

GRÖNA MILJÖER PÅ SKOLGÅRDEN

– som plats för utomhuspedagogik



KARIN INGEMANSSON
SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE VID LTJ-FAKULTETEN, SLU ALNARP 2011
EXAMENSARBETE LANDSKAPSARKITEKTPROGRAMMET
30 HP, AVANCERAD NIVÅ E

SLU, Sveriges lantbruksuniversitet, LTJ-fakulteten, område landskapsarkitektur

Svensk titel: Gröna miljöer på skolgården -som plats för utomhuspedagogik

English title: Green school yard environments -a place for outdoor education

Nyckelord: utomhuspedagogik, skolgård, gröna miljöer, landskapsarkitektur, utformning, förutsättningar

Keywords: Outdoor education, schoolyard, green environments, landscape architecture, design. prerequisites

Handledare: Maria Kylin, SLU, LTJ-fakulteten , område Landskapsarkitektur

Huvudexaminator: Gunilla Lindholm, SLU Alnarp, LTJ-fakulteten, område Landskapsarkitektur

Biträdande examinator: Fredrika Mårtensson, SLU Alnarp, LTJ-fakulteten, område Arbetsvetenskap, ekonomi och miljöpsykologi

Kurstitel: Examensarbete i landskapsarkitektur

Kurskod: EX0545

Omfattning: 30hp

Nivå: Avancerad E

Serienamn: Självständigt arbete vid LTJ-fakulteten, SLU

Karin Ingemansson, Landskapsarkitektprogrammet, Alnarp, 2011

Omslag: Fotot visar ett uteklassrum med grillplats beläget i centrala Köpenhamn.

Abstract

School ground development is becoming increasingly popular in Sweden today and local community settings are also seen as an important resource for education. The debate today raises the question about the whole city's pedagogic potential. Outdoor education is a pedagogy that comprises outdoor learning with focus on the sensual experiences. Connection to the classroom education is an important part of the pedagogy and so is the place for the tuition.

But how should the place for the tuition, i.e. the school ground, be designed? This paper discusses what different designs of the green physical environment mean to the outdoor education and how the quality of the lesson is affected. Considering that research has shown positive effects of being in green, nature-like environments; this study focuses on two schools with different prerequisites in the green school ground environment. One school has nature-like areas on the school ground whereas the other school only has formal vegetation to teach in. The study has been a multiple case-study comprehending teacher interviews, walks with children and landscape architectural analyses.

The study's conclusion is that several factors in the physical environment are important for outdoor education to be conducted with high quality. Access to a green physical environment on the school ground or in the local community setting is an important prerequisite. The school ground is chosen for education in the first place but also the local environment is used regularly, especially when the right prerequisites are not to be found in the school ground. Important factors for the education is a meeting-place, enough variation considering easy access to different types of surfaces and plenty of loose material to use for different exercises. The result indicates that a nature-like environment gives better prerequisites for outdoor education than a formally designed environment does, since the nature-like environment contains more material to use in the education. The school that has a nature-like school ground environment also uses the hard surfaces more in the education than the school that does not have a nature-like environment does. Lindholm (1995) got the same result and concluded that the nature-like areas affects the inventiveness. The results of this study shows that the school that has good, nature-like environments on their school ground go to more areas in the local community setting than the school with a formal school ground does. This was also the result of previous studies by Lindholm (1995) and Grahm (1991).

Sammanfattning

Skolgårdsutveckling sker på all fler platser i landet och även närmiljön börjar uppmärksammas som en viktig resurs för undervisning. Debatten handlar idag om att se hela staden som en pedagogisk resurs. Utomhuspedagogik är en speciell pedagogik som förordar inlärning utomhus i verkliga situationer där de sinnliga upplevelserna står i centrum. Återkoppling till undervisningen i klassrummet är en viktig del av pedagogiken liksom platsen för undervisningen.

Men hur bör platsen för undervisning, dvs. skolgården, utformas? I detta arbete diskuteras vad olika utformning av den fysiska miljön betyder för utomhuspedagogiken och hur det påverkar kvalitén på undervisningen. Eftersom flertalet forskningsstudier har visat på de positiva effekterna av att vistas i gröna, naturlika miljöer har arbetet inriktats på att undersöka två skolor med skilda förutsättningar i den gröna fysiska miljön på skolgården. Den ena skolan har tillgång till naturlika områden på skolgården medan den andra skolan enbart undervisar i formellt utformade områden på skolgården och i närmiljön. Studien har utförts som en multipel fallstudie omfattande lärarintervjuer, barnvandringar och landskapsarkitektoniska analyser.

Studien visar att ett flertal faktorer verkar ha betydelse för att utomhuspedagogik ska kunna bedrivas med hög kvalitet. Framförallt att det finns en grön fysisk miljö på skolgården eller i dess omedelbara närhet är en viktig förutsättning. Skolgården väljs i första hand men även närmiljön används i undervisningen, särskilt när förutsättningarna inte finns på skolgården. De faktorer som har betydelse för den regelbundna undervisningen på skolgården är att det finns en samlingsplats, att skolgården är tillräckligt varierad med olika typer av ytor samt att det finns gott om löst material att använda i olika övningar. Resultatet tyder på att en naturlig miljö ger bättre förutsättningar för utomhuspedagogik än en formell, framförallt genom att mer material finns att tillgå för undervisningen. Skolan som har en naturlig miljö på skolgården använder även de hårdgjorda ytorna mer i undervisningen än vad skolan som saknar en naturlig miljö gör. Lindholm (1995) fann samma resultat och benämner det för ”upppfinnareffekten”. Studiens resultat tyder på att skolan som har en naturlig miljö på skolgården söker sig till fler olika områden i närmiljön än vad skolan som har en formell skolgårdsmiljö gör, samma resultat har tidigare studier av Lindholm (1995) och Grahn (1991) visat.

Förord

Först och främst vill jag rikta ett stort tack till min handledare Maria Kylin som varit ett stort stöd genom hela examensarbetet. Tack till Torsten Kellander som gav mig idén att skriva om utomhuspedagogik och Emma Pålsson som inspirerade till att fortsätta utforska ämnet.

Tack till lärarna som ställde upp och lät sig intervjuas trots hektiska scheman, samt era underbara elever som glatt och frispråkigt berättat om sina erfarenheter.

Sist men inte minst ett stort tack till min familj och mina vänner som lyssnat, stöttat och kommit med idéer, utan er hade det här arbetet inte blivit detsamma!

Lomma, 2 mars 2011

Karin Ingemansson

Innehållsförteckning

Vinjett	9
Inledning	10
Val av uppsatsämne och arbetets kontext	10
Bakgrund.....	11
Syfte och Mål	12
Frågeställning	13
Avgränsningar	13
Läsanvisningar	14
Utomhuspedagogik	15
Vad innebär utomhuspedagogik?.....	15
Historia	16
Utomhuspedagogikens ställning idag	17
Studiens utgångspunkt	20
Gröna miljöer	21
Tidigare forskning om gröna skolgårdsmiljöer.....	21
Begreppet natur och olika syn på natur	22
Begreppet naturligt växer fram	24
Natur kontra kultur	25
Natursyn i skolan.....	26
Studiens utgångspunkt	26
Metodbeskrivning	28
Metod.....	28
Tillvägagångssätt för insamling av empiriskt material	29
Mellanhedsskolan	33
Beskrivning.....	33
Barnvandringar.....	35
Pedagogintervju	38
Analys.....	41

Kungshögsskolan	46
Beskrivning.....	46
Barnvandringar.....	48
Pedagogintervjuer.....	51
Analys.....	55
Jämförelse mellan skolorna	59
Utomhuspedagogik.....	59
Gröna miljöer.....	60
Slutsatser och resultat från jämförelsen.....	68
Diskussion	69
Diskussion av resultatet.....	69
Fortsatta studier.....	74
Metodreflektion.....	74
Erfarenheter från arbetet och betydelse för min framtida yrkesroll.....	77
Figurförteckning	79
Källor och litteratur	80
Bilagor	
Bilaga 1 Intervjumall för pedagoger	
Bilaga 2 Alternativa analysmetoder	

Vinjett

Stövlarna på, vi traskar ut. Idag ska vi ut och leta, se vad vi kan hitta i naturen.

Jag är 19 år och aupair med tre barn att ta hand om. Men Ella 5 år är inte road av att läsa läxor varje eftermiddag och det blir allt svårare att få henne engagerad och intresserad av skolarbetet. Så idag är det dags att göra något annorlunda.

Barnen springer glatt iväg uppför backen i hästhagen, men idag ska vi inte ägna åt oss hästarna, vi ska leta efter små saker, så små saker att man nästan aldrig ser dem. Kanske finns det något spännande i gräset? Eller där borta i buskarna? Vi kryper ner på knä, nu är vi nästan gömda där inne i buskarna, men vad finns det som gömmer sig härinne? Jag lyfter på mossan, kanske finns det någon som lever därunder? Och till barnens förtjusning så gör det det! Ella pekar på några pyttesmå vita prickar:

– Vad är det?

– Spindelägg, svarar jag.

– Wow, är det sant?

– Ja, titta, där kommer mamma spindel också!

Nästa dag kommer Ella med en glasburk - idag ska jag samla in naturen! Så vi promenerar för första gången bort till dammen längst bort i trädgården, doppar burken i det grumliga vattnet och otroligt nog kommer den upp fylld med vatten där konstiga kryp simmar omkring!

Detta minne om hur det går att hitta annorlunda vägar för att nå vissa barn har blivit min utgångspunkt till detta arbete. När jag sedan genom litteraturen började förstå upplevelsen i exemplet ovan: hur mycket barn kan lära sig av det som finns omkring dem och hur inspirerande och spännande denna närmiljö kan vara om någon hjälper dem att upptäcka den. Då kändes det otroligt intressant att få utforska hur skolors utemiljö kan utvecklas som pedagogisk plats.

Inledning

I detta kapitel ges en bakgrund till arbetet och dess relevans ur tre perspektiv: ett samhällsligt perspektiv, ett hälsoperspektiv samt i ett pedagogiskt perspektiv. Valet av uppsatsämne och arbetets kontext beskrivs samt arbetets syfte, mål och avgränsningar.

Val av uppsatsämne och arbetets kontext

När jag skulle välja inriktning på mitt examensarbete visste jag direkt att det gärna fick vara inom miljöpsykologin eftersom detta ämne som handlar om samspelet mellan människan och den fysiska miljön intresserar mig mycket. När Torsten Kellander på Torslunda försöksstation, SLU Öland gav mig förslaget att skriva om utomhuspedagogik och utveckling av utemiljöer som lärande miljöer kändes det rätt direkt. Arbetet har formulerats fritt av mig men med Torstens Kellanders förslag som grund.

Vad som var tänkt att enbart bli min egen resa in i yrkesrollen som landskapsarkitekt har utvecklats till att jag även fått följa delar av projektet Gröna skolgårdar i Malmö. Projektet innebar att Malmö stad under 2010 satsat 8 miljoner på att göra 12 skolgårdar grönare. Under våren 2010 har jag inom mitt examensarbete träffat projektets skolgårdsinspiratör Emma Pålsson på Naturskolan i Malmö, intervjuat barn och lärare från två deltagande skolor samt gjort egna observationer på skolorna. Under sommaren 2010 har jag jobbat som skötselarbetare på Stadsfastigheter i Malmö som har ansvar för skötseln på flera av de deltagande skolorna i projektet. Under hösten 2010 har jag arbetat i ett forskningsprojekt som Fredrika Mårtensson, SLU Alnarp driver i syfte att undersöka om grönare skolgårdar ger bättre trivsel och ökad aktivitet hos eleverna. Två skolor har studerats före förändringarna på skolgården och om två år ska uppföljande studier göras. Skolan som jag arbetade på då, Kungshögsskolan, är en av två studerade skolor i detta arbete. Jag har sedan färdigställt mitt examensarbete samt inom Gröna skolgårdsprojektet deltagit i plantering på Sorgenfriskolan tillsammans med elever, lärare och skötselpersonal.

Material som presenteras här är fristående från Gröna skolgårdsprojektet eftersom programformuleringen gjordes innan jag fick kännedom om projektet. Däremot har det varit en förmån att få följa projektet från flera håll och sammantaget har det gett mig många insikter och erfarenheter.

Bakgrund

Skolgårdsutvecklingsprojekt sker på många platser i landet idag, ofta fokuseras det främst på barns behov av lek och goda rastmiljöer. Betydelsen av utformningen av utemiljön avseende barns lek finns det en hel del forskning om, se bl.a. Grahn (1997) och Mårtensson (2004). Däremot finns det relativt lite forskning som behandlar utformningen av skolgårdar med hänseende på undervisning. Intresset för skolgårdsutveckling har svängt genom årtiondena, under nittioalet uppmärksammades skolgårdsmiljöns betydelse och Gunilla Lindholm publicerade 1995 en avhandling inom ämnet, sedan har ämnet uppmärksammats mindre för att återigen bli en viktig fråga. Petter Åkerblom skrev 2005 en avhandling om skolträdgårdsverksamhet vilket är en inriktning inom utomhuspedagogiken och Susan Paget publicerade 2008 avhandlingen *Aspekter på landskapsarkitektens yrkesroll: med utgångspunkt i skolgårdsutveckling*. Vetenskapsjournalisten Titti Olsson har publicerat ett flertal böcker om skolgårdsutveckling (1998, 2008) samt om Coombes School i England (2002) där utomhuspedagogiken står i centrum.

Idag talar man alltmer om att se hela staden som en pedagogisk resurs, se *Den lärande staden* (Lieberg, 2010), vilket handlar om att se möjligheter till lärande i vardagliga situationer; bortom klassrummen finns massor att upptäcka och lära sig om. Ett hållbart lärande sker i begripliga sammanhang (Åkerblom, 2010) och förståelse för skeenden i närmiljön gör att man också kan ta till sig det vidare miljöperspektivet (Lpo 94, s.8-10). På så sätt kan lärandet och i sin tur eleven bidra i utvecklingen mot ett hållbarare samhälle.

Eftersom flertalet forskningsstudier, exempelvis Grahn (1991), har visat på de positiva effekterna av att vistas i gröna, naturlika miljöer, inriktas detta arbete på att undersöka vilken betydelse olika typer av gröna miljöer på skolgården har för undervisning i utomhuspedagogik. Vi människor verkar ha en medfödd biologisk kapacitet att tillgodogöra oss återhämtande effekter från naturmiljöer med vegetation, blommor och vatten, medan den byggda miljön saknar denna återhämtande effekt, till och med att bara titta på naturlika miljöer gav stresssänkande effekter (Ulrich 1999, s. 52-53). Paret Kaplan (1989) förklarar det som att stadsmiljön kräver en hög koncentrationsnivå av hjärnan vilket snabbt tröttar ut den och att hjärnan sedan behöver återhämtning vilket den bland annat kan få genom vistelse i naturlika miljöer.

Stressnivån i skolan har ökat markant bland äldre elever, bland yngre elever är istället dålig arbetsro ett större problem: bara 30 % av eleverna i årskurs 4-6 ansåg sig få arbetsro på lektionerna (Socialstyrelsen 2009, s.57). Under de senaste 20 åren har andelen överviktiga barn fördubblats men undersökningar har visat att det går att förebygga

fetma genom att skolor driver program som stimulerar barnen till fysisk aktivitet och goda matvanor (Socialstyrelsen 2009, s.61-62). Mer undervisning utomhus där barnen är fysiskt aktiva och som sker i stressreducerande, naturliga miljöer skulle alltså kunna vara ett sätt att verka för en bättre hälsa bland skolelever.

I utomhuspedagogik är inlärning utomhus med återkoppling till undervisningen i klassrummet i fokus och platsen för undervisningen betonas. Det här arbetet fokuserar på vad utformningen av skolgården och dess närmiljö betyder för undervisning i utomhuspedagogik. Kan man visa att en god skolgårdsmiljö stödjer undervisningen och att det i sin tur leder till bättre studieresultat kommer även skolgården att börjas ses som en naturlig plats för undervisning. Det bör underlätta argumentationen för större ekonomiska satsningar på skolgårdens utformning än om skolgården enbart har betydelse avseende rastaktiviteter. En ökad användning av utomhuspedagogik på Sveriges skolor skulle alltså kunna leda till ett flertal samhällliga fördelar såsom: en ökad medvetenhet om byggandet av ett hållbart samhälle och en på sikt förbättrad folkhälsa.

Men vilka förutsättningar krävs på skolgården och i dess närmiljö för att utomhuspedagogik ska bedrivas? Lekforskning har visat att innehållsrika miljöer gör det lättare för barnen att dela platser och reglera det sociala samspelet (Mårtensson, 2004) liksom att en mer vild förskolegård gör att barnen leker bättre utomhus och får förbättrad motorik när miljön stödjer detta (Grahn, 1997). Dessa forskningsresultat förespråkar den naturliga miljön gentemot en traditionellt utformad lek miljö. Tillsammans med tidigare presenterad forskning om naturmiljöns fördelar tyder det på att även en grön miljö för undervisning bör vara naturlig. Men stämmer det och hur ser i så fall utformningen av denna miljö ut? Är en naturlig karaktär avgörande eller har andra faktorer i den fysiska miljön större betydelse för att undervisning i utomhuspedagogik kan bedrivas med god kvalitet?

Syfte och Mål

Syftet är att diskutera vad utformningen av den gröna fysiska miljön betyder för utomhuspedagogiken och hur utformningen av denna miljö påverkar kvalitén på undervisningen utomhus.

Diskussionen förs genom att jämföra två skolors skolgårdar, närmiljö och utomhuspedagogiska verksamhet.

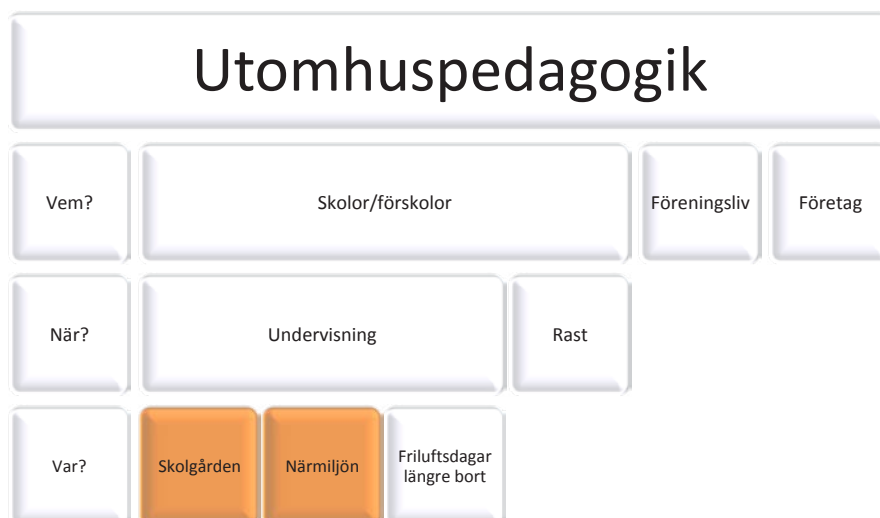
Målet är att beskriva vad som är viktigt i den gröna fysiska miljön för att utomhuspedagogik ska kunna fungera med god kvalitet.

Frågeställning

- Vilka fysiska förutsättningar krävs på skolgården och i närmiljön för att utomhuspedagogik ska kunna genomföras med god kvalitet?

Avgränsningar

Utomhuspedagogik kan bedrivas av flera aktörer såsom förskolor och skolor, friluftsföreningar och företag; arbetet avgränsas till att endast behandla utomhuspedagogik i skolans regi med en åldersmässig avgränsning till barn i åk 1-6. Detta arbete fokuserar enbart på lärarledda aktiviteter. Även om en bra rastmiljö också är en pedagogisk resurs har jag avgränsat mig ifrån att behandla det. Framst eftersom det redan finns en hel del forskning inom exempelvis miljöpsykologin om hur skolgårdsmiljön bör utformas avseende barns lek under rasten. Arbetet avgränsas geografiskt till att behandla skolgården och närmiljön. Med närmiljön avses i detta arbete det område som klassen kan ta sig till under en normal lektion (dvs. runt 80 min).



Figur 1: Figuren visar att arbetet avgränsas till att behandla utomhuspedagogik som sker i skolans regi under lärarledda aktiviteter på skolgården och i närmiljön.

Läsanvisningar

För att uppfylla arbetets syfte och ge svar på frågeställningen har en jämförande studie mellan två skolor med skilda förutsättningar i utemiljön gjorts. Arbetet inleds, för att definiera de teoretiska utgångspunkterna för detta arbete, med en begreppsdiskussion kring uppsatsens två centrala teman, utomhuspedagogik och gröna miljöer. Sedan följer metodbeskrivning med en genomgång av hur den jämförande studien har genomförts. Därefter följer en redogörelse över observationerna på respektive skola som sedan jämförs och analyseras. Resultatet från jämförelsen diskuteras avslutningsvis kopplat till relevant forskning.

Utomhuspedagogik

De två följande kapitlen definierar vad jag avser med begreppen utomhuspedagogik och gröna miljöer för att kunna göra en avgränsning för omfattningen av detta arbete samt för att läsaren ska förstå vilka mina utgångspunkter för arbetet är. En kort historisk tillbakablick på de båda ämnenas utveckling ges samt en sammanfattning av var debatten står idag.

Vad innebär utomhuspedagogik?

En vanlig uppfattning är att utomhuspedagogik enbart innebär undervisning utomhus men så enkelt är det inte; att undervisa utomhus med samma metoder som i klassrummet kan inte anses vara utomhuspedagogik, även om det också kan ge positiva effekter. Utomhuspedagogik (Dahlgren & Szczepanski, 1997) innebär istället att lära sig av förstahandserfarenheter ute i samhällsliv, natur- och kulturlandskap där den som lär sig har direktkontakt med det den ska lära sig om, till exempel att studera olika trädarter. Återkopplingen till dessa erfarenheter med hjälp av läroböckerna är en väsentlig del av pedagogiken; inomhus kan man sedan fördjupa sig i de olika trädens egenskaper och få en förklaring till varför de ser ut som de gör, det som man tidigare iakttagit utomhus. Det räcker alltså inte enbart att gå ut och låta eleverna på egen hand upptäcka sin närmiljö, utan läraren behöver vara delaktig, ge svar på elevernas frågor och förklara viktiga samband. Platsen som lärandet sker på har stor betydelse i pedagogiken.

I utomhuspedagogik betonas de sinnliga och kreativa situationerna: ute i verkligheten får eleverna själva upptäcka och agera, de kan känna, lukta och till och med smaka på det de finner, vilket ökar autenticiteten (Dahlgren & Szczepanski, 1997). Utomhus kan ett mer varierat lärande uppnås där olika inlärningsstilar stimuleras vilket därmed kan passa fler barn än vad den klassrumsbundna undervisningen gör. Den kraftiga stimuleringen av våra sinnen (Dahlgren & Szczepanski, 1997): smak, hörsel, känsel, lukt och syn som sker vid utomhuspedagogisk undervisning ökar vår minneskapacitet. Det sker genom att fler impulser går från det limbiska systemet till hjärnbarken vilket höjer vår vakenhetsgrad, en viktig förutsättning för inläring.

När utmaningen ligger på en precis lagom nivå för eleven där den varken stressas av för höga krav eller känner sig uttråkad av rutin kan så kallade flow situationer (Csíkszentmihályi,

1996) skapas där eleven helt går upp i det den gör. Det är ett starkt motiverande tillstånd där verkligheten runt omkring glöms bort och inläringen maximeras (Grahn 1997, s.4). Flow situationer sker oftare ute i naturen där lagom spännande situationer lättare kan infinna sig än inne i ett klassrum (Dahlgren & Szczepanski, 1997).

Historia

Idag är det klassrumsbundna och textbaserade lärandet något som vi alla är uppvuxna med och ofta ser som en självklarhet. De tillfällen av praktiskt lärande och de viktiga lärandesituationer där hela kroppen och alla sinnen engageras är få och sträcker sig för många inte längre än till några friluftsdagar per läsår, den praktiska slöjd och idrottsundervisningen samt i bästa fall någon enstaka lektion utomhus i skolans närmiljö. I det perspektivet är det lätt att glömma bort att det klassrumsbaserade lärandet egentligen är en ung företeelse.

Tidigare (Dahlgren & Szczepanski, 1997) förenades teori och praktik i praktiskt hantverkskunnande. Kunskap om odling, jakt, fiske och matlagning överfördes mellan generationerna och i de sammanhang där kunskapen användes. Utomhuspedagogikens rötter finns redan i den antika världsbilden och dess idétraditioner med främst Aristoteles (384-322 f.Kr) holistiska syn på naturen. Under romantiken, från 1700-talets slut till mitten av 1800-talet, uppstod en motreaktion till 1600-talet och upplysningstidens vetenskapligt dominerade synsätt, vilket strävat efter att dela upp världsbilden, och den holistiska och dynamiska världsbilden blev återigen uppmärksammas. Under 1700-talet verkade män som Rousseau och Basedow som båda hävdade vikten av lek och sinnliga erfarenheter för att stimulera lärandet framför teoretiska studier. Särskilt betonar de vikten av lekfulla lärandesituationer i unga år.

Samtidigt som Darwin och evolutionsteorin på 1800-talet blev John Dewey (1859-1952) en föregångare för utomhuspedagogiken genom att hävda att praktisk kunskap är lika mycket värd som teoretisk genom att mynta det välkända begreppet ”learning by doing” där tänkande kopplas till handlande (Dahlgren & Szczepanski, 1997). Samtidigt som Dewey verkade även Ellen Key som också var förespråkare för en alternativ och verklighetsförankrad pedagogik. Under 1800-talet (Åkerblom 2005, App I s.23) anlades skolträdgårdar för att eleverna skulle få undervisning i trädgårdsskötsel. Syftet var att lära dem odla nyttig mat men också få dem att se skönhetsvärdet i en prydlig odling.

Åkerblom beskriver i avhandlingen *Lära av trädgård* (2005, App I s. 23-26) hur synen på skolträdgårdsverksamheten som en pedagogisk resurs utvecklades under 1900-talet. Gottfrid Sjöholm beskrev på 1920-talet skolträdgårdsverksamheten som hälsofrämjande, som ett sätt att nöta in kunskap genom användning och som ett sätt att öppna barns sinnen

för naturen och fungera som inspirationskälla inom andra skolämnen. Men på 1960-talet hade den tekniska utvecklingen kommit så långt att egenproducerade grödor inte längre var en nödvändighet. Det fanns inte längre ett behov av skolträdgårdsverksamheten som aldrig fått någon större genomslagskraft som pedagogisk resurs i en vidare bemärkelse, den var hela tiden främst avsedd för att lära eleverna odling och försvann därmed från de flesta skolor i landet. Under 1980–1990-talet blev miljöfrågorna stora och skolgården sågs som en viktig plats att på ett konkret sätt undervisa eleverna i hållbar utveckling. Skolgårdarna levde dock inte upp till de miljökrav som man ansåg sig behöva för denna undervisning; kreativa utmaningar, grönska och biologisk mångfald saknades. Detta föranledde många handböcker och idéskrifter för bättre skolgårdsmiljöer och skolgården blev under 1990-talet alltmer en erkänd plats för undervisning, en utveckling som fortfarande pågår.

Utomhuspedagogikens ställning idag

Utomhuspedagogik finns idag i en mängd olika varianter och inom olika professioner, det handlar om allt från teambuilding på äventyrscamper, inom friluftsrörelse och turism samt, som detta arbete handlar om, inom grundskolan.

Nationellt centrum för utomhuspedagogik, NCU vid Linköpings Universitet bedriver sedan 1993 forskning och utbildning om utomhuspedagogik. Även andra skolor som SLU, Högskolan i Örebro, Högskolan i Karlstad, Umeå universitet och Luleå tekniska universitet bedriver utbildning inom området. Utomhuspedagogik kan ses som ett gränsöverskridande tvärvetenskapligt forskningsområde i utveckling mellan pedagoger, hälsoutvecklare, landskapsarkitekter mfl. Utomlands är utomhuspedagogik, *Outdoor Education*, ett större forskningsfält än i Sverige och hundratals rapporter och avhandlingar inom ämnet har publicerats bara de senaste 15 åren (Rickinson, 2004). Ledande länder är USA, Kanada, Storbritannien, Australien och Nya Zeeland (Dahlgren, 1997).

Utomhuspedagogik är alltså ett relativt välförankrat forsknings och utbildningsområde i Sverige. Men i vilken grad tillämpas det på de svenska skolorna idag och vad säger de styrande dokumenten?

I Dagens läroplan, Lpo 94 finns det enligt Björklid (2005, s.23-24) inga meningar som direkt beskriver var lärandet ska äga rum, däremot finns det formuleringar som syftar på vikten av en god miljö: att daglig aktivitet ska eftersträvas; att lekens betydelse för inlärning har stor betydelse och då särskilt under de tidiga skolåren samt att elevernas delaktighet och förmåga till vilja, ansvar och inflytande över den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön ska främjas. Man ska lära eleverna att visa omsorg och respekt över sin närmiljö och på så sätt ge dem förståelse för en hållbar samhällsutveckling

och för miljöfrågor i ett globalt perspektiv. Hur den fysiska skolmiljön ska se ut är sparsamt reglerat i de styrande dokumenten, endast krav på ändamålsenliga lokaler finns angivet i grundskoleförordningen (SFS 1994:1194 4 §). Björklid menar att ”en outtalad uppfattning är att en bra pedagog kan göra ett bra arbete oavsett hur lokalerna ser ut.” (Björklid 2005, s.10)

Citaten nedan visar hur den Europeiska landskapskonventionen, som nyligen ratificerades i Sverige, uppmärksammar landskapets betydelse för lärandet:

” Each Party undertakes: to recognise landscapes in law as an essential component of people’s surroundings, an expression of the diversity of their shared cultural and natural heritage, and a foundation of their identity”
(Council of Europe 2010, artikel 5a [www])

“Each Party undertakes to promote: school and university courses which, in the relevant subject areas, address the values attaching to landscapes and the issues raised by their protection, management and planning.”
(Council of Europe 2010, artikel 6b [www])

Paget och Åkerblom (2003) menar att om man utgår från den europeiska landskapskonventionen skulle skolgården kunna utvecklas från att främst vara en rastyta till att bli sedd som ett viktigt pedagogiskt rum. Idag saknas enligt Åkerblom: ”ett landskapsperspektiv på lärandet hos myndigheter och i nationella styrdokument.” (Åkerblom 2010, s.51) Det finns alltså idag ingen reglering eller rekommendation uppifrån att skolorna ska använda sig av omgivningen i undervisningen, trots att landskapskonventionen markerar detta.

Barnkonventionen betonar barn och ungas rätt till en trygg, säker och utvecklande uppväxtmiljö vilken är de vuxnas skyldighet att tillgodose. Åkerblom menar att:

”Vuxenvärlden måste skapa de begripliga sammanhang som behövs för att åstadkomma detta. Ett sätt att främja utvecklingen är att i ökad utsträckning erkänna, involvera och utveckla utomhusmiljön som läranderesurs”
(Åkerblom 2010, s.60)

Trots att allt fler lärare upptäcker vilka fördelar undervisning utomhus har så finns det ändå ofta ett motstånd från skolledningen som betraktar skolan som ämnesorienterad (Åkerblom, 2010). Men det finns ett stadigt växande intresse för att uppmärksamma skolgårdens betydelse såväl som pedagogisk resurs som viktig resurs för återhämtning och lek under rasten. En Sifoundersökning på uppdrag av Movium år 2000 (SIFO,

2000) visade att 80 % av de tillfrågade skolorna under de senaste två-tre åren hade gjort eller startat förändringar på sin skolgård. 24 % av skollära ansåg att skolgården var en pedagogisk resurs (Paget & Åkerblom 2003, s.246). En rapport från Arbetsmiljöverket 2002 (Rap 2002:10 s.10) visar på samma sak: 68 % av skollära ansåg det angeläget eller mycket angeläget att åtgärda skolgårdarna, gentemot knappt 10 % fem år tidigare. Troliga förklaringar till förändringen är enligt Arbetsmiljöverket (2002) att skolgårdarna uppmärksammats genom ett EU-projekt, att Skolverket startat en certifiering till miljöskola samt att trånga lokaler gör att man börjat fundera på undervisning även på skolgården.

Det finns olika specialorganisationer som Naturskolorna och I-ur-och-skur pedagogiken som är särskilt inriktade på att lära in ute i naturen. Förespråkare för dessa pedagogiker hävdar starkare än NCU (Nationellt centrum för utomhuspedagogik) vikten av att lära sig om och av naturen ute i naturen. Naturskolornas måtto "Att lära in ute" (Naturskoleföreningen, 2010) innebär att en stor del av verksamheten sker utomhus. Många kommuner bedriver idag naturskoleverksamhet där skolklasser kommer ut till naturskolan, vid en fast lokal eller på olika platser ute i naturen. Det förekommer också att naturskolan kommer till skolan och undervisar där. Naturskolorna inspirerar och undervisar även pedagoger om utomhuspedagogik. I-Ur-och-skur pedagogiken (Friluftsrämjandet, 2010) är friluftsrämjandets skolundervisning vilken finns över hela landet. I denna pedagogik är målet att lära om naturen i naturen i ett upplevelsebaserat lärande.

Det pågår idag en debatt om att uppmärksamma staden som en pedagogisk resurs. I boken *Den lärande staden* (2010) argumenterar forskare från olika områden att stadens platser och dess betydelse för lärandet måste få mer uppmärksamhet. Petter Åkerblom (2005) menar att den fysiska miljön är en nödvändig förutsättning för vissa typer av lärande såsom att: klättra i träd, simma, orientera, skejta osv. Det är därmed viktigt att börja betrakta natur-, kultur- och stadslandskapet ur ett lärandeperspektiv eftersom en stor del av vårt lärande sker just genom upplevelser i vardagssituationer, barn och unga drar hela tiden lärdom av det som sker omkring dem (Åkerblom, 2010).

Szczepanski (2007) menar att vi måste börja lära oss om vår omvärld och miljö i unga år för att kunna förändra vår livsstil till att bli globalt hållbar. För att skapa livskraftig kunskap ska detta ske genom upplevelser ute i samhället och naturen som sedan befästs i växelverkan med undervisning inomhus. Dahlgren & Szczepanski (1997) menar att vi behöver skapa utomhuspedagogiska rum i samhället genom att bevara tätortsnära skogar och utveckla våra parker och grönområden. När lärandet sker på tydliga platser och i begripliga sammanhang läggs grunden för ett socialt, kulturellt och ekologiskt hållbart lärande. Men enligt Åkerblom (2005) är platsens betydelse för lärandet ett perspektiv

som sällan diskuteras inom lärandeforskningen. Man tar ofta platsen för lärandet för given och utemiljön har ingen viktig roll i skolutvecklingen. I andra länder, exempelvis i England har mångmiljardsatsningar gjorts på att förbättra skolornas arkitektur i syfte att förbättra studieresultaten. Något som självklart skulle vara möjligt även i Sverige.

Dahlgren (2007) beskriver hur lärandet tidigare baserades på sinnliga erfarenheter och social delaktighet medan det idag i huvudsak handlar om lärande från böcker. Resultatet är en lärandetradition där vi lär om naturen från böcker och andra media men inte av naturen ute i den. Han menar att det borde vara en självklarhet att använda sig av skolans närmiljö i undervisningen för att befästa och sammanföra lärandet med de naturliga sammanhangen. Trots att det idag finns många forskningsresultat som stödjer utemiljöns positiva effekter så är skolan kvar i en klassrumsbunden undervisningskultur. Enligt Åkerblom (2010) beror det på att skolan har en lång tradition av att främst kommunicera med texter och man är helt enkelt rädd för att bryta denna vana, trots forskning som visar åt ett annat håll. Säljö (2000) menar att textbaserad förmedling skapar kunskaper och färdigheter hos eleverna men att det också medför att de får svårare att verkligen lära och förstå kunskapen då det är ett stort avstånd mellan klassrummet och de sammanhang som man lär sig om. Samtidigt som Åkerblom (2005) hävdar fördelarna med undervisning utomhus så varnar han för riskerna i att Dahlgren och Szczepanski (1997) för fram utomhuspedagogik som ”..något mera eftersträvansvärt än andra undervisningsmetoder..” (Åkerblom 2005, App I s.31) Åkerblom menar att en polarisering, där en pedagogik ställs mot en annan alltid har funnits när det gäller skolsystem, framförallt gäller debatten om teori eller praktik ska dominera undervisningen.

Studiens utgångspunkt

Som utgångspunkt för detta arbete används Nationellt centrum för utomhuspedagogik definition av utomhuspedagogik:

”Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflexion grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer. Utomhuspedagogik är ett tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsområde som bl.a. innebär:

- Att lärandets rum även flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap.
- Att växelspelen mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas.
- Att platsens betydelse för lärandet lyfts fram.”

(Linköpings universitet, 2011 [www])

Gröna miljöer

I detta arbete studeras hur skilda förutsättningar i den gröna miljön på skolgården och i skolans närmiljö påverkar undervisningen. Som beskrivs i bakgrunden visar forskning om hälsofrämjande miljöer och lekforskning att naturlika miljöer har fördelar gentemot andra miljöer, därför är det intressant att jämföra den naturlika miljön med andra typer av gröna miljöer. Men vad definierar egentligen naturlikt? För att beskriva det behövs en begreppsdiskussion kring det vidare begreppet natur, vad är egentligen "natur" och hur har synen växlat? Diskussionen utgår ifrån tidigare forskningsresultat om gröna skolgårdsmiljöer och landar i, för att underlätta jämförelsen, två motsatta begrepp som utgångspunkt för det fortsatta arbetet.

Tidigare forskning om gröna skolgårdsmiljöer

Gunilla Lindholms (1992) undersökning om aktivitet på skolgården visar att ett större antal platser används både under rast och vid undervisning på skolgårdar som anses bra av lärarna än på skolgårdar som lärarna anser vara dåliga. De dåliga skolgårdarna saknade platser i naturmark medan samtliga av de bra skolgårdarna hade sådana områden. Gällande lärarledda aktiviteter på skolgården skedde majoriteten av dem på de dåliga skolgårdarna på anlagda grönområden medan tillgång till naturmark ledde till att en majoritet av aktiviteterna utomhus skedde i dessa områden. På skolorna med tillgång till naturmark skedde totalt sett fler lärarledda aktiviteter över hela skolgården och även de hårdgjorda asfaltsytorna användes betydligt mer. Lindholm kallar detta resultat för uppfinnareffekten och menar att undersökningens resultat tyder på att:

”..tillgången till naturmark; där den egna fantasin och uppfinningsrikedomen får utrymme, där mångfalden kan inspirera, där platser kan ”förvandlas” och konkret bearbetas; är en förutsättning för att uppfinningsrikedomen kan få fritt spelrum även på asfalten” (Lindholm 1992, s.13)

Lindholm (1992) menar att relaterat till tidigare miljöpsykologisk forskning så skulle det kunna vara så att naturmiljön ger större utrymme för känslor och det undermedvetna att utvecklas än en artificiell miljö gör. Ytterligare en undersökning av Lindholm (1995, IV s.27) gav ett resultat som understryker de naturlika miljöernas betydelse: högstadielärare

som var nöjda med skolgårdens utformning avseende utomhusundervisning hade alla tillgång till platser med naturkaraktär som en skog, en bäck med omgivande vegetation eller en gammal park med vildvuxna delar. De som var missnöjda hade däremot inga av dessa tillgångar. Lindholm (1995, IV s.30) fann att de biologilärare som hade platser med naturkaraktär på skolgården var mer benägna att även söka sig till platser längre bort från skolgården för att bedriva sin undervisning. Denna effekt benämner Lindholm för ”mersmakseffekten”. Samma resultat har Grahn (1991, s.184) tidigare fått gällande organiserade grupper: egna goda rekreativa omgivningar ger större benägenhet att även besöka andra parkmiljöer. Lindholm studier visar att platser med ”naturkaraktär” är väsentliga för att en skolas omgivningar ska betraktas som bra avseende undervisning. Hon har dock inte försökt definiera begreppet naturkaraktär men har däremot funnit vissa gemensamma egenskaper för de platser som försökspersonerna omtalar som ”natur”:

- Marken är inte hårdgjord.
- Växtligheten är i hög grad friväxande.
- Där finns växtlighet av olika ålder.
- Brukarna har observerat djurlivet.

(Lindholm 1995, IV s.28)

Begreppet natur och olika syn på natur

Denna studie tar avstamp i Lindholms resultat som redovisats ovan. Men vad innebär ”naturkaraktär”? Idag används det och flera liknande begrepp som naturligt, naturlika miljöer och naturlika planteringar ofta inom landskapsarkitekturen. Men begreppen är kontextbundna och har inte samma innebörd för den som är oinsatt. Därför behövs det i detta arbete där jämförelse av olika typer av gröna miljöer är i fokus två motsatta begrepp att ställa mot varandra. Ett av dessa begrepp är alltså naturligt. Men för att kunna definiera ordet naturligt och dess motsats behövs ett mer ingående resonemang kring det vidare begreppet natur, vad innebär egentligen natur och hur har begreppet utvecklats?

Natur, naturkaraktär, naturligt. Begreppen är lika många som människors uppfattningar om dem. Andersson (2009) menar att begrepp som natur och naturligt direkt för tankarna till något bra. Vi föreställer oss att det som är opåverkat av människor är naturligt och bra, ordet har en positiv värdeladdning. Motsatsen är att det som är påverkat av människor är onaturligt vilket då automatiskt blir negativt laddat. Ofta gör vi också en skillnad i denna påverkan av människor. Det finns naturlig och det finns onaturlig mänsklig påverkan. Andersson (2009) visar i en genomgång av några olika filosofers syn på begreppet natur

att definitionerna och uppfattningarna skiljer sig åt. Den enklaste definitionen är att naturligt är bara det som är opåverkat av människors handlingar (Katz 1997, s.103). McKibben (1990, s.58) är inne på samma linje när han menar att det inte längre finns något naturligt eftersom vi människor påverkat klimatet som i sin tur påverkat allt som finns på jorden. Andersson (2009) menar att Katz och McKibbens stränga definitioner av naturbegreppet gör att det inte går att använda i praktiken. Det finns därför flera som gjort försök att gradera så att viss mänsklig påverkan är tillåten inom naturbegreppet, Lee (1999) beskriver det som att det finns olika aspekter av natur och naturlighet, där en aspekt bland många är den jungfruliga naturen som Katz och McKibben syftar på ovan. Andersson (2009) understryker att den ofta rådande förvirringen kring begreppet natur och vad som avses kan göras mer begripligt om vi istället talar om olika aspekter av naturlighet.

En aspekt av denna naturlighet är den jungfruliga naturen helt opåverkad av människor (Lee, 1999) som Katz beskrivit ovan. En vanlig uppfattning bland människor är att den, om än inte jungfrulig, så i alla fall mest "äkta" naturen finns i nationalparkerna. De ses som orörda platser opåverkade av det moderna samhället (Mels, 2002). Naturen här anses representera det Svenska och blir viktig för den nationella identiteten, vilket enligt Halldén (2009) också hörs i själva begreppet nationalpark, det kopplar samman nationen med naturen. I Sverige har skogen en stor symbolisk betydelse och skogen blir ofta synonym med naturen (Halldén, 2009).

Kenneth R. Olwig menar i *"Views" on nature* (1993) att natur är en komplex term vars innebörd fram till 1600-talet var något som inte kunde ses, naturen uppfattades som den skapande kraften som producerade det man såg, på samma sätt som naturvetenskapen fortfarande beskriver naturen i termer som processer och reaktioner. Men under 1600-talet började bilden av natur förändras i och med att man började prata om koncept som landskap och sceneri, naturen blev även visuell och möjlig att betrakta. Olwig menar att fortfarande förekommer dessa två skilda uppfattningar om naturen, som visuell eller icke-visuell, och därmed existerar motsättningar inom begreppet. Dessa motsättningar blir enligt Olwig problematiska när personer är omedvetna om vilken betydelse det visuella intrycket har för deras uppfattning. Han ger som exempel att när ett naturområde ska bedömas om det är skyddsvärt eller ej är det lättare för beslutsfattarna att välja ett vackert landskap framför ett mindre tilltalande visuellt, trots att det senare egentligen kanske är det mer skyddsvärda. Synen har, menar Olwig, fått företräde över de andra sinnena och vi tenderar att glömma bort att naturen också går att ta på, inte enbart betrakta.

Olwig beskriver vidare hur upptäckten av perspektivmålningens teknik möjliggjorde avbildning av naturen som landskap, eller snarare att representera naturen. För dessa målningar var inte faktiska avbildningar, de visade en idealiserad bild av naturen.

Under 1700-talet började man söka ute i landskapet efter dessa pittoreska vyer som man sett i landskapsmålningarna. Hela parker gestaltades efter att man skulle vandra mellan olika utsiktsplatser och möta ett nytt sceneri på varje ny plats, den engelska landskapsstilen slog igenom. I dessa landskap var de pastorala inslagen viktiga, vackra fält med arbetande bönder var en del i den idealiserade bilden av naturen. I mitten av 1700-talet började man istället uppskatta den vilda naturen, som fram till denna tid setts som onaturlig, eftersom den passade bättre för den tidens ideal där individualismen och den industriella kapitalismen växte fram.

Idag, menar Olwig, är det vanligt att människor ser både det pastorala, agrara och vilda landskapet som naturligt, även om de alla innehåller olika grad av mänsklig påverkan. Studier inom landskapsperception har visat att människor föredrar de mest sceniska landskapen, men Olwig poängterar att sällan reflekteras det över vilken betydelse århundraden av konst och fotografisk framställning har för vår uppfattning. Vilka landskap människor föredrar tenderar istället enligt Olwig att ses som något "naturligt" och medfött.

Begreppet naturligt växer fram

Synen på gestaltning av växtligheten har varierat genom århundradena med rådande trädgårdsideal (Woudstra, 2003), i 1700-talets Engelska landskapsstil och senare i den naturalistiska stilen har de naturlika miljöerna spelat en avgörande roll. Däremot ansågs de naturlika miljöerna som ointressanta under den modernistiska/funktionalistiska epoken då växtligheten behandlades som former och strukturella, rumsbildande element. Interiören i växtligheten var ointressant, rummet bestod av den öppna ytan.

Efter den funktionalistiska perioden uppmärksammades återigen de naturlika planteringarna i Sverige som reaktion på 1960 och 70-talets resurskrävande parkmark ofta bestående av stora gräsytor och stamträd (Persson & Andersson, 1986). En stor del av denna parkmark var ytor utmed vägar, under kraftledning och avskärmning runt industriområden; överblivna ytor kategoriserades som parkmark för att de inte hade någon egentlig användning. Under 1980-talet började naturlika planteringar att anläggas i större skala som ett sätt att på sikt försöka minska skötselkostnaderna för parkmark. En undersökning av Persson & Andersson (1986) visade att 60 % av kommunerna hade anlagt naturlika planteringar i varierande omfattning, i kommuner med fler än 30 000 invånare hade 90 % anlagt en naturlig plantering. Däremot visade undersökningen ingen skillnad i antal anlagda naturlika planteringar i skogs- respektive slättbygd. 50 % av planteringarna anlades som skyddsplanteringar för vind och buller, 40 % som klassisk parkmark för lek och rekreation, resterande 10 % omfattade rekreationsområden, skolgårdar och bostadsgårdar.

På SLU, Alnarp har utveckling och forskning om naturlika planteringar bedrivits sedan Tor Nitzelius park anlades 1984-87. Som ett led i utvecklingen anlades Alnarp Västerskog 1994 och utvecklingen med att bygga upp olika typer av växtsystem och testa nya designkoncept pågår kontinuerligt (Grønt Miljø, 2006). Utvecklingen går mot att anlägga naturlika miljöer där växternas egenskaper och växtstrategier utnyttjas för att skapa hållbara, dynamiska växtsystem. På SLU, Alnarp sker en utvärdering och uppföljning av de nu 20–30-åriga naturlika planteringarna som anlades på många ställen i Sverige för att se vilka artsammansättningar och skötselinsatser som varit framgångsrika (Gröna fakta, 2009). Här lyfts de strukturrika planteringarna fram som framtidens urbana grönområden när höga rekreativvärden och biologisk mångfald efterfrågas på en alltmer begränsad yta.

Med strukturrika planteringar avses art och formrika vegetationsmiljöer där växtligheten fördelar sig i olika vertikala skikt vilket möjliggör och gynnar en stor artrikedom av träd, buskträd, buskar och örter (Wiström, 2009). Detta beskriver Wiström även var avsikten vid etablering av begreppet naturlika planteringar på 1980-talet, men med bristande kunskap i anläggande och skötsel har dessa områden ofta blivit alltför ensartade och med enkla vegetationsstrukturer. Fördelen med den strukturrika planteringen är enligt Wiström att interaktion mellan olika växter och en komplex vegetationsstruktur skapar en stark rumskänsla på liten yta. Skiktning och artrikedom ger också en ökad stabilitet och motståndskraft mot sjukdomar och klimatförändringar. Om naturlika miljöer är ett sätt att skapa natur relativt snabbt sett i natursammanhang då kan man ställa sig samma fråga som Lindholm gjort:

”vilken grad av ”naturlighet” krävs? I vilket stadium av skötsel och vid vilken grad av design övergår naturen till en typ av anlagd mark där naturens kvaliteter upplevelsemässigt sett gått förlorade?” (Lindholm 1992, s.15)

Natur kontra kultur

Keekok Lee (1999) förklarar skillnaden i begreppen natur och kultur som att kultur är alla företeelser som är beroende av människor och människors aktivitet för att fortsätta existera och utvecklas medan naturen inte är beroende av människorna. Naturen blir kultiverad när vi börjar bruka den och den inte längre kan behålla sitt utseende utan vår återkommande skötsel. Andersson (2009) menar att begreppet natur har en stark ställning som en positivt laddad term medan begreppet kultur har svårt att hävda sig mot natur och det naturliga i vårt språkbruk.

Ett typexempel på när naturen och kulturen kolliderar med varandra är i de svenska nationalparkerna där förvaltningen fokuserat på att förstärka bilden av nationalparkerna

som platser utan mänsklig närvaro (Mels, 2002). Framställningen i media utger sig enligt Mels (2002) för att vara neutrala registreringar men samtidigt råder en ovilja att se spår av mänsklig närvaro. Det som vi dyrkar som naturligt i våra nationalparker visar sig ofta vara resultat av urinvånarens bruk av marken (Halldén, 2009). Även den mest vilda natur vi kan tänka oss är alltså påverkad av kulturen sedan lång tid tillbaka.

Natursyn i skolan

Gunilla Halldén (2009) menar att en allmän uppfattning är att naturen ses som bra för barn och att barn mår bra av att vistas i naturen. Hon beskriver hur naturen kan framstå på flera olika sätt: som oförstörd och okonstlad; vidsträckt och oförutsägbar; mystisk och fantasieggande. ”Det faktum att både natur och barn på många sätt står för ursprunglighet kan därför bidra till att barn och natur knyts samman som två fenomen i beröring med varandra.” (Halldén 2009, s.20) Ofta, menar Halldén, är naturens hälsobringande effekter i fokus både inom forskningen men också inom utomhuspedagogiken. Halldén anser att naturbegreppet används oproblematiskt i den svenska förskolan och att det ofta enbart betyder utomhus. Hon menar att här blir motsättningen mellan natur och kultur tydlig, utomhusmiljön ses som autentisk och mer verklig än den artificiella inomhusmiljön.

Studiens utgångspunkt

Natur är alltså ett begrepp som inte är helt lätt att definiera där innebörden skiljer sig åt från stränga definitioner till en mer filosofisk syn på begreppet. I detta arbete behövs inför fortsättningen en pragmatisk förklaring av begreppet naturligt och dess motsats. Därför används följande definition av begreppet naturligt fortsättningsvis i denna studie:

Naturlika miljöer

Naturlika miljöer är försök till att efterlikna naturens eget växsystem där man utnyttjar växternas möjlighet att växa i flera skikt med växter på olika höjd såsom högre och lägre trädskikt, buskskikt och fältskikt. I den naturlika miljön är olika rumsbildningar essentiellt och markbehandling i form av topografi en viktig komponent såväl som ståndortsanpassning och att se växtligheten som dynamisk och sköta den därefter. Den naturlika miljön lockar till användning, att göra saker och därmed får det visuella intrycket stå tillbaka, alla sinnesintryck är likvärdiga.

Motsatsen till naturbegreppet är alltså kultur; företeelser som är beroende av människors aktivitet för sin fortsatta existens. Inom vegetationsgestaltning innebär detta att miljön behöver kontinuerlig skötsel, dvs. kultivation. Följande definition används för de kulturbetonade vegetationsmiljöerna:

Formella miljöer

Formella utomhusmiljöer är det traditionella sättet att använda vegetation på i staden. Växtmaterialet används som fond till öppna vistelserum. Solitärträd, klippta häckar och perennplanteringar är vanliga komponenter. Växtligheten tuktas till önskat utseende och man har ofta en målbild utefter vilken man sedan sköter planteringen. Det visuella, estetiska intrycket har företräde framför andra sinnen.

Metodbeskrivning

Kapitlet redogör för studiens tillvägagångssätt: metod, material och genomförande beskrivs.

Metod

Syftet med studien har varit att undersöka hur olika förutsättningar i den gröna fysiska miljön på skolgården påverkar utomhuspedagogiken utifrån frågeställningen: ”Vilka fysiska förutsättningar krävs på skolgården och i närmiljön för att utomhuspedagogik ska kunna genomföras med god kvalitet?”

Studien lades upp som en jämförelse mellan två skolor där främst tillgången till naturlika miljöer på skolgården skiljer skolorna åt. Målet har varit att med jämförelsen som utgångspunkt diskutera för och nackdelar i utformningen av den fysiska miljön och därigenom beskriva vilka förutsättningar som fodras för utomhuspedagogik i gröna miljöer. Metoden som valdes är en multipel fallstudie, då två fallstudier genomförs som sedan efter individuella resultat jämförs med varandra och sedan kan jämförande slutsatser dras mellan dem (Yin 2003, s.50). För att inhämta empiriskt material har jag använt mig av tre metoder på respektive skola:

- Barnvandringar
- Pedagogintervjuer
- Analyser

Intervjuer med pedagoger var viktiga för att undersöka vilka förutsättningar i den fysiska miljön som de anser behövs för att utomhuspedagogiken ska fungera. Barnens egen upplevelse av utomhuspedagogik kopplat till platsen för undervisning har varit viktigt för studien. Därför har det varit väsentligt att barnen själva berättat om hur de upplever undervisningen utomhus och de olika platser som den sker på. Barnens svar har varit viktiga att relatera till den utomhusundervisning de får. Barnen har även tillfrågats om vilka platser som är viktiga för dem under rasten för att undersöka hur sambanden mellan var de gillar att vara och var undervisningen sker ser ut. Landskapsarkitektoniska

analyser av respektive skolgård har gjorts för att bedöma hur skolgårdarnas utformning skiljer sig åt för att relatera dessa skillnader till pedagoger och barns åsikter samt till tidigare forskning.

Val av skolor till studien

De aktuella skolorna har valts utifrån att de ska vara så jämförbara som möjligt vad gäller antal elever per pedagog, totalt på skolan och för att de båda har en relativt bra skolgård. Den huvudsakliga skillnaden är mängden naturlig miljö. Skolorna skulle ha ett intresse för utomhuspedagogik och regelbundet använda sig av skolgården och närmiljön i undervisningen. Emma Pålsson, skolgårdsinspiratör på Naturskolan i Malmö gav förslag på flera tänkbara skolor och utifrån ovanstående kriterier valdes två skolor ut:

- Mellanhedsskolan: belägen i Malmö innerstad, skolgården består till största delen av asfalt och de få gröna inslagen är av formell karaktär. Skolgården angränsar till den formellt utformade Mellanhedsparken där merparten av utomhuspedagogiken sker.
- Kungshögsskolan: belägen i Oxie, 9 km utanför Malmö city, skolgården består av flera större partier med naturlig vegetation av varierande ålder.



Figur 2: Visar hur Mellanhedsskolan är belägen i västra Malmö och Kungshögsskolan i Oxie, strax utanför Malmö.

Tillvägagångssätt för insamling av empiriskt material

Barnvandringar

Utifrån Cele (2006) och Kylins (2004) erfarenheter av att intervjua barn har jag som metod valt att göra rundvandringar med barnen för att fånga deras perspektiv på utomhusundervisningen. Cele (2006) beskriver hur de flesta barn klarar av att kommunicera sina upplevelser, men att de gör det annorlunda än vuxna. Barn antar också ofta att vuxna uppfattar världen på samma sätt som dem och även om vi alla en gång var

barn kan vi inte återvända till barndomen och fullt ut minnas hur vi uppfattade världen då. Svårigheten ligger enligt Cele (2006) i att förstå hur barns sätt att kommunicera skiljer sig mot vuxnas och kunna överbrygga skillnaderna för att skapa en ömsesidig förståelse. Jag har gått rundvandringar med elever från en klass på respektive skola. Jag har bett dem att visa mig runt på skolgården och på Mellanhedsskolan även i den angränsande Mellanhedsparken där utomhusundervisningen sker i huvudsak. Barnen har delats in i små grupper eftersom Kylin (2004) och Cele (2006) erfar att grupper om 1-3 barn ger bäst resultat. Utefter Kylins (2004) erfarenheter bad jag barnens klasslärare att dela in dem så att de hamnade med bra vänner men också med hänsyn till att grupperna skulle fungera och att barnen inte enbart skulle prata med varandra.

På Mellanhedsskolan har rundvandringar med barn ur en 3:e klass gjorts. Sju 9-åringar har deltagit i vandringarna uppdelade i tre grupper, två av dem bestående av 2 flickor och en grupp bestående av 2 flickor och 1 pojke.

På Kungshögsskolan har rundvandringar gjorts med barn ur en 4:e klass. Nio 10-åringar har deltagit uppdelade i fem grupper, tre av dem bestående av 1 flicka och 1 pojke, en grupp bestående av 2 flickor och slutligen en ensam flicka.

Innan vandringarna har ett mail skickats till föräldrarna för tillstånd att låta barnen delta i rundvandringen. De flesta av barnen som deltog hade fått information om rundvandringen från sina föräldrar och alla ville gärna delta i min vandring. Innan varje vandring har jag berättat för de deltagande barnen att jag vill veta vad de tycker om utomhusundervisningen och var de brukar vara då, samt var de brukar vara på rasten och vad de gör då. Cele (2006) beskriver att om forskaren antar rollen som vän och får ett förhållande till barnen som bygger på förtroende istället för auktoritet resulterar det sannolikt i mest kunskap om barns beteende. Därför inleddes varje vandring med att uppmuntra barnen till att leka och visa mig hur det de berättar om går till. Vi har också pratat mycket om sådant som inte varit relevant för undersökningen men viktigt för att skapa en avslappnad stämning där barnen vågar berätta fritt. Jag har gått runt med respektive grupp så länge som vårt samtal har varit givande och barnen fortfarande har varit intresserade av att berätta saker för mig. Få frågor har ställts, istället har barnen uppmuntrats att berätta spontant vad de kommer på när vi vandrar runt. Frågorna som ställts har varit i syfte att undersöka:

- Hur barnen uppfattar utomhusundervisningen; vad de gör på olika platser och vad de tycker om det.
- Var barnen är på rasterna och vad de gör på de olika platserna.
- Vad de vill göra respektive saknar på skolgården.

En av barnvandringarna spelades in men det bedömdes inte ge ett bättre resultat, det var svårt att höra vad barnen sa på grund av vindbrus och avståndet mellan mig och barnen. Att samtidigt anteckna barnens agerande och sköta diktafonen var också svårt. Under promenaden skapas en interaktion mellan barnet och platsen men också mellan forskaren och barnet (Cele, 2006). Det insamlade materialet innehåller därmed både anteckningar om vad barnen berättar direkt för mig men också beskrivningar av deras agerande på platserna vi passerat under vandringen. Direkt efter barnvandringarna har anteckningarna renskrivits och inledande tolkningar gjorts. Barnens kommentarer har sedan delats in i kategorier varav de som är relevanta för undersökningen har redovisats.

Pedagogintervjuer

Målet var att intervjua ett par pedagoger intresserade av utomhuspedagogik på respektive skola. På Mellanhedsskolan var det på grund av hög arbetsbelastning bland pedagogerna inte lämpligt att intervjua fler än en pedagog. På Kungshögsskolan har två pedagoger intervjuats. En pedagog på respektive skola har varit klasslärare för de barn som jag gått rundvandringar med. Det var viktigt eftersom jag på så sätt fick både pedagogen och barnens perspektiv på samma undervisning. För att skydda intervjupersonernas integritet används fortsättningsvis fingerade namn i uppsatsen.

Intervjuerna har kretsat kring olika teman som jag med stöd i litteraturen velat undersöka i syfte att hitta faktorer som påverkar undervisningen och hur de skilda förutsättningarna på skolgården upplevs av pedagogerna. Intervjuerna har ägt rum i klassrum, lärarrum samt på skolgården och varat mellan 30 minuter och 1 timme. Intervjuerna har haft en semistrukturerad karaktär vilket innebär att frågor ställts utifrån en intervjumall (Se bilaga 1) men att fokus främst har legat på att få samtalet att flyta. Ordningen frågorna ställts i och hur länge vi diskuterat kring dem har därmed varierat. Pedagogerna har ombetts beskriva och rita in på kartor (förutom i ett fall då kartmaterialet glömdes) var de undervisar på skolgården, var barnen är under rasten samt var i skolans närmiljö som de undervisar. Med kartorna som utgångspunkt har frågor om dessa platser ställts. Intervjuerna har spelats in och sedan transkriberats.

Analys

Den tredje metoden har varit att utifrån landskapsarkitektens profession analysera och inventera skolgårdarna och redogöra för respektive skolgårds förutsättningar. Analyserna, som är viktiga att använda när man analyserar naturmiljöer, se Kylin (2004) och Lindholm (1995), utgår ifrån de tidigare uppställda definitionerna på naturlig respektive formell miljö, se s. 26, och kartlägger var skolgårdarna har karaktär av respektive miljö. Flera av analyserna har tidigare använts i en studie genomförd av Lunds Kommun (2009) där storleksbehovet för skolfastigheter kartlades. På Mellanhedsskolan ingår även närmiljön i Mellanhedsparken i undersökningen eftersom en stor del av

skolans utomhuspedagogik sker där. Under skolgårdsbesöken har analyserna antecknats och ritats in på kartor. Följande kategorier har valts för att förstå vilken betydelse olika utformning av skolgården har i ett pedagogiskt sammanhang.

Vegetationskaraktär

Karaktären på den gröna miljön på skolgården och i närmiljön analyseras och kartläggs, var är miljön naturlig och var är den formell, se s.26. Analysen görs för att se vilken betydelse olika typer av gröna fysiska miljöer har för undervisning i utomhuspedagogik.

Rumslighet

En god rumslighet är enligt forskare (Kylin, 2004) viktig för barns lek och platsskapande, analysen görs för att undersöka hur de spatiala förutsättningarna på respektive skolgård påverkar undervisningen. Innebär bättre rumsbildning att undervisningen utomhus underlättas och i så fall på vilket sätt?

Variation

Domineras skolgården av en typ av ytor eller finns det flera olika typer av miljöer, för att undersöka om en mer varierad skolgård med en högre variation och integration mellan olika typer av ytor ger bättre förutsättningar för utomhuspedagogik. Blir undervisningen mer varierad om skolgården har en högre variation?

Material

Redogörelse över vilka material som finns på skolgården för att se om fler material påverkar pedagogernas förutsättningar för att bedriva utomhuspedagogik. Analysen görs för att en god tillgång på material att ”greja” med är en viktig förutsättning för barns lek (Kylin, 2004). Innebär fler material att även undervisningen blir bättre?

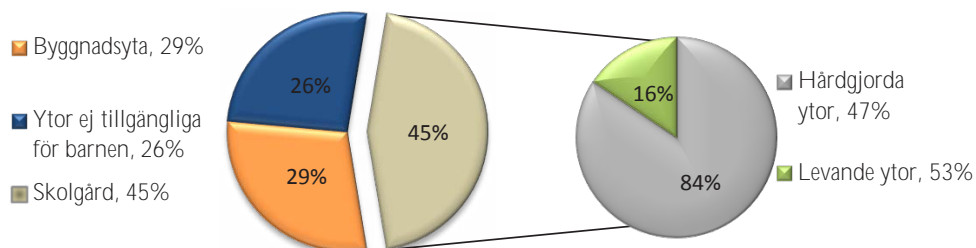
Mellanhedsskolan

Beskrivning

Mellanhedsskolan, se figur 4, är belägen i sydvästra innerstaden i Malmö vilket klassas som ett av de mer eftertraktade skolområdena i Malmö. Flera av eleverna bor i närbelägna villor men det är också många barn som bor i lägenhet, något alternativ däremellan finns däremot inte. Skolan är byggd i början av 1950-talet och har ca 370 elever i årskurs ett till fem. Klassernas storlek varierar mellan 20-26 elever. Förskoleverksamhet bedrivs i två separata byggnader och de disponerar en inhägnad del av skolgården. Den närbelägna Slottsstadens skola har högstadium och dessa elever kommer till Mellanhedsskolan för att äta lunch i en separat matsal.

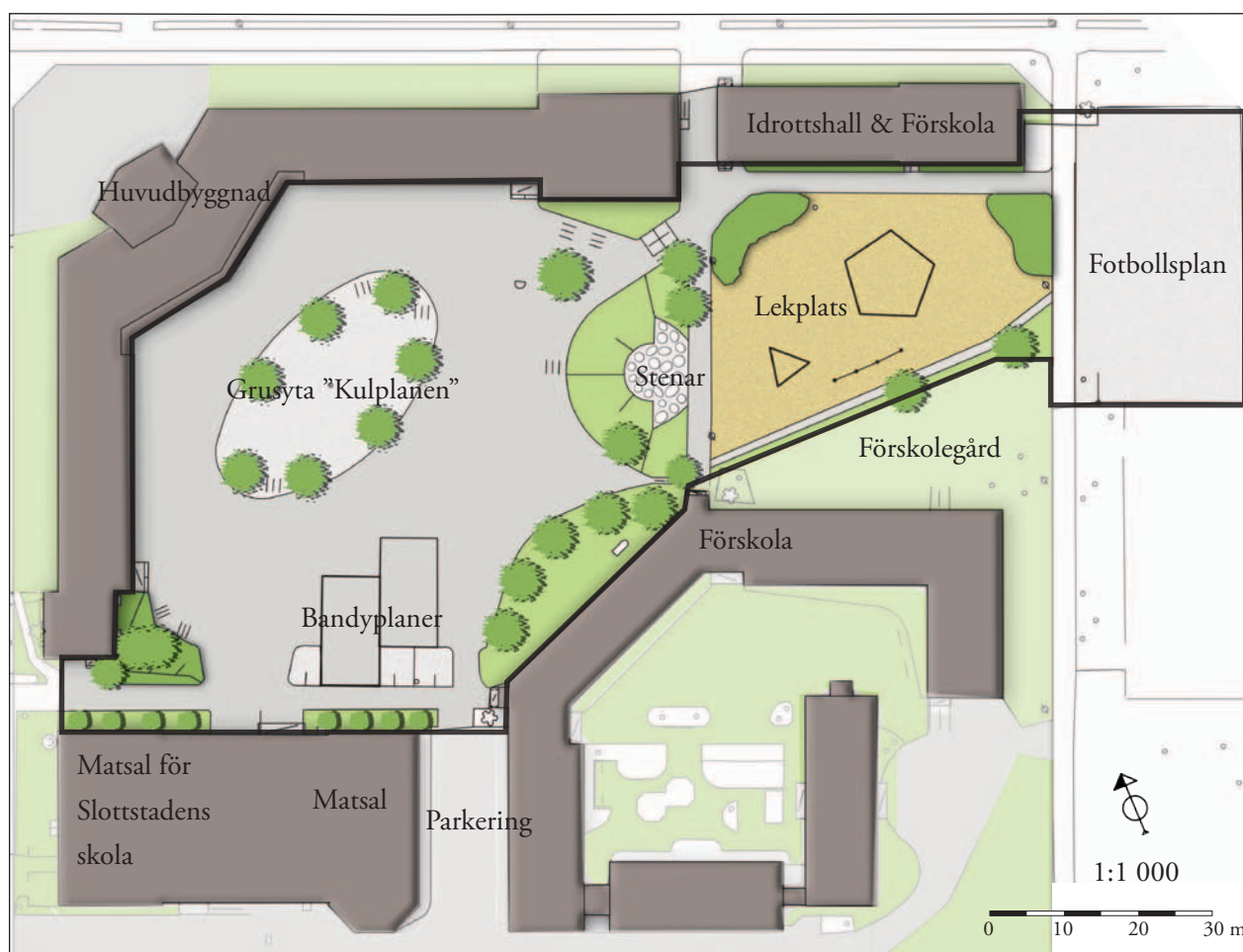
Idag finns en debatt om förtätning av Sveriges städer och då diskuteras även skolors ytbehov, oftast mäter man ytan i kvadratmeter skolgårdsyta per elev. I ett undervisningsperspektiv är det intressant att se hur skolgårdens storlek påverkar möjligheterna till undervisning utomhus. Även fördelningen mellan olika typer av ytor är intressant. Skolan har 21m² tillgänglig skolgårdsyta per elev. En stor del av skolans yta utgörs av byggnader och parkering eller grönyta som endast är tillgänglig för förskolebarnen, se figur 3. 84 % av den tillgängliga skolgårdsytan består av hårda material medan de levande, gröna ytorna utgör 16 % av skolgårdsytan.

På skolgården har förändringar gjorts kontinuerligt under de senaste 15 åren, vissa större såsom anläggandet av en lekplats och en trädomegiven grusplan för kulspel



Figur 3: Figuren visar att Mellanhedsskolans yta till knappa hälften består av skolgårdsyta, varav endast 16 % är gröna ytor. .

etcetera, samt några mindre projekt. Nu är en förnyelse av utomhusmiljön åter på gång eftersom Mellanhedsskolan ingår i skolgårdsutvecklingsprojektet Gröna Skolgårdar där Malmö stad avsatt resurser för att utveckla skolgårdarna. Skolgården gränsar till Mellanhedsparken, se figur 5, och där äger den utomhuspedagogiska undervisningen huvudsakligen rum. Parken används även regelbundet i fritidsverksamheten samt i idrottsundervisningen.



- | | |
|----------------------------|-------------------------------------|
| — Tillgänglig skolgårdsyta | ● Buskage |
| ● Byggnad | ● Träd |
| ● Asfalt | ● Sand |
| ● Grus | ● För skolbarnen otillgängliga ytor |
| ● Gräs | |

Figur 4: Situationsplan över Mellanhedsskolan.

Barnvandringar

Utomhuspedagogik

Under vandringarna uttrycker alla tre grupperna att de är negativa till utomhusundervisningen, dock är inte samtliga elever negativa. Ibland glömmer de sig och berättar ändå engagerat om olika utomhuspedagogikuppgifter. Attityden i klassen verkar vara att man ska vara negativ till undervisningen och det påverkar deras inställning. De anser att lärarens lektioner i parken inte är så kul eftersom de ofta gör samma övningar som de redan kan. Men en av flickorna berättar ändå engagerat om hur kul det var att försöka uppskatta hur långt 100m var, trots att hon hamnade helt fel. Alla grupper nämner att de har haft utematematik där de till exempel har hämtat olika långa pinnar för att träna uppskattning av olika längder, mätt omkretsen på träd, fått hämta olika saker och lagt ut alfabetet. En flicka berättar att de även gör samarbetsövningar men påstår att ingen i klassen uppskattar dessa. Äggrullning och äggpickning som är årliga påskaktiviteter i Mellanhedsparken tycker flera av barnen är kul och de är väldigt engagerade när de berättar om hur tävlingarna går till. Flera svarar att de vill vara i parken på lektion oftare. En flicka berättar ”Vi hade velat va här mer om de gjort det roligt, det är det inte nu, vill gå in.”

Platser för undervisning

Ett av barnen berättar att de har haft lektion på skolgården, då fick de blunda och lyssna och få insikt i att man hör mer som blind. När jag frågar en av grupperna om var de är på lektionen svarar de ”där borta, på det tråkiga stället” och menar den stora öppna gräsmattan i mitten av Mellanhedsparken och tillägger att det hade varit kul att vara mer i området runt lekplatsen, se figur 5. Detta område är de väl förtrogna med eftersom de ofta går dit med fritids och det märks hur de blir mer intresserade av att interagera med omgivningen: de klättrar upp i träd, balanserar på bandysargen osv. Flickorna i en av grupperna berättar att de aldrig går till parken på fritiden, de tycker att det är tråkigt, det är ju bara en vanlig park.

Barnens egna viktiga platser

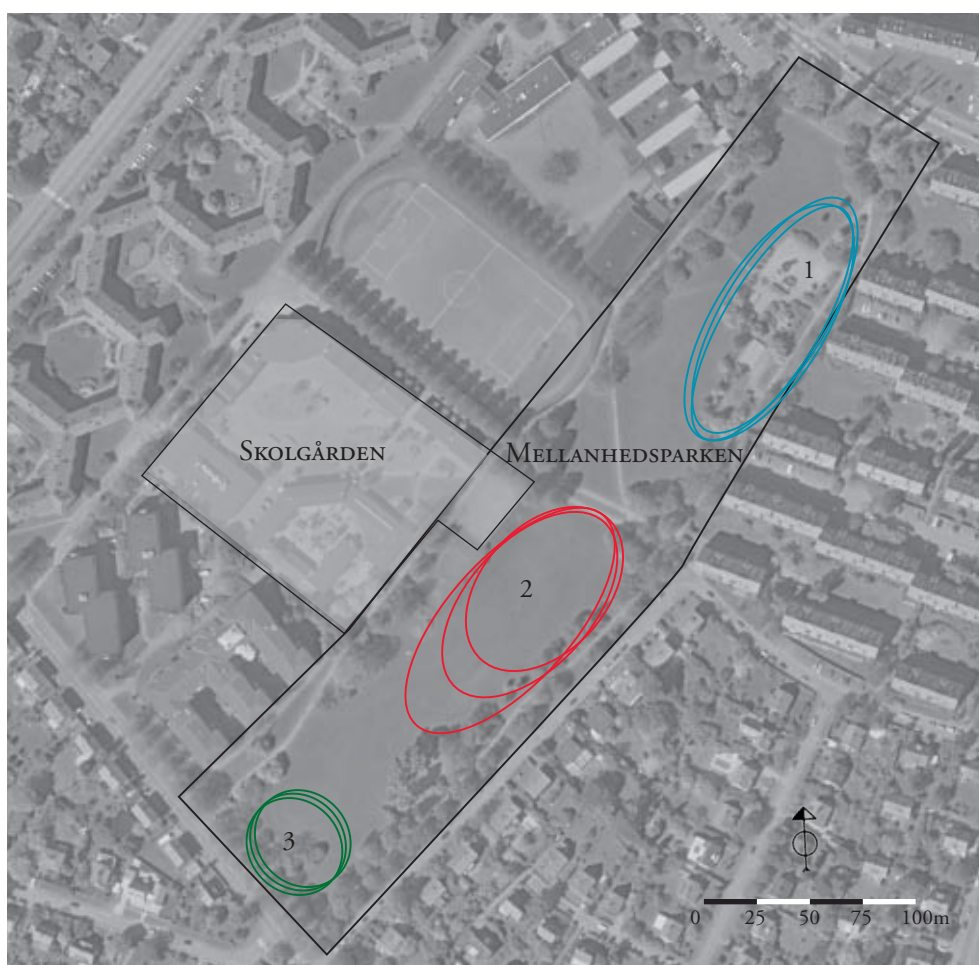
Under vandringen har barnen berättat mycket om vad de tycker om olika platser och vilka platser som är viktiga för dem. Dessa uppfattningar om olika platser redogörs för, se figur 6, för att undersöka hur sambanden mellan var de gillar att vara och var undervisningen sker ser ut.

Önskemål

Barnen uttrycker ofta starka åsikter och klagar på allt från brist på roliga lekredskap på skolgården till tråkiga lektioner. När jag frågar om önskemål nämner flera grupper att de skulle vilja ha buskar, mer gräs, klätterträd, stenar att leka pjätt på, en labyrint och

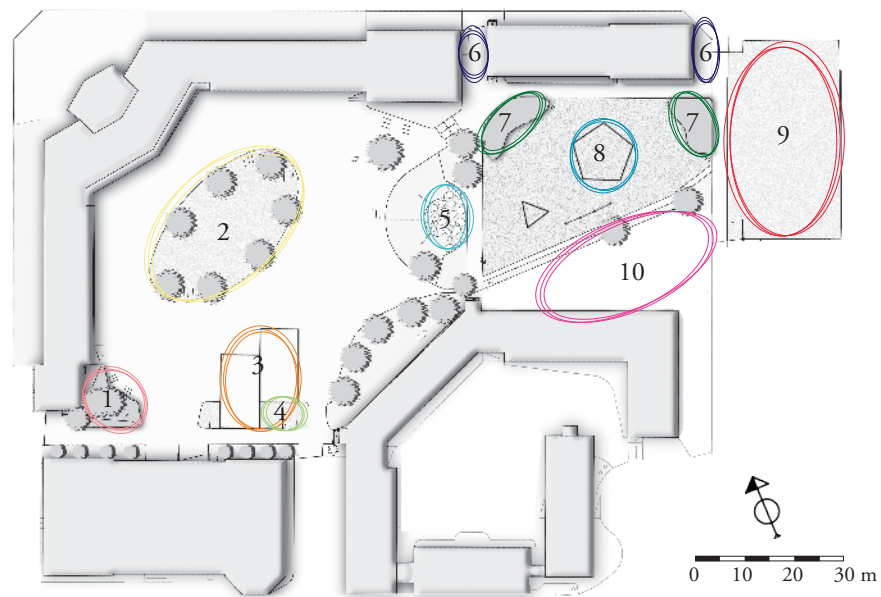
gungor. En flicka säger att ”Klätterträd hade varit kul, ett som står upp eller ett som ligger ner, det hade vi innan men sen var det inte säkert, eller något, det är kul.” Det kommer också upp några mer orimliga önskemål som en storbildskärm utomhus.

Barnens önskemål handlar främst om skolgården och om saker som skulle göra rasten bättre. Kanske är det svårt för dem att beskriva vad som skulle kunna göra undervisningen roligare, de säger bara att de vill att läraren ska göra undervisningen roligare, då skulle de vilja vara utomhus mer.



- ① Lekplatsen och bandyplanen. Här märks det att barnen tycker det är roligt att vara: de klättrar i träd, balanserar på sargen till bandyplanen och säger att här skulle de gärna vara i undervisningen.
- ② Här visar barnen att man mest är på lektionerna ute ”där borta, på det tråkiga stället”. En tjej beskriver parken som öde och tom.
- ③ Slänten där de haft påskelekar som alla grupperna glatt berättar om. Men det är lekarna de uppskattat, inte platsen i sig.

Figur 5: Barnen på Mellanhedsskolans uppfattningar om platser för undervisning.



- | | |
|---|--|
| <p>① Lägre buskar som inte användas lika mycket som de andra två buskagen.</p> <p>② Kulplanen använder barnen flitigt under kulspelesäsongen på våren, några pratar också om att det är kul när det blir en stor vattenpöl här.</p> <p>③ Bandyplanerna används av en del av barnen, främst av pojkarna.</p> <p>④ Stenar i jordyta som barnen använder mycket för att leka pjätt.</p> <p>⑤ Stenarna på en liten kulle med överblick över skolgården används bla. för pjätt och är uppskattade på rasten.</p> | <p>⑥ Rum som barnen beskriver som hemliga, platser där de kan smyga undan. De tror inte att de får vara här och det gör platserna mer spännande.</p> <p>⑦ Viktiga buskage för olika rollspelslekar som tjuv och polis eller häst och stall. Gömma sig.</p> <p>⑧ Klätterställningen som några av barnen beskriver att de leker olika roller i. Några tycker den är tråkig och inte tillräckligt utmanande.</p> <p>⑨ Fotbollsplanen används flitigt av en del barn, ofta spelar de mest fotboll på rasten och gör inte så mycket annat.</p> <p>⑩ Några barn berättar att innan staketet till fritids sattes upp fanns här en stor gräsyta där de kunde springa, vilket de saknar nu. För övrigt finns det mest jordiga gräsytor.</p> |
|---|--|

Figur 6: Viktiga platser på skolgården enligt barnen på Mellanhedsskolan.

Pedagogintervju

Intervju med klassläraren Sara Lindgren.

Utomhuspedagogik

Alla klasser på skolan får någon gång ha utomhusundervisning under läsåret men om det blir mer beror på lärarens intresse. Lindgren tycker inte att det är några problem att vara flera klasser utomhus samtidigt, storleken på elevgruppen varierar från halvklass upp till tre klasser, men då har man jobbat gemensamt med ett tema och olika stationer.

Undervisningsplatser och utformning

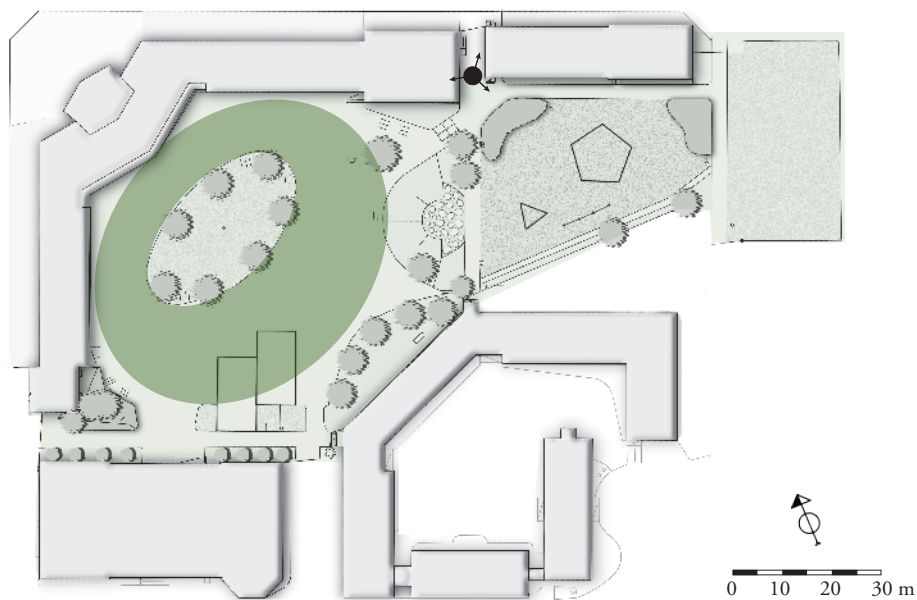
Skolgården används enligt Sara Lindgren inte så ofta i undervisningen, se figur 7, som den skulle kunna göra och de lektioner man haft har främst handlat om matematik som att mäta och uppskatta avstånd mellan olika punkter. De har också utnyttjad skolgården i engelskan genom att benämna det de ser samt lära sig att dirigera varandra. När skolgården har använts i undervisningen har man varit på asfaltskyrtorna. Man har också ritat upp dinosaurier i full skala på skolgården och då är det ju ypperligt med en stor, asfalterad skolgård menar Lindgren.

Sara Lindgren samlar oftast sina elever vid ett speciellt träd i Mellanhedsparken inför lektioner där, se figur 8. Klocktornet i gången mellan byggnaderna fungerar också som samlingsplats. Stenarna i mitten av skolgården kan också fungera som samlingsplats. Lindgren använder ofta Mellanhedsparken vid utomhusundervisning och beskriver den som perfekt för samarbetsövningar. Då har det handlat om att bygga statyer, dinosaurietemat, tipspromenad, lekar, sång, ramsor och påsklekar. Sammanfattat friare undervisning. Hon bedriver också mycket utomhusmatematik i Mellanhedsparken såsom att mäta, väga samt tal och tidsuppfattning. Lindgren ger också exempel på att när en grupp i klassen är klar med sin uppgift får de leka fritt vilket hon poängterar ger helt andra vinster än lekarna de leker på skolgården under rasten: barnen tränar viktiga sociala förmågor när de blir lämnade till att enbart leka med naturen. Fördelen med att vara i Mellanhedsparken anser Lindgren är att barnen vet rutinerna och det tillsammans med att parken ligger precis intill skolgården gör att undervisningen snabbt kan starta. Det gör att det finns gott om tid att förbereda lektionen i klassrummet och sedan jobba klart inomhus efteråt, ibland med material som de tagit med sig in eller fotograferat. Återkopplingen, påpekar Lindgren, är en av grundpelarna i utomhuspedagogik. Går de längre bort hinns inte den viktiga återkopplingen med på samma dag och det gör att man inte får ut lika mycket av lektionen.

Lindgren tycker att tillgången till Mellanhedsparken nära är perfekt men hade önskat mer av den. Hon upplever Mellanhedsparken som alltför välordnad och svarar att hon skulle

vilja se mer skogskaraktär och ger exemplet Husie mosse där karaktären är mer skogslik med talldunge och granskog. Det finns ett skogslikt område i närheten där de varit ibland men det innebär en förmiddagslång lektion. Klassen har också haft utomhuspedagogik där man dragit nytta av stadsmiljön såsom att lyssna på ljud på skolgården, i parken och vid en trafik Korsning. De har också räknat bilar, kollat registrerings skyltar och tittat på närmiljön för att upptäcka vad som finns runtomkring dem.

Gällande material saknar Lindgren variation i växtmaterial i Mellanhedsparken. Det finns inga barrträd och därmed inga kottar, vilka annars går att använda till mycket i utomhuspedagogiken. Träd som tappar lite mer grenar, småsten samt ett mer varierat växtmaterial saknar hon också. Nyponbuskar och olika sorters blommor skulle ge kvaliteter vid alla årstider och därmed mer material för Lindgren att arbeta med. Hon poängterar att man borde tänka på detta när man planerar en park. Sara Lindgren



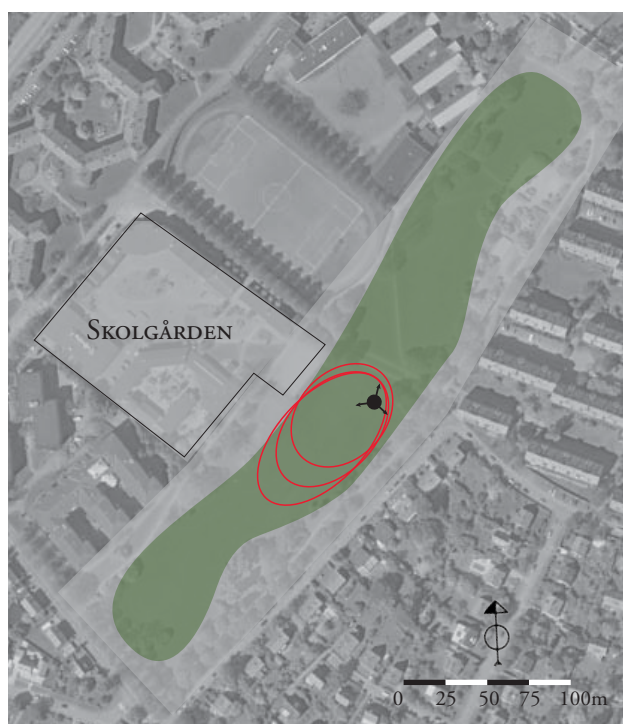
- Asfaltsytan är där man har varit mest på skolgården, främst inom matematik som att mäta och uppskatta avstånd mellan olika punkter samt för fullskaleringar.
 - Hela skolgården har utnyttjats i engelskan för att benämna saker och i dirigeringsövningar samt för att lyssna på ljud.
- Plats där man samlas ibland innan man går ut i närmiljön.

Figur 7: Mellanhedsskolans skolgård. Figuren visar använda ytor för undervisning samt den vanligaste samlingsplatsen på skolgården.

anser att det största hindret för att utöva utomhuspedagogik är alla fasta, schemalagda lektioner som måste hinnas med samt de nationella proven som tar mycket tid under vårterminen. Men hon medger att vissa av dessa saker också skulle gå att göra utomhus. Hon känner sig trygg med utomhusundervisning eftersom barnen sedan tidigt är vana vid det och vet vad som gäller, de är tysta och lyssnar utan problem. På skolgården har de sedan förskoleåldern fått veta att det finns osynliga gränser som gäller för såväl rast som undervisning, vilket alla barn respekterar.

Skolgårdsförändringar och önskemål

Sara Lindgren beskriver att mycket har hänt på skolgården under de 13 år som hon jobbat där, de flesta förändringar har gjorts för att ge barnen en bättre rastmiljö men de har mötts av skepsis från föräldrar som ansett att det vore bättre att lägga pengarna på läromedel. Inför dessa förändringar har man intervjuat barnen om vad de tyckte var viktigt att ha på skolgården och låtit dem rita in på en karta var de är mest.



- Parkens utsträckningsområde.
- Här på den öppna gräsytan är man mest och härifrån utgår undervisningen.
- Träd mitt i parken används som samlingsplats.
- De delar av parken som används i undervisningen är de öppna gräsytona.

Figur 8: Visar var man är i Mellanhedsparken.

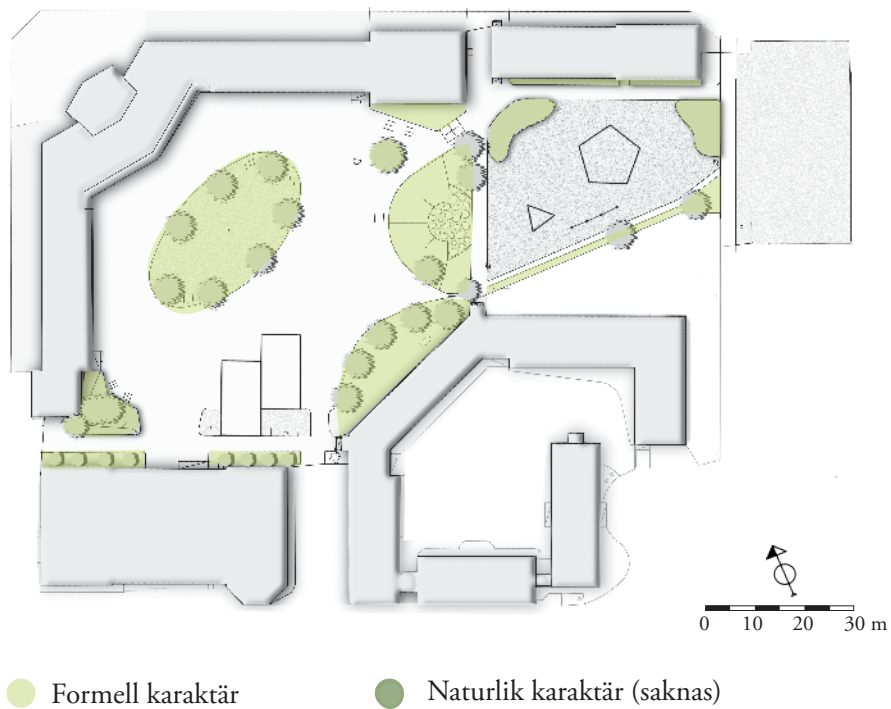
För att undervisningen på skolgården ska bli bättre önskar Lindgren att det fanns mer av det som finns på Krokbäcksskolan där hon jobbat tidigare såsom: uteklassrum med stockar för barnen att sitta på och en tavla, odlingslådor, figurer som väderstrecken, en hundraruta och alfabet ritade på asfalten vilket är inspirerande och ett bra komplement till inomhusundervisningen. Sara Lindgren anser att skolgården fungerar bra när det går att utnyttja Mellanhedsparken som grön miljö i undervisningen men att figurer på asfalten skulle komplettera parkmiljön.

Analys

Vegetationskaraktär

Vegetationen på hela skolgården är formell till karaktären, se figur 9 och 10, med enbart solitära stamträd, varav en stor del är unga eller saknar förutsättningar för att nå en optimal utveckling och därmed inte har nått någon större storlek. De tre buskage som finns är små både till ytan och höjden och har en öppen karaktär. Gräsytorerna är små och flera har ett så högt slitage att det är mer jord än gräs. På några ställen har det tidigare funnit träd eller gräs men ingen återplantering har skett. Ett par mindre bärbuskar finns också samt en klippt häck invid gymnastiksalen. Det finns även en smal, välbehållen gräsremsa med några friväxande buskar utanför matsalen, vilken av skicket att döma inte används av barnen.

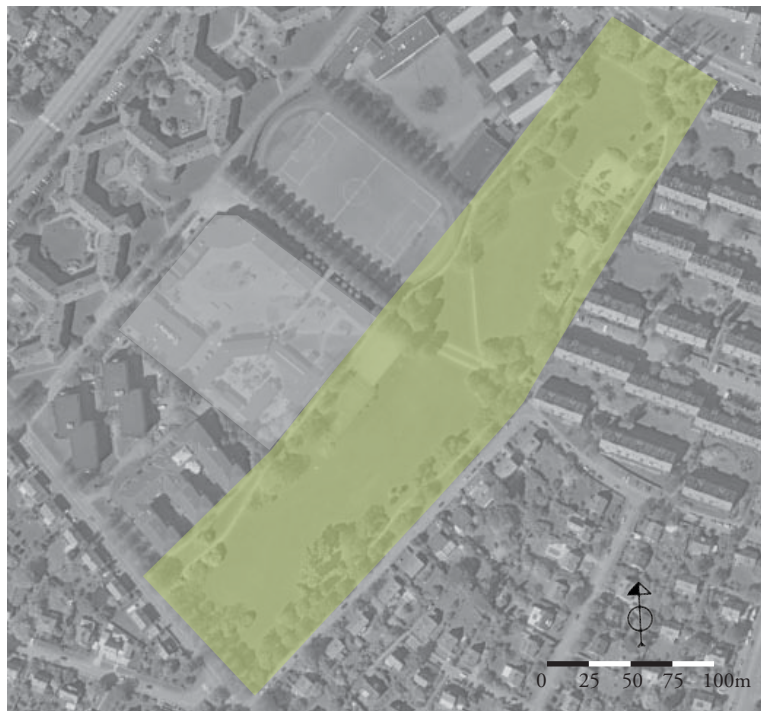
Mellanhedsparken, se figur 11 och 12, har en äldre formell karaktär som påminner om landskapsparkens där en stor gräsyta ger en lång siktlinje igenom parken. Gräsytan ramas, på ett böljande sätt, in av buskage och större solitärträd utmed kanterna. I norra delen finns en lekplats med ett salixbuskage och klätterträd som främst förskole- och fritidsverksamheten använder sig av. Här är vegetationen mer flerskiktad än i övriga delar av parken och rumsligheten är mer i barnens skala. I söder finns en mindre kulle som används som pulkabacke vintertid. Viss nyplantering har skett i parken av större stamträd. Parken har en hög skötselnivå och därför finns det lite lämnat material att använda sig av i undervisningen. Tillgångar i växtmaterialet för undervisningen är att det finns några fruktbarande träd och buskar på skolgården såsom kastanj, lind, päron, vinbär och krusbär. Växtmaterialet i Mellanhedsparken är en blandning av vanliga arter såsom lind och syren men också flera ovanliga arter och här verkar den främsta tillgången enligt läraren vara nedfallande grenar från de stora träden.



Figur 9: Visar att det enbart finns områden med formell karaktär på Mellanhedsskolans skolgård.



Figur 10: Mellanhedsskolan skolgård, här ses hur den formella karaktären på växtmaterialt bidrar till den öppna rumsligheten på skolgården och hur dominerande den stora asfaltsytan är.



● Formell karaktär

● Naturlig karaktär (saknas)

Figur 11: Visar att det enbart finns områden med formell karaktär i Mellanhedsparken.



Figur 12: Vy över Mellanhedsparken. Typsnitt över hur parken är utformad med stora solitärträd i parkens kanter som skapar en böljande inramning till den stora gräsytan i mitten.

Rumslighet

Vid första anblicken upplevs skolgården som ett enda stort, överblickbart rum som avgränsas av skolbyggnaderna där enbart nivåskillnaden i mitten avdelar lite, se figur 13. Skolgården kan delas in i tre områden: den dominerande asfaltsytan med en grusyta insprängd, en större sandyta med lekplats och slutligen den grusade fotbollsplanen. Men sett utifrån barnens skala finns det fler viktiga rum. De mindre buskage som finns används flitigt för lek. Små utrymmen mellan byggnader och på hörnen av dessa är platser där barnen kan gå undan och vara ostörda på rasten. Lekplatsen och kulplanen bildar lösa rumsbildningar genom att materialet här (sand och grus) skiljer sig mot den dominerande asfalten. Stenarna i mitten av skolgården bildar också en liten rumsbildning.

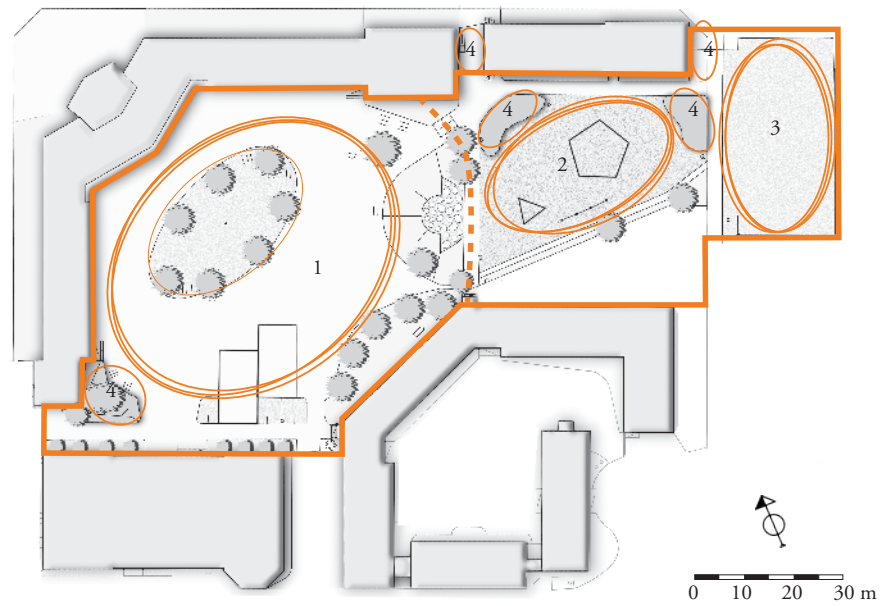
Mellanhedsparken består rumsligt främst av en stor gräsyta som ramas in av den omgivande vegetationen. Lekplatsen, bandy och bouleplanen bildar några mindre rum i parken som också innehåller flera mindre små rum i barnens skala t.ex. Salixplanteringen vid lekplatsen. Den trädbevuxna kullen i söder bildar också ett rum.

Variation

Det finns några olika typer av ytor på skolgården och runt lekplatsen är de olika ytorna relativt bra integrerade med varandra och det finns en småskalighet. Men asfaltsytan dominerar skolgården och försöket att mjuka upp denna med en grusyta i mitten fungerar dåligt då båda materialen är hårda och de omgivande träden inte skänker någon rumslighet till platsen. Växtmaterialet med sin formella karaktär och placering bidrar inte till ökad variation eller en bättre övergång mellan de olika ytorna på skolgården.

Material

Skolgården innehåller lite löst material som är användbart för undervisningen eftersom större delen består av asfalt. På kulplanen ligger stenmjöl och på lekplatsen finns strid sand. Träden som finns är relativt unga och det blir därför lite nerfallande grenar och löv att använda i undervisningen. I Mellanhedsparken finns det däremot fler stora träd och buskar och därmed mer grenar och löv.



- Det stora skolgårdsrummet som är relativt överblickbart ifrån hela skolgården.

- - - En liten höjdskillnad avgränsar och delar skolgården i två större rum.

② Lekplatsen

③ Fotbollsplanen är lite fristående eftersom det går en cykelväg mellan den och resten av skolgården.
- ① Asfaltsytan dominerar skolgården. Grusytan i den delar av lite men träden är så unga att de inte avdelar så mycket.

④ Små rumsligheter som är viktiga för barnens lek.

Figur 13: Visar rumslighet på Mellanbedsskolans skolgård.

Kungshögsskolan

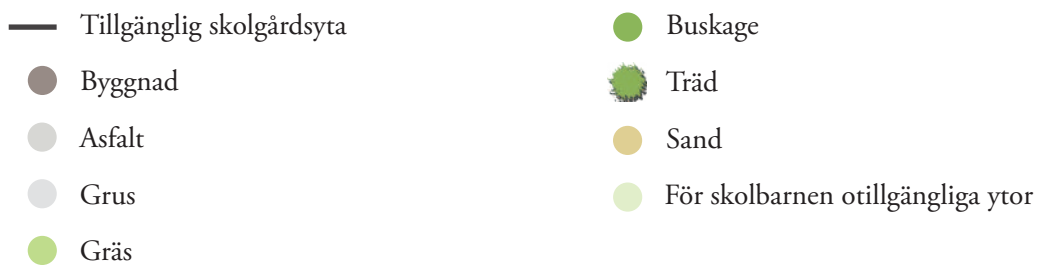
Beskrivning

Kungshögsskolan är belägen i Oxie, 9 km utanför Malmö centrum och omgiven av villor, kedje- och radhus samt en del lägenheter. De flesta invånarna har åtminstone en liten trädgård och närhet till grönområden. Skolans äldsta byggnad är byggd 1964 och de två andra byggnaderna omkring 1990. Ca 350 elever går i förskoleklass till årskurs sex. Klassernas storlek varierar mellan 20-25 elever. Alla eleverna har en gemensam skolgård, se figur 14, men förskolebarnen får endast vara i ett område nära deras byggnad. De yngsta skolbarnen får heller inte vara i området som kallas för stortallarna. Kungshögsskolan är belägen i en sluttning vilket gör att skolgården är inramad av kullar åt öster som sträcker sig in på skolgården, överlag finns stora höjdvariationer på skolgården och huvudbyggnaden är byggd som ett suterränghus. Skolgården har stora asfalt-, gräs- och grusytor, flera olika lekredskap, en motorikbana samt ett uteklassrum, med tillhörande förvaringslåda och tavla, anlagt 2007. På asfalten är olika figurer för lek och undervisning målade. En naturlig plantering ”skolskogen” bestående av ett flerskitat bestånd av olika träd- och buskarter på olika höjd har anlagts för cirka 15 år sedan uppe på kullen i öster. I norr finns ett kuperat skogslikt parti med stora tallar och björkar samt olika buskarter som undervegetation. Det finns också större och mindre träd samt buskage utspridda över skolgården.

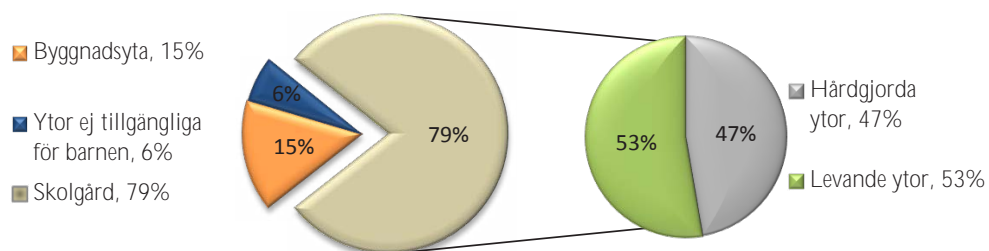
Skolan har 43/m² tillgänglig skolgårdsyta per elev. De hårda materialen asfalt, grus och sand utgör 47 % av den tillgängliga skolgårdsytan. De levande, gröna ytorna med gräs och buskage utgör 53 % av skolgårdens yta, se figur 15.

I och med att Oxie är en hälsofrämjande stadsdel har skolan anammat hälsotanken och successivt utvecklat utomhuspedagogiken men även sitt miljöarbete inom Grön Flagga¹ i vilket många av målen har anknytning till utomhusverksamhet. Skolan har en uttalad policy att varje klass ska göra något utomhus varje vecka, men det är upp till respektive pedagog att bestämma omfattningen. Skolan ingår liksom Mellanhedsskolan i Malmös stads skolgårdsutvecklingsprojekt Gröna skolgårdar.

¹ Sveriges största nätverk för skolor och förskolor som arbetar med miljö och hållbar utveckling, drivs av stiftelsen Håll Sverige Rent. (Stiftelsen Håll Sverige Rent, 2010)



Figur 14: Situationsplan över Kungshögsskolan.



Figur 15: Visar fördelningen av olika typer av ytor på Kungshögsskolan.

Barnvandringar

Utomhuspedagogik

Generellt är barnen här mer samlade och fokuserade på mig och inställda på att svara på mina frågor, istället är de lite mindre benägna till spontan lek. Att barnen är ett år äldre än barnen på Mellanledningsskolan kan ha viss betydelse. Även på Kungshögsskolan är många utomhuslektioner inriktade på matematik och de har liksom på Mellanledningsskolan fått leta upp olika långa pinnar för att träna uppskattning. De har även fått leta efter annat material såsom blad uppe i skolskogen. På engelskalektionerna har de fått leta efter olika saker som de ska namnge. Många berättar med engagemang om hinderbanan som de fått göra på lektionerna i "livsviktigt" och hur de gruppvis ska ta sig snabbast över den. Barnen berättar att det handlar om samarbete, att de måste hjälpa varandra vid de olika hindren så att alla tar sig förbi dem. Under lektionerna i "livsviktigt" är de rätt ofta utomhus. De har även fått i uppgift att gruppvis komma överens om en lek och sedan leka den med hela klassen. Barnen har haft lekar utomhus med sin klasslärare men de tycker ett barn var tramsiga. Är barnen trötta vid en inomhuslektion får de springa två varv runt skolgården, varje måndag inleds också med en gemensam promenad i närområdet.

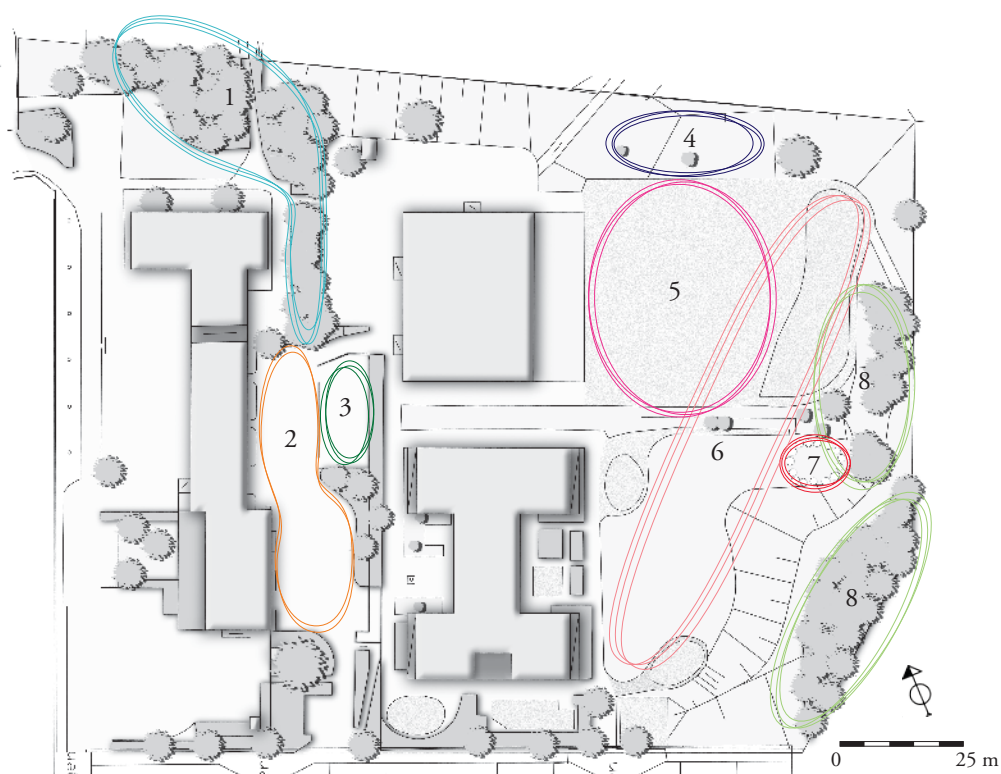
Barnen verkar positiva till utomhusundervisningen, ett barn anser att det är roligare att vara utomhus för att de kan springa runt mer då och att de leker mer lekar. De uppskattar att de är utomhus varannan till var tredje vecka, fler gånger under sommaren. När jag frågar om de vill vara utomhus oftare skiljer sig svaren lite:

"Kanske lite, inte för ofta", "Ja, gärna ute oftare", "Roligare att vara ute än inne men det beror på värmen, får inte vara för varmt och inte för kallt"

Undervisningsplatser

När jag ber dem att berätta om vad de gör på lektionerna utomhus inleder alla grupperna med att gå och visa mig uteklassrummet, se figur 16. De berättar att de ofta utgår därifrån för att sedan använda hela skolgården för att göra olika uppgifter. Ibland är de även på asfaltsytan utanför klassrummet, då möts de ofta på bandyplanen, ibland är de också på den grusade fotbollsplanen. Vid uteklassrummet berättar de att de har lekt olika lekar med ärtpåsar och kastat dem till varandra. flera av grupperna berättar att de har suttit uppe på kullen och läst tillsammans med sina fadderbarn.

När jag frågar om de har haft undervisning utanför skolgården berättar flera grupper om hur de i vintras fick trampa upp en labyrinth i snön och sedan leka en lek i den, de har även byggt snögubbe tillsammans med parallellklassen. Då var de på den angränsande grönytan. En grupp berättar hur klassen har gått till ankdammen.

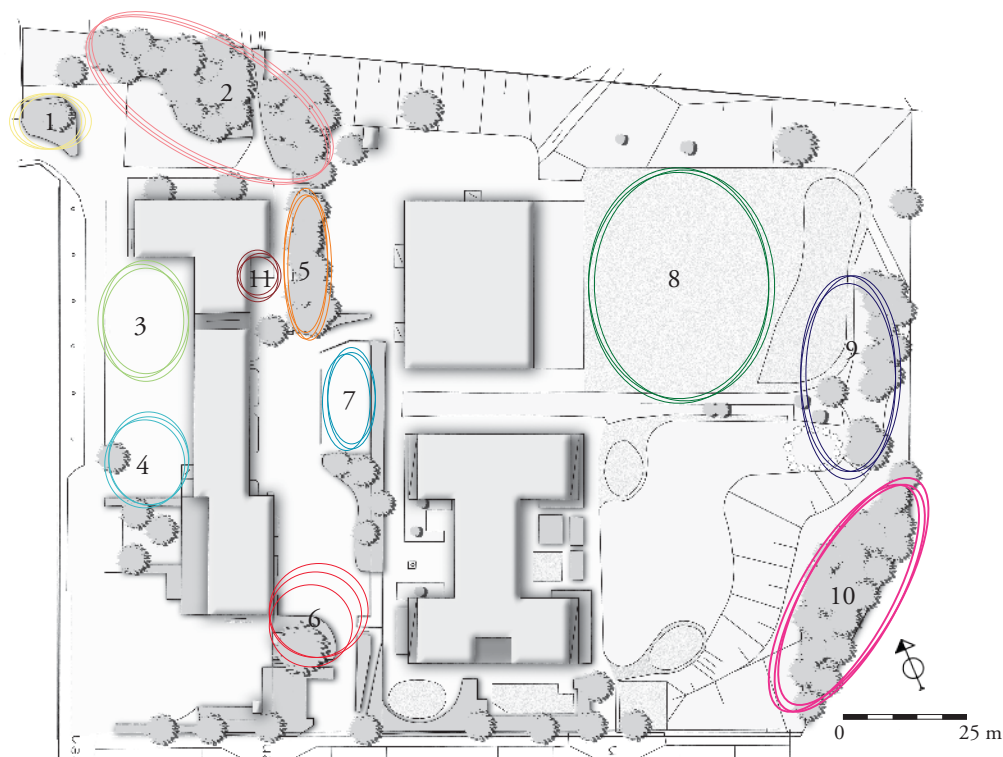


- | | |
|---|---|
| <p>① Stortallarna används nästan aldrig i undervisningen, men ett barn säger att det skulle varit kul.</p> <p>② Ibland är man direkt utanför klassrummen på asfaltsytan. Lekt lekar här med klassen, då fick en person komma på en lek och leka den med hela klassen.</p> <p>③ På bandyplanen samlas man ibland.</p> <p>④ På kullen har man suttit och läst för fadderbarnen.</p> | <p>⑤ Grusplanen används en del.</p> <p>⑥ Hinderbanan går bland annat över klätterställningar, häckhoppningshinder och en hög vägg.</p> <p>⑦ Undervisningen utgår ofta från uteklassrummet berättar barnen. Här har man gjort en kramlek, kastat ärtpåsar och tränat på att läsa samt lekt lekar med fadderbarnen.</p> <p>⑧ I skolskogen har man letat pinnar och löv.</p> |
|---|---|

Figur 16: Barnen på Kungshögsskolans uppfattningar om platser för undervisning.

Barnens egna viktiga platser

Under vandringen har barnen berättat mycket om vad de tycker om olika platser och vilka platser som är viktiga för dem. Dessa uppfattningar om olika platser redogörs, se figur 17, för att undersöka hur sambanden mellan var de gillar att vara och var undervisningen sker ser ut.



- | | |
|--|--|
| <p>① Här finns det en del barn som leker berättar några av barnen.</p> <p>② Stor och lilltallarna är, berättar flera barn, ett bra gömställe som många går till när de är ledsna. Leker även rollekar som familj här. "Man kan gunga i träden, eller ha dem som säng." Den branta backen är häftig, särskilt när det är lerigt.</p> <p>③ Basketplanen. Sparkar boll mot väggen här.</p> <p>④ Här utanför matsalen sitter man och snackar.</p> <p>⑤ På stenarna under tallarna leker man fub = inte nudda mark.</p> <p>⑥ Buskage som används mycket för lek, området är nära skolbyggnaden och leken kommer snabbt igång här.</p> | <p>⑦ Bandyplanen är populär och därför har varje klass den på bestämda dagar.</p> <p>⑧ Fotbollsplanen används flitigt på rasterna. Just nu pågår det fotbollsturnering mellan skolans klasser.</p> <p>⑨ De lekar som barnen leker här är ofta rollekar.</p> <p>⑩ Leken raptor leker barnen mycket och då är skogen bra för att gömma sig i. Annars springer man mycket i samma lek och då används hela skolgården. Kullarna är också populära för att springa uppför och rulla nedför.</p> <p>⑪ Några av barnen berättar om att man här planterat bärbuskar men att andra barn förstört dem.</p> |
|--|--|

Figur 17: Viktiga platser på skolgården enligt barnen på Kungshögsskolan.

Önskemål

Liksom på Mellanhedsskolan handlar önskemålen om rastorienterade saker såsom linbana, fler gungor, pool, tunnlar igenom kullarna. Flera grupper berättar om miljörådet som består av 2 elever från varje klass som har planterat olika saker, bland annat tulpaner i en trälåda, vinbär m.m. De berättar också om hur dessa planteringar blivit förstörda av barn som inte vet bättre och går där det är planterat trots att de känner till det, vilket de tycker är tråkigt. Annars verkar flera vara positiva till att det finns fina blommor på skolgården. På skolgården finns det utmärkt vilka träd som de får klättra i, men en pojke vill klättra i alla träd, han tycker det är tråkigt att det inte finns några klätterträd i skolskogen.

Pedagogintervjuer

Redogörelse för intervjuer med Mats Berg, klasslärare för den 4:e klass som jag gjort rundvandringar med, och Eva Jakobsson, klasslärare för en 1:a. Intervjuerna skedde vid separata tillfällen men redovisas här gemensamt.

Utomhuspedagogik

På Kungshögsskolan finns ett relativt stort intresse för utomhuspedagogik, Eva Jakobsson är utbildad inom utomhuspedagogik och har förmedlat sina kunskaper till andra pedagoger på skolan. Idag använder 5-6 pedagoger skolgården regelbundet i undervisningen och många tar automatiskt med skolgården i planeringen av undervisningen medan andra inte nått lika långt än. Oftast bedrivs undervisningen utomhus i helklass, ibland är de uppdelade i grupper tillsammans med en eller två pedagoger. Vid speciella tillfällen händer det att flera klasser och pedagoger bedriver utomhuspedagogik tillsammans.

Jakobsson har utomhusundervisning en förmiddag samt några spridda lektioner varje vecka, sammanlagt en hel dag. Mats Berg, som undervisar en 4:e klass är utomhus ett par gånger per vecka beroende på väder och elevernas dagsform. För tillfället är Bergs klass mest utomhus under korta avbrott från de vanliga lektionerna, tidigare var de utomhus mer då de arbetade med olika teman såsom miljö och vatten. Jakobsson poängterar att det är viktigt att planera undervisningen så att utomhusundervisningen integreras i den vanliga verksamheten (vilket också är en av grundtankarna med utomhuspedagogik enligt den använda definitionen).

Berg upplever att det blir mer naturligt med utomhuspedagogik på lågstadiet eftersom det då stämmer bra överens med ämnenas lärandemål. På mellanstadiet blir det i första hand inom matematik och NO/SO ämnena. Undervisningen som sker utomhus är inom flera olika ämnen: matematik, samarbetsövningar, språkutveckling inom både svenska och engelska, idrott och NO/SO med olika teman som vatten och miljö.

Undervisningsplatser och utformning

Var på skolgården som utomhusundervisningen sker beror på syftet med lektionen. Uteklassrummet används ofta som en utgångspunkt och sedan är man ofta uppe vid de omgivande kullarna vilket Jakobsson beskriver är för att få med natursyftet. Det starkt kuperade området stor och lilltallarna används inte i undervisningen, däremot använder Jakobsson det för promenader för att stärka barnens benmuskler och låta dem röra sig i naturen. Området är däremot väl använt på rasterna eftersom där finns gott om material. Vid utematematik är många på grusplanen eller i sandlådorna där de kan arbeta med volym samt rita upp saker i sanden. På asfalten finns en alfabetsorm, hagar, hundraruta och en kvadratmeter. Senare ska också andra geometriska figurer målas upp på asfalten berättar Jakobsson.

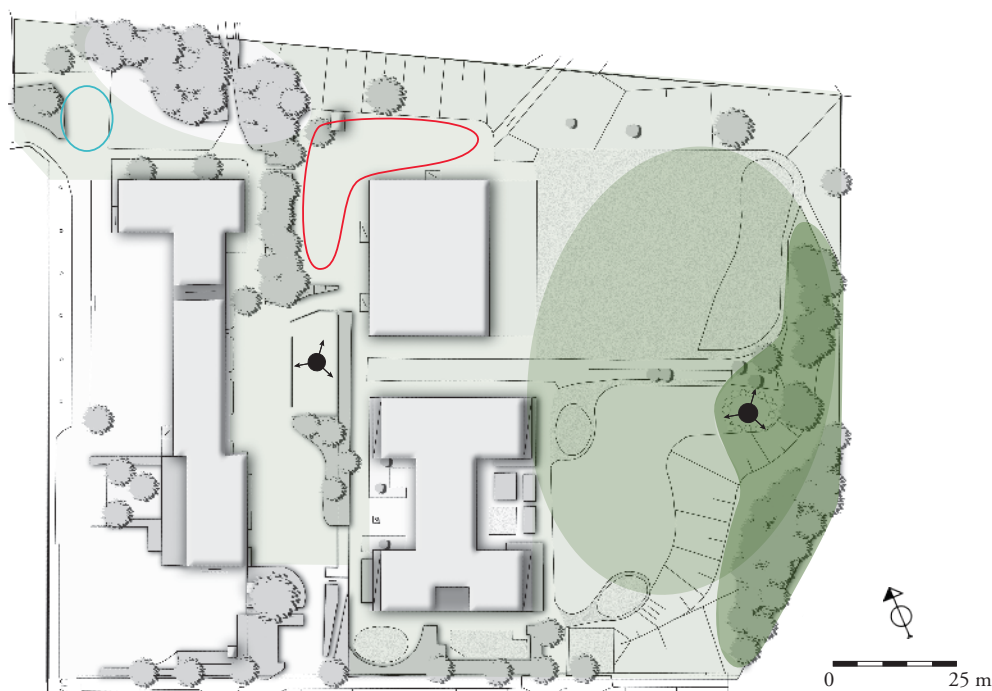
Berg anser att det finns utrymme för fler klasser att vara utomhus samtidigt men det är lite problematiskt eftersom det blir begränsande att bara vara på ena halvan av kullarna. Jakobsson anser att eftersom skolgården är som tre delar är det inga problem. Lärarna får komma överrens. Uteklassrummet går dessutom att förboka via intranätet. Då är en klass åt gången där, men vill en annan klass ha material ur lådan hämtar de det och går iväg någon annanstans. Berg anser att det finns ganska bra samlingsplatser och framförallt är barnen duktiga på att hitta bra platser att vara på. Jakobsson tycker också att det finns tillräckligt med bra samlingsplatser, uteklassrummet är jättebra.

Jakobsson anser att Kungshögsskolan har väldigt bra närområden med närhet till flera olika typer av gröna miljöer som de använder sig av för utomhusverksamhet såsom en lekplats, den närliggande grönytan, den så kallade Koabacken och Blekeparken som enligt henne är ett jättebra område. Området väster om skolan är ett väldigt bra område där det finns en varierad skogslik vegetation, en damm, kullar och höjder. Jakobsson beskriver det som en begränsad yta där det ändå finns mycket man kan ha glädje av. För att undervisa i detta område krävs dock en promenad på 15-20 minuter och därmed blir det minst under halvdagar. Ibland går man också iväg under kortare lektioner men då går man inte lika långt. Är det en ensam pedagog med barnen går man inte heller så långt, ifall det skulle hända något. Jakobsson tycker inte att undervisningen i närmiljön skiljer sig mycket mot på skolgården, när hon går utanför skolgården är det för att syftet med lektionen inte går att uppfylla på skolgården och hon därför måste söka sig till en annan plats och typ av miljö, exempelvis till en damm där man kan göra experiment med vatten.

Berg anser att det är viktigt att undervisningen skiljer sig åt mellan utomhus och inne och använder sig därför mest av saker som redan finns på skolgården tillsammans med det material som finns i lådan vid uteklassrummet. I lådan finns skrivmaterial, sittdynor med mera. Jakobsson använder också huvudsakligen det som finns utomhus

så att barnen får upptäcka vilka möjligheter skolgården erbjuder. Men det händer att till exempel ett måttband tas med ut inifrån om man ska mäta tjockleken på en stam eller längden på en gren. Båda anser att det finns tillräckligt med material på skolgården, framförallt mycket plockmaterial för de yngre barnen.

Berg anser att det som kan hindra honom i utövandet av utomhuspedagogik är hans egen kreativitet, vilja och kunskap samt tidsaspekten; för skolgården har de förutsättningar som behövs för bra utomhuspedagogik. Jakobsson tycker inte heller att det egentligen finns något som hindrar henne, men vissa saker är bekvämare att göra inne och ibland är förutsättningarna rent vädermässigt dåliga. Jakobsson upplever inga



- Uteklassrummet används som samlingsplats och utgångspunkt och man är ofta i närheten i Skolskogen eller den mer glesa vegetationen i slänten. Bandyplanen används också som samlingsplats.
- Nästan hela skolgården används, olika övningar och lekar har skett på asfaltsyorna och barnen hämtar material från hela skolgården.
- Skolskogen används mycket i undervisningen.
- Hundrarutan.
- De stora grus och gräsyorna används ofta. Här finns också sandlådor som man använt sig av för volymstudier.
- Figurer målade på asfalten.

Figur 18: Kungshögsskolans skolgård. Figuren visar hur undervisningen utgår och oftast sker i närheten av uteklassrummet men att större delen av skolgården används regelbundet.

trygghetsproblem i utomhusundervisningen, redan som sexåringar är barnen utomhus i organiserad verksamhet minst en dag i veckan, så de är vana vid det tidigt. Liksom på Mellanhedsskolan finns här osynliga gränser för var man får vara och inte som barnen respekterar.

Både Mats Berg och Eva Jakobsson tycker att skolgården är tillräckligt varierad med både platta och kuperade områden, skogspartier och buskar samt större gräs och grusytor som sammantaget gör att barnen kan röra sig mycket och utforska skolgården. Jakobsson framhåller skolskogen som hon tycker är fantastiskt bra. Däremot anser Berg att det är svårare att få 6:orna engagerade, vilket tyder på att skolgårdens förutsättningar för utomhuspedagogik är goda men inte tillräckligt stimulerande genom hela låg- och mellanstadiet. Jakobsson beskriver de för henne viktigaste förutsättningarna i den fysiska miljön för utomhuspedagogik:

”Möjliggöra att man kan samla en grupp på en yta som inte är för trång. Att det ska finnas någon naturlig miljö, eller naturmiljö ska jag nog säga, någon växtlighet av något slag som gör att vi upplever naturen. Bra om det finns något enkelt sätt att sitta på, behöver inte vara arrangerat med stenar eller så, räcker med att man har tillgång till sittdynor. Just att det är en rimlig plats att samlas och kunna vara på och att man upplever att man är ute i naturen på något vis. Bra med inte alltför mycket trafik runtomkring.”

Skolgårdsförändringar och önskemål

Skolans miljöråd som består av två elever från varje klass samt pedagoger i miljögruppen målar asfalten varje år och har också varit med och planterat nya växter. Nu i Gröna skolgårdsprojektet planteras nya växter tillsammans med alla barn. Barnen har fått måla och skriva om sin favoritplats på skolgården och vad de vill förändra. Tillsammans med ansvariga från Malmö stad har man försökt ta fasta på de av barnens idéer som är genomförbara i det nya skolgårdsförslaget. Olika biotoper har planterats i pallkragar: äng, hed, granskog och lövskog för att eleverna ska få förståelse om att i olika biotoper trivs olika växter.

Jakobsson är i det stora hela nöjd med skolgården sedd ur ett undervisningsperspektiv men vill gärna ha fler rum i rummen och bättre variation i växtmaterialet, exempelvis med de nya biotoperna som planterats i pallkragar. Hon vill få in mer ätbara växter såsom fruktträd. Man vill också ha fler träd framförallt en stor ek och en asp eftersom läromaterialet ”Granens ABC” har alla bokstäver kopplade till något i den svenska naturen: under bokstaven A beskrivs hur aspbornen darrar och mamman tar hand om dem. På så sätt kopplas undervisningsmaterialet direkt till växter på skolgården och barnen har lärt sig oerhört mycket genom detta berättar hon. En plats med ett enkelt

tak skulle förbättra undervisningen anser Jakobsson som bedriver utomhuspedagogik oavsett väder och är utomhus lika mycket året runt. Hon påpekar att det är en del av utomhuspedagogiken att barnen ska få uppleva de olika årstiderna. Hon anser att många pedagoger missar det när de stannar inomhus mellan höstlovet och februari-lovet.

Analys

Vegetationskaraktär

Vegetationen på skolgården får karaktär av de naturlika områdena, även om de formella områdena är större till ytan. De formella områdena är dock mest traditionellt skötta runt byggnaderna, sedan finns det en gradvis övergång till mindre formellt skötta områden. Gräset på slänten klipps till exempel men upplevs inte ha en särskilt formell karaktär, vilket topografin antagligen bidrar till. De mer formella buskagen, belägna mellan byggnaderna, är inte planerade för lek men används mycket i barnens lek och de har ett högre slitage än de naturlika områdena. Gräsytan är stor nog för barnen att springa fritt på. Den kuperade topografin bidrar starkt till skolgårdens karaktär och skolgården är stor nog för att barnen ska utnyttja den för promenader, ibland ses barn exempelvis gå två och två uppe på kullarna.

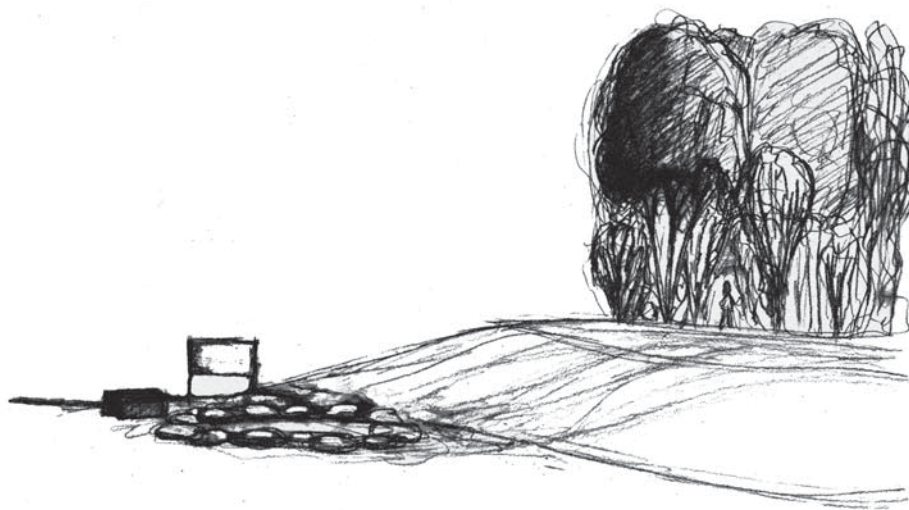
De naturlika områdena har två olika karaktärer. Det ena området är troligtvis sparad natur som sparats på grund av att området är så brant och att det därmed inte har funnits någon annan användning av ytan. Karaktären är tät vegetation i flera skikt, med tall och björk som överståndare och ett tätt buskskikt av inhemska arter. Barnen berättar att det gallrats nyligen. Det andra naturlika området, skolskogen, är en naturlig plantering anlagd för ca 15 år sedan. Vegetationen i skolskogen är en naturlig plantering uppbyggd på traditionellt vis med flerstammiga träd av ett par olika arter och lägre buskar som brynvegetation. Mellan träden finns relativt breda och höga gångar igenom skogen, mindre gångar och små rum i barnens skala finns också.

Rumslighet

Skolgården är stor och har en bra rumslighet då byggnaderna ligger så att det bildas en rörelse över skolgården mellan och runt byggnaderna. Skolgården upplevs spännande eftersom den inte går att överblicka mer än i delar. De naturlika partierna utgör egna rumsbildningar där ett lägre krontak bildar en skala som passar för barn. Inne i de naturlika områdena finns också en mängd mindre rum, särskilt i stor och lilltallarna finns det många avskilda rum i barnens skala. Att skolan är placerad i en brant sluttning och har en brant slänt som löper runt skolgården på två sidor medverkar till rumsbildningen framförallt runt fotbollsplanen och gräsytan utanför förskolebyggnaden. Släntkrönet bildar också ett rum med god överblick över skolgården, avskild här uppe ligger skolskogen som liksom det andra naturlika området innehåller ett flertal mindre, småskaliga rum.



Figur 19: Visar vilka områden som har en naturlig karaktär och vilka som har en formell karaktär på Kungshögsskolans skolgård.



Figur 20: Vegetationen på Kungshögsskolan innehåller flera naturlika områden, här ses den naturlika planteringen ovanför uteklassrummet.



- ① Stor och liltallarna utgör ett starkt kuperat, avskilt område som upplevs som en egen "värld" med mängder av små rum där man kan vara osedd.
- ② Asfaltsyorna är stora och välanvända men också avgränsade av nivåskillnader och byggnader.
- ③ Bandyplanen
- ④ Ett litet buskage som verkar obetydligt men som är ett viktigt rum för barnen.
- ⑤ Den ca 80 cm höga muren delar av.
- ⑥ Slänten ramar in skolgården.
- ⑦ Fotbollsplanen är ett stort och välanvänt rum men de omgivande kullarna skänker en viss rumslighet åt platsen som i ett barnperspektiv antagligen uppfattas som lite ödslig.
- ⑧ Den stora gräsytan omges av kullarna och förskolebyggnaden.
- ⑨ Stora träd bildar ett högt tak i detta rum som får en småskalighet av att det finns olika mindre buskar som undervegetation.
- ⑩ Skolskogen ovanför slänten ligger lite avskild. Inne i skogen finns en mängd mindre rum i barnens skala.

Figur 21: Visar rumslighet på Kungshögsskolans skolgård.

Variation

Skolgården är relativt varierad. Det finns storskaliga ytor av gräs, asfalt och grus men också mer småskaliga ytor såsom skogsdungar och buskplanteringar. De tre skolbyggnaderna samt de stora nivåskillnaderna på skolgården som terrasserats med kullar, murar och trappor bryter upp skolgården i flera delar.

Material

Löst material finns det god tillgång på i skogspartierna såsom grenar och löv. Grus och sand på stora ytor, Frukter och bär finns på skolgården. Det finns också mer dekorativa blommor som tulpaner planterade på skolgården.

Jämförelse mellan skolorna

Skolorna har först studerats var för sig och sedan jämförts. Jämförelsen görs för att hitta faktorer i den gröna fysiska miljön som påverkar undervisningen. Här redovisas de olika teman som jag studerat och vilka skillnader som finns mellan skolorna. Om de funna skillnaderna beror på den fysiska miljön eller andra faktorer är viktigt att resonera kring.

Utomhuspedagogik

Skillnader i lärarnas användning av utomhuspedagogik

Omfattningen på utomhuspedagogiken varierar mellan lärarna från Jakobsson som är mycket engagerad, Lindgren som undervisar en hel del till Berg vars undervisning mer innehåller inslag av utomhuspedagogik. Kungshögsskolan har dessutom en utomhus- och miljöprofil. Lindgren och Jakobssons syn på utomhuspedagogik överensstämmer med definitionen som jag använt mig av då båda kommenterar att en viktig del av utomhuspedagogiken är att den sker i växelverkan med undervisningen inomhus. Berg reflekterar mindre över vad utomhuspedagogik står för och berättar mer om undervisning utomhus generellt.

Barnens uppfattningar om utomhuspedagogiken

På Mellanhedsskolan har flera elever en negativ attityd till utomhusundervisningen, men de beskriver ändå engagerat övningar de gjort, det kan handla mer om en attityd än inställning till undervisningen. Ett av barnen på Kungshögsskolan anser att vissa lekar med klassläraren varit tramsiga, men barnen uttrycker färre åsikter om utomhusundervisningen än barnen på Mellanhedsskolan. Det är möjligt att jag frågat dem mindre vad de anser om utomhusundervisningen, men skillnaden kan också beror på att undervisning utomhus varit mer varierad. Klassläraren Mats Berg berättar att de under den senaste tiden ofta endast varit utomhus en kort stund i taget.

Barnen på Kungshögsskolan verkar tycka att utomhusundervisningen är roligare än de på Mellanhedsskolan och de är lite mer positivt inställda till att vara utomhus oftare. En teori, som får stöd i ett barn på Mellanhedsskolans uttalande: ”Vi hade velat va här mer om de gjort det roligt, det är det inte nu, vill gå in”, är att miljön i Mellanhedsparken begränsar lärarens möjligheter att bedriva givande undervisning vilket i sin tur avspeglar sig på barnens uppfattning om undervisningen.

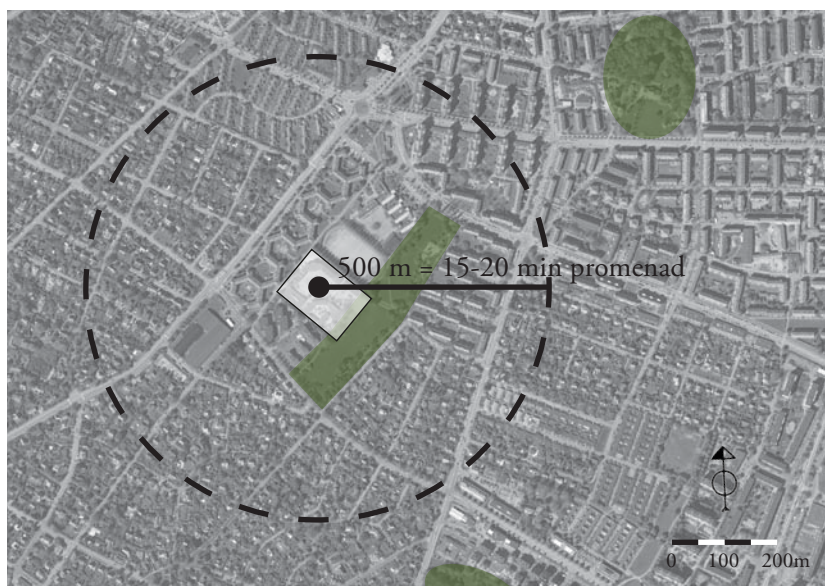
Gröna miljöer

Var sker undervisningen

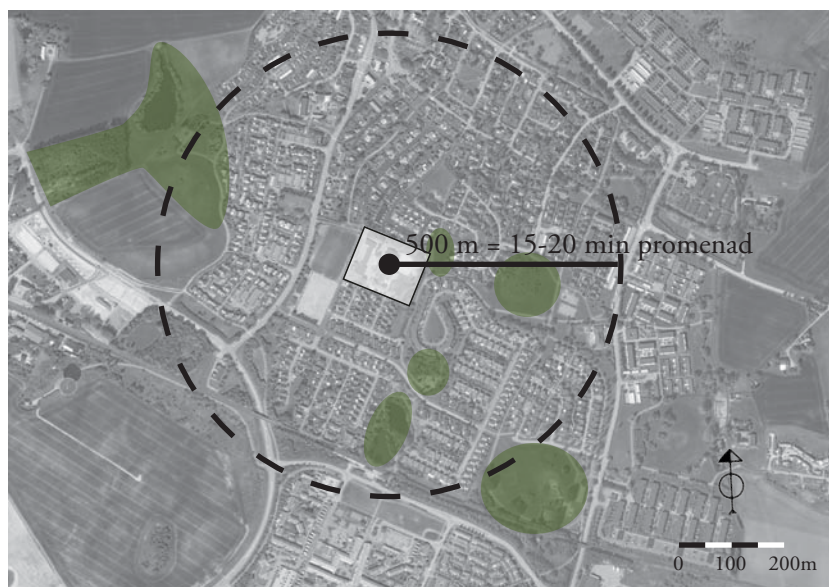
Skolgårdens förutsättningar verkar vara avgörande för om den används för utomhuspedagogik eller inte. Kungshögsskolan bedriver mycket av utomhuspedagogiken på skolgården och lärarna är i huvudsak nöjda med förutsättningarna. På Mellanhedsskolan är man oftast i Mellanhedsparken eftersom Lindgren upplever att förutsättningarna inte är tillräckligt bra på skolgården. Mellanhedsskolan, liksom andra skolor som besöktes innan de två studieobjekten valdes ut har en angränsande park där utomhuspedagogiken bedrivs. Jag hittade ingen skola i Malmö som bedriver utomhuspedagogik och som inte har en grön miljö på skolgården eller angränsande till skolgården. En grön miljö på skolgården eller i skolans omedelbara närhet verkar vara en viktig förutsättning för att man överhuvudtaget ska bedriva utomhuspedagogik. Här bör dock beaktas att min källa som gav förslag på skolor till studien är anställd på Naturskolan i Malmö där naturupplevelsen är i fokus i utomhuspedagogiken.

Förutom Mellanhedsskolans regelbundna undervisning i Mellanhedsparken undervisar skolorna lite i det område som jag i min avgränsning angett som närmiljö; områden som de kan ta sig till under en normal lektion, dvs. runt 80 minuter. På Kungshögsskolan går man till närmiljön när förutsättningarna för en viss övning inte finns på skolgården. De använder sällan eller mycket lite den omedelbara närmiljön för utomhuspedagogik, vilken har karaktären av formell grönyta med stora gräsytor och stamträd samt några buskage. Den omedelbara närmiljön erbjuder få kvalitéer som inte redan finns på skolgården, det enda exempel som gavs på när man varit där var i olika snöprojekt under vintern, då kom de stora gräsytorna väl till pass. När skolorna undervisar i närmiljön och går längre bort än precis utanför skolgården innebär det oftast halvdagslånga lektioner. Områdena är belägna 500-600 m fågelvägen från respektive skola och lärarna uppger att det tar 15 -20 min att nå dessa platser. Områdena i Kungshögsskolans närmiljö, se figur 23, har olika karaktär, men främst är det kvalitéer som vatten och en större skogsdunge som gör det värt att gå längre bort. På Mellanhedsskolan, se figur 22, är det andra parker man går till samt ett mindre område med naturkaraktär som Lindgren talar positivt om. Lärarna på Kungshögsskolan som är nöjda med sin skolgård går till fler olika områden i närmiljön än Lindgren på Mellanhedsskolan som inte är nöjd med förutsättningarna på skolgården (jämför figur 22 och 23), vilket visar samma resultat som Grahn (1991) tidigare fått och som Lindholm (1995) beskrivit som ”mersmakseffekten”, se s 22.

Utan att jag särskilt frågat lärarna har de främst pratat om undervisning i gröna miljöer, Sara Lindgren på Mellanhedsskolan berättade dock om lektioner vid trafik Korsningar och att upptäcka hela närmiljön. Att samtalen främst riktat in sig på de gröna miljöerna kan självklart bero på att min profession som landskapsarkitekt påverkat.



Figur 22: Sara Lindgren har ringat in det område runt skolan som man går till under en normallång lektion. Området innehåller Mellanhedsparken som grönt område men man har även varit i stadsmiljön. Fler gröna platser finns utanför kartans utsnitt men för att ta sig dit handlar det om betydligt längre lektioner än detta arbetes avgränsning omfattar.



Figur 23: Visar var pedagogerna undervisar i Kungshögsskolans närmiljö. Längst upp till vänster syns området som pedagogerna ofta använder i utomhuspedagogiken där både vatten och en större skogsdunge finns att tillgå. Betydligt fler områden i närmiljön används jämfört med vad pedagogen på Mellanhedsskolan gör.

Vegetationskaraktär - Naturlik kontra formell grön miljö

Mellanhedsskolan har enbart formellt utformad vegetation, vilken endast utgör 16 % av skolgården. Mellanhedsparken är också formellt utformad. Kungshögsskolan skolgård innehåller både mer formellt skötta områden samt två naturlika områden, de gröna ytorna utgör 53 % av skolgården. Miljön som undervisningen främst utgår ifrån skiljer sig mellan skolorna; på Mellanhedsskolan är man på en stor, öppen gräsyta omgiven av stora parkträd medan man på Kungshögsskolan utgår från uteklassrummet som är beläget där stora gräs och grusytor övergår till mer naturlig, småskalig vegetation.

Barnen verkar föredra en mer naturlig miljö. Framförallt märks det när barnen på Mellanhedsskolan uttrycker att den stora öppna gräsytan där undervisningen oftast sker är tråkig och att de hellre skulle vilja vara i området kring lekplatsen och bandyplanen. Även de barn som inte uttryckligen säger att de hellre vill vara i detta område blir mer engagerade och mer benägna till spontan lek när vi passerar området kring lekplatsen. Där finns lägre klätterträd, buskvegetation samt en labyrintliknande salixplantering. Vegetationen är inte lika formell som i övriga parken och den har en skala som passar barnen. Vilken typ av miljö som barnen på Kungshögsskolan föredrar är svårare att tolka, vilket kan bero på att de är mer nöjda med sin skolgård överlag.

Kungshögsskolan har två större naturlika områden, det ena används mycket i undervisningen medan det andra knappt används. Skolskogen används mycket i undervisningen, bland annat för att hitta material. Barnen använder även skolskogen under rasten men det är sällan samma höga tryck på skolskogen och slänten som det är på de platser som ligger närmre huvudbyggnaderna. De som leker i och omkring skolskogen leker ofta rollekar i mindre grupper och flera av de intervjuade barnen beskriver också hur de leker leken Raptor, ett slags dunkgömma där man kan gömma sig eller spinga och jaga. Naturområdena är då populära för att söka skydd men leken fortsätter över hela skolgården. Området som sällan används i undervisningen, stor och lilltallarna, är däremot en viktig plats för lek och som tillflykt och gömställe. Eftersom flera hävdar vikten av skolgården som friyta är det en tillgång att det finns områden på skolgården som barnen kan känna enbart tillhör dem.

På Mellanhedsskolan finns inte den problematiken; eftersom lite undervisning sker på skolgården är den främst barnens friyta under rasten. Att undervisningen istället främst sker i en formell park är ur den aspekten en fördel och samtidigt en stor skillnad mellan skolorna. I parken förväntas man respektera både andra brukargrupper och växterna i parken; exempelvis kallar ett av barnen påskliljorna för "fridlysta" när kompiserna nästan trampar på dem. På Kungshögsskolan finns en större frihet att exempelvis samla in blad och plocka blommor att ta med in i klassrummet eftersom undervisningen bedrivs på den egna skolgården.

Studiens resultat tyder på att naturlika miljöer ger bättre förutsättningar för att bedriva utomhuspedagogik än en formell grön miljö då skolan som har naturlika miljöer är nöjda med sina förutsättningar medan läraren som undervisar i en formell park önskar att den hade en mer naturlig karaktär. Läraren upplever brist på material, intressanta växter att studera och möjlighet att påverka miljön, vilket fortplantar sig även till barnen. Det är en del av förklaringen till att barnen inte upplever lektionerna utomhus som stimulerande och det är tydligt att platsens karaktär och dess förutsättningar påverkar möjligheterna till att bedriva utomhuspedagogik med god kvalitet.

Löst materialet som går att finna i den naturlika miljön är en viktig förutsättning för utomhuspedagogik då många övningar går ut på att barnen letar upp saker och sedan använder sig av dem på olika sätt. Nedfallna pinnar används ofta liksom små stenar. Kvalitéer under alla årstider är ett önskemål från lärarna. En större variation i växtmaterialet ger mer material att arbeta med såsom: fler bladformer, frukter och bär av olika färg och kottar av olika slag. En formell karaktär på vegetationen hindrar inte att det finns många olika växtarter att tillgå, vilket det även finns i Mellanhedsparken. Men kanske är det svårare att upptäcka dem i en formell park än vad det är i en naturlig miljö eftersom Lindgren efterlyser mer tillgångar i växtmaterialet att använda sig av i undervisningen. Den högre skötselnivån i en formell park bör ha betydelse genom att nedfallande löv, frukter och bär snabbt städas bort, medan dessa lämnas kvar i den naturlika miljön. I en offentlig park som Mellanhedsparken plockar man antagligen inte heller material från levande växter för undervisningen, det är dock möjligt att göra på skolgården. Typiskt för den formella karaktären är att häckar klipps och att de därmed inte utvecklar några frukter, medan vegetationen i en naturlig miljö tillåts växa fritt. Den naturlika miljöns flerskiktade karaktär gör också växtmaterialet mer tillgängligt på barnens höjd, gentemot uppstamade träd i den formella vegetationen.

Under intervjuerna har uppkommit att växterna gärna får vara de vanliga inhemska arterna eftersom det är de som barnen ska lära sig att känna igen i grundskolan. Dessa kan självklart återfinnas i såväl en naturlig som en formell miljö. Men vill man också studera hur de växer ute i naturen är den naturlika miljön att föredra, förutsatt att man vid anläggandet funderar över arternas naturliga biotoper.

Inom språkförståelse i såväl svenska som engelska benämner och beskriver man ofta det man ser och då blir det viktigt med mängden intressanta element på skolgården, att barnen kan hitta något som de tycker är spännande att beskriva. Jakobsson beskriver hur en övning kan vara att barnet ska söka sig till en trädstam och beskriva hur stammen kändes för att hitta lämpliga ord för att beskriva den. Hur miljön kan förstärka och underlätta för övningar av den här typen är intressant att fundera kring.

Under intervjuerna har på båda skolorna barnens stora engagemang för sin skolgård framkommit, flera kommenterar förändringar som skett, såväl klotter och förstörelse som gallring i buskagen. Barnens önskemål handlar främst om saker som skulle göra rasten bättre, kanske är det svårt för dem att beskriva vad som kan förbättra undervisningen. Barnen på Mellanhedsskolan säger att de vill att läraren ska göra undervisningen roligare, då skulle de vilja vara utomhus mer. På Mellanhedsskolan var barnens önskemål återkommande, flera nämner klätterträd, labyrint, träd och blommor. Om det var saker som de redan diskuterat i klassen vet jag inte. Dessa önskemål behöver inte betyda att det är just dessa saker de saknar men sammantaget med att de berättat att det inte finns så mycket att göra på skolgården tolkar jag det som att barnen vill ha större utmaningar på skolgården.

Utformning för undervisning

Intervjuerna med lärare och barn visar att platsen för utomhuspedagogik är viktig, både som faktisk plats och som representation för utomhuspedagogiken. Det kan illustreras med hur alla barnen på Kungshögsskolan direkt går till uteklassrummet när jag ber dem berättar var de har undervisning utomhus. Hur viktig platsen för undervisning är hos lärarna märks framförallt på Jakobsson som medvetet väljer en miljö framför en annan utefter vilken övning hon planerar och vilken plats förutsättningar som passar bäst för den.

Samlingsplatser och uteklassrum

En samlingsplats som undervisningen ofta utgår ifrån finns på båda skolorna. Lärarna på Kungshögsskolan har ett uteklassrum vilket är nöjda med medan Lindgren på Mellanhedsskolan önskar sig ett. På Mellanhedsskolan samlas man vid hörnet av en byggnad eller vid ett särskilt träd i Mellanhedsparken. Mer vid ett objekt än på en plats. Kungshögsskolan uteklassrum är beläget så att de omgivande kullarna ramar in och ger skydd i ryggen. Samtidigt har man en god utblick över skolgården därifrån, platsen kännetecknas också av en småskalighet i växtmaterialet. På Kungshögsskolan finns flera olika typer av ytor och miljöer nära uteklassrummet, man kan enkelt förflytta sig mellan olika typer av platser liksom hitta många olika material i närheten. Den omgivande miljön verkar vara minst lika viktig som förekomsten av ett uteklassrum.

Jakobsson reflekterar över att ett uteklassrum inte är nödvändigt: ”Bra om det finns något enkelt sätt att sitta på, behöver inte vara arrangerat med stenar eller så, räcker med att man har tillgång till sittdynor.” Detta citat tillsammans med min analys tyder på att det inte är uteklassrummet som företeelse utan platsen i sig och de varierade omgivningarna som är de viktiga förutsättningarna för att lärarna på Kungshögsskolan upplever att de har bra platser för utomhuspedagogik. Lärarna beskriver även hur barnen är duktiga på att hitta andra bra platser att samlas och vara på; platser som barnen gillar anser alltså

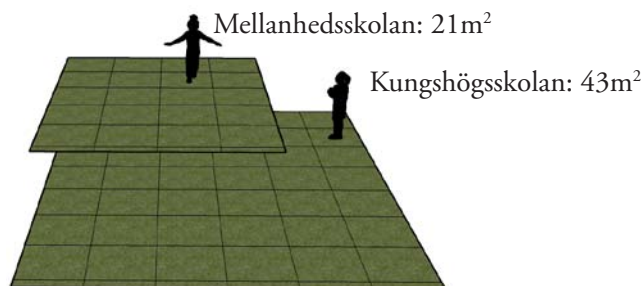
lärarna vara bra utgångspunkter för undervisningen. Det är intressant att fundera på om det i så fall innebär att undervisningen bör ske på platser där barnen gillar att leka, se vidare resonemang på s.72.

Sammanfattningsvis innebär en god samlingsplats en plats som rymmer hela klassen, där man kan sitta ner på något sätt och där skalan och rumsligheten passar för syftet med undervisningen.

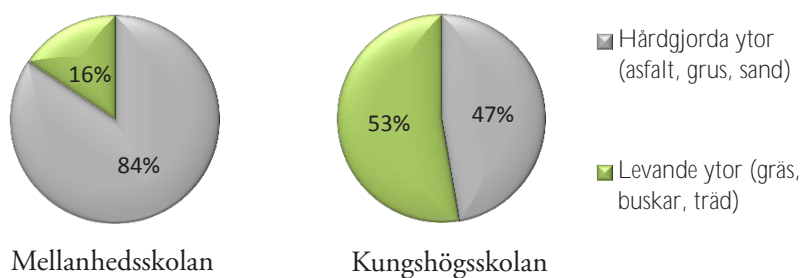
Ytfördelning

Hur platserna som används för utomhuspedagogik är belägna i förhållande till resten av skolgården och hur storleken och fördelningen mellan olika typer av ytor påverkar möjligheterna till undervisning utomhus är intressant att analysera och diskutera ur ett planeringsperspektiv. I debatten om förtätning av Sveriges städer diskuteras ofta ytbehovet för en skola i m² skolgård per elev för att tillgodose tillräckligt stora ytor.

Skolorna skiljer sig mycket gällande skolgårdsyta per elev. Kungshögsskolan har dubbelt så stor yta per elev: 43 m² jämfört med 21 m² på Mellanhedsskolan, se figur 24. Mellanhedsskolan har totalt sett lite skolgårdsyta per elev, mycket av skolans yta består av byggnader, parkering och (gröna) förskolegårdar som skolbarnen inte har tillgång till. Av den tillgängliga skolgårdsytan är bara 16 % gröna ytor medan Kungshögsskolan har hela 53 % gröna ytor, se figur 25. Mellanhedsskolan har alltså både hälften så stor skolgårdsyta per elev samt betydligt mindre andel grönytor än vad Kungshögsskolan har.

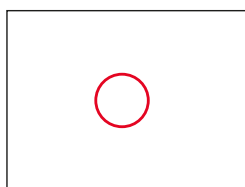


Figur 24: Visar skolgårdsyta per elev på respektive skolgård.

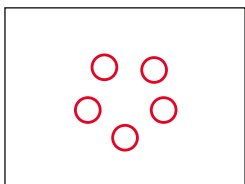


Figur 25: Visar skillnaden i skolgårdsytans fördelning mellan hårdgjorda och gröna ytor på de båda skolorna.

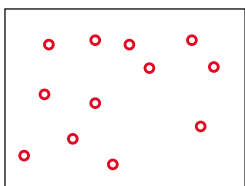
För att få en uppfattning om hur många elever som skolgården behöver rymma samtidigt vid undervisning i utomhuspedagogik kan Jakobssons klass som är utomhus sammanlagt en hel dag i veckan tas som exempel. På en normal låg och mellanstadieskola med tolv klasser innebär det att 2,4 klasser alltid är ute samtidigt ($12 \text{ klasser} / 5 \text{ skoldagar} = 2,4$), eller ca 55 elever (de studerade skolorna har 20-26 elever/klass). Tillkommer gör eventuell förskoleverksamhet utomhus samt idrottslektioner utomhus. Utomhuspedagogik bedrivs oftast inte i den omfattningen idag men exemplet visar hur många elever skolgården på en skola helt inriktad på utomhuspedagogik behöver rymma. Skolors ytbehov bör dock vara större under rasten då alla elever är ute mer eller mindre samtidigt, men det är ändå relevant att fundera över hur stora ytor som behövs för undervisning. Det är till exempel viktigt att skolgården är tillräckligt stor för att olika klasser inte ska störa varandra. Jobbar sedan båda klasserna uppdelade i flera grupper behövs det en hel del yta att tillgå. Då är det viktigt med en välplanerad skolgård som inte bara till ytan är stor nog för att rymma flera klasser utan också möjliggör att varje klass kan finna en miljö som passar för den planerade undervisningen. Då har rumsligheten på skolgården betydelse.



Samlingsplats



Rum för grupparbeten



Små rum för enskilda uppgifter



Hela skolgården som ett pedagogiskt rum

Figur 26. Olika pedagogiska rum på skolgården.

Rumslighet

På Mellanhedsskolan har man på skolgården främst använt den centralt belägna asfaltsytan som också korsas av de stora huvudstråken mellan huvudbyggnaden och matsalen. Här finns inte mycket rumslighet, särskilt inte ur ett barnperspektiv, ytan är stor och öppen och endast byggnaderna avgränsar den. Detsamma gäller undervisningen i Mellanhedsparken där man är på en stor gräsyta. Framförallt märks det på barnen att platsen för undervisning och där rumsligheten har betydelse då flera av barnen tycker att gräsytan är tråkig att vara på och beskriver parken som tom och öde. Kungshögsskolan undervisar med utgångspunkt från uteklassrummet vilket ligger längst bort från byggnaderna och relativt avskilt. Platsens rumslighet är mer småskalig än Mellanhedsskolans undervisningsplatser samtidigt som det finns flera stora ytor runt om.

I ett undervisningsperspektiv är det viktigt att se till att flera klasser kan vara utomhus samtidigt utan att klasserna stör varandra samt att varje klass har möjlighet att dela upp sig i mindre grupper över skolgården. För detta behövs olika nivåer av rumsligheter, större rum för samling av hela klassen och mindre rumsligheter för grupper eller enskilt, se figur 26. Åkerblom (2005, s.22) har beskrivit detta som

olika pedagogiska rum på skolgården. Ska klassen göra en övning som den Jakobsson beskrivit tidigare (se s.62) där barnen enskilt ska hitta något att beskriva, till exempel hur en trädstam känns, är det viktigt att varje barn kan hitta en egen plats. Skolgårdens storlek får betydelse i sammanhanget då det antagligen är svårt att rymma många rumsligheter på en liten skolgård. Här kan man dock anta att den naturliga miljön har en fördel gentemot den formella då det ingår i dess uppbyggnad att det finns många små rumsligheter inne i den.

Variation

Ett intressant resultat är att trots att skolorna har likvärdiga sand- och grusytor till storleken är det bara på Kungshögsskolan som man nämner att dessa används i undervisningen, Lindgren på Mellanhedsskolan kan självklart ha glömt att nämna det, men resultatet visar på samma resultat som Lindholm (1995) fått, se s.21: att tillgång till naturmark på skolgården gör att även de andra, hårdgjorda ytorna används mer. Det är möjligt att även dispositionen av olika typer av ytor har betydelse. På Kungshögsskolan upplevs de olika ytorna som lite mer integrerade med varandra medan de på Mellanhedsskolan ligger på rad: asfaltsyta, gräsyta, sandyta, grusyta, park. Framförallt att skolgården och parken avgränsas med ett högt stängsel vid fotbollsplanen kan vara en förklaring till att ytorna inte används tillsammans, idag är man antingen på asfalten på skolgården eller i parken, utan stängslet hade möjligheterna till att hämta material från parken och göra övningar på skolgården varit större.

Undersökta faktorer som hade mindre betydelse för undervisningen i utomhuspedagogik är trygghetsfrågan där ingen av lärarna på de båda skolorna känner sig otrygga med miljön på skolgården eller när de undervisar i närmiljön. De berättar att barnen sedan förskoleåldern är vana vid att vara utomhus och att skolgården inte behöver vara avgränsad med staket eftersom barnen lärt sig att det finns osynliga gränser vilka de respekterar.

Slutsatser och resultat från jämförelsen

Följande punkter är faktorer som resultatet av studien tyder på är viktiga i den gröna skolgårdsmiljön för att utomhuspedagogik ska kunna bedrivas med god kvalitet:

- Att det finns en grön fysisk miljö på skolgården eller i dess omedelbara närhet är en förutsättning för att bedriva utomhuspedagogik regelbundet under normallånga lektioner. Lärarna väljer i första hand att undervisa på skolgården av tidsmässiga och organisatoriska skäl. Närmiljön används när förutsättningarna sammantaget eller för en specifik övning inte finns på skolgården. Undervisning längre bort än den omedelbara närmiljön innebär hel- eller halvdagslektioner eftersom promenaden till undervisningsplatsen tar tid.
- Undersökningens resultat tyder på att en naturlig grön miljö ger bättre förutsättningar för utomhuspedagogik än en formell grön miljö då den naturliga miljön innehåller ett mer varierat utbud av material att använda i undervisningen. Den naturliga miljön verkar, framförallt av barnen som har en formell utemiljö, uppskattas mer än en formell miljö då den stimulerar mer till lek.
- Skolan som har tillgång till en naturlig miljö verkar även använda de hårdgjorda grus- asfalt- och sandytorna mer i undervisningen än vad skolan som saknar en naturlig miljö gör. Lindholm (1995) fann samma resultat och kallar detta för ”Uppfinnareffekten”.
- Undersökningen tyder på att det finns en ”mersmakseffekt” (efter Lindholm, 1995). Mersmakseffekten syns i att skolan som har en god, naturlig miljö på skolgården söker sig till fler olika områden i närmiljön än vad skolan som har en formell skolgårdsmiljö gör.
- Lärares upplevelse av vilka tillgångar som finns i utemiljön påverkar barnens uppfattning om undervisningen.
- En plats med goda förutsättningar för undervisning är viktig som samlingsplats och utgångspunkt för undervisningen i utomhuspedagogik. Platsen bör ha en rumslighet som rymmer hela klassen, sittmöjlighet och närhet till olika typer av ytor där ett rikt utbud på material finns att tillgå.
- Skolgården bör ha rumslighet på olika skalnivåer, dvs. olika pedagogiska rum för att rymma flera klasser och för att klassen ska kunna dela upp sig för olika övningar.

Diskussion

Diskussionskapitlet inleds med en diskussion om de faktorer som studien visar är viktiga i den gröna fysiska miljön för att utomhuspedagogik ska fungera med god kvalitet kopplade till relevant litteratur. Därefter följer en idé till en efterföljande studie som uppkommit under arbetet samt avslutningsvis en reflektion över den använda metoden och mina erfarenheter från arbetet.

Diskussion av resultatet

Skolgård kontra närmiljö

Undersökningen visar att om utomhuspedagogik ska kunna bedrivas enkelt och regelbundet bör rätt förutsättningar finnas på skolgården eller i den omedelbara närmiljön. I första hand är det skolgården som används regelbundet i undervisningen och det är därmed där man bör fokusera på att utveckla förutsättningarna för utomhuspedagogik. Studien har visat att den gröna närmiljön är avgörande för skolan som har en sämre skolgård; där är närmiljön en förutsättning för att man överhuvudtaget skall bedriva utomhuspedagogik. Men samtliga av de intervjuade lärarna vill undervisa utanför skolgården. Däremot finns det flera skäl till att lärarna inte vill gå för långt ifrån skolgården: tidsmässiga, trygghet samt för att hinna med återkopplingen i klassrummet under samma dag. Det finns alltså anledning att se även den omedelbara närmiljön som en viktig pedagogisk resurs i den regelbundna utomhuspedagogiken. Att den omedelbara närmiljön ska beaktas som en resurs för skolan har även en studie i Lunds kommun (2009) kommit fram till.

Som jag ser det är ett synsätt att närmiljön är en pedagogisk resurs för lärare och barn att upptäcka som den är (jfr. *Den lärande staden*, Lieberg 2010). Ett annat synsätt är att närmiljön ses som en resurs att utveckla och anpassa för undervisningssyften, att man börjar se även närmiljön som en förändringsbar miljö. Beroende på vem som förvaltar områdena i närmiljön finns det större eller mindre möjlighet att utveckla dem specifikt för undervisning. Vid nyetablering av skolor anser jag att även förutsättningarna för utomhuspedagogik i den omedelbara närmiljön bör beaktas, även om studiens resultat visar att fokus ska ligga på skolgården.

Naturlik kontra formell grön miljö

Studiens resultat tyder på att den naturlika miljön ger fördelar gentemot en formell grön miljö på skolgården. För undervisning i närmiljön är det svårare att säga att en naturlig vegetation är bättre än en formell då fler faktorer spelar in i närmiljön såsom möjlighet att påverka miljön (se s.73) och lektionens upplägg; om syftet är att studera och lära av befintliga miljöer eller mer ämnesbunden undervisning som utomhusmatematik. På det sätt som de intervjuade lärarna bedriver den regelbundna utomhuspedagogiken: att undervisningen huvudsakligen utgår från samma plats på skolgården eller i närmiljön, behöver undervisningen ha en god bas att utgå ifrån. I det sammanhanget är det intressant att diskutera vilken betydelse det har om skolgården har naturlika miljöer eller om vegetationen är formellt utformad.

Biotoper är i fokus på Kungshögsskolan under Gröna skolgårdsprojektet, man har fått odlingslådorsomskap efterlikna ett par olika naturliga biotoper. Ur undervisningshänseende anser jag att det hade varit bättre att försöka utveckla de biotoper man redan har: stor- och lilltallarna samt skolskogen eller anlägga nya biotoper i full skala. De hade då kunnat användas som platser att interagera med under undervisningen och inte bara som objekt att titta på. Det med hänsyn till att de sinnliga upplevelserna betonas i utomhuspedagogiken (Dahlgren & Szczepanski, 1997). Med Olwigs uttalande (se s.23) i tankarna: att vi alltför ofta betraktar naturen, det vill säga enbart använder vårt visuella sinne så blir detta ytterligare en plats att betrakta naturen på. Det verkar vara svårt att skapa upplevelserika miljöer på skolgården, miljöer som går att ta på och där alla sinnen aktiveras.

Resultatet som studien tyder på: att skolan som har naturlika områden även använder de andra ytorna mer i undervisningen är detsamma som Gunilla Lindholm (1995) fått. Tillgång till naturmark på skolgården gör att även de andra, hårdgjorda ytorna används mer. Lindholm kallar denna effekt för ”uppfinnareffekten” eftersom hon tolkar det som att ”platserna med naturkaraktär påverkat själva uppfinningsrikedomen.” (Lindholm 1995, IV s.28) Att uppfinningsrikedomen får stöd av en naturlig miljö tyder även mitt resultat på. Det syns genom att barnen på Mellanhedsskolan där utemiljön är formell upplever undervisningen som tråkig och med dålig variation. Läraren har dessutom en bestämd bild av vad som saknas i miljön idag och hur en undervisningsmiljö med goda förutsättningar ser ut. Därmed drar jag slutsatsen att pedagogen inte får tillräcklig inspiration, det vill säga uppfinningsrikedomen brister, i de undervisningsmiljöer som finns att tillgå. Lärarens brist på inspiration har i sin tur stor betydelse för hur barnen upplever undervisningen. Lärarna på skolan som har en naturlig miljö är nöjda med skolgårdens förutsättningar och de har också en större bredd på övningarna som de gör samt använder fler typer av ytor på skolgården. Min slutsats är att en varierad skolgård som erbjuder rika möjligheter i form av olika miljöer och material underlättar att bedriva stimulerande och högkvalitativ undervisning.

”Mersmakseffekten” enligt Lindholm (1995) och ursprungligen från Grahn (1991) vilken innebär att en organisation med en egen god miljö, naturlig och rekreativ, även i större utsträckning besöker andra miljöer verkar även denna undersöknings resultat tyda på: Kungshögsskolan som har en god naturlig miljö besöker fler områden i skolans närmiljö än vad Mellanhedsskolan uppges göra. Underlaget i min studie är dock mindre än i Lindholm och Grahns studier och det föreligger alltid en risk för tolkning av resultatet så att det överrensstämmer med tidigare studier. Noterbart är att man på Kungshögsskolan fokuserar på undervisning i gröna miljöer. De nämner inga övningar i närmiljön som handlar om stadsmiljöer såsom att räkna bilar eller studera arkitektur, vilket man nämner på Mellanhedsskolan. Överlag har lärarna fokus på att eleverna ska upptäcka och få en känsla av naturen, de är mindre inriktade på att upptäcka andra områden såsom arkitektur. Kultur och samhällslivsaspekten i utomhuspedagogik verkar åtminstone på Kungshögsskolan vara en mindre viktig del av utomhuspedagogiken. Skolorna bedriver inte heller odling vilket är vanligt inom utomhuspedagogik (se Åkerblom, 2005). I och med denna inriktning är det föga förvånande att pedagogintervjuerna tyder på att naturlika miljöer har fördelar gentemot en formell grön miljö. Barnens uppfattningar och mina analyser visar dock på samma resultat.

Ytfördelning - vilken betydelse har storleken?

I den pågående förtätningen av Sveriges städer är skolors ytbehov en omdebatterad fråga och det finns ett intresse för att minska skolgårdarnas yta genom samutnyttjande av annan offentlig mark. Men för att visa att skolgårdens storlek är viktig behövs argument, att en tillräckligt stor skolgårdsyta är viktig för att undervisning i utomhuspedagogik ska kunna bedrivas är ett. I denna studie skiljer sig den tillgängliga skolgårdsytan per barn stort åt mellan de jämförda skolorna; den ena skolan har mer än dubbelt så stor skolgård som den andra. Hur detta påverkar undervisningen gentemot andra faktorer såsom tillgång till naturlika miljöer behöver diskuteras.

Kungshögsskolan som har en stor skolgård har flera naturlika områden, men där finns också större formellt utformade områden som används mycket i undervisningen. Områden som är större än de som Mellanhedsskolan har tillgång till på skolgården. Däremot har Mellanhedsskolan tillgång till stora ytor i Mellanhedsparken, men det faktum att parken är en offentlig park påverkar undervisningskvaliteten så mycket att det inte blir jämförbart. Men jag tror att större gräsytor och mer vegetation på Mellanhedsskolans skolgård, oavsett naturlig eller formell utformning hade gjort att man även bedrivit undervisning på skolgården. Bristen på vegetation innebär i förlängningen brist på material att använda i undervisningen. Lärarna beskriver i intervjuerna att de vill undervisa i vad jag definierat som en naturlig miljö, men även en mindre naturlig miljö belägen inom skoltomten bör ge bättre förutsättningar för utomhuspedagogik än vad en offentlig park gör. En stor skolgård där vegetationen är formellt utformad

har möjlighet att uppfylla flera av de viktiga faktorerna för utomhuspedagogik: en god rumslighet går att åstadkomma liksom en variation mellan olika ytor. Däremot blir det svårare att tillgodose tillgången till olika material att använda sig av i undervisningen då den traditionella skötseln av en formell vegetation gör att det finns lite nedfallande material att använda i undervisningen. En möjlighet är att välja att lämna kvar material tillgängligt för undervisningen på skolgården.

I en opublicerad studie gjord av Lunds kommun (2009) ges riktlinjen 45m² friyta per barn på en för kommunen normal skolenhet. Medan 35m² friyta per barn inom skoltomten anses acceptabelt om intilliggande ytor kan nyttjas av skolan. Jag ifrågasätter dock om friytan kan minskas med så mycket som en fjärdedel då denna studie visar vilka fördelar det innebär att kunna bedriva undervisning på den egna skolgården gentemot i en närliggande park. Att en tillräckligt stor skolgård är viktig för utomhuspedagogiken kan konstateras; framförallt för att kunna rymma flera klasser samtidigt och för att en större skolgård automatiskt erbjuder fler miljöer att undervisa i. Vilka riktlinjer för undervisningsytor som bör ges är en intressant framtida studie.

God plats för lek är det också en god plats för undervisning?

Flera av lärarna på skolorna beskriver hur barnen är duktiga på att hitta bra platser för utomhuspedagogiken. En teori som uppkommit under arbetets gång och i samtal med min handledare Maria Kylin är vikten av att undervisningen utgår ifrån platser som barnen föredrar för att pedagogen där kan möta barnet i en miljö som automatiskt genererar lek. Att barnen genom leken automatiskt har ett större intresse av att upptäcka och utforska platsen och att det därmed underlättar inläringen. I naturen stimuleras enligt Dahlgren & Szczepanski (1997) alla sinnen och det leder till att flow situationer (Csikszentmihályi, 1996) där inläringen maximeras lättare uppstår än i ett klassrum. Men kanske är det så att flow situationer också sker lättare i en miljö som inbjuder till lek? Eller så är sinnesstimulerande och lekstimulerande miljöer helt enkelt bara olika sätt att beskriva samma typ av miljö. Oavsett så anser jag att studien visat att det är svårt att få undervisningen i utomhuspedagogik att vara stimulerande för barnen om de inte uppfattar platsen som undervisningen sker på som intressant.

Positiv tradition och autenticitet

Inställningen till utomhuspedagogik har både i litteraturen och hos de jag mött varit övervägande positiv. Få kritiserar utomhuspedagogik och man får lätt uppfattningen att det är en pedagogik bättre än andra. Det finns dock de (Åkerblom 2005, app. I, s.31) som varnar för risken i att utomhuspedagogik ses som bättre än andra undervisningsmetoder och att utomhus automatiskt skulle vara bättre än inomhus. Enligt Halldén (2009) är en vanlig inställning att utomhusmiljön är autentisk medan inomhusmiljön är

artificiell. Men då glömmer man bort att även utomhusmiljön, framförallt en miljö som skolgården, är skapad utefter brukarnas behov likväl som inomhusmiljön är det.

I definitionen av utomhuspedagogik som jag använt för arbetet står att utomhuspedagogik innebär: ”konkreta erfarenheter i autentiska situationer”. Men med denna definition så blir utomhuspedagogik på skolgården problematiskt; vad är autentiskt på en skolgård skapad efter brukarnas behov? Det är enkelt att påstå att autentiska situationer inte skapas genom, vilket båda skolorna gör, användande av målade figurer på asfalten. Men är en konstruerad naturlig miljö mer autentisk? Som jag ser det är det viktigare att platsen stödjer undervisningen. Kanske är det den sinnliga upplevelsen, vilken också definierar utomhuspedagogik, som är mer avgörande? Den sinnliga upplevelsen är antagligen mindre där på asfaltsytan än ute i den vilda naturen. Men man kan fundera på om den självklart är större i en konstruerad skog på skolgården.

Jag anser att man bör bortse lite från autencitetsbegreppet när det gäller skolgårdsmiljön, det räcker med att konstatera att ”autentiska situationer” är ett komplicerat begrepp. Istället bör man se mer till de andra faktorer som undersökningen visat är viktiga för att undervisningen ska hålla hög kvalitet.

Skillnader i att undervisa på skolgården eller i en park

Min undersökning har visat att skolgården väljs i första hand framför närmiljön. För att gå ut i närmiljön krävs det att förutsättningarna för en övning inte finns på skolgården. Intervjuerna har inte gått in på varför närmre men att skolgården är en plats som är skolans egen tror jag är en viktig aspekt. Lindholm (1995, IV s.33) menar att på skolgården har barnen rast varje dag och är välbekanta med miljön och de har redan massor med erfarenhet från skolgården. Erfarenheter som läraren kan referera till i undervisningen. Platserna på skolgården är också beständiga, man kan återkomma och studera exempelvis ett experiment flera gånger under året.

I närmiljön måste klassen samsas med andra intressen vilket kan få betydelse för undervisningen, det är svårt att påverka och förändra i närmiljön. Det märks vid en utomhusmatematiklektion i Mellanhedsparken som jag fick tillfälle att observera. Under lektionen använder man endast nedfallna pinnar som material, för övrigt utgörs lektionen av övningar där interaktionen med platsen är låg, såsom att träna tidsuppfattning genom att röra sig över olika långa sträckor. När behovet av gröna miljöer i staden diskuteras alltmer och högkvalitativa grönområden, användbara av så många som möjligt lyfts fram som framtidens lösning är det viktigt att fundera på hur, eller om det ens är möjligt, att få en offentlig park att fungera väl för regelbunden undervisning i utomhuspedagogik. Men det finns även fördelar i att inte använda skolgården alltför mycket i undervisningen, genom att skilja på ytor för rast och undervisning behöver inte olika behov konfliktera. Skolgården kan då förbli enbart barnens friyta.

Fortsatta studier

Statisk kontra dynamisk skolgård

Under arbetets gång har jag funderat på hur jag som landskapsarkitekt kan medverka till att skolgården hålls levande och förändringsbar. Man kan se det som två olika synsätt: antingen att skolgården projekteras om med ett visst tidsintervall då större förändringar görs eller att skolgården ses som en levande plats där elever och lärare regelbundet ska kunna sätta nya fotavtryck, större som mindre och att det ingår som en viktig del i utomhuspedagogiken.

Ett sätt är att låta barnen delta i förändringar på skolgården då det är ett utmärkt tillfälle att lära sig av verkliga processer. Inom gröna skolgårdsprojektet i Malmö har jag själv genom att delta vid ett planteringstillfälle sett hur det kan gå till. Skolorna har engagerats från första stund inför förändringarna, barnen har fått rita och skriva om vad de vill ha på sin skolgård och sedan har ansvariga från Malmö stad gjort förslag med barnens idéer i åtanke. När det sedan var dags för plantering har alla klasser fått plantera något på skolgården tillsammans med sina lärare, naturskolans anställda och skötselpersonal. På så sätt har barnen fått nya erfarenheter från flera olika kompetenser. Både utbildade pedagoger och personer med grön kompetens har kunnat förklara för barnen hur planteringen går till och flera lärare har förberett barnen genom att studera växter och plantering i klassrummet innan planteringstillfället. Vid själva planteringstillfället uppkommer en mängd frågor från barnen och det blir ett naturligt tillfälle till att förklara sammanhang i naturen och förankra studerad kunskap genom praktiska erfarenheter.

Det här är ett exempel på hur man kan sammanföra lärandet med sina sammanhang. Det skulle även vara intressant att studera hur skolgården kan utformas för att ge utrymme för mindre förändringar som sker på initiativ från de enskilda lärarna och barnen. Vilket kan vara allt från att plantera vårlökar till att bygga en grillplats.

Metodreflektion

Studiens upplägg och urval

Detta arbete har varit en personlig resa där jag som landskapsarkitekt satt mig in i ett nytt ämne: utomhuspedagogik. Metoden har dock varit tydlig arbetet igenom. Genom att studera likheter och skillnader mellan två skolor genom fallstudiens breda angreppssätt samt parallella litteraturstudier har ett stort underlagsmaterial samlats in som jag efterhand sållat i när min kunskap i ämnet växt. Då jag inte var insatt i ämnet har detta undersökande tillvägagångssätt fungerat bra men samtidigt har det funnits tillfällen då jag förvirrat mig in på sidospår. Där hade en från början tydligare mål- och syftesformulering underlättat.

Att jämföra olika situationer är alltid problematiskt eftersom så mycket är kontextbundet och påverkas av en mängd andra faktorer än de som man vill undersöka. I denna studie var ursprungstanken att jämföra två skolor som bedriver utomhuspedagogik där den ena skolan har en naturlig skolgårdsmiljö och den andra saknar grön miljö på skolgården eller i dess omedelbara närhet. Men det gick inte att hitta någon skola som bedriver utomhuspedagogik utan att ha tillgång till en närliggande grön miljö, vilket är ett resultat i sig. Dock bör man beakta att min källa Emma Paulsson är anställd av naturskolan och där är utomhuspedagogik starkt kopplat till naturen, vilket bör ha påverkat de förslag på skolor jag fick. De jämförda skolorna skiljer sig ändå markant gällande den gröna miljön så i det hänseendet betraktar jag jämförelsen som lyckad. Andra faktorer som jag upplevde påverkade jämförelsen är lärarnas varierande erfarenhet av utomhuspedagogik. Främst påverkar det barnvandringarna, barnens uppfattningar är starkt kopplade till läraren och dennes undervisning. Hade jag fått möjlighet att göra barnvandringen med Jakobssons klass på Kungshögsskolan hade de båda klasslärarnas erfarenhet av utomhuspedagogik varit mer likvärdig då Berg har mindre erfarenhet av utomhuspedagogik än Lindgren på Mellanhedsskolan. Men att göra barnvandringen med Jakobssons klass hade istället inneburit andra problem, som den skilda uttrycksförmågan mellan 7- och 9-åringar, stor skillnad i mängden undervisning utomhus samt den allmänna uppfattningen bland lärarna att utomhuspedagogik är enklare (bättre anpassat) att bedriva med yngre elever.

Intervjuer

Den första lärarintervjun blev något av en avstämning om vi pratade om samma saker, om det jag läst om utomhuspedagogik stämde överens med den faktiska verkligheten. Alla intervjuerna har haft en semistrukturerad karaktär och utgått från en intervjumall vilket gjort att svaren på en fråga ibland varit välutvecklade från en lärare men betydligt kortare från en annan. Det har försvårat jämförelsen mellan skolorna lite eftersom många spontana reflektioner också uppkommit som jag inte frågat de andra lärarna om. Vilket gör att resultatet inte går att tolka med lika stor säkerhet som om frågorna ställts strikt lika till alla intervjupersoner. Men sammantaget har den semistrukturerade formen fungerat bra då de vägar som samtalet tagit har vidgat min förståelse för utomhuspedagogikens praktik. Mitt kritiska tänkande har övats, det är lätt att köpa allt som lärarna berättar om eftersom de har en egen, stark övertygelse om sin pedagogik. Då är det svårt att våga ifrågasätta denna och hålla sig objektiv, vilket är nödvändigt för att resultatet ska bli rättvisande.

Att intervju barn

Jag har fått många erfarenheter av att intervju barn och insett svårigheten i att få med barns perspektiv i planeringen. Rundvandring som metod fungerade bra, framförallt för att förhållandet mellan mig som vuxen och barnen snabbt blev avspänt. De flesta barnen upplevdes som mycket positiva till att delta och berättade frikostigt om sina åsikter om

undervisningen men också personligt om sina lekar och speciella platser. Det blev tydligt hur viktigt just den där, för vuxna obetydliga och skadade grenen på en buske är eftersom den är en del av barnens lek. Dessa exempel på hur betydelsefulla vissa platser är för barn hade antagligen varit svåra att fånga på ett bättre sätt än på platsen de beskriver.

Barn svarar inte som man tänkt sig. Det går inte att ställa frågor om vad de vill ha eftersom det mest leder till orealistiska svar. Min strategi var att istället ställa frågor om vad de vill göra, men det ledde ändå till att barnen berättade vad de önskade sig. Jag märkte att dessa önskemål istället kan ses som indikatorer på om barnen är nöjda med sin utemiljö eller inte då de motsvarade det intryck jag fått av barnens agerande under vandringarna. Därmed var önskemålen användbara ur den aspekten. Barnens spontanitet utnyttjades så att de fick leka om de kände för det under rundvandringen och deras agerande på olika platser gav mig en tydlig indikator på deras uppfattning om olika platser. Jag upplevde det som framgångsrikt att låta dem berätta i huvudsak helt fritt under rundvandringen och ställa mina frågor vid lämpliga tillfällen. Min orutin gjorde tyvärr att vissa frågor inte ställdes till alla barn och intervjuerna är därför inte helt jämförbara. I framtiden kommer jag att vara förberedd med mer frågor eftersom barnens svar ofta varit kortfattade när jag bett dem prata om undervisningen. Med bristande erfarenhet har det varit svårt att dra säkra slutsatser om barnens uppfattning om utomhuspedagogik. När det handlar om barnens lek och åsikter om skolgården är min uppfattning att det var enklare att tolka deras åsikter eftersom de var betydligt mer intresserade av att berätta för mig om det.

Analys

Analyserna som valdes behandlar faktorer som forskning visat vara viktiga på skolgården, flera av analyserna har också använts vid en liknande studie genomförd av Lunds Kommun (2009). De valda analyserna har en tydlig koppling till de frågor jag ställt intervjupersonerna vilket jag tror underlättat jämförelsen. De analyser som finns med i arbetet är de som bidrog till undersökningens resultat. Från början gjordes fler analyser samt en inventering av växtmaterialet på respektive skola, dessa var dock viktigare för att få kännedom om skolan än som bidrag till resultatet. Två av analyserna, se bilaga 2, var att observera barnen under rasten genom spårning samt inprickning av var de befann sig vid en viss tidpunkt. Metoderna användes inte då underlaget var för litet och metoderna bedömdes ta för lång tid i förhållande till att informationen som framkom inte var direkt knuten till utomhuspedagogik. I inledningsfasen hade arbetet en större tyngdpunkt på konflikten rast kontra undervisning och då var det mer relevant att studera exakt var barnen var på rasten kontra var undervisningen bedrevs. När inriktningen förändrades räckte det att fråga barnen om deras uppfattning om olika platser på skolgården för att få tillräcklig uppfattning om vilka platser de föredrar.

Det har inte varit självklart från början vilka analyser som behövde göras, flera alternativ

till analyserna som utförts finns som exemplet ovan visar. Vilka analyser man väljer att göra påverkar resultatet såtillvida att analysens utformning påverkar vad man ser och vill se. Utformas analysen annorlunda får man också ett annat resultat.

Val av metoder och andra alternativ

Flera andra tänkbara metoder för att få svar på frågeställningen finns, framförallt beroende på var man lägger tyngdpunkten. Är det lärares åsikter om goda förutsättningar för utomhuspedagogik man företrädesvis vill undersöka skulle en kvantitativ studie med exempelvis enkäter ge ett större statistiskt underlag. I denna studie var dock målet att även fånga elevernas syn på undervisningen och vilka platser de föredrog, därför har rundvandringar med dem getts stort utrymme. Däremot speglas inte den tid som rundvandringarna tagit i det textmässiga omfånget, barnen säger mycket som inte är relevant för undersökningen och det tar dessutom tid att analysera materialet. Därför hade en intressant metod varit att låta barnen fylla i en enkät direkt efter en lektion i utomhuspedagogik, då skulle man kunna både observera lektionen och sedan fånga barnens åsikter om den.

På Mellanhedsskolan deltog jag i en utomhuspedagogiklektion, det var dock bara ett sammanträffande att lektionen skedde när jag var där, men den gav mig en uppfattning om hur en lektion kan gå till. Att använda observation av undervisningen som metod skulle vara en intressant fortsättning då man skulle kunna studera hur lärare och elever agerar i samspel med platsen där undervisningen bedrivs. För detta arbetes syfte bedömer jag att observation av lektioner skulle leda till ett alltför omfattande analysmaterial då ett flertal observationstillfällen på varje skola behövs för att ge en rättvis bild av undervisningen. Intervjuer med lärarna där de fick berätta om den undervisning de bedriver och rundvandringar med barnen var tidsmässigt rimligt inom ramen för detta arbete. Däremot var ursprungstanken att intervjua fler lärare på respektive skola men det var inte möjligt på grund av hög arbetsbelastning hos lärarna.

Erfarenheter från arbetet och betydelse för min framtida yrkesroll

Det har varit en spännande uppgift att sätta sig in i ett nytt ämne som utomhuspedagogik och fundera på vad utformningen av den gröna miljön betyder för pedagogiken. Det kommer att vara en återkommande uppgift i mitt framtida yrkesliv att fundera på specifika grupperns behov och då är det viktigt att snabbt sätta sig in i ämnet, att inte bara lita på vad beställaren beskriver att de vill ha utan att komplettera det med litteratur och aktuell forskning inom ämnet för att kunna göra mer välunderbyggda förslag. En viktig erfarenhet är att inledningsvis strukturera upp studien noggrant, under arbetets gång och med växande kunskap kommer syftet och målet att omvärderas och då är det

viktigt att kunna återgå till de inledande argumenten för att inte förlora sammanhanget. Studien känns som en förstudie inför framtida studier, det är svårt att lita till sitt material och dra konkreta slutsatser, Känslan är att man vill ha ett mer underbyggt material för att våga säga att något verkligen är på ett visst sätt.

Tidsaspekten är alltid en svårighet när det gäller kontakt med människor, att hitta skolor som ville ställa upp tog lite tid och att hitta lämpliga dagar visade sig svårt. En lärdom inför framtiden och eventuella gestaltningsuppdrag är att noga fundera över vad jag tror att brukarengagemang kommer att tillföra och i vilken omfattning jag kommer att hinna använda mig av brukarnas uppgifter. Engagerar man brukare är det viktigt att de känner sig delaktiga genom hela processen men kommer merarbetet leda till bättre resultat? Kanske inte alltid gestaltningsmässigt men definitivt på andra plan.

Figurförteckning

Samtliga figurer är framställda av författaren, Karin Ingemansson.

Figur 1: Förklaringsmodell till avgränsningarna för detta arbete.

Figur 2: Orienteringskarta över var Mellanhedsskolan och Kungshögsskolan är belägna.

Figur 3: Fördelningen mellan olika typer av ytor på Mellanhedsskolan.

Figur 4: Situationsplan över Mellanhedsskolan.

Figur 5: Barnen på Mellanhedsskolans uppfattningar om platser för undervisning.

Figur 6: Viktiga platser på skolgården enligt barnen på Mellanhedsskolan.

Figur 7: Undervisningsplatser på Mellanhedsskolans skolgård.

Figur 8: Undervisningsplatser i Mellanhedsparken.

© Lantmäteriet Gävle 2010. Medgivande I 2010/0055

Figur 9: Fördelningen mellan formell/naturlik karaktär på Mellanhedsskolans skolgård.

Figur 10: Foto på den formella vegetationskaraktären på Mellanhedsskolan.

Figur 11: Fördelningen mellan formell kontra naturlig karaktär i Mellanhedsparken.

Figur 12: Illustration över vegetationskaraktären i Mellanhedsparken.

Figur 13: Visar rumslighet på Mellanhedsskolans skolgård.

Figur 14: Situationsplan över Kungshögsskolan.

Figur 15: Visar fördelningen mellan olika typer av ytor på Kungshögsskolan.

Figur 16: Barnen på Kungshögsskolans uppfattningar om platser för undervisning.

Figur 17: Viktiga platser på skolgården enligt barnen på Kungshögsskolan.

Figur 18: Undervisningsplatser på Kungshögsskolans skolgård.

Figur 19: Fördelningen av formell/naturlik karaktär på Kungshögsskolans skolgård.

Figur 20: Illustration över uteklassrummet och skolskogen på Kungshögsskolan.

Figur 21: Visar rumslighet på Kungshögsskolans skolgård.

Figur 22: Undervisningsplatser i Mellanhedsskolans närmiljö.

© Lantmäteriet Gävle 2010. Medgivande I 2010/0055

Figur 23: Visar undervisningsplatser i Kungshögsskolans närmiljö.

© Lantmäteriet Gävle 2010. Medgivande I 2010/0055

Figur 24: Jämförelse mellan de båda skolornas tillgängliga skolgårdsyta per elev.

Figur 25: Skolgårdsytans fördelning mellan hårdgjorda och gröna ytor på skolorna.

Figur 26: Tankemodell över olika pedagogiska rum på skolgården.

Källor och litteratur

Andersson, Petra (2009). Naturligt =bra? Funderingar över ett värdeladdat begrepp. I: Halldén, Gunilla (red.). *Naturen som symbol för den goda barndomen*. s.25-33. Stockholm: Carlsson.

Arbetsmiljöverket. (2010) *Skolans arbetsmiljö – resultat av enkätundersökning våren 2002*. Rap 2002:10 [online] Tillgänglig: http://www.av.se/dokument/publikationer/rapporter/RAP2002_10.pdf [2010-11-25]

Björklid, Pia (2005). *Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Cele, Sofia (2006). *Communicating place: methods for understanding children's experience of place*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Council of Europe (2010). *Hemsida*. [online] Tillgänglig: <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/176.htm> [2010-11-05]

Csikszentmihályi, Mihály (1996). *Flow: den optimala upplevelsens psykologi*. 1. pocketutg. Stockholm: Natur och kultur.

Dahlgren, Lars Owe (red.) (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.

Dahlgren, Lars Owe & Szczepanski, Anders (1997). *Utomhuspedagogik: boklig bildning och sinnlig erfarenhet : ett försök till bestämning av utomhuspedagogikens identitet*. Linköping: Linköpings univ.

Friluftsförbundet (2010). *I Ur och Skur*. [online] Tillgänglig: http://www.friluftsförbundet.se/for_barn/iurochskur [2010-11-05]

Grahn, Patrik (1991). *Om parkers betydelse: parkers möjligheter att underlätta och berika föreningsverksamhet och arbete på daghem, skolor, servicehus och sjukhus*. Diss. Alnarp: Sveriges lantbruksuniv.

- Grahn, Patrik (red.) (1997). *Ute på dagis: hur använder barn daghemsgården?: utformningen av daghemsgården och dess betydelse för lek, motorik och koncentrationsförmåga*. Alnarp: Movium.
- Gröna fakta* (2009). Alnarp: Movium-sekretariatet, SLU. Nr 5.
- Grønt Miljø* (2006). Vanløse: Landsforeningen Danske Anlægsgartnermestre. Nr 6. s.16-22.
- Halldén, Gunilla (2009). Inledning. I: Halldén, Gunilla (red.) *Naturen som symbol för den goda barndomen*. s. 8-24. Stockholm: Carlsson.
- Kaplan, Rachel & Kaplan, Stephen (1989). *The experience of nature: a psychological perspective*. Cambridge: Cambridge Univ. Pr.
- Katz, Eric (1997). *Nature as subject: human obligation and natural community*. Lanham, Md.: Rowan & Littlefield.
- Kylin, Maria (2004). *Från koja till plan: om barnperspektiv på utemiljön i planerings-sammanhang*. Diss. Alnarp : Sveriges lantbruksuniversitet.
- Lee, Keekok (1999). *The natural and the artefactual: the implications of deep science and deep technology for environmental philosophy*. Lanham, Md.: Lexington Books.
- Lieberg, Mats, de Laval, Suzanne & Åkerblom, Petter (red.) (2010). *Den lärande staden*. 1. uppl. Umeå: Borea.
- Lindholm, Gunilla (1992). *Skolgårdar: betydelsen av platsers egenskaper för utomhusaktiviteter vid skolor*. Alnarp: Sveriges lantbruksuniversitet.
- Lindholm, Gunilla (1995). *Skolgården: vuxnas bilder, barnets miljö*. Diss. Alnarp: Sveriges lantbruksuniversitet.
- Linköpings universitet (2011). *Om utomhuspedagogik*. [online] Tillgänglig: <http://www.liu.se/ikk/ncu/vimmerby/om-utomhuspedagogik?l=sv> [2011-01-21]
- Lundegård, Iann, Wickman, Per-Olof & Wohlin, Ammi (red.) (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lunds kommun (2009) *Riktlinjer för skoltomters storlek –en översyn*. Ej publicerad kommunal rapport

Lpo 94. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94 : Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdep.

McKibben, Bill (1990). *Naturens undergång*. Höganäs: Wiken.

Mels, Tom (2002). Nature, home, and scenery: the official spatialities of Swedish national parks. *Environment and Planning D: Society and Space*. vol. 20, s.135-154.

Mårtensson, Fredrika (2004). *Landskapet i leken: en studie av utomhuslek på förskolegården*. Diss. Alnarp : Sveriges lantbruksuniversitet.

Naturskoleföreningen. (2010) *Naturskola - ett sätt att lära*. [online]
Tillgänglig: http://www.naturskola.se/naturskolan_folder.pdf [2010-11-05]

Olsson, Titti (1998). *Gröna skolgårdar: erfarenheter från ett projekt*. Alnarp: Movium.

Olsson, Titti (2002). *Skolgården som klassrum: året runt på Coombes School*. 1. uppl. Stockholm: Runa.

Olsson, Titti (2008). *Varför sjunker inte äpplet?: om utomhuspedagogik i Lunds kommun*. Alnarp: Movium.

Olwig, Kenneth R (1993). "Views" on Nature I: Lars J. Lundgren, *Views of Nature*. S. 90-103. Ed. Stockholm, FRN og Naturvårdsverket.

Paget, Susan & Åkerblom, Petter (2003). Från rastyta till pedagogiskt rum. I: Selander, Staffan (red.) (2003). *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. s. 245-260. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Paget, Susan (2008). *Aspekter på landskapsarkitektens yrkesroll: med utgångspunkt i skolgårdsutveckling*. Diss. Uppsala: Sveriges lantbruksuniversitet.

Persson, Bengt & Andersson, Ole (1986). *Naturlikt i Sverige*. Stad och land/Special nr 6. Hässleholm: Movium.

Rickinson, Mark (2004). *A review of research on outdoor learning*. London: Field studies council.

SFS 1994:1194. *Grundskoleförordningen*. Utbildningsdepartementet.

SIFO (2000). Skolgårdar. *En telefonundersökning bland skolledare på uppdrag av Movium*. Stencil. Stockholm, Sifo Research and Consulting.

Socialstyrelsen (2010) *Folkhälsorapport 2009*. s. 41-68. [online]
Tillgänglig: http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/8495/2009-126-71_200912671.pdf [2011-01-07]

Stiftelsen Håll Sverige Rent (2010). *Grön Flagg*. [online]
Tillgänglig: <http://www.hsr.se/sa/node.asp?node=40> [2011-01-12]

Szczepanski, Anders (2007). I: Dahlgren, Lars Owe (red.) (2007). *Utombuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Ulrich, Roger S (1999) Effects of Gardens on Health Outcomes: Theory and Research. I: Barnes, Marni & Marcus, Clare Cooper (red.) *Healing gardens: therapeutic benefits and design recommendations*. s. 27-86. New York: Wiley.

Wiström, Björn (2009) *Skiktning och strukturell utveckling i unga naturlika skogsplanteringar: med fokus på artsammansättning och tidig skötsel*. [online]
Tillgänglig: <http://ex-epsilon.slu.se:8080/archive/00003208/> [2011-01-18]

Woudstra, Jan (2003) The changing nature of ecology: a history of ecological planting (1800-1890) I: Dunnett, Nigel. & Hitchmough, J. D. (red.). *The dynamic landscape: design and ecology of landscape vegetation*. s.23-57. London: Spon.

Yin, Robert K. (2003). *Case study research: design and methods*. 3 ed. Thousand Oaks: Sage Publications.

Åkerblom, Petter (2005). *Lära av trädgård: pedagogiska, historiska och kommunikativa förutsättningar för skolträdgårdsverksamhet*. Diss. Uppsala: Sveriges lantbruksuniversitet.

Åkerblom, Petter (2010). Staden som pedagog. I: Lieberg, Mats, de Laval, Suzanne & Åkerblom, Petter (red.) *Den lärande staden*. s. 45-61. Umeå: Borea.

Bilagor

Bilaga 1 Intervjumall för pedagoger

Utomhuspedagogik

Hur används skolgården i undervisningen idag?

Hur ofta?

Av hur många lärare?

Inom vilka ämnen?

På vilket sätt?

Vad gör man?

Tar man ut material eller använder man sig av befintligt material på skolgården?

Finns det tillräckligt med material på skolgården?

Har ni gjort några skolgårdsförändringsprojekt?

Tillsammans med barnen?

Vad?

Platser

Vart på skolgården är ni?

Visa platser på skolgården på karta

Varför just här?

I vilka situationer?

Finns det några bra samlingsplatser på skolgården?

Anser du det vara viktigt?

Finns det utrymme för fler klasser att vara samtidigt på skolgården?

Hur varierad tycker du skolgården är?

Tror du undervisningen blir mer varierad om skolgården upplevs som mer varierad?

Varför/motiv för att undervisa utomhus?

Skolgården

I närmiljö

Önskemål

Vad anser du viktigast att det finns i den fysiska miljön för att undervisningen ska fungera?

Spontant, finns det något som saknas på skolgården som skulle förbättra undervisningen?

På vilket sätt skulle det förbättra undervisningen?

Finns det någon särskild typ av platser man skulle vilja ha?

Utseende?

Närmiljön kontra skolgården

Går man ut i närmiljön?

Hur ofta?

Hur länge?

Var går man då?

Typ av miljö?

Vad gör man då?

Hur skiljer sig undervisningen i närmiljön från undervisningen på skolgården?

Finns det några fördelar med att vara i närmiljön istället för på skolgården?

Allmänt

Finns det några hinder för utomhuspedagogik?

Känner du dig trygg vid undervisning utomhus?

Varför/varför inte?

Finns det några särskilda faror?

Var är det mer riskfyllt att vara?

Skillnad mellan när man är på skolgården eller i närmiljön?

Info om skolan

Byggår?

Antal elever på skolan?

Antal elever per pedagog?

Hur många undervisar man samtidigt ute?

Intervjumaterial

Anteckningsblock

Ljudinspelare

Pennor

Färgpennor

Karta över skolgården

Karta över närmiljö

Bilaga 2 Alternativa analysmetoder



Kartläggning av var barnen är under rasten.

På Mellanhedsskolan gjordes spårningar av barnens rörelsemönster under rasten då ett barn följdes under ca 5 minuter samt en prickkarta där alla barn prickades in två gånger under rasten, se figuren ovan. Detta är ett sätt att testa hur metoden att fråga barnen om användningen av skolgården verkligen stämmer med verkligheten. Dessa metoder användes dock inte då underlaget var för litet och metoden bedömdes ta för lång tid i förhållande till att informationen som framkom inte var direkt knuten till utomhuspedagogik.