

# **Trädgård i skolan – skola i trädgården**

**Om skolträdgårdens funktion och betydelse  
i ett plats- och lärandeperspektiv**

*Petter Åkerblom*

## **Tidigare utgivna rapporter**

1:2002 *Kvaliteter i bebyggelse och landskap – Hallandskusten* Karin Palm-Lindén och Eva Uddenberg

2:2002 *Miljöhandlingar i bostadsområdet*  
Del 1 Mimmi Bissmont, Sara Fallström,  
Per Hillbur och Maria Neymark  
Del 2 Tommy Lundberg och Jan Wijkmark

3:2002 *Park- och trädgård för äldre i särskilda boendeformer* Anna Lenninger, Lotta Olofsson och Verus B Thelander

### **MOVIUM RAPPORT 1:2003**

REDAKTIONSRÅD: Sten Göransson,  
Mats Lieberg, Petra Bengtsson,  
Göran Nilsson, Titti Olsson och  
Pia Schmidtbauer

SLU, Movium, Box 54, 230 53 Alnarp  
Tel 040-41 50 00, fax 040-46 08 45  
e-post [info@movium.slu.se](mailto:info@movium.slu.se)

OMSLAG: Nilsson Design AB, Stockholm

ISBN 91-576-6555-9

ISSN 1651-3401

Movium Rapport är en publikationsserie utgiven av Movium. I serien publiceras projekt inom Moviums ramprogram för FoU. Rapporterna hämtas på Moviums hemsida **[www.movium.slu.se](http://www.movium.slu.se)**



© Andy Goldsworthy, 1997  
Courtesy, Galerie Lelong, NY

The purpose of my art is to learn.  
I cannot understand nature without  
working with it, touching it.

*Andy Goldsworthy*



# Förord

Utgångspunkterna för den här avhandlingen är dels mitt allmänna intresse för barns och ungdomars utomhusmiljöer, dels mitt särskilda intresse för pedagogiska verksamheter utomhus som bedrivs i inom ramen för skolans uppdrag. Forskningsuppgiften har avgränsats till att studera hur skolträdgården uppfattas som plats respektive läranderesurs i relation till andra skolaktiviteter. Bland annat redovisas en intervjuundersökning bland skolpersonal på sex skolor (fem i Sverige och en i England).

Jag tackar min huvudhandledare docent Mats Lieberg för hans outtröttliga uppmuntran och kritiska förhållningssätt. Jag är också mycket tacksam över AgrD Gunilla Lindholms inspirerande insatser som biträdande handledare. För att jag alldeles säkert skulle förstå när mitt arbete var i gungning föredrog hon att genomföra den mesta handledningen på mycket vingliga köksstolar.

Utan vetenskapsjournalist Titti Olssons engagemang för barn och ungdomars utomhusmiljöer, liksom förmåga att ställa frågor, hade detta arbete blivit något helt annat. Universitetslektor Susan Paget, SLU, har i rummet bredvid åsett hur mitt arbete vuxit fram, varit ett värdefullt bollplank – och när det gått riktigt trögt i precis rätt ögonblick kommit in med en kopp te. Ett stort tack också till er andra i doktorandgruppen på institutionen för landskapsplanering Ultuna vid SLU, som jag har delat min vardag med. Ingen nämnd och ingen glömd, men genom er hängivna flit i era forskarstudier har ni på olika sätt, såväl i seminarier som spontant i kafferummet, stimulerat och förnyat mina perspektiv på min forskningsuppgift.

Ett särskilt tack till Lars Espmark, lingvist och antikhandlare i Uppsala, som kritiskt granskat delar av avhandlingen, liksom till Anders Szczepanski, enhetschef vid Centrum för miljö och utomhuspedagogik vid Linköpings universitet, som gjort detsamma. Dessutom vill jag tacka forskarnätverket Utbildning och hållbar utveckling för inspirerande diskussioner som bland annat influerat avhandlingens mer teoretiska avsnitt.

Utan en tålmodig hustru och tre underbara barn (som under slutfasen av arbetet till slut började undra ”vem är det som kommer där, mamma?”), utan er hade livet mellan avhandlingsarbete och avhandlingsarbete varit synnerligen grått och trist!

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 14 april 2003 / Petter Åkerblom

**Detta arbete utgör ursprungligen min licentiatavhandling, som försvarades den 22 maj 2003. Errata som då presenterades har förts in i denna version, som ingår som delstudie i min doktorsavhandling. Utöver detta har fig. 4 (s. 67) vidareutvecklats och några mindre korrigeringar av språklig natur gjorts.**

Uppsala den 1 augusti 2005 / Petter Åkerblom

# Innehåll

<b>Inledning.....</b>	<b>8</b>
Avgränsningar och val av forskningsobjekt .....	10
Syfte och övergripande problemformulering.....	11
Metoder och material i forskningsprocessen .....	12
Intervjuundersökningens genomförande.....	15
Analysarbetet.....	16
Att arbeta med kvalitativ forskningsansats .....	17
<b>Utomhuspedagogikens kännetecken .....</b>	<b>21</b>
Skolträdgårdarnas utveckling i Sverige.....	23
Skolträdgårdscyklar .....	26
<b>Perspektiv på platser och lärande .....</b>	<b>29</b>
Varning för polarisering.....	30
Lärande i praktiken.....	32
Lärandets verktyg .....	33
Något om förgivettaganden .....	35
Kognitivt lärlingskap och kunskapens sidor .....	36
Lärande i och utanför skolan .....	38
Pragmatismen .....	39
Plats för den skapande människan .....	41
Olika plats- och rumsbegrepp .....	41
Tiden, tingen, människan och landskapet .....	44
Topofili – att vara platsbunden .....	46
Bobos hjärna .....	48
Söka eller skapa platsens mening? .....	52
Gemensamma spår i plats- och lärandeforskning .....	56
Skolträdgården, både plats och lärande .....	58
<b>Lärandets <i>var</i> .....</b>	<b>60</b>
Mediernas bild .....	61
Fyra perspektiv på skolaktiviteter .....	66
Textbundna praktiker .....	68
Skolgårdsprojekt.....	69
Skolträdgårdsverksamhet.....	70
Studiebesök, exkursioner .....	70
Kopieraren, byggaren, förvaltaren och turisten.....	72
<b>Skolträdgårdsverksamhet i praktiken .....</b>	<b>74</b>
Odling på schemat - sex exempel .....	75
Segevångsskolan, Malmö .....	76
Lerbergsskolan, Höganäs .....	78
Önstaskolan/Piltorpsskolan, Västerås .....	80
Umeå Waldorfskola, Umeå.....	82
Kalknäs skola, Sollefteå .....	84

Coombes School, England .....	86
Några inledande jämförelser .....	88
Vad som sägs om skolträdgården som plats .....	90
Skolträdgårdens organisering och förvaltning .....	91
Klassrum, scen och virtuellt rum .....	100
Ett producerande landskap .....	104
Plats för hälsa och välbefinnande .....	107
Skolträdgårdens identitet .....	107
Vad som sägs om skolträdgården som lärande .....	111
Process och språngbräda .....	111
Lärande på olika nivåer .....	112
Yrkesrollen påverkas .....	116
Pedagogiska tillämpningar, tematik och ämneskopplingar .....	121
Nya roller .....	126
<b>Skolträdgårdens funktion och betydelse .....</b>	<b>131</b>
Skolträdgården som lärande medel .....	131
Utmanar och utvecklar lärandeformer .....	131
Elevernas frågor i fokus för lärandet .....	132
Ett kunskapsskaffereri .....	133
Det vandrande lärandet .....	134
Skolträdgården som socialt nav .....	136
Att synas på nya sätt i skolan .....	136
Samhället kommer in i skolan .....	137
Skolträdgården som aktör och berättelse .....	139
Möten med ett skeende .....	139
Skolträdgården som skapande handling .....	141
Den oändliga berättelsen .....	143
IT = I Trädgården? .....	145
<b>Summary .....</b>	<b>148</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>154</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>161</b>
Bilaga 1. Projekt Trädgård i skolan .....	163
Bilaga 2. Intervjuundersökningen – förberedelser och tillvägagångssätt .....	165

# Inledning

***Kapitel 1** i vilket jag presenterar mina forskningsfrågor, motiverar varför jag väljer skolträdgårdsverksamhet som objekt för avhandlingsarbetet samt klargör mitt syfte med att dokumentera och beskriva vad som karaktäriserar skolträdgårdens funktion och betydelse. Avhandlingens delar presenteras tillsammans med de metoder och material som hanterats i forskningsprocessen.*

En traditionell syn på skolan är att den ska förmedla kunskaper till eleverna. I dagens läroplan för det offentliga skolväsendet, Lpo 94, slås det fast att skolans uppdrag är att ”främja lärande” (Lpo94 1998 s. 7)<sup>1</sup>. I tidigare läroplaner formuleras motsvarande uppdrag i termer av att skolan ska *förmedla kunskap*. 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 omgivningarna 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.

Dagens nationella styrdokument för pedagogiska verksamheter i skola och barnomsorg är målorienterade (Lpfö 98 1998; Lpo 94 1998). De anvisar inte *var* lärandet kan, *bör* eller *ska* äga rum. Inga fysiska förutsättningar för att fullfölja uppdraget preciseras. Det betyder att det för grundskolans del är upp till den enskilda skolan, eller pedagogen/arbetslaget, att skapa de fysiska förutsättningar som behövs för att uppfylla målen.

Läroplanen lägger alltså inga hinder i vägen för den som vill utnyttja skolgården eller odling som pedagogisk resurs. Att använda skolgården i undervisningen, eller skolträdgården som plats för lärande, kan till och med ses som ett exempel på hur lärande kan främjas i enlighet med läroplanens intentioner (Andersson, von Bothmer et al. 1999). Den akademiska pedagogiska diskussionen har naturligtvis haft inflytande på läroplanernas utformning genom åren. Till denna har bland annat diskussionen om den tysta kunskapens betydelse för lärandet bidragit (Molander 1990), liksom diskussionerna om vad ett skolämne eller skolkunskaper egentligen är.

När det gäller skolkunskaper går det inte längre att särskilja förutsättningar för lärande från själva lärandet eller innehållet i kunskapen från praktiken, skriver Ingrid Carlgren (1999 s. 18). Carlgren framhåller att innehållet, kunskapen och lärandet är inbäddade i denna praktik och att *skolkunskaperna får sin mening genom den praktik de är inbäddade i och en del av*. Detta illustrerar ett perspektivskifte i den pedagogiska diskussionen, ett perspektivskifte som också

---

<sup>1</sup> ”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper” (Lpo 94 s. 7). Motsvarande intentioner finns i förskolans läroplan: ”Förskolan skall erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet” (Lpfö 98 s. 8).



påverkar vad som idag uppfattas som bra och eftersträvansvärt i pedagogiska verksamheter:

Kunskaper som utvecklas som svar på frågor som uppstått i ett sammanhang kan inte flyttas till ett annat sammanhang som förståelse för de erfarenheter som görs där. Istället blir det viktigt att skapa de miljöer som ger de slags erfarenheter och väcker de frågor på vilka de mer traditionella skolkunskaperna är ett svar. I den mån som det är svårt att skapa sådana sammanhang för skolkunskaperna finns det förmodligen anledning att ifrågasätta deras värde. (Carlgren 1999b s. 19)

Avhandlingen ska som följd av ovanstående ses som ett bidrag till att fördjupa kunskaperna om skolträdgårdens funktion och betydelse som lärande miljö. Med skolträdgårdsverksamhet som utgångspunkt, fokus och exempel, diskuteras var olika pedagogiska verksamheter i utomhusmiljön äger rum, vad som karakteriserar dessa rum som platser, vad som karakteriserar det lärande som äger rum under detta rums-ägande, samt hur skolträdgårdsverksamhet på sitt sätt kan bidra till meningsskapande lärandesituationer. Centralt för avhandlingen är hur skolträdgårdsverksamheten utmanar mer traditionella skolverksamheter.

### **Några av avhandlingens nyckelbegrepp**

Några begrepp som används genomgående i avhandlingen är pedagog, plats och lärande.

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

Begreppet *plats* används i betydelsen fysiskt definierade och geografiskt avgränsade ytor, men inbegriper även de förväntningar, aktiviteter och minnen som förknippas med platsen. Begreppet används därigenom i liknande betydelse som engelskans *place*; ”A place is a space claimed by feelings” som forskaren Eileen Adams uttrycker det (Paget 2003 s. 102f). Därutöver används begreppet också i en tidslig dimension, det vill säga som ett synligt uttryck för en tät väv av relationer som släpper fram eller förhindrar skeenden (Hägerstrand 1991/1988 s. 39).

Begreppet *lärande* används som uttryck för de processer med vars hjälp individer och kollektiv såväl konstruerar sina egna kunskaper som ger uttryck för dessa genom förändrat deltagande i sociokulturella praktiker<sup>2</sup>. *Lärande* betraktas även som kännetecknande för all mänsklig verksamhet, och i begreppet integreras aktiviteter, kunskapsinnehåll och kultur.

Begreppen plats och lärande utvecklas i kapitel 3.

Ytterligare ett begrepp som används genomgående är *skolträdgård*, som i betraktas som ett fysiskt platsbundet uttryck för ett skeende iscensatt av människa och natur<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Jämför till exempel Carlgren (1999b).

<sup>3</sup> Definitionen utvecklas i kapitel tre, se s. 58.

# Avgränsningar och val av forskningsobjekt

En av de spontana frågor jag som landskapsarkitekt ställde mig innan forskningsuppgiften preciserades var om, och i så fall hur, olika platser kan ha inflytande på det man lär sig. Skulle det vara möjligt att beskriva olika slags lärande med utgångspunkt i olika platsers form, innehåll och funktion?

För att avgränsa forskningsuppgiften valde jag skolträdgården som forskningsobjekt. Ett av motiven för detta är personligt; jag ville efter tio års erfarenheter av projektarbete, publikationer och fortbildning på området skolgårdar och skolträdgårdar få vetenskapligt perspektiv på mitt engagemang i dessa frågor (Åkerblom & Åkerblom 1993; Åkerblom 2002; Åkerblom & Bergenzaun-Abel 1993). Basen för mina erfarenheter är det projekt – *Trädgård i skolan*<sup>4</sup> – som jag arbetade i åren 1987-90 (Åkerblom 1987; 1990).

I slutet av 1990-talet började jag fundera på hur det gått för de tre skolor som deltagit i projekt *Trädgård i skolan* och hur skolträdgårdsverksamheten utvecklats under den tid som gått sedan 1990, det år vi skildes åt. Jag kände bland annat till att skolorna arbetade utifrån en ny läroplan (Lpo 94), levde under allt tuffare ekonomiska villkor, sjunkande vuxentäthet och intensiva organisationsförändringar. Jag hade också iakttagit att den fysiska miljön på alla tre skolor anpassats till såväl förskoleklasser (sexårsverksamhet) som högstadiesverksamhet. Jag visste också att andra kommunala verksamheter i dessa kommuner, precis som i många andra kommuner under 1900-talets sista decennier, arbetade utifrån nya organisatoriska förutsättningar, till exempel med olika beställarutförar-modeller inom park- och (skol)fastighetsförvaltningen.

Jag var också medveten om att skolträdgårdsverksamheten hade avvecklats redan 1990 vid en av projektskolorna i samband med att projekt *Trädgård i skolan* avslutades, men samtidigt att den fortsatte på de andra två. På den ena av dessa fortsatte verksamheten till och med 1997. På den tredje skolan visste jag att skolträdgården fortfarande var i drift, och att skolträdgårdsverksamheten i början på 1990-talet dessutom hade spridit sig därifrån till en angränsande skola<sup>5</sup>. Hur kunde det komma sig? Varför slutar vissa pedagoger odla och varför fortsätter andra när ekonomiska, pedagogiska och praktiska/tekniska förutsättningar förändras till det sämre? Denna spontana nyfikenhet ledde till de första funderingarna på avhandlingsarbete, även om frågorna inte kom att fungera som mina direkta forskningsfrågor.

---

<sup>4</sup> Projekt *Trädgård i skolan* bedrevs på tre låg- och mellanstadieskolor i Skåne och Västmanland. Syftet var att studera och utveckla metoder för hur en skola kan integrera skolträdgårdsverksamhet i skolans pedagogiska verksamhet. Projektet finansierades med handelsgödselavgiftsmedel och leddes av Sveriges lantbruksuniversitet (SLU) i samarbete med Koloniträdgårdsförbundet, Riksförbundet Svensk Trädgård (RST) och Trädgårdsnäringens Riksförbund (TRF). Petter Åkerblom var som utredare tillsammans med Magnus Bertilsson, som när projektet startades var metodiklektor vid Lärarhögskolan i Malmö. Projektledare var Eivor Bucht och Ole Andersson, Movium, SLU. Projektet avslutades 1990 och redovisas i *Skolträdgårdens ABC* av Åkerblom, P. (1990). Projektet sammanfattas i bilaga (bil. 1).

<sup>5</sup> På Lerbergsskolan avvecklades skolträdgårdsverksamheten i samband med att skolutbyggnad försvårade förutsättningarna för fortsatt drift. Önstaskolan hade sin sista odlingsäsong 2002 eftersom lågstadiesverksamheten upphör från och med höstterminen 2003. På den angränsande Piltorpsskolan fortsätter skolträdgårdsverksamheten.

Mina dåvarande erfarenheter av odling i skolan grundade sig framförallt på verksamheten vid de tre skolorna i projekt *Trädgård i skolan*, samt på kontakter som etablerats med pedagoger och annan personal från andra skolor som sökt sig till studieresor och andra utbildningsarrangemang på skolträdgårdstemat som jag varit engagerad i genom åren. Här var entusiasmen för skolträdgårdar stor och eldsjälarna många<sup>6</sup>.

I takt med att jag började fundera på vad jag egentligen hade för vetenskaplig grund att luta mina erfarenheter mot insåg jag allt mer att mitt eget eldsjälfilter inte med automatik lät mig se odlandets alla sidor. Genom detta filter föddes den ursprungliga idén att dokumentera och beskriva skolträdgårdsverksamhetens funktion och betydelse genom att undersöka om det gick att spåra några följdverkningar av skolträdgårdsverksamheten vid de tre projektskolorna tio-tolv år efter att skolträdgårdsverksamheten påbörjades.

Men att avgränsa ett vetenskapligt arbete till de skolor som deltog i projekt *Trädgård i skolan* kunde innebära att mina reflektioner i allt för hög grad skulle färgas av mitt eget engagemang i det projektet. Redan på ett tidigt stadium i funderingarna på hur avhandlingsarbetet skulle läggas upp kändes det för trovärdighetens skull angeläget att utvidga referensramen för min undersökning med erfarenheter från andra skolor. Genom fördjupade litteraturstudier blev det också tydligt att mitt intresse hade vidgats från att primärt handla om praktisk skolrelaterad odlingsproblematik till att på ett mer generellt plan omfatta samspelet mellan platser och lärande.

## Syfte och övergripande problemformulering

Avhandlingens huvudsyfte är att dokumentera och beskriva vad som karaktäriserar skolträdgårdens funktion och betydelse i relation till andra skolaktiviteter. De frågor som i det perspektivet framstår som väsentliga är:

- A) Vad karaktäriserar dagens skolträdgårdar som platser?
- B) Vad karaktäriserar det lärande som äger rum på dessa platser?
- C) På vilka sätt uppfattas skolträdgården som plats och resurs i lärandet?

Bakom avhandlingen ligger ett allmänt intresse av platser utomhus och hur de kan användas i pedagogiska aktiviteter bland barn och ungdomar i skola och barnomsorg. Genom att begränsa forskningsuppgiften till att studera skolträdgården som exempel, avgränsas arbetet till ett givet fenomen i en begränsad kontext. Avgränsningen medför att det går att studera skolträdgårdsverksamhetens influenser i olika lärandesituationer samtidigt som jag kan studera hur skolträdgården som plats kan inlemmas i hela skolmiljön.

Målet är att mejsla fram en bild av vad skolträdgården som betyder för ett antal pedagoger med erfarenhet av att odla med barn i åldern 5-12 år. Avhand-

---

<sup>6</sup> Några av dessa bildade 1990 föreningen *Trädgård i skolan* som bland annat spred ett enkelt nyhetsbrev till föreningens medlemmar 1991-94. Föreningen lades ned 1994.

lingen är tvärvetenskaplig på så sätt att den anknyter till såväl forskning inom landskapsplanering och arkitektur som till forskning om lärande och social utveckling (sociologi).

## Metoder och material i forskningsprocessen

En kombination av olika kvalitativa arbetssätt har använts och forskningsprocessen har präglats av att pendla mellan teori, insamling och analys samtidigt som forskningsfrågorna successivt preciserats. Att arbeta med flera metoder parallellt och att pendla mellan insamling och analys är något som kännetecknar många kvalitativa studier. Mats Lieberg har ett sådant ”metodpluralistiskt” förhållningssätt som han liknar vid att som forskare bära med sig en verktygslåda med många olika verktyg i där man väljer det verktyg som passar bäst i den konkreta situationen (Lieberg 1992 s. 265ff). Även Calander (1999) pendlar mellan olika metoder. Det här avhandlingsarbetet kan beskrivas med utgångspunkt i ett antal sådana pendlingar, eller utvecklingsfaser, som i huvudsak kommer till uttryck via var sitt kapitel.

### **Kapitel två och tre**

Avhandlingen inleds med en diskussion om utomhuspedagogikens kännetecknen och skolträdgården som en del av denna. Diskussionen är ett resultat av litteraturstudier. I kapitel tre presenteras en litteraturstudie med syfte att ge ett fördjupat teoretiskt perspektiv på frågor som direkt eller indirekt berör relationer mellan människor, platser och lärande. Ambitionen har varit att teckna en så bred bild som möjligt av det empiriska materialet.

Antalet möjliga referenser till begreppen plats respektive lärande i den rad av olika vetenskapliga discipliner som berörs av ämnet för den här avhandlingen har bedömts vara för omfattande för att kunna behandlas inom ramen för denna. Det har medfört att litteratursökning via bibliotekens databaser haft begränsad betydelse i avhandlingsarbetet. Jag har istället med utgångspunkt i arbetet med mitt empiriska material successivt och selektivt ringat in det referensmaterial som bedömts ha relevans för mina frågeställningar. Detta har bland annat inneburit att jag framför allt intresserat mig för platsbegreppet i socialt och socialpsykologiskt perspektiv där människans relationer till platser – *sense of place*<sup>7</sup> – hamnat i förgrunden. Det har också inneburit att jag främst intresserat mig för källor om lärandets sociokulturella och pragmatiska<sup>8</sup> natur. I detta ständiga sökande har jag haft stor nytta av de seminarier, forskarmöten och liknande som jag deltagit i under åren. Detta har bland annat lett till att jag i tredje kapitlets avslutande del kan diskutera ett antal möjliga parallella spår i lärande- respektive platsforskningen.

---

<sup>7</sup> Om detta begrepp, se s. 464.

<sup>8</sup> Med pragmatismen avses i denna avhandling främst de av John Dewey utvecklade filosofiska tankegångarna, se vidare s. 39.

## Kapitel fyra – lärandets var

I kapitel fyra diskuteras skolträdgården som plats och läranderesurs i relation till andra pedagogiska verksamheter i skolan. Syftet är att undersöka om det går att se några generella drag i olika skolaktiviteters *var*. Ett sätt att klargöra och karaktärisera de olika platser som utnyttjas för skolans olika vuxenstyrda aktiviteter beskrivs i form av en tankemodell som bland annat visar hur skolträdgårdsverksamhet skiljer sig från andra skolaktiviteter.

Det empiriska materialet utgörs av litteratur, hemsidor samt pressklipp insamlade 1992-2002. Pressklippen har studerats för att komplettera bilden av utomhusaktiviteter i skolan som ges via andra källor. Arbetet inleddes med att explorativt analysera det empiriska materialet för att ge en grov uppfattning om bredd och variation av skildrade miljöer och aktiviteter. Genom att översiktligt ögna igenom pressklippen, sammanlagt 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 ett antal slumpvis valda artiklar, notiser och reportage som på ett eller annat sätt berör odling valdes ut för närmare granskning. Dessa analyserades med utgångspunkt i att fånga upp så många olika uttryck som möjligt av odlingsaktiviteter.

Pressklippen har framför allt använts för att nyansera bilden av de olika slags aktiviteter som äger rum på skolgården. Utgångspunkten är att de utomhusaktiviteter som drar mediernas intresse till sig speglar de aktiviteter som äger rum *samtidigt* som det går att spåra eventuella förändringar eller förskjutningar av olika slags aktiviteter på skolgården eller i dess omedelbara närhet genom att studera pressmaterial från olika tidsperioder. Genom att analysera litteratur, hemsidor och publicerat material i dagspress och facktidskrifter har målet med kapitel fyra varit att precisera och nyansera utomhuslärandets praktik. Min förförståelse och långa erfarenhet av området bidrar dessutom till mina bedömningar av det begränsade empiriska materialet.

Den ämnesbevakning projektet Skolans Uterum startade 1992 bidrog till att pressklippsgenomgången kunde förverkligas. Skolans Uterums uppdrag var att stimulera skolgårdsförnyelser över hela landet, vilket fortsatte även efter det att Skolans Uterum bolagiserats (Lenninger 1999b). Pressklippen beställdes från ett mediabevakningsföretag, som ämnesbevakade artiklar, reportage och notiser i svensk fack- och dagspress med hjälp av sökordet *skolgård* (Pressklipp 1992-2002). Sedan 1999 sker ämnesbevakningen på uppdrag av Movium<sup>9</sup>. Pressklippssarkivet har med tiden blivit relativt omfattande med ett antal toppar i mediabevakningen framför allt i anslutning till några av de evenemang Skolans Uterum arrangerade under perioden 1992-98. Under de tio år bevakningen pågått, 1992-2002, har ungefär 5 300 klipp samlats in. Åren 1999-2002 levererades 1 331 klipp enligt mediabevakningsföretagets egen statistik från årets alla månader, allra flest från månaderna april, maj, september och oktober.

Skolans Uterum, som bland annat jobbade aktivt med pressaktiviteter, kan möjligen ha påverkat pressen så att fler skolgårdsartiklar publicerades än som

---

<sup>9</sup> Bevakningen har skett utan avbrott sedan oktober 1992, då Skolans Uterum startade prenumerationen. Pressklippen levererades av Pressurklipp AB till och med augusti 1995, varefter Observer AB övertog uppdraget. Prenumerationen övertogs 1 juli 1999 av Movium.

annars skulle ha varit fallet. En viktig aspekt i undersökningen har därför varit att förhålla sig kritisk till detta och sträva efter att fånga upp pressklipp som *inte* direkt kan tolkas som en effekt av Skolans Uterums eller Moviums verksamheter.

### **Kapitel fem - intervjuundersökningen**

Kapitel två, tre och fyra kan ses som fond för den intervjuundersökning som redovisas i kapitel fem. Den *kvalitativa forskningsintervjun* (Kvale 1997) användes som huvudmetod, vilken presenteras närmare på s. 17. Det empiriska materialet domineras av transkriberade intervjuer från samtal med yrkesverksamma personer på sex skolor.

Tretton av undersökningens nitton intervjuer genomfördes på de tre skolor som deltog i projekt *Trädgård i skolan* 1987-90 (bil. 1): Lerbergsskolan i Höganäs, Segevångsskolan i Malmö och Önstaskolan/Piltorpsskolan i Västerås. På dessa skolor intervjuades samtliga pedagoger, förskollärare och fritidspedagoger som hade deltagit i projektet, utom två personer som inte gick att spåra. Intervjuerna på de här skolorna kompletterades med sex intervjuer på ytterligare tre skolor för att vidga perspektivet och jämföra erfarenheter mellan skolor med olika motiv för skolträdgårdsverksamhet.

Till det empiriska bakgrundsmaterialet hör också de bägge redovisningarna av projekt *Trädgård i skolan* (Åkerblom 1987; 1990), samt deltagande observation, fältanteckningar, fotografier och fragment av pedagogers och elevers dagboksanteckningar som samlades in under projektperioden. För de tre övriga skolorna i intervjuundersökningen har intervjumaterialet kompletterats på olika sätt. I det internationella exemplet *Coombes School* ingår dessutom fotodokumentation och fältanteckningar från 1997 och framåt med tyngdpunkt på en koncentrerad insats med tre fältbesök i juni, september och oktober 2001 omfattande sammanlagt sju dagar. Intervjuerna på den här skolan genomfördes under junibesöket 2001<sup>10</sup>. På de två återstående skolorna – Kalknäs skola och Umeå Waldorfskola – har jag haft tillgång till vissa bakgrundsdokument som respektive skola tillhandahållit i samband med besök på platsen i augusti 2001. Varför undersökningen kompletterats med just de här tre skolorna förklaras närmare på s. 75.

Redovisningen koncentreras kring två teman; vad som sägs om skolträdgården som *plats* respektive som *lärande*. Mer om intervjuundersökningens genomförande och vad som kännetecknar analysarbetet utvecklas vidare i nästa avsnitt (s. 15).

### **Kapitel sex - diskussion**

I avhandlingens sjätte och avslutande kapitel fördjupas diskussionen om *hur* intervjupersonerna pratar om fenomenet skolträdgårdsverksamhet. Genom att diskutera empirin i kapitel fem med återkoppling till de teoretiska reflektionerna i kapitel två och tre görs ett försök att förtydliga och precisera några vanliga uppfattningar. Bland annat återknyts diskussionen till de parallelliteter i

---

<sup>10</sup> Den pedagogiska verksamheten på Coombes School presenteras i *Skolgården som klassrum. Året runt på Coombes School* (Olsson et al. 2003). Där diskuteras odling som pedagogiskt verktyg bland annat i kapitlet *Pumpor och heltäckningsmattor* (Åkerblom 2003a).

plats- respektive lärandeforskningen som diskuteras sist i kap. tre, samt till definitionen av begreppet skolträdgård som ett fysiskt platsbundet uttryck för ett skeende iscensatt av människa och natur. Återkopplingar görs också till diskussionen i kapitel fyra, där skolträdgårdsverksamhet betraktas som *platsaktivitet*<sup>11</sup>.

Genom att tolka och fördjupa analysen av det empiriska materialet kan skolträdgårdens funktion och betydelse belysas inklusive de underliggande teman som kan ligga till grund för intervjupersonernas utsagor. En utgångspunkt i bearbetningen har varit att på nytt föra samman utsagor om plats respektive lärande, dels för att kunna fokusera på *hur* det talas om skolträdgårdsverksamheten som platsaktivitet, dels för att belysa något av det underförstådda som intervjupersonerna ger uttryck för. Detta har gjorts för att kunna precisera några kvalitativt skilda kategorier vari uppfattningar kan beskrivas (Larsson 1986 s. 20). När den här avhandlingens empiri bearbetades utkristalliserades ett mönster baserat på tre sådana kategorier (skolträdgården som *lärande medel*, *socialt nav* respektive som *aktör och berättelse*).

## Intervjuundersökningens genomförande

Den första intervjun ägde rum i november 1999, den andra i januari 2000. Den intervjuguide som användes justerades därefter och under perioden april-maj 2000 genomfördes ytterligare elva intervjuer, det vill säga sammanlagt tretton stycken. Under perioden juni-oktober 2001 kompletterades dessa intervjuer med ytterligare sex. Insamlat data bygger därigenom på 19 intervjuer varav 17 med kvinnor och två med män. Därutöver bandades fyra samtal där intervjuguiden inte var den primära utgångspunkten för samtalen.

Samtliga intervjuer, utom två, ägde rum inomhus i klassrum, i lärarrum eller (i ett fall) i skolans bibliotek. De två återstående intervjuerna genomfördes på skyddad plats på skolgården omedelbart i anslutning till odlingsplatserna. Samtliga intervjuer bandades och skrevs ut och resulterade i ett transkriberat material på 539 sidor. De flesta intervjuer transkriberades av skrivbyrå. Intervjuförberedelser och tillvägagångssätt redovisas i bilaga (bil. 2).

Varje intervju tog 40-90 minuter. De första intervjuerna tog längst tid. Till de längre intervjuerna hör även de två intervjuer som gjordes i England 2001. För övrigt tog intervjuerna allt kortare tid delvis på grund av att intervjutekniken 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.

De flesta intervjuer inleddes med att samtala om praktiska aktiviteter tillsammans med eleverna i odlingslanden, till exempel hur en typisk dag i skolträdgården brukar organiseras. Det ledde i regel till att intervjupersonerna

---

<sup>11</sup> Se vidare s. 66.

kommenterade hur odlingsaktiviteterna brukade utnyttjas i undervisningen – vilket kunde vara allt från strikt ämnesmässiga kopplingar till brett tematiska verksamheter. Varje intervju kännetecknades av ett relativt fritt samtal som kretsade kring intervjupersonens egna uppfattningar om skolträdgårdsverksamhet som fenomen som intervjupersonen bedriver, eller har bedrivit.

## Analysarbetet

Analysarbetet inleddes med att sortera det empiriska materialet utifrån intervjuguidens huvudteman, för att därefter sorteras på nytt genom att relatera materialet till den teoretiska ram för arbetet som preciserades parallellt med analysarbetet, vilken redovisas i kapitel tre.

Analysens kärna har, inspirerad av Larsson (1986), varit att jämföra olika svar, att söka efter likheter och skillnader och genom att jämföra dessa låta olika uppfattningar ta gestalt. Enligt Inger Eriksson (1999 s. 33f) kan analysarbete i fenomenografiskt perspektiv beskrivas i fyra faser; genom att (1) läsa alla intervjuer som en samlad text kan (2) en bild vaskas fram om *vad* det talas om i det samlade intervjumaterialet. I nästa fas ligger tyngdpunkten på att (3) studera *hur* de intervjuade pratar om fenomenet. Det är på så sätt arbetet leder till att hitta det som kan betraktas som uppfattningar – att förstå innebörder i intervjuerna:

Det är hur de intervjuade uppfattar – och som kommer till uttryck i hur de talar om – fenomenet som skall 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)

Att läsa sina intervjutexter om och om igen bör därför vara både sorterande (fas 2) och tolkande (fas 3). I en fjärde och sista fas återstår arbetet som ”lyfter arbetet till en mera abstrakt nivå och gör det möjligt att kommunicera” (ibid. s. 35).

Jag har i min analys prövat att arbeta med fenomenografisk ansats, där jag bland annat inspirerats av Erikssons fyra faser – men valt att redovisa dem i två steg, i kapitel fem (sortering av empirin) respektive sex (tolkning och diskussion). I kapitel fem redovisas materialet huvudsakligen utifrån *vad* intervjupersonerna säger om skolträdgården som plats respektive vad de säger om skolträdgården som lärande. I kapitel sex diskuteras materialet med fokus på *hur* det pratas om fenomenet.

Ett annat sätt att förhålla sig till sitt empiriska material är att betrakta det som utgångspunkt för att skapa en berättelse med hjälp av ett urval representativa utsagor. Varje intervju skulle i sig kunna förädlas till en berättelse för att tydliggöra vad intervjupersonen ger uttryck för. En serie av intervjuer kan på motsvarande sätt analyseras i syfte att konstruera en berättelse som representerar intervjugruppens inställning till det som forskningsfrågorna avser att belysa (Calander 1999 s. 67f). Att redovisa empirin med exakt återgivna utsagor, inklusive harklingar och ofullbordade meningar kan, förutom att försämra läs-



barheten, dölja för läsaren det faktum att data är konstruerade av forskaren. Därför behövs berättelsen som förbindelse mellan data/dataanalys och läsare<sup>12</sup>.

Poängen med analysen är att forskaren fogar samman data till en berättelse, vilket enligt Calander betyder att det är själva konstruerandet av berättelsen som utgör analysen: ”Den narrativa analysens mål är att organisera data till en sammanhängande berättelse som skapar mening åt det studerade fenomenet” (ibid. s. 74).

Analysarbetet i den här avhandlingen strävar efter att ge läsaren en inblick i det empiriska materialet genom att konstruera en berättelse med hjälp av intervjupersonernas utsagor, som redigerats för att öka läsbarheten.

## Att arbeta med kvalitativ forskningsansats

Inspireerad bland annat av Steinar Kvale (1997) har den kvalitativa forskningsintervjun valts som huvudmetod för att kunna studera, analysera och begripliggöra hur pedagoger *uppfattar* skolträdgården som resurs. Uppfattning är, enligt Larsson (1986) ett antagande om något som man är övertygad om, eller som man tar för givet förhåller sig på ett visst sätt: ”Uppfattningen står för det som är underförstått, det som inte behöver sägas eller som inte kan sägas, eftersom det aldrig varit föremål för reflektion.” (ibid. s. 21)<sup>13</sup>.

Larsson framhåller att med uppfattning avses vad man håller för självklart. Med uppfattning avses däremot inte vilken *åsikt* någon har om något. En åsikt bygger ju på att man i någon mening väljer mellan alternativ, enligt Larsson, som drar slutsatsen att *uppfattningar ofta är den oreflekterade grund på vilken åsikter vilar* (Larsson 1986 s. 21). Även Eriksson (1999) menar att det inte är åsikterna, utan de uppfattningar intervjupersonernas utsagor vilar på, som ska klarläggas (Eriksson 1999 s. 28). Uppfattningar utgör med andra ord den referensram inom vilken vi samlat våra kunskaper, eller den grund på vilken vi bygger våra resonemang.

Den kvalitativa forskningsintervjun är en metod för att samla in data för att kunna belysa hur människor uppfattar fenomen, en metod som karaktäriseras av att forskaren skaffar kunskap med hjälp av en ”halvstrukturerad livsvärldsintervju”, en intervjuform ”vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening” (Kvale 1997 s. 13). Metoden kännetecknas av halvstrukturerade samtal där dialogen mellan intervjuare och den intervjuade i själva intervjusituationen öppnar möjligheter för bägge parter att formulera sina tankar och att ge uttryck för sina uppfattningar om mer eller mindre avgränsade fenomen eller frågeställningar.

---

<sup>12</sup> Mellan data och berättelse finns *episoden* som figurerande princip, ett begrepp som Calander ser som en konstruktion av samlande enheter som ökar tillgängligheten till det empiriska materialet, och som ligger till grund för den berättelse forskaren konstruerar av sitt empiriska material (Calander 1999 s. 67f).

<sup>13</sup> Larsson lånar detta citat ur Marton, F. & Svensson, L. (1984). *Att studera omvärldsuppfattning. Två bidrag till metodologin*. Rapport från Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, nr 158.

En poäng med denna metod är att både intervjuare och den intervjuade under själva intervjusituationen får en möjlighet att reflektera över sina egna uppfattningar och därmed språksätta dem. Kvale anser att detta för den halvstrukturerade forskningsintervjuns del innebär att både åsikter och mer grundläggande uppfattningar om fenomenet kan komma i dagen under intervjusituationen. Under denna kan intervjupersonen ge gestalt åt sina åsikter, känslor, uppfattningar och värderingar – som därigenom reflekteras.

Det som kommer till uttryck är alltså reflekterat. Men vad är det som inte sägs? Vad är det som är underförstått? En viktig uppgift för intervjuaren är att i sin tolkning också försöka beskriva de underliggande uppfattningar som till exempel skulle kunna förklara varför vissa pedagoger sporras och andra hämmas av skolträdgårdsverksamheten. Enligt Kvale är det de underliggande och icke-reflekterade åsikterna som i hög utsträckning avgör intervjupersonens inställning till det fenomen som forskningsintervjun behandlar. Om intervjuaren kan fånga upp något av denna gräns mellan reflekterade och inte reflekterade åsikter, befinner man sig nära intervjuns klangbotten.

En intervjuform som inte är väsensskild från forskningsintervjun, är terapeutiska samtal som bygger på ömsesidig närvaro under terapin. Samtalen mellan terapeut och patient utgår från deras respektive förförståelse. Den berättelse som terapeuten kan förädla fram ur behandlingen kan leda till framsteg för patienten samtidigt som nya insikter kan väckas hos psykoterapeuten.

Samtalet är i detta perspektiv inte bara utbyte av information utan också ett medel för att konstruera kunskap. Med ett sådant synsätt i samband med forskningsintervjuer skulle möjligheterna att komma åt mer underliggande uppfattningar om det studerade fenomenet öka, det vill säga om forskningsintervjun genomförs i så öppen och fri samtalsform som möjligt. Halvstrukturerade forskningsintervjuer kan inspireras av terapeutiska samtal som intervjuform, men är inte för den skull terapeutiska. Med samtalet som bärande medium för datainsamling finns dock förutsättningar för att det som reflekteras leder till en lär- och utvecklingsprocess för både intervjuare och intervjuerson<sup>14</sup>.

I varje intervjusituation uppstår ett dialektiskt förhållande mellan intervjuare och intervjuerson, vilket knappast går att undvika. Vilket inflytande har relationen mellan intervjuare och intervjuerson på det som sägs, och inte sägs, under intervjutillfället? En aspekt är hur syftet med intervjun uppfattas av intervjuare respektive intervjuerson. Som intervjuare är man mån om intervjuns *kommunikativa* aspekter, det vill säga mån om att förstå vad intervjuersonen säger och att själv bli förstådd. För intervjuaren rör det sig bland annat om att lyssna, vara följsam och förhålla sig nyfiket avvaktande till den andres sätt att uttrycka sig.

---

<sup>14</sup> Ett exempel på en sådan situation illustreras av min intervju med Ulrika, som under pågående samtal formulerade sina tankar på ett sätt hon inte gjort tidigare – vilket hon i samma stund upptäckte och kommenterade. Se sista meningen i citat s. 112.

Förmodligen har intervjuare och den intervjuade olika uppfattningar om vilket mål intervjun har. Den kan till och med vara, eller utvecklas till, en konfliktsituation. Åsikter kan komma fram som blottar att man är (eller gör att man blir) oenig, kanske rent av har motsatt ståndpunkt om det samtalet kretsar kring. Ibland kan intervjuaren redan före intervjun vara medveten om att intervjusamtalet kan utvecklas i denna riktning. Både intervjuare och den intervjuade har därigenom också ett *strategiskt* intresse av hur intervjun utvecklar sig, till exempel av att styra intervjun så att den håller sig till de frågor som ska diskuteras, eller av att övertyga den andre om sin ståndpunkt. Det utsagda, eller det förutsatta, som intervjuare och/eller intervjuperson medvetet eller omedvetet utgår ifrån kan därigenom ha inflytande på hur intervjun utvecklar sig.

En invändning mot intervjun som metod, i synnerhet halvstrukturerade forskningsintervjuer, är att de genererar ett omfattande, oöverskådligt och svår-analyserat transkriberat material. En annan är att intervjupersonerna inte svarat på samma frågor, vilket skulle försvåra jämförande studier av intervjupersonernas utsagor. En forskningsintervju skulle i och för sig kunna läggas upp kring ett antal strikt strukturerade och väl definierade frågor som betas av en efter en. Om syftet är att få svar på preciserade frågor kan detta förfaringsätt säkert fungera. Men genom att hålla sig allt för strikt till ett givet frågeformulär finns risken att intervjuaren går miste om nyanser i intervjupersonens utsagor. Genom att låta intervjun ske i så öppen och fri samtalsform som möjligt skapas lättare en god stämning, finns goda möjligheter för spontant reflekterande och därigenom också möjligheter att upptäcka något av det som inte sägs om fenomenet (Strandberg & Linde 1998).

Trovärdigheten i arbetet med kvalitativa forskningsintervjuer ligger bland annat i att visa hur intervjuaren förhåller sig till ovanstående risker och möjligheter med metoden. Risken finns naturligtvis att trovärdigheten naggas i kanten om forskaren inte visar att han är medveten om att hans/hennes egna förkunskaper också, åtminstone delvis, består av oreflekterade åsikter. Men kan forskaren däremot visa att hans/hennes forskning delvis handlar om att ifrågasätta sina egna förkunskaper, och att hantera det empiriska materialet som en möjlighetsbank ur vilken nya aspekter på det studerade fenomenet kan lyftas fram – då finns det snarare anledning att se det positiva i att forskaren redan är förtrogen med det fenomen han studerar (Holme & Solvang 1997). Ett gemensamt intresse för fenomenet under intervjusituationen ökar möjligheterna till att intervjupersonen talar öppet och att därigenom mera underliggande uppfattningar kan skönjas (Eriksson 1999 s. 40).

Min förförståelse och tidigare samarbete framför allt med intervjupersonerna vid de tre skolor som jag lärde känna under vår gemensamma tid i projekt *Trädgård i skolan* 1987-90, har tvingat mig att ständigt och kritiskt reflektera

över min egen relation till dessa och ämnet för våra samtal för att finna alternativa tolkningar och förståelser i det empiriska materialet. Samtidigt har min förförståelse och långa erfarenhet på området påverkat såväl genomförande som bedömningar. Jag ser min egen förförståelse om det studerade fenomenet som en kvalitet i forskningsarbetet och att möjligheterna därmed ökar för att tränga på djupet, vidga perspektivet och lägga grunden för en spännande diskussion. Men med anledning av att några av intervjupersonerna kände mig redan innan intervjutillfället, har jag strävat efter att vara medveten om denna problematik både i genomförandet av intervjuerna och i analys/diskussion. Jag har till exempel under varje intervjusamtal stimulerat intervjupersonen till att utveckla sina kritiska tankegångar om skolträdgårdsverksamhet vid minsta tecken på sådana åsikter.

# Utomhuspedagogikens kännetecken

**Kapitel 2** i vilket utomhuspedagogiken presenteras som en företeelse baserad på upplevelser i mer eller mindre tillrättalagda landskap. Det konstateras att skolträdgårdsverksamhet kan betraktas som en del av utomhuspedagogiken som båda har sina rötter i tidigt 1800-tal. I takt med den tekniska utvecklingen under första halvan av 1900-talet utvecklades dock skolträdgårdarna, men miljödiskursen under 1960-80-talen väckte på nytt intresset för skolträdgården som pedagogisk institution, liksom för andra former av utomhuspedagogik.

I boken *Friluftslivets pedagogik* (Brügge, Glantz et al. 1999) diskuterar författarna verksamheter med naturupplevelser, friluftsliv och friluftslivets pedagogik som centrala utgångspunkter. Författarna argumenterar för verksamheter som bland annat tillämpas inom scoutrörelsen, Friluftsrämjandet, Fältbiologerna med flera. Dagens naturskoleverksamhet och *I Ur och Skur-pedagogik*<sup>15</sup> ger många barn och ungdomar möjlighet att på skoltid delta i den här typen av utomhuspedagogik.

Idag representerar begreppet utomhuspedagogik upplevelsebaserade, tematiska, ämnesöverskridande, konkreta och handfasta metoder för att ute i landskapet tolka och analysera processer och fenomen (Dahlgren & Szczepanski 1997). Metoderna är, enligt dessa författare, aktivitetsskapande – ”gripa för att begripa” – och bygger på en handlingsinriktad pedagogik, till exempel kolmila, tjärdal, kokgrop, eldstad, tillverkning av bruksföremål, växtfärgning, och kojbyggen. Cykling, fiske, jakt, paddling, långfärdsskridskor, skidåkning och andra friluftaktiviteter är vanliga inom utomhuspedagogikens ram. Målet är att ge perspektiv på markanvändning, biologisk mångfald och energiutnyttjandets miljökonsekvenser.

Utomhuspedagogiken i sina nuvarande former har sina rötter i det tidiga 1800-talets USA. I de växande städerna växte behovet av *outdoor education*, och lägerskolor och exkursioner integrerades i läroplanerna. Argumenten för dessa aktiviteter byggde på missnöje med skolans traditionella undervisningsmetoder, klassrummet som inlärningsmiljö, för mycket bokbaserad (book-based) undervisning etc. (Szczepanski 1993). Missnöje med de rådande undervisningsformerna var också en central utgångspunkt för hela den reformpedagogiska rörelse som växte fram under slutet av 1800-talet bland annat i USA och Tyskland (Arfwedson 2000). Utomhuspedagogiken spred sig och är idag relativt

---

<sup>15</sup> I Ur och Skur-pedagogiken har vuxit fram ur Friluftsrämjandets friluftsskoleverksamhet (I Ur och Skur 2003).

omfattande i länder som USA<sup>16</sup>, Canada, Australien och Nya Zeeland där det finns ett sextiotal universitetsorter som erbjuder utbildningsmöjligheter både på grundutbildnings- och påbyggnadsnivå (Szczepanski 1993). Även bland universitet och högskolor i Sverige har intresset vuxit för utomhuspedagogik, bland annat som inslag i lärarutbildningarna vid Linköpings respektive Luleå tekniska universitet (Olsson 1999).

Det som kännetecknar lärandet utomhus – outdoor learning – är att landskapet betraktas som *plats* för lärande, som *föremål* för lärandet och som ett *sätt* att lära (place, object and way of learning), enligt Dahlgren (2003, muntl.). Utomhuspedagogikens kärna är upplevelser i autentiska natur- och kulturlandskapsmiljöer, där man bland annat med hjälp av utomhuspedagoger, upplevelseturism och natur- och kulturvägledning arbetar för att levandegöra och reflektera landskapet (Dahlgren 1997).

Utomhuspedagogikens identitet återfinns i *icke-editerade* natur- och kulturlandskapsmiljöer, i *editerade* landskap preparerade för pedagogiska syften, till exempel natur och kulturstigar, eller att använda landskapet som ett *lexikon*, till exempel djurparker och botaniska trädgårdar (Dahlgren 2003, muntl.). Enligt Dahlgren är utomhuspedagogik i teoretiskt perspektiv ett av de få – om inte det enda – exemplet på hur en pedagogik preciseras med ett uttryck som anger lärandets lokalisering, dess *var*:

Vi talar knappast om lärandets *var* i andra sammanhang, t. ex. inomhuspedagogik. Vi kan ändå konstatera att utomhuspedagogik i den populära debatten, vanligen underförstått, definieras som motsats till inomhuspedagogik, vilket lett till en starkt förenklad bild av utomhuspedagogikens identitet. (Dahlgren & Szczepanski 1997 s. 37)

Dahlgren har i tidigare arbeten definierat fyra didaktiska centralfrågor; identitetsfrågan, legitimitetsfrågan, selektionsfrågan och kommunikationsfrågan<sup>17</sup>. Han framhåller att utomhuspedagogikens didaktiska identitet rimligen bestäms av att den fysiska natur- och kulturmiljön tillhandahåller lärandets innehåll, det vill säga att identiteten hos fenomenet utomhuspedagogik karaktäriseras av faktisk fysisk närvaro men också av dess helhetskaraktär. Detta senare kännetecken utgör, enligt Dahlgren, en väsentlig skillnad i förhållande till traditionell undervisning som har en lång historia av disciplinär uppdelning av lärandets innehåll:

I vår omvärld är inte de vetenskapliga disciplinerna synliga, där framträder endast fenomen. Vår förståelse av hur dessa fenomen är beskaffade förutsätter att vi aktualiserar vetenskapliga begrepp. Skillnaden är att dessa begrepp därvid förekommer i ett sammanhang som i någon mening är 'naturligt', dvs. de kombineras för att förstå en företeelse som den lärande haft anledning att ställa sig frågande inför. (ibid. s. 38)

Verkligheten framträder i fysisk mening med de helhetsegenskaper den har, enligt Dahlgren, som dock betonar att utomhuspedagogiken inte automatiskt skulle vara mer helhetsbetonad än traditionell klassrumsundervisning. I händ-

<sup>16</sup> 1935-85 producerades omkring 700 doktorsavhandlingar i olika varianter av ämnet outdoor education i USA och Kanada (Szczepanski 1999 s. 8).

<sup>17</sup> Dahlgren refererar till Dahlgren, L.O. & Säljö, R. (1985). *Didaktik i högskolan*. UHÄ: FoU skriftserie 1985:5.

erna på en omedveten pedagog kan även verkligheten själv bli utsatt för fragmentisering. De upplevelser och erfarenheter som eleverna skaffar sig utomhus förutsätter reflektion hos den lärande. Erfarenhet och kunskap är besläktade men inte identiska. Erfarenheten, och även upplevelsen, är oftast specifik och situationsbunden: ”För att erfarenhet ska kunna förvandlas till kunskap krävs just reflektion. Utomhuspedagogiken har en potential som, om den realiseras genom pedagogisk medvetenhet, kan gynna det meningsfulla lärandet” (Dahlgren 1997 s. 40).

För att återknyta till den här avhandlingens huvudtema kan man fråga sig om och i så fall på vilka sätt skolträdgårdsverksamhet kan betraktas som utomhuspedagogik. Dahlgren & Szczepanski (1997) anser att utomhuspedagogik kan bedrivas i natur- och kulturlandskap. De betonar att också staden, dess parker, stadsmiljöer och skolgårdar är en viktig del av kulturlandskapet och därför en viktig del av utomhuspedagogiken. För skolgårdens del exemplifierar författarna utomhuspedagogikens möjligheter med skolträdgården, som de ser som:

(...) ett pedagogiskt laboratorium, en lärobok för alla ämnen, en plats för reflektion, en utgångspunkt i praktisk miljölära och kretsloppstänkande, en bas för undervisning om vår kropp och hälsa, en plats för estetiska upplevelser, ett exempel på undersökande arbetssätt, en viktig social funktion som befrämjar relationen elev/lärare/förälder. (ibid. s. 44)

Internationellt sett har utomhuspedagogik med utgångspunkt i skolgårdar eller skolans närmaste omgivningar uppmärksammats bland annat av den brittiska stiftelsen Learning through landscapes<sup>18</sup> och av ett stort antal skolor över hela världen inom ramen för nätverket ENSI, Environment and School Initiatives<sup>19</sup>, där olika former av odlingsaktiviteter för barn och ungdomar är ett av inslagen.

## Skolträdgårdarnas utveckling i Sverige

Skolträdgårdsverksamheten i vårt land har precis som utomhuspedagogiken sina rötter i tidigt 1800-tal<sup>20</sup>. Redan i den första folkskolestadgan 1842 slogs det fast att ett jordland skulle ställas i ordning för skollärares bruk och i undervisning i trädgårdsskötsel.

Dessutom bör, så vidt sig göra låter, ett lämpligt jordland ställas till skollärares disposition, dels till brukning för eget behof av jordfrukter, dels för att lemna tillfälle till underwisning i trädplantering och trädgårdsskötsel. (Folkskolestadgan 1842 § 4, kap 3:o)

Det var i denna skolans trädgård som eleverna skulle lära sig trädgårdsodlingens grunder genom jordnära utomhusverksamhet där praktiskt handlag övades parallellt med teoretisk drillning.

---

<sup>18</sup> Se vidare <http://www.ltl.org.uk/> (LTL 2003).

<sup>19</sup> Se vidare <http://www.ensi.org/> (ENSI 2003).

<sup>20</sup> Detta avsnitt utgörs av en grov sammanfattning av pågående manuskript (Åkerblom 2003b) där skolträdgården belyses i historiskt perspektiv från denna tid fram till våra dagar.

Huvudskälet till att odling infördes i folkskolan var något förenklat behovet av folkbildning i husbehovsodling tillsammans med liberalismens och socialdemokratin strävanden mot välfärdssamhället. Föreställningen var att inte bara basbehoven skulle tillgodoses; fostran av barnens ”skönhetssinne” var lika viktigt. Målet var att barnen skulle lära sina föräldrar odla och äta nyttig mat, men också till att utveckla en mönstergill svensk landsbygd. En av 1800-talets främsta förespråkare för skolträdgårdar var Olof Eneroth, som samtidigt personifierar de krafter i det dåtida samhället som kritiserade en alltför ensidig användning av kyrkligt präglade undervisningsmetoder. Eneroth argumenterade energiskt för att införa ämnet trädgårdsskötsel vid landets folkskolor:

Den allmänna meningen har ändtligen utdömt den slagdängsmessiga utanläsningen. Den har otvetydigt gifvit tillkänna att ej blott barnets minne utan också dess åskådningförmåga och *förstånd* skola uppfostras. Den har utdömt denna gamla obarmhertiga skolmetod, i hvilken man icke frågar efter barnakrafternas harmoniska eller jemnt fördelade, och enligt barnet så väl anpassade öfning och utbildning. Den har otvetydigt gifvit tillkänna att skolan ej längre få göra barnen både till fysiska och moraliska krymplingar genom att proppa in dem hundradetals i små osunda kyffen och der göra minnesarbetet till en plåga och förderf på *alla* de öfvriga krafternas bekostnad. Den har gifvit allt detta tillkänna. Följer nu att ordna både skola och metod så , att den bättre uppfostran som åsyftas kan bibringas. Staten har också redan börjat sörja för en bättre aflönad lärare-stat – en omsorg som redan börjat bära rikliga frukter (...) Men oändligen mycket återstår att göra. Skolan bör vara den ljusaste, den snyggaste lokal både utanför och innanför församlingen. Den bör, om vi så våga uttrycka oss, vara ett *tempel*, värdigt den oerhördt viktiga kallelse, hvartill den är bestämd. Och i detta hänseende – hur oändligt mycket återstår ej att utföra. (Eneroth 1862 s. 4)

Den reformpedagogiska rörelse som växte fram under slutet av 1800-talet och tidigt 1900-tal, hade John Dewey<sup>21</sup> som en av de mest kända företrädarna (Arfwedson 2000). Denna rörelse kan ha bidragit till att undervisningen i trädgårdsskötsel inte bara skulle bibringa barnen kunskaper i trädgårdsodling, utan också väcka barnens kärlek till naturen och fosterlandet, något som bland annat poängteras i *Normalplan för rikets folkskolor och småskolor* (1900).

Med tiden förfinades synen på skolträdgården som pedagogisk resurs. Detta accentuerades ytterligare i samband med att staten blev huvudman för folkskolan 1919. En av 1920-talets skolträdgårdsförespråkare var Gottfrid Sjöholm, vars argument för att odla med barn delvis fortfarande känns relativt aktuella, till exempel att skolträdgårdsverksamhet var en hälsobefrämjande motvikt till klassrumsundervisning och stillasittande, att skolträdgårdsverksamheten gjorde att kunskaper nöttes in genom användning, och att skolträdgården skulle öppna barnens sinnen för naturen eller fungera som inspirationskälla i olika ämnen på schemat (Sjöholm 1923). Trots de pedagogiska argumenten var folkbildning om självhushållning och god smak det yttersta motivet för skolträdgårdsverksamheten långt in på 1900-talet.

Behovet av husbehovsodling sjönk dock allt snabbare under 1900-talet, och därmed började också samhällsintresset för skolträdgårdarna att försvinna. Den pågående urbaniseringsprocessen reducerade alltmer bondesamhällets betydelse

---

<sup>21</sup> Dewey diskuteras vidare i avsnittet om pragmatismen på s. 39.



se för folkförsörjningen. Transportsystem, teknisk utveckling och en växande industriell produktion bidrog redan på 1930-talet till att det inte längre var nödvändigt att producera förnödenheter på nära håll, vilket bland annat ledde till att sysselsättningen inom trädgårds- och jordbruksnäringarna sjönk (Gréen 1960; Suneson 1996).

I början av 1960-talet var skolträdgården försvunnen från i stort sett alla skolor i Sverige – så när som på några av lärarseminarierna där anläggningarna levde kvar under knappa förhållanden, till exempel i Uppsala (Broström, Kuro-la et al. 1993).

Den starka modernistiska framtidsoptimismen som präglade stora delar av samhällsutvecklingen i västvärlden rubbades dock när miljöfrågorna tvingade sig in i folkmedvetandet med början under 1960-talet (Carson 1963; Sörlin 1991). Hotet om en förstörd natur ledde bland annat till krav på skolundervisningen i takt med att miljön växte sig in i skolan som värde under 1980-90-talen (Wickenberg 1999). Miljöfrågorna var nu globala problem och världen runt betonades den centrala betydelsen av att såväl ungdomar som vuxna får den utbildning som behövs för att vända utvecklingen i hållbar riktning (Harlem-Brundtland 1988)<sup>22</sup>.

En viktig drivkraft på miljöområdet under 1980-90-talen var de så kallade Non Governmental Organisations (NGO) som genom gräsrotsarbete i en rad olika länder starkt bidrog till att lyfta in miljöproblematiken både på dagordningen bland beslutsfattare på alla nivåer och till att inspirera utvecklingen av skolans miljöundervisning. Problemen med försurning och förgiftad natur var i högsta grad levande.

I Sverige såg några av dessa organisationer redan på 1980-talet skolgården och skolträdgården som exempel på hur skolan kunde utnyttja sin egen miljö för att vända miljöförstörelseproblematiken till positiv, konkret och handlingsinriktad miljöundervisning. Eftersatta, dåligt underhållna skolgårdar innehöll dock sällan de kreativa utmaningar som man ansåg att skolan behövde. Det växande miljömedvetandet motiverade mer grönska och biologisk mångfald i barnens närmiljö. Detta diskuterades bland annat i handböcker och idéskrifter med tips om utformning, innehåll och användning av utomhusmiljön, till exempel *Använd skolgården* (Almström, Bengtsson et al. 1981), *Ute finns mycket att göra* (Barnmiljörådet 1984), *Levande skolgård* (Dahm, Olin et al. 1984) och *Utbildning* (Skoglund 1992).

Odling som pedagogisk idé lyfts fram i flera av dessa skrifter, bland annat i Almström et al. (1981) och Dahm et al. (1984), liksom i olika temaskrifter, till exempel *Rätt att odla* (Persson & Persson 1979) och *Skolträdgården. En enkel handledning om hur man sätter igång skolträdgårdsverksamhet* (Andersson, Bertilsson et al. 1988). Ett bidrag som skildrar skolträdgårdsverksamhet i högstadiet är *Vi har sått ett frö* (Eliasson & Walter).

Under 1980-talet började skolträdgårdsverksamhet i praktiken förekomma på nytt, om än i relativt blygsam omfattning. Utredarna i förstudien bakom pro-

---

<sup>22</sup> I Sverige skedde parallellt en annan utveckling där centralstyrningen av skolan minskade till förmån för lokalt beslutsfattande enligt Wickenberg (1999): Skolöverstyrelsen avvecklades 1991, skolan kommunaliserades och de nationella läroplanerna utvecklades till nationella målstyrningsinstrument där ansvaret för uppfyllandet av dessa i princip delegerats till lokala arbetsenheter och arbetslag. Det betyder för skolträdgårdsverksamhetens del bland annat att initiativet att starta skolträdgård i många fall fattas lokalt av enskilda pedagoger eller arbetslag.

jekt *Trädgård i skolan* kom 1986 i kontakt med ett femtontal skolor i Sverige som bedrev skolträdgårdsverksamhet på olika sätt, och ansåg att det uppskattningsvis fanns sammanlagt dubbelt så många (Andersson & Larsson 1986).

Kampanjer och andra aktiviteter i början av 1990-talet fäste uppmärksamheten på landets skolgårdsmiljöer och skolgårdens möjligheter (inklusive skolträdgårdens) lyftes fram allt starkare (Kern-Hansen 1994; Lenninger 1999b). På många håll från Skåne till Norrbotten legitimerades skolgården alltmer som alternativ plats för undervisning och andra aktiviteter, en utveckling som fortfarande pågår (Arbetsmiljöverket 2002; Sifo 2000)<sup>23</sup>. Trots en uppsjö av argument och mer eller mindre verbaliserat stöd i nationella styrdokument och litteratur har den praktiska skolträdgårdsverksamheten alltid kommit i konflikt med mer traditionella skolverksamheter, som tenderat att uppfattas som innehållsligt, kunskapsmässigt och kognitivt viktigare aktiviteter än skolträdgårdsverksamheten (Åkerblom 2003b). Därför har skolträdgården där den vunnit terräng alltid varit beroende av eldsjälar – från Olof Eneroth till vår tids.

## Skolträdgårdscyklar

I detta kapitel har skolträdgårdsverksamhetens relation till utomhuspedagogiken som fenomen diskuterats. Ett mönster kan anas<sup>24</sup> när det gäller *när* skolträdgårdsverksamheten varit mest omfattande, eller förekommande. Flest skolträdgårdar finns under slutet av 1800-talet och ett par decennier in på 1900-talet (Johansson 1987 s. 50). En annan period inleds knappt hundra år senare med ett allmänt uppsving för skolgårdar, odling, park och natur som resurser i skolarbetet.

Om skolträdgårdsverksamheten under denna senare period ska betraktas som en ny topp i statistiken, eller om utvecklingen fortfarande är växande, är det dock för tidigt att sia om. Den första perioden är delvis kvantifierbar (BiSOS 1882-1910), men officiell statistik saknas för den andra perioden som vi är mitt uppe i. Indirekt stöd för denna utveckling fås dock i de bägge undersökningarna Sifo (2000) och Arbetsmiljöverket (2002). Direkta indikationer på att intresset för skolträdgårdsverksamhet är levande fås i den pressklippsgenomgång som redovisas i kapitel fyra.

Gerd Arfwedson (2000) behandlar reformpedagogikens utveckling i huvudsak tiden före andra världskriget. Författaren antyder dock en kortvarig reformpedagogisk renässans 1967-1974/75, men inget om tiden därefter. Med tanke på vilken betydelse många reformpedagoger såg i utomhusaktiviteter av olika slag, skulle man kunna anta att vår tids intresse för skolträdgårdar och andra platser utomhus i skolarbetet också kan spåras i pragmatismen, aktivitetspedagogiken eller andra reformpedagogiska ideal.

Förändringar i intresset för skolträdgårdsverksamhet har också förklaringar i samhällsutvecklingen utanför skolans värld. Anders Ewerman (1996) framhåller

---

<sup>23</sup> Mer om dessa undersökningar återfinns i kapitel fyra s. 58.

<sup>24</sup> Bakgrunden till detta mönster och till de slutsatser som formuleras i detta avsnitt utvecklas i pågående manusarbete på temat skolträdgårdens historia (Åkerblom 2003b).

med bestämdhet att den europeiska samhällsutvecklingen följer ett mönster av historisk upprepning i relativt konstanta perioder. Varje ny period, eller *era*, kännetecknas av en ny och unik kärntechnologi. När insikterna om nya kärntechnologier vinner terräng, då inleds en ny era. Parallellt med en ny eras etableringsfas pågår den tidigare erans nedgångsskede, till exempel i en allt snabbare ersättning av manuellt arbete med maskiner när industrisamhället växte fram. Ewerman hävdar att vi just nu lever i en överlappning mellan två eror – mellan industrisamhällets nedgång och informationssamhällets tillväxt. Det betyder samtidigt ett skifte mellan två i grunden olika tekniska eror. Den kraftteknologiska eran, industrisamhället, med ångkraften och ångmaskinen som symboler, ersätts av en styrteknologisk era, informationssamhället, präglad av processstyrning via datorer och digitala nät (ibid. s. 12).

ERA:	Bondesamhället	Industrisamhället	Informationssamhället
EKONOMI:	självhushåll, nyttoodling	Lönearbete + fritid	mening, arbeta hemma
SKOLANS HUVUDMAN:	kommunen/kyrkan	Staten	kommunen
"ANDLIG MENTOR":	Gud	Nationen	Marknaden
TYPEXEMPEL PÅ			
- TEKNOLOGI:	kvarn	Ångmaskin	digitala nät
- PRODUKT:	mjöl	kommunikationsmedel	kunskap
- LÄRANDETS MÅL:	yrkes- o. hantverksutbildning	allmänbildning	situerat, livslångt lärande

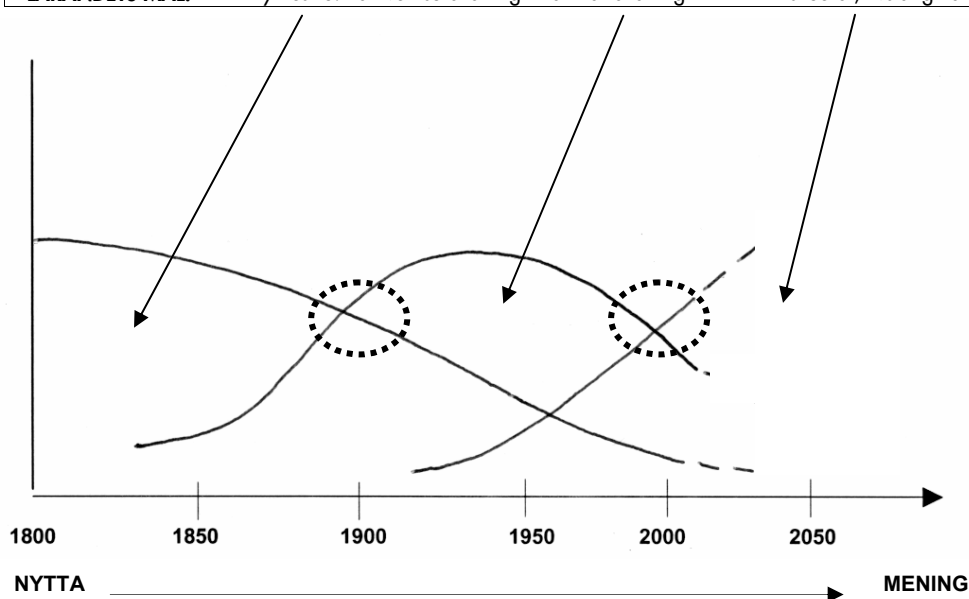


Fig. 1. Principfigur över skolträdgårdsintresset i relation till tre dominerande eror som satt prägel på samhällsutvecklingen i Sverige under de senaste 200 åren. Kurvorna illustrerar bondesamhällets nedgång, industrisamhällets både uppgång och nedgång samt informationssamhällets etablering och uppgång. Folkskoleträdgårdarna var flest vid förra sekelskiftet, och ett nyväckt skolträdgårdsintresse kan konstateras från och med 1980-talet (figurens streckade ovaler). Det starkaste intresset för skolträdgårdsverksamheten sammanfaller med brytningstiderna mellan de olika erorna. Samtidigt har syftet förskjutits från nytta till mening.

Ewerman delar in varje era i fyra faser – etableringsfas, tillväxtfas, mognadsfas och nedgångsfas. Detta illustreras i form av en S-kurva (ibid. s. 32). Växlingen mellan olika eror skulle således kunna illustreras med hjälp av överlappande S-kurvor.

I fig. 1 har jag relaterat skolträdgårdsverksamheten till de tre stora samhällsomvandlingar som präglat Sverige och resten av västvärlden under de senaste 200 åren. Fritt efter Ewerman illustreras det förindustriella bondesamhällets nedgång, industrisamhällets både uppgång och nedgång – samt informations-samhällets (eller det informationella samhällets) etablering.

Intresset för skolträdgårdar tycks sammanfalla med brytpunkterna mellan dessa eror.

I kapitel fyra studeras utomhuspedagogikens kännetecken närmare där skolträdgårdsverksamhetens relation till andra skolaktiviteter preciseras.

# Perspektiv på platser och lärande

**Kapitel 3** i vilket uppmärksamheten fästs på likheter och samband mellan lärande som process, människans skaparlust, ständiga strävan efter nya situationer, samt mellan de platser som tas i anspråk för att ge utlopp för detta. Lärande och skapande betraktas som två aspekter av samma fenomen eftersom de utgör två av människans grundläggande drivkrafter för att förstå och bemästra den värld hon lever och verkar i.

För att förstå och kunna beskriva vad som kännetecknar olika platser för lärande i skolan, och vad som kännetecknar det lärande som sker på eller i anslutning till dessa, är det angeläget att få perspektiv på vad begreppen *plats* och *lärande* kan stå för – liksom hur mötet mellan platser och lärande kan uttryckas. Avsikten med det här kapitlet är att ge teoretiskt perspektiv på begreppen plats respektive lärande på ett mer generellt plan för att i kapitel fyra och fem fokusera på den avgränsade forskningsuppgiften.

Ann Skantze diskuterar mötet mellan lärandet och skolans fysiska miljö i sin avhandling *Vad betyder skolhuset?* (1989) där hon studerar hur barn och ungdomar använder den fysiska skolmiljön i sin utveckling. Med fysisk miljö menar Skantze skolhuset och dess inredning, utrustning och utsmyckning, men också området runt skolan och de delar av omgivningen som det visar sig att barnen och ungdomarna använder under sin skoldag. Skantze utgår ifrån relationerna mellan 1) *skolans fysiska miljö*, 2) *barnens och ungdomarnas perspektiv på denna fysiska miljö* och 3) *de utvecklingsuppgifter de har att lösa*. Hon illustrerar detta i en figur där hon placerar var och en av dessa satser vid var sin spets i en triangel (Skantze 1989 fig. 1 s. 19). Skantze försöker i en och samma figur sammanfatta relationerna mellan individen, den fysiska miljön och lärandeaktiviteter. Skantze är intressant i detta sammanhang eftersom hon *som pedagog* uppmärksammar elevernas relation till skolans *fysiska miljö* och för att hon som pedagog intresserar sig för hur den fysiska miljön påverkar det lärande som äger rum.

Om den fysiska miljön och dess eventuella betydelser för lärandet betraktas i ett vidare perspektiv än för skolans, kan fortfarande liknande resonemang föras. Det visar natur- och friluftsforskaren Klas Sandell som diskuterar människans relationer till naturen som förmedlas via naturupplevelser. Sandell använder sig av tre delvis överlappande cirklar där han placerar begreppen *boken*, *landskapet* respektive *kroppen* (Sandell 2000). På så sätt ger han förslag på tre relationsytor – arenor – för *var* och *hur* människans naturrelation ger sig till känna. Sandell skriver att människan förhåller sig till natur och landskap med

hjälp av ett antal ”ekostrategier”, det vill säga till hur människan *är* i naturen (Sandell 2001). Sandell fäster uppmärksamheten på problematiken kring människans förhållningssätt både till de landskapsutsnitt hon vistas i och det lärande hon utsätter sig för i de sammanhang hon agerar på dessa platser<sup>25</sup>.

På det generella planet representerar Skantze och Sandell två närbesläktade synsätt som inspirerat till ’tanketårten’, fig. 2, vilken likt Sandells originalfigur består av tre ’tårtbottnar’<sup>26</sup>. Sandell hävdar att det gemensamma överlappningsområdet utgör ”miljöundervisningens kärna”. I min figur får skolträdgårdsverksamhetens kärna på motsvarande sätt uttrycka den gemensamma relationsytan för pedagoger/elever, skolträdgården som plats respektive skolträdgårdsrelaterat lärande.

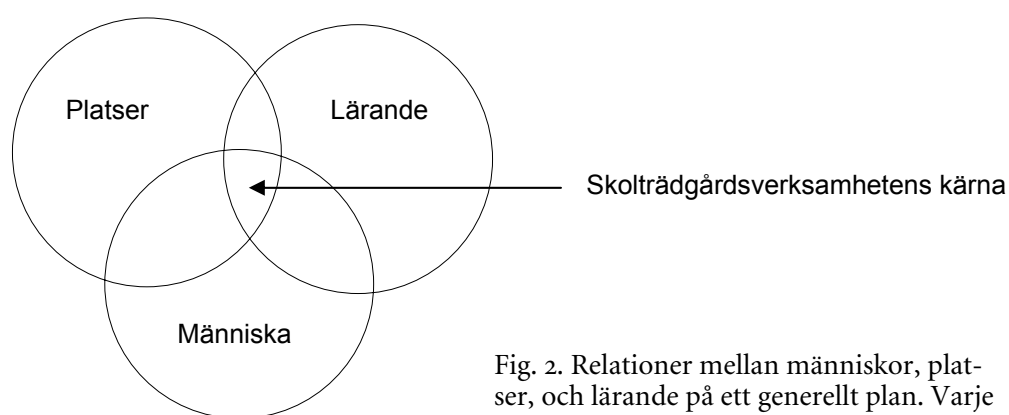


Fig. 2. Relationer mellan människor, platser, och lärande på ett generellt plan. Varje tårtbotten representerar ett förslag på relationsyta eller arena för *var* och *hur* människans relation till platser ger sig till känna. Fritt efter Sandell (2000).

## Varning för polarisering

En snabb blick bakåt i tiden till den pedagogiska idéhistorians rötter för oss till antikens Grekland. Denna kultur kännetecknades av ett helt nytt sätt att betrakta tillvaron. ”Man övergav myten och försökte att med kritiskt tänkande, så långt möjligt med stöd av empiriska iakttagelser, åstadkomma en världsförklaring, som vilade på rationella principer i stället för gudomligt handlande”, skriver Wilhelm Sjöstrand (1970 s. 30). Det är hos grekerna som vetenskapen för första gången frigörs som mäktig faktor i mänsklighetens strävan att behärska sina livsbetingelser. Enligt Sjöstrand är det i den grekiska kulturen man finner frihetens ursprung som samtidigt innebar frihet för individen i samhäl-

<sup>25</sup> Se vidare Sandells landskapsperspektiv och ”ekostrategiska begreppsram” i *Några aspekter på svenska reservatsdilemmans förutsättningar* (Sandell 2001).

<sup>26</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 bottenar 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.

let och frihet för tanken och tänkandet. Men detta ledde samtidigt till en polariserad kunskapssyn mellan det tänkta och det gjorda.

Sokrates (f. 470 e. 469, d. 399 f. Kr.) ville förmå människan att själv med förnuftets hjälp tränga fram till insikt om det goda och sanna och rätta sättet att leva. Han gjorde sig bland annat känd för att med välvalda frågor försöka få sin samtalspartner att tänka själv och finna en lösning (Nationalencyklopedin). Just detta att ifrågasätta tillvaron kännetecknade de dialektiska metoder som Sokrates kan sägas vara uppfinnare till. Sokrates inspirerade Platon (427-347 f. Kr.), vilken såg de enskilda tingen som flyktiga, under ständig förändring och som en återspeglning av en översinnlig idévärld som för honom utgjorde den sanna verkligheten (Sjöstrand 1970 s. 31). Till skillnad från Platon intresserade sig dennes elev Aristoteles (384-322 f. Kr.) inte bara för den eviga idévärlden utan utgick dessutom från våra sinnen, framhåller Lars Owe Dahlgren och Anders Szczepanski (1997) vilka söker utomhuspedagogikens rötter i dessa äldre idétraditioner: ”Vi ser här tydliga historiska band med Aristoteles som i naturen såg den egentliga världen. Tingens former var detsamma som deras egenskaper; kropp och själ blev en helhet” (Dahlgren et al. 1997 s. 13).

Nästan tusen år senare företrädde Descartes (1596-1650) också en syn på kunskap och sanning som byggde på absolut åtskillnad av teoretiskt tänkande och upplevelser i den yttre verkligheten. Men detta kom snart att ifrågasättas, bland annat av filosofer som Giambattista Vico (1688-1744) vilken menade att människan kan ha kunskap endast om det som hon själv konstruerar – ”det sanna är det gjorda” (Gustafsson 1999).

Åter till Dahlgren och Szczepanski (1997), som belyser utomhuspedagogiken som komplement till den traditionella skolans i deras tycke alltför tillrättalagda och bokligt inriktade inlärningsmiljöer. Författarna beskriver utomhuspedagogik som ett komplement till andra undervisningsmetoder, och framhåller att livslångt lärande kräver andra lärandemiljöer än klassrum och föreläsningssalar. Deras utgångspunkt är att direkta sinnesupplevelser har betydelse för inläring av natur- och kulturfenomen i autentisk miljö, vilket de också anser bör präglade vår tids utomhuspedagogik<sup>27</sup>. En risk med ett sådant betraktelsesätt är att utomhuspedagogik kan uppfattas som *något mera eftersträvansvärt än andra undervisningsmetoder*, till exempel sådana som baseras på inomhusaktiviteter<sup>28</sup>.

Med hjälp av ovanstående vill jag rikta uppmärksamheten på vad som sedan urminnes tider tycks ha varit en het potatis. Samhälls- och skolsystem tycks i alla tider ha brottats med teoretiska och praktiska bildningsideal, och i vilken utsträckning det ena eller andra ska dominera. Men sådan polarisering är problematisk och kan så lätt förstås som ett *antingen-eller*, det vill säga som dikotomier. Begreppen teori och praktik kan uppfattas på detta sätt. Denna dikotomi diskuteras än idag, bland annat med hjälp av begrepp som ”den reflekterande praktikern” (Lieberg 2002; Schön 1983).

---

<sup>27</sup> Se kap. 2 s. 19.

<sup>28</sup> Dahlgren och Szczepanski säger å ena sidan uttryckligen att deras skrift är ett debattinlägg, men å andra sidan lanserar man utomhuspedagogik som ett angeläget akademiskt kunskapsområde.

Ett sätt att komma förbi risken för ståndsfall<sup>29</sup> och polarisering är att utgå ifrån att olika platser och lärandemiljöer behövs för att på olika sätt möjliggöra olika slags lärande, till exempel genom att utgå ifrån att det behövs både inomhusmiljöer och utomhusmiljöer, och såväl klassrum som skolträdgårdar och andra platser. Ett exempel ur senare års skoldebatt är den om inläring respektive utläring, en diskussion som alltmer fokuserar på begreppet *lärande*. På så sätt har diskussionen bidragit till att lösa upp dikotomin mellan de två förstnämnda begreppen i och med att lärande omfattar både in- och utläring.

Pedagogiska aktiviteter utomhus är i det perspektivet både något mer än ett praktiskt kunskapsideal och något mer än att tillämpa klassrumskunskaper i praktiken. Ingrid Carlgren (1999 s. 19) framhåller att kunskaper utvecklas som svar på frågor som uppstår i ett sammanhang, vilket är det som ger de slags erfarenheter och väcker de frågor på vilka också de mer traditionella skolkunskaperna kan vara ett svar. Traditionella skolkunskaper kan med andra ord vara ett svar på praktiska odlingsaktiviteter.

Utomhuspedagogik kan i ett sådant perspektiv endast ses som ett komplement till andra pedagogiska arbetsformer, inte som någonting mera eftersträvanvärt.

## Lärande i praktiken

I dagens diskurs om lärande ersätts psykologisk förståelse av en mer socialpsykologisk och antropologisk, enligt Carlgren (1999a s. 11). Lärande ses därmed inte längre bara som något kognitivt. Termer som *sociokognition*, ett *socio-kulturellt perspektiv* på lärande, *situerat lärande*, *lärande som förändrat deltagande i sociala praktiker* är olika begrepp som antyder detta perspektivskifte där just lärandets situerade natur (lärande i relation till konkreta situationer och sociala sammanhang) är centralt för dagens syn på fenomenet:

Den tidigare uppsplittringen mellan mål (innehåll), medel (metod) och resultat (inläringen) går inte att försvara när lärandet inte längre reduceras till något som händer i huvudet på individer. Lärandet är något som sker mellan individer och i relation till en social praktik. Situationen blir en del av lärandet. Pedagogiska verksamheter utgör inte bara miljöer som är mer eller mindre befrämjande för individers inneboende lärande – de blir en del av detta lärande. (Carlgren 1999b s. 12)

Carlgren framhåller att man inom forskningen alltmer kommit att uppfatta lärandet som ett fenomen som inte bara är kognitivt utan också sinnligt och socialt. Detta är delvis ett uttryck för den kritik som under 1980-talet väcktes mot den utvecklingspsykologiskt orienterade Piaget. Även Skantze kommenterar denna kritik, som hon anser bland annat vänder sig mot Piagets syn på att barn gradvis upptäcker omvärlden och med tiden blir allt skickligare på att

---

<sup>29</sup> Ståndsfall = vissa jakthundrasers särskilda sätt att skälla i kontakt med vilt (NE Ordbok 2000). Ska i detta sammanhang förstås som uttryck för att hävda sin ståndpunkt på ett sådant sätt att möjligheterna att kommunicera försvåras.



urskilja och förstå den. Piaget-kritikerna anser att verkligheten snarare kommer till barnen via styrda tolkningar, att barnen inte upptäcker världen med friska ögon utan att den konstrueras socialt (Skantze 1989 s. 25).

Enligt Carlgren kan Lev Vygotskij ses som en förbindelselänk mellan olika teorier om lärande. Eriksson (1999 s. 16) framhåller att Vygotskij ansåg att tänkandet är inbäddat i sociala och historiska verksamheter och att han såg tänkandet som interaktivt, kollektivt och socialt. Carlgren framhåller dessutom att Vygotskijs teorier bidrar till att förstärka synen på att människan konstruerar sina kunskaper, att den kunskap människor konstruerar är beroende av faktiska och kulturella omständigheter och att man lär sig tillsammans med andra genom att delta i gemensamma aktiviteter där såväl betydelser som handlingar konstrueras i sociala processer (Carlgren 1999).

Carlgren skriver att ”såväl behavioristiska förmedlingspedagoger som kognitivistiska konstruktivister” uppfattar lärandet som ett individuellt och mentalt fenomen och att de därigenom inte utmanar det gamla skola-lärande paradigmet (ibid. s. 14). Eftersom föreställningarna om att alla ska lära sig samma saker i skolan inte problematiserades kunde bägge dessa grupper därför stödja sig på Vygotskij i sina pedagogiska ståndpunkter genom att både aktiviteterna, och kontexten i vilka begreppen lärs kunde ses som hjälpmedel för individen. Carlgren framhåller att konstruktivistiska perspektiv på lärande visserligen har bidragit till att utveckla synen på fakta- och förståelsekunskaper, men inte till att problematisera vad man lär sig i skolan. Konstruktivisterna har uppehållit sig vid föreställningen om att man bör utveckla den rätta kunskapen eller hur man kan finna den bästa vägen till (individuella) kunskaper.

Enligt Carlgren kan Vygotskij dock tolkas på ett tredje sätt genom att han fokuserar mer på sociala interaktioner och deltagande än på det som lärs, det vill säga kognitionerna (ibid. s. 15). I och med att det psykologiska perspektivet därigenom ersätts av ett socialt/antropologiskt internaliserat kunskaper genom koordinerande och betydelsebärande processer där begrepp som *meningstillägnande* och *betydelseupptagning* används för att beteckna denna process. Man tillägnar sig mening genom att lära sig hantera aktiviteter där meningen fungerar. Meningsskapandet sker därmed i den sociala interaktionen snarare än genom transformering från något yttre till något inre. Carlgren skriver att på samma sätt som man måste ha det språkliga sammanhanget klart för sig för att kunna tolka betydelsen av enskilda ord, så utgör *situationen* det nödvändiga sammanhanget för kognitionen:

Situationen blir därmed inte bara en bakgrund till, utan en integrerad del av, kunskapen. Begreppens mening är ett resultat av social förhandling. Begrepp är redskap – man lär dem genom användning. Begreppens mening är ett resultat av social förhandling. På så vis blir aktivitet, begrepp och kultur ömsesidigt beroende. Lärande involverar alla tre och kommer till uttryck som *förändrat deltagande i en social praktik*. (Carlgren 1999 s. 15)

## Lärandets verktyg

Roger Säljös bok *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv* (2000) är en genomgång av författarens syn på lärande och dess utveckling från historisk tid till våra dagar. Boken tar sin utgångspunkt i lärandets situerade natur, och

lärande som aspekt av *all* mänsklig verksamhet. Att undervisning måste föregå lärande är en bild av mänsklig kunskapsbildning som skapats av skolan, enligt Säljö. Hans perspektiv på lärande präglas istället av att i mer grundläggande mening handla om vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer för att använda i framtiden.

Människan är en kommunicerande varelse. För att kommunicera behöver hon verktyg eller redskap. Säljö anser att dessa termer i sociokulturellt perspektiv har en speciell, och teknisk, betydelse. Med verktyg eller redskap avser Säljö de resurser – språkliga/intellektuella och fysiska – som människan har tillgång till och använder när hon försöker förstå sin omvärld och agerar i den. Säljö anger hävstången, traktorn och Pythagoras sats som exempel på sociokulturella redskap som människan använder för att hantera vardagen. Med sociokulturell utgångspunkt är problemet med hur vi lär således en fråga om hur vi tillägnar oss de resurser för att tänka och utföra praktiska projekt som är en del av vår kultur och vår omgivning, enligt Säljö (2000 s. 20f).

Säljö anser att tänkandet är inbäddat i och sker med hjälp av sådana resurser (ibid. s. 119). Tänkandet ska därför inte förstås som mentala processer enbart lokaliserade till hjärnan<sup>30</sup>. Istället sker tänkandet – i sociokulturell bemärkelse – med hjälp av redskap som språk, bilder, papper och böcker. Kunskaper och färdigheter av detta slag har inte sitt ursprung i hjärnan som biologisk företeelse, enligt Säljö. Även om vår hjärna är en komponent i det som gör vårt avancerade lärande möjligt så är kunskaperna och färdigheterna inte lokaliserade till dess skrymslen och biokemiska processer, utan snarare i själva kommunikationen<sup>31</sup>:

Dessa processer är en viktig förutsättning för vår förmåga att analysera begrepp, lösa ekvationer och skriva poesi. Men begreppen, ekvationerna och de poetiska uttrycken finns inte i hjärnan som sådan. De har istället med innebörd och mening att göra, och innebörd och mening är kommunikativa, och inte biologiska, företeelser. (Säljö 2000 s. 21)

Säljö drar slutsatsen att lärande i ett sociokulturellt perspektiv måste studeras utifrån tre olika, men samverkande<sup>32</sup> företeelser (ibid. s. 22-23):

- 1) utveckling och användning av intellektuella (eller psykologiska/språkliga) redskap
- 2) utveckling och användning av fysiska redskap (eller verktyg)
- 3) kommunikation och de olika sätt på vilket människor utvecklats för samarbete i olika kollektiva verksamheter.

### **Kunskap medieras**

Brown, Collins och Duguid (1989) diskuterar precis som Säljö innebörden av verktyg. De menar att verktyg bara fullt ut kan förstås genom användning. Genom att använda verktyget förstår användaren både själva verktyget och den värld det används i. Förståelsen förändras genom att verktyget och människan

---

<sup>30</sup> På denna punkt citerar och refererar Säljö (2000 s. 119) till Wittgenstein (1965): *The blue and brown books*.

<sup>31</sup> Att kommunicera kunskaper är bland annat i fokus för ämnesgruppen för miljökommunikation på SLU, institutionen för landskapsplanering Ultuna. Se (Ljung 2001).

<sup>32</sup> Finn Calander (1999) definition av samverkan är *att interaktivt medkonstruera kontext*.

interagerar, vilket tas som exempel på hur handling och inläring (oupplösligen) är förenade i (det livslånga) lärandet. Detta har också belysts av Bengt Molander, som framhåller att våra kunskaper kommer till uttryck först i handling (Molander 1993).

Med tiden utvecklas människans kunskaper och erfarenheter, vilket i sin tur sätter avtryck i de redskap som används i vardagen. Både fysiska och intellektuella/språkliga redskap *medierar*<sup>33</sup> kunskaper för människor i konkreta verksamheter. Säljö lyfter fram de resurser som finns i vårt språk som människans allra viktigaste redskap (Säljö 2000 s. 82) och framhåller att mediering kanske är det mest annorlunda antagandet i en sociokulturell tradition om man jämför denna med andra ledande, teoretiska perspektiv:

Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap. Detta strider mot en renodlat kognitivistisk föreställning, där intellektet uppfattas som rationellt och något som ligger 'under', som liknelsen lyder, våra aktiviteter i konkreta mänskliga praktiker i vardagen. (Säljö 2000 s. 81)

En modern, ergonomiskt utformad hammare kan på så sätt ses som förädlade, förpackade kunskaper, och därmed förstås som ett resultat av hundratals års utveckling kantad av sönderslagna verktyg och tennisarmbågar. De erfarenheter som ligger inbäddade i hammaren som fysiskt redskap medieras när den används. Som produkt kan hammaren i sin nuvarande skepnad inte uppfattas som färdig eller dess form som slutgiltig. Eftersom nya erfarenheter fortlöpande läggs till gamla kommer den att utsättas för ständig produktutveckling.

## Något om förgivettaganden

Säljö koncentrerar sin framställning till den form av lärande och utveckling som äger rum inom den sociokulturella sfären, och som har att göra med hur människor tillgodogör sig färdigheter, förståelse och kunskaper som är skapade och kommunicerade genom kultur (Säljö 2000 s. 36-37). Ference Marton anser att det största bidraget som Säljö ger till det sociokulturella perspektivet är att han betonar *praktikens betydelse för lärandet*, något som Marton hävdar mer eller mindre oreflekterat tas för givet i andra teorier:

The practice, in which the individual acts are embedded and which constrains, moulds and points the individual acts, is exactly the aspect of learning taken-for-granted by other schools of thought. Insight about the importance of practice, and insights about in the ways in which it is important – through the roles of tools, through the distributed nature of capabilities and through the discursively mediated reality, is the greatest contribution of the socioculturalist perspective presented by Säljö. (Marton 2000 s. 233)

Marton anser att det är "perfectly alright" att se lärande som ett socialt fenomen så länge man håller sig till att diskutera lärande på kollektiv nivå. Men Marton är tveksam till Säljö när denne använder det sociokulturella perspektivet som förklaringsgrund till att också förstå det individuella lärandet. Det so-

---

<sup>33</sup> Säljö använder begreppet mediering bland annat med hänvisning till James W. Wertsch (1991): *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*.

ciokulturella perspektivet fungerar bra när man som forskare vill förstå och jämföra olika praktiker<sup>34</sup> med varandra, men fungerar inte för att beskriva skillnader i individuellt lärande inom samma praktik:

The socio-cultural perspective maybe very helpful for illuminating different aspects of various practices, even improving practices, but it lacks the power of dealing with individual differences within any given practice. (Marton 2000 s. 235)

Teorier bygger delvis på olika förgivettaganden. Enligt Marton tas till exempel *praktiken* för givet av konstruktivisterna, och det *individuella lärandet* för givet bland företrädare för det sociokulturella perspektivet (där lärandet sker 'automatiskt' genom deltagande i sociala praktiker).

Som jag ser det *skulle* platserna för lärandet kunna vara förgivettagna i bägge dessa pedagogiska perspektiv. Platsen och dess egenskaper skulle kunna falla utanför ramen för det som tilldrar sig lärandeforskningens direkta intresse.

## Kognitivt lärlingskap och kunskapens sidor

Kunskapsbyggandet i det västerländska skolsystemet uppmuntrar till experiment och kreativitet med de material eleverna arbetar med i skolan. Att försöka och misslyckas ses som viktiga komponenter av lärande i modern undervisning, enligt Säljö (2000). Men han menar samtidigt att det härmande och kopierande som kännetecknar vad en *mästares lärling* ofta håller på med betraktas med misstänksamhet i skolan. En anledning är att lärlingens lärande äger rum i en situation som har produktion som övergripande målsättning, och lärandet måste därför underordnas produktionens villkor. Lärlingskapet som det innebär att vara elev i skolan kräver, enligt Säljö, att eleven lär sig se sina egna prestationer i relation till en abstrakt lärandeprocess, till skillnad från exempelvis skomakarlärlingen. Bara sällan bekräftas prestationerna och aktiviteterna genom att de får ett bruksvärde i sociala praktiker (ibid. s. 45).

*Mästare-lärling* används som metafor av flera författare. För att knyta denna metafor till situerat lärande, föreslås begreppet "cognitive apprenticeship" av Brown, Collins et al. (1989). Ett sådant kognitivt lärlingskap leder till att lärlingarna genom lärlingskapet får tillgång till kulturen, varvid "the term *apprenticeship* helps to emphasize the centrality of activity in learning and knowledge and highlights the inherently, context-dependent, situated, and enculturating nature of learning" (Brown et al. 1989 s. 39).

Även Bengt Molander tar utgångspunkt i lärlingsmetaforen när han diskuterar olika kunskapsformer, och särskilt den tysta kunskapen. I *Kunskapens tysta och tystade sidor* (1990) hävdar Molander att kunskap som förmedlas genom föredöme (mästare till lärling) och som skapas genom övning och personlig erfarenhet kan kallas tyst kunskap. Många insikter måste till exempel förmedlas kroppsligt:

(...) uttalade insikter måste förkroppsligas för att bli levande kunskap. Detta betyder också att "tillämpning" aldrig kan bygga helt på teori. Eller med andra ord, den levande kunskapen har alltid en "tyst" sida. (Molander 1990 s. 101)

---

<sup>34</sup> pluralis av 'praktik'.

*Tyst kunskap* är och har varit ett omdiskuterat begrepp. Molander är medveten om detta, och skriver att poängen med begreppet främst är att se det som förlösande kraft i den pedagogiska diskussionen i slutet av 1980-talet/början av 1990-talet, och att det är en bra ingång till ett problemområde, inte mer (Molander 1990 s. 101)<sup>35</sup>.

Molander gör en distinktion mellan påståendekunskap, som han kallar ”uttalad kunskap”, kunskap i form av färdigheter (att kunna göra olika saker) respektive kunskap i form av förtrogenhet med olika fenomen. Färdighetskunskaper och förtrogenhetskunskaper är former av tyst kunskap, enligt Molander. Han framhåller att det är meningsfullt att dra en sådan gräns under förutsättning att kunskapsformerna inte ses som olika typer av kunskap utan som olika aspekter av kunskap (ibid. s. 102). Dessa kunskapsformer diskuteras också i Barnomsorg och skolakommitténs delbetänkande *Växa i lärande* (SOU 1997:21) där de benämns faktakunskaper, förståelsekunskaper, färdighetskunskaper och förtrogenhetskunskaper. Fig. 3 sammanfattar dessa begrepp.

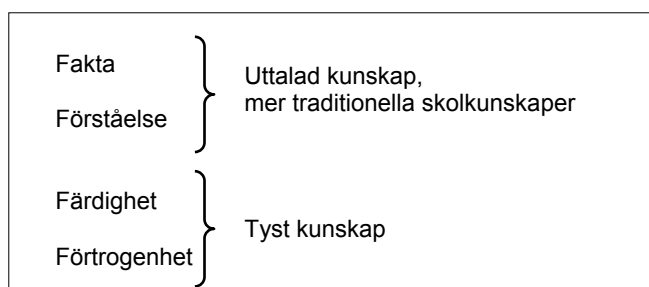


Fig. 3. Kunskapsformer. Fyra F fritt efter Carlgren (1999), Molander (1990) och SOU 1997:21

Tyst kunskap har i ett läroplansdidaktiskt perspektiv fångat den brittiske forskaren Eileen Adams intresse (Adams 1993). Hon utgår i sin studie av skolgårdens möjligheter från tre sådana perspektiv, som alla har konsekvenser för lärandet; *formal curriculum* (den formella läroplanen, vuxenstyrd tillämpad undervisning utomhus, till exempel undervisning/lärande i iordningställda biotoper), *informal curriculum* (den informella läroplanen, social interaktion, lek och identitetsutveckling med begränsad vuxenstyrning, revir) respektive *hidden curriculum* (den dolda läroplanen<sup>36</sup>, skolans arkitektur och miljö som fysiska uttryck för synen på undervisning). Skantze (1989) diskuterar bland annat maktens representation i skolhusarkitekturen som ett uttryck för den dolda läroplanen. Denna har också studerats av Wendy Titman, som framför allt intresserar sig för hur elever läser av och uppfattar skolgårdsmiljön på brittiska skolgårdar (Titman 1994; 2000)<sup>37</sup>.

<sup>35</sup> Säljö liknar tyst kunskap vid ”fingertoppskänsla”, och att tyst kunskap gör att man utvecklar det som Polanyi kallar ”personlig kunskap om hur sociala praktiker fungerar”. Om detta refererar Säljö till Polanyis (1987) *Personal knowledge*, som behandlas i Rolf, B. (1991) *Profession, tradition och tyst kunskap*.

<sup>36</sup> Donald Broady introducerade begreppet "den dolda läroplanen" på svenska. Se vidare (Broady 1981).

<sup>37</sup> Titmans forskning kommenteras på s. 42. Ändrade idéer för undervisningen i Sverige har medfört ändrade idéer för skollokalernas utformning, se till exempel Lindholm (1995) och (Skolöverstyrelsen 1979). Skolgårdarna har under utvecklingens gång utsatts för betydligt mindre genomgripande fysiska

## Lärande i och utanför skolan

Hur pedagogiska verksamheter i skolan skiljer sig från lärandet utanför skolan har bland annat studerats av Lauren B. Resnick. Hon har definierat fyra aspekter som kännetecknar hur lärandet i skolan skiljer sig från annat lärande (Resnick 1987 s. 38), se tab. 1.

**Tab. 1. Skillnader på lärandet i respektive utanför skolan. Fritt efter Resnick (1987).**

<u>I skolan</u>		<u>Utanför skolan</u>
1. individuellt tänkande (kognition)	↔	kollektivt tänkande (kognition)
2. utan redskap	↔	med redskap
3. symbolmanipulation	↔	situerat, kontextuellt och reellt lärande
4. generella kunskaper	↔	handlingskompetens

För det första anser Resnick att skolan fokuserar på individuellt tänkande eller kognition. Utanför skolan sker det i regel i ett socialt sammanhang ("individual cognition in school versus shared cognition outside"). I skolan koncentreras arbetet till eget arbete i klassrummet (till exempel i läroböcker, arbetsböcker och övningsböcker, min anm.) samt läxor. Utanför skolan sker arbete, vardagsliv och rekreation tillsammans med andra inom ramen för sociala system.

För det andra drillar skolan tankearbete utan koppling till verktyg, i synnerhet under läxförhör och prov, medan lärandet utanför skolan bygger på såväl kognitiva som fysiska verktyg ("pure mentation in school versus tool manipulation outside").

För det tredje tränar skolan det abstrakta tänkandet, medan lärandet utanför skolan sker redskaps- och situationsbundet ("symbol manipulation in school versus tool manipulation outside"). Utanför skolan sker lärandet alltid utifrån givna omständigheter, i skolan tenderar däremot lärandet att ske skilt från meningsfull kontext. De kunskaper och erfarenheter man bär med sig utifrån utnyttjas inte för att ge support till "in-school-learning", vilket bidrar till att isolera skolan från samhället utanför skolan.

För det fjärde syftar lärandet i skolan på generella kunskaper, medan lärandet utanför skolan domineras av situationsbundet lärande ("generalized learning in school versus situation-specific competences outside"). Eleverna måste utveckla sina teoretiskt orienterade skolkunskaper för att få användning av dem utanför skolan, det vill säga situationsanpassa dem, enligt Resnick.

Resnick diskuterar hur mötet mellan skolans värld och världen utanför skolan kan gestaltas. Hon hävdar att trots att det överallt finns behov av att blanda teori och praktik så anvisas ingenstans hur dagens skola ska kombinera detta. I det ser hon en fara:

As long as school focuses mainly on individual forms of competence, on tool-free performance, and on decontextualized skills, educating people to be good learners in school settings alone may not be sufficient to help them become strong out-of-school learners. (Resnick 1987 s. 18)

---

förändringar jämfört med skolhusen (Paget & Åkerblom 2003). Patrick Bjurström har i flera arbeten belyst skolhusutvecklingen i Sverige (Bjurström 2002).

Färdigheter i tolkning och meningsskapande är lika viktigt i skolan som förändringsberedskap är det utanför skolan, enligt Resnick, liksom att skolans uppgift är att vara ett forum för abstraktion av erfarenheter vunna ur ett praktiskt nära sammanhang genom att internalisera världen utanför skolan (eller delar av den) som objekt för reflektion, diskussioner och ställningstaganden<sup>38</sup>.

Analogt med olika sociala sammanhang utanför skolan kan klassrummet betraktas som social praktik och meningskonstituerande kultur med sitt slags kollektiva tänkande, redskap, kontext och handlingskompetens, vilket Carlgren (1997) gör. Resnicks resonemang blir i perspektiv av detta problematiskt, bland annat eftersom hon inte tycks utgå ifrån att även aktiviteter utanför skolan kan ge de slags erfarenheter och väcka de frågor på vilka också mer traditionella skolkunskaper är ett svar (Carlgren 1999 s. 19).

## Pragmatismen

Både Resnick och Carlgren lyfter fram betydelsen av det meningsfulla i lärandet. *Meningskapande* är ett centralt begrepp i dagens diskussion om lärande. Begreppet kan samtidigt kopplas till John Dewey och pragmatismen.

Pragmatismen är en amerikansk företeelse som epistemologiskt sett betraktas som filosofi. När pragmatismen tog form uppfattades den också som metod, och genom att den både blev betraktad som filosofi och metod spred den sig till fält utanför fackfilosofin (Arfwedson s. 233). Den gren av pragmatismen som John Dewey utvecklade under mer än 70 år byggde på en kritik av den traditionella filosofins separation mellan ett inre medvetande och en yttre värld (Öhman 2002). Det Dewey strävade efter var en kunskapsteori som förenar vetenskap och filosofi med vardagsupplevelser, det vill säga att förena fakta med värde:

I den pragmatiska filosofin är det erfandet som är den primära auktoriteten i förståelsen av världen, inte några förutbestämda filosofiska principer. Världen är vad som faktiskt finns där i vårt erfande. Att något är verkligt innebär att det kan upplevas/erfars. Alla ting, allting, är hur de erfars. (ibid. s. 6)

Öhman framhåller att det pragmatiska perspektivet på lärande kan förstås som skapande av mening. Istället för lärande kan vi prata om meningskapande, som kan förstås som en relation mellan individen och dess miljö. För att relationer ska kunna uppstå är det rimligt att anta att någon form av möte måste ske, och lärande och meningskapande kan i det perspektivet sägas ske i ett *möte*, vilket endast kan komma till stånd via någon form av handling. Men för att förstå eller beskriva något av erfandet måste man utgå ifrån själva mötet – enligt Dewey går det inte att utgå ifrån ämnet eller individen (Öhman & Östman 2003). Pragmatismens sätt att undvika den traditionella epistemologins problem<sup>39</sup> är att på ett radikalt sätt ta de processer som sker i mötet mellan den

<sup>38</sup> Observera att Resnick inte diskuterar skillnaderna mellan inomhusundervisning och utomhuspedagogik, utan aspekter på lärandet i respektive *utanför* skolan.

<sup>39</sup> Grunden i den traditionella epistemologins uppfattning är en absolut uppdelning mellan ett inre medvetande och en yttre värld. Medvetandet och världen ses som hörande till två skilda verkligheter, där det epistemologiska problemet är hur dessa två verkligheter ska kunna länkas samman, eller hur det är möjligt för människan att få kunskap om världen som finns utanför människan. Det är denna dualism (sub-

handlande människan och omvärld som utgångspunkt för filosofin, skriver Öhman & Östman. Dessa processer kallar Dewey för *transaktioner*:

Det radikala med Deweys transaktionsperspektiv är att varken den handlande människan eller medmänniskorna, de övriga organismerna, tingen och fenomenen i omvärlden ses som autonoma, givna eller förutbestämda. Det är först i processen, i rörelse, som människan och omvärlden får sin mening. (...) Alla de enheter som deltar i transaktionen genomgår en förändring genom de relationer som uppstår i transaktionen och det är i dessa relationer som mening skapas. Betecknande för transaktionen är att den är en ömsesidig process. Enheterna som deltar i transaktionen kan därför inte indelas i subjekt och objekt utan är *parter* i ett möte. (Öhman et al. 2003)

Enligt Skantze (1989 s. 14) återfinns det transaktionella perspektivet till exempel i forskning som studerar situationer i vilka forskaren undersöker aspekter, inte enheter eller delar. Fokus i orsakstänkandet rör sig om förståelser, mönster, former samt klagörande av vilken typ av fenomen det rör sig om. Forskaren ses som delaktig i de fenomen hon eller han studerar. Olika perspektiv ger olika information om fenomenet. Fokus ligger på situationer eller händelser där människor, platser och tid sammanträffar. Hit räknas studier där forskarna söker se deltagarnas perspektiv och tolkning av en situation<sup>40</sup>.

Tidsperspektivet är alltid närvarande i det pragmatiska perspektivet och de relationer som skapas mellan individer och miljö är att betrakta som processer där moraliska värden och normer konstitueras i handling. Enligt Öhman kan meningsskapande förstås som en spänning mellan kontinuitet och förändring, det vill säga att meningsskapande alltid bygger på tidigare etablerade meningar. Sådant meningsskapande kan förstås både individuellt och kollektivt. På det individuella planet sker även transaktioner av mening mellan människa och miljö (Öhman et al. 2003). Det kollektiva meningsskapandet exemplifierar Öhman med sociala sammanhang där flera människor delar gemensamma meningar och värderingar som kommuniceras via språkspel<sup>41</sup>, ett språkspel som inte är begränsat till det verbala språket utan även omfattar till exempel ett ordlöst varande i fysiska sammanhang.

Meningsskapandet i dagens skolkultur kommenteras även av Dahlgren (1997). Det har inga generella egenskaper, eftersom det meningsfulla rimligtvis bestäms i relation till den lärande individen, enligt Dahlgren som förutsätter att meningsfullt lärande är en rörelse hos tanken mellan helheten och delen, mellan det specifika och det generella, mellan abstrakt och konkret:

Lärandet kan därigenom inte fortgå som en enkelriktad rörelse från delar till helhet, eftersom inlärningsuppgifterna därvid berövas sin meningsfullhet; delen kan sällan förstås från den helhet den tillhör och bidrar till. Om lärandet uppträder först i lärandets slutskede riskerar vi i bästa fall ett slags retroaktiv förståelse, där de studerande först i efterhand får en bild av den helhet de kämpat med

---

jekt och objekt, ande och materia etc.) som ifrågasätts av Dewey och pragmatismen där man med hjälp av ett *transaktionellt angreppssätt* söker nya epistemologiska utgångspunkter – ett pragmatiskt alternativ.

<sup>40</sup> Skantze refererar till s. 7 i Altman I & Rogoff B (1987). "World Views in Psychology. Trait, Interactional, Organismic and Transactional Perspectives" som ingår i Stokols D & Alyman I (eds) *Handbook of Environmental Psychology*. New York, John Wiley & Sons.

<sup>41</sup> Öhman hänvisar detta begrepp till §61 i Wittgenstein, L (1969/1992). *Om visshet*. Stockholm, Thales.



att förstå delarna av. Oordningen i utomhuspedagogiken avbildar lärandet som en process som skapar ordning ur oordning (ibid. s. 39).

## Plats för den skapande människan

På föregående sidor diskuterades lärande och människors relationer till lärande. Kommunikativa aspekter på lärandet berördes, liksom lärandets situerade natur. Lärandet är något som sker i varje individ, mellan individer och i relation till konkreta situationer och sociala sammanhang i och utanför skolan med hjälp av fysiska och intellektuella/språkliga verktyg. Som antytts ovan skulle *platserna* för detta lärande, platserna där de pedagogiska aktiviteterna äger rum, platserna som delar av lärande miljöer – kunna vara förgivettagna i olika lärandeteorier (se s. 35). De fysiska verktygen och material för olika aktiviteter berörs visserligen i flera exempel, bland annat av Säljö (2000), men själva *platsens* betydelse för lärandet kommenteras ofta bara i förbigående. Frågan är om lärandet på motsvarande sätt tas för givet i platsforskningen.

### Olika plats- och rumsbegrepp

Platsbegreppet har med varierande terminologi beskrivits inom en rad vetenskapliga discipliner, till exempel arkitektur, landskapsplanering, utvecklingspsykologi, miljöpsykologi, socialpsykologi, sociologi, och geografi. *Platsens psykologi* av Maria Nordström (1986) behandlar hur barn tillägnar sig sin miljö i ett miljö- och utvecklingspsykologiskt perspektiv, där författaren använder sig av just begreppet platser. Den miljöpsykologiska ansatsen är också tydlig hos Patrik Grahn, som studerat organiserade grupperns bruk av stadens offentliga uterum (Grahn 1992). Grahn använder begreppet *betydelsespelrum* som en samlingsterm för den upplevda verklighet som omger varje människa, och som han samtidigt ser som uttryck för människans personlighet (ibid. s. 389). Grahn har breddat det miljöpsykologiska perspektivet i pågående forskning, där ett tvärvetenskapligt sammansatt forskarteam bland annat studerar utomhusvistelsens och utomhusmiljöns betydelse för förskolebarns utveckling och hälsa, koncentration, lekmönster samt deras samspel med den fysiska miljön<sup>42</sup> (Grahn 2003).

Redan i Grahn (1992) var en av utgångspunkterna att naturen blir en i framtiden viktig referens för barn och ungdomar eftersom naturen inte väcker samma krav och aggressioner som stadsmiljöer gör, utan snarare nyfikenhet och mystik<sup>43</sup>. Gunilla Lindholm (1995a) framhåller att platser som små skogsdungar och gamla trädgårdar fungerar bra som lekplatser. De har båda ett slags som-om-karaktär; skogen har skogskaraktär men utan det farliga med skogen,

---

<sup>42</sup> Se även (Grahn, et al. 1997).

<sup>43</sup> Grahn (1992 s. 342) som bland annat refererar till Maria (Nordström 1990) och H. Searles (1960). *The non-human Environment in Normal Development and in Schizophrenia*. International Univ. in Press, NY.

och trädgården har trädgårdskaraktär men utan det förbjudna och välstädade som brukar förknippas med trädgårdar. Sådana platser har ett slags inbyggd tvetydighet, enligt Lindholm, och är både tolkningsbara och formbara. Hon visar till exempel att det genereras fler lekar på skolgårdar med tillgång på naturmarkspartier än på dem utan, och det gäller lekar på hela skolgården inklusive asfaltytorna – inte bara i naturmarkspartierna (Lindholm 1992 del 2, s. 1) Lindholm framhåller att själva platsen tycks ha egenskaper som talar till barnen, som ger platsen mening och påverkar de aktiviteter som äger rum på dem. Vissa platser tycks attrahera och stimulera barn mer än andra platser. Denna problematik har också studerats ingående av Wendy Titman (1994), som på brittiska skolgårdar undersökt om, och i så fall hur, gestaltning, användning och skötsel ("design and management") av skolgårdar påverkar barns attityder och beteenden. Hon fann bland annat att den dolda läroplanen, "the Hidden Curriculum" som hon även kallar *cultural context*, hade mycket stor betydelse för hur barn läste av och uppfattade skolgårdsmiljön. Bland annat upptäckte hon att barn, som gav uttryck för att de hade tråkiga skolgårdar, var övertygade om att skolan visste om det – men att den inte brydde sig:

Where the design of grounds failed to meet their needs and playtime was an uncomfortable and often unpleasant experience, they believed that the school knew this and by implication 'didn't care'. (Titman 1994 s.57)

Arkitekter och planerare använder ofta termen *fysisk miljö*, ibland även termen *pedagogiska rum*. Ett exempel på detta utgör skriften *Rum för lärande*, en beskrivning av ett projekt med målet att skapa ett forum för olika förvaltningar och yrkeskompetenser i syfte att kunna handleda dem som planerar och bygger skolor för att därigenom kunna bidra till bättre skolmiljöer (Hallberg 1999). Redan i bokens titel möts begreppen rum och lärande.

I arkitekturforskningen är *rum* och *rumslighet* snarlika och centrala begrepp. Allt visuellt kan tolkas rumsligt, och en central arbetsuppgift för arkitektur är att organisera rum och notera rumsupplevelser (Branzell 1976). Metoder för rumsanalys presenteras bland annat av Gösta Edberg 1975). En klassiker i sammanhanget är också Kevin Lynch *The Image of the City* (Lynch 1962). I denna litteratur belyses i huvudsak analysmetoder och begrepp för att förstå (och planera) placering av bebyggelse och infrastruktur i stadsrum och landskapsrum.

José Luis Ramírez (1995) diskuterar rumsbegreppet i ett handlingsfilosofiskt perspektiv, där han ser *rummet* som en objektiv dimension som ger en fysisk ram åt tingen, medan *platser* förknippas med kvalitativt livsinnehåll som rummet saknar:

Rummet möjliggör mötet, men det som skapar mötesplatsen är inte de rumsliga aspekterna utan de mänskliga handlingar som äger rum därstädes. Man bygger inte en mötesplats. Man bygger ett rum som människor – ofta andra än byggarna och planerarna – kan förvandla till en plats. (Ramírez 1995 s. 172)

Denna kavalkad av olika plats- och rumsbegrepp understryker behovet av att klargöra hur begreppet plats används inom ramen för denna avhandling.

## Space, place eller splace?

I engelska språket finns flera platsbegrepp som inte så lätt låter sig översättas till svenska eller andra skandinaviska språk. Dit hör begreppen *space* (eller *site*) och *place*, som bland annat diskuteras av Norberg-Schultz (1980). Susan Paget diskuterar också detta svåröversatta begreppspar:

Det engelska språket har en fördel framför den svenska i det att man har olika uttryck för och därmed kan skilja mellan olika slags rum och platser. *Space* är det faktiska, fysiska rummet, som man kan inventera och beskriva som en fysisk verklighet i termer som storlek, läge och samband med andra fysiska platser. *Place* är både kulturellt betingat och dessutom kopplat till en individuell upplevelse. Man kan ytterligare utvidga begreppet genom att koppla det till *sense of place*, det vill säga en känsla för platsen, den egna platsen eller hembygden. Den engelska skolgårdsforskaren Eileen Adams uttrycker sig så här: *Place is a space claimed by feelings – en plats är ett utrymme som har laddats med känslor*. (Paget 2003 s. 102f)

Tomas Wikström (2001) kommenterar spänningsfältet mellan *space* och *place* bland annat med hjälp av filosofen Edward S. Casey. Casey framhåller att människan är starkt bunden till platser: "(...) att alls finnas till är att befinna sig på en plats. Om tingen i världen redan existerar betyder det samtidigt att de redan besitter platser, skriver Casey. Världen är alltså en platsvärld" (ibid. s. 32)<sup>44</sup>. När Casey tecknar platsbegreppets historia bygger det, grovt förenklat enligt Wikström, på att människan använt språket till att förändliga skapelsen, samtidigt som den doftande sinnliga platsen alltmer förvandlas till abstrakta rum.

Wikström diskuterar också ett annat rumsbegrepp med utgångspunkt i Henri Lefebvre och hans socialteoretiska diskussion om det sociala rummet, som ges en komplex och nyanserad definition:

Det är i det sociala rummet samhällets sociala liv utspelar sig, det inkorporerar individens sociala handlande, det är varken en neutral ram eller behållare att fylla med ett socialt innehåll, inte heller är det ett ting som kan behandlas i sig eller produceras som en vara bland andra. Snarare kan det sociala rummet förstås som både arbete och produkt, som materialisering av det sociala varat. (ibid. s. 30f)

Lefebvre är kritisk till att de tekniker som arkitekter använder sig av främst baseras på ögats dominans över andra sinnen, och ser därför arkitekterna som medskyldiga till att rummet omvandlats till visuell bild<sup>45</sup>. Lefebvre lyfter i gengäld fram närvaron av en social dimension i rummet som uttrycks i dess form, men som också sätts i spel och omvandlas när människor tar rummet i anspråk. Wikström skriver att detta skulle kunna uttryckas som "något frånvarande som görs närvarande" (ibid. s. 32).

---

<sup>44</sup> Wikström hänvisar till Casey E S (1997). *The flate of place. A Philosophical History*. University of California Press.

<sup>45</sup> Jämför detta med Ödmann (1982) som diskuterar natursynen runt sekelskiftet 1900: "Utifrån teoretisk och boklig kunskap om hur fenomen i naturen förhåller sig till varandra skapar man sig en *bild* av naturen. Denna bild blir betydelsefull bland annat på så sätt, att naturupplevelser förknippas med den i stället för med erfarenheter i den omedelbart givna naturliga omgivningen. Med synen på naturen som en bild prioriteras konstseendet. Naturen blir vacker som en tavla." (Ödmann, et al. 1982).

Casey och Lefebvre står för olika rumsdiskurser, vilka det är viktigt att förhålla sig till inom landskapsforskningen, där *landskap* är ett centralt rumsbegrepp som analogt med andra rums- och platsbegrepp är språkliga konstruktioner som beroende på perspektiv kan ges olika innebörder (Olwig 2002). Till dessa Caseys och Lefebvres olika perspektiv på landskapsbegreppet hör till landskapsforskningen flera andra perspektiv. Olwig betonar bland annat *den germanska, kulturgeografiska traditionen* (kulturlandskapsförståelse och landskapsestetik ur antropologiskt, etnologiskt och arkeologiskt perspektiv med företrädare som Carl O. Sauer) och *landskapet i strukturalistiskt perspektiv* (vilket tar utgångspunkt i Anthony Giddens struktureringsteori, en metateori som omfattar samhället, miljön och människan som aktörer, där begreppet *lokal*, "local", ofta används som platsbegrepp)<sup>46</sup>.

## Tiden, tingen, människan och landskapet

Ytterligare ett centralt landskapsbegrepp i landskapsforskningen är *Hägerstrands landskap*. Geografen Torsten Hägerstrand<sup>47</sup> har bidragit till att gränsområdet mellan samhällsvetenskap och rumsligt inriktad samhällsplanering uppmärksammas. Hägerstrands metoder kännetecknas av en rumsuppfattning som kombinerar tid och rum. Landskapet utgör enligt Hägerstrand:

(...) en budgetering av utrymmet omkring oss, vilket skapar totalmiljön för allt levande, människan inräknad. Det är det synliga uttrycket för en tät väv av relationer, som släpper fram eller förhindrar skeenden. Man kan säga, att landskapet är det *spelbräde* och de *uppställningar*, vilkas mönster ger de konkreta förutsättningarna för skilda intressen att göra sig gällande i förhållande till varandra. Och med intresse avses då inte bara mänskliga strävanden utan också växternas och djurs möjligheter att existera. (Hägerstrand 1991/1988 sid 39)

Att landskapet, våra fysiska omgivningar, kan förklaras rumsligt och tidligt är något som geografer och historiker alltid gjort, enligt Hägerstrand. Geografer söker reda ut de mönster som ligger inbäddade i varandra i landskapet, och historikerna söker mönster i de situationer som avlöser varandra över tiden. Det som Hägerstrand bidrar till är ett synsätt<sup>48</sup> där det tidliga och rumsliga kombineras i fastare former än tidigare. I tidsgeografen är tidsfaktorn, eller tidsligheten, central i förståelsen av landskapsförändringar både i liten och i stor skala, enligt Hägerstrand. Till tiden hör nuet som bär med sig det förflutna samtidigt som det bär med sig fröna till framtiden. Nuet är alltså något mer än det oändligt korta *just nu*, vilket Hägerstrand förtydligar med hjälp av följande lånade citat<sup>49</sup>:

<sup>46</sup> Giddens är socialteoretiker vars struktureringsteori bland annat diskuteras på s. 53-60 i Finn Calanders doktorsavhandling *Från fritidens pedagog till hjälplärare* (1999).

<sup>47</sup> "Geografi med särskild inriktning på tvärvetenskap, samhällsplanering och ekologi – det ämnet finns inte officiellt men förkroppsligas av professor emeritus Torsten Hägerstrand i Lund". Så inleds baksidestexten på *Om tidens vidd och tingens ordning* (Carlestam & Sollbe 1991).

<sup>48</sup> Hägerstrand betonar att tidsgeografen inte är någon teori, utan snarare en världsbild och empiriskt forskningsprogram (Carlestam & Sollbe 1991).

<sup>49</sup> Hägerstrand har lånat citatet ur A. Augustinus skrift *Bekännelser* (1954).

Det kan egentligen inte sägas, att det finns de tre slags tiderna, förfluten tid, nutid och framtid. Men kanske det kan rätteligen sägas, att det finns följande tre slags tider: en nutid av förgångna ting; en nutid av närvarande ting; och en nutid av framtida ting. Ty dessa tre finns på en gång i mitt sinne, annars kunde jag inte se dem. Nutiden av förgångna ting är minnet; nutiden av närvarande ting är direkt upplevelse; och nutiden av framtiden är förväntning. (Hägerstrand 1991 s. 136f)<sup>50</sup>

Den förändring som sker i tid och rum är till stor del ett resultat av mänskliga aktiviteter i landskapet. *Hägerstrands landskap* kan därigenom ses som en referensram för ett totalt förlopp där människan är en geologisk kraft. Hägerstrand (1991) kombinerar människor, andra levande organismer och föremål i sina definitioner, dels för att människan är psykologiskt beroende av den materiella omgivningen, dels för att hon ofrånkomligt hänger ihop med den materiella världen för livsuppehållet. Det principiella motivet är att konsekvent och så långt som möjligt knyta en händelse till identifierbara bärare, de må vara människor, andra organismer eller föremål. Oavsett vilket har de också en utbredning i rummet och det närmaste ting kan komma varandra är beröring, vilket kan ses som en primitiv form av kommunikation i den levande världen, enligt Hägerstrand.

Tidsgeografin studerar flöden av materia, energi och information inte bara som förflyttningar i rummet utan också som oavbrutna förflyttningar *i tiden*:

När saken ses på det viset, blir till exempel en organism inte ett statiskt föremål utan en process, eller kanske snarare ett knippe av processer, som fortgår på ett samlat och igenkännligt sätt från födelsepunkten till dödspunkten. (Hägerstrand 1991 s. 140)

Enligt Hägerstrand är vårt inre en rörelse i tiden även när vi är helt stilla i rummet, och skriver att även ting skulle, innerst inne, kunna förstås som processer, fastän instängda i en till synes statisk ram (ibid. s. 141).

Hägerstrand berör också människans tänkande, som han anser bygger på handlingar som utförs i fysiska omgivningar. Hägerstrands poäng med detta är, enligt Barbro Sollbe (Carlestam s. 203ff), att allting har en biografi. Inget kommer hoppande från ingenstans till ingenstans. Det finns alltid en livsväg. Enligt Hägerstrand har inte bara levande ting utan även tillverkade en väg genom världen. Hägerstrand löser därmed upp föreställningarna om tid och rum som separata företeelser. Detta präglar även Manuel Castells diskussion om *flödesrum* respektive *platsrum* – individen lever i dem bägge (Castells 1999). Rummet blir därmed tillsammans med rörlighet ett primärt teoretiskt tema. Bruno Latour företräder ytterligare ett sådant perspektiv, en ”aktör-nätverksteori” (Wikström 2001 s. 35), vars icke-mänskliga aktörer (som Latour benämner *aktanter*) spelar en central roll:

---

<sup>50</sup> Uttrycket ”nutid av förgångna ting” kan associeras till Grahns (1992) diskussion om betydelsespelrummets betydelser. Han ger ett exempel från några nordamerikanska indianstammar som i en liten påse i ett snöre runt livet förvarar små saker av mycket personligt värde. Påsen och dess innehåll – *noder* som Grahns benämner dem – syftar till att placera en person samtidigt i flera tider, vilket enligt Grahns är en central del av betydelsespelrummets natur. Grahns skriver: ”Det kan vara en sten, en fjäder, en liten tygbit från ett klädesplagg man trivts i. Dessa saker har hos indianerna en magisk innebörd. Ingen får se innehållet i påsen, då de är delar av ägarens innersta personlighet. Varje sak lockar nämligen ägaren till vissa stämningar, minnen, som är delar av hans jag” (ibid. s. 389).

Maskiner, teknologier, texter, bilder, byggda miljöer, växter osv, alltså ting, konstituerar sociala relationer. Människors makt och handlingsförmåga utgår i allt högre grad från komplexa förbindelser med tingen. (...) Samhället och naturen, människan och tekniken kan inte analyseras var för sig utan ingår i en intrikat sammanflätning av människor och ting. (ibid. s.35)

Med ett sådant synsätt kan människan, andra levande organismer och föremål betraktas som sidoställda aktörer i landskapet. Att på så sätt diskutera människan som en del av naturen och på samma gång kunna göra analogier mellan människan, andra levande organismer och föremål bidrar till att lösa upp dikotomierna mellan människa och natur på motsvarande sätt som *lärande som förändrat deltagande i social praktik* bidragit till att lösa upp dikotomin mellan lära in och lära ut.

## Topofili – att vara platsbunden

Människans relationer till platser och landskap kan också uttryckas med hjälp av begreppet *topofili*, det vill säga människans förbindelser med den materiella omgivningen (Asplund 1983). Asplund skriver att dessa relationer är av tre slag: kognitiva (förståndsmässiga), konativa (viljemässiga) respektive affektiva (känslomässiga). Asplund vidareutvecklar därigenom Yi-Fu Tuans definition av topofili, som Tuan introducerade 1974, vilken framför allt bygger på affektiva förbindelser. I sin egen definition breddar Asplund innebörden i begreppet, och ser topofili som ett uttryck för människans *platsbundenhet*:

I sin snävaste bemärkelse är topofili liktydigt med bundenhet till en given *fysisk lokal*. I sin vidaste bemärkelse är topofili detsamma som *kontextbundenhet*, varvid den fysiska lokalen utgör blott ett element i kontexten. (Asplund 1983 s. 170)

När Asplund diskuterar platsbegreppet refererar han bland annat till geografen Edward Relphs *Place and Placelessness* (1976). Relph framhåller att platser tillhör den påtagliga geografin, och att platskänsla ("sense of place") refererar till någonting som kan uppsökas och inspekteras: den fysiska platsen. Asplund påpekar att vi i vardagsspråket knappast avser mycket annat än fysiska lokaler, men att han själv står för ett teoretiskt platsbegrepp som inte enbart refererar till fysiska lokaler; varje plats är en fysisk lokal<sup>51</sup>, men varje fysisk lokal är inte en plats. En plats är *levande* i den bemärkelsen att den *responderar*. Asplund, som i andra sammanhang talar om "social responsivitet" (Asplund 1987) menar alltså att också en plats responderar. En plats "tar notis om dig" och "en plats gör intryck, men det måste också vara möjligt att göra intryck på platsen" (Asplund 1983 s. 182).

---

<sup>51</sup> Anthony Giddens använder också begreppet *lokal* i bemärkelsen "ett område som används av aktörer för att bedriva en viss verksamhet. Till lokalen knyts rutinerade mönster av interaktion" (Calander 1999 s. 58).

Finn Werne (1989)<sup>52</sup> diskuterar också toponymbegreppet. Asplund (1983) diskuterar framförallt kultplatser och andra, som han kallar dem, *äkta platser*. Till skillnad från Asplund betonar Werne den platsbundenhet som tillfälliga besökare, turister eller den ”urbane intellektuelle” upprättar exempelvis när de till vardags rör sig genom en serie mer eller mindre bekanta platser:

Topofili innebär i denna bemärkelse en slags vardaglig bundenhet till platsen, och det vardagliga umgänget är också nödvändigt för att upprätta en verklig identifikation med platsen. (ibid. s. 134f)

Att identifiera sig med en plats, särskilt med nya eller förvandlade platser, tar ofta tid. Identifikationsprocessen kännetecknas dels av individens tolkning av platsen relaterat till personliga kunskaper och erfarenheter, dels av ett kollektivt mönster vad gäller attityd till, och bruk av, platsen. Sådan kollektiv platsidentitet kännetecknar till exempel kultplatser (kyrkor, konserthus etc.) men också skolgårdar och andra offentliga platser i stadens uterum. Hur vi uppfattar olika platser har att göra med de kunskaper, känslor och upplevelser som vi på olika sätt förknippar med, eller upptäcker på, platsen. Werne skriver, liksom Asplund (1983), om *responderande platser*. Att uppfatta hur en plats responderar har dels med besökarens erfarenheter av och kunskaper om platsen att göra, dels med själva platsen. Werne framhåller att de kunskaper och erfarenheter som denne bär med sig inte behöver vara knutna till den responderande platsen:

Det räcker med att den svarar mot någon typ av medveten eller undermedveten förväntan, önskan eller känsla, ofta saknad, som vi kanske byggt upp kring en helt annan plats. Vi utbildar oss på platser i våra medvetanden som symboler med omfattande betydelseinnehåll, som kan appliceras på en mängd platser. (Werne 1987 s. 135)

Enligt Werne responderar platser olika beroende på besökarens tidigare erfarenheter. Platser och rums responderande kan också studeras som ett slags kommunikation eller korrespondens mellan det materiella och psykiska (ibid. s. 176). Werne hävdar att vår känsla för platser har sina rötter i det han benämner sociala vanor, normer och normkällor. Platser och föremål har en mening för oss som sammanhänger med våra känslö- och handlingsvanor. Platser utgör därför i viss mening ramarna för människans strävan att förverkliga sig själv, enligt Werne.

Platser som responderar innebär en estetisk dimension där det mest väsentliga i den estetiska upplevelsen är upprättandet av emotionella sammanhang, enligt Werne. Därmed bringas ting och platser in i en helhet och blir fattbara just genom den estetiska upplevelsen, genom de kunskaper och minnen som finns i våra sinnliga erfarenheter, vår *cognitio sensitiva*, det fundament på vilket vårt intellekt vilar (ibid. s. 105).

---

<sup>52</sup> Werne söker en ansats till en mångvetenskaplig arkitekturteori, eller en ”förändringens eller förnyelsens teori” som betraktar den komplexa helhet som utgör människans emotionella, estetiska och praktiska relation till arkitekturen. Ett mål med det är att försöka förstå hur och varför arkitekturen får betydelse eller värde i vardagliga sammanhang.

## Bobos hjärna<sup>53</sup>

Människors förbindelser med den materiella omgivningen var redan i början av 1980-talet i fokus för arkitekt Bobo Hjort som 1983 disputerade med avhandlingen *Var hör människan hemma?* Syftet var att redovisa iakttagelser och göra påpekanden för att rikta uppmärksamheten på att rummet betyder något för människan och hur betydelsen uppstår och verkar.

Hjort utgår ifrån att människan precis som djuren söker sig till vissa miljöer framför andra, att hon har miljöpreferenser. Dock förknippas ordet miljö oftast med fysiska miljöer och som något som finns även människan förutan, enligt Hjort, som hellre vill använda begreppet *situation*, ett ord ”som mer adekvat beskriver det föränderliga och det hela i våra upplevelser. Jag kan då omformulera min hypotes till: *människan eftersträvar situationer*” (Hjort 1983 s. 43).

Hjort anlägger inledningsvis ett kognitionspsykologiskt perspektiv på människans uppfattning av den värld hon som barn upptäcker att hon befinner sig i. För att göra denna värld begriplig måste hon ta den till sig. Hjort framhåller att människans medvetande och identitet skapas i samspel med omvärlden i olika situationer på givna platser, är ständigt pågående och att människan därför eftersträvar just situationer.

Hjort går långt tillbaka i tiden och anlägger ett evolutionsbiologiskt perspektiv på människans utveckling bland annat för att förstå hennes tänkande. Människan styrs i grunden av två system. Medvetandet uppstod när det tidiga styrsystemet avsnörde en del av sig själv och blev två olika system. De bägge systemen råkade ibland i konflikt, och det var i den konflikten som människan tvingades upptäcka ett jag med uppgift att fatta beslut. Hon utsattes ju ständigt för tvånget att välja:

Hon kände det högra systemets ryckningar i musklerna samtidigt med det vänstras ifrågasättande och alternativ. (...) I detta glapp som föddes mellan impuls och handling antar jag att hon plågsamt tvingades bli medveten om sig själv och uppfinna den nya kategorin *jag*. Cogito, ergo, sum. (Hjort 1983 s. 77)

Hjort anser att människan fortfarande styrs av dessa bägge system med skilda motiv, språk och logiker – ett gammalt intuitivt och ett nytt rationellt. Ett gammalt som styrs av lustkänslor (tom mage ger olust, manar till ätande, magen fylls, olust upphör = mättnad)<sup>54</sup>, och ett nytt som började leverera handlingsalternativ. Ett gammalt system som alltid omsätter impuls i handling, och ett nytt som ofta handlar om att ”slippa göra” (ibid. s. 102). Känslan tycker om respektive tycker inte om är gamla systemets tysta kunskap baserat på signaler.

---

<sup>53</sup> Rubriken kan förefalla märklig, men är satt med anspelning på den skulptur med namnet *Bobos hjärta* som placerats vid SLU i Alnarp. Det är dock frågan om olika 'Boboar'. Rubriken är relevant då Bobo Hjort betonar skapandet som grundläggande mänsklig drivkraft, en drivkraft som också ligger bakom skapandet av varje skulptur, ett skapande som precis som forskning utsätts för kritisk granskning – vilket inte minst har varit fallet med Bobos hjärta.

<sup>54</sup> Hjort låter *lust* beteckna den primära kraft som styr människan. Lust och olust betraktas inte som poler eller motsatser, utan som starkare eller svagare utfall analogt med hur man uppfattar 'varmt' och 'kallt' som starkare eller svagare mängd värme när man utgår från en absolut nollpunkt (Hjort, 1983 s. 252).



Orden är det nya systemets ursprung och verktyg<sup>55</sup>. Precis som Werne framhåller Hjort den estetiska upplevelsens framträdande roll i dessa mentala och kulturella processer. Estetiska upplevelser registreras av hjärnan som lustkänslor, till exempel *vad skönt här är*. En sådan situation skänker någon form av tillfredsställelse som varseblivs genom lustupplevelser.

Hjort betonar betydelsen av dessa, som han anser är ”urämnet” till det estetiska omdömet, vårt grundläggande värderingssystem för alla våra vardagliga och intuitiva avgöranden. Lustupplevelser förknippas med det som sinnena reagerar på, benämns skönt, vackert, äckligt och så vidare. Men människan strävar efter det sköna, enligt Hjort som 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 upplevelsena estetiska eller inte – har som uppgift att informera oss. Vi får reda på något om världen omkring 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 kunskapstillväxt*, enligt Hjort, det vill säga att lärande har ägt rum. Estetiska upplevelser förklaras av att vi fått ny kunskap eller en ny förståelse av tingen eller existensen. Estetiska upplevelser är sålunda mer än att motta information från omvärlden – *estetiska upplevelser är kommunikation med omvärlden*. Enligt Hjort kan kunskapens form och innehåll inte separeras och kunskapen ligger *i mötet* med tingen och platserna:

När jag säger att en plats är vacker eller skön, så är det en känsla som jag beskriver – här är skönt nu – och jag tror att den är ett uttryck för ett förhållande som existerar mellan den platsen och mig, inte en uppfattning om platsen mig för utan. Upplevelsen är därmed kunskap som befästs eller utvecklas. (ibid. s. 127)

Hjort hävdar att sådana förhållanden mellan människor och platser utvecklas till *rumsuppfattningar*. Barn utvecklar rumsuppfattning genom att förknippa sig med vissa händelser på vissa platser. Genom att tillägna sig kunskap om hur man betar sig på olika plaster kommer de att känna sig trygga och självklara där, och deras inre representation av platsen och den verksamhet som råder där blir en del av deras identitet. De miljöer där barnen växer upp sätter på ett eller annat sätt spår i deras personlighet. Minnet av olika platser, och de känslor, kunskaper och erfarenheter som minnet förknippar med dessa platser, blir en del av barnets identitet. Handlingar och förhållningssätt förbinds i minnet av rumsliga karaktärer som senare i livet tjänstgör som referenser när de tolkar andra platser och som därvid ger dem betydelser<sup>56</sup> (ibid. s. 129).

---

<sup>55</sup> Ordets roll diskuteras i (Asplund 1991). Asplund citerar bland annat Johannes 1:1 – ”I begynnelsen var Ordet, och Ordet var hos Gud och Ordet var Gud” – för att belysa att ordet, språket och därmed kommunikationen, är redskap som gör människorna verkliga för varandra. Asplund diskuterar detta utifrån en både existentialistisk och språkfilosofisk grundhållning som bygger på att teori och praktik både kan betraktas som något var för sig, och integrerat med varandra som två sidor av samma mynt. Säljö (2000) koncentrerar en stor del av sin framställning till språket som kulturellt och medierande redskap.

<sup>56</sup> Grahn (1992), framhåller att en och samma plats med åren ges olika betydelser. Han skriver att medan omtyckta platser i barnåren kan betraktas som lekkamrater, kan de under ungdomen ha en mystisk prägel, ibland färgad av lustfylld stormande förälskelse, för att i vuxenåren bli till ett förhållande av långvarig, kärleksfylld och trofast vänskap (ibid. s. 351).

Syftet med de rumsuppfattningar människan utvecklar är enligt Hjort att länka henne till situationer där hon har en självklar roll och därmed anvisa var hon hör hemma. Detta är en del i en identitetsutveckling som ständigt pågår, och som är speciellt betydelsefull under uppväxttiden. Rumsuppfattning är, enligt Hjort, människans intuitiva kunskap om rummet. Denna rumsuppfattning är subjektiv kunskap som internaliserad visar sig som preferens för platser, landskapsformer eller arkitektoniska uttryck. Hjorts hypotes är att denna rumsuppfattning utvecklas under barndomen och att de grundläggande värderingar som där stabiliseras kommer att avteckna sig i den vuxnes personlighet, strategier och estetiska upplevelser (Hjort 1983 s. 135).

Platser måste alltid återerövas<sup>57</sup> (ibid. s. 141). Varje gång vi besöker en plats konstitueras den på nytt och vi noterar medvetet och omedvetet vad som hänt sedan sist. Allt som konstituerar en plats vid ett givet tillfälle – människorna, vanorna, tingen och landskapet – utgör enligt Hjort underlaget för den kunskap barnet kan tillägna sig. Platsens karaktärer bidrar därför till att forma barnets identitet.

### **Platsens identitet**

Till skillnad från Hjort, som betonar människans identitetsutveckling, diskuterar Karl Löwrie (2001) *platsens* identitet. Det görs utifrån en diskussion om stadens gröna struktur (grönstruktur) där Löwrie definierar två övergripande *spatiala identiteter* som han benämner ”det obebyggda” respektive ”gröna koncept” (Löwrie 2001 s. 56). Det obebyggda betonar markytornas beskaffenhet genom att urskilja all icke hårdgjord mark i den urbana miljön oavsett ägo- och förvaltningsgränser. Gröna koncept består av kulturellt formade objekt, ytor och områden i staden, ofta präglade av mer eller mindre hävdad och gestaltad vegetation. Gröna koncept kan vara parker, trädgårdar, kyrkogårdar och andra ofta avgränsade och namngivna ytor – även natur-, rekreations- och friluftsområden.

Gröna koncept är intimt förknippade med stadsutvecklingen och har en stark relation till den urbana miljön i övrigt. Dessa identiteter upplevs i människans skala i hög grad som integrerad med den övriga miljön: Vandrar man till exempel genom ett villaområde är buskar, gräsmattor och träd intimt sammanbundna med hus och garageuppfarter till en helhet som är självklar och integrerad, enligt Löwrie (ibid. s. 58).

Grahn (1992) använder begreppet platsens *väsen* för att artikulera helheter eller teman som känns igen av alla, dock i olika hög grad. En parks väsen består enligt Grahn av en samling egenskaper som både är platsbundna och beroende av hur platsen befolkas och används (ibid. s. 377).

---

<sup>57</sup> Öhman & Östman (2003) använder begreppet *re-aktualisering* som uttryck för att återuppliva händelser som man varit med om tidigare i en ny situation: ”Denna situationalisering innebär att erfarenheten delvis får en ny innebörd. Re-aktualiseringen innebär att vi bidrar till en händelse i nuet: detta nu skulle vara annorlunda om vi inte hade genomlevt andra händelser som vi i nuet re-aktualiserar. Nuet har en riktning – ett mål, ett syfte, en orientering – vilket innebär att framtiden redan existerar i nuet.”

## Appropriation och skapande

Ytterligare två centrala begrepp för att beskriva och förstå människans relation till platser är *appropriation* och *skapande*. Bägge diskuteras av Hjort (1983) och bägge hänger nära samman med det föregående.

Människan värderar ständigt nya situationer och prövar dem mot tidigare erfarenheter och förebilder, enligt Hjort. Identiteten varseblivs och uppstår i totala situationer där hon känner att hon är en del av sammanhanget. Den identitet hon utvecklar, och ständigt vidareutvecklar, har både sociala och rumsliga dimensioner med det yttersta syftet att klargöra för henne var hon känner sig hemma. Då människan styrs av lustkänslor och ständigt eftersträvar nya situationer betyder det att hon strävar efter att ta världen i besittning. Denna mentala process som syftar till att tillägna sig och vidareutveckla sin kunskap om världen hon befinner sig i genom att ta den i besittning, kallar Hjort *appropriation* (Hjort 1983 s. 143). Det innebär i praktiken att förknippa tillvaron på olika platser med olika lustupplevelser, att hitta sin roll i ett givet sammanhang, att lära sig handskas med olika händelser i detta. Människan blir därmed en del av en situation, men situationen blir också en del av henne:

Lekredskapen, sparvtjattret, grusdammet, almarna, stugan med grejorna, gröna bänkarna, stora gatlyktan osv. Dessa är de tecken hon lagrar som representationer för den existens som hon har byggt upp där, en existens som hon behärskar. De representerar ett möjligt och därmed riktigt sätt att vara, och är således förbundna med grundläggande värderingar. När hon senare varseblir liknande tecken uppväcker de inte endast minnen förknippade med emotioner, utan också den omedelbara känslan av att ha kontroll. Hon har kunskap om vad situationen kräver i handling, och hon känner sig hemma. Hon känner sig tillfreds, och platsen ter sig vacker, skön, behaglig och tilldragande. (ibid. s. 145)

Enligt Hjort sker *appropriation* omedvetet och innebär att människan erövrar världen med utgångspunkt i tolkandet av omvärlden mot bakgrund av tidigare erfarenheter, utifrån *förebilder*. Eftersom dessa representerar ett personligt sätt att förstå världen, så påverkar varje sådan handling identitetsutvecklingen. Enligt Hjort betyder det att det kända alltid måste lämnas när människan *approprierar* nya situationer. Människan förändras av det nya som hon på så sätt erövrar.

Detta erövrande innebär att erfandet fungerar som bas för förstå, ta till sig och behärska omvärlden, och detta handlar i stor utsträckning om att erfa världen med alla sinnen, med hela kroppen. Grahn (1992) skriver att när människan fått en kroppslig uppfattning av sin omvärld är den betydligt enklare att abstrahera:

Ett förhållande mellan en människa och hela den fysiska omvärlden, hennes uppfattning om vad den består av kan (...) inte byggas upp genom att enbart betrakta den. I grunden ligger kroppsliga erfarenheter, kroppsliga perceptioner. (Grahn 1992 s. 351f)

Platsen och den situation människan deltar i måste alltid tolkas för att bli begriplig. Ett centralt redskap för att tolka, pröva och värdera olika situationer är *skapandet*. Hjort talar till och med om *tvånget att skapa*<sup>58</sup>. När människan ska-

<sup>58</sup> *Tvånget att skapa* återfinns i rubriken på och diskuteras i avhandlingens åttonde kapitel (Hjort, 1983).

par förändrar hon inte bara världen utan utvecklar också sitt eget liv, enligt Hjort. Hon vidareutvecklar sina förebilder och förkunskaper, prövar dem och utvecklar därigenom sin identitet och sin kunskap om världen<sup>59</sup>.

Skapandet uppstod, evolutionsbiologiskt sett, i samband med att jagmedvetandet väcktes, enligt Hjort (1983). Samtidigt uppstod fantasin; människan kunde därigenom styra sina drömmar och därmed skapa.

Skapandet är ett ständigt samspel mellan det nya och gamla systemet där skapandet, enligt Hjort, är ett uttryck för att det nya systemet utmanar det gamla systemet för att förstå och vidareutveckla vad det gamla systemet förstått. Skapandet är därigenom en medveten handling till skillnad från appropriation som sker omedvetet. Skapande är medveten reflektion av intuitiva upplevelser, och skapandet kan ses som en fortsättning på appropriering – eller till och med som en nödvändig motrörelse, enligt Hjort. Det gemensamma målet är att utveckla människans identitet. Men medan appropriering syftar till att (omedvetet) förstå omvärlden, syftar skapandet till att (medvetet) bearbeta och förstå denna förståelse. Att ta den yttre världen i anspråk är i detta perspektiv minst lika viktigt som att ta den inre i anspråk:

Approprieringen har en följeslagare i upplevelsen, och skapandet borde då ha en liknande följeslagare. Jag tror att vi i inlevelsen återfinner den, och jag vill alltså förstå upplevelse och inlevelse som samma handling i skilda världar, mellan vilka vi pendlar. (Hjort 1983 s. 187)

Både appropriering och skapande åtföljs av moment av starka lustupplevelser och Hjort framhåller att dessa upplevelser, som kan kallas för estetiska, kan ha samma funktion – att anvisa rätt väg och skänka tillfredsställelse när målet är nått.

Hjort vill bidra till att utveckla en teori om relationerna mellan människa och arkitektur (ibid. s. 213ff). Bidraget till en sådan bygger bland annat på grundläggande antaganden om människan på artnivå (genetisk nivå). Dessa antaganden är framför allt att människan som art har en grundläggande förmåga att kategorisera och värdera, att hon har en bindning till rummet (en rumsuppfattning), att hon styrs av två system som på skilda villkor anvisar var hon hör hemma, samt att lustkänslor och estetiska upplevelser är sådana anvisningar.

## Söka eller skapa platsens mening?

Enligt Hjort föds människan med ett tvång att skapa för att därmed tillägna sig, utveckla och bearbeta sin omvärld för att därmed skapa *betydelser* (Hjort 1983 s. 217). Begreppen *mening* och *betydelse* diskuteras också av Eva Gustavsson (1999) som i perspektiv av trädgård och trädgårdsgestaltning anser att "meningen är den källa ur vilken betydelser framspringer. Medan meningen har sin

---

<sup>59</sup> Skantze (1989) diskuterar också begreppet skapande, men i perspektiv av barns lek: "Barnen skapar leken och platsen ihop, dessa är ömsesidigt beroende av varandra i barnens konstruktion. Hålen i buskarna blir i barnens skapelse spiltor... skogen blir vildmark osv. ... Platserna är inte planerade som lekplatser, utan uppfunna av barnen själva." (Skantze 1989 s. 127). Enligt Kylin (Kylin & Lieberg 2001) ser barn inte utemiljön som fysisk realitet, utan snarare som *portential*; de ser inte buskarna som buskar utan som *potentiella kojor*. Kojans betydelse utvecklas vidare i Kylin (Kylin 2003)

grund i en intentionellt skapande aktivitet, så uppkommer en betydelse först när en innebörd kan anses som mer allmänt vedertagen" (Gustavsson 1999 s. 40).

Gustavsson framhåller att poängen med ett sådant resonemang är att koppla meningen till skapandet istället för att tillskrivas de produkter som skapats, och att det därigenom blir mindre viktigt att försöka rättfärdiga trädgårdens funktion som konstobjekt eller symbolbärare. Istället förskjuts intresset mot att försöka förstå de olika situationer där en trädgårdsgestaltare kan låta mening uppstå och bli förstådd.

Gustavsson diskuterar fyra filosofiska betraktelseperspektiv på hur trädgårdens mening kan tolkas: som *idé*, *plats*, *objekt* eller *handling* (ibid. s. 37f). Som plats ger trädgården utrymme för människans personliga utlevelser och skaparlust och bidrar därigenom till hennes behov av identifikation. Som objekt handlar trädgård om att bibehålla dess ställning som kulturellt konstuttryck. Som idé behöver trädgården inte ta gestalt, men förutsättningen för en idégrundad relation till en plats eller objekt är dock att någon form av mänsklig relation kan uttryckas i handling. Handling är alltså inte ett uttryck för själva görandet, utan för de intentioner som ligger bakom ett görande.

Gustavsson refererar bland annat till José Luis Ramírez (1995), som problematiserar relationen mellan teori och praktik i handlingsfilosofiskt perspektiv. Han ger praktik dubbel betydelse – att *göra* respektive att *handla*. Ramírez hävdar att varje ”göra” visar handlingar utan att görandet i sig är en handling. Att till exempel besluta sig för att köpa en blomma åt någon är i sig en handling. Görandet (att köpa den och ge bort den) är i det perspektivet själva operationaliseringen av ett intentionellt grundat handlande (ibid. s. 8-9). Ramírez framhåller att människornas användning av en plats ger den dess mening. Analogt med Ramírez anser Gustavsson (1999) att meningen finns i trädgårdsupplevelsen och genom praktiskt trädgårdsskapande<sup>60</sup>. Det som sker i ett skapande ögonblick i en trädgårds tillblivelse har i handlingsteoretiskt perspektiv anknytning till både handling, mening och platsen/trädgården.

Men mening är i Gustavssons perspektiv också en fråga om de ideal som en landskapsarkitekt eller trädgårdsdesigner önskar förmedla och hur denna mening i sin tur förstås av de personer trädgården är avsedd för (Gustavsson 1999 s. 38). *Hur* denna mening överförs eller förstås är en fråga om kommunikation mellan människor, enligt Gustavsson som ser *trädgårdsgestaltning som kommunikativ handling*. Individuella handlingsmönster utgör samtidigt länkar i mänsklighetens ändlösa kedja av arbete och liv, enligt Gustavsson, och låter ett citat av John Dewey<sup>61</sup> tydliggöra detta:

En verklig kärlek till blommornas skönhet uppstår icke inom ett i sig själv slutet själsliv. Den är en återspeglning av en värld, där man redan förut odlat och älskat vackra blommor. Önskan och längtan representerar ett föregående objektiv faktum, som åter försättes i aktion för att betrygga dess bestånd och tillväxt. Längtan efter blommor följer på en verklig uppskattning av blommor. Men den kommer före arbetet, som kommer öknen att blomstra, den kommer före *kulti-*

---

<sup>60</sup> Gustavsson exemplifierar med trädgårdsterapi, men väljer att lämna denna aspekt utanför sin framställning.

<sup>61</sup> Gustavsson refererar till Deweys (1936). *Människans natur och handlingsliv*, s. 25.

*veringen* av blommor. Varje ideal föregås av ett faktum. Men idealet är något annat och mer än blott en upprepning av faktum i fantasien. Det framställer i någon tryggare och rikare form ett värde, som man tidigare erfarit på ett osäkert, tillfälligt och flyktigt sätt. (John Dewey, i Gustavsson 1999 s. 40)

Gustavsson framhåller att de intentionella handlingar som styr den som exempelvis skapar en trädgård såväl bidrar till att forma som blir formade av rådande samhällsförutsättningar. Det är detta som Dewey indirekt ger uttryck för i detta citat, enligt Gustavsson som anser att Deweys uppfattning på den här punkten delvis sammanfaller med de föreställningar som karakteriserar den tradition som kännetecknar humanvetenskaplig handlingsteori (Gustavsson 1999 s. 55f).

För Dewey är *mötet* mellan människor, verksamheter och omvärld det intressanta även ur ett epistemologiskt perspektiv (Öhman 2003). Mötet är också utgångspunkt för Anders Folkesson som söker platsens mening i samband med formandet av sin egen blivande trädgård (Folkesson 2002). Folkesson framhåller att människans möte med en plats har inverkan på hela hennes varelse, det vill säga både på kropp och på psyke. Att erfara en plats, skriver han, innebär att erfara taktila sensationer av olika slag, men även påverkan på det känslomässiga stämningläget (ibid. s. 34).

Hur en plats erfars kan bland annat beskrivas utifrån aspekterna *nalkas, trädas in* och att *ta i besittning*, enligt Folkesson som skriver att det invävt i dessa termer finns indirekta frågor, till exempel: Hur uppfattas platsen utifrån? Vilken rörelse leder dit? Vad utgör inträdet? Vad karakteriserar varat där? Folkesson introducerar begreppet *platsschema*:

I platsschemat finns alltså invävt alla de faktorer som konstituerar en plats; dess yttre skepnad, hur den kan nalkas, dess inre skepnad, varats villkor på platsen och den stämning som dessa bidrar till att försätta besökaren i. Platsschemat utgör sålunda *kroppens bild av platsen*. (Folkesson 2002 s. 34f)

Folkesson frågar sig hur han som landskapsarkitekt kan fånga platsens ande. Inspirerad av Christian Norberg-Schultz (1980) hävdar Folkesson att den existentiella avsikten med arkitektur (och formande av platser) är att av oartikulerade ytor åstadkomma platser vilket innebär att *frilägga potentiellt inneboende mening* hos en given miljö. Som arkitekt måste man vara lyhörd för det som utgör miljöns egenart – *genuis loci* – och förvalta detta omsorgsfullt (Folkesson 2002 s. 36). Folkesson diskuterar också själlösa platser i termer av att man där måste tillföra en själ.

För Folkesson är trädgården en plats för undersökning och konfrontation med naturen. Han menar att trädgården innebär ett sökande efter något bortom det ytligt vackra och bortom vedertagna sanningar om hur en trädgård ska se ut. Vad detta *bortom* är preciseras inte närmare, utan anges endast som ett ”utforskande av något annat” (ibid. s. 53).

Norberg-Schultz (1980) framhåller att formandet av en plats bygger på *visualisering, komplementering* och *symbolisation*. Folkesson uppehåller sig vid det sistnämnda begreppet som han menar innebär att platsen (trädgården) används för att i symbolisk form visa hur ’platsägaren’ uppfattar naturen inklusive sig själv som människa i naturen. Folkesson skriver att trädgården bör berätta hur trädgårdsägaren uppfattar denna trädgårds vara i världen, men också ut-

trycka trädgårdsägarens egen uppfattning om sig själv och sitt varande på denna plats i detta livet. Trädgården bör med andra ord vara en konkretisering av detta varande. Det är också först då som det meningsfulla med trädgården kommer till uttryck (Folkesson 2002 s. 54).

Folkesson anser att platsens mening, eller den meningsfullhet som kan uppstå i en trädgård, består av att förklara tillvaron, av att nå existentiellt fotfäste och att utveckla ett meningsfullt förhållande till omvärlden. En andra aspekt på platsens mening som Folkesson betonar är att varje trädgård i princip kan tillägnas vilken som helst mening.

Folkesson hävdar att trädgårdens meningsfullhet hittas genom att söka svar på frågan vad som är *min plats på jorden*<sup>62</sup>. Hans rapport är en kombinerad skildring av teoretiska djupdykningar och en formandeprocess på en och samma plats under mer än fem års tid. Den mynnar bland annat ut i insikten om hur författaren själv blivit en del av den plats han föresatt sig att forma till en egen "plats på jorden". Den symbios och den samvaro han med åren kom att utveckla med denna plats, sin egen trädgård, resulterade i en generell syn på formandeprocesser som han framhåller måste drivas vidare av dem som använder miljön för att kunna göra platsen riktigt meningsfull. Formandeprocessen avslutas alltså inte i och med att arkitekten gjort sitt eller trädgårdsanläggningen står färdigbyggd. Enligt Folkesson är *de som använder platsen* respektive *långsamheten i sig* centrala faktorer för formandet av en plats, för odlandet av platsens mening och för att utveckla dess väsen<sup>63</sup>:

Arkitektur skapad av arkitekter må vara oundvikligen präglad av motsättning mellan platsen å ena sidan och en utifrån kommande vilja å den andra, *men* den ingående och långvariga bekantskapen med en plats kan bidra till att upplösa konflikten mellan kontext<sup>64</sup> och manifest. Den långsamt framväxande arkitekturen [eller formandet av platsen, min anm.] kan indirekt spegla människans/användarens förhållande till *just den platsen*, och just därför bli starkt meningsfull. (ibid. s. 56)

Folkesson betraktar trädgård som språk. Han framhåller att den formandeprocess som själva användningen av platsen leder till innebär ett slags indirekt arkitektur, till exempel landsbygdens äldre arkitektur som "uppstod långsamt av människor som är ett med sin hemort" (ibid. s. 55). Att kunna förhålla sig till platser på ett mer generellt plan är viktigt för att kunna redovisa hur man förhåller sig till det som är skapat av människan och vad som är format av naturens egna processer, enligt Folkesson (ibid. s. 23), som refererar till Per Stahlschmidts begrepp (Stahlschmidt 1984): det *selvgroede udtryk* (det självgroddas uttryck, naturens eget formspråk), det *dyrkede udtryk* (kulturlandskapet, naturbruk, eventuella estetiska effekter är sekundära och i grunden oavsiktliga) respektive det *formede udtryk* (design, formande för formandets egen skull där det estetiska intrycket är själva avsikten).

---

<sup>62</sup> Folkessons uttryck kan jämföras med Hjorts (1983) formulering *var hör människan hemma?* Se s. 48.

<sup>63</sup> Folkesson använder samma begrepp som Grahn (1992), det vill säga *väsen*, som beteckning på platsens identitet och de kollektiva betydelse som platsens användare läser in i platsen.

<sup>64</sup> *Fuck the context*. Denna tes hävdas av den holländske arkitekten Rem Koolhaas, som enligt Folkesson gör denne till företrädare för sådan arkitektur som inte tar hänsyn till platsens förutsättningar för att istället utgå ifrån byggnadsprogrammet utan hänsyn till det som redan finns på platsen (Folkesson 2002 s. 52).

# Gemensamma spår i plats- och lärandeforskning

I detta kapitel har olika aspekter på lärande och platser synliggjorts med utgångspunkt i en elementär figur över relationsytorna mellan människa, platser och lärande (fig. 2 s. 30). Den litteratur som studerats kan föras till en eller flera av figurens färdlinjer. Flera författare framhåller att platser har betydelse för människan, till exempel Asplund (1983), Hjort (1983) och Werne (1989). Frågan är *vad* platser betyder och vad detta i sin tur betyder för lärandet. I detta avslutande avsnitt problematiseras några iakttagelser avseende eventuella parallelliteter eller gemensamma spår inom ramen för den studerade litteraturen. Jag har också varit intresserad av att se om några av dessa gemensamma spår möts på så sätt att man kan tala om direkta beröringspunkter – och i så fall hur.

Litteraturstudierna visar att både forskning om lärande (nedan kallad *lärandeforskning*) och forskning om platser (nedan kallad *platsforskning*) fokuserar på människan och på olika sätt hur hon – individuellt eller gemensamt med andra – mer eller mindre handlingsinriktat bildar kunskaper om den värld hon lever och verkar i. Hennes yttersta syfte tycks vara att höja sin kompetens i att bemästra de olika situationer hon hamnar i eller söker upp. För detta fordras kunskaper, handlingskompetens och (i sociokulturellt perspektiv) en vilja att skaffa sig nya kunskaper med hjälp av fysiska respektive intellektuella/språkliga redskap i en ständigt pågående process.

Lärande och skapande kan i perspektiv av detta 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.

Forskare från olika discipliner använder liknande vokabulär. Ytligt sett kan detta ses som att det är frågan begrepp med identisk innebörd, men vid närmare granskning skiljer innebörderna sig åt även om de ibland används närbesläktat. Genom att analysera likheter och skillnader i hur begreppen används kan olika parallelliteter preciseras och diskuteras. Genomgången i detta avslutande avsnitt syftar till att precisera några möjliga gemensamma spår av intresse för mina forskningsfrågor.

## **Det situationella**

En första parallellitet är *det situationella*, som representeras av lärandeforskning där situationen ses som det nödvändiga sammanhanget för (den individuella) kognitionen (Carlgren 1999) och som nödvändig för lärande i sociokulturellt perspektiv (Säljö 2000). Inom platsforskningen representeras det situationella dels av att människan ständigt strävar efter nya situationer på givna platser (Hjort 1983), dels av att landskapet strävar efter nya situationer eftersom det kan betraktas som ett pågående skeende (Hägerstrand i Carlestam & Sollbe 1991).



## **Meningsskapandet**

En andra parallellitet är *mening och meningskapandet*, som representeras av lärandeforskning som framhåller att mening uppfattas genom att lära sig hantera aktiviteter där meningen fungerar (Carlgren 1999; Öhman 2002; 2003). I pragmatiskt perspektiv på lärande återfinns det meningsfulla i transaktioner mellan människa och hennes fysiska omgivning (Öhman 2003).

Detta motsvaras i platsforskning som visar att appropriationen av nya platser ger dessa mening och betydelser och där aktivt skapande ses som en nödvändig handling för att människan ska förstå världen (Hjort 1983). Gustavsson (1999) framhåller att meningen bör kopplas till skapandet istället för att tillskrivas de produkter som skapats. Skapandet av mening bidrar till att frilägga den potentiellt inneboende meningen i en given miljö (Folkesson 2002).

Lärande präglar *all* mänsklig verksamhet (Säljö 2000) och av att vara ständigt pågående, en aspekt som inom platsforskningen representeras av forskare som framhåller att människan har en grundläggande drivkraft att skapa, bygga och förändra och den vägen ständigt erövra nya kunskaper för att bemästra, skapa mening och förstå sin omvärld (Hjort 1983; Werne 1987).

## **Identitetsutvecklingen**

Ett tredje spår berör *identitetsutvecklingen* som bland lärandeforskare både har tydliga situerade och kognitiva inslag (Carlgren 1999), och inom platsforskning där identitetsutveckling präglas av att utveckla betydelsespelrum (Grahn 1992) – eller rumsuppfattning (Hjort 1983) – vilka också inrymmer kognitiva aspekter. För att utveckla identitet måste platser och situationer tolkas och reflekteras. Tolkning och reflektion är två centrala begrepp inom lärandeforskningen för att individen eller det sociala kollektivet ska utveckla identitet.

*Platsens* identitet uppmärksammas dock främst inom platsforskningen, till exempel Löwrie (2001). Att gestalta en plats innebär att själva formandeprocessen gör att människan (arkitekten) blir en del av platsen Folkesson (2002), ett slags ömsesidig identitetsutveckling.

## **Tänkandet och kunskapsbildningen**

Ett fjärde spår berör *tänkandet* och synen på *kunskapsbildning*. I sociokulturellt perspektiv begränsas tänkandet inte till mentala processer lokaliserade till hjärnan, utan som något som sker och genom att tillägna sig resurser som är den del av människans kultur och omgivning. Detta är beroende av fysiska och intellektuella/språkliga verktyg (Säljö 2000) vilka både ger användaren förståelse för verktyget och för den värld som verktyget används i (Brown, Collins & Duguid 1989). Inom platsforskningen ses tänkandet bland annat som något som bygger på handlingar som utförs i fysiska omgivningar (Hägerstrand 1991). (Verbalt) språk, skissande och trädgårdsarbete kan i det perspektivet utgöra tre olika exempel på redskap eller verksamheter för att reflektera över erfarenheter och bilda nya kunskaper (Folkesson 2002; Gustavsson 1999; Hjort 1983), där kunskap – och därmed tänkandet – kommer till uttryck i handling (Molander 1993).

Hjort (1983) hävdar att lustupplevelser i givna situationer bekräftar kunskapstillväxt. Elevers *lust att lära* skulle i det perspektivet kunna motsvaras av en strävan efter lust- eller skönhetsupplevelser.

### **Kommunikationen mellan människa och plats**

En femte parallellitet berör *kommunikationen mellan människa och plats*, bland annat representerat av lärandeforskare som Skantze (1989), Öhman (2002) och Öhman & Östman (2003), socialpsykologer som Asplund (1983) och platsforskare som Werne (1987). De kan alla sägas stå för att förutsättningen för människan att skapa mening, bilda kunskaper och lösa utvecklingsuppgifter – inte bara i miljön utan också *av* miljön – är att ta platser i anspråk. De hävdar, med delvis olika ordval för begreppet plats, att människan upprättar någon form av kommunikation med platser: platser som responderar, platser som tar notis om dig, transaktioner av mening mellan människa och miljö etc.

Kroppens roll i denna kommunikation betonas i den lärandeforskning som framhåller att många insikter måste förkroppsligas för att bli levande (tyst) kunskap (Molander 1990). Inom platsforskningen motsvaras detta genom att de faktorer som konstituerar en plats kan uttryckas som kroppens bild av platsen (Folkesson 2002).

## **Skolträdgården, både plats och lärande**

Gemensamma spår betyder inte med nödvändighet att de möts, men de kan göra det. Sådana mötesplatser för plats och lärande, alltså med betoning på *och*, är lika intressant att diskutera som möjliga parallelliteter eller fördjupande analyser av respektive spår var för sig. I vilken utsträckning ovanstående parallelliteter också utgör mötesplatser eller *beröringspunkter*, det vill säga exempel på att lärandeforskning och platsforskning studerar samma fenomen, är en fråga om tolkning.

Som jag tolkar det empiriska materialet representeras några sådana beröringspunkter av Asplund (1983), som i det närmaste förenar plats och lärande i diskussionen om människan som en platsbunden, topofil varelse. Hägerstrand representerar en annan beröringspunkt genom att se platsen (landskapet) som ett synligt uttryck för en väv av relationer och skeenden mellan människor, andra levande organismer och ting; plats och lärandeprocesser äger rum i varje skeende (Carlestam & Sollbe 1991).

Ett tredje exempel illustreras av John Dewey som framhåller att det i mötet mellan människa och miljö, det vill säga i själva transaktionen, inte går att särskilja språk, världen (de fysiska omgivningarna) och skapandet av mening (Öhman 2003). Identitetsutvecklingen kan också ses som en sådan beröringspunkt genom sin ömsesidiga natur – platsens, individens och kulturens identitet hänger samman där skapandet, lärandet och utvecklingen är varandras förutsättningar.

En skolträdgård skulle i perspektiv av ovanstående resonemang kunna betraktas som beröringspunkt genom att fungera som mötesplats för människor, andra levande organismer och ting – samt genom att definieras som ett fysiskt platsbundet uttryck för ett skeende iscensatt av människa och natur. Om det

finns substans i ett sådant antagande kommer framför allt intervjuundersökningen i kapitel fem att kunna ge indikationer på. Avsikten med det här kapitlet är att ligga till grund för analys och diskussion av det empiriska materialet i följande två kapitel (kap. fyra och fem).

# Lärandets var

**Kapitel 4** i vilket skolträdgårdsverksamhetens kännetecken klargörs i förhållande till andra skolaktiviteter. En tankemodell över lärandets var presenteras som ett resultat av litteraturstudier, besök på hemsidor och en genomgång av pressklipp från perioden 1992-2002.

I detta kapitel undersöks vad som karaktäriserar dagens skolträdgårdar som platser, respektive vad som karaktäriserar det lärande som äger rum på dessa platser. För att kunna besvara dessa frågor ägnas detta kapitel åt ett försök att positionera skolträdgården och skolträdgårdsrelaterade verksamheter i relation till andra skolaktiviteter och var de äger rum.

Ett allmänt antagande om skolundervisning är att många, kanske till och med de flesta, vuxenstyrda aktiviteter sker inomhus. Men det finns undantag. Till exempel i skolämnen som idrott och biologi är det naturligt att delvis utnyttja olika platser utomhus i undervisningen (Lindholm 1995b). Skolgården är en vanlig plats för flera av dessa aktiviteter.

I en telefonundersökning på uppdrag av Movium tillfrågades svenska skolledare om skolgårdens betydelse<sup>65</sup>. Undersökningen, som genomfördes hösten 1999, visade att intresset är påfallande stort för skolgårdar (Sifo 2000). I undersökningen visade det sig att 8 av 10 skolledare under de senaste 2-3 åren, 1997-99, påbörjat eller genomfört skolgårdsförändringar av något slag. En förklaring kan vara ett växande intresse och investeringsvilja för utomhusaktiviteter och en trivsammare skolgård för lek och rekreation. En annan kan vara att många skolor under denna tid bland annat anpassades för att ta emot sexåringar i skolan och att det i sin tur fordrade om- och tillbyggnader som även fick konsekvenser i utomhusmiljön.

Det visade sig också att drygt sju av tio skolledare var nöjda med sin skolgård<sup>66</sup>. Trots det ansåg mer än två tredjedelar att skolgården var i behov av viktiga förändringar och förbättringar. Nästan alla (97 procent) ansåg att skolgården har stor eller mycket stor betydelse för eleverna (67 procent att den har mycket stor betydelse). 69 procent ansåg att skolgården har betydelse som social mötesplats och 31 procent att den bidrar till hälsa och välbefinnande.

Var fjärde skolledare (24 procent) ansåg dessutom att skolgården är viktig som *pedagogisk resurs*. Hur den utnyttjas för detta ändamål framgår dock inte av Sifos undersökning.

---

<sup>65</sup> Undersökningen genomfördes genom telefonintervjuer med skolledare för grundskolor. Fältperioden var den 8-17 september 1999. Totalt genomfördes 300 intervjuer. Urvalet är riksrepresentativt och respondenterna har slumpats fram. Bortfallet i undersökningen blev 32,6 procent. Större delen av bortfallet har uppstått på grund av att ingen svarat i telefonen trots sex kontaktförsök (ofta fler) under fältperioden (Sifo 2000 s. 2).

<sup>66</sup> Mer exakt var 17 procent mycket nöjda, 55 procent ganska nöjda och 21 procent ganska missnöjda. 6 procent var mycket missnöjda.

En annan undersökning på uppdrag av Arbetsmiljöverket 2002, visar att utomhusmiljön och skolgårdarna alltmer uttalat betraktas som en arbetsmiljöfråga av landets rektorer jämfört med tidigare<sup>67</sup> (Arbetsmiljöverket 2002). Rektorerna anser att det i särklass viktigaste arbetsmiljöproblemet att åtgärda är utomhusmiljön/skolgården. Denna bedömning av åtgärdsbehov skiljer sig kraftigt från Arbetsmiljöverkets tidigare undersökningar; från att ha bedömts som högprioriterat område av 3-8 procent av rektorerna i tidigare enkäter (varav den senaste 1997), anser idag 68 procent av rektorerna att utomhusmiljön är ett mycket eller ganska angeläget åtgärdsområde (ibid. s. 11)<sup>68</sup>.

Utöver utomhusaktiviteter på skolgården hör friluftsdagarna till de vanliga utomhusaktiviteterna i skolan, en tradition som har sina rötter i det tidiga 1900-talets vurm för naturturism, rekreation och friluftsliv. Företrädare för vår tids friluftspedagogik argumenterar för att använda utemiljön, natur och kulturlandskapet och konkreta friluftsupplevelser som pedagogisk metod (Brügge et al. 1999)<sup>69</sup>.

Utomhusaktiviteter arrangeras också av landets naturskolor, varvid natur- och kulturlandskap lokaliserade utanför skolgården ofta utnyttjas för natur- och miljöundervisning (Naturskoleföreningen 2003). Det finns dock undantag, till exempel Naturskolan i Lund, som förlägger nästan all verksamhet till kommunens skolgårdar och dess närmaste omgivningar (Naturskolan 2002). Under de senaste åtta åren har denna verksamhet bland annat resulterat i att regelbundna *utedagar* idag förekommer på 26 av kommunens skolor, i 102 klasser och i en omfattning motsvarande 100 000 elevutedagar per läsår (Hurtig 2002).

Det kan sålunda konstateras att olika platser utomhus på olika sätt utnyttjas i vuxenstyrda skolaktiviteter. Men, i synnerhet när det gäller skolgårdar, ger resonemanget ovan inga närmare upplysningar om *hur* utomhusmiljön används, *var* aktiviteterna äger rum eller *varför* dessa verksamheter äger rum. Avsikten med pressklippsgenomgången är därför att komplettera, nyansera och precisera det spektrum av utomhusaktiviteter i skolan som skildras i litteratur och på hemsidor.

## Mediernas bild

Vid genomläsningarna fokuserades arbetet på att spåra vilka slags platser och aktiviteter som tidningarna skildrar, var i anslutning till skolbyggnaden de skildrade aktiviteterna ägde rum och vilka som genomförde och/eller tog initia-

---

<sup>67</sup> Undersökningen genomfördes via enkäter som skickades ut till Sveriges samtliga 4 307 rektorsområden, adresserade till *Rektor*, i slutet av februari 2002. Bortfallet blev 43 procent, varav den vanligaste angivna orsaken till bortfall var tidsbrist Arbetsmiljöverket 2002 s. 6).

<sup>68</sup> Att åtgärda arbetsmiljöproblem på skolgården anses vara mycket angeläget (29 procent) eller ganska angeläget (39 procent). Arbetsmiljöverket menar att en förklaring till detta kan vara att när skolornas lokaler blir för trånga undersöks möjligheten att bedriva pedagogiska verksamheter på skolgården. Enkäten skickades ut till samtliga rektorer i grundskola och gymnasium våren 2002.

<sup>69</sup> Ett relativt nytt fenomen är friskvårdsveckor och liknande som många skolor arrangerar av folkhälso-skal, och där utomhusaktiviteter är vanliga.

tiv till aktiviteten. En översiktlig, men långt ifrån fullständig bild av det studerade materialet, redovisas i tab. 2 och tab. 3, där det refererade pressmaterialet i detta avsnitt återfinns.

Redan före genomläsningen konstaterades att sökordet *skolgård* är en svaghet i undersökningen av pressklippsmaterialet, eftersom pedagogiska verksamheter utanför skolgården därigenom skulle vara underrepresenterade i det empiriska materialet. Resultatet visar också precis detta. För vuxenstyrda utomhusaktiviteter på skolgården har det valda sökordet däremot bidragit till en relativt god bild av bredden och variationen på olika slags skolgårdsengagemang från norra Norrland till Skåne.

De i särklass mest förekommande pressklippen under hela tidsperioden skildrar engagerade pedagoger, elever och föräldrar eller andra vuxna som gör skolgården grönare genom att anlägga gräsmattor, planteringar, dammar, trädgårdsland och liknande. Påfallande ofta ger man sig i kast med öppna, hårdgjorda ytor, som betraktas som ödsliga och tråkiga. Bryter man inte upp asfalten målas den i glada färger och figurer. Det förekommer också klipp om skolor som vill ha *mer* asfalt än vad skolan förfogar över vid pressklippstillfället.

Många reportage, artiklar och notiser – men också insändare – skildrar planeringsproblematiken. Flera pressklipp skildrar kommuner som investerar miljontals kronor på enstaka skolgårdar, medan andra skildrar utlovade men uteblivna upprustningar, upplevda svikna löften, och exploateringshot på skolgårdar för bostads- och trafikändamål.

Förvaltningsproblematiken skildras också. Flera klipp berör bristen på resurser till skötsel och underhåll, elever och skolpersonal som övertar skötsel av grösytor och buskage på grund av resursbrist liksom föräldrar som tar saken i egna händer och med egna arbetsinsatser både bidrar till att göra skolgården grönare och att underhålla den.

Under de senaste 5-6 åren har antalet artiklar om olycksfall, skaderisker och leksäkerhet mångdubbats, varav flera kan sättas i samband med bristande skötsel och underhåll av lekredskap<sup>70</sup>. Samtidigt har flera skildringar publicerats om nya lekmöjligheter på skolgården, till exempel inköpta prefabricerade lekredskap eller lekskulpturer och liknande som elever, personal, föräldrar och/eller konstnärer byggt själva. Artiklar om nya klätterväggar, linbanor eller hinderbanor förekommer relativt ofta under den senaste femårsperioden jämfört med tidigare. Dessa artiklar berör ofta hur den här typen av projekt kan bidra till att minska stillasittandet. Till detta hälsotema finns också ett antal artiklar om aktuell forskning som åtminstone delvis knyter an till skolgårdens möjligheter till hälsa och välbefinnande.

Ett stort antal klipp skildrar odlingsglädje, förförande blomsterprakt, plantering av häckar, vådräd, levande videkojor och gröna rum. Flera klipp skildrar manifestationer av olika slag, till exempel en artikel om en 65 meter lång tårta som avnjöts under invigningen av Barnarps nya skolgård (Jönköpings-Posten 2001-05-15). Å andra sidan är det även gott om skildringar om vandalisering av både befintliga och nyrustade skolgårdar samt artiklar om fastighets-

---

<sup>70</sup> Flera artiklar refererar till EU-regler om lekplatser och lekutrustning. Det finns dock inga EU-regler på det området! Det rör sig om ett mycket utbrett missförstånd. Se *Gröna Fakta* "Risk för lek" i tidningen Utemiljö nr 4:2000.

ägare som fällt träd och liknande på skolgården, vilket irriterat brukarna då det i regel skett utan förvarning.

Artiklar där det pedagogiskt utbyte av skolgårdarna återspeglas, inskränker sig till ett mindre antal fackartiklar. I övrigt omnämns detta i regel bara som en allmän konsekvens av de miljöförbättringsåtgärder som artikeln skildrar i första hand, som till exempel i artikeln *Aggerudsskolan byter matte mot asfalt* (Karlskoga tidning 2001-05-12). Även förskolornas utomhusmiljöer skildras mycket sparsamt. Sannolikt beror det på att förskolegårdar inte förknippas med skolgårdar av mediabevakningsföretaget. En annan förklaring skulle kunna vara att mycket få projekt förkommit i förskolan som lockat journalister.

Pressklippen skildrar i huvudsak aktiviteter på skolgården. Ett sammantaget intryck av materialet är att även skolfastighetens administrativa gränser i många fall är flytande i den pedagogiska verksamheten. Många skolgårdar tycks gränsa mot omgivande kulturlandskap. Flera exempel tycks av pressklippen att döma ha tillgång till skog eller ängs- och hagmarker på eller i anslutning till skolgården, vilket utnyttjas i undervisningen.

**Tabell 2. Några vanliga teman, rubriker och skildrade aktiviteter i svensk dags- och fackpress 1992-2002 insamlade efter sökordet *skolgård*.**

Tema	Rubrik	Tidning/datum	Skildrad aktivitet	Aktivitetens plats	Anmärkning
Projekt	<b>Elever rustade upp skolområdet</b>	Vetlandaposten 1993-04-23 (artikel)	Miljöförbättring	Skolgården	
	<b>Nu ska asfalten bort</b>	Borlänge Tidning 1993-10-23 (artikel)	- " -	- " -	
	<b>Skolgården full av flätade pilar. Västra skolan ska även få en amfiteater och damm med vattenväxter</b>	Arbetet Nyheterna 1996-06-05 (artikel)	- " -	- " -	
	<b>Skolgården blev som ny!</b>	Skövde nyheter 1993-05-17 (artikel)	- " -	- " -	Föräldra-engagemang
	<b>Roligt på rast med nya lekredskap</b>	Jönköpings-Posten 2000-08-26 (artikel)	- " -	- " -	
	<b>Ny skolgård firades med 65 meter tårta</b>	Jönköpings-Posten 2001-05-15 (artikel)	- " -	- " -	
	<b>De fixade skolgården på frivillig väg</b>	Piteå tidning 1993-05-25 (artikel)	- " -	- " -	Föräldra-engagemang
Bruk	<b>Årets miljöstipendium gick till Långseruds skola</b>	Säffle-Tidningen 2001-10-25 (artikel)	- " -	- " -	För skolgårds-ombyggnaden
	<b>Skolgård som pedagogisk resurs</b>	Norra Skånes Tidn. 1996-08-27 (notis)	Utomhusundervisning efter ombyggnad	Skolgården	
	<b>Aggerudsskolan byter matte mot rabatter</b>	Karlskoga tidning 2001-05-15 (artikel)	- " -	- " -	
	<b>Barnen lär av naturen. På Coombes Infant School är ingen dag den andra lik</b>	Dagens Nyheter 1996-08-04 (reportage)	Utomhusundervisning	Skolgård och närmatur	Internationella influenser
	<b>Skolbarn anlägger egen trädgård. Ogräsrensning och plantering på schemat</b>	Nya ST tidningen 1996-05-29 (artikel)	Utomhusundervisning efter ombyggnad	Skolgården	
	<b>De bygger en skolgård</b>	Laholms tidning 1996-06-05 (artikel)	Elevdemokrati	- " -	
	<b>Rustat för lek</b>	Svenska Dagbladet 1998-07-25 (artikel)	Lek	- " -	
Planering	<b>Hissade grön flagg för den fina miljön på skolgården</b>	Dala Demokraten 2001-10-27 (artikel)	Miljöarbete	- " -	Håll Sverige Rent
	<b>Nya skolan saknar viktig skolgård</b>	Idag Gt/Kvällsposten 1993-04-16 (artikel)	Kritik mot om- och tillbyggnad	Kommunal förvaltning	
	<b>Vårfrus skolgård utdömd. Vite på 400 000 om undervisningen fortsätter i höst</b>	Skånska Dagbladet 1993-01-13 (artikel)	Stadsplanering	Yrkesinspektionen Malmö	
	<b>White formar öppen skolgård</b>	Skaraborgs Läns Allehanda 1993-05-26 (artikel)	Förslag på om- och tillbyggnad	Arkitektkontor	
	<b>Ny skolgård klar till skolstarten</b>	Nerikes Allehanda 1993-07-05 (artikel)	- " -	Kommunal förvaltning	
	<b>Inga pengar till skolgården</b>	Gotlands Allehanda 1996-09-27 (artikel)	Fattade beslut	- " -	
	<b>"Markbyte krymper skolgården"</b>	LT Östersund 1996-09-10 (artikel)	Intressekonflikt med turistnäringen	- " -	
	<b>Vansinne bygga på en skolgård</b>	Västmanlands läns tidn. 1998-07-25 (insändare)	exploateringsshot		
	<b>Boende vill inte ha skolgård i park</b>	Dagens Nyheter 2001-11-13 (artikel)	Slitage i park	Park	Friskola utan skolgård
	<b>Halv miljard i satsning. Vägar och trafik offras</b>	Nerikes Allehanda 2001-10-23 (artikel)	Fattade beslut	Kommunal förvaltning	
<b>Skolor vill ha mer asfalt</b>	Hallands Nyheter 2001-03-06 (artikel)	Debatt	Skolgård	Som ersättning för ängsmark	



Tema	Rubrik	Tidning/datum	Skildrad aktivitet	Aktivitetens plats	Anmärkning
Förvaltning	<b>Skövlingen av skolgården i Lysvik. Byggnadskontoret gjorde det helt på eget bevåg</b> <b>Parkchefen: Vi har svårt att hinna med allt arbete</b> <b>Rektorn: Jag tror på föräldrarna</b> <b>Hon betygsätter skolgårdar för barnens bästa</b> <b>Skolan stängs – gården är farlig</b> <b>Många skolgårdar i dåligt skick</b>	Fryksdals-Bygden 1993-03-16 (artikel)  Trelleborgs Allehanda 1993-05-12 (artikel)  Trelleborgs Allehanda 1993-05-12 (artikel)  Norrl. socialdemokraten 2001-11-13 (artikel)  Aftonbladet 1996-08-30 (artikel)  Sydsvenska Dagbl. 2001-01-25 (artikel)	Skötsel  - " -  - " -  Kvalitetssäkring  Utevistelse allmänt  Underhåll	Skolgården  - " -  - " -  - " -  - " -	Strategisk förvaltning Risk för fallande föremål
Politisk debatt	<b>Prioritera skolan!</b>  <b>Fullmäktige i Fagersta: Hård debatt om hårda skolgårdar</b>	Skånska Dagbladet 1995-03-04 (artikel)  Fagerstaposten 1995-11-01 (artikel)	Debatt  - " -	Tidningen  Fullmäktigsal	Betoning på skolgården
Hälsa	<b>Asfalt hejdar fantasin</b>	Smålandsposten 1993-04-15 (notis)	Forskningsinfo om grönskans betydelse	SLU	Patrik Grahn

**Tabell 3. Några vanliga rubriker och skildrade aktiviteter i svensk dags- och fackpress 1992-2002 på temat odling och skolträdgårdsverksamhet.**

Tema	Rubrik	Tidning/datum	Skildrad aktivitet	Var	Anmärkning
Odling och skolträdgårdsverksamhet	<b>Det våras för skolgården. Grönskan får ta över i Strövelstorp</b>	Norra Skånes Tidn. 1995-05-07 (artikel)	Miljöförbättring	Skolgården	Alla barn fick egen odlingslott Motiv: in med miljön i undervisningen       hur engagera elever, skoltrdg blev mötesplats
	<b>Mindre bråk med roligare skolgård</b>	Metallarbetaren nr 95-09 (artikel)	lordningsställande av odlingsland	- " -	
	<b>Elever får skolträdgård</b>	Lysekilsposten 1995-10-25 (artikel)	fattade beslut	- " -	
	<b>Bakgård blev lustgård. Stadsöskolan fortsätter miljöarbetet</b>	Norrbottenskuriren 1996-09-06 (artikel)	trädgårdsland	- " -	
	<b>Potatisodling på skolgården</b>	Jönköpingsposten 1997-05-27 (artikel)	lordningsställande av odlingsland	- " -	
	<b>Skolträdgården tillbaka! Efter 40 år har eleverna åter trädgård på schemat</b>	Barometern 1997-08-14 (artikel)	Skörd	- " -	
	<b>Skolträdgården – en länk mellan barn och vuxna</b>	Dalabygden 1998-10-08 (artikel)	Erfarenheter	- " -	
	<b>Skolträdgård invigdes i Stenstorp</b>	Falköpings tidning 2002-08-30 (artikel)	Invigning	- " -	

## Fyra perspektiv på skolaktiviteter

Pressklippen bidrar i första hand till att förståelsen av olika verksamheter *på skolgården* kan nyanseras. Tillsammans med pedagogiska verksamheter utanför skolgården (som jag bland annat skaffat mig en uppfattning om via litteratur och sökning på Internet) respektive min allmänna kännedom om skolans övriga skolaktiviteter kan fyra kvalitativt åtskilda aspekter urskiljas med avseende på såväl platser som lärandeaktiviteter. En tankemodell med fotfäste i litteratur, press och forskning utvecklades i arbetet med pressklippsgenomgången, men också parallellt med det övriga avhandlingsarbetet där också min förförståelse och långa erfarenhet på området bidragit till tankemodellens form och innehåll (fig. 4). Figurens fyra huvudkategorier har intuitivt vuxit fram under hela forskningsprocessen.

Avsikten med fig. 4 är att åstadkomma en åskådlig tankemodell utan ambition på att vara fullständig. I praktiken är gränserna ofta flytande mellan de fyra kategorierna och vissa aktiviteter kan hänföras till mer än en kategori. Att de tre högra boxarna är placerade på olika avstånd från gränslinjen mellan ”inne” och ”ute” ska tolkas symboliskt. Skolgårdsprojekt sker ju i regel i skolans fysiska närmiljö, medan studiebesök och exkursioner i regel äger rum utanför skolgårdens gränser. Skolträdgårdsverksamheten kan betraktas som mitt i mellan. Oftast är skolträdgården en del av själva skolgården, ibland är den dock förlagd till parkmark, koloniområde, eller hos lantbrukare.

Språksättningen av tankemodellen har förändrats med tiden. Först försökte jag beteckna de olika kategorierna som platser (till exempel *skolträdgård*), och därefter gjordes ett försök att med egna benämningar förstå dem i perspektiv av olika slags lärande eller pedagogiska skolor (till exempel *odlingspedagogik*). Jag gjorde också ett försök att benämna dem som verksamheter (till exempel *odling*).

Svårigheterna med att språksätta tankemodellen hängde samman med ambitionen att i en och samma figur beskriva relationer mellan människor (pedagoger och elever), platsegenskaper, samt lärandet eller den pedagogiska aktivitetens art. Jämför med diskussionen i föregående kapitel där diskussionen bland annat landade i att det snarare är mötet mellan plats och lärande som är det intressanta, inte åtskillnaden av begreppen.

Lindholm (1992) stötte på liknande problematik när hon studerade barns användning av skolgårdar och undersökte sambanden mellan platser och aktiviteter, som hon i senare arbeten beskriver som ”the connection between places and activities” (Lindholm 1995a s. II-21). När hon inom ramen för sitt avhandlingsarbete intervjuade barn om vad de brukade *göra* på skolgården, var det påfallande ofta som de svarade med en *plats* – vi är vid gungorna, i skogsbrynet och liknande (Lindholm 2002, muntl). Maria Kylin (2001) finner också starka kopplingar mellan platser och görande. Om plats och aktivitet på detta sätt betraktas som varandras förutsättningar, kan de fyra aspekterna i tankemodellen tolkas som *platsaktiviteter*, vilket också har präglat språksättningen av fig. 4.

Platsaktiviteter beskriver situationer och skeenden samtidigt. Platser tas i anspråk av dem som använder dem. Hur olika offentliga platser i staden används

av tonåringar studeras av Mats Lieberg (1992), som bland annat identifierar två olika typer – *reträttplatser* och *interaktionsplatser*. Reträttplatser är platser som svarar mot tonåringars behov av att dra sig undan vuxenvärlden och andra ungdomar, medan interaktionsplatser är sådana platser i den offentliga miljön som kan relateras till behovet av att visa upp sig, se och synas etc. (Lieberg 1992 s. 221ff; Kylin & Lieberg 2001 s. 73). Lieberg visar i senare arbeten hur ”mellanrummen” och till synes tråkiga och fantasilösa ”icke-platser” laddas, ges nya innebörder och omvandlas av ungdomarna till deras egna vardagsrum där kamratskap, vi-känsla och lokal platsidentitet byggs upp (Lieberg 1998).

Skeenden och sociala handlingar spelar alltså stor roll för platsens karaktär. Skeenden präglar också flera av de rumsdiskurser som berörs i kapitel tre, till exempel Hägerstrands landskap, Lefebvres sociala rum och landskapet i perspektiv av Giddens struktureringsteori. Platser rumsliga och tidsliga dimensioner betonas också i Castells diskussion om flödesrum och platsrum (Castells 1999 s. 382). Tankemodellen kan mot bakgrund av ovanstående tolkas som *fyra kvalitativt åtskilda platsaktiviteter med vilka pedagoger och elever på olika sätt erövrar platsrummet*. På följande sidor kommenteras var och en av dessa.

*Figuren är reviderad i i samband med publiceringen av författarens doktorsavhandling och överensstämmer inte i detalj med den fig. 4 som publicerades i författarens licentiatavhandling.*

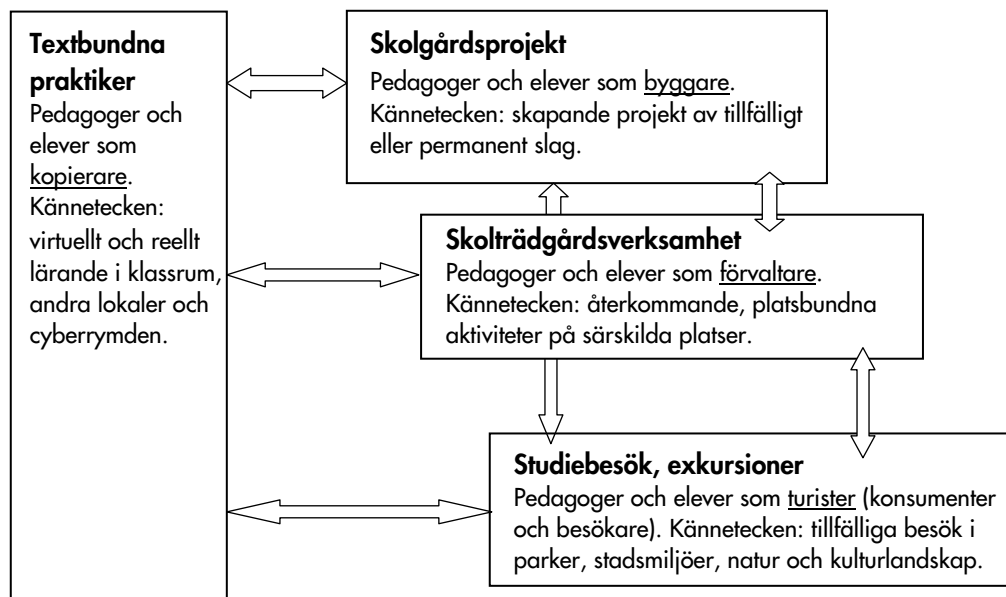


Fig. 4. Tankemodell av kvalitativt åtskilda platsaktiviteter i skolan och dess omgivningar. Pilar anvisar att platsaktiviteterna i praktiken övergår i varandra. En platsaktivitet utomhus kan till exempel övergå i textbunden praktik inomhus då intrycken från utomhusaktiviteten bearbetas i ord och bild. *Figuren har vidareutvecklats i samband med att licentiatavhandlingen inkluderades som delstudie i författarens doktorsavhandling, och överensstämmer här inte i detalj med den fig. 4 som ursprungligen publicerades i författarens licentiatavhandling.*

## Textbundna praktiker

Platsaktiviteter i skolan kännetecknas av aktiviteter i klassrum, gymnastiksal, slöjdsalar, hemkunskapsutrymmen och liknande, det vill säga i inomhuslokaler mer eller mindre anpassade för särskilda ändamål. Textbundna praktiker i tanke-modellen står för de pedagogiska aktiviteter som ofta handlar om att lära sig *om* saker och ting. Textbundna praktiker är virtuella i bemärkelsen av att kunskaper *om* olika fenomen bildas via exempelvis böcker, film och informations-sökning på Internet. Eleverna bildar kunskaper delvis genom att söka och *kopiera* material från dessa källor och huvudsakligen via språkliga verktyg bearbeta och reflektera denna information. Begreppet *kopiera* används bland annat av Nils-Erik Nilsson, som studerat läroprocesser i samband med att elever löser "forskningsuppgifter" (Nilsson 2002)<sup>71</sup>. Nilsson framhåller att ungdomar i denna typ av arbeten "samlar" information och endast i begränsad omfattning redigerar den information de samlar in innan de redovisar sina kunskaper<sup>72</sup>. Dahlgren och Szczepanski (1997) använder begreppet boklig bildning i liknande betydelse som textbundna praktiker.

Textbundna praktiker kan förklaras mot bakgrund av Resnicks diskussion om det individuella, symbolmanipulerade lärandet i skolan i första hand inriktat på generella kunskaper, till skillnad från lärandet utanför skolan som i högre utsträckning är plats och situationsbundet<sup>73</sup>. Om man går till ytterligheter med detta perspektiv kan textbundna praktiker illustreras av överlappningsytan mellan de bägge cirkelarna *människa* och *lärande* i fig. 2 s. 30, det vill säga av verksamheter som helt ignorerar platsen i lärandet. Men textbundna praktiker är också en praktik med sina särskilda verktyg – som gör att detta lärande också måste betraktas som reellt.

Textbundna praktiker bygger på ett reflekterande förhållningssätt till lärandet och kunskapandet i skolan via gemensamma vuxenstyrda samtal, där pedagogen bidrar till att lyfta samtalets nivå och komplexitet – vilket kan ses som skolans unikum jämfört med andra verksamheter i samhället.

I pressklippen kommenteras de textbundna praktikerna endast indirekt. Exempelvis kan en artikel skildra ett skolgårdsprojekt som genomförts för att ge ämnesundervisningen nya möjligheter, till exempel *Aggerudsskolan byter mattemot rabatter* (Karlskoga tidning 2001-05-15).

---

<sup>71</sup> Ett begrepp som liknar kopierare har utvecklats av Anders Jakobsson, som i sin avhandling *Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp* definierat fem olika typer av elever, var och en med sitt sätt att lära. En av dem är *Reproducenten*, som kännetecknas av elever som med datorns hjälp söker artiklar, klipper ur och klistrar, skriver av och sätter samman – men de formulerar sig aldrig med egna ord och får ingen djupare förståelse (Olsson 2002).

<sup>72</sup> Elever som forskar plockar information här och där. I ett första utvecklingssteg löser de uppgiften genom att göra eget urval av texter som de skriver av. I ett andra utvecklingssteg redigeras de samplade texterna – vilket ofta blir ännu sämre än att kopiera ordagrant, men som trots allt måste ses som ett viktigt utvecklingssteg. Det tredje utvecklingssteg eleverna går igenom är att de börjar referera och reflektera med egna ord. Läsning är visserligen kommunikation, men redan i årskurs 1 läser man för att tillfredsställa sin lärare (Nils-Erik Nilsson 2003, muntl.).

<sup>73</sup> Se tab. 1 s. 38.

## Skolgårdsprojekt

Dessa platsaktiviteter sker på skolgården eller i dess omedelbara närhet. De leds av pedagoger, föräldrar eller andra vuxna, till exempel hantverkare eller konstnärer, som tillsammans med eleverna utnyttjar skolgården för installationer av olika slag (Lenninger 1999b). En stor del av ovan redovisade pressklipp vittnar om att sittplatser, lusthus, konstverk, asfaltmålningar och annat för att skapa en trivsammare rastmiljö tillhör de vanliga platsaktiviteterna inom denna kategori.

Skolgårdsprojekt har både sociala dimensioner och ambitioner att ta vara på elevers idérikedom för att ge utrymme för medbestämmande, till exempel genom att låta eleverna delta i planering och byggande (Adams & Kinoshita 2000; Lenninger 1999a). Att elever ofta deltar i såväl konstruktionsarbete som byggnation och genomförande, speglas även av (Kern-Hansen 1994). Författare som Titti (Olsson 1995) och Wendy (Titman 1994) har på olika sätt beskrivit och kategoriserat olika skolgårdsmöjligheter. Det pragmatiska utbytet av skolgårdsprojekt är uppenbart; *learning-by-doing-tanken* är närvarande både i pressklipp och andra källor och många skildrade projekt andas aktivitetspedagogik, ”John Dewey” eller andra reformpedagogiska traditioner (Arfwedson 2000; Öhman 2002; Öhman et al. 2003). Skolgårdsprojekt används ofta som inspiration i ämnesundervisningen. Hur ämneskopplingarna utformas i praktiken framgår endast indirekt i pressmaterialet, och där det antyds är det ofta med kopplingar till matematik, teknik, bild och svenska.

Skolgårdsprojekt bidrar som platsaktiviteter till att etablera och utveckla tematiska arbetssätt där mötet mellan teoretiskt kunskapsstoff och erfarenhetsbaserat praktiskt arbete kan kombineras i samma aktivitet<sup>74</sup>. Sådana arbetssätt kan bidra till att överbrygga den problematik som Resnick (1987) fokuserar, genom att lärandet i skolan både kan ske individuellt och kollektivt, med och utan redskap, symbolmanipulerat och som situerat, kontextuellt och reellt lärande. Dessutom kan kunskapsmålen både fokusera på generella kunskaper och på ökad handlingskompetens<sup>75</sup>. I handlingsteoretiskt perspektiv kan skolgårdsprojekt kombinera teori, praktiskt görande och intentionellt handlande (Ramírez 1995). I sociokulturellt perspektiv kan skolgårdsprojekt bidra till att utveckla skolans sociala praktik (Säljö 2000; Carlgren 1999).

Flera av de skolgårdsprojekt som skildras i tidningsklippen har karaktären av att bygga om, lägga till, fixa i ordning. Ett övergripande mål är att skapa trevligare och vackrare utomhusmiljöer, och mer grönska på skolgården är ett av de viktigaste medlen för detta, enligt pressklippen (Skövde nyheter 1993-05-17).

Skolgårdsprojekt handlar både om tillfälliga installationer och om fysiska resultat av permanent karaktär. Platserna som väljs för projekten, eller den tid de tar i anspråk varierar. Flera pressklipp skildrar skolor som ställer i ordning odlingsland. I tankemodellen kan själva iordningsställandet föras till kategorin skolgårdsprojekt, medan själva bruket av dessa ytor hör hemma i skolträdgårdsvksamheten (Falköpings tidning 2002-08-30).

<sup>74</sup> Den intervjuundersökning som redovisas i kapitel fem är bland annat ett försök att belysa denna aspekt, det vill säga kopplingen mellan praktiska utomhusaktiviteter och det mer traditionella, teoretiska lärandet i skolan.

<sup>75</sup> Se tab. 1 s. 38.

## Skolträdgårdsverksamhet

Skolträdgårdsverksamheten bygger på att återkomma till samma funktionsbestämda plats gång på gång där elever och pedagoger vårdar de växter de sått och planterat. Genom återkommande insatser styr de produktionen. Att på så sätt förvalta både en plats och ett skeende är ett ansvar över tiden som skiljer sig från övriga kategorier. Skolträdgårdsverksamheten kännetecknas ofta av vuxenstyrda aktiviteter knutna till skolans pedagogiska uppdrag och didaktiska principer.

Skolträdgårdsverksamhet innebär att pedagoger och elever agerar tillsammans med naturen. Naturen svarar på deras insatser. Skolträdgården formas och förändras inte bara som ett resultat av väder och vind, utan också av vad som medvetet eller omedvetet görs av dem som förvaltar platsen. Skolträdgårdsverksamheten kan därmed ses som skapande handling (Hjort 1983; Gustavsson 1999) och skolträdgården som en aktör (jämför diskussionen om Bruno Latour i Wikström 2002) och som ett fysiskt uttryck för de relationer mellan platsen och de människor som brukar den (Hägerstrand 1991/1988). Resultat av sådant skeende illustreras exempelvis i de artiklar där eleverna (oftast mycket stolta) visar upp sina skörderesultat. I pressklippen antyds också sociala dimensioner i skolträdgårdsverksamheten (Dalabygden 1998-10-08).

Pressklippen visar också att skolträdgårdsverksamhet förekommer i hela landet, från norr till söder. Trots att vårterminen i princip är slut innan det är möjligt att så och plantera, så finns det flera intressanta skildringar av skolträdgårdar från nordligaste Sverige, åtminstone om när de anlades (Norrbottnenskuriren, 1996-09-06).

De platser som används för odling behöver inte ligga på själva skolgården, även om de flesta pressklipp (på grund av sökordet *skolgård*) skildrar sådana projekt. Ett exempel är skolträdgårdar som anläggs i kolonilottsområden eller på andra platser utanför skolgården. I princip finns det ingen nedre gräns för hur liten en skolträdgård kan vara. En större kruka, balkonglåda eller ett mindre hobbyväxthus kan alla vara i fokus för skolträdgårdsverksamhet, även om tidningsklippen inte skildrar den typen av småskaliga projekt.

## Studiebesök, exkursioner

Till denna kategori hör aktiviteter i stads-, park-, natur- och kulturlandskapsmiljöer. De äger rum utanför skolfastighetens fysiska och administrativa gränser. De här platsaktiviteterna förknippas ofta med naturkännedom, hembygds-kunskap eller utomhusidrott som till exempel orientering. Hit hör också verksamheten vid de flesta av landets naturskolor, liksom skolans långa tradition av exkursioner och friluftsdagar med nerslag i olika landskapstyper, kulturmiljöer och stadsrum.

Studiebesök och exkursioner är ibland förenade med iscensättningar av olika slag. Eleverna kan till exempel få delta i linberedning på gammalt sätt, ta upp potatis hos en lantbrukare, tälta på natursköna platser eller uppleva historiens vingslag när de guidas i stadens äldsta kvarter.

Dahlgren & Szczepanski (1997 s. 57) anser att grunden för denna typ av pedagogiska aktiviteter kan hänföras till olika icke institutionaliserade organisationer, till exempel STF (Känn ditt land), scouting (woodcraft, förtrogenhet med naturen i naturen), 4-H-rörelsen (learning by doing genom huvud, hjärta, hand och hälsa), Skog och ungdom (skolan i skogen) och Friluftsförbundet (hands on). De flesta platsaktiviteter av detta slag kännetecknas av tillfälliga nedslag i miljöer som inte fordrar besökarnas aktiva insatser för att vidmakthålla sin karaktär<sup>76</sup>.

Exkursionsdeltagare kan i det perspektivet betraktas som besökare, som konsumenter av relativt planerade och tillrättalagda situationer, eller som turister<sup>77</sup>. Werne använder just besökare och turister som exempel på den tillfällig platsbundenhet eller vardaglig bundenhet som är viktig för att upprätta en verklig identifikation med platsen (Werne 1987 s. 134).

I pressklippsmaterialet finns naturligtvis mycket få exempel på den här typen av platsaktiviteter eftersom ämnesbevakningen skett med hjälp av sökordet skolgård. De pressklipp som trots detta berör den här kategorin skildrar platsaktiviteter som äger rum i skolans omedelbara närhet där gränsen mellan skolgård och till exempel omgivande kulturlandskap är flytande. Det förekommer också skolor och förskolor som tack vare korta avstånd etablerar kontakt med till exempel lantbrukare vars djur får ta del av skolans matrester (Åkerblom 1993).

Syftet med den här typen av platsaktiviteter kan vara att eleverna ska ges tillfällen att förstå och identifiera sig med stad, natur och kulturlandskap. Via studiebesök och exkursioner kan elevernas förståelse öka för såväl ekologiska processer som människans bruk av naturen och naturresurserna. Som tillfällig besökare tar man del av den mening som finns invävd i landskapet, där meningen visar sig i det som görs (Gustavsson 1999 s. 39).

Den del av friluftspedagogiken som tillämpas i skola och barnomsorg kännetecknas ofta av just studiebesök eller exkursioner. Sådana aktiviteter används bland annat som argument av företrädare för friluftspedagogiken för att använda utemiljön, natur- och kulturlandskapet som pedagogisk metod. I sin förlängning, enligt dessa företrädare, leder sådana aktiviteter till ett fördjupat förhållningssätt till sig själv, sin kropp och den väv av natur och kultur som ingår i vår omgivning, och dessutom i linje med hållbar utveckling (Brügge et al. 1999). Historiskt sett har syftet med studiebesök och exkursioner också varit förenat med en önskan att främja friluftslivet, som tidvis ansetts vara en viktig del av ett nationellt identitetsskapande (Sandell 2001).

I lärandeperspektiv kan ytterligheten av den här typen av platsaktiviteter illustreras med överlappningen mellan *människa* och *plats* i fig. 2 där individens varande äger rum på en plats utan att något lärande alls äger rum. Denna tanke är dock utopisk eftersom lärande är något som kännetecknar all mänsklig verksamhet (Säljö 2000) och eftersom människan i filosofiskt perspektiv inte kan existera som annat än platsbunden, se till exempel diskussionen om Casey i Wikström (2001).

---

<sup>76</sup> Ett gränsfall är till exempel skolklasser som engageras i ängsslätter som är en av mycket få insatser som görs för att vidmakthålla ängens karaktär.

<sup>77</sup> Detta understryks i några kommentarer som fälldes i intervjuundersökningen, se s. 109.

# Kopieraren, byggaren, förvaltaren och turisten

Tankemodellen (fig. 4) kan användas för att diskutera kvalitativa likheter och skillnader mellan olika skolaktiviteter. Därmed kan den bland annat fungera som redskap för att förstå och diskutera möjligheter, problem och betydelser av pedagogiska aktiviteter på olika platser i relation till skolans uppdrag. Tankemodellen gestaltar fyra generella aspekter på platsaktiviteter i och utanför skolen, vilka dock i den praktiska pedagogiska verksamheten överlappar varandra då en platsaktivitet ofta övergår i en annan. Detta illustreras av pilarna i figuren. En enskild pedagogisk aktivitet kan till exempel vara en del i en händelsekedja där en aktivitet utomhus fortsätter i klassrummet genom att intrycken bearbetas och uttrycks i ord och bild – och som därigenom kan bli svar på mer traditionella skolkunskaper. Andra exempel på händelsekedjor är skolgårdsprojekt som leder till trädgårdsland, vilka övergår i skolträdgårdsverksamhet, vilket i sin tur resulterar i studiebesök hos en lantbrukare för att lära sig mer om odling i stor skala.

Det som särskilt kännetecknar respektive huvudkategori, och kvalitativt sett särskiljer dem från varandra, kan beskrivas med hjälp av fyra arketyper. Som *byggare* investerar vi, skaffar nytt, gör i ordning – medan vi som *förvaltare* sköter om, smörjer maskineriet och strävar efter att allt fungerar. Som konsument och besökare ser vi oss omkring i världen rent fysiskt, liksom *turister* gör vi nedslag i när och fjärran för att lära oss mer om hur det är hos andra eller tar del av tillrättalagda situationer byggda och förvaltade av andra än oss själva. Som *kopierare* orienterar vi oss både i den reella och virtuella världen i relativt textbundna sociala praktiker där vi bildar kunskaper om olika fenomen samt tränar våra språkliga färdigheter med utgångspunkt i böcker, press och cyberrymden.

Som *platsaktiviteter* förknippas textbundna praktiker ofta med klassrummets lugn, ombonade miljö och redskap som pennor, färger, papper, böcker och datorer. Skolgården förknippas ofta med öppna och flexibla rum som är en del av elevernas revir eller *frirum* (Lindblad 1993). Skolträdgårdsverksamheten förknippas ofta med vissa restriktioner och förbud där det som odlas och sköts om inte får besökas på vilka villkor som helst. Samtidigt kan de fungera som grönskande, välkomnande oaser. De platser som besöks under studiebesök och exkursioner präglas av de verksamheter som råder på dessa platser och är inte beroende av pedagogers och elevers insatser, vilket platsaktiviteterna framförallt i skolträdgården är.

I detta kapitel har relationerna mellan platser och lärande med exempel i skolans vardagspraktik ytterligare nyanserats. Fyra övergripande platsaktiviteter har definierats med syftet att problematisera skolträdgårdsverksamheten i relation till andra pedagogiska aktiviteter i skolan. Exempel på hur olika aktivi-



teter släpper fram olika skeenden diskuterades, liksom och hur teoretiska kunskaper, intentionellt handlande och praktiskt görande kan integreras i skapande, lärande (vuxenstyrda) platsaktiviteter.

Inspirerad av Gustavsson (1999 s. 55) kan skolträdgårdsverksamhet betraktas som en skapande aktivitet, vars intentioner i bästa fall kan förmedlas för att förstås av andra människor, av dem som känner till, besöker eller använder den. Ett lyckat resultat skulle därmed kunna visa sig genom den mening som kan förknippas med de upplevelser som vistelse i denna miljö kan erbjuda<sup>78</sup>. Huruvida skolträdgårdsverksamhet uppfattas på detta sätt diskuteras i kapitel fem och sex.

---

<sup>78</sup> Liknande formuleringar som i dessa två meningar används av Gustavsson när hon diskuterar trädgårdskonst.

# Skolträdgårdsverksamhet i praktiken

**Kapitel 5** där de sex skolor som ingick i intervjuundersökningen presenteras tillsammans med resultatet av undersökningen, som omfattade samtal med ett tjugotal pedagoger med erfarenhet av skolträdgårdsverksamhet. Redovisningen koncentreras kring två teman; vad som sägs om skolträdgården som plats, respektive vad som sägs om skolträdgården som lärande.

Den litteratur som studerats i kapitel tre mynnade bland annat ut i en diskussion om eventuella parallelliteter i och beröringspunkter mellan lärandeforskning respektive platsforskning. Bland annat redovisades exempel på att det ibland kan vara svårt att avgöra om lärandeforskare och platsforskare studerar olika fenomen, eller om det inte lika gärna skulle kunna vara samma. Svårigheterna att i praktiken skilja på *plats* och *lärande* accentuerades i kapitel fyra, där skolträdgårdsverksamhet betraktas som platsaktivitet, det vill säga som ett skeende där plats och aktiviteter är ömsesidigt beroende av varandra.

För att undersöka om svårigheterna med att åtskilja plats och lärande kvarstår i analysen av intervjumaterialet, har ett försök gjorts att i det här kapitlet sortera empirin i två kategorier. Efter en kort allmän presentation av de skolor som ingår i undersökningen och några inledande jämförande fakta redovisas därför ett huvudavsnitt om vad de intervjuade säger om skolträdgården som *plats* (s. 90), följt av ytterligare ett huvudavsnitt om vad de säger om skolträdgården som *lärande* (s. 111).



De sex skolor som ingår i undersökningen.  
1) Umeå Waldorfskola, 2) Kalknäs skola,  
3) Önstaskolan/Piltorpsskolan, 4) Lerbergs-  
skolan, 5) Segevångsskolan och 6) Coombes  
School.

# Odling på schemat - sex exempel

På följande sidor presenteras de sex skolor som ingick i undersökningen, som sinsemellan representerar delvis olika traditioner:

- *Lerbergsskolan, Segevångsskolan och Önstaskolan/Piltorpsskolan* som representerar tre traditionella svenska grundskolor. Ingår i undersökningen eftersom de deltog i projekt *Trädgård i skolan* (bil. 1).
- *Umeå Waldorfskola* i Umeå, dels eftersom skolan bedriver etablerade och i vårt land relativt välkända alternativa pedagogiska arbetssätt med rötter i tysk reformpedagogik för mer än 100 år sedan, dels för att det framkommit att skolan har en relativt omfattande skolträdgård med en tydlig förankring i skolans läroplansöversikt. Skolan ingår i undersökningen mot bakgrund av att Waldorf-pedagogikens vurm för sinnlighet, form och odling som skapande handling och medel för naturförståelse är centrala tankar bakom skolträdgårdsverksamheten.
- *Kalknäs skola* i Sollefteå kommun, eftersom skolan odlar potatis och lök i sådan omfattning att det i stort sett motsvarar skolbarnens årsbehov. Skolan ingår i undersökningen då kretsloppsfrågor, matens väg från jord till bord och skolträdgården som medel för konkret miljöarbete är centrala tankar bakom skolträdgårdsverksamheten.
- *Coombes School* utanför Reading, England, ingår i undersökningen av två skäl. För det första har skolan under hela 1990-talet både bland praktiker och bland forskare lyfts fram som ett intressant internationellt exempel på hur en skola med holistiska förtecken kan utnyttja skolgården som undervisningsresurs (Eriksson 2003; Titman 1994; Woods 1995). För det andra då det framkommit att skolan i huvudsak odlar två ettåriga grödor (pumpor och solrosor) med odlingsmetoder som avviker från svensk skolträdgårds-tradition på ett utmanande sätt. Skolan ingår i undersökningen mot bakgrund av skolans fokusering på elevcentrerat lärande, helhetstänkande och skolträdgårdsverksamhetens centrala roll i skolans pedagogiska profil.

## Citathantering

Använda citat är redigerade för att öka läsbarheten. Citaten är utvalda både för att visa *det typiska* och för att illustrera *variationer* i utsagor om samma tema. I citaten är ord som sägs med kraftig betoning understruken. Ord och meningar som avgränsas med enkelt citationstecken illustrerar hur denna del av utsagan ges karaktär av att återge andras utsagor *som om* de vore ordagranna, men som i regel inte är det. Intervjupersonernas namn är fingerade. På vilken skola de arbetar på framgår dock av begynnelsebokstaven:

- Segevångsskolan: *Sonja, Stina och Stig*
- Lerbergsskolan: *Lena, Lasse, Linda, Lovisa och Lotta*
- Västerås (Önstaskolan och Piltorpsskolan): *Vanja, Viktoria, Veronika, Viveca och Viola*
- Kalknäs skola: *Karin, Kristina, Katrin, Karolina och Kaj*
- Umeå Waldorfskola: *Ulla och Ulrika*
- Coombes School: *Christine, Cilla och Clare*

## Segevångsskolan, Malmö

### Social och rumslig struktur

Kommunal grundskola från 1962 i storstadsregion. Deltog i projekt *Trädgård i skolan* 1987-90. Skolan består av en- och tvåplans röda tegelhus med en asfalt-dominerad skolgård placerad på en stor öppen gräsmark mellan parallella trafikleder och bostadsområdet Segevång. Ett flera meter hög och bred snårig, friväxande häck avgränsar skolträdgården visuellt från bostadsområdet.

Skolan utökades 1998 med högstadium och elevantalet ökade från 200 elever 1987, fördelade på årskurs 1-6, till dagens ungefär 365 elever. Till de utomhusmiljöer som idag utnyttjas i undervisningen hör Beijers park, där kommunens stadsmiljöavdelning förstärkt parkens pedagogiska profil.

Skolans upptagningsområde består till största del av flerfamiljshusområdet Segevång från 1960-talet samt ett äldre villaområde från början av 1900-talet.

### Odling

När skolan byggdes försågs den med en skolträdgård i anslutning till huvudbyggnadens sydvästra hörn. Den sköttes av kommunen och avvecklades någon gång på 1970-talet (obekräftad tidpunkt). När skolan 1987 beslutade sig för att delta i projekt *Trädgård i skolan* hade några i personalgruppen minnen av denna skolträdgård, men ingen hade under den senaste tioårsperioden arbetat med odling i skolan.

Den befintliga skolträdgården var för liten för projektets syften, och 1987 anlades därför en ungefär 300 m<sup>2</sup> stor skolträdgård 50 meter utanför skolgården. Denna plats valdes med tanke på att det var både billigare och enklare att omföra gräsmark till odlingsmark än att göra om skolgårdens asfaltytor. På Malmö kommun var man mån om att skolträdgården, som anlades ovanpå den befintliga gräsmattan, skulle fungera och försåg den bland annat med en stadig sarg av järnvägssyll och bevattningsutrustning.

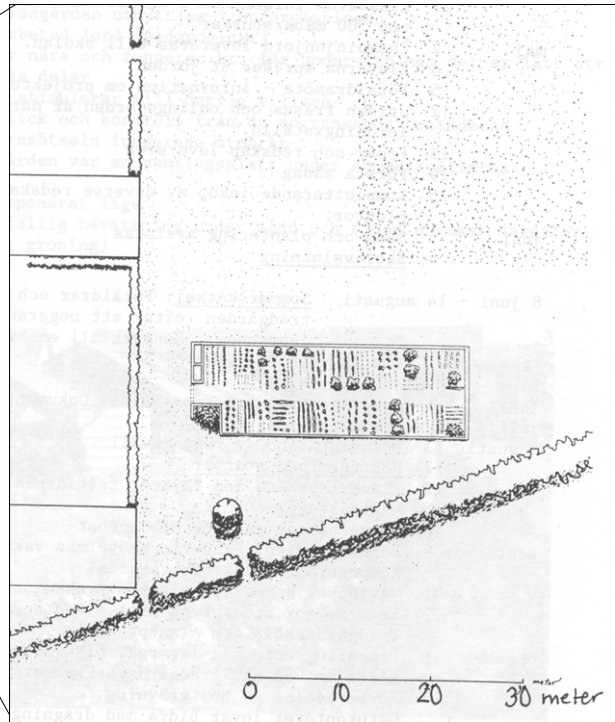
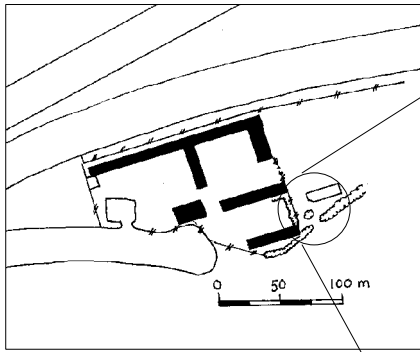
Odlingsjorden bestod av mullfattig sandig lättlera med egenskaper som höll rotfrukter och ogräs stadigt fast i marken och gjorde den mycket tungbearbetad och svår att rensa.

### Särskilda kännetecken

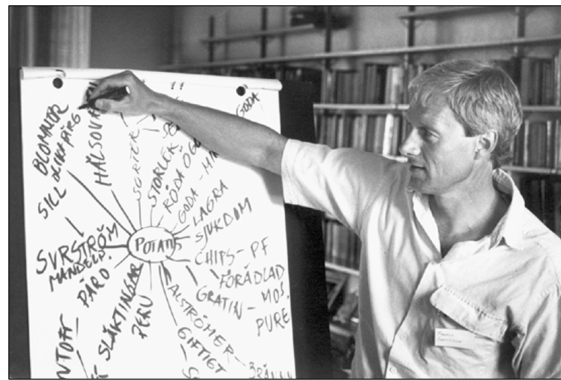
Skolträdgårdsverksamheten i de odlingsland som anlades 1987 bedrevs odlings-säsongerna 1987-89. Skolträdgården utsattes någon gång varje sommar för förstörelse. Den har inte brukats sedan projekt *Trädgård i skolan* avslutades. Under ett par år användes dock den yta inne på skolgården som ursprungligen anlagts som skolträdgård 1962.

### Intervjupersonerna

Tre personer intervjuades, varav två är lågstadielärare som arbetat på skolan sedan 1962 respektive 1963. Den tredje personen är mellanstadielärare och har arbetat på skolan sedan 1970. Intervjuerna på den här skolan genomfördes i januari, april respektive maj 2000.



Segevångsskolan med angränsande trafikleder. Höger: detalj med skolträdgården innanför den friväxande häcken, som avgränsade odlingarna från flerbostadshusen (nedersta bilden). Nedan till vänster: elever i arbete. Nedan till höger: metodiklektor Magnus Bertilsson, som i projekt *Trädgård i skolan* (bil. 1) inspirerade deltagarna i det pedagogiska utvecklingsarbetet, här med utgångspunkt i hur man kan arbeta med en vanlig potatis.



# Lerbergsskolan, Höganäs

## Social och rumslig struktur

Kommunal grundskola från 1980 i mindre tätort. Deltog i projekt *Trädgård i skolan* 1987-90 då 340 elever fanns på skolan fördelade på förskola och låg- och mellanstadium. När intervjuerna genomfördes, år 2000, fanns det ungefär 475 elever på skolan. Sedan 1997/98, då skolan successivt byggdes ut med högstadiedel, har elevantalet ökat ytterligare<sup>79</sup>.

Skolans upptagningsområde består av låghusbebyggelse bestående av friliggande enfamiljshus eller radhus med äganderätt eller bostadsrätt. Ett mindre antal tvåvånings hyresfastigheter finns också i skolans närområde, som till största delen bebyggdes runt 1980.

## Odling

Före projekt *Trädgård i skolan* fanns ingen skolträdgårdsverksamhet på skolan. Den 275 m<sup>2</sup> stora odlingsytan anlades 1987 på själva skolgården där den ersatte ett 90 meter långt och 2 meter brett buskage längs staketet mot angränsande bostadsområde.

Skolträdgårdsverksamhet bedrevs i tio år, 1987 – 1997, varefter utbyggnad och omorganisation ledde till att skolträdgården avvecklades. Odlingsjorden bestod av måttligt mullhaltig lerig sand, mycket lättarbetad men med dålig vattenhållande förmåga. I skolträdgården fanns även ett hobbyväxthus och en drivbänk.

## Särskilda kännetecken

Under projektperioden 1987-90 påbörjade skolan ett aktivt miljöarbete, bland annat med källsortering och kompostering. Skolans vaktmästare blev med tiden en viktig drivkraft i arbetet med odlingarna, komposteringen, växthuset och drivbänkarna.

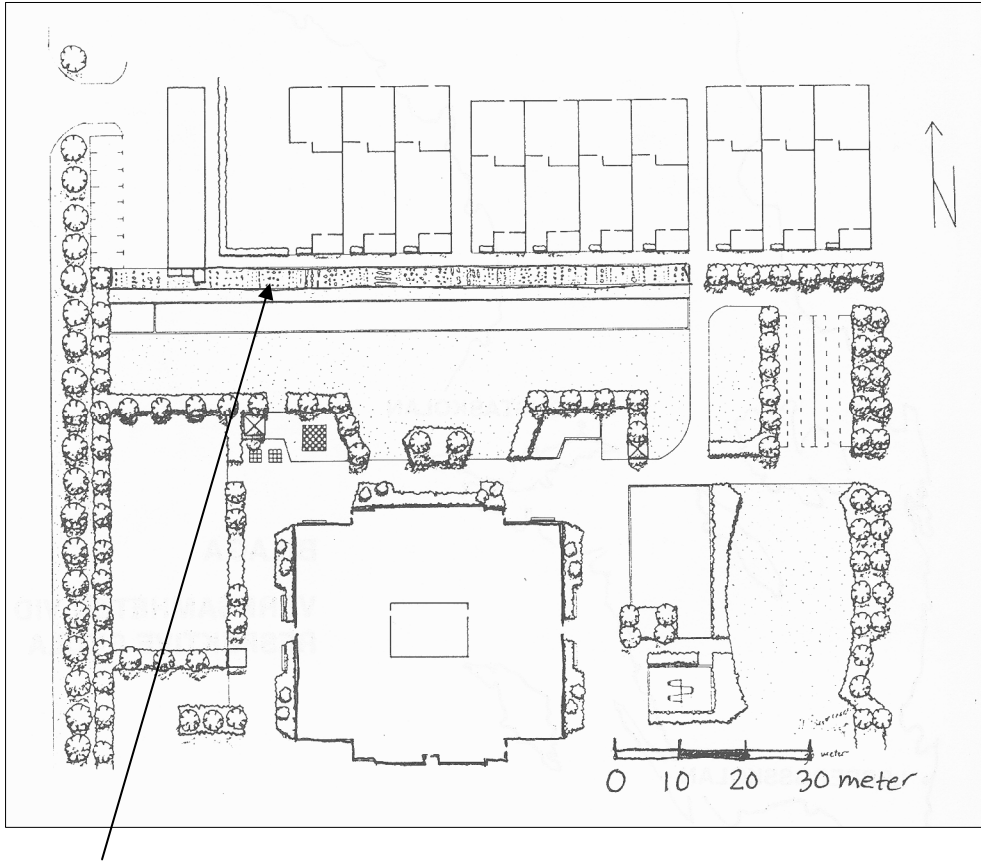
## Intervjupersonerna

Fem personer intervjuades – två mellanstadielärare varav den ene man, två lågstadielärare och en förskollärare. Samtliga intervjuade har med enstaka kortare avbrott arbetat på skolan sedan 1981 eller 1982. Intervjuerna på den här skolan genomfördes under april-maj 2000.



Nästa sida, överst: Plan över Lerbergsskolans skolgård, norra delen. Övriga bilder illustrerar hur eleverna engagerades när skolträdgården anlades, föräldrar som deltog i sommarskötseln tillsammans med sina barn, odlarglädje när jättesolrosen skördades, och att skolträdgården är en plats där man även kan arbeta med böcker.

<sup>79</sup> Skolan har bytt namn och heter numera *Lerbergsskolan*. Den omfattade 2002 ungefär 600 elever och 100 vuxna enligt kommunens hemsida [www.hoganas.se](http://www.hoganas.se) (2002-04-08).



*Skolträdgården (2x90 m)*



## Önstaskolan/Piltorpsskolan, Västerås

### Social och rumslig struktur

Önstaskolan är en kommunal grundskola byggd 1984 i mellanstor tätort. Deltog i projekt *Trädgård i skolan* 1987-90 då 340 elever fanns på skolan fördelade på låg- och mellanstadium. Byggdes till med högstadiedel och områdeskontor 1994. År 2000 hade skolan ungefär 450 elever fördelade på årskurs 2-9.

Skolans upptagningsområde består av friliggande småhus och hyresfastigheter. Delar av upptagningsområdet är relativt invandrartätt.

### Odling

Den 400 m<sup>2</sup> stora skolträdgården anlades 1987 ungefär 900 meter från skolan i ett kommunalt kolonilottsområde där många av kolonilottsinnehavarna är invandrarfamiljer. Sedan dess har skolträdgårdsverksamheten bedrivits utan avbrott<sup>80</sup>. Eleverna odlar på individuella rutor, samt har en gemensam odling av potatis och lök på området närmast skogen. I samband med att två av grundskollärarna flyttade sin tjänstgöring till annan skola i närheten i början på 1990-talet flyttade de också med sig skolträdgårdsverksamheten som de sedan dess bedriver på den nya skolgården. På denna skola, Piltorpsskolan byggd 1990, går idag ungefär 380 elever fördelade på förskoleklass – årskurs 6. Bägge skolträdgårdarna har utsatts för viss förstörelse, både av människor och rådjur.

Odlingsjorden i Önstaskolans odlingsland består av något mullhaltig styv lera. Den var så styv att det övervägdes att göra om projektet till ett keramikprojekt när projektet startades 1987. Extremt kall och tungarbetad jord, men där kommunens parklag i området årligen har hjälpt till med att jordförbättra odlingslanden med jordfräs.

### Särskilda kännetecken

Skolträdgårdsverksamheten på de här skolorna kännetecknas av ett väl etablerat samarbete med pensionärer från stadens koloniträdgårdsföreningar och trädgårdsföreningar som bland annat innebär hjälp med sådd, plantering och viss sommartillsyn. Väl etablerat samarbete med park- och idrottsförvaltningen, som varje vår fräser i ordning odlingsjorden, något som tar ett par timmar men som skulle ha tagit elever och vuxna flera dagar att göra själva. Skolan sponsras med jordförbättringsmedel från ett privat företag.

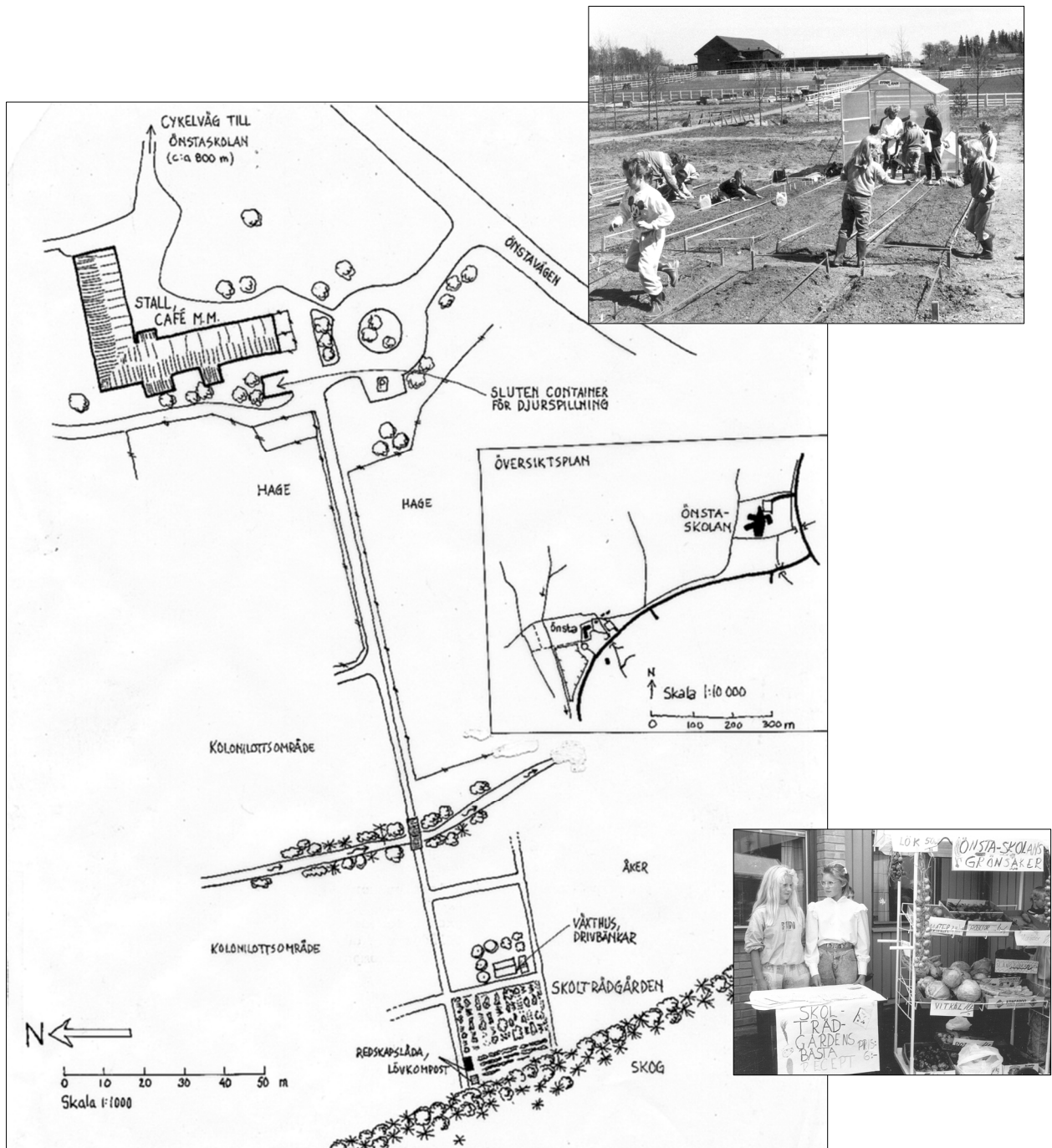
### Intervjupersonerna

Fem personer intervjuades, varav två mellanstadielärare och tre lågstadielärare. De började arbeta på Önstaskolan 1985 och 1986. En av de intervjuade bytte skola 1991 innan hon gick i pension 1996. Den första intervjun på den här skolan genomfördes i december 1999 och de återstående fyra i maj 2000.

---

<sup>80</sup> 2002 var det sista året med skolträdgårdsverksamhet för Önstaskolans del eftersom lågstadiedelen är under avveckling. De elever som sådde och planterade under vårterminen blev höstterminen tredjeklassare och samtidigt skolans sista lågstadieläro.





Skolträdgården i Önta Fritidspark, en knapp kilometer från Öntaskolan. Bilderna illustrerar hur pensionärer bistår med goda råd, skörd i hobbyväxthuset och elever som säljer sina produkter. Fotot på försäljarna: Sonja Johansson.

## Umeå Waldorfskola, Umeå

### Social och rumslig struktur

Waldorfskola byggd 1978 i norrländsk kuststad. Skolan byggdes ursprungligen för elever i de första tre årskurserna. Den har därefter successivt byggts ut i flera etapper och verksamheten omfattar idag elever i åldrarna 3-18 år, det vill säga motsvarande förskoleverksamhet och årskurserna 1-12. År 2002 fanns sammanlagt ungefär 270 elever på skolan, varav ungefär 127 elever i de första sex åren i skolan (7-12 år). På skolan finns en leksskola med 50 barn 3-6 år gamla.

Skolan består av separata byggnader med en årskurs i varje, samt verkstadslokaler, gymnastiksal och smedja gemensamma för hela skolan. Skolan ligger i brynet av ett skogsparti och den yttre skolmiljön präglas bland annat av karaktäristiskt färgsatta huskroppar, välskötta perennrabatter, rumsbildande buskage, bäck, damm, flätade videstaket och kojbyggen.

Skolans upptagningsområde är relativt stort och diffust, eftersom friskolans pedagogiska profil lockar familjer både i Umeå och i kranskommunerna att söka plats för sina barn på den här skolan. Många blir skjutsade av arbetspendlande föräldrar, men de elevfamiljer som söker sig till Umeå söker ofta bostad i skolans närområde, bestående av låghusbebyggelse (en-, två- och flerfamiljshus).

### Odling

Skolträdgårdsverksamheten bedrivs i den ungefär 250 m<sup>2</sup> stora skolträdgården som anlades 1996 då Waldorfskolans byggnadsstiftelse hade önskemål om att en köksträdgård skulle anläggas i anslutning till tredje årskursens byggnad. Det är också i huvudsak tredje årskursen som ägnar sig åt odling framför allt beroende på att det är under det året som eleverna har temat *Bondens år*. Det geografiska läget gör att eleverna inte sår och planterar förrän de sista dagarna före sommarlovet. I regel gör de detta under två koncentrerade dagar tillsammans med pedagoger, föräldrar och skolans trädgårdsmästare. Aktiviteterna i den egna skolträdgården kombineras med besök på lantgård och liknande. Skolträdgården används i begränsad omfattning av andra årskurser, till exempel för att hämta material i.

Odlingsjorden består av ren sandjord jordförbättrad med kompost och stallgödsel.

### Särskilda kännetecken

Skolträdgårdsverksamheten på den här skolan kännetecknas av att vara en uttalad del av skolans läroplan, samt att ha tillgång till deltidsanställd trädgårdsmästare.

### Intervjupersonerna

Två personer intervjuades, den ene lågstadielärare och den andre trädgårdsmästare som också deltar i de pedagogiska aktiviteterna med barnen. Intervjuerna på den här skolan genomfördes under en och samma dag i augusti 2001.



## Kalknäs skola, Sollefteå

### Social och rumslig struktur

Kommunal grundskola i Undrom på den ångermanländska landsbygden. Skolan fick sin nuvarande utformning efter om- och tillbyggnad som färdigställdes 1991. År 2001 gick 60 elever på skolan fördelade på förskoleklass-årskurs 5<sup>81</sup>. I förskoleklass-årskurs 2 arbetar man huvudsakligen åldersintegrerat, liksom i årskurs 3-5. I kärnämnen svenska, matematik och engelska bedrivs undervisningen dock mest i åldershomogena grupper.

Skolans upptagningsområde är landsbygdsboende elever varav flertalet bussas till skolan. Arbetstillfällena är få i bygden och skolan arbetar aktivt för att få skolan att synas i olika sammanhang för att minska risken för nedläggning.

### Odling

Skolan har två odlingsplatser. Intill skolgården på arrenderad jordbruksmark finns en skolträdgård på ungefär 600 m<sup>2</sup> där eleverna sedan 1999 odlar såväl blommor som grönsaker. En del plantor till den här skolträdgården odlas fram i samarbete med Svalöf Weibull, som har en anläggning i bygden. Den andra odlingsplatsen ligger i grannbyn Offer ungefär 2 km från skolan där en stor del av skolans potatis odlas och lagras i samarbete med forskningsstationen Offer, en av SLU:s fältstationer.

Odlingsaktiviteterna är integrerade i åldersintegrerad pedagogisk verksamhet samtidigt som skolköket tar tillvara potatis, lök, rotfrukter och en rad andra råvaror från skolträdgården som sedan serveras under skolmåltiderna. Skolträdgårdsverksamheten är ett led i skolans hälsoarbete där den lokala kopplingen mellan produktion och konsumtion samt ekologiska odlingsmetoder görs tydlig genom att eleverna får odla.

Odlingsjorden består av måttligt mullhaltig sandig lättlera, som är relativt kall och tungarbetad. Tack vare kontakterna med forskningsstationen Offer har skolan fått tips på hur denna svårflirtade jord bör hanteras för att ge positiva odlingsupplevelser.

### Särskilda kännetecken

Skolträdgårdsverksamheten på den här skolan kännetecknas dels av att vara en aktiv del i skolans pedagogiska profileringsarbete, dels av en stark koppling till skolköket, som är en av drivkrafterna i verksamheten. Man odlar relativt stora volymer – potatisen täcker i stort sett årsbehovet i skolmatsalen, kål och lök räcker i flera månader<sup>82</sup>. Samarbetet med forskningsstationen Offer och en rektor som central drivkraft tillhör också skolans särskilda kännetecken.

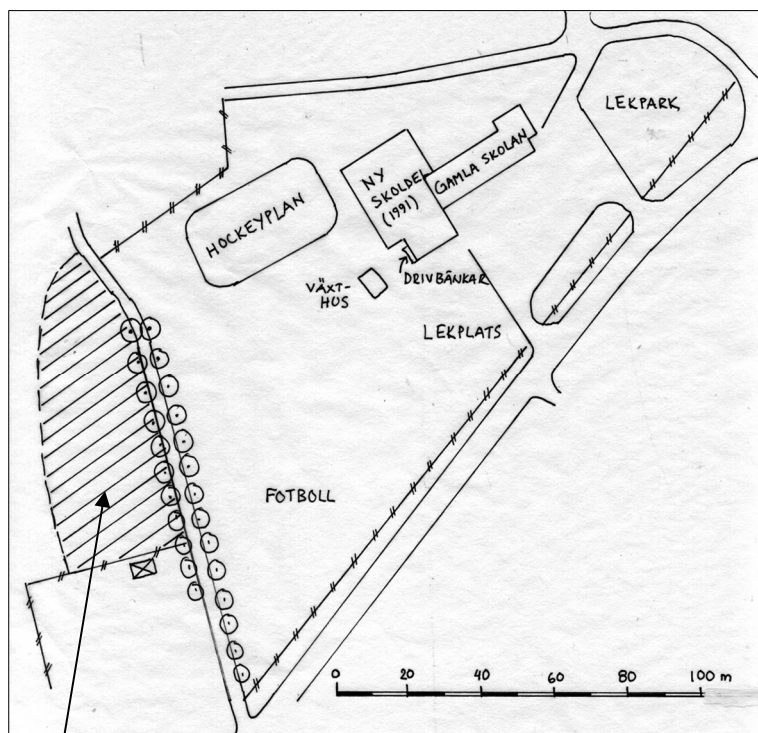
---

<sup>81</sup> Från och med höstterminen 2002 omfattar verksamheten även skolår 6.

<sup>82</sup> Elever och skolans personal plockar också lingon och kokar sylt tillsammans med skolkökspersonalen, sylt som också den täcker skolans årsbehov.

## Intervjupersonerna

Två personer intervjuades på den här skolan, varav den ene är mellanstadie-lärare som jobbat där sedan 1992 och den andre förskollärare som började på skolan 1994. I det empiriska materialet ingår också samtal med skolans rektor, skolkökspersonal och med en person på forskningsstationen Offer. Intervjuerna och samtalen genomfördes under en och samma dag i augusti 2001.



Den ungefär 250 m<sup>2</sup> stora skolträdgården på jordbruksmark precis utanför skolgården vid Kalknäs skola. Övre lilla bilden: Växthus, drivbänkar och längst bort – skolans utomhusmatsal. Nedan: Utsikten från skolgården med skolträdgården i förgrunden, samt närbild på trädgården.



## Coombes School, England

### Social och rumslig struktur

Coombes County Infant and Nursery School är en lantsortsskola i Arborfield, ett samhälle med 2 000 invånare nära Reading, England. Skolan byggdes 1971. År 2000 började den byggas ut i flera ännu inte avslutade etapper. På skolan går idag ungefär 200 elever i åldrarna 5-7 år, samt en förskoleavdelning med ett tjugotal barn i åldrarna 3-4 år.

Den nyligen pensionerade rektorn tillträdde sin tjänst 1971 och har sedan dess varit engagerad i att utveckla både den inre och yttre miljön som undervisningsresurser. Skolan ligger i anslutning till en bollplan som skolan annekterat delar av och där barn och vuxna planterat skog, anlagt stigar, berättarplatser, odlingsland, dammar och stensättningar (Coombes 2003; Olsson, Paget et al. 2002; Olsson, Paget et al. 2003). Skolans upptagningsområde är ett typiskt medelklassområde, ett villasamhälle där flertalet är sysselsatta inom den snabbt växande IT- och databranschen i regionen<sup>83</sup>. Trakten präglas också av en större militäranläggning där omkring hälften av barnens föräldrar arbetar.

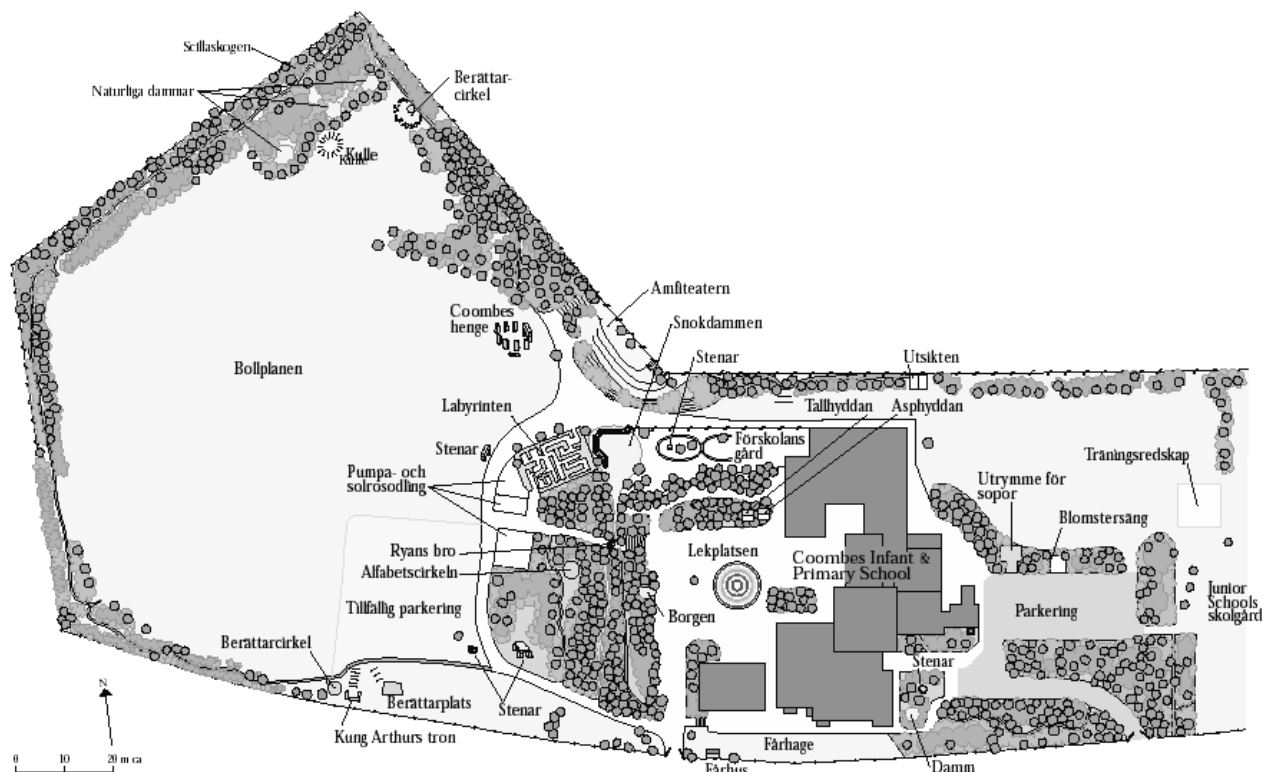
### Odling

Ettåriga grödor odlas huvudsakligen på två avgränsade odlingsytor på skolgården, tillsammans ungefär 120 m<sup>2</sup> stora, där man odlar solrosor och pumpor. Även mindre ytor för odling av potatis och blommor finns utspridda över



Eleverna vandrar genom solrosskogen när de kommer tillbaka från sommarlovet. Ovan: Skolträdgården förberedd för pumpodling. Färgglada heltäckningsmattor rullas ut tidigt på våren för att minska ogräskonkurrensen. Nästa sida: Mats Linds planskiss över Coombes School, ur Olsson et al. (2003).

<sup>83</sup> Reading omnämns som ett exempel på snabbt växande noder i en snabbt globalt växande ny ekonomisk världsordning i *Nätverkssamhällets framväxt* (Castells 1998).



området. Pedagoger och elever planterar också träd och buskar regelbundet. Den karaktär av skog som idag präglar stora delar av området är ett resultat av sådant planteringsarbete under 30 års tid.

Odlingsjorden i de odlingsland som undersökningen koncentreras till är lerhaltig, men tack vare att föräldrar och andra vuxna årligen jordförbättrar skolträdgården med säckavis av organiskt gödslad torvjord, är inte odlingsjorden lika tungarbetad som den skulle ha varit annars.

### Särskilda kännetecken

Coombes School har sina pedagogiska rötter i *elevcentrerad undervisning* som i slutet av 1960-talet fick stor utbredning i England. Denna karaktäriserades av att vara ämnesintegrerad och tematiserad, där barnen skulle vidga sina erfarenheter genom aktiviteter och undersökande arbete. Uttrycket *learning by doing*, som brukar förknippas med John Dewey, har på den här skolan en annan innebörd än görande för görandets egen skull (Eriksson 2003). Här har barnen möjligheter att som fullvärdiga medlemmar delta i meningsfulla verksamheter, utgående från förmåga och kompetens, där den tematiserade verksamheten gör det möjligt för barnen att gå in i verksamheten med olika roller och redskap, varför *learning by doing* på den här skolan omfattar både skapande och kollektiv reflektion (ibid. s. 158).

### Intervjupersonerna

Två personer intervjuades. Båda är huvudansvariga för odlingsaktiviteterna, som bedrivs åldersintegrerat. Den ene har arbetat på skolan sedan 1974 och den andre sedan 1991. I det empiriska materialet ingår också ett transkriberat samtal med skolans rektor. Intervjuerna på den här skolan genomfördes i juni 2001 och följdes upp med deltagande observation och samtal i september respektive oktober samma år.

## Några inledande jämförelser

Av de skolor som ingår i undersökningen bedrivs skolträdgårdsverksamhet 2003 vid Piltorpsskolan, Umeå Waldorfskola, Kalknäs skola och Coombes School. Önstaskolans skolträdgård avvecklades 2002 och på Lerbergsskolan ligger verksamheten nere sedan 1997. På Segevångsskolan avvecklades skolträdgårdsverksamheten 1990, men har vid ett par olika tillfällen tagits upp igen, senast säsongen 2002.

### Ledning och organisation

Vem som huvudsakligen leder och ansvarar för skolträdgårdsverksamheten och hur den utvecklas skiljer sig från skola till skola. På de tre skolor som ingick i projekt *Trädgård i skolan* var verksamheten visserligen formellt sanktionerad av skolledningen, men organiserades genomgående av pedagogerna själva och (på två av dem) skolans vaktmästare. På Kalknäs skola, liksom på Coombes School, är skolträdgården en viktig del av skolans pedagogiska profil och skolornas rektorer tar aktivt ansvar för både organisation och utveckling.

Ingen av de svenska skolorna anser att det är någon större konflikt mellan skolträdgårdsverksamheten och skolans formella uppdrag, det vill säga läroplanen. Denna öppnar upp för elevinflytande och kreativa arbetsätt, anser de flesta. En vanlig inställning är att man kan skriva och måla med skolträdgården som inspirationskälla minst lika bra som med böcker, Internet eller studiebesök. På Umeå Waldorfskola finns trädgårdsskötsel med som ämne i läroplansöversikten (Liebel 1993) som ger skolträdgårdsverksamheten hög legitimitet.

På Coombes School upplever man däremot att läroplanen försvårar skolans ambitioner med skolträdgårdsverksamheten. Den engelska läroplanen är betydligt mer detaljinriktad på *vad* eleverna ska lära sig, och i vissa fall till och med *hur*<sup>84</sup>. Läroplanens övergripande målsättning är de intervjuade nöjda med, men att hantera skolträdgårdsverksamheten kreativt så att den kan försvaras utifrån de detaljreglerade läroplansavsnitten kräver många gånger både stor fantasi och stora ansträngningar, menar de.

### Odlingsförutsättningar och växtval

På samtliga skolor odlas ettåriga blommor och grönsaker. Vilka växter som odlas utgår ofta ifrån vilka sorter eleverna vill odla. Därigenom vill pedagogerna kunna demonstrera vanliga köks- och trädgårdsväxter. Den engelska skolan skiljer sig på denna punkt från övriga skolor genom att bara odla några få växter – i huvudsak pumpor och solrosor.

Odlingsförutsättningarna varierar kraftigt mellan skolorna. Den betydligt längre odlingssäsongen i England kan till exempel jämföras med klimatet vid de bägge norrländska skolorna där man i princip (på grund av frostrisken) måste vänta ända tills vårterminens slut för sådd och plantering av förkultiverade plantor.

---

<sup>84</sup> Se Eriksson (2003).



På de skolor som ingick i projekt *Trädgård i skolan* fick eleverna under projektperioden egna lotter, alternativt dela en odlingslott med en kompis. Dessutom avsatte man en mindre del av odlingsytan för gemensamma grödor, oftast potatis och lök. På de tre övriga skolorna finns inte denna uttalade ambition att eleverna ska ha individuella odlingsland, även om det har förekommit. På dessa skolor betonas skolträdgården och dess växter som en gemensam resurs för alla på skolan. Längst i detta avseende går Coombes School, där man visserligen under de allra första åren i början av 1970-talet försåg varje odlad växt med namnskylt med vems växt det var. Men skolan övergick successivt till de kollektiva odlingsformer som kännetecknar skolan idag där *sharing and caring* blivit den mest centrala klausulen i skolans filosofi<sup>85</sup>.

Intervjupersonerna ser fördelar och nackdelar med bägge principerna. Bland annat på Lerbergsskolan ger man uttryck för att det var bättre när varje elev hade sin lott:

Det var bra att eleverna fick skörda sitt eget land och att följa det hela från början, att 'jag ritar in' och 'jag tänker ut vad jag kan ha' och att få gå och skörda även om inte allt blev fint. Och kanske ändå kunna ge något till skolbespisningen om man fick mycket av någonting. Men sedan, när man skulle ha allt tillsammans, det tyckte inte jag var lika positivt. Det kändes inte så. Men nu vet jag inte om det var för att jag tyckte det andra var väldigt positivt, så att man själv gick in med en känsla av att det här inte var lika bra. Men det gav inte samma positiva gensvar när man jobbade och det kanske också var det som gjorde att man tyckte att skolträdgårdsverksamheten blev jobbig. (Linda)

### **Åldersblandat och åldershomogent**

På de tre skolor som ingick i projekt *Trädgård i skolan* bedrevs under projektperioden 1987-90 huvudsakligen åldershomogen verksamhet där eleverna under odlade tre år i sträck. Men på flera av skolorna ansågs det orättvist att inte alla elever fick odla. Ett sätt att råda bot på detta, så att alla elever åtminstone någon gång skulle få odla under sin tid på skolan, var att övergå till ett system där eleverna i klass två sår och planterar (och skördar på hösten i trean). Detta fick fotfäste på Lerbergsskolan och Önstaskolan/Piltorpsskolan efter det att projekt *Trädgård i skolan* avslutats, och är också odlingsprincipen på Umeå Waldorfskola. En konsekvens av detta system är dock att det inte alltid blev de mest odlingsintresserade pedagogerna som fick ansvaret för skolträdgårdsverksamheten.

På Umeå Waldorfskola ingår skolträdgårdsverksamheten som en del av temat *Bondens år* i tredje klass. Detta tema tjuvstartar redan på våren i andra klass då eleverna får så och plantera. Skolträdgården på den här skolan utnyttjas också av elever i äldre årskurser bland annat för att utnyttjas i botanikundervisningens mer vetenskapliga moment på högstadiet.

På Kalknäs skola och Coombes School är skolträdgårdsverksamheten genomgående åldersintegrerad och årskursblandad och har inte motsvarande problem. På dessa skolor har ett par odlingsintresserade pedagoger ansvaret för

---

<sup>85</sup> Se s. 122, och vidare Olsson et al. (2003) s. 8.

såväl planering som genomförande av skolträdgårdsverksamheten. Alla elever berörs varje år av odlingsarbetet och de äldre eleverna kan därigenom dela med sig av tidigare erfarenheter.

### **Skötsel och förvaltning**

Den hjälp som pedagoger och elever fått med att starta och utveckla skolträdgårdsverksamheten varierar. På två skolor är rektorerna starkt engagerade i denna, men inte på de övriga. Alla skolor utnyttjar föräldrar och andra anhöriga regelbundet för punktinsatser, till exempel vårarbeten, sommarskötsel och höstgrävning. I Västerås kompletteras föräldrastödet av park- och idrottsförvaltningen, som varje vår bistår med att förbereda odlingsjorden med jordförbättringsmedel och jordfräs. Umeå Waldorfskola fick sin skolträdgård anlagd av byggnadsstiftelsen som förvaltar skolan. Planering och skötsel av skolträdgården organiseras runt en deltidsanställd trädgårdsmästare. På Kalknäs skola får elever och pedagoger hjälp av en person från en jordbruks- och trädgårdsforskningsstation i trakten som har ett liknande uppdrag. På de tre skolorna som deltog i projekt *Trädgård i skolan* organiserades skolträdgården i samråd med projektledningen och respektive kommun inför projektstarten.

Önastaskolan och Piltorpsskolan har i alla år haft hjälp av pensionerade fritidsodlare som deltagit såväl i planeringen av odlingslanden som i sådd, plantering och med övervakning under sommarlovet. Pensionärerna kallas för *experterna* och står för en kompetens som ingen på skolan har. De hjälper till i praktiska odlingsaktiviteter, bidrar till att skapa förväntningar på ett bra odlingsresultat, är andra vuxna förebilder med en annan roll än pedagogernas – och kan dessutom väcka elevernas intresse för odling som hantverk, framhåller flera av de intervjuade.

## Vad som sägs om skolträdgården som plats

Det mönster som framträdde genom att läsa intervjuerna om och om igen med sikte på att fånga upp de utsagor som antingen direkt eller indirekt berör skolträdgården som plats, gör att det empiriska materialet kunde sorteras i fem huvudteman: skolträdgårdens *organisering*; skolträdgården som *klassrum, scen och virtuellt rum*; som *producerande landskap*; som plats för *hälsa och välbefinnande*; samt *skolträdgårdens identitet*.

Att barn gynnas av olika platser kommenteras av många. Dock är det bara några få som använder och reflekterar över med hjälp av ordet plats, däribland den här personen:

Ulla: Spontant känner jag att det är frihet att vara utanför klassrummet. Ute kan man så att säga vara i sig själv. Det beror på var man är och vad man gör, men ute på skolgården och i skolträdgården kan eleverna hitta sina egna platser på nåt sätt, dit de kan gå när de vill vara för sig själva. Kanske tre-fyra flickor till-

sammans hittar en plats som de betraktar som sin egen. Vi har pratat väldigt mycket om att skapa rum på vår skolgård, men det fattas ju alltid pengar.

PÅ: Men du säger att de ändå skapar rum?

Ulla: Men det är det som är så fantastiskt! De skapar sig egna platser ändå!

Men sammantaget är ovanan att reflektera över innebörden i begreppet *plats* tydlig i det empiriska materialet, i synnerhet när det gäller platser utomhus. Det illustreras av det här citatet:

PÅ: Här har du ett rum med väggar och tak, men går man ut så är det himlen som är tak, och då är det annorlunda. Frågan är på vilket sätt det är annorlunda?

Linda: Jo jag tror..., men det här med plats..., det här med ute och inne och det, jag vet inte... Jag tänker inte så riktigt.

Indirekt kommenteras dock platsers betydelse i materialet, ofta i stil med att det ska synas att skolan lever, att skolgården ska vara en plats för skydd och lugn, skönhetsupplevelser eller vara en plats att leva med. På Coombes School ser man skolbyggnaden och skolgården som delar av samma helhet, ömsesidigt beroende av varandra. Här är målet att eleverna ska känna att miljön sitter i kroppen på dem när de lämnar skolan. Miljön ska vara ett konstant äventyr – ”every day has its own taste” som skolans rektor uttrycker det. Också på ett par av de svenska skolorna kommer detta till uttryck, bland annat på Kalknäs skola där man hoppas att skolträdgårdsverksamheten och omsorgen om skolans fysiska miljö kan bidra till att eleverna känner sig extra stolta över att få gå på just sin skola.

## Skolträdgårdens organisering och förvaltning

Kommentarer om skolträdgårdens organisering berör ekonomi, ledningsfrågor, dess placering och iordningställning, aspekter på sommarskötsel och vandalisering. Utsagor av det här slaget hänförs till vad som sägs om skolträdgården som *plats* då de är direkt kopplade till den fysiska miljöns utveckling.

Skolträdgården är de vuxnas ansvar, det är de vuxna på skolan som ska vara förebilder för eleverna och det är de vuxnas moral och värderingar som ska överföras såväl i den pedagogiska verksamheten som i skolträdgårdsutformning och dess skötsel, enligt flera av intervjupersonerna. Detta yttrar sig bland annat i raka, ogräsfria rader, och medvetet färgkomponerade perennrabatter där eleverna ska kunna ta del av, och förhoppningsvis anpassa sig till, de vuxnas värderingar. Här är det alltså den vuxnes förväntningar på skolträdgården som fysisk plats och dess innehåll som gäller. De vuxna anser att elevernas upplevelser påverkas av de vuxnas synsätt, vilket bland annat Ulla antyder, en person som har helt klart för sig hur skolträdgården ska vara när eleverna kommer tillbaka efter sommarlovet:

Förra året var det platser där det inte växte någonting, för det fanns ingen som fyllde upp<sup>86</sup> och gjorde färdigt. Men jag tycker det ska vara färdigt, det ska vara mycket och det ska vara vackert. (Ulla)

---

<sup>86</sup> Fylla upp = att så i nya grödor där andra inte tagit sig eller där man skördat.

Skolgården på Coombes School, inklusive dess odlingsytor, präglas också av stark vuxenstyrning, men här finns en genomtänkt strategi för att ta vara på barnens perspektiv i planering, anläggning och skötsel. Exempelvis får äppelträdens grenar hänga nästan ner till marken till glädje för barnen som kan plocka själva, men som varje vuxen har svårt att passera utan att huka sig.

### **Skolledningens och arbetslagets betydelse för skolträdgården**

Att organisera skolträdgården är inte pedagogernas uppgift, inte utan hjälp, hävdar de flesta intervjuade. Alla anser att deras pedagogiska uppdrag går före skolträdgårdens organisation vilket gör att skolledningens attityd till och engagemang i skolträdgårdsverksamheten är av central betydelse för att skolträdgården ska fungera som plats. Ledningen måste vara lyhörd för personalens önskemål och aktivt uppmuntra och stötta dem på olika sätt. På en av skolorna som deltog i projekt *Trädgård i skolan* dröjde det tre år innan skolledaren för första gången besökte skolträdgården. De intervjuade anser att detta bland annat medförde att de inte kände det stöd de hade behov av när skolträdgårdsverksamheten byggdes upp.

Så nära motsatsen till detta man kan komma finns på den engelska skolan i undersökningen. På Coombes School finns en väl sammansvetsad personalgrupp som i årtal under ledning av sin rektor utvecklat såväl skolträdgården som plats som hur den utnyttjas i undervisningen, menar intervjupersonerna på skolan. Rektorns kontakter och engagemang för att få fram material och externa hjälpresurser till skolan är omfattande, och pedagogerna kan lutade mot detta utveckla sin undervisning. De intervjuade har visserligen ett särskilt ansvar för skolträdgårdsverksamheten, men utan rektor som motor är de tveksamma till hur de på egen hand skulle ha möjlighet att vidareutveckla den:

Det är en stor sak att organisera odlingsaktiviteterna. Det krävs ett fullständigt engagemang från alla anställda för att det ska gå att genomföra. Och framför allt krävs engagemanget från rektor. För det här är något som vi inte kan göra på egen hand. Den tiden har vi inte, vi har ju vårt undervisningsansvar. (Cilla)

På Coombes School har en undervisningskultur vuxit fram där skolträdgårdsverksamheten är en självklar beståndsdel. Tack vare skolledningen är pedagogerna ”mentalt förberedda”, som Christine uttrycker det. Hon menar att så fort någon upptäcker att något måste göras är det bara att ta tag i en kollega och åtgärda direkt, alternativt varsko rektor som organiserar det hela, eftersom det på Coombes School är självklart att de fysiska förutsättningar som behövs måste skapas av personalen för att såväl plats som pedagogisk verksamhet ska fungera tillfredsställande – och där odlingsplatserna räknas som självklara pedagogiska lokaler.

På Kalknäs skola finns ansatser som påminner om dem på Coombes School, det vill säga en engagerad skolledare och personal som hävdar att skolgården är en viktig pedagogisk resurs, men verksamheten är inte lika tydligt förankrad i hela personalgruppen som på den engelska skolan.

Att få till stånd en fungerande skolträdgård bygger på en fungerande organisation, det betonar alla intervjuade vikten av. Det är viktigt att fördela ansvaret, hitta arbetsformer som är rimliga i förhållande till andra arbetsuppgifter och att organisationen kan anpassa sig till nya förutsättningar, som till exempel i

samband med att arbetslagen förändras. För att det ska fungera är det viktigt med stöd från kollegerna, vilket bland annat Lovisa ger uttryck för:

Jag känner att skulle man jobba mer med odling så är det väldigt, väldigt viktigt att man verkligen är ett lag, eller är några som jobbar tillsammans, som vet vad man vill ha ut av det.

Flera ger uttryck för att man inom arbetslaget kan turas om, hjälpas åt, fördela ansvar och arbetsinsatser på ett flexibelt och smidigt sätt jämfört med hur det var innan arbetslagsreformen slog igenom. Några av intervjupersonerna säger att denna reform har bidragit till att skapa utrymme för odlingsintresserade pedagoger att utveckla skolträdgårdsverksamheten för arbetslagets räkning. Men samtidigt visar detta exempel att reformen också kan *försvåra* för fungerande samarbeten, som när de odlingsintresserade pedagogerna hamnar i olika arbetslag:

Lena: När den här skolan skulle göra olika arbetslag, då ville jag hamna tillsammans med Lotta och hennes lag, för jag visste ju hur de jobbade. Nu hamnade jag inte där utan i andra ändan av skolan. Lotta tyckte också att det skulle ha varit väldigt roligt om vi hade hamnat i samma arbetslag. I så fall tror jag att det blivit mer samarbete kring odlingsfrågorna.

PÅ: Du menar att ni hamnade i olika arbetslag, och att det gör att man inte kan samlas kring ett tema tillsammans, över arbetslagsgränserna?

Lena: Nej, det är väldigt svårt.

Poängen med både arbetslag och en aktiv skolledning är att det kan vara lättare att lägga fast en struktur, enligt många. En sådan gör det till exempel enklare att avgöra vilka klasser som står i tur att odla, och lättare att hävda att ”ja, men nu är det din tur att odla, för alla lärare med elever i årskurs två skall odla”. Samtidigt tycker några att det är viktigt att de pedagoger som är engagerade i skolträdgårdsverksamheten får någon form av morot till exempel i form av nedsättning i undervisningsskyldighet för att kompensera något av den mertid som behövs för detta, anser flera. Inom ramen för sina tjänster vill man alltså kunna prioritera planering, genomförande och uppföljning av skolträdgårdsverksamheten, anser till exempel den här personen:

Jag har en önskebild av att rektorn skulle säga att nu frikopplas du och du och du från undervisningen så och så mycket. Nu ska ni få koncentrera er på att verkligen titta igenom, och dra upp de grova riktlinjerna. (Katrín)

Den typen av skolledare är inte överrepresenterade i materialet, snarare tvärtom. Flera hävdar att skolledningen inte förstår hur mycket tid som behövs för att skolträdgården ska fungera.

### **Ekonomiska aspekter**

Även om materialet inte svämmar över av kommentarer om hur nödvändigt det är att skolan får mer pengar till skolträdgårdsverksamheten, så anknyter några till denna problematik. På en skola har man sedan flera år tillbaks samarbetat med ett par företag som sponsrar verksamheten med fröer och jordförbättringsmedel. Detta skulle annars kosta pengar och de pengarna finns inte på skolan, enligt Veronika:

Skulle vi köpa fröerna skulle vi aldrig kunna hålla på med skolträdgården. Och skulle vi köpa all den där gödseln... Då skulle det nog bli blankt nej. För det ska ju dras in så mycket på allting. Alternativet är förstås att ringa och tigga, men det är ju inte alla som tycker det är så roligt.

På liknande sätt funderar man på den engelska skolan i undersökningen, där Cilla säger att om skolan hade haft en fri pott med pengar så skulle man ha kunnat köpa hjälp, istället för att som nu vara beroende av föräldrainsatser och liknande:

Pengar är viktigt. Med dem skulle man kunna leja folk som röjde nässlor och flyttade saker, för vi lärare är varken tillräckligt fysiskt starka eller har tid att göra sånt. Pengarna måste naturligtvis komma från skolans budget. Och om vi hade en pott med pengar skulle det vara en trygghet. Vi skulle till exempel kunna betala för transporten av stenarna från Skottland. Vi skulle inte behöva be rektor att resa dit och tigga dem, eller avsätta tid för att övertala folk med ord som 'Vi är en fattig skola. Skulle ni kunna hjälpa oss?'. Istället skulle vi kunna säga 'Vi har lite pengar. Vi betalar för transporten och kan skicka efter dem i nästa vecka.'

Men i andra kommentarer framkommer det att bristen på pengar inte är det primära. Man säger att det är minst lika viktigt att odlingsintresserade pedagoger ges tid och möjlighet att utveckla de pedagogiska kopplingarna, och då behöver de få ett klart och tydligt uppdrag att jobba med. I ett av samtalen kom det fram att mer pengar *inte* skulle gynna skolträdgården när intervjupersonen fick frågan vad han skulle göra om skolan fick en halv miljon kronor per år:

He-he! Ja, det hade blivit nya tjänster istället. Det hade inte blivit en trädgård! För det är till fler tjänster vi behöver pengarna. (Stig)

### **Iordningsställning av trädgårdslanden**

På samtliga skolor består skolträdgårdarna av fysiskt tungarbetade lerjordar utom på Lerbergsskolan. Höst- och vårarbeten är därför ett relativt tungt arbete, menade i synnerhet de kvinnliga pedagogerna i undersökningen till exempel Sara: "Odlingen innebar också rätt mycket hårt arbete i och med att det måste grävas och så. Och det är lite tufft, dels för lågstadiesbarn och dels för mig som kvinnlig lärare" (Sara). Detta kommenteras på flera sätt i materialet. På en av skolorna, som har förhållandevis många män i sin organisation, klagas det över att de inte hjälper till: "Och sedan är det karlarna. Det har varit tre killar på skolan, men de har inte befattat sig med skolträdgården. Det är trist tycker jag, men man kan ju inte tvinga folk" (Kaj).

Från Lerbergsskolan, som har en lättarbetad sandjord finns däremot inga kommentarer i den här riktningen.

Ingen skola i undersökningen har ställt i ordning skolträdgården helt på egen hand. Olika kommunala instanser har bistått med maskiner, anläggning och jordförbättringsinsatser. På Umeå Waldorfskola gjordes motsvarande insatser av den stiftelse som förvaltar skolan. På Kalknäs skola togs kontakt med forskningsstationen Offer som fanns i trakten. Detta resulterade i att skolan fick hjälp med att ställa i ordning trädgårdsjorden på bästa sätt, vilket bland annat innebar gröngödsling första året. Utan detta professionella stöd hade skolträdgården aldrig kommit igång så bra, säger skolans rektor Karin:

Vi hade säkert försökt att odla ändå, men frågan är om det hade blivit så här bra. Det var en förmån att så snabbt få komma igång och få en produktion som vi kunde använda i stället för att hålla på med tistlar och ogräs och bara vänta och bli besviken. Att ta hjälp av någon som kan, det vill jag rekommendera alla.

Glädjen av att skolan kom igång på ett bra sätt från början kommenteras även av en av skolans pedagoger, som efter den första, riktiga odlingssäsongen kunde konstatera att:

Det blev så förskräckligt mycket alltså! Vi hade så många sorter och det var en varm sommar. Och det blev så mycket att vi åt och åt. Köket hade gjort den mis- sen att inte förstå att det verkligen skulle bli nåt. Och någonstans hade vi inte riktigt fattat det vi heller. Med den proffsiga hjälp vi fick, plus föräldrarna, red- skapen och allting, så hade vi våran egen vitkål hela hösten och vår egen potatis hela vintern. (Kristina)

### **Odlingshjälp och annat externt stöd**

Odlingsstöd är viktigt inte bara när skolträdgården görs i ordning, framhålls av flera, liksom att det ibland kan vara för tidigt att tacka nej till den hjälp man erbjuds, framkommer tydligt i det här samtalet, där Kristina kommenterar någ- ra andra skolor i regionen som startade skolträdgård samtidigt med Kalknäs skola:

Kristina: De andra skolorna har fått sämre jord, de vet inte hur man ska göra, och de hade det inte lätt att få någon bonde att hjälpa till. Har man inte det tror jag att det kan bli för tungt.

PÅ: Du menar att det behövs en grön och teknisk support, och att det skulle un- derlätta för pedagoger att göra sitt jobb, om man säger så?

Kristina: Ja, och det har vi haft. Men nu ska vi börja klara oss själva och då kän- ner jag att riktigt all kunskap om vad vi skall göra precis nu – ska vi så det här, eller skall vi rensa här eller skall vi gallra här – det har vi inte riktigt än. Man be- höver den där supporten!

På Coombes School har man ett sedan länge etablerat samarbete med den mili- tärinläggning som ligger i samma by som skolan, och där många av elevernas föräldrar arbetar. Hemförlovade soldater bidrar till exempel med praktiskt ar- bete på skolgården, till exempel när skolan konstaterade att de vilda kaninerna blivit så många att de skadade trädgårdsodlingarna. Då hjälpte soldaterna till med att bygga staket och grindar kring dessa. Staketet stoppar inte bara kani- nerna. Det underlättar också för pedagogerna att sprida budskapet till barnen att människor och kaniner måste samsas på området – men att det inte kan ske på vilka villkor som helst ger, enligt Cilla:

Varför odlingarna är inhägnade har sin egen lilla historia. Det beror på kaniner- na som äter upp våra solrosplantor. Barnen har förståelse för att vi måste stänga kaninerna ute. Vi har inget emot att det finns kaniner här men just det här är vårt område, här växer våra solrosor därför att de inte kan växa någon annan- stans, och vi ska plocka dem tillsammans och använda dem och njuta av dem. Och det ingår i vårt område. Kaninerna får vara glada för alla ängar de har.

Detta budskap innebär också att barnen genom att stänga kaninerna ute inser vad som skulle kunna hända om de själva fick uppträda likt kaniner var som helst, enligt Cilla. Inhägnaderna markerar därmed att vi människor också mäs-

te vara försiktiga för att uppnå önskat resultat. Samtidigt innebär inhägnaderna en markant förbättring av de växande grödornas förutsättningar att utvecklas.

### **Placeringen och avståndets betydelse**

Var skolträdgården placeras, framför allt avståndet från klassrummen till odlingslanden, kommenteras i flera intervjuer. De flesta av intervjupersonernas skolträdgårdar finns på själva skolgården eller omedelbart intill. Detta uppfattas som en fördel och inte minst enklare att kontrollera. Eleverna kan besöka sina odlingar under vilken rast som helst.

Kommentarerna från Önstaskolan – som har 900 meter till skolträdgården – är trots avståndet positiva överlag. Framför allt ger man uttryck för att det är nyttigt att vara ute, att röra på sig eller att det i anslutning till odlingarna finns andra naturkvaliteter som kan utnyttjas samtidigt. Men det framskymtar även bland de här pedagogerna att det skulle ha varit bättre om de haft skolträdgården närmare. Två av dem bytte arbetsplats och tog då med sig skolträdgårdsverksamheten till den nya skolan, där nya odlingsland anlades istället för kolonilottsområdet en kilometer bort: ”Det var sämre att odla där borta. Då skulle vi ju cykla! Det var omständigare att komma iväg och man måste få mera gjort när man var därnere” (Veronika).

Veronika anser att samtidigt som det blev enklare att ta sig till skolträdgården när den placerades nära skolbyggnaden, så blev antalet upplevelser i trädgården många fler – framför allt de där av det mer spontana slaget.

Också på Segevångsskolan flyttades skolträdgården från sin plats strax utanför skolgården till en plats på skolgården. Samtidigt som den blev lite mindre kom den några hundra meter närmare. Men det var mycket lyckat enligt den här personen:

För vår del som hade våra klassrum där och hade utsikt över skolträdgården så är det väldigt skönt att ha nära till den, att ha den utanför dörren. Det är en stor fördel, då kan man ju få barnen att vattna eller ta lite ogräs under rasten. De ser och följer det på ett annat sätt än därute. (Sara)

På Kalknäs skola berättar Karin, skolans rektor, att både tanken på att anlägga en skolträdgård och placeringen av denna i anslutning till skolgården hade sitt ursprung i det kulturlandskap som präglar skolans omgivningar, det vill säga läget mitt i ett relativt öppet jordbrukslandskap:

Någonstans fanns det en önskan, någonstans hade det grott ett frö, och det fanns en känsla av att när en skola ligger som den gör med den här naturen runtomkring – då ville vi kunna producera en del grönsaker själva.

### **Utseende och standard**

Sommartillsynen är den största stötestenen för att skolträdgården ska fungera som plats, hävdar de intervjuade, och några anser till och med att sommarlovet bidrar till att dämpa förväntningarna: ”Sommarlovet kommer ju som en broms i allt, så därför tycker jag det är lite jobbigt just med skolträdgård” (Sara).

Men för att skolträdgården ska se bra ut måste den skötas, resonerar man på de svenska skolorna. På dessa organiseras sommarskötseln genom att pedagogerna upprättar någon form av jourssystem i samråd med föräldrarna, vilka har



huvudansvaret för att odlingarna sköts. På flera skolor har man mycket positiva erfarenheter av föräldrar som tar ansvar för sommarskötseln, särskilt där föräldrarna vet precis vilken vecka de förväntas ta sin del av ansvaret. För har bara föräldrarna ett tydligt schema att gå efter fungerar sommartillsynen tillfredsställande, framhåller flera av de intervjuade, bland annat Lovisa som fick med sig samma föräldrar tre år i sträck på sin skola:

Sedan hjälpte faktiskt föräldrarna till på ett rätt så fantastiskt sätt. Sommarskötseln är ju ett rätt så stort bekymmer, hur skulle trädgården klara sig över sommaren – och inte minst här med dessa torra sandjordar? Vi fick föräldrarna att ställa upp under flera sommarlov och vi delade in dem i ett vaktschema. Det var rätt så fantastiskt att det gick att få ihop det så. (Lovisa)

Det kommer fram också på flera av de andra skolorna, särskilt bland de odlingsintresserade pedagogerna, att även om föräldrar gärna ställer upp, så är det inte självklart att de kan avgöra vad som behöver göras i ett trädgårdsland eftersom de bara gör enstaka och tillfälliga inbrott under sommaren. Det är inte säkert att de kan avgöra vad som är ogräs eller inte, enligt flera intervjuade. Det kan också handla om praktiska detaljer som inte fungerar, till exempel när nycklar till redskapsförrådet inte cirkulerar som de ska bland de föräldrar som behöver komma åt vattenslangar och lukjärn. På ett par av skolorna ger man uttryck för att det över huvud taget är svårt att få föräldrar att ställa upp:

Stina: Första sommaren var det föräldrar som ställde upp, men det blev ändå inte bra. Året därpå blev det ännu sämre, för då var det ingen som ville ställa upp. Det kostar inte så mycket att köpa lite frön, men alltså sommarskötseln.

Nej, det känner jag att det inte kan bli tal om!

PÅ: Du ser fortfarande den som ett hinder?

Stina: Ja det gör jag verkligen.

PÅ: Det är svårt att engagera föräldrarna, menar du?

Stina: Ja, jag vet inte hur det skulle gå till, det vet jag faktiskt inte!

För att underlätta för föräldrarna i sommarskötseln på Umeå Waldorfskola, prövades en modell där en person med trädgårdsmästarysslor anställdes på skolan. Denne tittade till trädgården i stort sett dagligen under sommaren och förde loggbok över vad som var angelägna skötselinsatser för stunden. De föräldrar som kom för att hjälpa till började med att kontrollera loggboken, och prickade sedan av vad de gjort. Modellen fungerade bra, men av besparingsskäl valde skolledningen att inte anlita trädgårdsmästaren året därpå, varvid det inte blev bra alls, enligt Ulla. Ytterligare ett år senare satsade skolan på trädgårdsmästarhjälp på nytt, och Ulla tror att det var en klok investering om skolträdgården ska bli den plats den är tänkt att vara.

Skolan kan i det perspektivet vinna på att prioritera sina resurser på att samarbeta med externa odlingsrådgivare om man inte har odlingskompetens på annat håll i personalgruppen, hävdar Ulla:

Ledningsgruppen måste förstå att det är en för stor uppgift för klasslärare, elever och föräldrar att sköta det här under sommaren. Och egentligen så behövs det också i planeringen och anläggningen det någon som vet vad som fungerar här. Lärarna har ofta ganska vidlyftiga planer på vad de vill odla och så där, så någon måste säga 'Nej, den växten är det ingen idé att ni väljer för den blir ingenting här hos oss, det hinner inte bli färdigt'.

På liknande sätt gör man på Kalknäs skola, där en person från forskningsstationen Offer också introducerat ett system med loggbok. Även här valde skolan att avstå från denna externa resurs redan efter ett år, bland annat eftersom skolledningen hävdade att personalen var mogen att klara sommartillsynen på egen hand. Meningarna går isär om detta var för tidigt eller inte. Den professionella odlingshjälpen, som samtidigt är förälder på skolan, anser dock att det ledde till ett mycket sämre resultat:

Nu har man ju varit med ett tag så jag ser ju vad som måste göras, men på något sätt så fattas självförtroende hos många som inte är vana vid att odla. Så när jag kom dit, jag hade min vecka i juli, så var det som bara hemskt. (Kaj)

En iakttagelse som pedagogerna gör på flera av skolorna är att det blivit allt svårare att engagera föräldrar och andra anhöriga till exempel i sommarskötseln jämfört med för 5-10 år sedan. De menar att när skolträdgårdsverksamheten var ny på skolan så bidrog pionjärandan till att det inte fanns någon brist att tala om vad gäller föräldrainsatser. Men intresset har helt klart sjunkit under de senaste åren, anser flera av de intervjuade.

Både på Kalknäs skola och Umeå Waldorfskola betonas vikten av kompetent trädgårdshjälp, framför allt under de första veckorna då groddplantorna är som minst och ömtåligast:

De första fyra veckorna ska det vara kunniga människor som kommer in och jobbar, för jag tror att de där första veckorna är väldigt viktiga. Det är då man luckrar och får igång värmen i jorden. Ända egentligen fram tills det är färdig-gallrat, måste man få in de här människorna som kan. (Ulla)

De två personer som starkast ger uttryck för detta, Ulla och Kaj, är inte pedagoger, utan inkopplade i verksamheten på grund av sin särskilda odlingskompetens. Men de pedagoger som finns på deras respektive skolor menar att samarbetet med dem är värdefullt för skolträdgårdens utveckling, vilket bland annat understryks av Ulrika: ”Vi skulle behöva ha en sån här Ulla som skulle ha det som sitt jobb och vara med oss och organisera” (Ulrika).

Men det finns också de som anser att man inte ska göra sig beroende av extern odlingskompetens, man ska kunna klara av skolträdgården inom ramen för sin roll som pedagog. Trots ett odlingsresultat som den här personen inte var nöjd med hävdar hon att ”Vi måste ju lära oss själva om vi ska kunna fortsätta med det här” (Kristina).

Man ska däremot inte satsa på skolträdgårdsverksamhet eller andra utomhusprojekt utan att tänka igenom konsekvenserna för skötseln ordentligt. På Kalknäs skola vill skolledningen både satsa på skolträdgårdsverksamheten och förändra hela skolgården till en grön oas. Men det får inte gå ut över det man redan anlagt och byggt, för det man satsar på måste man också sköta, framhåller särskilt en av pedagogerna. Hon tycker att innan man satsar på något nytt måste man veta hur man ska ta hand om det nya:

Vi ser ju vad som händer med vår skolgård som finns här nu. Det finns några som har varit ansvariga, men det blev inte skött. Vi ser att vissa saker bara har ruttnat bort och det som planterades och fixades här för fyra år sedan är vildvuxet. Och i förlängningen, när det nya ska klippas – kan ansvaret för det fortfarande ligga på oss och på barnen? Kan vi det här, hinner vi med det övriga skolarbetet då? (Katrín)

På Coombes School har man aldrig organiserat någon sommarskötsel. Istället har pedagogerna på Coombes School valt en helt annan strategi för att klara av sommartillsynen. Med hjälp av ett mycket avgränsat växtval och några fiffiga odlarknep har man lyckats reducera sommarskötseln till ett minimum. Till exempel får heltäckningsmattor täcka odlingsjorden för att hindra ogräs från att komma upp. Håll tas upp i mattan i vilka pumpplantor planteras. Annat kan vara för svårt att sköta, enligt Christine:

När man tänker på grönsaksodlingar föreställer man sig ett rätt så hektiskt arbete, eller hur? Men jag tänker på vad vi har lärt oss genom åren. Tomater kräver mycket skötsel, bevattning och gödning, så dem har vi inte lyckats så bra med. Pumpor däremot sköter sig själva, och det gör solrosor också.

### **Vandalisering på ont och gott**

Flera, men inte alla, har haft problem med förstörelse eller vandalisering. Några av skolorna har bittra erfarenheter av att växtligheten förstörs. I Västerås var betande rådjur under några år det stora problemet, medan Segevångsskolan under flera år i sträck utsattes för vandalisering, bland annat genom nedtrampning och uppryckta grödor. Vandalisering kan få många att tappa lusten att fortsätta, enligt flera av dem som blivit utsatta. Linda beskriver hur det kan kännas – liksom att det är något alldeles speciellt när någonting förstörs som man jobbat med länge:

De blev väldigt ledsna när någon annan förstörde. Det känner ju barn sällan idag, det är mycket förstörelse, men det behöver inte ha drabbat dem. Här lärde man dem att förstå den här känslan av att 'det här var mitt' och 'vad ledsen jag blev' när någon annan kom och förstörde. Och det är kanske skillnad mot när någon stjal ens cykel – 'den här har jag fått' – men man känner inte det lika starkt som när man jobbat hela vägen med någonting.

Speciellt i samband med vandalisering och liknande kan kolleger som är skeptiska till skolträdgårdsverksamheten påverka stämningen negativt på skolan, berättar Lasse som fick kommentarer i stil med "Är det verkligen lönt att hålla på?" från såväl kolleger som föräldrar i samband med uppryckta potatisar, pallade morötter och, i ett par fall, mopedspår över odlingarna.

Det finns dock exempel i materialet där intervjupersonen framhåller att även vandalisering är lärorikt och i princip kan ha positiva bieffekter, till exempel Viola:

I en av klasserna jag hade, där hade några andra elever kört med moped och förstört odlingslandet. Det första vi gjorde var att skriva texter och diskutera. Och de eleverna har tagit ställning, de skulle aldrig förstöra någon annans trädgård oavsett om det är privat eller inte eftersom de vet hur det känns. Det tror inte jag de kommer att göra, de har lärt sig någonting.

Även när det gäller förstörelse och vandalisering har avståndet och placeringen av skolträdgården betydelse, enligt flera av de intervjuade. Sådana problem minskar när skolträdgården placeras på skolgården, är den här personens erfarenhet, där skolträdgården efter flera års problem med vandalisering flyttades in på skolgården:

Jag minns att här fick den på nåt sätt vara mer i fred än vad den fick därute, eftersom den faktiskt låg lite utanför området och i närheten fotbollsplanen och sånt. (Sara)

## Klassrum, scen och virtuellt rum

Alla intervjuade betraktar skolträdgården som klassrum, laboratorium eller referensbibliotek. Flera av dem använder den som bas för experiment av olika slag. När eleverna till exempel läser om vad växter behöver för att växa förekommer det att de i anslutning till det gör experiment med ljus och näring. Eleverna får fundera också på vad man kan göra för att det ska växa så bra som möjligt i odlingslanden genom att bland annat arbetar med tankekartor efter principen ”guess-test-and-tell” (Viveca).

Experimenten är ibland välplanerade, men kan också ske mer eller mindre av en slump. På en av skolorna blev några av solrosorna mycket mindre än de andra, och man konstaterade att det berodde på att jordförbättringsmedlet inte hade räckt till hela ytan. På så sätt bidrog slumpen till att utveckla ett experiment:

Ett år när vi la ut komposten så räckte det inte till hela landet. Jag kommer särskilt ihåg solrosorna som blev jättestora där vi hade använt komposten, men inte de andra. Det blev ju väldigt åskådligt, det blev det ju. (Lasse)

Många ser också skolträdgården som ett referensbibliotek där man hämtar såväl material som inspiration. Några framhåller att eleverna inte behöver läsa om potatisen på samma sätt som annars när de har odlat den själv. Minnet av platsen där de odlat den blir referensen; skolträdgårdsverksamheten leder till att de känner närhet till det de pratar om (Veronika).

Det som enligt många skiljer det traditionella klassrummet från skolträdgården är att klassrummet är klimatskyddat och bygger på en annan rekvisita (andra redskap) än den praktiskt inriktade, väderutsatta verksamheten i skolträdgården. Viola är en av dem som hävdar att klassrummet känns trångt i jämförelse med skolträdgården och Stina att utomhusaktiviteter ger större spelrum än vad man har möjlighet till inomhus. Flera ger uttryck för hur bra klassrummet är som bas, som en gemensam utgångspunkt för utomhusaktiviteterna samt som plats att bearbeta och förädla sina erfarenheter.

Via sinnliga upplevelser i skolträdgården kan eleverna sätta in sina kunskaper i naturliga sammanhang, säger bland annat Lena och Viveca. De, och flera andra intervjuade personer, låter upplevelserna i skolträdgården inspirera såväl tematiskt inriktat skolarbete som ämnesundervisningen<sup>87</sup>.

### Från upplevelser till budskap

Det finns dock olika möjligheter att använda olika platser i skolan för att förstärka olika budskap, menar de intervjuade. En av dem, Lena, anser att såväl klassrum som skolgård kan användas för att regissera upplevelser som sedan

---

<sup>87</sup> Mer om det i följande huvudavsnitt om vad som sägs om skolträdgården som lärande, s. 111.

används som utgångspunkt i undervisningen. Hon betonar att skolträdgården bara är en av flera möjliga platser för detta.

En utgångspunkt för varje skolträdgård är att eleverna kan uppleva blommor och grönsaker i största allmänhet. På framför allt två av skolorna går man ett steg till för att förstärka dessa upplevelser. På dem sår och planterar elever och de vuxna på skolan ettåriga grödor som med tiden utvecklas till starka rumsupplevelser. På den ena, Segevångsskolan, hade eleverna under några år ett solrosrum i skolträdgården som helt kunde omsluta dem när de kom tillbaka efter sommarlovet. På den andra, Coombes School, har man gått ännu längre. Här odlar barnen endast växter med mer eller mindre spektakulär utveckling, som potatis som gömmer sina knölar under jorden, solrosor som blir mäktiga två-metersbjässar och pumpor som svingar sina lianer åt alla håll.

Enligt de intervjuade görs dessa växtval fullt medvetet för att utnyttja odlingsplatsen och dess förutsättningar för att ge barnen minnesvärda upplevelser för livet. Att bara läsa om olika slags växter och vad de kan användas till finner både Christine och Cilla vara meningslöst. Här möts eleverna varje år efter sommarledigheten istället av en hel skog av solrosor där skolans rektor banar väg med skolans samtliga elever efter sig<sup>88</sup>. Målet med att på så sätt manifesteras en kollektiv rumsupplevelse är, som Christine uttrycker det: ”Man arrangerar en situation som barnen får utforska.”

Skolträdgården betraktas i det perspektivet som en scen. På Coombes School har detta förhållningssätt fått genomgripande konsekvenser för hur skolträdgården, och andra delar av den fysiska utomhusmiljön, utformas och vidareutvecklas. Den traditionella park- och trädgårdsgestaltningen har tonats ned till förmån för ett mer elevcentrerat synsätt på hur den ges gestalt och används. Trots det finns de engelska parkerna med sina kulturbegivenheter uttalat med i bakgrunden som en viktig förebild. Men den miljö som idag möter den tillfällige besökaren upplevs ibland som stökig och av några rent av som kaotisk<sup>89</sup>. En orsak till det kan vara att personalen medvetet försöker skapa en miljö med barns fantasi i fokus, genom att förverkliga sagans värld i fysiska former och upplevelser, vilket skolans rektor Clare uttrycker så här:

Tanken är att iscensätta de goda böckerna. Att använda de berömda författarna och illustratörerna, antingen det handlar om Nalle Puh eller Alice i Underlandet eller är helt nutida och rör sig om trollkarlen Harry – alla känner till Harry Potter! De flesta av de här berättelserna utspelar sig i skogen, eller på platser där barnen kan klättra i träd, där de kan hitta ekollon, där de kan titta på fågelbon, där de kan höra djur. Jag önskade mig en skola där det som hände i böckerna blev levande för eleverna. Jag ville åstadkomma ett bildningslandskap [education landscape] där elevernas upplevelser kunde kopplas samman med texter och böcker och berömda illustratörer.

Skolträdgården skiljer sig från andra platser genom att elever och vuxna så lätt fascinerats av det som växer, framhåller flera. I materialet återfinns därför många känsloladdade kommentarer om hur roligt både barn och vuxna tycker det är att odla, om hur fascinerande och magiskt det är med pumpor, gigantiska solrosor och andra grödor som väller över sina breddar:

---

<sup>88</sup> Detta skildras närmare i Åkerblom (2003).

<sup>89</sup> Se vidare Olsson et al. (2003).

Odling – det är nåt fascinerande med att någonting växer. Det tycker vi vuxna också egentligen. Men att förklara det med ord, det är svårt. Det är nåt magiskt över själva sprängkraften i växandet. (Lena)

Att dela dessa odlingsupplevelser med eleverna kan samtidigt vara en drivkraft för pedagogen att fortsätta med skolträdgårdsverksamheten. Lena berättar om en episod på våren när eleverna tittade till sina fröplantor i skolans växthus:

Plötsligt var det en tjej som sa: 'Alltså fröken, jag älskar detta!'. Det var så där, wow, en höjdargrej! Det är nog det jag minns mest från åren då vi odlade, den där kommentaren. Den där känslan av att 'kan man verkligt få lov att hålla på med sånt här, i skolan på skoltid?'. Förstår du grejen? Det tyckte jag var läckert. Jag fylldes av elevernas glädje, och så fortsatte vi att kämpa på.

Minsta vetskap om att det kan bli så mycket av ett enda litet frö måste vara fantasieggande för barnen, anser de intervjuade. Grödor som pumpor och solrosor utgör genom sin kraftiga tillväxt relativt spektakulära inslag i det övriga skolarbetet (Lena s. 13) och nästan alla kommenterar de aha-upplevelser de flesta elever får när de kommer tillbaka efter sommarlovet och återupptäcker skolträdgården och hur den vuxit, till exempel Ulrika:

Ja, tänk dig att det här är en plats som inte var någonting när vi lämnade den i våras. Det syntes ingenting, allt var platt. Och så plötsligt är det så mycket växtlighet och förundran när de kommer tillbaka. De var som nästan vördnadsfulla när de gick i gångarna och sa 'tänk, vi har gjort det här, det här har vi gjort fröken!' Ja, sa jag, det här har vi gjort! Att se växandet bara, det kommer de att minnas för de vet ju hur det såg ut när de sådde. Aha-upplevelsen tror jag nästan var det starkaste.

På Coombes School arrangeras varje år, i regel andra veckan efter att eleverna kommit tillbaka efter sommarlovet, en hel veckas temaaktiviteter med anledning av den solrosskog som vuxit upp under lovet och de aha-upplevelser de flesta elever får när de ser den<sup>90</sup>. Också bland de intervjuade svenska personerna var det flera som gav uttryck för hur de själva varit så nyfikna att de besökte odlingslanden så fort de kunde när de kom tillbaka från sommarsemestern. Flera kommenterar också att elever fascinerar av insekter, grodor och andra djur som lockats till odlingarna.

### **Ger regissören huvudbry**

Skolträdgården ställer andra krav på planering och genomförande än många inomhusaktiviteter, enligt de intervjuade. Det är viktigt att vara lyhörd, flexibel och spontan och vara beredd att kasta om sina planer när man är i skolträdgården med sina elever, enligt Stina:

Det beror ju på, hur skicklig eller hur villig pedagogen är att gripa tillfället i flykten. Man kan ju säga till barnen 'jaja, men kom nu här istället, för nu har jag tänkt att vi ska göra detta'. Men sånt får man passa sig för när man är ute. Ute måste man vara väldigt lyhörd just för barnens 'åh, där är en liten nyckelpiga, titta – de har redan kommit fram!'

---

<sup>90</sup> I Olsson et al. (2003) skildras sådana aha-upplevelser kopplade till skolans pedagogiska koncept och fysiska aktiviteter.

Men några hävdar att detta är lätt att säga, en annan sak att verkligen arbeta på det sättet. Det är inte alltid så lätt att ta tillfället i flykten när man de facto planerat något annat:

Vi är väldigt olika som människor. En del lärare är ju så väldigt, väldigt organisatoriska så de kan ju inte klara av om ett barn springer ifrån i fem minuter ens! Det måste vara en otroligt tydlig ram runt om när såna lärare arbetar utomhus. Men du vet, för många barn är det som 'Ha! Jag är ute!'. Det måste de få känna först, tycker jag, för att sedan försöka göra det jag hade tänkt. Men det tycker många är svårt. (Viveca)

Men att utgå ifrån elevernas upplevelser i skolträdgården och med utgångspunkt i dessa fokusera på andra skoluppgifter, det är inte några större problem tycker till exempel Sara:

Upplevelsen som sådan är viktig när vi är ute, de kanske inte tittar på det jag vill och så, men de får en positiv upplevelse av naturen. Det är värt mycket och så får jag ta resten i klassrummet för då kan jag liksom mer strama upp det.

En person anser också att om pedagogens detaljplanering spricker när skolträdgården plötsligt gör barnen intresserade av något som ligger utanför syftet med aktiviteten, så kan det betyda både annorlunda och bättre infallsvinklar:

Sara: Plötsligt blev vi väldigt intresserade av längden på solrosorna, plötsligt stod alla och pratade om det, och tittade på de stora bladen som var lika stora som deras huvuden. Plötsligt pratade vi och fördjupade oss i en helt annan sak än det jag hade tänkt.

PÅ: Men kullkastades inte din planering av det?

Sara: Jo, men det jag tänkt kan jag få in vid ett annat tillfälle, eller så var det kanske inte så viktigt. Det kan ju faktiskt vara så att det blir en mycket trevligare och intressantare av den biten de fick tag i, dessutom har jag deras motivation och gå vidare på.

Skolträdgården utsätts inte bara för pedagogernas och elevernas odlarmödor, den utsätts också för väder och vind. Detta kan påverka odlingsresultatet i de mest oväntade riktningar, vilket också påverkar hur skolträdgården kan utnyttjas. Christine ger ett exempel på hur en sommars våldsamma tillväxt gav nya idéer som resulterade i ett helt nytt sätt att arbeta med teknik, vilket sedan dess är ett årligen återkommande tema:

Ena året blir det en stor skörd av pumpor, nästa blir det tvärtom, och detta faktum lär sig barnen mycket av. För några år sen fick vi såna enorma pumpor att barnen inte kunde bära in dem. Då använde vi dem i undervisningen på ett annat sätt. Utgångsläget var att vi måste få in pumporna och att barnen måste komma på de tekniska lösningarna som gjorde det möjligt. De måste hitta på, konstruera och utveckla metoder för att få in dem i klassrummen.

### **Det virtuella rummet**

Skolträdgården ger odlingsupplevelser som bidrar till både minnen och förväntningar bland eleverna, anser flera av de intervjuade. Redan när eleverna sår och förkultiverar i klassrummet skapas förväntningar för vad som komma skall. Med hjälp av fantasin kan eleverna föreställa sig skolträdgården i full prakt. Eventuella minnen från tidigare odlingsaktiviteter bidrar till den bild av

skolträdgården som växer fram. På Coombes School har dokumentation av skolträdgårdsverksamheten satts i system. Denna läggs ut på skolans intranät där eleverna året runt kan ta del av tidigare års odlingar:

Barnen pratar om 'när vi kommer tillbaka efter sommarlovet...', och då tänker de på framtiden. De minns också bakåt i tiden för vi tittar på fotografier, och på intranätet ser vi vad som planterades förra året. Även om arbetet gjordes året innan, blir de påmind om vad de upplevde då. Och det faktum att vi ska återvända dit får dem att säga saker som 'Kommer vi att göra solrostunnlar igen?' eller 'Får vi måla såna där konstverk på parkeringsplatsen?'. Och de förklarar och blir väldigt ivriga och utbrister: 'Åh, jag kan inte vänta till efter sommarlovet!' (Cilla)

Minnet av skolträdgården sitter också kvar i årtal efter det att eleverna slutat på skolan, berättar flera. Veronika är en av dem som säger att en vanlig första fråga i mötet med gamla elever är i stil med "Har ni trädgården kvar?" Många elever refererar därefter till positiva minnesbilder. Men det gäller nog inte alla, tror ett par av de intervjuade. Stig tror till exempel att de elever som odlat på hans skola sannolikt mest kommer ihåg att skolträdgården ideligen förstördes.

## Ett producerande landskap

Att dra upp plantor på fönsterbrädor inomhus resulterar inte i så mycket mer än att eleverna konstaterar att det växer, men i skolträdgården får eleverna se hela resultatet, löpa linan ut och själva sluta kretsloppet, enligt flera av de intervjuade. Skolträdgårdsverksamheten blir därigenom en möjlighet att arbeta i full skala och där själva skolträdgården kan betraktas som ett stycke producerande natur. Några av de intervjuade tycker också att det är viktigt att det blir relativt stora volymer av blommor och grönsaker i skolträdgården så att det märks att skolan odlar på riktigt:

Det måste bli lite, bli något av, för eleverna ska inte göra någonting som det inte blir någonting av. Det är det värsta jag vet, när man ska göra något i terapisyfte. Det gillar jag inte! (Ulrika)

Ett centralt mål som de allra flesta gav uttryck för är att skolträdgården på ett jordnära och handgripligt sätt underlättar elevernas förståelse för matens ursprung. Var maten kommer ifrån är inte självklart för alla barn, åtminstone enligt det här citatet:

Att odla är att jobba från början och se hur allting växer fram. Jag vet inte hur jag skall uttrycka det, men det är grundläggande för mig. Barn idag vet liksom inte..., ja, till exempel det här med frusen torsk; var kommer den ifrån? Ja, den kommer från frysdiskarna ungefär! (Lena)

Skolträdgården är därigenom en plats där eleverna engageras i praktiskt trädgårdsarbete för att så småningom skörda egna grönsaker och blommor, som man tar in i klassrummen, lagar mat av och på alla möjliga sätt tar tillvara. Ibland får eleverna också ta med sig grönsaker och blommor hem eller sälja dem vidare på basarer, på gator och torg. Målet med detta är att väcka insikter om matens väg från jord till bord:

När man tar vara på det som är odlat visar man barnen att det här kan man använda. Det är inte så många barn som får det där hemma. Alltså, vi har en unik



möjlighet att visa barnen att man själv kan producera mat och använda den i sin egen matlagning. (Ulla)

Åtminstone någon eller några gånger per år bidrar skolträdgårdsverksamheten med råvaror till skolbispisningen, berättar flera av skolorna, och på så sätt kan det man odlar komma alla elever till del (åtminstone som litet smakprov). På Kalknäs skola är målsättningen högre än så: Skolans odlingar ska göra skolbispisningen självförsörjande på potatis året runt, samt under så lång tid som möjligt självförsörjande på kål och lök. Här beställer skolkökspersonalen produkter av eleverna varje dag under skördesäsongen för omedelbar leverans till skolköket. Den stora kvantiteten potatis odlas i och för sig på annan plats där eleverna deltar med att sätta och plocka upp den, men där eleverna får hjälp med resten (kupning, gödsling, lagring).

På Umeå Waldorfskola satte man upp ett nytt mål hösten 2001 som går ut på att klass 3 (som är den årskurs som odlar varje år) en gång i veckan ska äta skol-lunch bestående av soppa på skolträdgårdens egna produkter så länge de räcker under höstterminen. På Coombes School är utbytet med skolbispisningen mycket sparsamt<sup>91</sup>.

Framför allt bland dem i undersökningen som jobbar med de äldsta eleverna framskyntar en förhoppning att skolträdgårdsverksamheten kan öka förståelsen för åker- och trädgårdsjord och ge insikter om vad denna betyder för livsmedelsproduktionen. Betydelsen ligger i att eleverna genom att jobba med den egna jorden kan få respekt och förståelse för vikten av ett ekologiskt hållbart jordbruk och trädgårdsnäring, anser man. Men samtidigt ger man uttryck för att man medvetet undviker att arbeta med direkta miljöproblem, och att dessa insikter därför förblir indirekta. Men förhoppningsvis kan skolträdgårdsverksamheten trots allt utgöra en referens för eleverna längre fram i skolgången, hoppas man.

### **Blomstrande skafferi**

Skördetiden är det mest inspirerande med skolträdgården, och glädjen av att parallellt med annat skolarbete få arbeta konkret med matlagning och andra skapande aktiviteter betonas av de flesta intervjupersoner.

Men allt som odlas tas inte tillvara. När hösten kommer finns ofta blommor och grönsaker kvar som inte skördats och som därför går till spillo – vilket speciellt några av de odlingsintresserade pedagogerna uttryckte sin otillfredsställelse över. Att saker mognar mitt i sommaren kan delvis åtgärdas genom att man ett annat år väljer andra sorter som mognar senare. Men att trots det inte ta vara på det trädgården ger tycker man inte om:

Det som inte var så roligt förra året var att det inte blev skördat och omhändertaget. Allting frös! Det hade ju blivit några pumpor men de frös och låg kvar ganska länge innan man tog bort dem. Det ska inte vara så att man lägger ner tid på att odla och sedan inte ta hand om det! Jag tycker det är viktigt att visa barnen hur man skördar och vad man använder det till. (Ulla)

---

<sup>91</sup> En förklaring är att eleverna inte har fri skollunch i Storbritannien som på svenska skolor. Iakttagelser i fält visade att det näringsmässiga innehållet i barnens matlådor med svenska mått mätt kan betraktas som relativt tveksamt. Men med tanke på skolans pedagogiska och kulturella profil i övrigt är det intressant att den inte fokuserar mer på skolmaten.

Andra blir stressade av trädgården på höstkanten då tiden måste räcka till så mycket annat, till exempel Kristina:

Sedan är det stressande att se att broccolin börjar gå i blom och att det är alldeles för mycket eterneller som ingen har hunnit skörda och att vi istället skall ha nåt annat möte och prata om nåt helt annat och ingen har riktigt tid. Det är så typiskt på hösten. Det är otroligt mycket jobb med skolträdgård på hösten, och man känner ibland att man är så stressad att man inte hinner med. (Kristina)

Det är dock långt ifrån alla som ger uttryck för sådana här nyttokomplex, trots att minst lika mycket står kvar oskördat långt in på hösten även hos dem. Det viktiga är istället att erbjuda en möjlighet att bry sig om det växande och levande. Trädgård tar kort tid att läsa om men lång tid att sköta om, anser till exempel Lasse, som samtidigt antyder att trädgårdsarbetet medför att man bryr sig både om platsen och kretsloppet:

De kan läsa i en bok att växter behöver vatten, men om de går därute och ser att nu är det en växt som mår dåligt och behöver lite vatten så måste de ju vattna, då blir det ju så konkret för dem. Det har väl de flesta barn klart för sig att växter behöver vatten. Men om de nu följer med från ett frö tills det växer upp och bildar nya frön, och växten som sedan vissnar ner och läggs på komposten. Då återgår näringen, alltså då ser de ju hela kretsloppet. (Lasse)

I materialet återfinns även uttryck för besvikelser som inte bara berör dåligt odlingsresultat utan också om missade föresatser, till exempel att man aldrig kommit sig för att odla de fyra sädeslagen – men där man inte visste hur man skulle skaffa fram de fröer som behövdes. Sådana besvikelser kan hänga samman med tidsbristen i skolan som blir allt vanligare, framhåller ett par av intervjupersonerna:

Att ha odlingen nära, det är väldigt viktigt. Förr när man kanske hade eftermiddagen på sig och hade möjligheter att göra annat... Men idag är vi så fullpackade. Man är inte hemma förrän klocka fem eller sex. Man hinner inte någonting! (Linda)

Men naturligtvis blir man besviken också om det växer dåligt. Även om man är självkritisk och förstår varför det inte blev så mycket att skörda, så är ett klen odlingsresultat en tråkig upplevelse:

Våra förväntningar var väl egentligen högre för vi hade ju tänkt liksom att få ihop så att man kunde ha lite bespisning. Vi hade ju sallad och rödbetor, rädisor, squash och morötter och sånt som vi tänkte bjuda på i bespisningen. Men det blev inte de mängderna. Och det får vi väl skylla både på oss själva och på entusiasmen hos föräldrarna som kanske inte var så där hundra procentig heller. (Stig)

Flera av de intervjuade menar att skolträdgården bidrar till en trevligare skolgård och därmed ökad trivsel. Det framskymtar i materialet att aktiviteterna i skolträdgården med tiden påverkar attityden till, och i ett par fall även engagemanget för, övrig grönska på skolgården. Många är till exempel kritiska till flera av de växter som planterats på skolgården, och anser att man i och med skolträdgårdsverksamheten har fått upp ögonen för skolgården och vad den består av:

I stället för att ha taggiga, stickiga buskar som tar sönder bollar hela tiden, skulle man ha bärbuskar som man kan skörda och göra någonting av. Man skulle ju faktiskt kunna se en skolgård som att istället för att plantera taggbuskar sätter sånt som man kan ha både nytta och nöje av. (Linda)

På flera skolor har vuxna och elever också tagit bort taggbuskar<sup>92</sup> och planterat bärbuskar i stället. Även på Önstaskolan, som har 900 meter till sina odlingsland, bidrog odlingsaktiviteterna där till att äppelträd planterades på själva skolgården, enligt en av de intervjuade.

## Plats för hälsa och välbefinnande

Flera anser att skolträdgården erbjuder skönhetsupplevelser, att den är en skyddad plats för lugn och ro, en plats att leva med, se och uppleva när den förändras och, som Ulrika uttrycker det, är en plats som bidrar till att elever och vuxna känner sig stolta över de förändringar de åstadkommer i utomhusmiljön. Flera hävdar att skolträdgården har direkta effekter på hälsa och välbefinnande, Katrin kallar till och med skolträdgårdsverksamheten för ett slags friskvård. Och Lena framhåller att lustens kärna är välbefinnandet:

Välbefinnandet finns i den där lusten. Har man väckt den hos eleven, ja – som den där flickan som sa 'du fröken, det här, får man verkligen lov att hålla på med sån't här på skoltid?' Alltså hon måste ha tyckt att det var lyckan själv, eller hur?

Andra vanliga kommentar är hur bra skolträdgården är för kroppen och motorn. Flera är övertygade om att eleverna tycker att det är roligare i skolan när de får röra sig mycket och det framgår tydligt att man anser att grönskan inspirerar till det. Någon tycker att skolträdgården fungerar som motvikt till allt hemskt barnen ser på teve. Men det centrala är trots allt att eleverna får vara utomhus, enligt de flesta. Skolträdgården innebär till exempel frisk luft, att arbeta med hela kroppen – vilket underlättas av att de flesta elever tycker det är roligt att så, vattna och skörda och så vidare.

Några av intervjupersonerna betonar att skolträdgården bidrar till att eleverna äter mer grönsaker. Även om många elever säger att de inte gillar grönsaker äter de dem gärna när de odlat dem själva. Några av de mest odlingsintresserade intervjupersonerna reflekterar över detta och framhåller att det för den vuxne i skolan handlar om att skapa goda odlingsförutsättningar så att barnens förväntningar kan infrias och att skolträdgården därmed kan förmedla odlans glädje till eleverna.

## Skolträdgårdens identitet

Flera anser att skolträdgården erbjuder naturkontakt genom sinnliga upplevelser. De hävdar att skolträdgården skiljer sig från andra naturupplevelser genom att eleverna aktivt deltar i att påverka händelseförloppet. Detta betyder, som några av intervjupersonerna ger uttryck för, att eleverna kan relatera sig

---

<sup>92</sup> En samlingsbeteckning för buskar med taggar och tornar, till exempel berberis, hagtorn och buskrosor.

själva till det som platsen ger. På så sätt utvecklas en relation mellan eleverna, grödorna och skeendet – och därmed bidrar skolträdgårdsverksamheten till identitetsutvecklingen, bland annat enligt Cilla:

Barnen lär sig genom fantasin, och det handlar inte bara om att lyssna utan också om att röra, smaka och lukta. De drömmer om att äta ett saftigt äpple som de just har plockat från trädet. Och de vet, när de håller det i handen, att de själva är en del av allt detta.

Pedagogerna på Coombes School framhåller att eleverna bygger upp relationer till odlingsplatserna och andra platser i skolmiljön genom att de är med och skapar dem och ger dem identitet. Exempel på detta deltagande är att alla elever får plantera fruktträd, och när de smakar på skolgårdens egen frukt påminner pedagogerna dem om att det är möjligt tack vare att elever för länge sedan har sått och planterat med tanke på framtiden – och som Christine (s. 3) säger till eleverna: "If you are going to harvest, you have to plant". Detta påminner om det svenska ordspråket *som man sår får man skörda*, men Christine sätter skörden i första rummet när hon reflekterar över odlandet tillsammans med sina elever. På så sätt blir grundläggande odlingskunskaper en uppmaning till eleverna, som i första hand är konsumenter, att tänka på att mat inte blir till av sig själv.

Barn tycks ha en aldrig sinande lust att relatera sig till platser, skapa rum och kojor, anser flera av de intervjuade på de svenska skolorna i undersökningen. När de gör detta behöver väggarna inte vara massiva, enligt den här personen som kommenterar elevernas spontana beteende i skolgårdens vegetation:

Jag har också sett ensamma barn på skolgården som skapar egna rum. I rabatten mellan två eller tre buskar kan de skapa sig en plats. De tar stenar och de tar växter och så bygger de och skapar sig ett litet rum. De är ofta ensamma när de gör såna saker. (Ulla)

Ulla framhåller också att liknande förekommer i själva skolträdgården, åtminstone de år man anlagt extra breda gångar vilket underlättade tillgängligheten. Då är det leken som skapar högst tillfälliga rum bland potatisblast och sommarblommor.

Att skolträdgården betyder något för skolans identitet är kanske inte märkligare än att den faktiskt finns där, enligt Katrin:

Det skulle absolut vara mycket fattigare här ifall det skulle beslutas att 'nej, det här orkar vi inte hålla på med längre'. Det är klart att det känns att odlingen tillför mycket bara genom att den finns till.

### **Trädgården och tiden**

Att trädgård tar tid, det vill säga själva långsamheten från frö till planta, är en central skillnad mellan skolträdgården och de flesta andra platser i skolan, enligt flera av de intervjuade, och samtidigt att just det är en kvalitet att slå vakt om. Men trädgård kan ibland också ses som en kedja relativt snabba skeenden, framkom det i ett av samtalen:

PÅ: Hur ser du på att det tar en sån himla tid med trädgård?

Viveca: Men det behöver inte ses som lång tid egentligen, för rädisan dyker upp på en vecka. De har ständigt någonting istället för att allting exploderar på en gång. Då skulle de ju inte hinna upptäcka! Nu får varje växt visa sig. (Viveca)

Tidsaspekten kommenteras också i termer av att odling bygger på att eleverna måste återkomma till en och samma plats där ett levande, biologiska förlopp pågår som successivt ger skolträdgården karaktär. Man ger också uttryck för att skolträdgården innebär att eleverna tar ansvar för en biologisk utveckling över lång tid, vilket innebär ett iakttagande och sökande som inte är så vanligt i andra pedagogiska verksamheter, vilket bland annat Veronika ger uttryck för:

Det första de gör på morgonen är att gå fram och titta. Det gör de vad som än har hänt – till exempel solrosorna som kom upp i helgen ville alla titta på. Och på sommaren när de kommer ner till landet! De rusar fram till sitt land och tittar 'vad är det som hänt?'. Det gör man förresten själv också när man kommer hem till trädgården, går runt och tittar.

Att återkomma till en och samma odlingsplats kan också betyda att kunskaper befästs bättre än annars, anser en del. Platsen skolträdgården gör att eleverna kan återkoppla det de upptäcker vid sina nya besök till tidigare besök och aktiviteter. Att återkomma är dessutom ett sätt för eleverna att identifiera sig både med platsen och med den verksamhet de sysslar med där, menar de. Då kan de också identifiera sig med skolträdgården som "min plats" och hur den förändras över tiden, själva skeendet, och något motsvarande förekommer inte i normala klassrumssituationer, anser till exempel Viveca. Vanja anser att odla på fönsterbrädan visserligen kan vara en ansats i samma riktning. Det ger fönsterbrädan ny identitet, men i skolträdgården sluter man hela cirkeln – från frö till kompost – vilket inte så lätt låter sig göras i klassrumsfönstret.

Flera anser att tiden i sig också bidrar till att ge skolträdgården identitet på grund av att elever och pedagoger regelbundet återkommer till en och samma plats där de både bidrar till och följer med i händelseutvecklingen. Vid varje besök återskapar eleverna platsen ur sitt minne, och varje gång kan en ny pusselbit läggas till tidigare erfarenheter, framhåller bland annat Lasse:

Varje gång de är ute och jobbar kanske de kopplar det till förra gången de var ute, de minns vad de sådde en gång i tiden. De följer ju hela förloppet. De är med i det som händer, eller hur jag nu ska uttrycka mig.

Att återkomma innebär också en möjlighet att stanna upp, eller som Linda uttrycker det:

Trädgård är väl att vara tillbaka med fötterna på jorden lite. Ibland glömmet vi det, man har så bråttom, bråttom, bråttom. Just det här med att komma tillbaks, att sätta sig ned, att avsluta, att vara nöjd med saker och ting – det var man tvungen till i skolträdgården. Och man kunde inte påskynda förloppet.

### Plats för hållbar utveckling

Även om ingen av de intervjuade använde termen *hållbar utveckling* så andas den här typen av utsagor att skolträdgården, inklusive kompostbehållarna, som plats fungerar som arena för denna problematik<sup>93</sup>.

Några anser att betydelsen av skolträdgården som plats förstärks genom att skolträdgårdsverksamheten helt enkelt är en motvikt till andra skolaktiviteter. Skolträdgården erbjuder också fler möjligheter för de barn som behöver alternativa sysselsättningar i skolan, hävdar Kristina:

Till exempel för oroliga elever som har svårt att sitta still och som ser en annan dimension att få vara där ute och greja, för de barnen är det här lite som ett vattenhål.

Många förknippar också identitetsfrågorna med vi-känsla och vetskapen om att det här är våra morötter och vår trädgård. Barnen äter mer grönsaker när de odlar själva – och det gäller inte bara sina egna grönsaker – berättar till exempel Karolina. Andra går längre än så och hävdar att odling är en fråga om makt, framför allt makt över en bit mark där eleverna värnar sina plantor. Detta hävdas i synnerhet på de skolor där man arbetade med individuella odlingslotter:

Jag menar när jag tänker efter att eleverna ser ju sitt land och det har de makten över på något sätt. (Lasse)

På den engelska skolan betonar man att ägandet – *the ownership* – är viktigt för att barnen ska kunna identifiera sig själva med att de (och i förlängningen mänskligheten) orsakar miljöpåverkan:

Det handlar om ägande, att besitta något, eller hur? Att de är delaktiga i sin omgivning, att de faktiskt är med och utformar den. De ser till att den förändras – och det är det som vi vill lära ut. Att omgivningen förändras, att andra påverkar oss så att vi förändras till det bättre, och att vi ibland inte själva har kontroll över vad som händer på grund av årstiderna. Förhoppningsvis är det den sortens budskap de får med sig. (Christine)

---

<sup>93</sup> Se vidare avsnittet om skolträdgården i miljöundervisningen, s. 125.

# Vad som sägs om skolträdgården som lärande

I det här avsnittet fokuseras på de delar av det empiriska materialet som kan knytas till lärandeaspekter på skolträdgårdsverksamheten. I redovisningen visas också exempel på intervjupersonernas syn på skillnader och likheter mellan skolträdgårdsverksamhet och andra skolaktiviteter, framförallt dem som äger rum i klassrummen. Det mönster som framträdde genom att läsa intervjuerna om och om igen med sikte på att fånga upp de utsagor som antingen direkt eller indirekt berör skolträdgården som lärande, gjorde att det empiriska materialet kunde sorteras i fem huvudteman: skolträdgården som process och språngbräda i lärandet; reflektioner kring yrkesrollen och det egna lärandet; pedagogiska tillämpningar; tematik och ämneskopplingar; sociala aspekter till exempel på rollfördelningen mellan pedagoger, elever, föräldrar och andra vuxna som förknippas med skolträdgårdsverksamheten.

## Process och språngbräda

Återkommande kommentarer om skolträdgårdsverksamheten som aktivitet är att den är en fri men arbetskrävande utmaning, en autentisk verksamhet med taktila inslag där eleverna får arbeta på riktigt och under ansvar över lång tid, samt att skolträdgårdsverksamhet är en motvikt till annat skolarbete, bland annat därför att den går långsamt. Vanja understryker detta genom att säga att utan dessa anledningar skulle hon aldrig ha satsat på skolträdgårdsverksamheten som hon nu gör.

Just tidsaspekten kommenteras av många. Att följa en och samma process under en hel odlingssäsong är en markant skillnad jämfört med de flesta aktiviteter i klassrummet, där uppgifterna är relativt korta och ger snabba svar. Att ägna en hel säsong åt samma sak gör att skolträdgårdsverksamheten är tålamsprövande, framhåller till exempel Stig:

De får lära sig gräva, känna på jorden och se att det gror. På sätt och vis är det en lång period mellan sådd och skörd. Och barn idag, ska de ha nåt ska de ha det på direkten – de har inte tålmod att gå och vänta.

Lasse är en av dem som hävdar att skolträdgårdsverksamhet kännetecknas mer som process än vad till exempel exkursioner gör:

När man gör en exkursion och tittar på växter då är det liksom det färdiga resultatet man ser. Men när man odlar då är man med och skapar förutsättningarna, då följer man ju hela förloppet. Skillnaden mellan en äng och ett trädgårdsland är ju det att i trädgården är man med och påverkar vad som händer. Men när jag är på exkursion då iakttar jag ju bara.

Ett annat signum för skolträdgårdsverksamheten, jämfört med andra utomhusaktiviteter, är att eleverna producerar blommor och/eller grönsaker – de sår, sköter om och skördar. Det gör man inte när man till exempel är på studiebesök, enligt Ulrika:

Hos bonden är man ju gäst hos någon som genom sitt jobb format sin arbetsmiljö med djur och allt som har med den att göra. Dit kommer vi som gäster och får ta del av det bonden gör, får lära oss av att se. I klassrummet är elevernas aktiviteter mycket deras egna. Där är det mera individuellt. Ute i skolträdgården är det kanske mer av det sociala, att då ska vi tillsammans göra saker och ting för att få till det. I klassrummet är mycket centrerat kring eleven själv. Kanske. Så här har jag inte tänkt på det förut, men så kan man ju tänka sig det.

I materialet finns flera kommentarer om att skolträdgårdsverksamheten, till skillnad från många klassrumsaktiviteter, inte upplevs som snuttifierad, och att skolträdgårdsverksamhet därigenom utgör ett praktiskt exempel på hur undervisning kan bygga på helhetssyn.

På de svenska skolorna i undersökningen ser flera av de intervjuade skolträdgårdens möjligheter som problematiska, samtidigt som många tycker att skolträdgårdsverksamheten inte är tillräckligt integrerade i övriga skolaktiviteter. Ansatser finns på samtliga skolor, men många är osäkra på hur skolträdgårdsverksamheten kan kopplas till den pedagogiska verksamheten i övrigt. Katrin är en av de intervjuade som anser att hon av den anledningen delvis tvingas se skolträdgårdsverksamhet som någonting annat än sina primära arbetsuppgifter, det vill säga utanför elevernas schemabundna aktiviteter.

I samtalen på Coombes School återfinns mycket litet av denna problematik. Här anser pedagogerna att olika platser och pedagogiska verksamheter kompletterar och förstärker varandra. Att växla mellan inomhus- och utomhusaktiviteter är integrerat såväl i skolans pedagogiska profil som i vardagsundervisningen på den här skolan.

Många ser skolträdgårdsverksamheten som en språngbräda. Lena anser att de praktiska odlingsaktiviteterna exempelvis leder till att eleverna lättare kan göra iakttagelser och dra slutsatser av ekologiska sammanhang på andra platser än i skolträdgården – till exempel när hennes elever besöker stranden vid Öresund.

På Umeå Waldorfskola, där man bland annat växtfärgar delvis med växter från sin egen trädgård, förlängs skolträdgårdsverksamheten ända till Ryssland:

Av det här växtfärgade garnet ska vi sticka vintermössor som vi ska sälja på basaren. Pengarna går till vår fadderfamilj i Ryssland som vi försörjer. Vi jobbar samtidigt med att ha kontakt med andra människor i andra delar av världen. (Ulrika)

## Lärande på olika nivåer

Rent allmänt bidrar skolträdgårdsverksamheten till att öka elevernas lust och motivation i det övriga skolarbetet, enligt samtliga intervjuade, liksom att de allra flesta elever också blir nyfikna på att bearbeta det de varit med om när de kommer in igen. Därför väljer många pedagoger att använda odlingsupplevelser för att stimulera eleverna att forska vidare på sådant de upptäcker i skolträdgården, eller använder dem som utgångspunkt i ämnesundervisningen<sup>94</sup>. Många hävdar att skolträdgården och just undersökande arbetsätt hör

<sup>94</sup> I boken *Tio år med skolträdgård* (Andersson 1999) delar en av pedagogerna med sig av sina erfarenheter av att utnyttja skolträdgården såväl tematiskt som i ämnesundervisningen.



ihop, också på områden som pedagogen inte behärskar till exempel genom att eleverna kan använda telefon och bibliotek (Katrín). Och skolträdgårdsverksamheten är lärorik på många olika plan enligt Viola:

Viola: Det eleverna erfar är samarbete och glädje av att få vara med om något som man själv har skapat och får se resultatet av. Även de barn som inte var lika engagerade som andra i våras ser att deras resultat inte blev lika bra eftersom de inte skötte sina land under sommaren. Men det är ju också en lärdom.

PÅ: Vad är det man lär sig då menar du?

Viola: Ja, då har man lärt sig att man kanske måste jobba för någonting för att det ska bli bra.

Dessa lärdomar, om att lära sig ta ansvar för både sig själv och andra, är viktiga uppgifter för dagens skola, framhåller flera av de intervjuade. Odling innebär samtidigt taktila och omedelbara upplevelser som gör att eleverna förstår hur frön blir plantor. Någonstans på vägen inser man som elev att det var ”jag” som såg till att det kunde bli något att skörda. Detta ger flera uttryck för. Sådana upplevelser gör skolträdgårdsverksamheten unik, bland annat enligt Vanja: ”Just att se att det växer är en upplevelse i sig själv som kanske inte kan jämföras med någonting annat.”

De flesta anser visserligen att eleverna uppskattar skolträdgårdsverksamheten olika, men att de flesta är fascinerade, tycker om att arbeta med växter och djur och att de kan lära sig ett hantverk. Men de ger också uttryck för att det alltid också finns elever som föredrar det teoretiska arbetet hellre än att vara ute och odla. Det allra vanligaste är dock att barnen är positiva. Hos en del elever är odlarglädjen så stor att de till och med tar med sig intresset hem, vilket kan få spännande konsekvenser enligt Veronika:

Jag gick förbi en pappa härom dagen som sa ’jag håller på och gräver ett land där hemma, och det är ert fel, för ni håller på med trädgård’. Han tyckte förstås att det var roligt, att eftersom vi höll på i skolan så skulle de ha land hemma också! Jag menar att det vi gör väcker nog ett intresse i alla fall.

De intervjuade hävdar att skolträdgården betyder att eleverna inte behöver lära sig allt från böcker. Ett exempel på det ger Viveca uttryck för:

Varför ska de läsa på döda pappersbitar, när man själv kan upptäcka det med ögat och händerna, med alla sinnen? Som till exempel nu när solrosen kommer upp med hjärtbladet och man ser fröskalet omkring ungefär som en kyckling som tittar upp ur ett ägg?

Några menar att betydelsen av att odla är att eleverna både får kunskaper om odling och kan bygga upp en relation till odling som kultur. Det centrala är att eleverna inte bara ska bilda ämneskunskaper, ger nästan alla intervjuade uttryck för. Gräva är också viktiga kunskaper, som dessvärre håller på att förloras, enligt Ulrika:

De kan mycket teoretiskt, men inte praktiskt. De kan inte knyta skorna alla i 3:an än. Och innan vi hade lärt dem gräva. När jag hade min första klass var det inte nåt problem att gräva, men idag är det ett jätteproblem att gräva. Sådana där vanliga, vanliga saker som man själv inte tycker är någon kunskap, är kunskap idag tycker jag. För det tog man för givet förut. Det var ingen som behövde lära sig på den tiden, men idag måste man lära sig mycket. Att sopa ett golv kan ju ingen heller, nej.

Skolträdgårdsverksamheten ger möjligheter till sinnliga upplevelser. Att gräva, sätta potatis, plocka blommor med fjärilar runt öronen istället för i magen, och att smaka på den första moroten är upplevelser som man som pedagog kan utnyttja för att fokusera på olika ämnen eller teman, erfar de flesta. Några anser att elever är koncentrerade på olika sätt när de arbetar utomhus respektive i klassrummet. Att lösa sina uppgifter i klassrummet fordrar uppmärksamhet och fokusering precis som att gräva i odlingslandet gör det, men det som skiljer är redskapen, platsen och vad de koncentrerar sig på, menar till exempel Viktoria. Inomhus är det vanligare att alla samtidigt är koncentrerade på att lösa samma uppgift, erfar många.

Klassrumssituationerna känns ofta som mer statiska jämfört med skolträdgårdsverksamheten, framhålls av flera. Denna har därför en viktig uppgift att erbjuda variation och fungera som motvikt till stillasittande, anser framför allt de som kopplar också ihop fördelarna med skolträdgården med att eleverna kan röra på sig rent fysiskt<sup>95</sup>:

Det är jobbigt sitta att still sex-sju lektioner per dag, bara sitta still – skriva, räkna eller forska, okej man går till ett annat rum för att jobba vid datorn, men att sitta still är jobbigt för många barn idag. Men avbrott för odling, då rör man sig och har någonting (med sig in) som man praktiskt kan ta på, det här har jag gjort, nu ska jag skriva om vad jag gjort idag. (Viola)

Flera hävdar att betydelsen av detta är att eleverna lättare kan koncentrera sig på annat skolarbete. Några säger rakt ut att poängen med att röra sig mycket är att få eleverna att sitta still i klassrummet, det vill säga att odling kan underlätta för eleverna att koncentrera sig och göra det de ska. Men de flesta av dessa kommentarer berör de elever som har svårt för klassrumsarbete i största allmänhet, och inte i betydelsen av att effektivisera katederundervisningen för alla.

En generell inställning till odling som aktivitet som framskymtar i materialet är att skapande aktiviteter överlag gör det lättare att lära sig:

Det underlättar när man själv är med och skapar. Då är man engagerad ju och engagemang underlättar ju inläring. (Lasse)

En central betydelse av skolträdgårdsverksamheten, menar många, är att eleverna arbetar med alla sinnen i samma aktivitet. Det gör det lättare att minnas, enligt de flesta:

Genom att sitta och skriva om en sak, då glömmer de ju bort det. Men har de gjort det också, har de satt sina solrosor och fått dem att växa upp då vet de. (...) Står jag och berättar, då minns de inte alls lika mycket som om vi går ut och gör det praktiskt. De behöver se och känna och göra. (Veronika)

Viveca reflekterar över vad hon menade med kunskap, och vad som är viktigast för barnen att lära sig i dagens skola. Hon ger uttryck för att i skolträdgården bidrar platsen till vilka kunskaper som aktualiseras:

Man måste börja fundera på vad är kunskap? Är det livskunskap eller sakkunskap som är viktigt för eleverna? Det blir ju lite av livskunskap det här ge-

---

<sup>95</sup> Det bör dock noteras att antalet tillfällen som eleverna deltar i organiserade odlingsaktiviteter sällan överstiger 1-2 gånger per vecka under någon eller några veckor före sommarlovet liksom från skolstarten i augusti – mitten av oktober.

nom att vi går och avvaktar och väntar och ser, och diskuterar, varför kom rädisan upp, och inte salladen? Varför dröjer det innan palsternackan kommer upp, och varför måste purjolöken friseras? Varför får den sådana enorma rötter och vad är det vita i jorden? Det är inte bara siffror i en bok som talar, utan det är något levande. Som idag när de upptäckte att någon haft av en solros här i klassrumsfönstret som ju inte går att reparera. Du suddar ut ett fel och skriver in rätt svar i boken, men du kan inte få tillbaka det där bladet. Vad betyder det?

De flesta säger att skolträdgårdsverksamhet innebär variation och omväxling, men att eleverna inte alltid ser detta positivt. Sådana erfarenheter har bland annat den här pedagogen som försökte få med sig sin klass i ett kommunalt trädplanteringsprojekt för grundskoleelever:

Sist jag sa att nu har vi ju fått en inbjudan att vara med och plantera träd sa de; 'Nähä, inte nu igen! Det har vi gjort! Vi gjorde det i trean och gick med stövlarna i leran och satte träd, och vi gjorde det i fyran, nu får det räcka', menade de. (Stig)

### **De mest odlingsintresserade eleverna**

Det förekommer spridda tankar om eventuella skillnader i pojkars och flickors intresse för skolträdgårdsverksamheten. Katrins erfarenhet är att fler pojkar än flickor säger att *de inte vill odla även om de vill*, och att flickor mer sällan än pojkar säger att *de inte vill även om de inte vill*.

En person berättar att de mest odlingsintresserade eleverna ofta har far- eller morföräldrar med trädgård, kolonilott eller motsvarande. Samma person framhåller att de som är mest ointresserade ofta är idrottsgrabbar som inte ser någon riktigt fysisk utmaning i skolträdgårdsverksamheten och många gånger inte har tålamod tillräckligt. Samtidigt finns det alltid ”de där små trädgårdsmästarna”, som Lotta kallar dem. Lotta menar också att det är bra att även de mer ointresserade eleverna får pröva på odling:

De elever som jag känner att man har riktigt nära sig, det är de här många gånger lugna och duktiga barnen som är rätt så intresserade av nya saker, att lära sig och som haft med sig odling sedan tidigare, alltså via kulturen eller arvet. Men de där hyperaktiva barnen, de kan man inte vara för nära för krattorna far runt och det går lika fort där som det gör i klassrummet. Men jag tror ändå att de mår rätt så bra av det, för att man kan ju prata och röra sig. På det viset så tror jag att de mår bra utav det, fast på ett annat sätt.

Flera intervjuade upplever skillnader när det gäller vilka elever som sätter störst värde på skolträdgårdsverksamheten. På en av skolorna framhåller man till exempel att teoretiskt svaga elever ofta visar andra takter i det praktiska trädgårdsarbetet:

Viveca: Många av dem som inte har så lätt för sig visar framfötterna i trädgården.

PÅ: Hur menar du då?

Viveca: Jo, om man inte har så lätt för att läsa och skriva och tycker det är jobbigt med matteboken, då kan man vara duktig i trädgården. De behöver nog det här med att vara ute. Då går det lättare när man kommer in sedan.

På en annan skola ger någon uttryck för att de flesta barn som växer upp i villa någon gång odlar där hemma, men däremot inte alla barn som bor i lägenhet:

Ja, någon gång får de [villabarnen] en egen liten bit, det tror jag i alla fall. Dels bor de ju på marken, dels ser de vad föräldrarna gör och så. De upplever årstidernas skiftningar och att det växer och man skördar. De har ju närmre till detta än lägenhetsbarnen. (Sara)

De flesta anser dock att social bakgrund eller fallenhet för teoretiska studier inte har så stor betydelse för om man blir intresserad av skolträdgårdsverksamhet eller ej. Vilken elev som helst kan bli intresserad av att odla, liksom motsatsen, menar de flesta. Viola framhåller dock att de som tycker det är roligast att odla oftast tillhör två kategorier, och att:

(...) de som blir intresserade tillhör de där ytterligheterna man har. De där lite jobbiga barnen som har svårt att sitta still och koncentrera sig plus de som sitter för stilla kanske, för tysta. Båda tillfredsställer man på olika sätt. De tystaste blir mera öppna, ja det liksom lyser ur ögonen på dem!

En person framhåller att de invandrabarn som går på skolan inte tycker det är lika roligt med odling som andra elever. Hon anser att en orsak till detta är att invandrabarn ofta växer upp med odlade föräldrar – och dessa elever tycks vara ”lite mätta på att odla som kanske beror på att de blivit tvingade som små” (Viola).

Flera av de intervjuade anser att det inte är så stor skillnad på pojkars och flickors intresse för skolträdgårdsverksamheten. Några av dem har också svårt att se några kunskapsmässiga skillnader på elever som odlar och de som inte odlar. De anser att dagens moderna teknik i klassrummen, till exempel TV, video och multimedia, gör att eleverna lär sig jättemycket.

Men samma personer anser samtidigt att det är ett dilemma med att barn idag verkar vara mindre nyfikna än förr. Stina är en av dem som bekymrar sig över att det blir allt svårare att få barn att ställa frågor. Hennes erfarenheter är att de frågar alltmera sällan över huvud taget.

## Yrkesrollen påverkas

Skolträdgårdsverksamhet berör inte bara elevernas lärande. Flera av intervjupersonerna framhåller att de själva är med i ett aktivt lärande, i synnerhet de pedagoger som odlar år efter år:

Vi är inte här på grund av att vi vet allt. Egentligen lär vi oss lika mycket tillsammans med barnen som de lär sig tillsammans med oss. Vår rektor skulle säga att den dag då man tror att man vet allt, eller den dag då man slutar att lära sig något – den dagen kan man lika gärna ge upp. (Cilla)

Det framgår tydligt av materialet att skolträdgårdsverksamheten utmanar de intervjuades kunskapsyn. Flera menar att skolträdgårdsverksamheten bidragit till att utveckla denna, men att skolträdgårdsverksamheten bara är ett medel att pröva på nya pedagogiska grepp, till exempel Lena:

Utgångspunkten för mig är inte odlingen. För mig är det kunskapsynen och att man kan jobba på olika sätt. Utmaningen är att hitta olika sätt att jobba på – i

projekt, laborativt, odling, konst... Men allting handlar om vilken kunskapssyn man har. Det andra är bara olika redskap.

Intervjupersonerna ger på olika sätt uttryck för hur deras förhållningssätt till skolträdgården förändrats med åren. Bland dem som odlat i många år anser man att nya erfarenheter som läggs till gamla bidrar till att man som pedagog får distans till skolträdgårdsverksamheten, men även till hur den kan integreras i det övriga skolarbetet. Detta illustreras bland annat av den händelse som ägde rum dagen före en av intervjuerna, där en planerad utomhuslektion fick en annan utveckling än planerat:

Eftersom jag har jobbat så länge så trodde jag att jag skulle känna mig förtvivad över att det inte blir som jag planerar. Som igår då det inte alls blev som jag hade tänkt mig innehållet. Men jag har lyckats komma dithän att jag ser lite längre. Att 'men okej då! Då gjorde vi det här i stället'. Nuförtiden kan jag organisera bort många saker som jag inte kunde från början. (Katrin)

Flera hävdar att de med tiden utvecklat ett allt mer distanserat förhållningssätt till skolträdgårdsverksamheten. Med tiden växer erfarenheterna, och man får "mer is i magen", som en av de intervjuade uttryckte det. Till exempel blir det med tiden lättare att hantera vädrets inverkan, som ju varierar år från år. Detta kan också få konsekvenser för planeringen. Men som en odlingserfaren pedagog uttrycker det:

Nu tror jag att vi har skaffat oss så många idéer om hur vi kan använda solrosorna och pumporna att det bara beror på hur vädret har varit och hur skörden blir för att vi ska komma på hur vi ska utnyttja dem i undervisningen. (Christine)

### **Tid till planering och fortbildning**

Några anser att det inte finns tillräckligt med tid avsatt för planering, uppföljning, internt erfarenhetsutbyte, reflektion och kompetensutveckling, vilket är en brist:

Det finns världens största chanser egentligen att få in odlingen i alla möjliga olika ämnen, verkligen. Men samtidigt när jag funderar på det här, och ibland när vi pratat om det, så har jag varit negativ för jag känner att jag inte fått någon möjlighet, inte minsta möjlighet, att fördjupa mig. Vissa kan växterna vi odlar väldigt bra, men vi har aldrig fått någon tid till att fördjupa oss. Någon gång har vi försökt skippa nåt annat för att till exempel lära oss lite mer om växter så att alla skulle känna att de behärskar dem vi odlar. Bara att så frön! Där man också kan känna sig väldigt osäker om man inte har hållit på så mycket själv. Vi har påpekat att vi borde få någon halvdag lite då och då och kunna diskutera. För fortfarande har vi inte någon riktig gemenskap. (Katrin)

De flesta, inklusive flera av de intervjuade med gedigna odlingskunskaper, lyfter fram utbildning som ett viktigt steg för att höja kompetensen och därigenom säkerställa att verksamheten vidareutvecklas. Att lära sig mer om praktisk trädgårdsodling, och att bredda sina erfarenheter om hur skolträdgårdsverksamheten kan utnyttjas i undervisningen, lyfts av de flesta fram som angelägna områden, till exempel av den här personen:

Jag känner att jag skulle behöva mer på fötterna, och jag saknar gemensam tid för planering. Skolträdgårdsverksamheten har inte blivit det naturliga inslag i

olika skolämnena som jag önskat. Jag själv känner mig många gånger för okunnig och för osäker. (Katrין)

Att avsätta mer tid för planering skulle öka tryggheten och självförtroendet, i synnerhet för dem som känner sig osäkra på praktiskt trädgårdsarbete, framhålls av flera. Många förordar också tillsammansfortbildning, det vill säga att inte ensam fortbilda sig, utan att alltid ha några kolleger att dela sina nyvunna erfarenheter med:

De skickade mig ensam ur hela mitt arbetslag på kurs. Men på en annan skola har de skickat hela arbetslaget som jobbar tillsammans. Det är det som är den stora grejen. Bara så tror jag att skolträdgården har en möjlighet att leva vidare. Att man får in den i ett arbetslag där man tänker att 'vad är det vi tycker?' och 'hur vill vi jobba?' (Lena)

Mer planeringstid räcker dock inte, hävdar flera intervjuade. För att se potentialen hjälper inte om man upplever att man saknar språngbrädan för att komma vidare som är fallet när man känner sig osäker på vilken roll man har, och vad man måste kunna själv:

PÅ: Är du nervös för att säga att det är broccoli och så visar det sig att det är en morot?

Katrין: Ja, javisst.

PÅ: Du menar att som lärare så måste man kunna allt när barnen frågar?

Katrין: Ja, jajamensan! Åtminstone det här vanliga. Men tänk om man inte känner igen en morot? När hälften av eleverna kan?

Hur nödvändigt det är att som pedagog bemästra trädgårdsodlingens grunder när man odlar tillsammans med barn, det har de intervjuade delade meningar om. Somliga säger att de först måste veta det mesta om odling. Andra säger att de glatt kastar sig ut för att lära tillsammans med barnen.

Men i materialet återfinns också personer som upplever att de är hyfsat trygga i sin yrkesroll i skolträdgårdsverksamheten trots att de inte kan allt om odling. Bland annat ger de uttryck för att det inte finns några recept, bara olika sätt att undervisa på. De ser snarare en utmaning i att inte kunna allt om odling.

### **Arbetstidsreformen bra**

I materialet finns det också de som inte tycker att det finns för lite tid till planering. Från och med den arbetstidsreform som genomfördes 1995 finns det inom ramen för pedagogernas arbetsplatsförlagda tid utrymme för skolträdgårdsplanering på ett annat sätt än tidigare, enligt flera intervjuade. Detta trots att man periodvis måste lägga ned mer tid än vad som reglerades i det nya avtalet. Många av de intervjuade anser att den här reformen både underlättade för skolträdgårdsplaneringen och bidrog till att ge skolträdgårdsverksamheten större legitimitet. Möjligheterna att hitta gemensam planeringstid ökade när fler var i skolan utan att alltid vara uppbundna av undervisning, det vill säga som det ofta var före reformen, framskymtar det i materialet. Tack vare arbetstidsreformen kan man också fördela eventuell övertid över året lättare än tidigare, och föräldramöten kan på ett annat sätt räknas in i den arbetsplatsförlagda tjänstgöringstiden, enligt de intervjuade. På Piltorpskolan används detta aktivt av dem som odlar med eleverna:

När vi lägger vårt arbetschema, med våra 35 timmars arbetsplatsförlagda tid, så lägger vi in skolträdgården där så att rektor vet att vi har avsatt så och så många timmar till den. Det finns på papper att vi gör något annat än just skolarbete. Fast för mig är trädgård skolarbete, men när jag tänker på hur andra resonerar... (Viveca)

Skolträdgårdsplanering är också något som arbetslaget eller den odlingsansvariga personalgruppen kan dra nytta av på ett sätt som inte har någon motsvarighet när det gäller planering av klassrumsaktiviteter, bland annat enligt en person på vars skola kollegerna träffas regelbundet, åtminstone periodvis, för att diskutera skolträdgården och hur den utnyttjas i verksamheten:

Vi har möten om skolträdgården där vi arbetar och planerar, men som samtidigt är en social grej. Jag tänker mig skolträdgården som en nisch, någonting man gör på skolan och samtidigt måste fortbilda sig om. Någonting att samlas kring. Så tänker jag. (Kristina)

### **Vissa odlar trots ointresse**

Att kollegernas stöd och uppmuntran är betydelsefullt och upplevs positivt i skolträdgårdsverksamheten kommer bland annat till uttryck bland de pedagoger som *inte* är intresserade av att odla, men som av olika orsaker får odling på sin lott i alla fall. Vanliga kommentarer bland dem är att man visserligen inte gillar att odla, att man blev 'tvingad' till det, men att man nu tycker det är skojigt tack vare entusiastiska kolleger. Sammantaget är det endast några få av intervjupersonerna som odlar på sin fritid. Egna erfarenheter av odling inskränker sig därför ofta till skolträdgårdsverksamheten. Lovisa är en av dem som deltog i denna trots att hon egentligen är ointresserad av odling:

Jag har ju aldrig varit intresserad utav trädgård. Så varför jag hoppade på det där, det begriper jag inte. Men jag har ju gjort så mycket såna konstigheter i mina dar. Jag är inte intresserad av trädgård! Det är jag faktiskt inte. Men jag tyckte det var enormt roligt när jag väl hamnade i den här situationen. (...) Jag tycker om att vara ute och sådär va, och kan också bli väldigt entusiastisk när jag ser att det växer och frodas i skolträdgården.

Med undantag från Coombes School, anser de flesta andra att trots intresserade kolleger på skolan så kan det ibland kännas ensamt att bedriva skolträdgårdsverksamhet. Att till exempel råka ut för situationer där föräldrar reagerar negativt på verksamheten eller när grannar klagat på verksamheten – då kan bli tuvan som stjälpel lasset och verksamheten riskerar i värsta fall att avvecklas, enligt Lotta: ”Grannarna klagade, de fick ogräs i sina små täppor ju. Och när det inte fanns något intresse för övrigt här... Man orkar inte själv.”

Flera bland de intervjuade framhåller att skolträdgårdsverksamheten påverkat och bidragit till att utveckla deras undervisning. Men det gäller att ha målet med verksamheten klart för sig, enligt Vanja:

I och med att man sätter sig in i målet med skolträdgården och hur man ska kunna använda den på olika sätt... Då, när man funnit det, då tror jag att det ger en dimension till i det här med undervisandet som ger både mig som lärare och eleverna väldigt mycket.

## **Elevkontroll**

Nästan alla ger uttryck för att det är svårare att ha kontroll över eleverna när man undervisar utomhus än när man är inomhus, och att skolträdgårdsverksamheten av den anledningen bland annat fordrar andra egenskaper hos pedagogen än den traditionella lärarrollen. Många ser detta som en positiv konsekvens av skolträdgårdsverksamheten, att den ger pedagogen en möjlighet att utveckla sig och sina undervisningsmetoder.

Som professionell pedagog måste man vara flexibel när man är utomhus, menar flera av de intervjuade. Det finns så mycket som distraherar eleverna och lockar uppmärksamheten bort från vad pedagogen har att säga. Många upplever därför att det är lättare att samla eleverna i klassrummet för att gå igenom hur pedagogen tänker sig genomförandet av utomhusaktiviteterna. På så sätt är det lättare att fånga uppmärksamheten, säger de, något som enligt Linda är nödvändigt att göra inomhus:

Jag tycker att barn idag är väldigt oroliga och rörliga och hoppiga. Därför menar jag att man först måste kunna samla dem någonstans inomhus. Jag har varit ute med ettorna idag, och man blir alldeles förtvivlad bara man ser dem! Jag skulle aldrig kunna gå ut med dem och få dem att stå still i fem minuter, näe!

På ett par av de andra skolorna ser man däremot denna problematik med andra ögon, till exempel Sara (som undervisar i årskurs 1):

Det är lättare att komma till tals med barn i den här åldern när man är inomhus, det måste jag säga. När man är ute så blir det gärna lite svårare att fånga deras uppmärksamhet, det gör man lättare i klassrummen. Men jag menar att det är inte fråga om antingen eller utan det är i så fall bättre med både och. Jag tror man behöver lite av varje.

Problemet med att fånga elevernas uppmärksamhet utomhus kan också bero på att vi är ovana vid att se utemiljön som något annat än en plats för rast och lek, framhåller några, liksom att problemet egentligen handlar om *hur* man får eleverna att sitta ned – *var* är av underordnad betydelse:

Katrin: För flertalet blir det svårare att lyssna ute än inne där man sitter i bänkar, men det kanske i första hand beror på att vi har varit för lite därute då, va. Att de kanske inte alltid begriper att det också kan vara en lektion när man måste vara skärpt och så utan man kanske förknippar med att nu är det liksom mer rast.

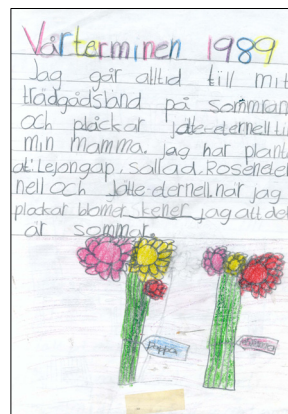
PÅ: Rast och lektion flyter ihop i och med att man går ut, menar du?

Katrin: Lite så ja. Vilken grupp man än har så är det lättare när de sätter sig ner så att de kan höra. Samma kan man göra ute, man kollar att här kan vi sätta oss ner, och så går man genom det man ska.



## Pedagogiska tillämpningar, tematik och ämneskopplingar

Odling ses som ett sätt att konkretisera ekologiska processer, biologiska kretslopp och vad växter behöver på ett sätt som inte böcker kan, anser de flesta – och bland dem även några som inte odlar längre, till exempel Lasse. En given pedagogisk tillämpning är att reflektera över odlingsresultatet, men det betyder mer än att skolträdgårdsverksamheten är en resurs i ämnesundervisningen, enligt flera, och bland dem Vanja:



PÅ: Men är det viktigt att odla i skolan? Vi behöver ju inte odla vår mat längre?

Vanja: Jag tror det är viktigt av helt andra skäl. Hur ska du få förståelse för det här med att det gror och växer och hur saker och ting kommer till? Och kvalitet på saker och ting, det är också viktigt. Det är så mycket rapporter om det här med gifter i odlade varor som vi köper. Det lönar sig att veta vad du stoppar i dig och att du har möjlighet att påverka det.

### Både prata och göra

Odling är en aktivitet som kännetecknas av att man arbetar med händerna, med hela kroppen, och det upplevs som verklighetsanpassat i jämförelse med böcker framhåller flera. Men några betonar betydelsen av att eleverna inte bara odlar för odlandets egen skull, utan att de också får bearbeta och ge uttryck för sina odlingserfarenheter i ord och bild, att de lär sig berätta och redogöra för vad odling är (Stina). Flera av skolorna använder därför arbetsböcker, eller loggböcker, som arbetsredskap där eleverna planerar och beskriver sina odlingserfarenheter i ord och bild.

Det viktiga är att man *gör*, hävdar några av de intervjuade, och att man kan göra kunskap tillsammans framkom bland annat i den här intervjun:

Ulla: Det som är så starkt för mig är att man gör alltihop både med huvudet, genom hjärtat – man upplever saker – och att man utför. Man gör. Gör då man skriver, gör när man arbetar med det. Det är den processen som jag tycker är genomgående i Waldorf-skolans pedagogik.

PÅ: Barnen utvecklar färdigheter, uthållighet och tålmod i görandet menar du?

Ulla: Ja.

PÅ: Men varför är det så viktigt?

Ulla: Ha-ha! Hur ska man förklara det? Uthållighet är ju viktigt i vad man än gör, annars blir det ju det här att man snuttar här och snuttar där och sen är det inget mer. Att man förbinder sig i det man gör, det tycker jag är viktigt och därför tycker jag det är oerhört viktigt att man utvecklar uthållighet.

Detta innebär, enligt flera, att skolträdgårdsverksamheten kännetecknas av att man både pratar och gör trädgård; pedagogen frågar och eleverna svarar i handling, och det reflekterande som äger rum behöver inte alltid ske tillsammans med pedagogen:

Viveca: Trädgården glömmar de inte, men de glömmar Gustav Vasa. För trädgården både 'pratar vi' och gör och ser och hör och använder så många sinnen vi kan.

PÅ: De 'gör' inte Gustav Vasa?

Viveca: Nej. När de skulle så själva, tagetes och solros, då talade jag inte om hur man gör, utan jag frågade dem och de fick visa mig. Då behövde de inte göra det i ord, utan de gjorde det i handling. Det måste vara fruktansvärt jobbigt att vara barn och att ständigt bli ifrågasatt och behöva formulera det i ord. (...) Här reflekterar de ju egentligen själva genom att de ser resultat av vad de gjort. Och börjar fråga.

Den här typen av görandets pedagogik exemplifieras på många olika sätt i materialet. Bland annat lyfts verksamheter som bild och slöjd fram, där trädgården fungerat som inspirationskälla. Men också andra inspirationskällor förekommer, till exempel:

När jag är med och tovar med barnen, eller bakar tunnbröd, då gör jag. Jag säger inte hur barnen ska göra. Jag visar så här ska ni göra. Jag tycker inte om att förklara för dem att nu ska ni göra så och så. (Ulla)

### **Learning by doing, sharing and caring**

På Coombes School har man gått långt när det gäller görandets pedagogik, där odlingsaktiviteterna är en viktig inspirationskälla. Att smaka det man skördar gör man oftast tillsammans. Att dela med sig – *sharing and caring* – är en central del av skolans grundfilosofi, och odlingsaktiviteterna anses vara en av de mest påtagliga metoderna för eleverna att kunna ta till sig denna filosofi, enligt alla på denna skola:

Det handlar om att lära sig genom att göra. Det handlar om att lära sig genom att se de vuxna arbeta tillsammans, prata, diskutera, kompromissa... Och allt vi gör utomhus speglar detta. För mig är det nog själva odlingsprocessen som är det viktigaste i detta. (Cilla)

De flesta pedagoger ser skolträdgårdsverksamheten som inspirationskälla i de flesta skolämnen. Mest utstuderat är detta på Coombes School där den bedrivs med bred tematisk ansats och där alla ämnen utnyttjar trädgårdsupplevelserna<sup>96</sup>. Cilla fortsätter:

Vi utnyttjar naturligtvis odlandet i undervisningen, det ger så många tillfällen till kunskapsinhämtning, såväl teoretisk som social och personlig. Faktum är att för mig är den här möjligheten till teoretisk kunskapsinhämtning verkligen en extra tillgång. Det är fantastiskt: vi använder oss av det här för att lära ut naturkunskap, matematik, språk, drama...

Cilla ger också ett konkret exempel på detta, hämtat från en kall och regnig sommar när solrosorna inte hann slå ut inför den årliga temavecka man alltid planerar för i september:

Förra året regnade det väldigt lite och solrosorna utvecklades väldigt sakta och blev aldrig så där jättestora som de blivit annars. Det fanns gott om små knoppar som inte öppnade sig. Och detta innebar en stor skillnad vad gällde det konst-

---

<sup>96</sup> Se Olsson et al. (2003).

närliga. Det fanns inga vanliga utslagna solrosor utan bara knoppar. Många av barnen sa: 'De har ju inga kronblad!' Men när de hade suttit en stund och tittat började de upptäcka skönheten i den utslagna knoppen som var på väg att slå ut. De hade fått ett annat perspektiv. Vi återvänder alltså till samma teman år efter år, men ofta med annorlunda vinklingar.

Det här sättet att förhålla sig till undervisningen kan ibland också skapa nya möjligheter för att tillfredsställa läroplanens intentioner och direktiv. Så är till exempel fallet i den årliga uppgift där barnen ska skörda pumpor och transportera dem till klassrummet:

Sättet som vi gör vår *Pumpkin Technology Day* kommer sig av att vi märkte att barnen, enligt läroplanen, skulle behöva jobba mer med teknik och design. Vi tänkte att pumporna kunde vara ett kreativt sätt för dem att få göra något riktigt och meningsfullt, och samtidigt vara ett sätt för dem att få använda sin kreativitet i tekniskt tänkande och konstruktion ["design"]. (Cilla)

### **Tematik**

Även på de svenska skolorna i undersökningen är det tematiska arbetssättet utbrett. På Kalknäs skola finns temat *Bondens år*, vilket innebär att eleverna både odlar själva och besöker lantbrukare som odlar i större skala. Här utnyttjar skolan också skörderesultatet för olika hantverk som är mer eller mindre starkt representerade i bygden där skolan ligger. Genom att kombinera sådana praktiska aktiviteter med att bearbeta sina intryck i ord och bild blir tematiken samtidigt vägledande för ämnesfördjupningen. Skolträdgårdsverksamheten fungerar därigenom som *språngbräda*, som Ulla uttrycker det.

För att den här typen av tematik ska fungera samarbetar flera av skolorna regelbundet med människor verksamma utanför skolan. På Kalknäs skola samarbetar man till exempel med en spinnerska som besöker skolan och bereder elevernas linskörd. Något så avgränsat som potatis kan fungera som bränsle i tematisk verksamhet. På de tre skolorna som deltog i projekt *Trädgård i skolan* användes potatisen i slutet på 1980-talet för att utveckla tematiska arbetssätt. Flera, däribland Viktoria, hävdar att man genom att odla just potatis kan få det att fungera som språngbräda in i olika ämnen såväl inom naturvetenskap som i religion och historia<sup>97</sup>, och som Lovisa uttrycker det:

Det var en trend att man kunde välja en cykel eller nästan vad som helst, och så knöt man upp en hel termins arbete på en sån grej. Men det gäller verkligen att man väljer en bra grej. Och potatisen var bra, för den blev historia och matlagning. Det var potatistryck och det var..., jag vet inte allt hur vi fick till det men det var ju en sport liksom att hitta på så mycket som möjligt. Det var kul med de där potatisarna.

Skolträdgårdsverksamhet erbjuder främst goda möjligheter att fokusera på problemlösning, tycker flera, som framhåller att odlingsresultatet är kvittot på hur man löst problemet:

Det är ju att lösa problem som är det viktiga! Jag menar, de ska ju ut och jobba sedan. Då är det sån't de ska kunna ta itu med. Lösa ett problem och få det att fungera. (Veronika)

---

<sup>97</sup> Exempel på detta, se Andersson (1999).

Några jämför odling med andra skapande aktiviteter i skolan, att trädgård är något som bearbetas i skapande handlingar – i synnerhet om man räknar in matlagning, skördefester och liknande. Någon anser att odling kan jämföras med slöjd, men att trädgården är levande och att slöjdsalen fortfarande är ett klassrum (Katrín). Ulrika säger att odling och trädgård är som att måla en tavla:

Jag avskyr att rensa ogräs och var tvungen (att börja odla med mina elever). Men det har varit kul och det är spännande att se vad man kan skapa. Det är som att måla en bild, fast det här gör man ju med liv och det är ännu märkligare.

### **Matte och andra skolämnen**

Några nämner att fostran, socialisering och temaverksamheter (tematik) är allt viktigare uppgifter för skola och barnomsorg, och att skolträdgårdsverksamheten i det avseendet fyller en viktig funktion. Andra hävdar att skolträdgården passar in i en tid som alltmer lämnar ämnestänkandet (Stig). Men samtidigt ger många uttryck för att skolträdgårdsverksamheten är en viktig inspirationskälla i ämnesundervisningen. Den här pedagogen odlade bara i tre år i slutet på 1980-talet, men odlingen lever kvar i hans undervisning ändå:

PÅ: Kopplade du odlingen till olika ämnen?

Stig: Ja, det var mycket matte. Mycket, mycket matte. Och de exemplen vet jag att jag använder mig av än i dag. (Stig)

De vanligaste ämneskopplingarna som nämns i det empiriska materialet är i matematik, språk (svenska, engelska), bild samt miljö- och naturkunskap. Exempelen på hur trädgården utnyttjas i matematiken är många. Matematik i skolträdgården skiljer sig från klassrumsmatte bland annat genom att eleverna får begreppen tydliggjorda genom konkreta exempel utifrån det praktiska arbetet från planering till skörd, framhåller bland annat Vanja:

De ritade upp, för att de skulle ju själva få bestämma vad de ville odla, och de ville ju ha så mycket som möjligt givetvis. De sneglade på kamraterna – ja, men det vill ju jag också ha! Och så ritade de in lite till och lite till. Så naturligtvis fick vi in matematik. Men ibland kunde de vara ganska orealistiska ifråga om hur mycket som rymdes på deras lilla plätt. Det kanske kommer att bli lite för mycket, du kommer inte att få plats med allt. Och så fick de ju se hur det gick sedan.

Ett par personer anser att plantavstånd och sådjup *är* matematik i och med att eleverna upptäcker att några millimeter i planeringsboken är mycket mer i verkligheten (Vanja). Andra exempel är då eleverna får samla frön och lägga dem tio och tio i små kuvert, och därigenom enklare förstå tiotalen. Ytterligare ett exempel visar hur trädgårdsupplevelser kan leda till ämnesfördjupning:

PÅ: 'Hur ska vi få det här att bli matematik?', tänker du så ibland när du går ut i skolträdgården?

Veronika: Nej! Solrosorna har ju vuxit – klart de vill veta! Det är jätteintressant att se vilken som är längst och hur höga är de är. Det måste man ju bara mäta!

En person, som har starka och uttalade förväntningar på att utnyttja skolträdgården i ämnesundervisningen, uttrycker dock sin förvåning över att andra

pedagoger inte ser dessa möjligheter till exempel i matematiken som hon anser mycket enkelt kan kopplas till frösättning, plantavstånd och liknande:

Jag tycker att de inte ser möjligheterna att dra in det i undervisningen. De tror att man måste sitta inne och läsa om potatisen. Vi odlade potatis här, vi har sett liksom med egna ögon. Men de tog inte in potatisen en gång, de bara stod där ju! De ser inte möjligheten att använda potatisen och detta i matematiken. (Lotta)

### **Levande miljöundervisning**

De svenska skolorna arbetar alla med skolträdgårdsverksamheten som redskap för att belysa och framför allt konkretisera miljöfrågorna. Odling och (på flera av skolorna) kompostering används för att illustrera naturens kretslopp. Hos några var detta en uttalad ambition redan när de stod inför sin första odlings-säsong:

Varför jag började, det berodde ju på detta att jag blev oerhört lockad utav det här med miljöpedagogiken. Jag tror fortfarande på den idén. (Lena)

Samtidigt som lärdomarna om miljö och till exempel matens väg från jord till bord är uppenbara kan skolträdgårdsverksamheten också väcka intresse för annorlunda fritidsintressen, enligt Stig:

Skolträdgården var ju ett sätt att entusiasmera barnen till annat än fotboll. Här ute är det ju fotboll i princip va, och till viss del ishockey idag va, på vintern. När är med i scoutverksamheten, kickfotboll, kanske damfotboll och en och annan udda idrott och så där. Men det här var ett sätt att få dem intresserade av nåt annat. Vara rädda om naturen och miljön. Som de sa många gånger; 'rädisor växer ju inte, de köper man ju på Konsum!' Ha-ha! Det fick de lära sig att så enkelt var det inte!

Skolträdgården är bland annat tacksam när man ska illustrera kretsloppen i naturen. Det kan man göra till exempel genom att samla frön i den på hösten som man sår till våren, eller att se vad som händer i komposten genom att stoppa dit både sådant som man vet, eller misstänker, bryts ned och genom att lägga dit sådant som inte bryts ned så lätt, till exempel plast. Det viktiga med skolträdgården i ett sådant perspektiv är, enligt Lotta, att:

(...)försöka få dem att förstå att det går runt i naturen, att det kommer tillbaka, att man kan ta tillvara och att man inte behöver köpa frö, att man kan återanvända så det blir ett kretslopp.

På Coombes School är naturens kretslopp och människans roll i detta centrala delar i skolans pedagogiska filosofi. Man använder bland annat begreppet "*seed to seed cycle*" (Christine) för att begripliggöra detta för barnen. Även på de svenska skolorna samlar man in frön från de egna odlingarna för att så dem året därpå. På de svenska skolor som komposterar sitt trädgårdsavfall ser man komposten som jordfabrik, det vill säga för återvinning av växtrester till jordförbättringsmedel. På så sätt kan nedbrytningens betydelse för att sluta kretsloppen illustreras, vilket av en del ses som bidrag till att arbeta med *hållbar utveckling*. Ingen av de intervjuade använder dock dessa termer ordagrant.

## Nya roller

### Pedagog – elev

Flera av de intervjuade ser skolträdgårdsverksamheten som en möjlighet för eleverna att utveckla såväl identitet som social kompetens, vilket Viveca uttrycker så här:

Det här med skolträdgård det är ju inte bara att man skall se att dillen kommer upp, utan det är ju en gemenskap man har med varandra. En social sak, och framför allt för självkänslan, alltså den sociala kompetensen för barnen att känna att det här tar jag ansvar för, 'jag klarar av det', 'jag duger', 'jag kan det här', 'jag växer'. (Viveca)

Många av de intervjuade hävdar att yrkesrollen i klassrummet är mer kravfylld än den roll man får i den praktiska skolträdgårdsverksamheten. Bland annat avvärjas både pedagogers och elevers inställning till undervisning, liksom att skolträdgårdsverksamheten upplevs som ett stimulerande avbrott i vardagslunken också av pedagogerna. Några menar att skolträdgårdsverksamheten erbjuder större plats för spontanitet genom att pedagogen kan ta utgångspunkt i det som intresserar eleverna för stunden, något som klassrumsverksamheterna i regel inte stimulerar lika bra som utomhusvistelsen, menar flera. Ute blir pedagogen roll som den givne experten inte så självklar. Pedagogen lär tillsammans med eleverna, menar man.

Att pedagogen *inte* måste kunna allt i skolträdgårdsverksamheten ser flera som problematiskt – som pedagog ska man ju kunna det man ska lära ut, antyder någon av de intervjuade pedagogerna. Men flera framhåller att elevernas egna erfarenheter tydligare kan tas till vara i skolträdgårdsverksamheten jämfört med i klassrummet – och kanske just av den anledningen att pedagogen inte behärskar allt om odling. Eleverna får därmed en *fair chance* att ”slå lärarna på fingrarna” med sina egna kunskaper, vilket kommer till uttryck i den här intervjun:

Lasse: Alltid när man är utanför klassrummet med eleverna söker de en på ett annat sätt. Och jag kan inte riktigt beskriva vad det är, men man är inte alltid lika tydlig lärare för dem då. Därute, där är jag inte den här experten på det teoretiska utan jag måste lära mig jag också.

PÅ: De kunde lära dig nåt och då blev det en annan relation menar du?

Lasse: Ja, de upptäckte att man inte var ofelbar. Och de kunde slå mig på fingrarna på ett positivt sätt!

Vanja är en av dem som ger uttryck för att det i klassrummet råder en allmän föreställning om att det är pedagogen som styr och bestämmer. Utomhus däremot uppfattas man mer som vuxen än som pedagog. Där uppfattas man mer som kompis och handledare än i de vanliga klassrumssituationerna, erfar flera. Många ger uttryck för denna inställning på liknande sätt, till exempel Lotta: ”Man är ju förmedlare i klassrummet, alltså. Man står och predikar, eller vad man ska säga. Är man ute och håller på, då söker man på ett annat sätt tror jag” (Lotta).

Som pedagog har man en delvis annorlunda roll när man är ute än i klassrummet. Inne är det mera strikt och traditionellt fördelade roller mellan peda-

goger och elever, framhåller bland annat Lasse. Dessa annorlunda roller och förhållningssätt till varandra får också sociala konsekvenser:

Jag känner att när man gör saker tillsammans med eleverna, då är det nog skillnad mellan att vara i klassrumssituationen kontra att vara ute. Ute är man på ett helt annat sätt en av eleverna än vad man är i klassrumssituationen. (...) Ute är man tillsammans med eleverna på ett annat sätt. Ute är det inte jag här och de där. Det är en skillnad. (Lena)

Ute är man mer på elevernas nivå och gör saker tillsammans, hävdar även Viktoria: ”Det är nog skillnad. Man är nog mera kompis ute. Man gör ju grejor mera ihop ute, om man säger så”. Vad de annorlunda rollerna kan bero på funderar bland annat Katrin på:

I skolträdgården är det en annan närhet på nåt sätt, kanske helt enkelt bara för att man befinner sig utanför klassrummet. Det kanske räcker med det. Ungefär som när man är ute och leker med eleverna. Kanske det är mer jämställt utomhus, eller? Ja, jag har inte funderat på det här alls, men nu när jag tänker på det så har vi inte samma roller i skolträdgården som annars. (Katrin)

### **Elev-elev**

En sak som bidrar till att man kanske lättare litar på att eleverna sköter sina uppgifter i skolträdgården är att de jobbar tillsammans på ett sätt som de inte gör i traditionella grupparbeten. I dem finns det större möjligheter att smita undan, antyder några av de intervjuade:

Kanske Kalle eller Olle har gjort lite mindre och Stina gjort lite mer. Men du kan inte leva på någon annan när du odlar, där blir det så tydligt att man måste hjälpas åt. (Lena)

Lasse antyder att pojkar gillar att gräva liksom annat kroppsarbete mera än flickor och att flickor hellre sätter värde på vackra blommor. Viola berättar att grävsugna grabbar också kan gagna flickorna – samtidigt som det kan underlätta för grabbarna i det övriga skolarbetet:

En stor kille hade det jättesvårt för sig, men han var ju stor och stark och grävde alla tjejernas land. Oj, vad han växte! Han levde på det i veckor. Där var det ingen som retade honom precis – utan han fick hjälp med både matte och svenska av tjejerna. (Viola)

Skolträdgårdsverksamheten kan påverka elevers beteende mot varandra. Som alternativ till traditionella skolaktiviteter kan skolträdgården bland annat bidra till att elever ser mening i verksamheten på ett annat sätt än annars, enligt Veronika:

Förra omgången hade jag en kille som hade assistent. Han hade ganska svårt att sitta still. Men han tyckte det var jätteroligt med trädgården. Och inte en grej förstörde han där. Men i klassrummet kunde han sitta och sticka pennuddar i kompisarna och sånt. Men inte någonting sånt ute i trädgården. (Veronika)

Andra har erfarenheter av att det alltid finns elever som avviker på ett eller annat sätt och inte uppför sig som de ska, men att detta förekommer oavsett om man är i klassrummet eller i odlingen. Någon anser att alla elever inte gillar att

odla, men att det är svårare att säga vilka som gör det respektive inte gör det<sup>98</sup>. Vissa elever tycker det är svårt och har svårt att lyssna samtidigt som man kan se att andra barn njuter otroligt mycket av att vara ute och jobba praktiskt, framhåller bland annat Kristina. Lasse poängterar att det inte på förhand är så lätt att avgöra vilka elever som gillar skolträdgårdsverksamhet eller inte:

Det går liksom inte att säga generellt vilka som känner glädje i odlandet, vilka som får ett intresse för det. Det går liksom inte att säga att de tillhör den ena kategorin eller den andra för de finns bland alla. Det var många som var väldigt stolta över det som kom upp och som tyckte det var roligt, det var det. Men jag vet inte om jag skulle kunna ringa in vad det var för typer av elever.

I detta perspektiv har skolträdgårdsverksamheten och skolträdgården en socialiserande funktion, framkommer det i några av intervjuerna, genom att eleverna både inser att de klarar av att odla för egen del, och inser betydelsen av att samarbeta och hjälpas åt:

Linda: Det gav dem mycket tror jag att känna att man kan starta upp det här, att det fungerar och att 'jag klarar det själv'.

PÅ: Självförtroende på något sätt?

Linda: Ja, det tror jag säkert. Och att man kunde hjälpas åt. De hade odlingsytan tillsammans två och två. De kände att det inte blev katastrof om man var borta eller inte hann med. Men samtidigt var det ett ansvar, att man faktiskt var tvungen att vattna och hjälpas åt.

Skolträdgårdsverksamhet kan å andra sidan även vara betydelsefull för att träna konflikthantering, framskymtar det i materialet. När till exempel två elever delar på ett land, eller när de måste samsas med den som har landet bredvid, dela redskap och liknande – då kan också konflikter uppstå som måste lösas, åtminstone enligt Lasses erfarenheter:

Jag menar en del kommer i bråk och såna saker. Men här kanske de lär sig att den som de brukar vara osams med också kan vara till glädje; att de faktiskt kan ha glädje av varandra och stöd och hjälp av varandra. Det *kan*, jag säger inte att det måste bli så, men det kan bli så att de kan jobba ihop i trädgården när de annars aldrig skulle ha sökt sig till varandra. Du kan säkert hitta andra situationer i skolan, jag *kan* ju sätta dem i samma grupp i ett vanligt grupparbete, men om såna som är lite antagonister får i uppdrag att odla tillsammans. Då kanske de på nåt sätt finner en gemensam nämnare och kan upptäcka sidor hos varandra som de inte skulle ha upptäckt inne i klassrummet.

### **Pedagog-elever-föräldrar**

Även samtalen med föräldrar är enklare och kommer lättare igång om man träffas i skolträdgården, säger man på flera av skolorna. Jämfört med ett vanligt föräldramöte i klassrummet, är skolträdgården därför ett intressant alternativ, anser också Viktoria:

Om jag till exempel står och rensar bredvid en mamma så är det lättare att prata om allt möjligt jämfört med ett vanligt föräldramöte, det är det. I klassrummet är alla samlade, det är en fördel. Det kan man inte vara i skolträdgården, men det är inte meningen heller. Där är det ju den privata kontakten jag får.

---

<sup>98</sup> Se även s. 115.



Skolträdgårdsverksamheten ses av några också som en naturlig möjlighet för föräldrarna att utveckla gemenskap med sina barn och deras kamrater, till exempel när de hjälper barnen med ogräsrensning på sommaren eller i andra trädgårdsarbeten:

Vi hänger vid spaden och pratar med varandra. Och jag säger till föräldrarna 'Passa på nu och ta tillfället i akt! För sedan, på mellanstadiet eller på högstadiet, när det strular till sig, då är det för sent'. Det pratar vi faktiskt om, jag trycker på det. Att det inte bara handlar om att föräldrarna ska hjälpa oss att gräva. Vi ser dem inte som några med spadar. Vi ser trädgården som ett sätt för dem att vara tillsammans med sina barn och deras kamrater. (Veronika)

De flestas erfarenheter är att samarbetet med föräldrarna i regel fungerar bra, men alla tycker inte att det är konfliktfritt. Åsikterna om skolträdgårdsverksamheten går förstås isär bland föräldrarna. Det är inte ofta de är negativa, men det händer vittnar den här personen om:

En gång var det en förälder som var arg efteråt och tyckte att 'Är det meningen att vi ska komma hit och rensa? Han var så himla negativ och då hade han ändå fått så många chanser att tala om det här på ett bra sätt. Vi har flera gånger verkligen försökt att tala om för föräldrarna att man inte måste vara proffs och att man inte måste göra allt. Åk hit, gör det du kan – det räcker. Men den här, han var jättearg och sur och tyckte 'lägg ner skiten!'. Det var tråkigt. (Kristina)

### **Elev – nya vuxenrelationer**

I skolträdgårdsverksamheten kan eleverna också möta andra vuxna än pedagoger. På Önstaskolan/Piltorpsskolan samarbetar eleverna med pensionärer från ortens koloni- och trädgårdsföreningar. Detta har i princip bara resulterat i positiva praktiska och sociala erfarenheter även om "experterna" (som pensionärerna kallas) fordrar lite extra omsorg, enligt flera av de intervjuade. Ett problem är förstås att "ibland så har de kommit lite för många på en gång", som Viveca berättade. En av hennes kolleger, Vanja, som har gått i pension, uttrycker sina erfarenheter så här:

Det var fantastiskt att ha med just dessa äldre människor. De fyllde en viktig funktion på många olika sätt. Inte bara det här med att de kunde odla, utan också allt det sociala som kommer in. Det fanns den där vänliga atmosfären, de hade tid och var intresserade av att det skulle växa. Och jag vet att de smög dit lite konstgödsel när vi inte såg det. Vi skulle odla så ekologiskt som möjligt och inte blanda in sån't. Men det var ju för att de ville så gärna att eleverna skulle få uppleva ett så bra resultat som möjligt. (Vanja)

Pensionärerna deltar i planeringsarbetet i klassrummet och har ett vakande öga på odlingarna under sommarlovet. Ibland för de även in andra tidsbegrepp genom att berätta för eleverna hur det var att vara ung förr i tiden. Detta utnyttjar pedagogerna för att levandegöra undervisningen framförallt i historia och SO, enligt den här personen:

PÅ: Vad lär sig eleverna på det där med pensionärerna då?

Viktoria: Ja, att de faktiskt är folk de också, att de är gamla och att eleverna kan prata med dem ändå. Vissa, det beror lite på vilka som har varit med, har berättat om hur det var när de växte upp och hur det var förr i tiden. Eleverna tittar och lyssnar på ett annat sätt när det inte är fröken som undervisar utan det är en

främmande som är kunnig. Jag tror att det lär dem mer än om vi står och mäs-sar.

Elevernas samarbete med pensionärerna leder till social gemenskap och till en ödmjukare inställning till äldre, erfar de intervjuade på Önstaskolan/Piltorps-skolan.

Sammanfattningsvis anser de intervjuade på samtliga skolor att relationerna mellan pedagoger och elever påverkas i positiv riktning av skolträdgårdsverk-samheten, liksom relationerna till föräldrar och andra vuxna.

# Skolträdgårdens funktion och betydelse

**Kapitel 6** i vilket några uppfattningar om skolträdgårdsverksamhet preciseras. Detta görs med utgångspunkt i tre förklaringsgrunder; skolträdgården som lärande medel, skolträdgården som socialt nav och skolträdgården som aktör och berättelse.

Redovisningen i föregående kapitel byggde på *vad* de intervjuade pratade om. När uttalanden och reflektioner analyserades knöts de i ett första skede till nyckelord som kunskapskälla, inspirationskälla, språngbräda, laboratorium, fysisk aktivitet, konflikthantering, samarbete, rollutveckling, medbestämmande, interaktion, aha-upplevelser, naturkontakt, identitet, långsamhet, kullkastad planering etc. Av dessa gjordes ett försök att kategorisera utsagorna<sup>99</sup> som plats *eller* lärande.

När detta gjordes utvecklades en insikt om att skolträdgårdsverksamhet präglas av relationer. Relationer mellan människor, relationer till platser och relationer till de uppgifter deltagarna ska lösa på eller med hjälp av dessa platser. Tolkning och fördjupad analys av intervjumaterialet, tillsammans med bearbetning av övrig empiri och min förförståelse, har därför bidragit till att diskussionen på följande sidor fokuserats på tre förklaringsgrunder; skolträdgården som *lärande medel*, skolträdgården som plats för social utveckling (*socialt nav*) respektive skolträdgården som en plats som agerar och är en del av skeendet (*aktör och berättelse*). Jag reflekterar över dessa teman med avsikten att försöka ge gestalt åt några uppfattningar som på olika sätt kan ligga till grund för hur skolträdgården uppfattas som resurs.

De uppfattningar som kommer till uttryck på följande sidor företräds uteslutande av flera personer. Uppfattningarna bygger på en sammanvägning av hela det empiriska materialet.

## Skolträdgården som lärande medel

### Utmanar och utvecklar lärandeformer

Enligt intervjuundersökningen uppskattas skolträdgårdsverksamheten som aktivitet, samtidigt som den utmanar pedagogernas kunskapssyn, påverkar deras undervisningsmetoder och deras val av platser för pedagogiska verksamheter. Pedagogerna använder visserligen skolträdgården som inspirationskälla i

---

<sup>99</sup> Eller med Finn Calanders terminologi; de olika *episoderna* (Calander 1999 s. 69ff).

enskilda ämnen, men de utvecklar också en allt friare attityd till undervisningen, och blir med tiden allt mindre främmande för att öppna sig för stundens ingivelser i de upplevelser de delar med eleverna i det konkreta trädgårdsarbetet.

Vid ett par av skolorna i undersökningen har pedagogernas medvetna registrering av olika upplevelser och budskap i skolträdgårdsverksamheten vuxit fram efter flera års odlingserfarenheter. *Pumpkin Technology Day*<sup>100</sup> utvecklades till exempel som svar på en speciell situation som elever och pedagoger befann sig i. I den givna situationen fanns en möjlighet som pedagogerna fångade upp. Att ta sig an sådana möjligheter kan, med utgångspunkt i Carlgren (1999), tolkas som ett uttryck för att situationen inte bara är en bakgrund till utan också en integrerad del av kunskapen. Växande förtroendet med odling som hantverk modifierar också den tysta kunskapen (Molander 1993) vilket, som jag ser det, är en grundläggande faktor för att pedagoger och elever ska kunna se nya möjligheter.

När jag jämför vad pedagogerna säger om de utmaningar de anser att skolträdgårdsverksamheten utsätter dem för, kan jag konstatera att deras åsikter på den här punkten bygger på uppfattningar i stil med att när man bedrivit skolträdgårdsverksamhet en tid förändras attityden till invanda undervisningsmetoder. Skolträdgården är både som plats och aktivitet ett av flera medel för att pröva nya former och förutsättningar för elevernas lärande.

## Elevernas frågor i fokus för lärandet

Empirin visar att inslagen av mer elevaktiva arbetssätt ökade sedan man började bedriva skolträdgårdsverksamhet. I skolträdgården kan det vara svårare för pedagogen att koncentrera det pedagogiska arbetet till den uppgjorda planeringen, i synnerhet för den som är ovan vid att odla tillsammans med barn. Det är mycket som distraherar i skolträdgården. Men denna distraktion kan samtidigt innebära nya möjligheter till att improvisera, lyssna på elevernas frågor och integrera detta i den pedagogiska verksamheten. Insikten om detta kan i sin tur leda till att börja planera därefter, det vill säga att i fortsättningen bygga planeringen på dessa kännetecken. Skolträdgårdsverksamhet blir därigenom ett sätt att uppmuntra eleverna att ställa frågor och att se frågorna som hjälpmotor i lärandet. Skolträdgården är ett exempel på hur man, inom ramen för elevernas och pedagogernas gemensamma skolträdgårdsprojekt, kan ta vara på sociokulturella sammanhang i vilket lärande sker – som med Säljös (2000) terminologi både bygger på fysiska och intellektuella/språkliga verktyg.

Det empirin ger exempel på i det här fallet tycks handla om hur både pedagogerna och eleverna approprierar, skapar och reflekterar över skolträdgården som plats och som verksamhet – och därigenom hur de bygger upp en referensram i sitt fortsatta skapande av mening (Hjort 1983) på ett konkret sätt som kan komplettera och utveckla traditionell undervisning och dess textbundna praktiker.

---

<sup>100</sup> Se s. 123.

När jag jämför det som kommer till uttryck i empirin när det gäller undervisningssituationen kan jag konstatera att åsikterna på den här punkten vilar på uppfattningar i stil med att fokus för lärandet i skolträdgården förskjuts med tiden från att styras av pedagogens detaljplanering till elevaktiva arbetssätt där utgångspunkten är elevernas frågor och initiativ.

## Ett kunskapsskaffereri

Skolträdgårdsverksamhet kan leda till både en känsla för och ökade kunskaper om natur, ekologi, och matens väg från jord till bord. Skolträdgården kan med Dahlgrens (2003) vokabulär vara såväl en *plats* för detta lärande som *föremålet* för lärandet och är ett *sätt* att lära. Resultatet visar entydigt att den allmänna åsikten bland de intervjuade är att alla sinnen och hela kroppen engageras i skolträdgårdsverksamheten. Eleverna deltar både i ett praktiskt odlingsarbete och reflekterar över det de upplever – *de är med i det som händer*, som Lasse uttrycker det på s. 109. Denna kombination av praktiskt odlingsarbete och reflekterande betraktas både som lärande och som motivationshöjande faktor för lärandet i andra skolaktiviteter. Åsikterna indikerar att man uppfattar att detta lärande sker i ett brett register. Lärandet handlar om att skapa mening via sinnliga erfarenheter – att känna, dofta, smaka, lyssna, se och utveckla en känsla för platsen (rumsuppfattning). Lärande handlar också om hur skolträdgårdsverksamhet leder till ökad förtroenhet med enskilda skolämnena, och om möjligheter till ökad förståelse för övergripande frågor om människans överlevnadsvillkor.

Vilka kunskaper som praktisk skolträdgårdsverksamhet leder till berörs, eller exemplifieras, på flera ställen i det empiriska materialet. Generellt sett är det inte många skolor i Sverige som bedriver skolträdgårdsverksamhet<sup>101</sup>. Dagens elever har därför begränsade möjligheter till bildning i trädgårdsodling. Den sker åtminstone sällan via konkreta och praktiskt upplagda odlingsaktiviteter. Idag är det vanligast att eleverna lär sig om odling i olika textbundna praktiker eller genom studiebesök. På skolorna i undersökningen visas dock hur skolträdgårdsverksamhet och skolkunskaper kan utvecklas parallellt. Skolträdgården innebär en *fördjupad reflektionsbas* för både pedagoger och elever.

På flera skolor i undersökningen arbetar man för att genom individuella och kollektiva upplevelser lägga grunden för ett både breddat och ämnesfördjupande lärande. Ett tänkbart sätt att tematisera den praktiska skolträdgårdsverksamheten är till exempel att låta eleverna reflektera över villkoren för att i vårt samhälle ha mat för dagen. Skolträdgården är ett medel för att fokusera på dessa frågor. Den allmänna åsikten i empirin är att utan upplevelsemoment som engagerar många sinnen skulle det vara svårare att motivera eleverna på området mer traditionella skolkunskaper<sup>102</sup>.

Genom att odla kan undervisningen kopplas till ett för eleverna begripligt sammanhang, både till en fysisk och pedagogisk kontext (Carlgren 1999; Säljö

<sup>101</sup> Hur många skolor som har skolträdgårdsverksamhet har inte kunnat klargöras inom ramen för denna avhandling. Andersson & Larsson (1986) uppskattar antalet skolträdgårdar till ungefär 30 under andra halvan av 1980-talet.

<sup>102</sup> Se fig. 3 s. 37.

2000). Då kan skolträdgården fungera som skafferi för både trädgårdsprodukter och kunskaper. I det perspektivet kan inte lärandet i skolan ses som symbolmanipulerat och utan redskap, vilket Resnick (1987) framhåller. Tvärtom kan lärandet i skolan (med hjälp av skolträdgården) ses som reellt, situerat och kontextuellt samtidigt som verksamheten leder till ökad handlingskompetens. Skolträdgården kan därmed ses som en brygga mellan det Resnick benämner *the cognition in school versus outside school*<sup>103</sup>.

När jag jämför det som kommer till uttryck i empirin om skolträdgårdens funktion och betydelse för vad som lärs, kan jag konstatera att åsikterna på den här punkten vilar på uppfattningar i stil med att skolträdgårdsverksamhet handlar om växelverkan mellan praktiskt arbete och teoretisk reflektion där framgången hos pedagogen ligger i att utnyttja skolträdgårdsverksamhetens praktiska moment som inspirationskälla i och språngbräda till teoretiska och reflekterande moment i det övriga skolarbetet, samtidigt som de måste tillerkänna varandet i skolträdgården som värdefullt i sig.

## Det vandrande lärandet

Skolträdgårdsverksamhet är ett tydligt exempel på *platsaktivitet* som lätt kan övergå i andra platsaktiviteter, vilka diskuterades i anslutning till tankemodellen på s. 67 (fig. 4). Som resurs i lärandet kännetecknas skolträdgården av att fungera både som utgångspunkt, brygga och mål. Skolträdgården fungerar till exempel som övergång till textbundna praktiker där erfarenheter och intryck av det praktiska trädgårdsarbetet bearbetas i ord och bild, eller som språngbräda för att göra studiebesök hos lantbrukare som i större skala än vad man förmår i skolträdgården<sup>104</sup> förser samhället (eleverna) med förnödenheter, varigenom elevernas sinnliga associationer till sitt eget odlande kan förstärka detta budskap. Skolträdgårdsverksamheten kan också resultera i nya skolgårdsprojekt, till exempel om skolträdgården behöver kompletteras med växthus eller förråd, som skolan beslutar att man ska bygga tillsammans med eleverna.

Tab. 4 sammanfattar några av de uppfattningar som kommer till uttryck i intervjuundersökningen när det gäller hur lärandet i skolträdgården skiljer sig från textbundna praktiker. I tabellen jämförs två av begreppen i fig. 4 s. 67. Den kan även jämföras med diskussionen om Resnick (1987) i anslutning till tab. 1 s. 38.

Att engagera sig i praktiskt arbete i skolans närmiljö kan med hänvisning till hur barn tolkar och förhåller sig till tysta budskap och dolda signaler i sina fysiska omgivningar (Adams 1993; Skantze 1989; Titman 1994) leda till att deras attityder till och upplevelser av dessa påverkas. Delaktigheten i vad som ska läras, i utformning och i förvaltning av skolträdgården, är i det perspektivet betydelsefullt för att eleverna genom skolträdgårdsverksamheten ska kunna modifiera sin lust att lära, sitt förtroende för eller beteende i skolan. Skolträdgårdsverksamheten blir i det perspektivet, med hänvisning till Carlgren (1999)

---

<sup>103</sup> Jämför diskussionen i anslutning till tab. 1 s. 38.

<sup>104</sup> På Kalknäs skola är dock produktionen omfattande, bland annat odlas potatis motsvarande skolans årsförbrukning. Detta sker i samarbete med lantbrukare.

och Öhman (2002; 2003), en meningsskapande aktivitet där meningen uppfattas genom att elever och vuxna lär sig hantera de aktiviteter där meningen fungerar. Om denna mening betraktas som den innebörd som individen förknippar med en given situation, kan den också ses som den källa ur vilken betydelse framspringer (Gustavsson 1999 s. 40). Med hänvisning till Gustavsson skulle skolträdgårdens betydelse uppkomma då en innebörd uppfattas som mer allmänt vedertagen bland de elever och vuxna som brukar den. Betydelsen ligger med andra ord i den kultur som utvecklas i varje enskild skolträdgård.

**Tab. 4. Jämförelse mellan textbundna praktiker inomhus (i klassrum och motsvarande) och skolträdgårdsverksamhet. Några dominerande karaktäristika som kommer till uttryck i det empiriska materialet.**

TEXTBUNDNA PRAKTIKER	SKOLTRÄDGÅRDSVERKSAMHET
Pedagogens planering	Barnens frågor
Kontroll, håller sig till planeringen	Frihet, öppen för infall
Korta uppgifter, snabba svar	Återkommande arbeten, långsamhet
Full kontroll på miljön	Distraherande miljö
Projekt	Process
Yrkesroll: förmedlare	Yrkesroll: medupptäckare
Visar i ord vad man kan/har lärt sig	Visar i handling vad man kan/har lärt sig
Pratar, färre sinnen	Pratar och gör, alla sinnen
Bearbetar upplevelser, teoretiserar	Skapar, gör, konkretiserar
Reflekterar, associerar i tanken	Jobbar med händerna, reflekterar med hela kroppen
Arbetar ofta individuellt	Arbetar ofta tillsammans
Dött, passivt	Levande, aktivt

# Skolträdgården som socialt nav

Skolträdgårdens möjligheter att *främja lärandet*<sup>105</sup> finns det gott om exempel på i det empiriska materialet. I intervjuundersökningen engagerade sig nästan alla pedagoger från början med förväntningar på att skolträdgårdsverksamheten skulle inspirera dem (och eleverna) i andra skolaktiviteter, inte minst i ämnesundervisningen. Relativt snart upptäckte man dock en social dimension i skolträdgårdsaktiviteterna, en upptäckt som flera intervjuade kommenterar som överraskande. Tematik och ämneskopplingar var viktiga motiv när skolträdgårdsverksamheten startades, men trädgårdsarbetet *blev* en social aktivitet med fokus på samarbete och problemlösning i grupp – trots att det inte alls var därför man började odla. De sociala aspekterna är idag en viktig drivkraft när verksamheten vidareutvecklas på de svenska skolorna i undersökningen. Att det sociala är viktigare än pedagogiska tillämpningar i skolämnena hade jag själv inte klart för mig före undersökningen. Det är en av de föreställningar om skolträdgårdsverksamhet som avhandlingsarbetet fått mig att ompröva.

## Att synas på nya sätt i skolan

Skolträdgårdsverksamhet innebär helt andra fysiska förutsättningar för lärandet än de flesta av skolans inomhussituationer. I regel är det ofta mer onaturligt för pedagogen att agera utomhus än vad det är för eleverna. De situationer som tar gestalt i skolträdgården påverkar både barn och vuxna i skolarbetet. Pedagogerna framhåller till exempel att eleverna inte betraktar sina lärare som de givna experterna i skolträdgårdsarbetet.

Pedagogerna framhåller också hur skolträdgårdsverksamheten gör att de lär tillsammans med eleverna. Relationerna mellan pedagoger och elever i skolträdgården uppfattas av pedagogerna som mer 'kompislika' än i klassrummet. Empirin visar även att elevers attityder och beteenden i vissa avseenden påverkas av skolträdgårdsarbetet. I skolträdgårdsverksamheten kan de bland annat både inse att de kan klara av att odla själva och inse betydelsen av att hjälpa åt. Det är dessutom tydligt att vissa elever mår bra av skolträdgårdsverksamhet som komplement till andra skolaktiviteter, till exempel elever med koncentrationssvårigheter som kan hitta nya roller i skolträdgårdsarbetet.

Ett sätt att förklara detta är att se skolträdgårdsverksamhet som ett uttryck för, eller möjlighet till, förändrade interpersonella relationer. Stöd för ett sådant antagande kan fås i socialpsykologiska teorier. Men skolträdgården kan också, med hänvisning till Säljö (2000), tolkas som ett sociokulturellt uttryck där kunskap medieras via de sociokulturella redskap som är förknippade med skolträdgårdsverksamhet. Därmed blir *kommunikationen* mellan deltagarna central för förståelsen av kunskapsbildningen, där kommunikation betraktas som de olika sätt på vilket människor utvecklat former för samarbete i olika kollektiva verksamheter<sup>106</sup>, till exempel skolträdgårdsverksamhet. Kanske befrämjas kom-

<sup>105</sup> Skolans uppdrag är att främja lärandet (Lpo 94 s. 7).

<sup>106</sup> Se s. 34 för jämförelse med Säljö's resonemang på denna punkt.



munikationen av att pedagogerna uppfattar att de har en annorlunda roll i skolträdgården. Samarbetet i skolträdgården leder, enligt flera intervjuade, till ett mer intensivt och elevaktivt samtal. Med hänvisning till Gustavsson (1999) kan detta vara ett uttryck för att såväl intentionella handlingar som det konkreta skapandet i skolträdgården stimulerar barnens lust att ställa frågor.

När jag jämför det som kommer till uttryck i empirin om sociala aspekter på relationerna i skolträdgården mellan elever, pedagoger och andra vuxna i skolan, konstaterar jag att åsikterna på den här punkten vilar på uppfattningar i stil med att skolträdgårdsverksamhet främjar mångfalden av sociala situationer, vilket leder till nya slags relationer där yrkesrollen blir mer medupptäckarens än i klassrummets textbundna praktik, samtidigt som elever får nya möjligheter att hitta nya sociala roller både gentemot kamrater och vuxna.

## Samhället kommer in i skolan

På alla skolor i undersökningen har samarbete etablerats med aktörer utanför skolans traditionella sociala och administrativa nätverk för att skolträdgårdsverksamheten ska kunna fungera. Praktiska problem som måste lösas är till exempel iordningsställning av odlingsland, inköp och organisering av den löpande verksamheten. Det kan handla om leverantörskontakter, föräldrar och pensionärer som deltar i det praktiska trädgårdsarbetet från förberedande planering till sådd, sommartillsyn, skörd och höstarbeten. Detta är generellt sett vanliga aspekter på hur samarbete etableras mellan skolan och samhället utanför skolan i våra dagars skolträdgårdsverksamhet.

Skolträdgården kan därigenom ses både som mötesplats, möjlighet och *anledning* att integrera samhället utanför skolan med skolaktiviteter. Därigenom kan skolträdgården ses som ett socialt nav där relationer till, förståelse för och gemenskap med aktörer utanför skolan utvecklas. När olika funktioner, som av tradition mer hör hemma i samhället utanför skolan, integreras i skolträdgårdsverksamheten, underlättas mötet med aktörer vilkas kunnande kan bidra till att skolträdgården utvecklas tillfredsställande. Exempel på det är parkförvaltningen som med sina maskiner vår och höst förbereder tunga, blöta lerjordar för odling. Föräldrar som gör punktinsatser i form av sommarskötsel, samtidigt som föräldramöten kan arrangeras i nya former. Eller med pensionärer som inte bara fungerar som förebilder när det gäller odling, utan som också utnyttjas för att till exempel levandegöra hur det var att växa upp under brinnande världskrig.

Skolornas behov av nya nätverk är inte bara av social karaktär. Andra viktiga aspekter på att etablera levande relationer till aktörer utanför skolan är att skapa och förankra tillgången på kunskapsförsörjning, kompetensstöd, handledning och arbetsinsatser av dem som kan *gröna frågor*<sup>107</sup>.

Det man här ger uttryck för är interpersonella relationer som inte alltid är självklara i en skolas traditionella nätverk. Den kommunala förvaltningskultu-

---

<sup>107</sup> Med *gröna frågor* avses här kompetensområdet planering, investering och drift av till exempel parker, kyrkogårdar, bostadsgårdar och skolgårdar med betoning på vegetation, markbyggnad och dagvattenhantering. Jämför med Löwrie (2001 s. 56) som diskuterar stadens gröna struktur utifrån dess *spatiala identiteter*, som han benämner ”det obebyggda” respektive ”gröna koncept”.

rens omfattande strukturomvandling i Sverige under den senaste tjugoförårsperioden har lett till att ansvaret för investering och drift av skolans lokaler vanligtvis förlagts till en annan förvaltning än den som ansvarar för den pedagogiska verksamheten. Detta har därför lett till att både ansvar och fackkompetens i gröna frågor i regel knutits till (skol)fastighetsförvaltningen. Anläggning, skötsel och underhåll av skolgårdsmiljön är förvaltningstekniskt inte en del av den pedagogiska verksamheten – inte ens på de skolor där utomhusmiljön betraktas som essentiella delar av det pedagogiska rummet.

På Coombes School har man visserligen tagit ett antal strategiska beslut som både har resulterat i ett minskat behov av skötselinsatser och till ett ökat pedagogiskt utbyte av de växter man gått in för att odla. Men även här, trots 30 års erfarenheter av odling och annan skolgårdsutveckling, ger pedagoger och rektor eftertryckligt uttryck för att man inte har det stöd man behöver från kommunförvaltningen. Även här är behovet stort av att få externt stöd för att kunna (orka) fortsätta utveckla skolträdgården (och den övriga skolgården) som pedagogiskt rum.

Att förlita sig på föräldrars punktinsatser och på andra ideella krafter kan vara framgångsrikt, och i empirin finns också svenska skolor som i årtal arbetat med sådana förutsättningar och lyckats relativt väl. Men det är uppenbart att pedagoger generellt sett saknar support när det gäller gröna frågor. I empirin framhålls detta starkt av flera intervjuade som menar att denna support ska vara lika självklar som den support som andra skolaktiviteter och pedagogiska rum har tillgång till för att verksamheten ska löpa utan att behöva baseras på pedagogernas initiativ, deras arbetsinsatser utanför det ordinarie skolarbetet eller problemlösande förmåga. Exempel på sådan självklar basförsörjning i traditionell skolverksamhet är elektricitet, vatten, värme och avlopp, och pedagogiska stödfunktioner som bibliotek och datorstöd.

När jag jämför det som kommer till uttryck i empirin när det gäller relationerna mellan skolan och samhället utanför skolan, kan jag konstatera att åsikterna på den här punkten vilar på uppfattningar i stil med att skolträdgårdsverksamhet uppfattas som en attraktiv social mötesplats för pedagoger, elever och aktörer i samhället utanför skolan, men också som en anledning till att etablera eller vidmakthålla sådana kontakter. Men några av aktörerna utanför skolan borde kunna ta ett större administrativt och organisatoriskt ansvar för att det praktiska trädgårdsarbetet ska fungera. Detta borde vara lika självklart som att kommunen sörjer för att annan infrastruktur fungerar inom ramen för andra skolaktiviteter. Att långsiktigt förlita sig på punktinsatser från föräldrar och andra anhöriga räcker inte.

# Skolträdgården som aktör och berättelse

När en skolgård förändras av elever, skolans personal och andra vuxna, då tas den i anspråk på ett sätt som den inte tagits i anspråk tidigare. När till exempel en skolträdgård anläggs ges skolgården ett nytt innehåll – och *laddas med mening och nya betydelser*, för att använda Liebergs (1992 s. 221) språkbruk. På så sätt både befolkas och besjålas skolträdgården av dem som använder den, samtidigt som varje individ kan utveckla en personlig relation till platsen. Genom den praktiska skolträdgårdsverksamheten införlivas skolträdgården med tiden i en lokal kultur präglad av platsbundna, fysiska och sociala handlingar där plats och människor år efter år interagerar i odlingsårsångslånga skeenden. Detta bidrar till att utveckla skolträdgårdens identitet.

## Möten med ett skeende

Människans möte med en plats är att etablera en relation till den. Är den känd sedan tidigare återskapas relationen varje gång hon besöker den, eller i andra sammanhang tänker på den. Mötet med platsen innebär att erfara den med alla sinnen (Dahlgren et al. 1997), ett möte som inverkar på både kropp och psyke (Folkesson 2002). Hur till exempel en skolträdgård erfars kan, med hänvisning till Folkesson, beskrivas utifrån aspekterna *nalkas, träda in och ta i besittning*<sup>108</sup>. Med hjälp av dessa begrepp skulle en grupp elevers besök i skolträdgården kunna beskrivas steg för steg. Till exempel präglas Önstaskolans elevers besök i skolträdgården av ett 900 meter långt nalkande, för att därefter via Önsta Fridspark där skolträdgården ligger, till sist träda in i själva trädgården. Då, när den tas i besittning, kan de bland annat upptäcka vad som hänt på platsen sedan sist. På Coombes School präglas verksamheten av att ständigt växla mellan olika platser både inomhus och utomhus, det vill säga att växla mellan olika nalkanden, inträden och besittningstaganden. Dessa möten med olika platser skulle, inspirerad av Folkessons (2002) resonemang, kunna beskrivas med hjälp av frågor som: Hur uppfattas skolträdgården? Vad utgör inträdet? Vad karaktäriserar varat där?

Kanske skulle sådana beskrivningar kunna ge gestalt åt uppfattningar om 'skolträdgårdens ande', dess *genius loci* (Norberg-Schultz 1980). I det empiriska materialet finns exempel som styrker antagandet om att elever värdesätter vistelsen i skolträdgården. Den fungerar som mötesplats på fritiden för dem, de deltar många gånger med lust och flit i de vuxenstyrda aktiviteterna som de kanske inte alltid gör i klassrummet. Och det finns uttalanden i stil med att det lyser i ögonen av glädje att få *vara* i trädgården. Mina erfarenheter visar att det också kan lysa i ögonen på pedagoger<sup>109</sup>.

Upprepade möten med platser leder till att de *approprieras* (Hjort 1983), vilket i pedagogernas perspektiv både har med skolträdgården som plats och med pedagogiska möjligheter att göra. Den praktiska skolträdgårdsverksamheten

---

<sup>108</sup> Begreppen behandlas på s. 54.

<sup>109</sup> För mig antyds detta i fotot nederst till höger på s. 79.

och hur erfarenheterna av denna tas tillvara i andra skolaktiviteter, skulle därmed kunna bidra till att skolträdgården med tiden införlivas med och betraktas som ett pedagogiskt rum bland övriga skollokaler.

Möten med platser skapar alltid någon form av mening. I pragmatiskt perspektiv kan den mening som skapas, själva meningsskapandet, förstås som en relation mellan individen och dess miljö, enligt Öhman (2003). Denna relation kan bara skapas genom någon form av möte, där lärandet och meningsskapandet sker genom erfandet av platsen. Meningsskapande är att betrakta som en form av lärande, att jämföras med Hjort (1983) som dessutom framhåller att *skönhetsupplevelser* är ett mått på kunskapstillväxt. Målet med mötet med skolträdgården skulle, med hänvisning till detta och till Folkesson (2002), kunna vara att erbjuda lust- och skönhetsupplevelser. Det meningsfulla i att erfara sådana i skolträdgården skulle kunna vara att bidra till att förklara tillvarons, naturens och människans mysterier, ge eleverna ett existentiellt fotfäste och hjälpa dem utveckla ett hållbart förhållningssätt till naturen.

### **Att omslutas eller inte**

Även om de intervjuade överlag ger intryck av att vara ovana vid att reflektera över hur en skolträdgård ska vara beskaffad som plats, är det tydligt i materialet att skolträdgården måste karaktäriseras av en viss inramning, rumslighet och en fysisk förankring i skolgårdsmiljön som helhet. Det framkommer också att skolträdgården måste ha en viss storlek för att uppfattas som skolträdgård. ”Det ska vara mycket och det ska vara vackert” som en av intervjupersonerna ger uttryck för på s.91. Enligt fig. 4 bygger skolträdgårdsverksamhet på återkommande, platsbundna aktiviteter under en hel odlingsäsong. Definitionsmässigt skulle därför en större planteringskruka eller balkonglåda kunna betecknas som skolträdgårdsverksamhet. Som plats betraktad ger dock empirin stöd för att detta inte räcker för att prata om att man har en skolträdgård. En möjlig tolkning är att det beror på att en planteringskruka är för liten för att kunna *träda in* i, och det finns inget som kan omsluta besökaren i en balkonglåda hur nära man än kommer.

Skolträdgårdarna är på olika sätt fysiskt förankrade i den övriga skolmiljön på de sex skolorna i undersökningen. Medan eleverna på Coombes School varje år kan omslutas av en solrosskog<sup>110</sup>, låg skolträdgården på Segevångsskolan utkastad på en ödlig gräsyta utanför skolgården utan den starka fysiska förankring i skolmiljön som till exempel är fallet för odlingsytorna på den engelska skolan. När Segevångsskolan flyttade sin skolträdgård till den plats på skolgården där den ursprungliga skolträdgården funnits, fick den en helt annan rumslig förankring, och under ett par säsonger kunde eleverna omslutas av en solrosskogsduge. I undersökningen gav man uttryck för att det blev mycket bättre när skolträdgården blev en del av skolgården.

En slutsats är att *skolträdgårdsverksamhet kan uppfattas både som ett linjärt och cirkulärt skeende, förvalt av pedagoger och elever där det meningsfulla finns i återkommande möten med en och samma plats, som de måste kunna träda in i och omslutas av.*

---

<sup>110</sup> Se foto i faktaavsnittet om Coombes School på s. 86.

## Skolträdgården som skapande handling

Skolträdgården betraktas i den här avhandlingen som ett fysiskt platsbundet uttryck för ett skeende iscensatt av människa och natur. Detta antagande bygger på att besöken i skolträdgården inte begränsas till *passiva* möten.

När elever och pedagoger sår och planterar startar processer där naturens egna krafter agerar. De väljer vad som ska odlas, väljer odlingsmetoder, och förvaltar trädgården genom att handgripligen styra vegetationsutvecklingen på platsen. Landskapet, i detta fall skolträdgården eller skolgårdsprojekt i allmänhet, utgör med hänvisning till Hägerstrand en referensram för ett totalt förlopp där människan fungerar som geologisk kraft (Carlestam & Sollbe 1991 s. 12).

Den tidsliga aspekten på skolträdgårdsverksamheten, skolträdgården som ett skeende, kommenteras på flera håll i materialet. Långsamheten som kräver tålamod, och regelbundet återkommande till en och samma plats, resulterar i en kontinuerlig uppföljning. Denna omfattar till exempel gjorda och inte gjorda insatser sedan sist. Detta framhålls som ett sätt att göra eleverna delaktiga i det som sker på platsen, samtidigt som det är förutsättningen för att de ska förstå ekologiska förlopp.

Förväntningarna på skolträdgården redan under vårens första praktiska trädgårdsaktiviteter är måhända att små frön och veka plantor under sommaren ska utvecklas till en djungel av frodig grönska. Förhoppningarna om att odlingsplatsen ska producera blommor, grönsaker, och sinnlig ögonfröjd myllas ned tillsammans med fröna i jorden. Empirin visar att det inte alltid blir som man tänkt sig. Också ogräsfrön gror och i värsta fall, om vädret dessutom är ogynnsamt, kan resultatet bli missväxt. Den som förbereder, sår och planterar skapar förutsättningarna för hur en odlingsplats kommer att utvecklas. Med hjälp av vårdande insatser kan de önskade växterna utvecklas. De vårdande insatser som behövs i trädgården framhålls dock som både ett organisatoriskt och kunskapsmässigt problem på skolorna i undersökningen.

### Intentionellt handlande och förutfattade meningar

Eftersom kunskaper i trädgårdsodlingens grunder kan vara bristfälliga hos engagerad personal, kan oron för hur det ska gå under sommarlovet delvis förstås. En annan möjlig förklaring till att man upplever sommarskötseln som ett problem hänger samman med skolträdgården som *intentionellt skapande handling* (Gustavsson 1999). Förebilden, det vill säga skolträdgården som idé, representeras framför allt av idealbilden av en svensk koloniträdgård. Det ska vara mycket och det ska vara vackert. Ett brett sortiment av odlingsvärda sorter lämpliga för trakten där skolan ligger.

På Coombes School råder en helt annan uppfattning om skolträdgården som idé. Den präglas av helhetstänkande. Elevernas upplevelser av trädgård och natur ska maximeras genom att de odlar växter med mer eller mindre spektakulär tillväxt. Som redan diskuterats innebär detta också att behovet av sommarskötsel minimeras. Detta är en av de föreställningar jag själv gjort upp med under avhandlingsarbetet – en skolträdgård kan faktiskt bestå av enstaka sorter och en skolträdgård behöver inte alltid skötas intensivt under sommarlovet.

På Coombes School styrs skolträdgårdsverksamheten av ett annat intentionellt handlande än på de flesta svenska skolor i undersökningen. När pedagog-

erna på den här skolan odlar pumpor och solrosor och arrangerar veckolånga temaarbeten, iscensätter de utvecklingen i trädgården.

### **Forma genom att göra**

Skolträdgårdsverksamhet är att delta i, påverka och forma en process över tiden. Folkesson (2002) resonerar om formandeprocessen, som han som landskapsarkitekt menar måste drivas vidare av dem som använder platsen för att denna ska kunna bli riktigt meningsfull. Att detta även kan gälla för skolträdgårdar skildras i empirin på olika sätt: Barn som leker, träffas, och skapar i skolträdgården på sätt som pedagogerna inte förutsett. Små, tillfälliga rum som skapas under buskar och blad där barn, ofta två och två, hittar egna fristäder och på sitt eget sätt approprierar, eller försöker förstå och bemästra sin omvärld. Detta kan jämföras med Lieberg (1992 s. 221) som skiljer på platsers avsedda användning från den faktiska. Han exemplifierar med tjejgänget som håller till på tennisbanan, inte för tennisens skull, utan för att visa upp sig för någon eller dra sig undan föräldrar eller andra ungdomar.

Platsens funktion kan vara förutbestämd av arkitekter och planerare. Men gestaltade platser behöver alltså inte användas på det sätt som arkitekterna eller planerarna som formgav platsen tänkte sig (Folkesson 2002; Gustavsson 1999; Lieberg 1992). Detta kommer i synnerhet till uttryck på de svenska skolorna. På Coombes School däremot är verksamheten i skolträdgården styrd av de vuxna och det finns jämförelsevis små möjligheter för barnen att spontant skapa sig egna världar. På rasterna är de hänvisade till vissa lektytor på skolgården, och det är inte tillåtet att leka på övriga skolgården, inklusive i skolträdgården.

Med hänvisning till Hjort (1983) *jagar elevenna ständigt nya situationer*. Både fri lek och deltagande i vuxenstyrda aktiviteter är i det perspektivet deras sätt att identifiera sig med platsen. Hur de utvecklar sin identitet i dialog med platsen och de verksamheter de deltar i där, men också hur platsen får sin identitet genom de processer som äger rum på den.

De som använder platsen, liksom långsamheten i sig, är centrala faktorer för formande av platser, för odlandet av dess mening och för att utveckla dess väsen, enligt Folkesson (2002). Skolträdgården är ett exempel på sådana processer. Skolträdgårdens identitet kan också i planerarperspektiv relateras till Löwries (2001) diskussion om gröna koncept, där den kan ta plats bland andra kulturellt formade objekt, ytor och områden ofta präglade av en eller mindre hävdad och gestaltad vegetation<sup>111</sup>.

Några slutsatser är att skolträdgårdsverksamhet kan uppfattas som att skapa förutsättningarna för att något ska uppstå. Att arrangera ett drama där ekologiska processer, identifikationsprocesser och lärandeprocesser samverkar. Pedagoger och elever skapar ramen för skeendet och regisserar förutsättningarna för dramatiken. Samtidigt deltar de i ett drama i, och med, ett producerande landskap där individuellt och gemensamt reflekterande spelar en lika viktig roll som den kunskap som inte formuleras i ord.

---

<sup>111</sup> Detta diskuteras på s. 50.

## Den oändliga berättelsen

Odlingsplatsens förändring över tiden kan betraktas som ett slags kommunikation mellan människa och plats (Hjort 1983; Asplund 1983). Odlingsresultatet kan tolkas som platsens sätt att berätta för eleverna hur de löst sin uppgift. Genom att vara i trädgården, arbeta och *återkomma* kan varje elev skapa sig en högst personlig förståelse av sin roll i skeendet. En förståelse som kan vidgas av att under ledning av pedagogerna, eller i grupp med andra elever, reflektera över vad trädgården har att berätta. Hur har trädgården agerat sedan eleverna var där senast? Går det till exempel att förklara hur den utvecklats i termer av väder och vind<sup>112</sup>? Av bra eller bristande insatser från elever och vuxna<sup>113</sup>? Eller av naturens nyckfullhet<sup>114</sup>?

När skolträdgården på detta sätt ses som aktör innebär det att den tar notis om eleverna, och skolträdgården blir därigenom en levande plats som responderar (Asplund 1983). Den berättelse som successivt tar form präglas alltså både av dem (elever och vuxna) som använder platsen och av platsen själv och hur den "agerar". Samtidigt finns möjligheter för pedagogerna att läsa av vad som intresserar eleverna för stunden, att ta vara på elevernas frågor om det de upptäcker eller utforskar i utomhusupplevelserna, att ta över och förädla platsens berättelse (platsens "repliker") till pedagogens egen. På så sätt kan platsens agerande underlätta för pedagogen att fokusera på det denne vill eller måste fokusera på, samtidigt som skolträdgården blir den lärobok pedagogen undervisar ur. I konkreta och skapande möten med skolträdgården kan fragment fångas upp av det som platsen har att berätta. I vuxenlett reflekterande över händelser och situationer som eleverna varit (eller är) en del av kan även skolkunskaper bildas.

Den berättelse som växer fram i skolträdgårdsverksamheten utvecklas om eleverna både får skära sönder och äta upp sina läromedel för att utveckla ordlös kunskap. Detta sker exempelvis på Coombes School när först hela kroppen engageras i lärandet när tillsynes övermäktigt tunga pumpor ska lyftas och transporteras till klassrummen<sup>115</sup>. Att balansera en tre meter hög solros i kraftig sidvind ger erfarenheter som sätter sig direkt i kroppen utan omväg via språket. "Kroppens bild av platsen", som Folkesson säger i citat på s. 54, är också ett uttryck för hur denna ordlösa berättelse approprieras och bidrar till identitetsutvecklingen. Också smaken av ett sprött nyplockat äpple och av pickels av egna pumpor är exempel på sinnliga och fysiska upplevelser som leder till kunskap som inte så lätt låter sig formuleras i ord. Detta kan också, med hänvisning till Skantze (1989) och Lindholm (1995) förstås som att skolträdgården *talatill barnen* – men också att det är skolträdgårdsverksamheten som *får platsen att tala*.

På Coombes School fotodokumenterar pedagogerna ständigt det som sker på odlingsplatserna och lägger in bilderna på skolans intranät. På så sätt kan eleverna när som helst besöka skolans hemsidor och med bildernas hjälp återkalla

---

<sup>112</sup> Se resonemanget om de utslagna solrosorna på Coombes School på s. 122.

<sup>113</sup> Jämför till exempel med uttalandet om att slarv med sommarskötseln är en lärdom det också på s. 113.

<sup>114</sup> Se s. 100 om upptäckten av de jättestora solrosorna på Lerbergsskolan, och varför inte alla var det.

<sup>115</sup> Se s. 103 och 123.

minnet av vad de varit med om. Men i empirin framkommer också att *skolträdgården* kan berätta även när odlingssäsongen är över. Elever minns odlings-säsongens händelser när de under vintern besöker skolträdgården. Även i sin nakna, döda uppenbarelse talar den till barnen. Om snön inte ligger alltför tjock, syns gångarna mellan trädgårdssängarna alldeles tydligt. Endast enstaka frostmärkta, livlösa och gråa rester påminner om de växter de en gång sått, pysslat om och skördat.

Elevernas upplevelser, upptäckter och utforskande av skolträdgården bidrar till en unik berättelse för varje elev. En berättelse som utvecklas i dialog med kamrater och vuxna, men också med skolträdgårdens levande organismer och döda ting. Varje gång eleverna kommer till odlingsplatserna väcks personliga minnen till liv från tidigare besök. Nya erfarenheter och händelser på platsen lagras tillsammans med tidigare minnen och blir till delar i barnets egen livshistoria. När pedagogerna utifrån sin synvinkel tillsammans med barnen reflekterar över gemensamma upplevelser på platsen byggs berättelsen på ytterligare. På Coombes School har detta bland annat lett till att särskilda berättarplatser anlagts på skolgården där pedagogen kan samla gruppen och reflektera över det eleverna utforskar. Men de är också en möjlighet till att sätta eleverna i centrum och, i berättarplatsernas specialgjorda berättarstolar, berätta för sina kamrater.

### **Berättelsen om odling**

Till de berättelser som delas av flera hör berättelsen om odling. Idag bor de allra flesta barn i tätort. För dem kan skolträdgården vara den första bekantskapen med odling, och därmed med berättelsen om människan som lämnade jägarlivet och blev bofast odlare. Genom att skolträdgårdsverksamheten bygger på både handling och görande, bidrar odlandet till att levandegöra detta kulturarv. Skolträdgården är i det perspektivet ett komplement till hembygds-museer och liknande. Där kan eleverna visserligen bland annat orientera sig om odling i kulturhistoriskt perspektiv, men är inte lika påtagligt delaktiga som i skolträdgården. I denna utvecklas färdigheter och förtroenheter med odling både som hantverk och kulturhistoria genom såväl handling som görande.

Några slutsatser är att skolträdgården kan uppfattas som aktör i den meningen att den förändras som en konsekvens av hur den förvaltas av elever och vuxna. En berättelse växer fram i skolträdgårdsverksamheten ur en dialog där elever och vuxna deltar tillsammans med trädgårdens levande organismer och döda ting. Att förädla denna berättelse, att synliggöra odling som kulturarv och att levandegöra skolkunskaper, gör pedagogen till en centralgestalt i elevernas lärande. Pedagogen kan betraktas både som regissör, scenograf och tolk för att överföra skolträdgårdens språk till eleverna.



# IT = I Trädgården?

I den här avhandlingen har människan betraktats som en kulturell, skapande, ständigt lärande och reflekterande varelse vars deltagande i vardagslivets sociala praktiker, i och utanför skolan, måste förstås både rumsligt och tidsligt. Skolträdgården är med denna utgångspunkt en av många sociala och fysiska sammanhang där såväl individer som kollektiv förstår och formar sin omvärld.

I fig. 1 illustreras hur skolträdgårdens roll utvecklats över tiden. Från att ha präglats av ett renodlat nyttoperspektiv under bondesamhällets dagar i 1800-talets början, präglas dagens skolträdgårdsverksamhet av andra motiv och ideal. Utvecklingen har gått *från nytta till mening*. Från förtrogenhetssträning i odling för folkhushållningens skull, till odling som medel för att skapa mening och betydelser, till exempel i de ekologiska sammanhang människan är en del av. Parallellt har utvecklingen lett till att utbildningens mål i den gamla folkskolan – yrkes- och hantverksutbildning – idag ersatts av en övergripande målsättning baserad på termer som situerat och livslångt lärande i en alltmer globaliserad kultur där, bildligt talat, väderkvarnen ersatts av digitala nät (fig. 1. s. 27).

## Hållbar utveckling

I en tid då folkhälsa, hållbar utveckling, och barns rätt till utvecklande miljöer (SOU2003:13) är i fokus kan det finnas skäl att reflektera över hur skolan kan anpassa skolverksamheten till dessa faktorer. Skolträdgårdarna på 2000-talet skulle kunna vara ett bidrag i en sådan anpassning genom att de erbjuder en unik kombination av platsegenskaper, sociala handlingar och lärandemöjligheter baserad på hälsobefrämjande och utvecklande utomhusvistelse (Grahn 2003). Att växla mellan utomhus- och inomhusaktiviteter gör till exempel att skolträdgården bidrar till att elever och pedagoger av naturliga skäl rör sig mer.

Skolträdgården kan också vara en utgångspunkt för konkreta utvecklingsuppgifter inom ramen för ekologiska, sociala och ekonomiska aspekter på hållbar utveckling. Genom att utnyttja skolträdgården som ett för ändamålet tillrättalagt och, för att använda Dahlgrens (2003, muntl.) terminologi, *editerat landskap*.

Ovanstående resonemang kan relateras till den högra ovalen i fig. 1, det vill säga till det att skolträdgårdar tycks bli vanligare i brytpunkten mellan industri-samhällets nedgång och informationssamhällets tillväxt.

## Skolträdgården som konkurrensfaktor

En skolträdgård kan bidra till en vacker och tilldragande utomhusmiljö. Eftersom skolträdgården är en kombination av plats och lärande, kan den därmed bidra till att utveckla skolans hela identitet genom att den kan göra skolmiljön grönare, lummigare, trivsammare, mer varierad, hemtrevlig och omväxlande. En skolträdgård kan därmed uppfattas som en levande konkurrensfaktor som skolan kan använda för att till exempel rekrytera elever. Exempel på detta finns i det empiriska materialet. Det är till exempel uppenbart att den fysiska miljön lockar familjer från ett relativt stort upptagningsområde i Norrland att placera sina barn i Umeå Waldorfskola. Ännu tydligare är det på Coombes School, där helhetssynen i pedagogiken, skolans syn på skolgården som pedagogiskt rum

och skolans allmänna renommé i regionen, gör skolan attraktiv samt internationellt omtalad. Någonting får pedagogerna på de här skolorna att ta sig an skolträdgården som en naturlig del av skolaktiviteterna.

På bägge dessa skolor är den fysiska utomhusmiljön en självklar del av den tillämpade pedagogiken och har bred förankring i personalgruppen, på Umeå Waldorfskola är skolträdgårdsverksamheten även integrerad i skolans lokala läroplan. Detta gör att dessa skolor 'sticker ut' från de övriga i undersökningen. Några möjliga förklaringar i dessa skillnader kan anas i resonemanget om trädgården som plats, idé, objekt respektive handling<sup>116</sup> (Gustavsson 2001 s. 37f).

Överförs detta till skolträdgården kan den som *plats* ge utrymme för elevernas möjligheter att via skapandet och appropriandet identifiera sig med platsen och ge den personliga uttryck. Som *objekt* kan skolträdgården handla om att vidmakthålla den karaktär som man brukar förknippa med skolträdgårdar, vilket historiskt sett handlar om nyttoträdgården som stilideal. Dagens skolträdgårdar kan inte lika enkelt kopplas till ett speciellt konstuttryck, däremot kan de uttryckas som *idé*. Idén med skolträdgården behöver inte ge den gestalt, däremot (som jag tolkar Gustavssons resonemang) skulle skolträdgården som idé kunna vara som en efterfrågad pedagogisk funktion. För att ta gestalt fordras någon form av handling, som dock inte bara ska uppfattas som ett uttryck för själva görandet, utan också för de intentioner som ligger bakom ett görande. En övergripande och förankrad idé om skolträdgårdens pedagogiska funktioner råder på Coombes School. Här präglas skolträdgården av ett intentionellt handlande som syftar till att optimera elevernas upplevelser av odlingsresultatet, ett handlande som präglar såväl själva görandet trädgård som de förutsättningar som råder för eleverna att identifiera sig med *platsen*.

### **Skolträdgården och skolkunskaperna**

För att återknyta till avhandlingens inledning användes där ett citat av Carlgren (1999b s. 19), där hon ger uttryck för att det är angeläget för skolan att skapa de miljöer som ger de slags erfarenheter, och väcker de frågor, på vilka de mer traditionella skolkunskaperna är ett svar. Hon framhåller att i den mån det är svårt för skolan att skapa sådana sammanhang för skolkunskaperna, så finns det förmodligen anledning att ifrågasätta dessa skolkunskapers värde.

I den här avhandlingen har ett försök gjorts att fördjupa förståelsen för skolträdgården som ett sådant sammanhang där också skolkunskaper kan vara ett svar. Det har också varit avsikten att visa hur vistelsen i skolträdgården i sig, själva varandet och den berättelse som kan växa fram om odling som hantverk och kulturarv, är medel för att ge eleverna en fördjupad reflektionsbas.

Skolplanerare och pedagoger bör ta ställning till om skolträdgården, skolgården och skolans näromgivning ska betraktas som pedagogiska rum – eller om de inte ska göra det. Om skolträdgården ska betraktas som pedagogiskt rum måste i konsekvensens namn de förutsättningar som behövs åstadkommas för att de skolor som vill ska kunna utveckla skolträdgårdsverksamheten både som handling och som görande<sup>117</sup>. Det skulle till exempel kunna innebära att

---

<sup>116</sup> Jämför diskussionen här med diskussionen på s. 53.

<sup>117</sup> Ramírez (1995 s. 8) hävdar att varje "göra" visar handlingar utan att görandet i sig är en handling. Se även diskussionen om detta på s. 53.

erbjuda skolorna kompetensförsörjning på motsvarande sätt som man bland annat stöttat IT-utvecklingen.

Kanske pågår idag en utveckling mot en skola där gränsen mellan ute och inne alltmer suddas ut, där varje plats utnyttjas efter sina förtjänster, där skolgårdsdammar, trädgårdsrum, naturmark och stadsgator är lika centrala för lärandet som skolans inomhusutrymmen. Skolaktiviteter där eleverna dessutom är med och bestämmer och lägger grunden till en sund livsstil både hos sig själva och hos andra. En utveckling som gynnar såväl pedagogiska verksamheter som barns och ungdomars möjligheter att hitta, utveckla och vidmakthålla skolgården som frirum.

Vill vi ha en sådan utveckling kan skolträdgården vara en av pusselbitarna. Skolträdgården skulle ju kunna betraktas som en möjlighet att till exempel förstärka lärandets situerade natur, eller för att kunna skapa nya relationer mellan pedagoger, elever och platser. Vill vi detta måste skolplanerare, skolledare och fastighetsförvaltare samverka för att bidra till att skapa de fysiska och organisatoriska förutsättningar som behövs för att elever och vuxna oftare skulle vilja vistas och bedriva verksamheter utomhus i skolans näromgivning. En utveckling i den riktningen skulle dock gagnas av mer forskning om mötet mellan planering, pedagogik och skolförvaltning där inte bara skolträdgården utan skolgården i sin helhet tillsammans med skolans näromgivning fokuseras.

# Summary

The starting point for the research is my general interest of outdoor environments for children and youth in cities, and how these environments are (or could be) used for play, recreation and education from nursery to nine-year compulsory school. When the research work started I thought I was mainly interested in practical, school related and cultivation-orientated problems. But as my work advanced it was clear that my interest was broader. I became more interested in the interplay between places and learning in a general sense.

## **Chapter 1: Introduction**

The aim of this work is to document and describe characteristics of use, impact and importance of existing school gardens and their relations to other education activities. The research questions are:

- A) What characterise the school garden as a place?
- B) What characterise learning in the school garden?
- C) In what ways can the school garden be interpreted both as a place *and* learning resource?

I discuss and introduce the methods and material that have been used in the research process. The research work is dominated by qualitative methods. The “qualitative research interview” (Kvale 1997) used for collecting empirical data in the field investigation is discussed in chapter 5.

## **Chapter 2: The attributes of outdoor education**

Part of the research examines school gardening in relation to common outdoor education activities in Sweden and other countries. The study summaries the attributes of outdoor education found in Swedish literature. One general aspect of outdoor learning discussed is how outdoor education can be regarded both as a place for learning, an object of learning and a way of learning. My suggestion is that school gardening can be regarded in the same way.

In a short historical retrospective the development from the first school gardens in Sweden, established in the beginning of the 19th century in the old elementary schools of Sweden is described. In spite of many educational arguments, often based on John Dewey and the pragmatism, practically all school gardens in Sweden were removed during the 1960's. One important reason was the technical development in agriculture, food production and food distribution. It was not necessary for people to grow their own food themselves anymore.

But in the 1970's and 1980's, with increasing environmental problems, a discussion started surrounding environmental education in schools. The school ground was now regarded as one of the educational opportunities for that purpose. Slowly the interest also increased for the school garden as an educational tool, a tool which could often be described as an ecological laboratory. By 1986 there were about 30 school gardens in Sweden.

The same year a research project started at the Swedish University of Agricultural Sciences with the aim to study and develop methods for educational use of school gardens in Swedish primary schools. The three schools included in that project are a part of my field investigation in chapter 5.

The research shows that during the last 200 years, there are two periods when school gardening is most popular; at the turn of the 20<sup>th</sup> century when peasant society was declining and industrial society was growing very fast, and 90-100 years later, when the industrial society is declining at the same time as the growth of “information society” is advancing (fig. 1 p. 27).

### **Chapter 3: Perspectives of places and learning**

This chapter is a discussion about connections and close points of similarities between learning regarded as a constantly on-going process; as a creative urge of the human being; as a human expression at striving for new situations, and places used for these purposes. Learning and creativity are discussed as two aspects of the same phenomenon and as two fundamental motives for the human being to understand and form the world she is a part of.

By discussing the situated nature of learning, and learning in socio-cultural and pragmatic contexts, I focus on the need for using physical tools, intellectual/linguistic tools and communication for describing the characteristics of learning in outdoor situations (Adams 1993; Brown et al. 1989; Carlgren 1999a; Dewey in Öhman & Östman 2003; Marton 2000; Molander 1990; Resnick 1987; Säljö 2000; Titman 1994).

By discussing places in terms of “sense of place” (Norberg-Schultz 1980) and “a place is a space claimed by feelings” (Paget 2003), I among other things want to focus on a way of looking at physical outdoor environments as relationships between humans and the landscape. With inspiration from Torsten Hägerstrand (1991; 1991/1988) I discuss the place as a combination of space and time, the landscape as a visual expression of a tight weave of relations that allow or prevent courses of events. I also discuss how places respond to human activities and the use of places as a sort of design process (Folkesson 2002). I also reflect on the interaction between humans, living organisms and the inertia (Asplund 1983; Casey and Lefebvre in Wikström 2001; Hjort 1983; Werne 1987).

My conclusion is that there are several connections and similarities in the research of learning respectively research of places, such as:

- 1) Situation as an engine in learning and for the creative urge.
- 2) The creating of meaning.
- 3) The development of identity.
- 4) The development of thinking and knowledge in a situated and cultural context mediated by tools.
- 5) Communication between people, but also between people and the physical environments.

My assumption is that the school garden can be regarded as a weave of relations between pupils and teachers in co-operation with the cultivated nature that allows or prevents courses of events.

#### Chapter 4: The “where” of learning

Based upon my observations in literature, Webb-sites, handbooks, journals and press cuttings from daily papers 1992-2002, the “where” of learning in school versus outside school is analysed. As shown in fig. 4 characteristics for four different qualitatively separated themes for *place activities* in school are clarified. The figure is a model of where such activities take place and shows how they differ from and relate to each other.

“Text based practices” are often situated indoors. Pupils use books and Internet for learning *about* things, and at least in Sweden it is common that they very often just reproduce facts and information from these sources in their school work

The aim on *projects in the school ground* is often to make the outdoor environment more attractive for play, recreation and learning. The outdoor role of the pupil is to be a constructor or creator, for example in building benches, fences, ponds, planting trees and bushes, painting the asphalt or using the school ground for sculptures and other art work. In these place activities the pupils often participate in decisions, design and construction.

School gardening is based on coming back to the same place over the year to maintain different sorts of crops. Teachers and pupil are managers with a responsibility for living plants. They act together with nature, where cultivated nature responds to the activities done in the cultivation areas.

Field trips have a long tradition in Sweden, where teachers and pupils visit city environments, parks, cultural landscapes, historical places and nature outside the school. These kinds of visits, as is common for tourists, are mainly based on participation by looking and observing rather than by doing.

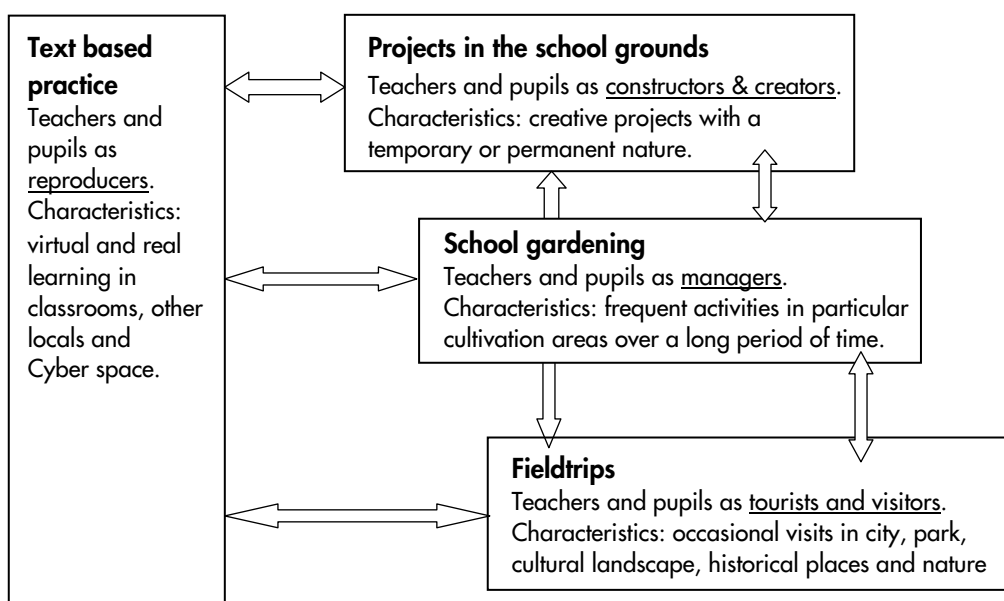


Fig. 4. The “where” of learning. A model of four general place activities in school and its surroundings qualitatively separated. The arrows show that place activities often change into other place activities. Here, in my doctoral thesis, the figure is revised compared to my original licentiate thesis.

## Chapter 5: School gardening in practice

Six schools are included in the field investigation. Each school is, or has been working, in cultivation activities with children that are 5-12 years old. One of the schools is British; Coombes School in Arborfield near Reading. The school is quite well known abroad for their holistic approach to education both outdoor and indoor, for the fascinating school grounds and for their teaching and learning methods (Olsson, et al. 2003). The Swedish schools are spread out all over the whole of country with different opportunities for school gardening. They are all common Swedish compulsory schools. Three of them were included in the project mentioned previously. The fifth school is a Rudolf Steiner school with school gardening stated as a subject in the local curriculum. The sixth school is special as they have extensions of cultivating potatoes and onions enough to feed the schools 60 pupils all the year around.

The field investigation is composed of 19 research interviews and 4 other recorded conversations. The results are divided and discussed in two themes; what the interviewees say about the school garden as a *place* respectively as a *learning resource*.

### WHAT IS TOLD ABOUT THE SCHOOL GARDEN AS A PLACE?

Some of the statements shown in the interviews are characterised by:

- School gardening need professional organisation and management. The board of the school should in general be more active, and the school garden should not be placed outside the school grounds.
- The school garden is regarded as a classroom, living library, laboratory, scene and virtual room (in computers and pupils minds) with opportunities to make school subjects come alive.
- The school garden is a model for the productive culture landscape, and a producing landscape, a base for cooking and handicraft. It is a place where the children participate in building ecological cycles and have opportunities to understand more about sustainable development.
- The school garden is a place for health and well-being. It is a place where you must work slowly. The school garden means fresh air, beauty and a place for city kids to be connected with nature.
- Identity; practical, creative work in the garden as a way of establishing a relationship to places and to nature. To give identity to the garden at the same time as the garden becomes a part of the child's identity.

### WHAT IS TOLD ABOUT THE SCHOOL GARDEN AS LEARNING?

Some of the statements shown in the interviews are characterised by:

- School gardening as a process and a "trampoline" to knowledge, places and environments outside the school grounds.
- Learning in different levels, where the point is to combine practical garden work with more theoretical reflections. School gardening stimulates learning also in the classroom. All sorts of children like gardening. As teacher you can never know from the beginning who will enjoy or benefit from school gardening.

- The professional role as teacher is changing after working with school gardening on regards to development of how knowledge, and developing teaching and learning strategies. But there is also need for more teacher training, more time for planning with colleagues and more “green support” from the community outside school.
- School gardening means more and new opportunities in education, in thematic work and in teaching school subjects. It is easier to explain and explore in ways that books cannot provide. School gardening is learning by doing. It is easy to work with “sharing and caring” principles for sustainability with the school garden as a starting point.
- School gardening results in new social roles. For example it is more obvious in the school garden that teachers learn together with children more than in the classroom. That means that teachers become more like a co-discoverer outdoors than indoors.

## **Chapter 6: The function and importance of school gardens**

The results from the field investigation are compared to the theoretical reflections in chapter 3. *How* the interviewees talk about the school as place and learning resources is discussed. The aim is to characterise some opinions among teachers about school gardening as a phenomenon. The discussion focuses on three main perspectives.

### **1. THE SCHOOL GARDEN AS A TOOL FOR NEW TEACHING AND LEARNING STRATEGIES**

Teachers understand the school garden as an opportunity to challenge their teaching methods and at the same time as an instrument for testing new requirements and methods for children’s learning. They also understand school gardening as an opportunity to take care of students’ curiosity and the asking questions. Focus in teaching is changing from a teacher centred detailed planning to more pupil centred work.

Teachers also understand the school garden as a place, object and way of learning. They see the child as a part of what’s happening in the garden. The teachers also understand school gardening as interaction and interplay between practical work and theoretical reflection. Success in teaching is understood as being successful when using practical garden work as a source of inspiration in other school activities. But success also is a question about regarding individual experiences in the garden (without teaching) as important as well.

### **2. THE SCHOOL GARDEN AS A SOCIAL HUB**

Teachers opinion about school gardening is an opportunity for children to express and present themselves in new ways. School gardening promotes varieties of social situations leading to new social relationships between teachers and pupils, pupils and other pupils and pupils and relatives helping the children in the cultivation activities.

Teachers also understand the school garden as a focal point between the school and other parts of the municipality. They also understand the school garden as *a reason* to establish such contacts. But their opinion is also that some of the actors outside school should take a greater responsibility for administra-



tion and organising the garden work, to guarantee that school gardening can continue from one year to another.

### 3. THE SCHOOL GARDEN BOTH AS ACTOR AND A STORY

When a school garden is laid out children and adults begin to take care of their school surroundings in new ways. They who use and own the school garden load it with meaning and importance. Teachers and pupils act in the school garden; they sow and plant in the spring; water and weed in the summer; and pick flowers until that season is over. The garden responds to the work that is done. Plants, animals and the place itself “talk” to the children. The school garden becomes a language, at the very least a kind of communication between the place and the people who belong to the place.

Practical garden work increases the beauty of the school ground. The creative work and approach to the school garden is appropriated into the local culture of the school over time. It becomes a local culture with educational and recreational aims in which children and teachers of the school can participate. The impression of the school garden is linked to a specific place where people from one year to another interact in physical and social actions, with regards to the place as an actor. And where there are actors a story can start growing. My conclusion is that there are at least three main aspects of the function and importance of school gardens:

- 1) People always relate themselves to places. People establish these relationships by personal experiences on site.
- 2) People always use creative actions as a driving force. The aim is to understand and form the world they live in and are a part of. School gardening is a vehicle for knowledge through interactive learning, as apposed to a passive approach to learning.
- 3) The situated dialogue between people and places, and the drama developing from maintenance and the influences of the status of the soil, sunshine, wind, rain, animals, pest and diseases, lead to the conclusion that the school garden is both an actor and a story at the same time. Children and adults are all embedded in the same drama communicating with friends, but also with other living organisms and inert objects. From a more pragmatic point of view the garden is a story about cultivation as culture. The school garden provides means to understand ecological systems and cultivation – especially for children living in urban environments.

# Referenser

- Adams, E. (1993). "School's Out! New Initiatives for British School Grounds". *Children's Environments*. Vol. 10 (2): 180-191.
- Adams, E. och I. Kinoshita (2000). *Machi-work. Education for participation*. Tokyo, Fudosya.
- Almström, B., A. Bengtsson, S. Koinberg, et al. (1981). *Använd skolgården!* T38. Stockholm, Statens råd för byggnadsforskning.
- Andersson, M., S. von Bothmer och P. Åkerblom (1999). *Tio år med skolträdgård*. Stad & Land nr 161. Alnarp, Movium, SLU.
- Andersson, O., M. Bertilsson, E. Bucht, et al. (1988). *Skolträdgården. En enkel handledning om hur man sätter igång skolträdgårdsverksamhet*. Stad & Land nr 68. Alnarp, Movium, SLU.
- Andersson, O. och R. Larsson (1986). *Trädgård i skolan. En förstudie av skolträdgårdsundervisningen idag och i morgon*. Förstudierapport, stencil. Alnarp, SLU, Movium.
- Arbetsmiljöverket (2002). *Skolans arbetsmiljö - resultat av enkätundersökning våren 2002*. Stockholm, Arbetsmiljöverket.
- Arfwedson, G. B. (2000). *Reformpedagogik och samhälle. En komparativ studie av pedagogiska reformrörelser i USA och Tyskland från 1890-talet till 1930-talet*. Studies in Educational Sciences nr 25. Uppsala, Uppsala universitet.
- Asplund, J. (1983). "Topofili", i J. Asplund: *Tid, rum, individ och kollektivitet*. Stockholm, Liber. 169-184.
- Asplund, J. (1987). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg, Bokförlaget Korpen.
- Asplund, J. (1991). *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*. Göteborg, Bokförlaget Korpen.
- Barnmiljörådet (1984). *Ute finns mycket att göra*. Stockholm
- BiSOS (1882-1910). *BiSOS*. Serie P. Folkskolorna.
- Bjurström, P. (2002). *Att avskaffa klassrummet. Om skolans föränderliga arkitektur*. Kapitelmanus till bok om svensk skolforskning under 40 år (Skolverket, under produktion). Stockholm.
- Branzell, A. (1976). *Att notera rumsupplevelser*. T1:1976. Stockholm, Statens råd för byggnadsforskning.
- Broady, D. (1981). *Den dolda läroplanen*. KRUT-artiklar 1977- 1980. Stockholm, Symposium.
- Broström, S., J. Kurola, A.-I. Mårtensson, et al. (1993). *Seminarieträdgården*. Studentuppsats. Uppsala, SLU, institutionen för landskapsplanering Ultuna.
- Brown, J. S., A. Collins och P. Duguid (1989). "Situated Cognition and the Culture of Learning". *Educational researcher*. Vol. 18 (January February 1989): 32-42.
- Brügge, B., M. Glantz och K. Sandell (1999). *Friluftslivets pedagogik. För kunskap, känsla och livskvalitet*. Borås, Liber.
- Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare. Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. Stockholm, Uppsala universitet.
- Carlestam, G. och B. Sollbe (eds.), (1991). *Om tidens vidd och tingens ordning. Texter av Torsten Hägerstrand*. Stockholm, Svensk Byggtjänst.
- Carlgren, I. (ed.), (1999a). *Miljöer för lärande*. Lund, Studentlitteratur.

- Carlgren, I. (1999b). "Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande", i I. Carlgren (ed.): *Miljöer för lärande*. Lund, Studentlitteratur. 9-29.
- Carson (1963). *Tyst vår (originalets titel: Silent Spring)*. Stockholm, Tiden.
- Castells, M. (1999). *Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur. Band 1. Nätverkssamhällets framväxt*. 1. Uddevalla, Bokförlaget Daidalos AB.
- Coombes (2003). *Coombes School*: <http://thecoombes.com/> (2003-04-02).
- Dahlgren, L.-O. och A. Szczepanski (1997). *Utomhuspedagogik. Boklig bildning och sinnlig erfarenhet. Ett försök till bestämning av utomhuspedagogikens identitet*. Ska-pande Vetande nr 31. Linköping, Linköpings universitet.
- Dahm, H., A.-C. Olin och J. Stenström (1984). *Levande skolgård*. Märsta, Fältbiologerna.
- Edberg, G. (1975). *Metoder för rumsanalys*. Stockholm, Tekniska Högskolan, avdelningen för formlära.
- Eliasson, L. och U. Walter (1996?). *Vi har sått ett frö. En redogörelse för tillvalsämnet JämtNatur på Cederbergsskolan i Föllinge*. Östersund, Glesbygdsverket.
- Eneroth, O. (1862). *Om skolträdgårdar*. Norrköping, Föreningens Boktryckeri.
- ENSI (2003). Environmental and school initiatives: <http://www.ensi.org/> (2003-04-02).
- Eriksson, I. (1999). *Lärares pedagogiska handlingar. En studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet*. Uppsala Studies in Education 82, Uppsala universitet. Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis.
- Eriksson, I. (2003). "Med eleven i centrum", i T. Olsson (ed.): *Skolgården som klassrum. Året runt på Coombes School*. Lund, Runa Förlag i samarbete med Movium. 158-163.
- Ewerman, A. (1996). *Marknaden 1000 år. Fem eror i Europa*. Stockholm, Ewerman Buisness Intelligence AB.
- Folkesson, A. (2002). *Jag söker platsens mening. Arkitektoniska överväganden i samband med forrådet av en trädgård*. Rapport 02:5. Alnarp, SLU, Institutionen för landskapsplanering Alnarp.
- Folkskolestadgan (1842). *Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga angående Folk-undervisningen i riket; Gifwen Stockholms Slott den 18 juni 1842*.
- Grahn, P. (1992). *Om parkers betydelse*. Stad & Land nr 93. Alnarp
- Grahn, P. (2003). *Utevistelsens och utemiljöns betydelse för förskolebarns hälsa och utveckling*. SLU, institutionen för landskapsplanering Alnarp: <http://www.lpal.slu.se/projekt/p101.html> (2003-04-02).
- Grahn, P., F. Mårtensson, B. Lindblad, et al. (1997). *Ute på dagis*. Stad & Land nr 145. Alnarp
- Gréen, S. (1960). *Trädgårdsbok för ungdom*. Stockholm, LTs Förlag.
- Gustafsson, E. (1999). "Trädgård som skapande handling". *Nordisk Arkitekturforskning*. Vol. 11 (nr 4): 36-58.
- Hallberg, I. (ed.), (1999). *Rum för lärande*. Visby, Gotlands kommun/Barn och utbildningsförvaltningen.
- Harlem-Brundtland, G. (1988). "Förord", i *Vår gemensamma framtid - rapport från Världskommissionen för miljö och utveckling (under ordförandeskap av statsminister Gro Harlem Brundtland ("Brundtlandrapporten"))*. Prisma/Tiden.
- 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. och B. K. Solvang (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder (svenska utgåvan)*. Lund, Studentlitteratur.

- Hurtig, E. (2002). *Long term effects and learning qualities of the Nature School in Lund concerning Out Door Day*. MA in Education. The University of Greenwich, School of Education.
- Hägerstrand, T. (1991). "Tidsgeografi", i G. Carlestam & B. Sollbe (eds.): *Om tidens vidd och tingens ordning. Texter av Torsten Hägerstrand*. Stockholm, Statens råd för byggnadsforskning. T21: 133-142.
- Hägerstrand, T. (1991/1988). "Landet som trädgård", i G. Carlestam & B. Sollbe (eds.): *Om tidens vidd och tingens ordning. Texter av Torsten Hägerstrand*. Stockholm, Byggnadsforskningsrådet. T21: 39-46.
- I Ur och Skur (2003). *I Ur och Skur Utsikten förskola, skola och fritidshem, Lidingö*. <http://www.iurochskurutsikten.se/> (2003-04-06).
- Johansson, U. (1987). *Att skolas för hemmet. Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842-1919 med exempel från Sköns församling (doktorsavhandling)*. Akademiska avhandlingar. Umeå, Umeå Universitet, pedagogiska institutionen.
- Kern-Hansen, M. (ed.), (1994). *Skolans Uterum. Dokumentationstidning*. Stockholm, Skolans Uterum.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund, Studentlitteratur.
- Kylin, M. (2003). "Children's dens". *Manus (2003-04-14), accepterat för publicering i Children, Youth and Environments, 2003*.
- Kylin, M. och M. Lieberg (2001). "Barnperspektiv på utemiljön". *Nordisk Arkitekturforskning*. Vol. 14 (nr 1): 63-76.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund, Studentlitteratur.
- Lenninger, A. (1999a). *Skapande Uterum. Dokumentationstidning från Kulturhuvudstadsåret 1998*. Stockholm, Skolans Uterum.
- Lenninger, A. (1999b). *Utvärdering av projekt Skolans Uterum*. Stencil, opubl. Uppsala/Ultuna, SLU, Movium.
- Liebel, B. (1993). *Läroplansöversikt 92*. BORE ett forum för Umeå Waldorfskola nr 3.
- 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. (1998). "Ungas rum och rörelser i stadens periferi". *Nordisk Arkitekturforskning*. Vol. 11 (nr 3): 21-35.
- Lieberg, M. (2002). "Kunskapsverkstad som arena för samverkan mellan forskare och praktiker", i K. Eriksson (ed.): *Forskningsamverkan och nya former av kunskapsbildning. Sammanställning av bidrag till konferensen Högskolor och samhälle i samverkan, Högskolan i Halmstad 9-11 maj 2001*. Halmstad, Högskolan i Halmstad. 282-295.
- Lindblad, B. (1993). *Skolgården - barnens frirum*. Forskningsrapport SB:58. Gävle, Statens institut för byggnadsforskning.
- Lindholm, G. (1992). *Skolgårdar - betydelsen av platsers egenskaper för utomhusaktiviteter vid skolor*. Stencil 92:7. Alnarp, SLU, institutionen för landskapsplanering Alnarp.
- Lindholm, G. (1995a). "Schoolyards - the significance of place properties to outdoor activities in schools." i G. Lindholm: *Skolgården - vuxnas bilder - barnets miljö*. Stad & Land nr 129. Alnarp, SLU/Movium & Institutionen för landskapsplanering. II-1--37.
- Lindholm, G. (1995b). *Skolgården - vuxnas bilder - barnets miljö*. Stad & Land nr 129. Alnarp, SLU/Movium & Institutionen för landskapsplanering.

- Ljung, M. (2001). *Collaborative Learning for Sustainable Development of Agri-Food Systems*. Agraria 308. Uppsala, Acta Universitatis Agriculturae Sueciae.
- Lpfö 98 (1998). *Läroplan för förskolan*. Västerås, Regeringskansliet/Utbildningsdepartementet.
- Lpo 94 (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94. Anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Utbildningsdepartementet, Stockholm, Fritzes.
- LTL (2003). *School Grounds UK*. Learning through Landscapes: <http://www.ltl.org.uk/> (2003-04-02).
- Lynch, K. (1962). *The Image of the City*. Cambridge
- Löwrie, K. (2001). "Vad är grönstruktur i staden? Om att analysera ett stadsbyggnadselement". *Nordisk Arkitekturforskning*. Vol. 14 (nr 1): 53-61.
- Marton, F. (2000). "The practice of learning". *Nordisk pedagogik*. Vol. 20 (nr 4): 230-236.
- Molander, B. (1990). "Kunskapens tysta och tystade sidor - ett försök till översikt". *Nordisk Pedagogik* (nr 3): 99-114.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Daidalos. Göteborg
- Naturskolan (2003). *Gröna skolgårdar i Lunds kommun*. Naturskolan i Lund: <http://www.naturskolan.lund.se/gronasko/gronadefault.htm> (2003-04-02).
- Naturskoleföreningen (2003). *Att lära in ute*. Naturskoleföreningen: <http://www.naturskola.a.se/> (2003-04-02).
- NE Ordbok (2000). *Nationalencykpedin ordbok*. Göteborg/Höganäs, Språkdata och Bra Böcker.
- Nilsson, N.-E. (2002). *Skriv med egna ord: en studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola. Malmö, Malmö högskola.
- Norberg-Schultz, C. (1980). *Genius loci - towards a phenomenology of architecture*. New York, Rizzoli.
- 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 SB:30. Gävle, Statens råd för byggnadsforskning.
- Normalplan (1900). *Normalplan för rikets folkskolor och småskolor*.
- Olsson, T. (1995). *Skolgården, det gränslösa uterummet*. Stockholm, Liber Utbildning.
- Olsson, T. (1999). *Utomhusperspektiv i universitets- och högskoleutbildningar*. Dokumentation från seminarium i Uppsala den 4 oktober 1999 (stencil). Arrangörer: Movium/SLU samt Institutionen för lärarutbildning/Uppsala universitet. Uppsala.
- Olsson, T. (2002). "Hur får du kunskap, lille vän?" *Pedagogiska magasinet*. Nr 4 november 2002: 58-65.
- Olsson, T., S. Paget och P. Åkerblom (2002). "När skolgården blir en del av pedagogiken." *Gröna Fakta/Uttemiljö*. Nr 5.02
- Olsson, T., S. Paget, P. Åkerblom, et al. (2003). *Skolgården som klassrum. Året runt på Coombes School*. Stad och Land nr 168. Stockholm, Runa Förlag.
- Olwig, K. (2002). *The Place and Space of Landscape. Kursplan för doktorandkurs*. SLU, institutionen för landskapsplanering Alnarp.
- Paget, S. (2003). "Hur skolgården får sin form", i T. Olsson (ed.): *Skolgården som klassrum. Året runt på Coombes School*. Stockholm, Runa Förlag. 101-123.

- Paget, S. och P. Åkerblom (2003). *Från rastyta till pedagogiskt rum*. Kapitelmanus till bok om svensk skolforskning under 40 år (Skolverket, under produktion). Uppsala.
- Persson, I. och H. Persson (1979). *Rätt att odla*. Lund, Rabén & Sjögren.
- Pressklipp (1992-2002). *Artiklar, reportage och notiser i svensk dags- och fackpress insamlade av mediabevakningsföretag med hjälp av sökordet "skolgård"*.  
Observer: Ca 5 300 st.
- Ramírez, J. L. (1995). *Skapande mening. En begreppsgenealogisk undersökning om rationalitet, vetenskap och planering*. Stockholm, Nordplan.
- Resnick, L. B. (1987). "Learning In School and Out". *Educational Researcher* (December 1987)
- Sandell, K. (2000). *Intresset för naturkontakt och miljöengagemang: varför och varthän? Några förslag på positionsbestämningar*. Stencil. Seminariet "Forskning om miljöundervisning", Rönninge Gård kungsgård 11-12 januari 2000
- 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.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot, Arena.
- Sifo (2000). *Skolgårdar. En telefonundersökning bland skolledare på uppdrag av Movium*. Stencil (redovisning projekt 6196780). Stockholm, Sifo Research & Consulting.
- Sjöholm, G. (1923). *Skolträdgårdsundervisningen, ett försummat uppfostringsmedel*. Pedagogiska skrifter. Stockholm, Sveriges Allmänna Folkskollärares Litteratursällskap.
- Sjöstrand, W. (1970). *Pedagogiska grundproblem i historisk belysning*. Lund, Gleerups.
- Skantze, A. (1989). *Vad betyder skolhuset? Skolans fysiska miljö ur elevernas perspektiv studerad i relation till barns och ungdomars utvecklingsuppgifter*. Rapport nr 7. Stockholm, Stockholms universitet, pedagogiska institutionen.
- Skoglund, G. (ed.), (1992). *Utbildning Naturligt Vis!* Växjö, Stiftelsen Håll Sverige Rent.
- Skolöverstyrelsen (1979). *Skolhushandboken: en orientering om skolans lokaler och miljö*. Stockholm, Liber Läromedel/Utbildningsförlaget.
- SOU1997:21 *Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år*. Stockholm, Utrikesdepartementet.
- SOU2003:13 *Barns rätt till säkra och utvecklande miljöer. Framtida huvudman*. Statens offentliga utredningar. Stockholm, Barnsäkerhetsdelegationen, Socialdepartementet.
- Stahlschmidt, P. (1984). "Det formede, det dyrkede og det selvgroede udtryk". *Landskab nr 4*.
- Strandberg, M. och M. Linde (1998). *Studenters och lärares uppfattningar om några markvetenskapliga fenomen*. Pedagogiskt utvecklingsarbete. Uppsala, SLU, pedagogiska utvecklingsenheten.
- Suneson, T. (1996). "Herrgårdsparken som kulturbärare". *Nordisk bygd, Nordiska Förbundet för Kulturlandskap, Ekomuseum Bergslagen*. Nr 9 Bergslagsbygd (M. Wigren-Svensson, ed.): 18-24.
- Szczepanski, A. (1993). *Utomhuspedagogik, begreppsdefinition samt kartläggning av ett utbildnings och forskningsområde*. Rapport 3. Linköping, Linköpings universitet, institutionen för förskollärarytbildning.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm, Bokförlaget Prisma.

- Sörlin, S. (1991). *Naturkontraktet*. Stockholm, Carlssons förlag.
- Titman, W. (1994). *Special places; special people. The hidden curriculum of school grounds*. Dorking, WWF UK and Learning through Landscapes.
- Titman, W. (2000). *Grounds for Concern. A report on secondary school grounds*. Winchester U.K.
- Werne, F. (1987). *Den osynliga arkitekturen*. Lund, Vinga press AB.
- Wickenberg, P. (1999). *Normstödjande strukturer. Miljötematiken börjar slå rot i skolan*. Lund Studies in Sociology of Law 5. Lund, Lunds universitet, sociologiska institutionen.
- Wikström, T. (2001). "Virtualitet och rumslighet. Om nygamla medier och platser". *Nordisk Arkitekturforskning*. Vol. 14 (nr 3): 23-40.
- Woods, P. (1995). *Creative Teachers in Primary Schools*. Buckingham, Open University Press.
- Åkerblom, K. och P. Åkerblom (1993). *Upptäck förskolans uterum*. Stad & Land nr 115. Alnarp, SLU, Movium.
- Åkerblom, P. (1987). *Projekt Trädgård i skolan - delrapport 1987*. Stencil. Alnarp.
- Åkerblom, P. (1990). *Skolträdgårdens ABC*. Helsingborg, LTs Förlag/MOVIUM.
- Åkerblom, P. (2002). "Trädgården som resurs i lärarutbildningen i Uppsala. Mångårig praktikerdialog som grund för samarbete mellan två universitet", i K. Eriksson (ed.): *Forskningssamverkan och nya former av kunskapsbildning. Sammanställning av bidrag till konferensen Högskolor och samhälle i samverkan, Högskolan i Halmstad, 9-11 maj 2001*. Halmstad, Högskolan i Halmstad. 223-236.
- Åkerblom, P. (2003a). "Pumpor och heltäckningsmattor. Om odling som pedagogiskt verktyg", i T. Olsson (ed.): *Skolgården som klassrum. Året runt på Coombes School*. Stad och land. Stockholm/Alnarp, Runa Förlag i samarbete med Movium. Stad och land nr 168: 127-141.
- Åkerblom, P. (2003b). *Skolträdgården i historiskt perspektiv*. Pågående manusarbete. Uppsala, SLU, Movium.
- Åkerblom, P. och L. Bergenzaun-Abel (1993). *Kretsloppsverksamhet NaturligtVis!* Stockholm, Stiftelsen Håll Sverige Rent.
- Ödman, E., E. Bucht och M. Nordström (1982). *Vildmarken och välfärden*. Stockholm, Liber.
- Öhman, J. (2002). *Ett pragmatiskt perspektiv på meningsskapande*. Stencil, opubl. Örebro, Örebro universitet, pedagogiska institutionen.
- Öhman, J. och L. Östman (2003). *Individuell kontinuitet och förändring i moraliskt meningsskapande. Ett transaktionellt angreppssätt inom det sociokulturella perspektivet*. NFPF/NERA kongress 6-9 mars 2003, Köpenhamn

### **Muntliga källor**

- Dahlgren, Lars-Owe (2003). Linköpings universitet (telefon 2003-02-26)
- Nilsson, Nils-Erik (2003). Karlstads universitet (telefon februari 2003)





# Bilagor



## Bilaga 1. Projekt Trädgård i skolan

I slutet på 1990-talet baserades mina skolträdgårdserfarenheter på projekt *Trädgård i skolan* som 1987 initierades på två låg- och mellanstadieskolor i Skåne och på en tredje i Västmanland. Projektet finansierades av handelsgödselavgiftsmedel. Det leddes från SLU (Sveriges lantbruksuniversitet) och genomfördes i samarbete med Koloniträdgårdsförbundet, Riksförbundet Svensk Trädgård (RST) och Trädgårdsnäringsens Riksförbund (TRF) med Petter Åkerblom som utredare tillsammans med metodiklektor Magnus Bertilsson vid Lärarhögskolan i Malmö som pedagogisk konsult. Projektledare var Eivor Bucht och Ole Andersson, Movium, SLU. Projektet avslutades 1990 och redovisas i *Skolträdgårdens ABC* av Petter Åkerblom, LT/Movium (1990), en kombinerad projektredovisning och handbok som bland annat innehåller idéer om hur odlingsaktiviteter och enskilda grödor kan användas i undervisningen.

Projektet fokuserade på möjligheter och problem förknippade med att starta och integrera skolträdgårdsverksamhet inom ramen för ordinarie skolaktiviteter. Huvudfrågan var att belysa vilka problem en skola stöter på som startar skolträdgårdsverksamhet och exempel på hur sådana problem kan lösas. Projektutredarna arbetade tillsammans med lärare, förskollärare och fritidspedagoger som före projektstart hade små eller inga erfarenheter av att odla tillsammans med elever och som *inte* hade fritidsodling som sin dominerande hobby. På så sätt skulle deltagarna bestå av relativt oerfarna odlare, vilket projektledningen förutsatte var mer representativt för pedagoger generellt sett. Projektet fokuserade därför på pedagoger som bedömdes vara försiktigt positiva till skolträdgårdens pedagogiska möjligheter, men som knappast skulle ha börjat odla utan det direkta stöd de fick via projektet.

Tre skolor ingick i projektet – Lerbergsskolan i Höganäs, Segevångsskolan i Malmö och Önstaskolan i Västerås. De hade sinsemellan relativt olika förutsättningar framför allt när det gäller de praktiska, till exempel jordart, geografiskt läge i förhållande till olika klimatzoner i landet, samt skolträdgårdens fysiska avstånd från skolan. En sådan variation var samtidigt en central utgångspunkt när de deltagande skolor valdes ut. En låg- och en mellanstadielklass engagerades på respektive skola. Pedagogerna i dessa klasser deltog i en introduktionskurs i trädgårdsodling i projektets inledningsfas vårterminen 1987 (en dag). Alla inblandade pedagoger fick en pärm med adresser, praktiska tips och instruktioner för de veckorapporter och dagböcker som pedagoger och elever periodvis förde under projektperioden. Att dokumentera praktiska erfarenheter var en viktig del av projektet, liksom pedagogisk metodutveckling.

Projektledningen ställde redskap, fröer och annat material till skolornas förfogande. Projektledningen ansvarade även för att skolorna under projektperioden fick tillgång till rådgivning avseende odlingsteknik, organisation av till exempel sommarskötsel, respektive inspiration om hur skolträdgården och dess aktiviteter kunde integreras i undervisningen. På en av pilotskolorna stöttades verksamheten från start av fritidsodlare från ortens koloni- och trädgårdsföreningar.



# Bilaga 2. Intervjuundersökningen

## – förberedelser och tillvägagångssätt

### **Förberedelser och genomförande steg för steg**

1. Jag ringde upp intervjupersonen (IP) och informerade om att jag forskar om skolträdgårdar och är nyfiken på skolträdgårdsverksamheten som bedrivs eller har bedrivits på den skola där IP arbetar. Mitt mål med detta samtal var att boka tid för intervju och att grovt uppdatera mig om läget på skolan, till exempel om verksamheten lagts ner, utvidgats eller om andra viktiga händelser/faktorer som kunde vara bra att vara medveten om under själva intervjun.
2. Vi träffades på överenskommen plats som IP valt (i samtliga fall i klassrum eller lärarrum på den skola där intervjupersonen tjänstgör eller tjänstgjorde med undantag för en intervju som genomfördes i skolans bibliotek, en som genomfördes inomhus på en fritidsgård utanför skolan och två intervjuer som genomfördes utomhus).
3. Jag inledde med att berätta att jag forskar om skolträdgårdar och att jag i det arbetet känner att det är värdefullt för mig att i förekommande fall återknyta kontakten med de personer som jag arbetat med tidigare inom ramen för projekt *Trädgård i skolan*, och i övriga fall att hört talas om deras skolträdgårdsverksamhet och blivit nyfiken på att ta reda på mer om hur de utnyttjar skolträdgården som resurs.
4. Därefter informerade jag om tekniken för samtalet, att jag skulle banda samtalet och att jag skulle behandla inspelningarna anonymt.
5. Intervjun genomfördes sedan med hjälp av intervjuguide med tillgång till penna och skisspapper. Ett par, dock bara ett fåtal, intervjuer avslutades med att vi besökte skolträdgården där fria reflektioner antecknades och bandades.
6. Innan vi skildes åt förklarade jag på nytt att jag skulle hantera inspelat material anonymt.
7. Efter varje intervju sammanfattade jag spontant mina intryck av intervjun på band.

### **Intervjuguiden**

En intervjuguide upprättades inför den första intervjun. Mina förväntningar på intervjuguiden var att jag med hjälp av denna skulle kunna se till att samtliga intervjuer höll sig till samma samtalspunkter, men där ordningsföljden på frågorna inte skulle ha någon betydelse. Intervjuguiden hade fyra huvudteman:

1. samtal om hur skolträdgården används/användes i den pedagogiska verksamheten.
2. IP förväntningar när skolträdgårdsverksamheten introducerades första gången. För de IP som fortfarande odlar med sina elever pratade vi också om de förväntningar man hade vid intervjutillfället.
3. betydelser av att odla i skolan.
4. reflektioner kring vad som fordras för att skolträdgårdsverksamhet ska kunna bedrivas (nu och i framtiden).

Med dessa huvudteman var mina förväntningar att respektive intervju bland annat skulle leda till samtal om vad som fått IP intresserade och engagerade i skolträdgården, hans/hennes ursprungliga förväntningar, roliga/tråkiga minnen, hur den praktiska verksamheten i skolträdgården utnyttjats i skolans övriga verksamhet, hur IP tror att barn lär sig samt vad IP upplever att föräldrar, skolledning, kolleger, elever och andra tycker om skolträdgården. En stor del av varje intervju kom att handla om skolträdgårdens betydelse framför allt för lärandet, men också betydelse när det gäller sociala, ekologiska och hälsomässiga aspekter. IP fick också reflektera över sina uppfattningar om eventuella skillnader mellan skolträdgården som plats och andra platser (till exempel klassrummet och skogsbacken).

För de IP som deltog i metodstudien *Trädgård i skolan* 1987-90 ingick frågor som berörde hur verksamheten utvecklats på respektive skola sedan dess, på vilka sätt skolträdgården används idag (eller varför den avvecklats), vilka förändringar man upplever när det gäller attityder och pedagogiska arbetssätt nu jämfört med 1987-90, samt om – och i så fall hur – skolträdgårdsverksamheten påverkat engagemanget för skolgårdsmiljön i övrigt.