Låt mig börja med ett jordnära exempel: En kommentar som sannolikt känns igen av den som är van vid att vara ute med sina elever är ”*Ska du vara ute nu igen, hur ska du då hinna med att undervisa?*”. Den erfarna kan skratta åt detta slags kommentarer, samtidigt som det indikerar att den som går ut uppfattas göra något som bryter mot det gängse mönstret. Hos andra, som inte är så vana, kanske nyfikenheten för utomhuspedagogiken ändå finns där – men samtidigt en allmän osäkerhet på vad läroplanen, kursplanerna, kollegerna och kanske också skolledningen kan ha för ”invändningar” mot att undervisa utomhus. Nyfikenheten finns, men vågar man verkligen hoppa på det där nya skolgårdsutvecklingsprojektet som en av kollegerna berättade om häromdagen? Det skulle ju faktiskt – kanske, kanske – kunna leda till att den där hemliga drömmen man bär på kunde förverkligas. Men ändå...

Den fråga jag ställer mig i detta sammanhang är: Vilka strukturella betingelser inverkar på de ställningstaganden som pedagoger gör, individuellt eller i grupp, och som styr deras handlingar när det gäller att genomföra eller inte genomföra utomhusaktiviteter?

Som jag visade på s. 31 kan Giddens struktureringsteori vara ett stöd för att förstå de aktörer som ger uttryck för att de upplever sig vara fast i en hämmande struktur när de vill starta skolträdgårdsverksamhet eller på andra sätt ta initiativ till att utveckla skolans utemiljö.

Som den historiska analysen (II) visade fick skolträdgårdsverksamheten inget allmänt genomslag trots de detaljerade anvisningarna i ämnet trädgårdsskötsel i läroplanerna 1900 och framåt.<sup>67</sup> Skärskådas dagens läroplaner (Lpfö98, 1998; Lp094, 1998), som innehåller de spelregler som dagens pedagoger ska hålla sig till, saknas visserligen helt anvisningar om odling, men å andra sidan lägger den inga som helst hinder i vägen för var, eller med vilka metoder, eleverna undervisas.<sup>68</sup> Trots att det inte finns några hinder i dessa styrdokument har skolträdgårdarna inte blivit vanligare än de är. Det tycks finnas en hämmande struktur oavsett vad som står i läroplanerna.

---

<sup>67</sup> De första detaljerade anvisningarna för ämnet trädgårdsskötsel infördes i den normalplan som publicerades 1900. De sista anvisningarna publicerades i 1955 års undervisningsplan (Undervisningsplan, 1955). Odling försvann i princip helt i 1960-talets bägge läroplaner (Lgr62, 1962; Lgr69, 1969), men kommenterades på nytt i Lgr 80, där man till exempel lyfter fram att eleverna på mellanstadiet ska göra försök med odling av växter och vård av djur (Lgr80, 1980, s. 117).

<sup>68</sup> Jämför Andersson et al (1999).

Låt oss nu betrakta skolan som socialt system. Sociala system kännetecknas av strukturerande egenskaper (se figur 1, s. 32). De aktörer som verkar i systemet handlar med utgångspunkt i ”vad som gäller” på deras arbetsplats. Bedrivs skolträdgårdsverksamhet är det för att aktörerna i skolan upplever att sådan verksamhet är sanktionerad och att de strukturerande betingelserna därigenom legitimerar skolträdgården som pedagogisk resurs.

Den strukturella nivån kan på så sätt förstås som ett slags regelverk – utan att några regler för den skull är formulerade. Alla aktörer på skolan kanske inte upplever skolträdgården på samma sätt, vissa kan till exempel ta avstånd från den genom att de tolkar de strukturerande betingelserna annorlunda.

Arbetsplatskulturen på en skola kan till exempel uppfatta att skolträdgårdsverksamheten är legitimerad (det är ok att odla), men på en annan kan det vara tvärtom (vi måste ju hinna undervisa). Å andra sidan kan man tänka sig att även om pedagogerna i en skola tycker det är ok att odla, kan fastighetsförvaltningen och/eller skötselentreprenörerna sätta käppar i hjulet (så har vi aldrig gjort förut, det får vi inte betalt för, vi har minsann annat att göra). I dessa arbetsplatskulturer gäller andra *normer* (se figur 1).

I det läget kan aktörssamverkansprocesser vara en möjlighet för en arbetsplatskultur att synliggöra vad problemen egentligen består av. Aktörssamverkan kan användas för att lägga grunden för en tillitsfull praktikgemenskap där deltagarna kan precisera och bearbeta de viktigaste stötestenarna, samt lägga fast lämpliga strategier och handlingsplaner för att utveckla verksamheten i de riktningar som aktörerna finner relevanta och möjliga, se nästa avsnitt.

Skolträdgården som plats utvecklas som en konsekvens av hur den anläggs, sköts och används. Man kan tänka sig att detta påverkar flödet av handlingar (vilka konstituerar det sociala systemet) genom att den relation som utvecklas till platsen påverkar valet av dessa handlingar. Till exempel skulle ett lyckat odlingsresultat (till exempel vinjettens pumpor) kunna öka tilliten till interaktionen med platsen, medan motsatsen – missväxt – skulle kunna leda till minskad tillit till interaktionen. Blommor hjälper, ogräs stjälper. Men detta är förstås avhängigt av vilken förebild vi har av vad en trädgård ska vara. Föreställningen om att en trädgård ska vara en prunkade kolonilott gör att man betraktar ogräs med andra ögon än den som har andra förebilder.<sup>69</sup>

Idag är den enskilda skolan i hög grad utlämnad åt att själv bana väg för verksamhetsutvecklingen och hitta de partners man behöver i detta arbete. Även om detta kan upplevas som att simma på djupt vatten, visar både den

---

<sup>69</sup> trädgård som förebild utvecklas utförligare i appendix I, s. 101, 141.



första och tredje delstudien att aktörssamverkan kan bidra till lokala projekt där man fångar upp initiativ från flera håll. Initiativen behöver inte bara komma från skolan. Den historiska analysen (II) visade att det alltid har funnits krafter utanför skolan som argumenterat för att utveckla skolträdgården som pedagogisk resurs. Men dessa aktörer har sällan konkret involverats i skolans lokala utvecklingsarbete. Både den första och tredje delstudien visar däremot att när aktörer som kan ”gröna” frågor<sup>70</sup> involveras och inser att skolgården är en pedagogisk resurs – då kan de ställa sin kompetens till förfogande på nya sätt i lokala skolgårdsutvecklingsprocesser. Även om det är mycket vanligt att pedagoger, elever och föräldrar tar dessa initiativ, och mindre vanligt att exempelvis fastighetskontoret gör det, sker idag en utveckling där kommuner i Sverige börjar visa intresse för att utveckla strategiska riktlinjer och program för skolgårdsutveckling. En intressant framtida forskningsuppgift borde vara att undersöka omfattningen av, inriktningen på och effekterna av dessa initiativ.

### **Aktörssamverkan – kommunikativa aspekter**

Avhandlingens tredje huvudspår koncentreras till frågeställningen vilka organisatoriska och förvaltningsmässiga förutsättningar som bör uppfyllas för att skolans utemiljö ska kunna utvecklas till en mer ändamålsenlig resurs för lärande, lek och rörelse. En generell poäng med aktörssamverkan i det här sammanhanget är att den kan bidra till att bredda och förankra förståelsen för skolans utemiljö bland dem som berörs av den i sin yrkesvardag. Förutsättningen är att denna samverkan bedrivs i sådana former att tilliten till interaktionen kan vidmakthållas eller öka (Hallgren, 2003). Avhandlingen visar att framtidsverkstäder kan vara ett konstruktivt bidrag i den riktningen, och att aktörssamverkan på så sätt kan resultera i konkreta handlingsplaner för lokal skolgårdsutveckling som dessutom kan omsättas i praktisk handling (III).

Redan i den första delstudien indikerades vad samverkan med olika aktörer i samhället utanför skolan kan innebära för skolträdgårdsverksamheten. Pensionärer, föräldrar och parkförvaltningar var i det arbetet vanligast som samarbetspartners. Med utgångspunkt i denna delstudie antogs att aktörssamverkan är ett medel för skolor i gemen att utveckla skolans utemiljö som pedagogisk resurs. Aktörssamverkan har ovan diskuterats i perspektiv av gemensamt lärande och arbetsplatskulturens inflytande på dialogbaser-

---

<sup>70</sup> Till exempel föräldrar, trädgårdsföreningar eller de som professionellt sköter och förvaltar skolans utemiljö.

de samverkansprocesser. En följdfråga till detta resonemang är: Varför skulle pedagoger och andra aktörer intressera sig för att delta i samverkansprocesser kring förvaltning och skötsel över huvud taget?

### *Gemensamt handlingsutrymme*

En utgångspunkt i den tredje delstudien var den upplevda brist på råd och stöd i gröna frågor som målas upp som centrala stötestenar bland dagens pedagoger (se s. 26). I intervjuundersökningen visades att informanterna hade uppfattningen att skolträdgården skulle användas mer aktivt som pedagogisk resurs bara dessa stötestenar var undanröjda. Senare analyser av materialet visade dock att det som informanterna sa i intervjusituationerna ofta bottnade i deras allmänna osäkerhet på undervisningssituationer i skolans utemiljö eller hur skolträdgården skulle kunna användas i praktiken.

Den tredje delstudien pekar på att aktörssamverkan kan bidra till att överbrygga sådan osäkerhet och skapa handlingsutrymme för att utveckla skolans utemiljö. Samtidigt pekar avhandlingens första och tredje delstudie på att man genom att engagera sig i aktörssamverkan utsätter sig för risken att påverkas i sina uppfattningar om sin egen yrkesroll.<sup>71</sup>

Detta kan leda till att man vänder processen ryggen, att man glatt antar utmaningen, eller (och kanske mer realistiskt) någonting däremellan. Den första delstudien visar till exempel att pedagoger som inte tidigare odlat med elever utmanas i sin kunskapssyn när de börjar med skolträdgårdsverksamhet. De äventyrar därmed sin invanda yrkesroll. Men aktörssamverkan kan också bidra till att man får perspektiv på sin egen yrkesroll samtidigt som man uppmärksammas på vad andra kan. Fördomar om varandra sätts på prov om aktörerna har tillit till interaktionen.

På så sätt indikerar avhandlingen att interaktionen i lokala skolgårdsutvecklingsprocesser kan leda till en ny syn på varandras kompetenser och yrkeskunskaper. Detta kan i sin tur resultera i att aktörerna utvecklar ett gemensamt förhållningssätt till den problematik som man samverkar kring – i mina fall planerare, fastighetsförvaltare, skötselentreprenörer och pedagoger som samverkar kring skolgårdsutveckling inklusive skolträdgårdsverksamhet. Men det är långt ifrån självklart att aktörssamverkan är framgångsrik för alla som deltar i processen. Det är långt ifrån alltid som alla har samma uppfattning om intentionerna med processen, och även om några aktörer upplever att de får ut något konstruktivt av att medverka så gäller detta inte alla.

---

<sup>71</sup> Se diskussionen om arbetsplatskulturers inflytande på s. 33.

### *Framtidsverkstaden som metod*

I avhandlingsarbetet undersöktes framtidsverkstaden som pedagogisk metod för att skapa gemensamma plattformar för möte, dialog och gemensamt lärande. Metoden är *ett* sätt att iscensätta, strukturera och fokusera aktörssamverkansprocesser. Den bygger på utvecklingsinriktat, gemensamt lärande där, i det här fallet, företrädare från olika yrkesgrupper med anknytning till skolans fysiska miljö samverkar.

Metoden är dock inte oproblematiserad, eftersom den både kan leda till konsensus och konflikt. Den ställer krav på deltagarnas förmåga att lyssna och ta in de andras synsätt. I det här fallet uppträdde flera situationer där meningsskiljaktigheter kom i dagen. De konflikttendenser som uppstod i framtidsverkstäderna kan samtidigt tolkas som att det sociala systemet utsattes för *störningar*. Delstudien pekar på att framtidsverkstadsledningen genom att i dessa lägen stimulera kommunikationen (som i Giddensperspektiv står för en del av det ständiga flöde av handlingar som konstituerar systemet, se figur 1, s. 32) så kunde några av dessa störningar i systemet upptäckas och redas ut. Bara att lägga ett förslag (borde vi inte bygga om vår skolgård) kan leda till sådana störningar (vad är det frågan om, ska vi hinna med detta också), vilket därigenom innebär att de strukturella betingelserna utmanas i den arbetsplatskultur där störningen uppstår.

Om störningen uppfattas positivt kan den direkt ses som en möjlighet att utveckla verksamheten. Detta bygger på ett öppet förhållningssätt till systemets tillgångar av regler och resurser. Men störningar uppfattas sällan som positiva av alla i den sociala praktik som utsätts för den, och alla aktörer behöver inte dela uppfattningen om vilka regler och resurser som är de mest användbara i sammanhanget. Men vi kan inte komma ifrån att det är hos aktörerna som möjligheterna finns. De har de kulturella verktygen, de har makten att förändra – men de har också möjligheten att vidmakthålla (konservera) den sociala praktik i de är en del av.

### *Att studera resultat av aktörssamverkan*

Aktörssamverkan väcker frågan om hur man kan skaffa sig en uppfattning om vad det lärande som sker i interaktionen resulterar i. Följande principer kan vara användbara för att diskutera denna aspekt; formaliserade avtryck av den samverkan som äger rum, eller har ägt rum; tillit till interaktionen; respektive ett förändrat deltagande i en social praktik.

Målet för aktörssamverkan är ökad grad av samförstånd respektive verksamhetsutveckling (Svensson et al, 2002). *Ett* tecken på att så har skett borde rimligen vara *formaliserade avtryck* av olika slag, till exempel förslag till (eller genomförda) organisationsförändringar, förändrade arbetsbeskriv-

ningar, justerade styrdokument och/eller ekonomiska prioriteringar. Dessa är ofta satta på pränt och kan utgöra tydliga uttryck för hur en samverkansprocess utvecklas. På samma sätt kan frånvaron av formaliserade avtryck vara ett tecken på att samverkansprocessen inte fungerar och att tilliten till interaktionen minskat (Hallgren, 2003).

Genom att undersöka *tilliten till interaktionen* i interaktiva samverkansprocesser kan man skaffa sig en uppfattning om det lärande som äger rum i dem. På så sätt kan engagemanget för den gemensamma uppgiften preciseras. Det är den gemensamma upptäckarlustan som förenar och gör att den gemensamma kunskapsbildningen fungerar, framhåller Lennart Svensson i Svensson et al (2002), s. 15. Detta förutsätter dock aktörernas tillit till interaktionen. De aktörer som lämnar den gemensamma processen kan på motsvarande sätt vara ett tecken på tillitsminskning till interaktionen. Den tredje delstudien visar exempel på både tillitsminskning och tillitsökning. Att det kom betydligt färre deltagare på framtidsverkstädernas uppföljningsträffar än under startträffarna (se tabell 3 och 4, s. 66) kan vara ett tecken på tillitsminskning, men andra tolkningar kan inte uteslutas, till exempel andra möten och arbetsuppgifter som måste prioriteras, tandläkarbesök och liknande.

Ett tredje sätt att skaffa sig en uppfattning om effekten av aktörssamverkan är att reflektera över graden av *förändrat deltagande i en social praktik* (Carlgren, 1999). I den tredje delstudien undersöktes framför allt vad som skedde under de organiserade träffarna som arrangerades inom delstudiens ram. Organiserade träffar är en central del av en samverkansprocess. Samtidigt finns vardagen alltid kvar när man lämnar dessa sammankomster, en vardag där de olika aktörerna (pedagoger, planerare, förvaltare och entreprenörer) måste hantera sina nyvunna erfarenheter tillsammans med kollegor som *inte* deltagit i aktörssamverkan.

Aktörer som fortsätter sitt engagemang är ett tecken på att de fortfarande har tillit till processen. Deras engagemang kan påverka deras handlingar. I den utsträckning man kan konstatera hur attityder till, handläggning av och planering av skolgårdsproblematiken har förändrats i samband med pågående eller genomförd aktörssamverkan, kan detta ses som tecken på ett förändrat deltagande i en social praktik. Detta är i sin tur ett resultat av samverkansprocessen. Skötselentreprenören i den inledande vinjetten får här utgöra exempel – han förhåller sig på ett nytt sätt jämfört med tidigare till den uppgift han har på skolgården.

Vad som sker mellan och efter de organiserade träffarna – såväl inom som mellan de i processen representerade arbetsplatskulturerna – är bety-

delsefullt för hur detta förändrade deltagande utvecklar sig, men svårt för en forskare att ha överblick över.<sup>72</sup>

När framtidsverkstäderna i Lund och Uppsala introducerades var många aktörers uppfattning den att skolgården framför allt ska vara en plats för lek och rekreation. Här skedde en attitydförändring under processens gång. Den tredje delstudien pekar på att deltagarna delvis utvecklade en mer nyanserad bild av andra aktörernas yrken och kompetenser. Man började till exempel använda varandras fackuttryck. Bland aktörerna från den tekniska sidan konstaterades ett ökat intresse för att på nya sätt kunna bistå i den skolgårdsutveckling som efterfrågades i samverkansprocessen.

Framtidsverkstäderna kunde i det här sammanhanget bidra till att aktörer i samhället utanför skolan, såväl som pedagogerna själva, började betrakta skolans utemiljö som ett pedagogiskt rum. Tillsammans lade de grunden till ett nytt förhållningssätt till skolans utemiljö. Aktörer från den tekniska sidan som traditionellt sett har ansvar för att säkerställa tillgången på lämpliga rastmiljöer, bollplaner och lekredskap. Framtidsverkstaden ledde till att dessa aktörer i högre utsträckning än tidigare integrerade utemiljöns pedagogiska förutsättningar i detta ansvar.

Avhandlingen visar att de nya kunskaper som aktörerna skaffade sig i framtidsverkstäderna delvis avspeglas i ett förändrat deltagande. Även de aktörer som inte tillkom de uppföljningsträffar som avslutade framtidsverkstäderna är ju ett exempel på förändrat deltagande. En orsak till att de inte kom kan ha varit ointresse för fortsatt den gemensamma läroprocessen, deras tillit till interaktionen hade avtagit. Flera andra orsaker är förstås tänkbara, till exempel andra möten och arbetsuppgifter som måste prioriteras, tandläkarbesök och liknande. Men sannolikt resulterade deltagandet i framtidsverkstäderna inte i några större förändringar i engagemanget för skolans utemiljö hos flera av aktörerna. För flera av dem fortskrider arbetet förmodligen mer eller mindre som vanligt.

Men det här slaget av aktörssamverkansprocesser kan också leda till bestående förändringar på andra sätt. Till exempel ledde fastighetsavdelningens medverkan i framtidsverkstaden i Uppsala till att ekonomiska resurser kunde frigöras inom skolgårdsskötseln. Resultatet blev att alla skolor, efter samråd med berörd skötselentreprenör, idag kan få hjälp med skötselinsatser som skolan anser att den behöver för att gynna pedagogiska verksamheter i skolans utemiljö. I Lund resulterade samverkansprocessen i ett nätverk, som fortsatte sitt arbete efter det att framtidsverkstäderna avslutats – vilket bland annat resulterade i ett manifest med sju mål för kommunens skolgårdar. Dessa mål har därefter blivit formaliserade avtryck, dels i kom-

---

<sup>72</sup> Se vidare diskussionen om min roll som forskare, s. 67.

munens *Grönstruktur- och naturvårdsprogram* (Lunds kommun, 2003), dels i det lokala utbildningspolitiska programmet.

En slutsats av framtidsverkstäderna är att den *tid* som avsätts för aktörssamverkan i sig är betydelsefullt. Organiserad aktörssamverkan innebär att tid avsätts för gemensam dialog mellan aktörer, som annars inte har dialog med varandra. En annan slutsats är att framtidsverkstaden kan vara en praktiskt pedagogisk metod för skötsel- och förvaltningsproblematiken att utgöra ingångar i kommunikativa planeringsprocesser kopplade till lokal skolgårdsutveckling.

## Förutsättningar för skolträdgårdsverksamhet

Mot bakgrund av avhandlingsarbetet reflekterar jag här över några centrala förutsättningar som bör vara uppfyllda för att skolan ska kunna utveckla utemiljön till en mer ändamålsenlig resurs för lärande, lek och rörelse.

### Kunskaper om trädgårdsodling

Centralt för att skolträdgårdsverksamhet ska kunna fungera är att de som bedriver den har tillgång till kunskaper om odling. Idag är det inte självklart – och har kanske aldrig varit (II) – att man som pedagog har de kunskaper som behövs. Utan odlingskunskaper kan man som pedagog känna sig osäker på att vilja odla med elever. Den första delstudien visar hur samverkan med odlingskunniga aktörer i samhället utanför skolan kan bidra till att pedagogen lättare kan koncentrera sig på det tematiska och ämnesmässiga utbytet av skolträdgårdsverksamheten. Samma delstudie visar exempel på hur pedagogernas kunskapsbrist blev en anledning till att etablera kontakter med aktörer som behärskar gröna frågor. På motsvarande sätt kan de svårigheter som en pedagog upplever, till exempel om det gröna kompetensstödet skulle upphöra, mycket väl leda till att skolträdgårdsverksamheten avvecklas.

Avhandlingen visar att det är svårt att starta och bedriva skolträdgårdsverksamhet utan kunskaper om trädgårdsodling. Den situation som skildras i vinjetten illustrerar att det fordras såväl grundläggande fysiska förutsättningar för odling (jord, gödsel, vatten, eventuella inhägnader), som kunskaper om odling. På skolan i fråga fanns en extern resurs som fungerade som bollplank, odlingsrådgivare och maskinförare när det behövdes. Olika varianter av sådant externt kunskapsstöd kan bidra till att skolan inte behöver känna att den måste kunna allt om odling i sina egna led.

En förutsättning för att bedriva skolträdgårdsverksamhet är att skolan tillförs de kompetenser som saknas för att skolträdgårdsverksamheten ska kunna bedrivas med kontinuitet, på motsvarande sätt som skolan har säkerställt att andra pedagogiska verksamheter i skolan har sådan basförsörjning.

## Utbildningsbehovet

En central förutsättning för att kunna etablera bestående skolträdgårdsverksamhet är att de som vill bedriva denna kan erbjudas adekvat utbildning. För att detta ska vara möjligt måste resurser tillföras, så att skolan kan utveckla såväl den *fysiska miljön* som sitt *förhållningssätt* till vad verksamheter i utemiljön kan betyda för lärande, lek och rörelse. Ur ett nationellt perspektiv borde det vara angeläget att skapa resurser för att stimulera de pedagoger som vill odla med elever eller på andra sätt bredda användningen av skolans utemiljö med pedagogiska förtecken.

En förutsättning är att lärare, fritidspedagoger och skolledare kan skaffa sig nya kunskaper för att känna större tillit till skolträdgårdsverksamhet som komplement till andra undervisningsmetoder. Ett sätt skulle vara att erbjuda utbildningsmöjligheter för att utveckla lärande, lek, rörelse och kreativitet i skolan. Såväl fortbildning som grundutbildningarna till lärare skulle behöva utvecklas för att säkerställa skolträdgården och skolans utemiljö som naturliga alternativ i floran av olika pedagogiska rum i skolan. Andra stimulansåtgärder kan vara ett nationellt investeringsprogram för skolgårdsupprustning.

Här behövs vidare forskning om vilka slags investeringar som kan vara mest relevanta i relation till skolans organisation, förvaltning och pedagogiska uppdrag.

## Gränsöverskridande praktikgemenskaper

Avhandlingen visar att framtidsverkstäder och andra organiserade former för decentraliserat, utvecklingsinriktat och gemensamt lärande kan bidra till att införliva odlingskunskaper i en skolas undervisningskultur. En generell poäng med decentraliserade samverkansprocesser är i det här sammanhanget att de kan bidra till att bredda och förankra förståelsen för skolans utemiljö bland dem som berörs av den i sin yrkesvardag. Förutsättningen är att denna samverkan bedrivs i sådana former att tilliten till interaktionen kan vidmakthållas eller öka (Hallgren, 2003). Den tredje delstudien visar att framtidsverkstäder kan vara ett konstruktivt bidrag i den riktningen. Någon form av samverkansprocess med deltagande skolledare, pedagoger, fastighetsförvaltare, skötselentreprenörer, skolplanerare och andra aktörer med koppling till skolans utemiljö är en förutsättning för att utvecklingsarbetet kan resultera i konkret skolgårdsutveckling. Här spelar handlingsplaner en central roll. Centralt för att dessa handlingsplaner ska omsättas i praktisk handling är att de är demokratiskt beslutade och förankrade bland dem som berörs av besluten.



Aktörssamverkan kan leda till att etablera praktikgemenskaper tvärs över traditionella förvaltnings- och organisationsgränser. Avhandlingen visar hur framtidsverkstaden kunde lägga grunden till att samverkansprocessen kunde leva vidare när själva framtidsverkstaden avslutades. Aktörssamverkan över traditionella gränser kan ses som en förutsättning för att de kunskaper som aktörerna utvecklar tillsammans i gemensamma lärprocesser ska kunna bli en reell tillgång för skolan. Förvaltare och skötselentreprenörer fortsätter knappast att skära ned alla buskar till marken om de i dialog med dem som använder miljön har fått nya insikter om utemiljöns pedagogiska möjligheter (som i den inledande vinjetten).

Gemensamma lärprocesser kan med andra ord ge perspektiv både på den egna och på andra aktörers yrkesroller. Detta kan vara framgångsrikt under förutsättning att de som deltar i dem har tillit till interaktionen, det vill säga förtroende för att processen ska leda till något bättre. Har man förtroende för processen är det därför inte lika viktigt om man är oense med andra aktörer. Genom att man har förtroende för processen finns också en tillit till att man kan lösa de problem som det råder oenighet kring.

Avhandlingen pekar på att framtidsverkstäder i detta perspektiv kan ses som en pedagogisk metod för att lägga grunden för en (kontinuerlig) dialog mellan aktörer från olika sociala praktiker som har ett gemensamt problem de vill lösa. I det här avhandlingsarbetet visade det sig att skötsel- och förvaltningsfrågorna fungerade som ingång för att utveckla verksamheter i skolans utemiljö, driftsfrågorna var bränslet som tillfördes brasan.

### **Skolans pedagogiska infrastruktur**

På de skolor där man ser skolträdgårdar och ”gröna skolgårdar” som bidrag i arbetet med att lösa skolans uppdrag kan de vara en viktig resurs. På skolor med tillgång till denna resurs erbjuds den pedagogiska verksamheten ytterligare platser för lärande, innehåll i lärandet och sätt att lära. Tillsammans med skolans klassrumsstruktur och fysiska miljö i övrigt bidrar skolträdgården och skolans utemiljö till en ökad variation i skolans *pedagogiska infrastruktur*. En förutsättning är att skolans utemiljö, inklusive skolträdgården, betraktas som pedagogiska rum. Precis som fallet är med skolans pedagogiska rum i övrigt, bör skolans utemiljö, inklusive skolträdgården, förses med de fysiska, personella och organisatoriska förutsättningar som gör dessa miljöer ändamålsenliga för lärande, lek och rörelse. Så är inte fallet idag när det gäller skolans utemiljö jämfört med annan infrastruktur som institutionaliserats för att underlätta skolans arbete – som vatten, värme och elektricitet, datorstöd och biblioteksfunktioner.

Förutsättningar för att skolträdgården och skolans utemiljö ska kunna in-förlivas som naturliga, attraktiva och användbara pedagogiska rum i sko-lans pedagogiska vardag, är att resurser ställas till skolans förfogande. Dessa resurser kan vara av olika slag (inte bara ekonomiska), och ska bland annat kunna användas för att åtgärda brister i utemiljön. De bör bidra till att läg-ga grunden för en hållbar organisation och användning av skolgården som pedagogisk resurs samt, inte minst, möjliggöra skolträdgårdsverksamhet för den som vill. Avhandlingen visar att sådana resurser inte nödvändigtvis handlar om finansiella medel, utan lika gärna om personella resurser och omprioriteringar i befintlig verksamhet.

När det gäller de personella resurserna pekar avhandlingen på att den lo-kala arbetsplatskulturen är ett större hinder än de regler och resurser som styr skolans verksamhet. De formella styrdokumentet legitimerar snarast skolträdgården som verktyg för att uppfylla de nationella målen för skolan, under förutsättning att de pedagoger som väljer denna väg gillar metoden. Här behövs aktörer som kan tydliggöra dessa möjligheter, och underlätta för skolan att se den fysiska miljöns koppling till skolans uppdrag i vid be-märkelse. Förvaltare, skötselentreprenörer, planerare och andra aktörer, till exempel inom olika intresseorganisationer, är i detta arbete värdefulla re-surser.

En av de viktigaste förutsättningarna för att skolträdgården och skolgår-den ska fungera är att pedagogerna både vill använda dem och använder dem i skolans verksamhet. Det räcker med andra ord knappast med inve-steringar i skolans ”gröna” infrastruktur för att få fler pedagoger att bedriva pedagogiska verksamheter i det fria. Förutsättningen är att det finns peda-goger som vill arbeta i det fria.

Trots att lek och idrott har en uppmärksammas position i samhället kvar-står faktum att stillasittande och dåliga matvanor leder till alltjämt ökande ohälsotal bland barn och ungdomar (SIH, 2005).<sup>73</sup> Den politiska viljan till förändring på dessa områden är påtaglig (Regeringen, 2005). Skolans ute-miljö kan i detta perspektiv vara en viktig arena för en sund utveckling. Genom att skolträdgården finns utomhus så bidrar den till fler och naturli-ga anledningar till utevistelse. Man måste gå ut för att sköta om och ta an-svar för sina odlingar. Förutsättningen är att man sätter värde på denna möjlighet. Trädgårdsarbete befrämjar kroppsrörelse och baseras på att re-gelbundet återkomma till sina odlingar för olika trädgårdsarbeten och akti-viteter.

---

<sup>73</sup> Se fotnot 8, s. 18.

Det finns naturligtvis en möjlighet att ett allt för intensivt utnyttjande av skolans utemiljö i den pedagogiska verksamheten kan gå ut över barns och ungdomars lekmöjligheter och fria umgänge med varandra (Lindblad, 1993). Det kan också finnas skäl att anta att den glädje som många elever visar när de undervisas utomhus kan vara ett uttryck för nyhetens behag. Om all verksamhet skulle förläggas utomhus skulle sannolikt traditionella undervisningsmetoder med klassrummet som bas kunna utvecklas till ett efterfrågat alternativ på motsvarande sätt som utomhuspedagogiken idag efterfrågas av en del. Det är viktigt att utveckla ytterligare kunskaper om skolans utemiljö i dessa perspektiv.

Internationellt har studier gjorts för att fånga upp elevernas uppfattningar om och erfarenheter av skolträdgårdsverksamhet, se till exempel Johnsson (2001).<sup>74</sup> Mitt avhandlingsarbete har dock koncentrerats till vuxnas uppfattningar om elevers lärande. Att involvera barn och ungdomar i kunskapsutvecklingen om sociala och kognitiva effekter av skolträdgårdsverksamhet och lokal skolgårdsutveckling är ett omfattande och komplext område som kan problematiseras och belysas utifrån flera olika infallsvinklar. Det är därför viktigt med ytterligare forskning för att fördjupa kunskapen om vad skolans utemiljö betyder för den målgrupp som den berör allra mest.

---

<sup>74</sup> En effekt av framtidsverkstaden i Uppsala blev ett nytt projekt, där elever deltar i interaktiva, gemensamma lärprocesser med pedagogerna på skolan, förvaltare, skötselentreprenör samt den landskapsarkitekt som kontrakterades för att ta fram ritningsunderlag för ombyggnaden (III, s. 11). Detta projekt ingår i ett pågående avhandlingsarbete vid institutionen för landskapsplanering Ultuna, SLU (Paget, 2004).

## Referenser

- Almström, B., Bengtsson, A., Koinberg, S., Larsson, A., & Skotheim, E. (1981). *Använd skolgården! Dokumentation av International Playground Association's skolgårdskampanj i samband med Internationella Barnåret 1979*. T38:1981. Stockholm: Statens råd för byggnadsforskning.
- Andersson, M., von Bothmer, S., & Åkerblom, P. (1999). *Tio år med skolträdgård*. Stad & Land 161. Alnarp: Movium, SLU.
- Arfwedson, G. (2000). *Reformpedagogik och samhälle. En komparativ studie av pedagogiska reformrörelser i USA och Tyskland från 1890-talet till 1930-talet*. Studies in Educational Sciences 25. Uppsala: Uppsala universitet.
- Asplund, J. (1983). Topofili. I J. Asplund (red), *Tid, rum, individ och kollektivitet*, 169-184. Stockholm: Liber.
- Asplund, J. (1987). *Om undran inför samhället*. Lund: Grahns Boktryckeri.
- Berglund, G. (1985). *Den etnografiska ansatsen. Ett aktuellt inslag i pedagogisk forskning*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Bergström, G., & Boréus, K. (2000). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Berglund, U. (1996). Perspektiv på stadens natur. Om hur invånare och planerare ser på stadens natur. TRITA-ARK-1996:4. Stockholm: KTH, institutionen för arkitektur och stadsbyggnad.
- Bjurström, P. (2004). *Att förstå skolbyggnader*. Trita-ARK-2004:2. Stockholm: KTH Arkitekturskolan.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö. En kunskapssammanställning om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i skola och förskola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus 25. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Braund, M., & Reiss, M. (red) (2004). *Learning Science Outside the Classroom*. London/New York: RoutledgeFalmer.
- Brügge, B., Glantz, M., & Sandell, K. (2002). *Friluftslivets pedagogik. För kunskap, känsla och livskvalitet*. 2 uppl. Stockholm: Liber.
- Bäckström, Å. (2005). Spår. Om brädsporkultur, informella lärprocesser och identitet. Lärarhögskolan i Stockholm. Stockholm: HLS Förlag.
- Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare. Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. Uppsala Studies in Education 80. Stockholm: Uppsala universitet.

- Carlestam, G., & Sollbe, B. (red) (1991). *Om tidens vidd och tingens ordning. Texter av Torsten Hägerstrand*. T21:1991. Stockholm: Svensk Byggtjänst.
- Carlgrén, I. (red) (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Chaskin, R. (2001). Defining Community Capacity: A Definitional Framework and Case Studies from a Comprehensive Community Initiative. *Urban Affairs Review*, 36(3), 291-323.
- Dahlgren, L.-O., & Szczepanski, A. (1997). *Utomhuspedagogik. Boklig bildning och sinnlig erfarenhet. Ett försök till bestämning av utomhuspedagogikens identitet*. Skapande Vetande 31. Linköping: Linköpings universitet.
- Denvall, V., & Salonen, T. (2000). *Att bryta vanans makt: Framtidsverkstäder och det nya Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Drost, H., Englund, G., Nordwall, I., Sidblad, S., & Thorin, L. (1995). *Koloni-trädgårdsboken*. Stockholm: LTs Förlag.
- Dyment, J. E. (2004). *Green(ing) School Grounds in the Toronto District School Board: An Investigation of Potential*. Doctorial thesis. Lakehead University, Thunder Bay, Canada.
- Eneroth, O. (1864). *Om skolträdgårdar och seminarieträdgårdar*. 3 uppl. Stockholm: P. A. Nyman.
- Eriksson, I. (1999). *Lärares pedagogiska handlingar. En studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet*. Uppsala Studies in Education 82. Uppsala: Uppsala universitet.
- Eriksson, T., Lieberg, M., & Åkerblom, P. (1999). *Forskningscirkeln som metod för att stimulera utomhusbaserade inslag i universitetsutbildningar*. Pedagogiskt utvecklingsarbete 47. Uppsala: SLU, Enheten för pedagogiskt utvecklingsarbete.
- Folkesson, A. (2002). *Jag söker platsens mening. Arkitektoniska överväganden i samband med formandet av en trädgård*. Rapport 02:5. Alnarp: SLU, Institutionen för landskapsplanering Alnarp.
- Gitz-Johansen, T., Kampmann, J., & Kirkeby, I.-M. (2001). *Samspill mellem børn og skolens fysiske ramme*. Danmark: Rum Form Funktion.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Grahn, P., Mårtensson, F., Lindblad, B., Nilsson, P., & Ekman, A. (1997). *Ute på dagis*. Stad & Land 145. Alnarp: SLU, Movium.
- Gustavsson, E. (1999). Trädgård som skapande handling. *Nordisk Arkitekturforskning*, 11(4), 36-58.
- Hallgren, L. (2003). *I djupet av ett vattendrag: Om konflikt och samverkan vid naturresurshantering*. Acta Universitatis Agriculturae Sueciae, Agraria 379. Uppsala: SLU.
- Hart, R. (1979). *Children's experience of place*. New York: Irvington.

- Hart, R. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Hartman, S., & Lundgren, U. P. (red). (1980). *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*. Stockholm: Natur och kultur.
- Healey, P. (1997). *Collaborative Planning. Shaping Places in Fragmented Societies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Heurlin-Norinder, M. (2005). *Platser för lek, upplevelser och möten. Om barns rörelsefrihet i fyra bostadsområden*. Studies in Educational Sciences 77. Stockholm: HLS Förlag.
- Hjort, B. (1983). *Var hör människan hemma? En diskussion om hur människor skapar och utvecklar relationer till rummet*. Stockholm: Tekniska Högskolan, Institutionen för arkitektur, avdelningen för formlära.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder (svenska utgåvan)*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Hägerstrand, T. (1991/1988). Landet som trädgård. I G. Carlestam & B. Sollbe (red): *Om tidens vidd och tingens ordning. Texter av Torsten Hägerstrand*. T21:1991, 39-46. Stockholm: Statens råd för byggnadsforskning.
- Innes, J. E. (1996). Planning through Consensus Building: A new view of the Comprehensive Planning Ideal. *Journal of the American Planning Association*, 62(4), 460-472.
- Innes, J. E., & Booher, D. E. (1999). Consensus Building and Complex Adaptive Systems: A Framework for Evaluating Collaborative Planning. *Journal of the American Planning Association*, 65(4), 412-423.
- Jeffrey, B., & Woods, P. (2003). *The creative school: A framework for success, quality and effectiveness*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Johansson, R. (2002). Ett explikativt arbetssätt - fallstudiemetodikens utveckling, logiska grund och betydelse i arkitekturforskningen. *Nordisk Arkitekturforskning*, (2), 19-28.
- Johansson, U. (1987). *Att skolas för hemmet. Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842-1919 med exempel från Sköns församling*. Akademiska avhandlingar 31. Umeå: Umeå Universitet, pedagogiska institutionen.
- Johnson, S. (2001). *Models of gardening in education*. Doctorial thesis. Reading: University of Reading.
- Jungk, R., & Müllert, N. (1987). *Future Workshops: How to create desirable futures*. London: Institute for Social Inventions.
- Key, E. (1995/1900). *Barnets århundrade*. 4 uppl. Ölandstryckarna: ABF och Bildningsförlaget.

- Kristensson, E. (2003). *Rymlighetens betydelse: En undersökning av rymlighet i bostadsgårdens kontext*. Lund: Lunds tekniska högskola, institutionen för arkitektur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kylin, M. (2003). Children's dens. *Children, Youth and Environments*, 13(1), <http://cye.colorado.edu>.
- Lars Hiertas Minne. (1890). *Normalritningar till folkskole-trädgårdar jämte beskrivning och kortfattade anvisningar rörande trädgårdsskötsel såsom undervisningsämne i folkskolan*. Stiftelsen Lars Hiertas Minne: P. A. Norstedt & söners förlag.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, M. E. (2004). A teacher's schoolyard tale: Illuminating the vagaries of practicing participatory action research (PAR) pedagogy. *Environmental Education Research*, 10(1), 89-114.
- Lgr62. (1962). *Läroplan för grundskolan, Lgr 62*. Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen.
- Lgr69. (1969). *Läroplan för grundskolan, Lgr 69*. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB.
- Lgr80. (1980). *Läroplan för grundskolan, Lgr 80*. Stockholm: Liber.
- Lieberg, M. (1992). *Att ta staden i besittning. Om ungas rum och rörelser i offentlig miljö*. Rapport R3. Lund: Lunds universitet, institutionen för byggnadsfunktionslära, arkitektursektionen.
- Lieberg, M. (2002). Kunskapsverkstad som arena för samverkan mellan forskare och praktiker. I K. Eriksson (red): *Forskningssamverkan och nya former av kunskapsbildning. Sammanställning av bidrag till konferensen Högskolor och samhälle i samverkan, Högskolan i Halmstad 9-11 maj 2001*, 282-295. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Lieberg, M. (2003). *Plats för ungdom - om ungdomar och ungdomskulturer i det offentliga rummet*. Rapport från Barnsäkerhetsdelegationen S 2001:05. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- Liedman, S.-E. (2002). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Bonnier.
- Lindblad, B. (1993). *Skolgården - barnens frirum*. Forskningsrapport SB:58. Gävle: Statens institut för byggnadsforskning.
- Lindholm, G. (1995a). Från trädgård till barnmiljö. Skolgården i statliga anvisningar 1865-1995. I G. Lindholm, *Skolgården - vuxnas bilder, barnets miljö* (I:1-84). Alnarp: SLU, Institutionen för landskapsplanering Alnarp.

- Lindholm, G. (1995b). *Skolgården - vuxnas bilder - barnets miljö*. Stad & Land 129. Alnarp: SLU/Movium och institutionen för landskapsplanering.
- Lindholm, G. (2002). Kunskapsverkstad som redskap för fysisk planering. I L. Svensson et al (red): *Innovations- och lärprocesser i den nya ekonomin. Interaktiv forskning - för utveckling av teori och praktik. Arbetsliv i omvandling*, 2002:7, 119-133. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Ljung, M. (2001). *Collaborative Learning for Sustainable Development of Agri-Food Systems*. Acta Universitatis Agriculturae Sueciae, Agraria 308. Uppsala: SLU.
- Lpfö98 (1998). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Utbildningsdepartementet, Stockholm: Fritzes.
- Lpo94 (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet. Utbildningsdepartementet, Stockholm: Fritzes.
- Lunds kommun (2003). *Grönstruktur- och naturvårdsprogram för Lunds kommun - bevarande och utveckling. Samrådsförslag 2003-12-12*. Lund: Lunds kommun.
- Lundström, M. & Nordström, M. (red) (2001). *Att känna sin stad - barn och ungdomar upptäcker sin närmiljö*. Karlskrona: Skönhetsrådet/Boverket.
- Malbert, B. (1998). *Urban planning participation: linking practice and theory*. Doktorsavhandlingar vid Chalmers tekniska högskola 1998:1(A). Göteborg: Chalmers tekniska högskola.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Molander, B. (1990). Kunskapens tysta och tystade sidor - ett försök till översikt. *Nordisk Pedagogik.*, 3:1990, 99-114.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Moore, R. C., & Wong, H. H. (1997). *Natural Learning: the Life of an Environmental Schoolyard. Creating Environments for Rediscovering Nature's Way of Teaching*. Berkley, CA: MIG Communications.
- Månsson, P. (2003). *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker*. 6 rev. uppl. Stockholm: Bokförlaget Prisma AB.
- Mårtensson, F. (2004). *Landskapet i leken: en studie av utomhuslek på förskolegården*. Acta Universitatis Agriculturae Sueciae, Agraria 464. Alnarp: SLU.
- Naturskolan. (2005). *Gröna skolgårdar i Lunds kommun*. <http://www.naturskolan.lund.se/gronasko/info.htm> (2005-08-09).
- Norberg-Schultz, C. (1998). Fenomenet plats. I Skriftserien Kairos nr 5, *Arkitekturteorier*, 89-115. Stockholm: Raster förlag.
- Nordström, M. (1986). *Platsens psykologi. Om att tillägna sig kunskap*. Meddelande M:6. Gävle: Statens institut för byggnadsforskning.
- Nordström, M. (1990). *Barns boendeföreställningar i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Forskningsrapport. Gävle: Statens råd för byggnadsforskning.



- Normalplan (1900). *Normalplan för rikets folkskolor och småskolor*. Stockholm: Norstedts.
- Normalritningar (1920). *Normalritningar till skolanläggningar för folkskolan, jämte anvisningar och beskrivningar*. Stockholm: Kungl. Ecklesiastikdep.
- Ohlsson, J. (2002). Forskaren som kritisk reflektör. Pedagogisk forskning i dialog med praktiken. I L. Svensson et al (red): *Interaktiv forskning - för utveckling av teori och praktik*. Arbetsliv i omvandling 2002:7, 89-104. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Olsson, T. (1998). *Gröna skolgårdar*. Stad & Land 158. Alnarp: Movium, SLU.
- Olsson, T., Andersson, S., Eriksson, I., Lenninger, A., Lieberg, M., Paget, S., Ullman, V. & Åkerblom, P. (2002). *Skolgården som klassrum: Året runt på Coombes School*. Stockholm: Runa Förlag.
- Paget, S. & Åkerblom, P. (2003). Från rastyta till pedagogiskt rum. I S. Selander (red), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Forskning i fokus 12, 245-260. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Paget, S. (2004). Att använda, förändra och lära av platser. I P. Åkerblom (red), *Dokumentation från forskarseminariet Plats och Lärande*. Movium Rapport 1: 04, 47-49. Alnarp: Movium, SLU.
- Persson, A. (2005). *Vad händer när parken ska fungera som skolgård? – friskolors utemiljö i Stockholms innerstad*. Examensarbete vid landskapsarkitekturprogrammet. SLU: institutionen för landskaps- och trädgårdsteknik <http://www-pot.lt.slu.se/epub/Lark05AP.pdf> (2005-06-21).
- Persson, B. (1997). *Kunskapsöverföring till yrkesverksamma inom landskapsarkitektens yrkesfält*. Acta Universitatis Agriculturae Sueciae, Agraria 33. Alnarp: SLU
- Persson, B., & Åkerblom, P. (1998). *Stad och land i samverkan i Tidaholm*. Stad & Land 151. Alnarp: Movium, SLU.
- Pressklipp (1992-2002). Artiklar, reportage och notiser i svensk dags- och fackpress insamlade 1992-2002. Arkivmaterial, Movium, SLU.
- Ramírez, J. L. (1995). *Skapande mening. En begreppsgenealogisk undersökning om rationalitet, vetenskap och planering*. Nordplan, Stockholm.
- Rasmusson, B. (1998). *Stadsbarndom. Om barns vardag i en modern förort*. Meddelanden från Socialhögskolan 1998:7 (doktorsavhandling). Lund: Lunds universitet.
- Regeringen (2005). *Underlag till handlingsplan för goda matvanor och ökad fysisk aktivitet i befolkningen*. <http://www.regeringskansliet.se/sb/d/5141%20/a/42572;jsessionid=aBbIVmHn9Vse> (2005-07-07).
- Rickinson, M. (2004). *Grounds for Improvement Secondary Action Research Programme: Final Report*. Slough: National Foundation for Educational Research.

- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of Research on Outdoor Learning*. Shrewsbury: Field Studies Council.
- Sager, T. (1994). *Communicative Planning Theory*. Avebury: Aldershot.
- Sandell, K. (2001). *Några aspekter på svenska reservatsdilemmans förutsättningar. Arbetsrapport om allemansrätt, naturvård och landskapsperspektiv inför fördjupade studier i forskningsprogrammet FjällMistra om fjälllandskapets tillgänglighet*. Arbetsrapporter från forskningsprogrammet Landskapet som arena. Umeå: Umeå universitet.
- Schmidt, L. (2004). *Skolegården, jungel eller luftgård? En studie av nærmiljøanlegg, barn og fysisk aktivitet i skolegården*. NIBR-rapport 4:2001. Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning.
- SIH (2005). *Forskningsprojektet Skola-Idrott-Hälsa*. Lärarhögskolan i Stockholm, institutionen för samhälle, kultur och lärande.  
<http://www.lhs.se/skl/forskning/projekt/idrott/> (2005-07-10)
- Sjöholm, G. (1923). *Skolträdgårdsundervisningen, ett försummat uppfostringsmedel*. 3 uppl. Stockholm: Sveriges Allmänna Folkskollärares Litteratursällskap.
- Skantze, A. (1989). *Vad betyder skolhuset? Skolans fysiska miljö ur elevernas perspektiv studerad i relation till barns och ungdomars utvecklingsuppgifter*. Stockholm: Stockholms universitet, pedagogiska institutionen.
- Solà-Morales, I. (1998). *Plats: permanens eller produktion*. I Skriftserien Kairos: *Arkitekturteorier*, 185-198. Stockholm: Raster Förlag.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, London, New Dehli: SAGE Publications.
- Stake, R. E. (1998). *Case Studies*. I N. K. Denzin & Y. Lincoln (red), *Strategies of Qualitative Inquiry*, 86-109. Thousand Oaks, London, New Dehli: SAGE Publishing.
- Svensson, L., Brulin, G., Ellström, P.-E., & Widegren, Ö. (red) (2002). *Interaktiv forskning - för utveckling av teori och praktik*. 2002:7. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Szczepanski, A. (1993). *Utomhuspedagogik, begreppsdefinition samt kartläggning av ett utbildnings- och forskningsområde*. Rapport 3, institutionen för förskolläraryrket. Linköping: Linköpings universitet.
- Säfstöm, C-A., & Östman, L. (red) (1999). *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Tillström, I. (2002). *En jordnära skola. Framtidsverkstad på Gläntan den 12-13 april 2002*. Stencil. Uppsala: Movium, SLU.
- Undervisningsplan. (1955). *Undervisningsplan för rikets folkskolor*. Stockholm: Norstedts.

- Waldenström, C. (2001). *Constructing the World in Dialogue. A Study of Advisory Situations in Swedish Agriculture*. Doctorial dissertation no 105. Stockholm: Stockholm University.
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werne, F. (1987). *Den osynliga arkitekturen*. Lund: Vinga press AB.
- Westberg, L. (2005). *Aktörssamverkan i praktiken. Om lärande och makt i samverkansprocesser mellan aktörer i livsmedelssektorn*. Manuskript. Uppsala: SLU, institutionen för landskapsplanering Ultuna.
- Wickenberg, P. (1999). *Normstödjande strukturer. Miljötematiken börjar slå rot i skolan*. Lund Studies in Sociology of Law 5. Lund: Lunds universitet.
- Wickenberg, P., Axelsson, H., Fritzén, L., Helldén, G., & Öhman, J. (red). (2004). *Learning to Change the World? Swedish Research on Education and Sustainable Development*. Lund: Studentlitteratur.
- Wilhelmson, L. (1998). *Lärande dialog. Samtalsmönster, perspektivförändring och lärande i gruppsamtal*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet/Centrum för arbetslivsforskning.
- Wilhelmson, H. (2002). *Barn og omgivelser, virkelighet med flere fortolkninger*. Oslo: Context, Arkitekthøgskolen.
- Wood, D. (1993). *The Power of Maps*. London: RoutledgeFalmer.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. 2 uppl. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Åkerblom, P. (1990). *Skolträdgårdens ABC*. Helsingborg: LTs Förlag/Movium.
- Åkerblom, P. (2002). *En jordnära skola. De första stegen mot framtidens skolgårdsskötsel i Lunds kommun*. Stencil. Uppsala: Movium.
- Åkerblom, P. (red) (2004). *Dokumentation från forskarseminariet Plats och Lärande*. Movium Rapport 1:04. Alnarp: Movium, SLU.
- Ödman, P. J. (2001). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: ePan/Norstedts.
- Öhman, J. (2003). Miljöfostran i naturen. I J. Öhman & L. Östman (red): *Nationell och internationell miljödidaktisk forskning: en forskningsöversikt*. Pedagogisk forskning i Uppsala 148, 65-89. Uppsala: Uppsala universitet.
- Öhman, J., & Östman, L. (2003). *Individuell kontinuitet och förändring i moraliskt meningsskapande. Ett transaktionellt angreppssätt inom det sociokulturella perspektivet*. Paper vid NFPP/NERA kongress 6-9 mars 2003, Köpenhamn.



## Appendix I-III

Avhandlingen baseras på följande tre delstudier:

I. Åkerblom (2003). *Trädgård i skolan – skola i trädgården. Om skolträdgårdens funktion och betydelse i ett plats- och lärandeperspektiv*. Licentiatavhandling, Movium Rapport 1:03. Alnarp: Movium, SLU.

II. Åkerblom (2005). Footprints of School Gardens in Sweden. *Journal of Garden History* 32(2) (in press).

III. Åkerblom (2005). Capacity Building for School Gardening: A Swedish Case Study. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10 (in press).

