

# Skolgården som lärande rum

Vad kännetecknar en bra skolgård  
för utomhuspedagogik?



**Maria Ernekrans**

Uppsats för avläggande av filosofie kandidatexamen i  
Kulturvård, Trädgårdens hantverk och design

15 hp  
2011

Institutionen för kulturvård  
Göteborgs universitet



# SAMMANFATTNING

Idag finns det ett ökande intresse bland lärare för att använda utomhuspedagogik som arbetsmetod i skolan. Utomhuspedagogiken utgår ifrån att *platsen* för undervisningen har betydelse för lärandet. Kunskapsinhämtning sker inte bara genom skolböckernas texter, utan också genom att eleverna praktiskt få uppleva med alla sinnen och med hela kroppen. Uterummet erbjuder enligt utomhuspedagogiken större möjlighet till dessa sinnliga upplevelser än det traditionella klassrummets inomhusmiljö. Forskning från olika discipliner pekar också på andra fördelar med kontinuerlig utevistelse för barn, som möjligheten till bättre hälsa, till minskade stressnivåer och bättre koncentration.

Att ge sig iväg med en hel skolklass till ”naturen” för att undervisa kräver både ekonomiska och personmässiga resurser som ofta saknas i skolan. Skolgården kan då vara en möjlig plats för uteundervisningen. På många håll i landet pågår upprustningar av skolgårdar som ofta är slitna och utformade utifrån ett annat ideal än det som råder idag. Stora asfaltsytor för bollspel är tongivande sedan 1950-talets funktionalism. I målformuleringarna för dagens skolgårdsuprustningar finns ofta lärandeaspekten med. Men vad är egentligen en bra skolgård för lärande?

Sedan 1980-talet finns inga allmänna riktlinjer för utformningen av skolgårdar annat än för säkerheten kring lekredskap. Den som står inför att utforma skolgårdsmiljöer har därför i princip fria tyglar att utforma efter eget bevåg. Den här undersökningen syftar till att ta reda på hur en *bra* skolgård för utomhuspedagogik kan vara utformad. Genom litteraturstudier, studiebesök och intervjuer har principer och egenskaper för utformning och innehåll av skolgården för lärande ringats in.

Undersökningen visar att det på flera punkter finns en samstämmighet mellan litteraturens forskningsresultat och analysen från studiebesöken och intervjuerna. Det är framförallt två övergripande principer som enligt resultaten från studien kännetecknar en skolgård för utomhuspedagogiskt lärande:

## 1. Mångfald

Skolgården för lärande ska erbjuda en mångfald och en variation som ger möjlighet till många olika intryck och sinnesupplevelser. Den ska innehålla en mångfald av olika rumsbildningar med både stora samlingsytor och små hemliga krypin. Med hårda asfaltsytor och frodiga dungar. Dessutom ska den innehålla en biologisk mångfald som gynnas av varierande växtlighet och olika biotoper.

## 2. Naturkaraktär

Skolgården för lärande ska ha en stor andel mark med naturkaraktär. Det innebär att det finns mycket växtlighet i varierande storlek, ålder och utseende. Där finns också mycket löst material att använda i undervisningen som exempelvis pinnar, kottar, sand, stenar och vatten. Naturkaraktären ger möjlighet till oväntade upplevelser och möten med det ”okontrollerbara”. Naturkaraktären gynnar den biologiska mångfalden och möjligheten till att få en mångfald av upplevelser som i sin tur kan gynna lärandet.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>5</b>
<b>1.1 BAKGRUND OCH PROBLEMFÖRMULERING</b> .....	<b>6</b>
<b>1.2 SYFTE</b> .....	<b>7</b>
<b>1.3 FRÅGESTÄLLNINGAR</b> .....	<b>7</b>
<b>1.4 AVGRÄNSNINGAR</b> .....	<b>8</b>
<b>2. METOD</b> .....	<b>9</b>
<b>2.1 LITTERATUR</b> .....	<b>9</b>
<b>2.2 STUDIEOBJEKT</b> .....	<b>9</b>
<b>2.3 INTERVJUER</b> .....	<b>10</b>
<b>3. UTMOMHUSPEDAGOGIK</b> .....	<b>12</b>
<b>3.1. ETT PLATSRELATERAT LÄRANDE</b> .....	<b>12</b>
<b>3.2 UPPDELNINGEN TEORI OCH PRAKTIK</b> .....	<b>13</b>
<b>3.3 UTERUMMETS MÖJLIGHETER</b> .....	<b>14</b>
<b>3.4 UTMOMHUSDIDAKTIK</b> .....	<b>15</b>
<b>3.4.1 Hälsoperspektivet</b> .....	<b>16</b>
<b>3.4.2 Miljöperspektivet</b> .....	<b>18</b>
<b>3.4.3 Utvecklingsperspektivet</b> .....	<b>18</b>
<b>3.5 PLATSEN FÖR UTMOMHUSPEDAGOGIK</b> .....	<b>19</b>
<b>4. SKOLGÅRDEN</b> .....	<b>20</b>
<b>4.1 SKOLGÅRDENS UTFORMNING UR ETT HISTORISKT PERSPEKTIV</b> .....	<b>20</b>
<b>4.2 SKOLGÅRDENS UTFORMNING IDAG</b> .....	<b>22</b>
<b>4.2.1 Gröna skolgårdar</b> .....	<b>23</b>
<b>4.3 SKOLGÅRDENS AKTÖRER</b> .....	<b>24</b>
<b>4.4 SKOLGÅRDAR SOM PLATS FÖR AKTIVITET OCH LÄRANDE</b> .....	<b>25</b>
<b>4.4.1 Platsen för lek</b> .....	<b>27</b>
<b>4.4.2 Definition av naturmarken</b> .....	<b>28</b>
<b>4.5 SKOLGÅRDEN SOM UTMOMHUSPEDAGOGISKT RUM</b> .....	<b>29</b>
<b>5. TRE SKOLGÅRDAR</b> .....	<b>30</b>

<b>5.1 BESKRIVNING AV SKOLGÅRDARNA .....</b>	<b>30</b>
Skola A.....	30
Skola B.....	34
Skola C.....	37
<b>5.2 ANALYS AV SKOLGÅRDARNAS INNEHÅLL .....</b>	<b>40</b>
5.2.1 Vad förenar de tre gårdarnas innehåll och utformning?.....	40
5.2.2 Åtta olika aspekter av skolgårdarnas innehåll .....	41
<b>6. PEDAGOGERS TANKAR OM SKOLGÅRDEN SOM LÄRORUM .....</b>	<b>45</b>
6.1 EN BRA PLATS FÖR UTMHUSPEDAGOGIK.....	45
6.2 PROBLEMATIK MED UTERUMMET SOM LÄRANDE-UTRUM .....	46
6.3 BARNENS PLATSER FÖR LEK.....	47
6.4 ANALYS AV INTERVJU-RESULTATET.....	47
<b>7. DISKUSSION .....</b>	<b>48</b>
7.1 STUDIENS RELEVANS.....	48
7.2 METODDISKUSSION.....	48
7.3 FORTSATTAS STUDIER .....	49
7.4 UTMHUSPEDAGOGIK SOM FRAMTIDENS SKOLFORM? .....	50
<b>8. SLUTSATSER.....</b>	<b>51</b>
8.1 MÅNGFALD .....	51
8.2 NATURKARAKTÄR.....	52
<b>KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING.....</b>	<b>53</b>

# 1. INLEDNING

Om du som läsare tänker dig att du skulle tillbringa 1600 dagar på en och samma plats utomhus, hur skulle den platsen då se ut om du fick önska? Måla upp bilden för dig själv. Hur den känns och vad den innehåller. Önskeplatsen för mig innehåller blommande körsbärsträd, slingrande stigar och skir grönska på marken. Där finns också en liten sjö eller tjärn och det doftar av varm jord. Antagligen skulle ingen beskriva skolgården som sin önskeplats. De bilder av skolgårdar som de flesta bär med sig innehåller stora asfalterade ytor, kanske ett lågt buskage längs en vägg, några bänkar och gungor. Ändå är det på sådana platser som de flesta barn dagligen vistas. Under grundskolans 1600 dagar tillbringas delar av dagen på skolgårdar som långt ifrån motsvarar våra drömmars plats. Hur blev det så? I boken *Skolgården – det gränslösa uterummet* menar Titti Olsson (1995) att den asfalterade skolgården uttrycker en cynism och ett förakt för människan och hennes behov och allt fler forskningsrön pekar på vikten av grönområden för vårt välmående.

Under min brokiga yrkesbana har jag både arbetat som lärare och som trädgårdsgestaltare. Jag har varit med om att starta en skola, sedan tagit steget ifrån skolvärlden in i trädgårdsvärlden och nu återkommit till pedagogikstudier. Under vägen har tankarna på att kunna kombinera dessa två världar vuxit fram. Tankar om att på något sätt kunna arbeta inom skolan med den positiva kraft som trädgården är för mig. Trädgård som ett redskap inom undervisning och lärande. Skolgården har därför kommit i fokus för mina idéer eftersom det är en arena där trädgård och pedagogik kan mötas. När jag fick möjligheten att skriva en kandidatuppsats inom utbildningen Trädgårdens hantverk och design, var därför valet av ämne inte svårt. Skolgårdarnas utformning är ett område där det finns mycket kvar att undersöka och där det enligt min uppfattning ofta saknas kunskap i det praktiska planeringsskedet för att fullt ut utnyttja platsens möjligheter.

Men är det möjligt att överföra våra drömmar till en plats för daglig vistelse? Att använda skolgården inte bara för lek och rastverksamhet utan också för lärande, är en utmanande och spännande tanke. Den här studien är tänkt att vara en inspiration och en hjälp för den som står inför att planera skolgårdar för utomhuspedagogisk lärande. Jag vill förmedla de tankar och erfarenheter som finns om vad en skolgård skulle kunna vara.

## 1.1 Bakgrund och problemformulering

Utgångspunkten för det här arbetet är att det idag saknas vägledning för att skapa bra skolgårdsmiljöer för lärande. Det finns en vilja till förändring av skolgårdar på många håll i landet och det finns också ett stort behov av bra miljöer för utomhuspedagogisk undervisning (Dahlgren & Szczepanski 2004 s 13, Mårtensson et al. 2011 s 22). Men den som står inför att gestalta skolgårdar får till stor del hitta sin egen väg dit.

Forskning från flera discipliner visar på vikten av att barn vistas utomhus. Resultaten visar på möjligheten till bättre skolresultat, till bättre hälsa, minskad stress och bättre koncentration vid kontinuerlig utevistelse (Mårtensson et al. 2011). Möjligheten att använda skoltiden för utomhusvistelse blir ur det perspektivet högst relevant. Barn gör ingen åtskillnad mellan sin aktivitet och platsen där aktiviteten pågår. Aktiviteten styrs av platsen och platsen styr aktiviteten. Kanske påverkas barnen därför ännu mer av sin omgivning än vad vuxna gör. Vuxna är ju mer målinriktade och använder i större utsträckning omgivningen till det den är avsedd för (Lindholm 1995 s V-4).

Intresset för att förlägga undervisning utomhus genom utomhuspedagogik ökar också från år till år (Friluftsförbundet 2008). Utomhuspedagogiken lyfter just fram platsens betydelse vid inläring och menar att uterummet kan ge oss en annan slags kunskap än den traditionella klassrumsundervisningen. Genom ett växelspel mellan den bokliga bildningen inomhus och den sinnliga erfarenheten som uterummet erbjuder, menar utomhuspedagogen Anders Szczepanski (Dahlgren & Szczepanski 1997) att eleverna ges större möjlighet till ett framgångsrikt lärande. I den heta debatten som pågår om den svenska skolan just nu<sup>1</sup>, där sjunkande kunskapsnivåer påvisats i flera internationella undersökningar är utomhuspedagogiken kanske en möjlig väg till förändring.

Men trots de positiva forskningsresultaten kring utevistelse och trots det stora intresset för utomhuspedagogik är det många pedagoger som inte förmår att överföra idéerna till praktik. Ett av de skäl som anges är att själva förflyttningen till ”naturen” kräver resurser som inte finns att tillgå. Den utomhuspedagogiska undervisningen är då tänkt i landskapet bortom

---

<sup>1</sup> Se t.ex. debattartikel i Göteborgsposten: <http://www.gp.se/nyheter/debatt/1.574866-resultaten-i-svensk-skola-allt-samre>

samhället – den vilda naturen. Skolgården däremot står ofta som en outnyttjad resurs trots att den erbjuder en utemiljö utan problematisk förflyttning.

De statliga anvisningarna om skolgårdars utformning upphörde redan 1979 i och med utgivningen av Skolhushandboken (Lindholm 1995) och idag finns det ingen lagstiftning eller regelverk som garanterar kvalitén på skolans eller förskolans utemiljö (Mårtensson et al. 2011 s 71). Skolgårdsprojekt, där delar eller hela skolgårdar formas om, är ändå inte ovanliga. I ett par kommuner finns det till och med anställda som arbetar enbart med dessa frågor. Bristen på vägledning för utformandet av skolgårdarna ger i sin tur initiativtagarna till skolgårdsprojekten fria tyglar. På gott och på ont. Kunskapen om hur utemiljöer bör formas för att möta våra mänskliga behov finns, men de akademiska insikterna når inte alltid fram.

Idag finns en del svensk litteratur utgiven med inspirerande exempel på förnyelser av skolgårdar (ex. Olsson 1995, Olsson 2002, Lenninger och Olsson 2006) och en hel del forskning pågår kring hur utemiljöns utformning påverkar barns lek och aktiviteter (ex Lindholm 1995, Grahn et al. 1997, Mårtensson 2004). Det finns också en internetbaserad databank där Lunds skolor lagt upp sina genomförda skolgårdsprojekt som inspiration till andra (<http://www.naturskolan.lund.se>). Däremot finns det väldigt lite litteratur och forskning i Sverige när det gäller utformningen av utemiljöer för lärande.

## 1.2 Syfte

Syftet med studien är att undersöka vilka principer och egenskaper, i utformning och innehåll, som kännetecknar skolgårdar som passar för ett utomhuspedagogiskt arbetssätt, samt att ta reda på vilka platsrelaterade faktorer som av utomhuspedagoger anses gynnsamma för ett lärande i utemiljön.

## 1.3 Frågeställningar

- Vad säger aktuell forskning om utemiljöer som plats för lärande?
- Vad kännetecknar utformningen och innehållet på tre skolgårdar som inom skolvärlden har beskrivits som bra miljöer för utomhuslärande?



- Vilka platsrelaterade faktorer anses av de intervjuade pedagogerna som gynnsamma för utomhuspedagogisk undervisning?
- Går det att definiera några principer för utformning av utomhuspedagogiska skolgårdar?

#### 1.4 Avgränsningar

I studien undersöks skolgårdsutformningens relation till utomhuspedagogiskt lärande. Med lärande menas här de tillfällen när skolaktiviteter förekommer i ett strukturerat, reflekterat lärsammanhang som oftast är vuxeninitierat. I läroplanen för grundskolan ingår leken som en viktig del av det aktiva lärandet (Lgr11 s6), men eftersom det redan finns relativt mycket skrivet om platsens förhållande till lek (se 1:1 Bakgrund) har ovan nämnda definition av lärande använts.

Arbetet berör skolor och skolgårdar med elever från årskurs 0-6. Förskolegårdar ingår inte i studien men förekommer i den forskning som tas upp. Definitionen av begreppet skolgård är i arbetet vidgat till att också inbegripa de närmiljöer som används kontinuerligt i undervisning. Exempelvis den skolskog som beskrivs i Skola A.

Det är endast forskarnas och pedagogernas perspektiv på skolgården som tas upp i studien och därigenom utelämnas elev- och barnperspektivet helt. Detta beror bland annat på att arbetet pågått under en begränsad tidsperiod, men också på att elevintervjuer kan vara svårtolkade då många faktorer samverkar i barnens utlåtanden.

## 2. METOD

För att få olika perspektiv på vilka faktorer som är viktiga i utformningen av en skolgård för lärande, valdes flera olika metoder för undersökningen, s.k. metodtriangulering (Björklund & Paulsson 2010). Undersökningen består av en större litteraturstudie, studiebesök på tre skolgårdar samt intervjuer med pedagoger som på olika sätt arbetar med utomhuspedagogik.

### 2.1 Litteratur

I studien har böcker, avhandlingar och examensarbeten som berört ämnet plats och lärande använts. Företrädevis har det varit litteratur från SLU inom området landskapsarkitektur, samt pedagogik med inriktning utomhusdidaktik. Avhandlingar och examensarbeten har uteslutande hittats genom databaser på internet (ex-epsilon.slu.se och www.uppsatser.se), medan den övriga litteraturen är sökt genom Libris databas och genom källförteckningar i läst material.

### 2.2 Studieobjekt

Målsättningen var att inom studien besöka skolgårdar som kunde sägas vara bra exempel på miljöer för lärande och som användes i utomhuspedagogisk undervisning. Urvalet av skolgårdar att besöka begränsades sedan av flera faktorer.

En förfrågan om rekommendationer på intressanta skolgårdar att studera skickades till både utomhuspedagoger och landskapsarkitekter, vilka kontaktades vid studiens upplägg. Det var till en början svårt att få önskad respons, men efterhand kom ett antal rekommendationer som det var möjligt att gå vidare med. I brev och samtal framkom också att det just nu pågår ett arbete med att sammanställa intressanta skolgårdar och skolgårdsprojekt i Sverige, men att det idag inte finns någon bra översikt över landets skolgårdar.

Att använda litteraturens omnämnda skolgårdar som källa till studieobjekt visade sig vara svårt. Flera av de exempel på skolgårdar för lärande som nämns i litteraturen (ex. Olsson

1995), visade sig efter lite efterforskningar inte längre ha några pågående skolgårdsprojekt. Därför kändes inte litteraturen som en möjlig väg att göra urval ifrån.

Under studiens första period skickades också en förfrågan om intressanta skolgårdar för studien ut till ett stort antal pedagoger som gått universitetskursen *Utomhuspedagogik med inriktning mot natur- och kulturmiljöer* på Vinön. Denna förfrågan gav dock endast ett svar som geografiskt låg för långt från andra intressanta skolgårdar, varför den föll bort.

I Lund och Malmö kommuner satsar man sedan flera år stort på Gröna skolgårdar och där finns många skolor som arbetat på olika sätt med skolgårdsprojekt. Trots det gjordes tillslut bedömningen att det avståndsmässigt var för långt bort att förlägga undersökningen till de allra sydligaste delarna av landet då utgångspunkten var Mellansverige.

De tre skolgårdar som slutligen valdes hade alla det gemensamt att de rekommenderats av någon eller flera av mina kontakter, de profilerar sig med utomhuspedagogik, samt att de geografiskt är belägna så att det var möjligt för mig att göra en kortare besöksresa.

### 2.3 Intervjuer

I studien användes en semi-strukturerad intervjuform. Med detta menas att intervjun har på förhand formulerade ämnesområden, men att frågorna inte ställs i samma ordning från intervju till intervju utan när det i samtalet anses lämpligt. Följdfrågor och utvecklingar är möjliga (Björklund och Paulsson 2010 s 68). Denna form valdes eftersom de svarande (respondenterna) då inte behövde besvara frågorna direkt, utan fick tid att reflektera kring sina svar. Detta hade inte en strikt strukturerad form av intervju medgivit.

Vid intervjutillfällena användes en diktafon och samtliga intervjuer spelades in för att på så sätt slippa distraktionen med kontinuerliga anteckningar. I ett par av intervjuerna var mötesplatsen skolgårdsområdet och intervjun gjordes under rundvandring. Vid de övriga tillfällena hölls intervjuerna inomhus. Intervjuerna skrevs ordagrant ner snart efter intervjutillfället, men utan att regelrätt transkriberas. Detta eftersom studien i första hand var inriktad på vilka faktiska faktorer som de svarande tog upp, och inte på deras förhållningssätt eller känslomässiga reaktioner.

Valet av respondenter för intervjuerna var i fallen med de tre skolgårdsbesöken givna. Det blev de pedagoger som hade möjlighet att ta emot besök. Förutom dessa tre intervjuades en naturskolepedagog som dagligen arbetar med att ta emot skolgrupper i naturen. Valet gjordes utifrån redan befintliga kontakter.

### 3. UTOMHUSPEDAGOGIK

Det här kapitlet är en genomgång av litteratur inom ämnet utomhuspedagogik. Avsikten med genomgången är att få en djupare kunskap om det pedagogiska förhållningssättet, samt för att se om det i den utomhusdidaktiska forskningen finns svar på vilka kvalitéer och vilket innehåll som kännetecknar en bra plats för utomhuspedagogik.

#### 3.1. Ett platsrelaterat lärande

Benämningen *utomhuspedagogik* ger redan det en fingervisning om vad som särskiljer denna pedagogiska inriktning från andra – att platsen har en betydelse för lärandet. Men att definiera utomhuspedagogiken bara som en motsats till inomhuspedagogik, med syftning på en traditionell klassrumsundervisning, är inte rättvisande. Inom utomhuspedagogiken ses uterummet inte bara som en *plats* för lärandet, utan som ett viktigt *innehåll* i lärandet (spåren av människan, djuren, färger, dofter, upplevelser) samtidigt som det är ett *sätt att lära* där växelspelen mellan teori och praktik står i centrum (Dahlgren & Szczepanski 1997, Szczepanski 2007).

För att ringa in utomhuspedagogikens särart menar utomhuspedagogen Anders Szczepanski (1997, 2007) att det just är växelspelen mellan den bokliga bildningen och den sinnliga erfarenheten som är det centrala. Ett lärande enbart baserat på text riskerar att ge en kunskap utan sammanhang och förståelse. Men de sinnliga erfarenheter man får genom upplevda situationer (t.ex. i naturen) övergår inte heller per automatik till en djupare kunskap. Upplevelserna behöver en medveten reflektion för att gynna det meningsfulla lärandet. Utomhuspedagogik handlar alltså om en kompletterande kunskapsform till den traditionella textbaserade undervisningen och inte en ersättande (Szczepanski 2007 s 14).

Forskargruppen som är knuten till Nationellt Centrum för Utomhuspedagogik (NCU) i Linköping definierar utomhuspedagogik som:

*Ett förhållningssätt som syftar till ett 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 växelspelet mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas.
- att platsens betydelse för lärandet lyfts fram

© Centrum för Miljö- och Utomhuspedagogik 2004

Utomhuspedagogiken kan alltså bedrivas i alla sorters landskap, på alla sorters platser. Det kan lika gärna vara i ett naturreservat som i en stadsmiljö eller i en trädgård. Valet av plats handlar om att befinna sig i upplevelsen, i direktkontakten med materialet för inläringen. Platser som till skillnad mot inomhusmiljön gärna är mer eller mindre ostrukturerade och okontrollerade. Där alla sinnen har möjlighet att aktiveras genom dofter, lukter, stämningar m.m. (Dahlgren & Szczepanski 1997).

### 3.2 Uppdelningen teori och praktik

Utomhuspedagogiken vill överbrygga uppdelningen mellan praktisk och teoretisk kunskap. Hand, huvud och hjärta förenas i reflekterade direktupplevelser och fokus ligger på helhetskunskap. Att förlägga barns lärosituation till en skolmiljö separerad från det övriga samhällslivet, är en relativt sentida företeelse. Ända fram till folkskolestadgans tillkomst 1842, var lärandet till allra största del integrerat i det dagliga arbetet. Kunskap överfördes från vuxen till barn genom barnens delaktighet i hantverk, odling, boskapsskötsel m.m. Folkskolans införande innebar för första gången en uppdelning mellan det praktiska arbetet och den teoretiska lärosituationen. Istället för att arbeta *med*, så läste man nu *om* verkligheten utanför skolhuset (Dahlgren & Szczepanski 2004, Szczepanski 2007).

Kritik mot denna uppdelning av teori och praktik uttrycktes av flera framstående pedagoger redan från slutet av 1800-talet och framåt. John Dewey, Maria Montessori, Ellen Key och Célestine Freinet, var några pedagoger som på olika sätt betonade vikten av kontakten med verkligheten och den praktiskt upplevda kunskapen för en meningsfull lärosituation (Szczepanski 2007 s 17). Dessa pedagoger har alla betytt mycket för den svenska skolans uppbyggnad, men deras tankegångar har ändå inte förmått påverka den grundläggande synen på den teoretiska kunskapens överlägsenhet.

Än idag pågår diskussionen om kunskapsbegreppet och om uppdelningen mellan teoretisk och praktisk kunskap. Kanske är den mer aktuell än någonsin menar Dahlgren & Szczepanski (2004) eftersom barn får allt mindre naturlig direktkontakt med miljön utanför skolan.

Forskning visar att samtidigt som vi lever i ett kunskaps- och informationssamhälle är mycket av den kunskap som eleverna får i skolan ytlig och saknar sammanhang. Risken finns att vi får elever som är fullproppade med information, men som helt saknar förståelse för den värld vi lever i (Öquist 1995 i Lundegård et al. 2004 s 24).

I ett inlägg i boken *Utomhusdidaktik* menar Håkan Strotz och Stephan Svenning (2004), att vi måste vidga synen på kunskap till att också inbegripa den praktiska, tysta kunskapen som bara nås genom egna upplevelser, så att inte det vi lär i skolan endast blir användbart där. De menar att i en stor del av det svenska skolväsendet har den bokliga bildningen blivit helt dominerande och därför bildat utgångspunkt för kunskapsbegreppet. Kunskap har blivit detsamma som ett textbaserat lärande. Pedagogikprofessorn Lars Owe Dahlgren (2004) menar även han i samma bok att de bokliga kunskaperna från skolan är i behov av rekontextualisering, återinförande in i ett sammanhang, för att bli användbara.

Även inom den högre utbildningen finns det traditionellt en uppdelning mellan den praktiska kunskapen och den teoretiska. Hantverkarens praktiska kunskap har ofta trivialiserats och avintellektualiserats medan ex. arkitektens teoretiska hyllats. Idag pågår arbetet med att utveckla en Hantverksvetenskap inom Göteborgs universitet. Peter Sjömar<sup>2</sup>, docent vid Göteborgs universitet menar att målet med Hantverksvetenskapen är att tydliggöra komplexiteten i begreppet ”praktisk” kunskap och därmed göra den vetenskapligt accepterad. Den praktiska kunskapen består inte bara av det faktiska handlaget, utan lika mycket av en teoretisk kunskap om material och metoder, samt en förmåga till bedömning av arbetets utförda kvalitet.

### 3.3 Uterummets möjligheter

Undervisning utomhus ger enligt utomhuspedagogiken möjlighet att levandegöra kunskap i alla skolans ämnen. Exempel på teman för utomhusundervisningen kan vara:

---

<sup>2</sup> Föredraget *Hantverkarens kunskap och Hantverksvetenskap* av Peter Sjömar den 18 januari 2011

- *Från jord till bord*
- *Från granfrö till papper*
- *Från knopp till kompost*
- *Vattenhjul och energi*
- *Liv i löv och jord*
- *Äldre tekniker (matlagning, boende och eld)*
- *Friluftsliv och hantverk*

(Brügge 2007 sid 28)

Elden och eldande är enligt Strotz och Svenning (2004) en bra utgångspunkt för ett tema där många viktiga skolämnen täcks in. Kemin och fysiken förklarar hur elduppgörning går till, historia går att belysa genom att titta på eldens funktion historiskt. För att kunna göra upp eld utan tändstickor krävs kännedom i naturkunskap (träslag, känna igen fnöskticka m.m.) och det krävs dessutom träning i samarbete för att kunna göra upp en bra eld.

Även ett långt rep kan vara uteundervisningens bas. Repet kan användas för matematikundervisning genom att pedagogen ställer frågor som: Hur gör man för att dela repet i lika långa bitar? Hur kan repet bilda olika geometriska figurer? Repet kan också bindas mellan träd och bli utgångspunkt för diskussioner om alltifrån historiska bostäder till spindlar och spindelnät. Dessutom kan det fungera som ett bra material för samarbetsövningar eller värmande lekar en ruggig dag (Alsegård 2007, Brügge 2007).

Dahlgren & Szczepanski (2007) menar också att utomhuspedagogiken kan ses som en viktig del i utbildningen för en hållbar utveckling. Att få erfarenhet av den biologiska och kulturella mångfalden genom bekantskap och inte bara genom beskrivning, är en förutsättning för att öka engagemanget för vår framtida miljö.

### 3.4 Utomhusdidaktik

Utomhusdidaktik är en vidgning av begreppet utomhuspedagogik. Inom didaktiken innefattas de olika aspekterna på lärandet och frågorna om *vad* som ska vara undervisningens innehåll, *var* den ska äga rum och *varför*. *Hur* den ska utföras i relation till *vem* det är som ska undervisas problematiseras (Lundegård et al. 2004).



Utomhusdidaktiken som forskningsfält är en samlingsplats för verksamma med olika inriktning och olika utbildningsbakgrund. Det är pedagoger, hälsovetare, landskapsarkitekter, turistguider m.fl. Gemensamt har de ett intresse för landskapet eller platsens förhållande till människan (Szczepanski 1997). I Sverige är detta forskningsområde relativt nytt men har funnits desto längre i bl.a. USA där det kan likställas med begreppet *Outdoor education*.

Med sin lärandemodell (se figur 1) vill Anders Szczepanski illustrera det komplexa samspelet mellan hälsa, aktivitet, plats och utveckling. Alla delar påverkar varandra och hälsoaspekten är avgörande för vårt välmående och vår vilja att lära (Szczepanski, 2007 sid 27).

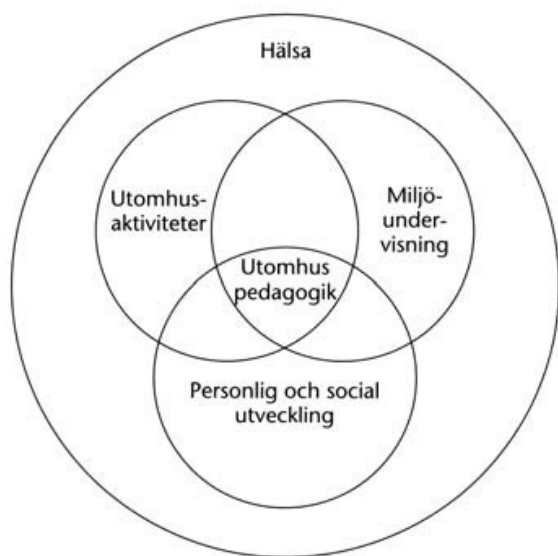


Fig 1. Lärandemodell för utomhuspedagogik, av Anders Szczepanski (2007, sid 27)

### 3.4.1 Hälsoperspektivet

Fredrika Mårtensson (2011) menar att många bär med sig en vardagsföreställning om att naturen är bra för barn, men att forskningen kring barns behov av utomhusrekreation bara är i sin linda. Aktuell forskning pekar dock på tydliga hälsomässiga vinster med utevistelse för barn. Det gäller både den fysiska och den mentala hälsan.

Överläkare Nina Nelson (Lundegård et al. 2007) menar att dagens största hälsoproblem hos barn i västvärlden är den tilltagande övervikten, med följsjukdomar som diabetes och hjärt-kärlproblematik. Hon anser att skolmiljön är viktig för fysiskt och psykiskt välbefinnande. Vägen dit kan vara genom utomhuspedagogiken, som i sitt utförande innebär mer rörelse och

ökad arbetsglädje. Faktorer som i forskning även visat sig vara gynnsamma mot stressrelaterade sjukdomar och även Alzheimers.

En studie på Linköpings universitet konstaterade positiva hälsoresultat med utomhuspedagogik och utevistelse. Vid en skola utbildades personalen i utomhuspedagogik och de införde kontinuerlig uteundervisning, medan en kontrollskola behöll sin traditionella undervisning. Studien visade bland annat att de stressrelaterade kortisolnivåerna gick ned betydligt hos de barn som var ute mer, vilket inte var fallet med kontrollskolan. Resultatet av studien har man tolkat som tecken på minskad stress hos de som kontinuerligt var ute. Dessutom upplevde lärarna en ökad glädje med sin undervisning och blev mer öppna för nya undervisningssätt (Szczepanski & Nelson 2005).

Patrick Grahn, professor i landskapsplanering med miljöpsykologisk inriktning, visar i sin forskning att naturen kan ge oss en minskad stressnivå och en bra återhämtning efter påfrestande situationer. När vi befinner oss i en miljö med mycket starka intryck, ex. buller, konflikter och sorg, är det nödvändigt med en hård gallring av den informationen som går vidare till hjärnan. Den hanteringen kräver mycket energi av oss eftersom den tar ställning till alla intryck och kallas *den riktade koncentrationen* (Kaplan 1991, i Grahn 2007 s 95). *Den spontana uppmärksamheten* däremot är mer kopplad till vår gamla hjärna och registrerar omvärlden utan sortering och prioritering. Den är inte kravfylld och energikrävande som den riktade koncentrationen. I naturmiljön, till skillnad mot staden eller skolan, återhämtar vi oss eftersom det framförallt är den spontana uppmärksamheten som vi då använder.

Hälsoperspektivet är ett starkt argument för utomhuspedagogik och lyfts ofta fram i litteraturen. Bevisen för naturens positiva inverkan på barns hälsa är däremot inte tydliga. Om synen på hälsobegreppet vidgas till att handla om individens livskvalitet och inte bara den fysiska hälsan finns det däremot mycket som tyder på avsevärda vinster med utomhusvistelse (Brügge et al. 2007, s 204).

Som läkaren Margareta Söderström skriver så kan vi fram till att bevisen finns för de hälsomässiga vinsterna, anta att barn behöver utevistelse precis som de behöver bra mat och god sömn (Mårtensson et al. 2011 sid 110)!

### 3.4.2 Miljöperspektivet

Argumenten för utevistelse i skolan har från 1960-talet och framåt också inbegripit miljöfostran. Enligt Johan Öhman, docent i pedagogik, har utgångspunkten varit att positiva upplevelser i naturen ger ett miljöengagemang. Målet med detta engagemang har enligt Öhman ändrat karaktär under årens lopp. Från att till en början handla om att fostras till ett hänsynsfullt naturumgänge utan t.ex. nedskräpning, har engagemanget gått via politiska protester till att idag till stor del handla om att vara medveten om hur vi kan leva för en globalt hållbar utveckling (Mårtensson et al. 2011).

Miljöperspektivet är ett vanligt argument för utomhuspedagogik, men enligt Öhman finns det endast några få internationella studier som bekräftar att elever ändrar sitt miljöbeteende till följd av kontinuerlig, organiserad vistelse i naturen (Mårtensson et al. s 130).

Orsakssambandet mellan friluftsliv/utomhuspedagogik och miljöengagemang är alltså inte tydligt och enkelt. Klas Sandell (i Brüggge et al. 2007) menar att *anledningen* till utevistelsen kan vara avgörande för möjligheten till miljöengagemang. Att som i utomhuspedagogiken ha mötet med naturen som mål ger större möjlighet till miljöengagemang än om målet är t.ex. förbättrad kondition. Utevistelsen är då bara en metod att nå målet.

### 3.4.3 Utvecklingsperspektivet

Möjligheten till utvecklingsmässiga vinster för individen står ändå i fokus i den utomhusdidaktiska litteraturen. Szczepanski (2007) hänvisar till att det är viktigt att återknyta till andra sätt att lära än de rent bokliga, eftersom ca 85 % av vår kommunikation inte är verbal. Genom stimulering av alla sinnen ökar även vår minneskapacitet under lärprocessen. Landskapet som plats för lärandet ger möjlighet till en helhetsupplevelse och känsla av kunskapssammanhang.

Öhman (Lundegård et al. 2011) menar att även om det inte finns några tydliga orsakssamband mellan naturmöten och ett visst lärande enligt internationell forskning, så har utomhuspedagogiken en stor pedagogisk potential. Viktigt är dock, menar Öhman, att vara medveten om att både de individuella, sociala och kulturella förutsättningarna styr resultatet av undervisningen.

*Mycket talar för att det i direkta naturmöten kan skapas fördjupade moraliska relationer till naturen, en starkare platsrelation och kunskaper som involverar den egna sinnesupplevelsen samt att friluftaktiviteter kan förmedla alternativa värdeupplevelser som ger ett nytt perspektiv på den egna livsstilen och samhällsutvecklingen*

Öhman i Mårtensson 2011 s 134

### 3.5 Platsen för utomhuspedagogik

Dahlgren & Szczepanski (1997, s 26) menar att utomhuspedagogiken kan bedrivas på skolgårdar, i parker, i trädgårdar, i stadsmiljöer (industri- eller kulturhistoriska miljöer) eller på en lantgård. Det kan lika gärna äga rum i en djurpark som under en stadsvandring eller i ett naturreservat. Huvudsaken är att platserna är kopplade till en direktupplevelse med syftet att få ett aktivt deltagande från eleverna.

I Anders Szczepanskis licentiatavhandling *Handlingsburen kunskap: lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö* (2008) framgår att de flesta av de intervjuade lärarna i studien anger naturen, och med det menar de framförallt skogen som arenan för utomhuspedagogik. Några få anger också samhället eller andra kulturella platser som möjlig utomhuspedagogisk plats.

Landskapsarkitekten Petter Åkerbloms avhandling *Lära av trädgård: pedagogiska, historiska och kommunikativa förutsättningar för skolträdgårdsverksamhet*, visar på en mängd fördelar med skolträdgården som plats för undervisning och utveckling. Med skolträdgård menas då en särskilt plats för odling på skolgårdens område. I studien framgår att lärare som använder skolträdgården som pedagogisk redskap ofta upplever att det finns möjlighet till både pedagogiska och sociala vinster. Brist på kunskap om odling, tidspress och problem med sommarskötsel är dock svårigheter med skolträdgården som framkommer i studien.

## 4. SKOLGÅRDEN

Det här kapitlet handlar om skolgården i ett historiskt och nutida perspektiv. Målet har varit att genom litteraturstudier få en bred bild av skolgårdens användning och utformning.

### 4.1 Skolgårdens utformning ur ett historiskt perspektiv

Begreppet ”skolgård” förknippas med många föreställningar som är typiska för sin tid. Forskning visar att det för den som ska utforma en skolgårdsmiljö är det svårt att frigöra sig från dessa föreställningar (Lindholm 1995). För att tydliggöra vad som styr utformningen av dagens skolgårdar är det relevant att titta tillbaka i tiden och se hur skolgårdsbegreppet förändrats.

De föreställningar om skolgården som varit aktuella under olika tidsepoker har Gunilla Lindholm (1995) i sin forskning försökt fånga genom att fokusera på skolmyndigheternas anvisningar för skolgårdsutformning. I anvisningarna presenteras den ideala skolgården och genomgången tydliggör brytpunkter när en rådande föreställning förkastas och en ny idealbild tar vid. Lindholm särskiljer tre epoker i skolgårdsanvisningarna från 1860-talet och framåt, då både gestaltning, användning och helhetskaraktär av skolgården skiljer sig markant.

Under den första epoken är skolgården en *skolträdgård*. Utformningen av skolgården anpassas därför till det rådande trädgårdsidealet. Sambandet mellan skolhuset och utformningen av trädgården är viktig, medan barnens aktiviteter utöver trädgårdsskötseln inte sätter några spår. Leker gör man på grusplanen framför skolan.

Under den andra epoken som tar sin början på 1950-talet, ser man på skolgården framförallt som en *plats för idrott och lek*. Nu är det en skolgård och inte en trädgård. Eftersom funktionen står i fokus för det med sig asfaltering i stor skala och stora plana ytor för bollspelen. Lekplanen får gärna avgränsas med grönbälten men de har inget lekvärde i sig. Den tredje epoken börjar enligt Lindholm med Skolhushandbokens utgivning 1979 och nu är *barnmiljön* i centrum. Skolgården är inte längre en plats för funktioner utan för barn. Det medför att skolgården nu har flera olika karaktärer och användningsområden.

I Skolhushandboken lyfter man fram skolgården som en plats inte bara för rastaktiviteter utan också som pedagogiskt rum och som arena för det omkringliggande samhället (Lindholm 1995). Sammanfattningsvis menar Lindholm att i utformningen av skolgårdarna har man historiskt tagits mycket lite hänsyn till barnperspektivet med både lek och lärande. Utformningen av skolgårdar har framförallt styrts av tidsepokens allmänna föreställningar och av de vuxnas kontrollbehov.

Paget & Åkerblom har i studien *Från rastyta till pedagogiskt rum* (2003) funnit sex teman som de menar karakteriserat utformningen av skolgårdar sedan i början av 1900-talet. Till viss del sammanfaller de med Lindholms tidigare studie (1995).

**Trädgårdstemat** Eleverna skulle lära sig husbehovsodling och en stor del av skolgården var vigd åt trädgårdsodlingen. I början av 1900-talet fanns det även argument för att skolträdgården var en viktig motvikt till det stillasittande skolarbetet och kunde vara en pedagogisk resurs. Trädgårdstemat har fått en renässans från 1990-talet och fram till idag och argumenten är delvis samma som för ett sekel sedan. Tyngdpunkten idag ligger dock på förståelsen av naturen och på människans roll i det ekologiska samspelet.

**Lektemat** På 1960-talet förändrades synen på lek från att ha haft syftet att barnen skulle ”rasta av sig” för att sedan kunna koncentrera sig på skolarbetet, till att leken blev en del av läroprocessen. Nu kom ”skolgårdsleken” till med anställd personal för kreativa rastlekar. Skolgårdsleken ansågs fungera som en demokratisk och socialt fostrande plats. Detta initiativ upphörde vid slutet av 1980-talet

**Trafiktemat** Under 1960-talet börjar ett samarbete mellan polisen och skolan i syfte att träna barnen för de trafiksituationer som de möter. Skolgårdens asfaltsytor användes för att måla upp vägar, korsningar och övergångsställen för barnen att öva på.

**Miljötemat** Blir aktuellt från 1970-talet och framåt- Här ingår tre olika inriktningar på skolgårdsutformningen. En inriktning är miljöarbete förknippad med naturen, kretsloppstänkande och certifieringen Grön flagg. En annan inriktning är den lokala fysiska miljön med ledord som trivsamt och socialt samspel. Den tredje

miljöinriktningen är hälsoaspekten på utevistelse och fysisk aktivitet som fört med sig skolgårdsprojekt som klättrväggar och äventyrsstigar

**Säkerhetstemat** I slutet på 1990-talet blev det fokus på säkerheten i samband med lek. Lekplatser bedömdes och utformades efter en ny svensk standard som baserade sig på olycksfall och tillbud och inte på barns rätt till lek.

**Barntemat** Att släppa in barnen i planeringsprocessen och uppmärksamma deras rätt att vara med och planera sin miljö har blivit ett tema under de senaste åren. Här anas också en förskjutning från att se till hela barngruppens bästa till att se till varje barns behov. Barntemat har gestaltats i projekt där den elevaktiva processen i skolgårdsprojekt varit huvudsyftet.

Paget & Åkerblom (2003) menar dock att skolgården, jämfört med skolans inomhusmiljö, inte tagit del av de nya pedagogiska idealen. Ideal som omformat skolbyggnader och anpassat inredning och utrustning men som inte blivit synbart i skolgårdens utformning.

Omorganisationen av skolan har gjort att utvecklingen gått från en uppifrånstyrning med tydliga direktiv om utformning, till initiativ på gräsrotsnivå.

## 4.2 Skolgårdens utformning idag

De nationella riktlinjer som tidigare till viss del styrde gestaltningen av skolgårdarna, är idag helt borttagna. De sista rekommendationerna kom genom Skolhushandboken 1979. Idag finns det ingen lagstiftning som garanterar en god kvalitet på utemiljöerna vid skolor eller vid förskolor (Mårtensson et al. 2007 s 71) och inte heller några nationella mål. Gunilla Lindholm (1995) går så långt att hon menar att skolgårdarna blivit en "lekplats för landskapsarkitekten".

Initiativen till en förändring av skolgården tas idag oftast av skolledning, lärare, elever eller föräldrar. En sifo-undersökning från 1999 visar att det finns ett ökande intresse för skolgården. Nästan var fjärde skolledare uppgav i undersökningen att skolgården är en resurs i undervisningen. I samma undersökning framkommer också att 8 av 10 skolor genomfört eller påbörjat förändringar av skolgården (Paget och Åkerblom 2003). Trots det finns det idag sällan resurser för att anlita professionell kompetens för skolgårdens omgestaltning. Ofta

genomförs istället mindre projekt som elever, lärare och föräldrar kan utföra. Det kan vara asfaltmålning, blomsterodling eller mindre byggen (Lindholm 1995).

Gunilla Lindholm bad år 1995 ett antal landskapsarkitekter som tidigare utformat skolgårdar, att skissa på en tänkt skolgård. Målet var att försöka fånga vad som nu var idealet för skolgårdsutformningen när inga statliga anvisningar fanns (Lindholm 1995, s I-52).

Förslagen visade sig ha det gemensamt att de innehöll många olika rum med olika storlek. Rummen skulle kunna användas på olika sätt, både i lek och i lärandesyfte. De komponenter som 70 % eller fler av de tillfrågade arkitekterna ansåg skulle ingå på skolgården var förutom en hårdgjord plan, lekredskap och gräsplan även buskage, skog, vatten och odlingsträdgård. Intressant var att det visade sig att arkitekternas bilder av en tänkt skolgård inte innehöll något som inte redan fanns på skolgårdar. Skolgårdsbegreppet och alla de föreställningar som förknippas med det, höll alltså ett hårt grepp om utformningen. Något som ju även visat sig gälla i den historiska genomgången av skolgården (Lindholm 1995).

Hos de som professionellt gestaltar skolgårdar blir det avgörande vem de tolkar som sin uppdragsgivare. Är det eleverna, pedagogerna eller kanske kommunen? Risken med att planera utifrån ett vuxet perspektiv är att barnen kanske inte upplever den omsorg som varit utgångspunkten. Vuxnas föreställningar om vad som är en bra miljö är inte alltid detsamma som barnens. Därför menar Lindholm (1995) att det är viktigt med ett barnperspektiv i utformningen. Barnperspektivet innebär inte att barnen helt själva får bestämma, utan att den som planerar använder sig av kunskaper om barns relation till platser. Även Bodil Lindblads erfarenheter av barns lek (1993, i Björklid 2005) visade att de iordningsställda bollplanen och klätterställningarna ofta stod oanvända och att barnen föredrog att istället klättra på förråd och bolla mot skolbyggnaden. Hon poängterar barnens behov att skapa egna platser.

#### *4.2.1 Gröna skolgårdar*

Projekt "Gröna skolgårdar" initierades 1992 av Naturskolan i Lund med syfte att åstadkomma en förändring av skolgårdar och förskolegårdar i Lunds kommun. Lund är idag den kommun som arbetat längst med skolgårdsutveckling och i stort sett alla skolor har nu tagit del av den kompetens och de ekonomiska bidrag som Gröna skolgårdar erbjuder. Idag finns det en fast budget och anställd personal som har hand om skolgårdsfrågorna.



Gröna skolgårdar i Lund har också ”världens största databas” för olika skolgårdsprojekt (<http://www.naturskolan.lund.se/>). Här har man samlat alla projekt som genomförts under åren och man kan söka efter inspiration och vägledning för sin skolgårdsutformning. Även i Malmö har man nu anammat idén med Gröna skolgårdar och ett antal skolor deltar varje år i större eller mindre förnyelseprojekt på skolgårdarna.

I Lunds kommun har man slagit fast att målsättningen med skolgården och förskolegården är att de ska vara:

- *en plats som visar att man bryr sig om den yttre miljön*
- *en plats som går att påverka*
- *en plats med många utrymmen för barn och ungdomars olika behov*
- *en pedagogisk resurs med plats för kreativa projekt*
- *en tillgång för stadsdelen*
- *en plats med en mångfald av växter och djur*
- *en säker och hälsosam plats*

<http://www.naturskolan.lund.se/>

### 4.3 Skolgårdens aktörer

Skolgården är idag inte bara en plats för barns rastaktiviteter under skoldagen. Skolgården har fått större betydelse som daglig plats eftersom de flesta skolor också har fritidhem integrerat i skolbyggnaden och ska då erbjuda utevistelse under hela dagen (Björklid 2005). Skolgårdens olika användare riskerar att konkurrera med varandra om både platsen och utformningen.

Bodil Lindblad (1993) menar att det finns en fara i att vuxna börjar styra upp skolgårdarna med undervisning eftersom det skulle kunna frånta barnen den miljö där de har sitt frirum och sin möjlighet till skapande av platsen. Att använda skolgården som ett pedagogiskt rum blir ur det perspektivet inte okomplicerat.

Förutom barn och pedagoger är personalen som sköter grönytorna också viktiga aktörer på skolgården. Synen på skötsel och underhåll är en avgörande faktor för hur den kan användas. Ofta saknas ”den gröna” kompetensen inom skolan och kommunikationen med de som sitter inne med kunskaperna haltar. Vinsterna med att samverka mellan förvaltning och skola har på

senare år uppmärksammas genom samverkansprojekt både i Lunds och i Uppsalas kommuner. Där har man nu börjat arbeta med gemensamma målbilder för skolgården (se målsättningen för Lunds skolgårdar ovan) och med att förändra attityder och föreställningar om skolgårdens roll. Målet med fastighetsförvaltarens upphandling är ofta att uppnå effektiv och ekonomisk skötsel. Utgångspunkten är att skolgården betraktas som en lekmiljö där säkerheten är i fokus. Att skolgården också kan ses som ett pedagogiskt rum är inte en självklarhet. Här uppstår en problematik, eftersom åtminstone två förvaltningar är inblandade. Om skolgården ses som ett pedagogiskt rum, är det då skolförvaltningen eller fastighetsförvaltningen som ska stå för ansvaret (Åkerblom & Olsson 2003)?

#### 4.4 Skolgårdar som plats för aktivitet och lärande

Landskapsarkitekten Pål Castell (2002) menar att skolgården kan ses som en resurs ur tre olika läroplansperspektiv. Skolgården kan vara en resurs för den formella läroplanen som är den målstyrda plan som Skolverket tar fram och som kopplas till den regelrätta undervisningssituationen. Gården kan också ses som en tillgång för den informella läroplanen som framförallt handlar om träningen i det sociala samspelet och interaktionen mellan eleverna utanför lektionstid. Den tredje och s.k. dolda läroplanen rör förmedlingen av de vuxnas värderingar till omgivningen. Skolgårdens utformning signalerar värderingar till omgivning och till skolgårdens användare. Titti Olsson (1995) för också hon fram budskapet att skolgården är skolans visitkort och att den asfalterade skolgården uttrycker cynism och ett förakt för människans behov. Barnen vet att det är de vuxna som har gjort skolgården och ser den som ett mått på hur de värderas av skolvärlden. Därför blir utformningen av skolgården avgörande för barnens stolthet och engagemang.

Att utformningen av skolgården har betydelse för barnens aktiviteter visar Gunilla Lindholm i sin avhandling *Skolgården – Vuxnas bilder, barnets miljö* (1995). Hon studerade ett antal skolgårdar med olika utformning och kom sammanfattningsvis fram till att det fanns en tendens till att skolgårdar med högre aktivitetsgrad gemensamt har vissa kännetecken.

Sammanfattningsvis menar Lindholm att skolgårdar med hög aktivitetsgrad kan kännetecknas av att de:

- *Innehåller eller gränsar till platser med naturkaraktär*
- *Innehåller fler olika platser*
- *Har större totalarea*
- *Har färre riktigt små platser (mindre än 20 kvm)*
- *Har stora platser som är förgrenade och utbredda*

(Lindholm 1995)

Hon konstaterar också att uterummen behöver ha *tillräcklig* storlek för olika aktiviteter, vilket gör att generella areamått är svåra att bestämma om inte aktiviteterna är bestämda först. För att gynna många olika slags aktiviteter blir det då viktigt att skolgårdens utformning erbjuder en mångfald av platser.

Även enligt Lene Schmidt (2004, i Björklid 2005) som har studerat norska skolgårdar, så tyder hennes och andras forskningsresultat på att det finns ett behov av en mångfald av platser på skolgårdarna. Både bollplaner, asfalterade ytor, anläggningar för klätteraktiviteter mm, men även områden med natur. Detta står i kontrast mot den standardisering av skolgårdar som oftast råder. I en studie från Skolverket 2001, så ansåg personal i skolan att utemiljöer som fungerar bra kännetecknas av att de har både asfalt, sand och gräsytor samt lekredskap i form av linbanor, sandlådor, bollplank och klättermattnar. Utemiljöer som inte fungerar bra består enligt studiens intervjuer av gårdar med mycket asfalt, ytor med grus samt få lekredskap (Björklid 2005, s 123). Bodil Lindblad (i Lindholm 1995 V-23) för fram tesen att det kanske är kontrasterna mellan skolgårdens olika delar som stimulerar aktiviteten. Genom att skolgården är ödslig och hård så blir kanske skogsplatserna extra intressanta.

*Learning through landscapes* är en organisation i England som har som mål att sprida kunskap om utomhusmiljöns betydelse och möjligheter i skolvärlden. De arrangerar kurser och konferenser, erbjuder rådgivning med professionella gestaltare och tar även fram inspirationsmaterial för skolor som vill arbeta med skolgården. I handboken *Schools for the future: Designing School grounds* (2006) finns en mängd konkreta tips och idéer om hur skolgården kan utvecklas för att passa för både lek och lärande. En sammanfattning om utformningen för lärande utomhus ger följande rekommendationer, i översättning av Ernekrans 2011:

- *Skapa väldefinierade utomhusklassrum med lämplig storlek*
- *Tänk på att skapa platser både för hela klasser (ungefär 30) och mindre grupper*
- *Tänk på tillgängligheten, läget från klassrummen, logistiken utifrån hur platsen ska användas*
- *Tänk på att det behövs platser för förvaring av material*
- *Använd redan existerande funktioner som träd och slänter*
- *Planera in sittplatser, vindsydd och skugga*

*(Schools for the future, 2006)*

På *Coombes infant school* i England har man skapat en unik skolgård där en stor del av den dagliga undervisningen äger rum. Enligt Susan Paget (Olsson et al. 2002) är det de tydliga rumsbildningarna som framförallt utmärker gestaltningen av skolgården. Rummen har tydliga gränser och väggar och öppningar eller grindar som gör att de ändå bildar en sammanhängande enhet. Ofta använder man sig av nivåskillnader för att tydliggöra rummens gränser och leda springande fötter till rätt ställen. Användandet står i centrum på skolgården och platserna är utformade med tydlig koppling till den verksamhet som tar sin plats där. På rasterna får barnen bara vistas på den asfalterade ytan närmast skolbyggnaden samt vid den allra närmaste trädraden, annars skulle det vara alldeles för svårt att överblicka barnen. Den övriga skolgården får endast användas tillsammans med vuxen. På *Coombes* har man bland annat byggt upp en labyrint, man har trädkojor, stora odlingsfält för solrosor och pumpor och under åren har man utifrån en helt öppen och plan yta skapat ett skogsliknande landskap med vindlande gångar och spännande nivåskillnader (Olsson 2002).

#### *4.4.1 Platsen för lek*

I forskningen kring barns lek på förskolegårdar finns en hel del resultat som går att överföra på skolgården som plats för lek och lärande. Med utgångspunkt bl.a. i förskolegårdar som visat sig gynnsamma för kreativa lekar, har Patrick Grahn (Grahn et al. 1997) kommit fram till att det finns nio huvudkaraktärer, eller arketyper, som i trädgårdar och naturmiljöer utgör särskilt viktiga kvalitéer för både vuxna och barn. En förskolegård med många av karaktärerna representerade ger större möjlighet till en varierad och kreativ lekmiljö.

De nio karaktärerna är: *rofyllda* platser med känsla av andakt. Det är *vilda* platser orörda av människan och *artrika* platser med stor mångfald. Det är platser med *rymd* som inger känslan av att komma in i en annan värld, det är den öppna *allmänningen* för möten och det är *refuger/visten* där man kan koppla av. Slutligen är det platser för *samvaro* och *kultur*, samt att det finns en *tillgänglighet* och en *närhet* till dessa platser. Gemensamt för förskolegårdar som fungerat bra är också att de innehåller någon form av naturmark samt att de är mer än 5000 kvm stora (Grahm 2007).

I forskningsrapporten ”Ute på dagis” (1997) menar författarna att deras resultat pekar på att den kreativa leken på förskolegården gynnas av:

- Helhetskänsla – tydliga gränser
- Föränderligt löst mtrl, naturmaterial
- Egna platser att dra sig undan till
- Platser runtom som inspirerar – samband mellan platserna
- Inte för städat – spår av lek
- Balans mellan trygghet och utmaning

(Grahm et al. 1997)

#### 4.4.2 Definition av naturmark

Eftersom flera olika studier visar att tillgången eller närheten till naturmark är gynnsam för barns aktiviteter och lekar (Lindblad 1993, Lindholm 1995, Grahm et al. 1997) blir definitionen av vad naturmark egentligen är intressant. Lindholms studie av skolgårdar visade en tydlig skillnad i aktivitetsgrad mellan de skolgårdar som har (eller gränsar till) mark med naturkaraktär och de som saknar det. Lindholm tolkar det som att följande faktorer är viktiga när det gäller naturmarken:

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

- *Det finns tillgång på löst material*
- *Platsen är föränderlig*

(Lindholm 1995, sid IV - 28)

Naturmarken bjuder enligt R. Sebba (1991, i Dahlgren& Szczepanski 1997) på variationer i synintryck, dofter, rörelser, ljud och form som ger unika upplevelser som engagerar både kroppen och psyket och därför förankras i minnet på ett djupare plan.

Det finns också forskning som visar att vi som människor har medfödda bilder av vilken slags landskap vi känner oss trygga i. Stora träd med breda kronor, utsikt över vatten och utsikt över öppna och ljusa landskap skulle enligt de här rönen ge oss trygghet, medan utsikt över torra områden, mörka skogar och ödsliga slätter skulle inge oss otrygghet (Ulrich m.fl. enl. Grahn 2007).

#### 4.5 Skolgården som utomhuspedagogiskt rum

Eftersom naturkontakten inte är någon självklarhet för barn idag skulle en satsning på gröna skolgårdar kunna säkerställa en miniminivå av naturkontakt i vardagen för många. Samtidigt skulle det kunna underlätta initiativen till utomhuspedagogiska satsningar menar författarna till Naturvårdsverkets rapport *Den nyttiga utevistelsen?* (Mårtensson et al. 2011, s 22).

Dahlgren & Szczepanski (1997, s 35) menar att våra skolgårdar tillhör de mest eftersatta utomhusmiljöerna och att de ofta är utformade ”landskapsarkitektoniskt och sterilt”. De menar att om skolgården planeras och nyttjas på rätt sätt så kan den skapa goda förutsättningar för lärande, reflektion, estetiska upplevelser och motoriska aktiviteter. Med hänsyn till aktuell forskning om fördelarna med utevistelse för barn måste skolgårdarna få en annan utformning.

## 5. TRE SKOLGÅRDAR

I det här kapitlet beskrivs de tre skolgårdar som ingår i studien. Alla tre skolorna ligger i mindre orter i Sverige och är kommunalt drivna. De har en uttalat utomhuspedagogisk profil och använder skolområdet som ett pedagogiskt uterum. Till skolorna kommer de barn som bor i närområdet – det är inte skolor man specifikt söker sig till.

Besöken gjordes en vårvinterdag när snön fortfarande låg kvar på sina håll och rundvandringarna utfördes på egen hand eller tillsammans med en guidande pedagog. I det här kapitlet redovisas också de intervjuvar som var direkt kopplade till de specifika skolgårdarnas utformning och användning. I fortsättningen benämns skolorna som Skola A, Skola B och Skola C.

### 5.1 Beskrivning av skolgårdarna

#### **Skola A**

Skolan uppfördes 1986 och har idag ca 150 elever från förskoleklass till åk 6.

Skolgården närmast skolbyggnaden består av en större, plan yta som till en stor del är asfalterad. Här finns en låg rink för bandy, gungor och andra lekredskap. Intrycket är en skolgård utan någon större mångfald. Entrésidan på skolan är också den till större delen asfalterad med rhododendronplanteringar längs fasaden.

För ca 10 år sedan började några pedagoger på skolan intressera sig för ett naturområde strax bortanför skolbyggnaden och idag är det en välanvänd skolskog. Det är detta skolskogsområde som ingår i det här arbetet eftersom det används inom utomhusundervisningen och är så väletablerat att det anses som en del av skolgården.

Skolskogen ligger endast ett par minuters gångväg från skolan. Det finns inga bilvägar eller andra farliga hinder på vägen och skolskogen nyttjas ibland även för rastaktiviteter. På ett relativt plant område har man byggt två samlingsplatser med stockar som bänkar i fyrkant med eldstad i mitten. Ytterligare en eldstad med tak finns för matlagning vid dåligt väder. Vid en av sittplatserna har man också byggt ett vindskydd av trä som man kan sätta sig i. Runt de två samlingsplatserna har man låtit bygga en traditionell gärdesgård eftersom det blev så mycket spillning från fåren som betar området under sommaren, att det blev jobbigt för eleverna.



Fig 2. Skola A har en asfalterad skolgård närmast skolbyggnaden, men en hektar stor skolskog med många olika naturtyper ner mot sjön





*Fig. 3 Gärdesgård runt en av samlingsplatserna i skolskogen på skola A*

Skolskogen är egentligen mer ett naturområde än en skog. Området har många olika biotoper och naturtyper. Den öppna ängsmarken där sittplatserna finns, en glest gallrad björkskog, en bergig höjd med en blandning av barr-, och lövträd samt strandområdet nere vid sjön. Ett dike löper längs med området vilket är vattenfyllt under vår, försommar och höst. På den skogsbeväxta höjden finns träd i varierande storlek och många stora stenar. Eftersom skolan arrenderar marken har man kommit överens med kommunen att det är tillåtet för skolan att använda sig av en del material från skogen och därigenom överskrida allemansrätten. Runt en större björk bredvid sittplatserna står en ring med stolpar. Här är det möjligt att hänga upp 12 hängmattor för avslappning.

Elever, lärare och föräldrar hjälptes det första året åt att bygga en liten fårhage och ett litet fårhus på området. Genom föräldrakontakter lånade man in en tacka med två lamm som betade området under sommaren. Sedan dess har länsstyrelsen fått upp ögonen för området och skolskogen ingår idag i den skötselplan som upprättats inom kommunen med målsättningen att återställa hagmarkerna som tidigare funnits här. Skolan arrenderar en hektar av kommunens mark, men det är kommunen som idag hyr in betesdjuren på området och har ansvaret för de tre stora fårhagarna. Skolan har ett bra samarbete med det intilliggande

bostadsområdet som i sin grannsamverkan mot skadegörelse också tagit på sig att titta till skolskogens byggnationer.

## Intervju skola A

Den intervjuade pedagogen på skola A berättar att det framförallt är vissa lärare som undervisar utomhus kontinuerlig, men att hela skolan varje termin har något tema då uterummet används intensivt under en längre period. I temaarbetet arbetar man med rollspel i den s.k. *Storyline*-metoden där eleverna exempelvis gestaltar en tidsperiod och går in i olika roller.

I intervjun framkommer också att hela skolskogsområdet används i undervisningen, men att den öppna betesytan används mycket just för tillfälliga konstruktioner, ex järnåldershus, i samband med temaperioderna. Den öppna ytan fungerar också som en samlingsplats för hela skolan och för föräldragrupper som kan sitta uppe i slänten och titta på uppvisningar eller redovisningar. Samlingsplatserna med eldstäderna är också viktiga inslag och de lagar mycket mat under utelektionerna. Då är även vindskyddet bra så att de inte är så beroende av vädret.

De många olika biotoperna är också en stor fördel för naturvetenskapliga undersökningar och experiment och det är positivt att skolan har möjlighet att använda material från naturen enligt överenskommelse med kommunen. Att det finns så många olika naturliga rum menar pedagogen också är en fördel för den utomhuspedagogiska undervisningen.

## Skola B

Skola B uppfördes 2004 och har ca 150 elever från förskoleklass till åk 4. Skolan placerades på ett befintligt naturområde med en bäckravin som dominerande inslag. På framsidan av skolan finns ett asfalterat område som främst används till bollspel. En del asfaltmålningar



Fig 4. Skolgården på skola B upptas till större del av en bäckravin som löper längs baksidan på skolbyggnaden. De två uteklassrummen är placerade på andra sidan ravinen och förbinds med skolbyggnaden genom en träbro.

anas också under den kvarvarande snön. Det finns lite gräsytor och en hängalm. På baksidan av skolan löper ett trädäck längs med hela byggnaden och alla klassrum har egna utgångar mot däckets. Strax utanför trädäcket börjar marken sluta kraftigt ner mot bäckravin som nu under tidig vår porlar av smältvatten. Ravinen går längs med hela skolbyggnaden och upptar

en stor del av den bakre skolgårdsytan. Längs ravinen växer lövträd i varierande storlek. Ravinen är oregelbunden med stora stenar, skrymslen och vrår.

Från skolbyggnaden går en träbro över ravinen till två uteklassrum. Klassrummen har tak men bara längsgående, glesa ribbor som ytterväggar. De är inredda med bänkar, bord samt diskbänk med rinnande vatten och avlopp.

I ytterkanten av skolgården ligger en större damm. Dammen tillhör egentligen inte skolan utan är gjord för att fungera som reglering för den lite större bäck som finns i området. Skolan har dock uppfört ett par eldstäder med stockbänkar vid dammen. Strax bortom dammen finns också en gallrad skogsdunge där skolan har byggt en motorikbana av stockar, rep och gamla bildäck. I dungen finns också ett mindre lekhus.

På skolgården finns dessutom en grusad och inhägnad bollplan, två lekplatser med gungor och andra lekredskap, en naturlig stor pulkabacke i en grässlätt, en planterad labyrint av tuja och en mindre plats för odling av grönsaker.



*Fig 5. Bäckravinen på skola B vindlar rakt igenom skolgården*

## Intervju skola B

Skola B har schemalagda utomhuslektioner varje vecka och det är framförallt då som skolgården används för utomhuspedagogisk undervisning. I intervjun framkommer att också här används hela skolgården till utomhusundervisningen. En stor fördel med skolgården är att den erbjuder så många olika platser så att det alltid går att finna rum för den uppgift som står på dagordningen – alltifrån den stora öppna bollplanen till den lilla ombonade busklabyrinten.

Samlingsplatserna vid dammen lyfts särskilt fram som ett välanvänt uterum, där matlagning och annat hantverk får plats. Uteklassrummen är bra för naturvetenskapliga experiment, dock menar respondenten att de skulle kunna utnyttjas ännu mer än de görs idag. Möjligheten till lek med vatten på skolgården är också en fördel som tas upp i intervjun.

När skolan var ny var intresset bland pedagogerna större för den utomhuspedagogiska undervisningen än vad den är idag och även intresset för skolgården har minskat med åren. Vid starten hade pedagogerna flera fortbildningsdagar i utomhuspedagogik. Tidspresen anges som en faktor för att intresset avtagit.

## Skola C

Uppfördes 1995 och har idag ca 280 elever från förskola (4-5år) och till åk 6. Skolan består av 8 separata hus med en bygata i mitten.

Bygatan har ett asfalterat mittstråk, ca 4-5 meter brett, och mot skolhusens entréer är ytbeläggningen betongplattor och storgatsten. I övrigt är ytorna längs bygatan grusad (stenmjöl) med stora klätterstenar och planterade lövträd. Hela bygatan sluttar ner mot entréområdet. Alla asfaltsytor är bemålade med Sverigekarta, en alfabetscirkel, engelska glosor och motsatsord.

På baksidan av ena husraden löper en gjuten bäck. Vattnet i bäcken kommer från det närbelägna skogsområdet och nu under våren är det mycket vatten här. En liten bro leder över



Fig 6. Skola C har 8 hus längs en bygata och många olika uterum på skolgården

bäcken. Bortanför bäcken finns en lekplats med lekutrustning och en dunge med unga träd. I dungen har skolan också uppfört en fornåker bestående av en stenlabyrint som nu till viss del är täckt med gräs, en s.k. domarring och en treudd. Här finns också spår efter kojbyggen. En samlingsplats med stockar i fyrkant hittar man här samt ett mindre vindkraftverk som är igång. Skolgården avslutas ut mot en mindre väg utan staket eller annan avgränsning.

Alla skolhusen har ett trädäck på baksidan och utanför däckan ligger odlingslotter. En del av lotterna har bärbuskar och perenner men mestadels är det ettåriga blommor och grönsaker som odlas av klasserna. På baksidorna av husen är det också mycket gräsyta med inplanterade inhemska lövträd och fruktträd.

På skolgården finns dessutom en inhägnad och grusad bollplan, ett växthus, en fjärilsträdgård samt en jordkällare som inte används. Bäcken leds en bit under jord och kommer sedan ut i en träränna som avslutas med ett vattenhjul. Hjulet är inte igång p.g.a. skaderisken.



*Fig 7. Domarringen vid fornåkern på skola C. I bakgrunden samlingsplats av stockar*

Ovanför skolbyggnaderna ligger en höjd med gallrad naturskog. Här har man lämnat björk och gran som bildar en ganska tät ridå mot skolområdet. Björkarna är höga medan granarna är lägre fortfarande har grenar ända ner mot marken. I slänten upp ligger stora stenar. Vindlande upptrampade stigar vittnar om att området är välanvänt.

## Intervju skola C

På skola C är utelektioner schemalagda varje vecka och skolgården används i många ämnen. Många lärare använder sig av skolgårdsområdet vid flera tillfällen varje vecka och antalet uteaktiviteter är flest under den varma perioden på året. Man har också planterardagar eller skolgårdsdagar ett par gånger per år då pedagoger och elever arbetar ute på skolgården med aktuella projekt. Det kan t.ex. vara att fylla i asfaltsmålningarna.

På skola C gav flera pedagoger svar på vilka områden som används i undervisningen. Fjärilsträdgården, fornåkern, odlingslotterna och asfaltsmålningarna togs särskilt upp. Att ha så många inhemska träd på gården sågs som positivt och att ha ett naturområde så nära gav möjlighet till en ökad kreativitet hos eleverna menade en respondent.

Bäcken sågs som ett bra inslag för undervisningen både för biologin med grodyngel och salamandrar, och för teknikämnet genom att t.ex. kunna segla egengjorda farkoster. Även bron över bäcken användes i undervisningen när man tar upp konstnären Monet (som ofta målade broar). På skolgården saknas det dock en samlingsplats med tak över huvudet menade en pedagog.



## 5.2 Analys av skolgårdarnas innehåll

Under besöken på de tre skolgårdarna gjordes en visuell inventering av gårdarnas innehåll och utformning. Målet med inventeringen var att hitta det som kännetecknar skolgårdarna, det som tydligast talar till den som vistas på platsen. I beskrivningarna ovan lyfts de väsentliga kännetecknen fram och de är även sammanställda i en tabell (se bilaga 1). Vid en analys blir det sedan intressant att se vilka av kännetecknen som sammanfaller för de tre gårdarna.

### 5.2.1 Vad förenar de tre gårdarnas innehåll och utformning?

De tre skolgårdarna skiljer sig markant ifrån skolgårdar vi vanligen möter. Den bild som ofta målas upp av skolgården som en stor asfalterad öken kommer här på skam.

Det som i inventeringen tydligast förenar de tre skolgårdarna är den stora andelen *mark med naturkaraktär*. Gunilla Lindholms (1995) definition av naturmarken (se kapitel 4.4) stämmer väl överens med stora delar av skolgårdarna. På skola A är hela området naturmark även om den är stängslad och betad av djur. Den skötsel som sker inom området gör inte att platsen förlorar sin naturlika karaktär. Skola B har hela bäckravinen, ängen och dungen som vilt område, vilket är större delen av skolgårdsområdet, och skola C har skogspartiet uppe på höjden och dungen vid fornåkern som båda stämmer väl överens med naturmarkens karaktärer.

*Rumsligheten* är annat kännetecken för gårdarna. De erbjuder alla tre många olika slags rum att vistas i både i lek och i lärosituationer. Det finns större öppna ytor, små slutna skrymslen och vrår, olika naturtyper och pedagogiska mötesplatser. I intervjuerna lyfts just denna aspekt av gården upp – att de erbjuder möjlighet till olika slags aktiviteter beroende på vad som ska undervisas.

*Höjdskillnaderna* är också ett tydligt kännetecken på alla tre gårdarna. Planmark är det ont om och det är förståeligt att det finns en separat bollplan. Gemensamt är också tillgången på naturligt *vatten*. Att följa vattenlivet, grodyngel och salamandrar i skolans absoluta närhet är ingen svårighet eftersom det finns bäckar, diken och i skola C:s fall även en sjö.

Vattentillgången är visserligen inte konstant i skola B och C men den finns där stora delar av skolåret.

Av det som skolorna själva anlagt är det enkla *samlingsplatser* som de har gemensamt, samt möjligheten att *tända en eld* och/eller laga mat ute. De asfalterade ytorna upptar bara en mindre del av skolgårdsyterna och istället är det gräs, grus och naturligt markskikt som dominerar.

### *5.2.2 Åtta olika aspekter av skolgårdarnas innehåll*

På Malmö naturskola har man i flera år arbetat med projektet Gröna skolgårdar där en av målsättningarna är att främja en skolgårdsutveckling för lärande. Med utgångspunkt i Patrik Grahns forskningsresultat, har skolgårdsinspiratören Emma Pålsson på Malmö naturskola tagit fram en lista med åtta aspekter av skolgården som kan anses avgörande för om den är hälsobefrämjande, utvecklande och lärande ur ett barnperspektiv (Pålsson 2009). Listan används vid inventering av skolgårdar i projektet.

De åtta aspekterna är ett sätt att se på de kvalitéer som utmärker en bra skolgård i lärandesammanhang. Ju fler av punkterna som finns representerade på gården, ju bättre är skolgården. Därför det blir relevant att se hur de tre studerade skolgårdarna faktiskt förhåller sig till dessa punkter. En inventering av gårdarna hade även behövt innefatta en studie av aktivitetsmönstret hos barnen på skolorna för att vara fullständig. En sådan studie fanns det inte möjlighet att göra i det här arbetet. Därför får jämförelsen ses mer som en idé om kvalitéerna på skolgårdarna än som en fullständig inventering.

#### **Vilt område**

*Karakteriseras av mycket växlighet, träd och buskar. Här finns mycket löst material att använda och området har stor variation, gärna kuperad mark och varierande markmaterial*

Det vilda områdets karaktär överensstämmer med naturmarkens. Alla tre skolgårdarna har stora partier med vild natur vilket framkom i 5.2.1.

#### **Leknader och anhalter**

*Leknoderna är platser där leken tar fart, givna mötesplatser för barnen. Anhalterna är mer skyddade, ställen där barnen kan vara ifred. Leknader och anhalter kan sammanfalla. Det*

*kan exempelvis vara stora stenar, buskage eller en klätterställning. Anhalterna bör inte ligga i fullt solljus.*

För att se leknoder och anhalter krävs egentligen en analys av aktiviteter och lek på platsen. I den här studien kan jag därför bara anta att skogen och ängen vid skolskogen på skola A ger möjlighet till många leknoder och anhalter. Vid skola B ger bäckravinen också de här möjligheterna och den varierade växtligheten i ravinen ger bra solskydd för de många skrymslen och vrår som kan fungera som anhalter där. Vid skola C används troligen de många stenarna i gruset på framsidan av husen samt dammen m.m. som leknoder och anhalter finns i skogen, i labyrinten, i dungen/fornåkern.

### **Vidlyftigt område**

*Ett område för mycket rörelse och spring och varierad lek. Gärna kuperat. Leknoder finns utspridda och i kantområdena finns anhalter.*

Eftersom även det vidlyftiga området framförallt blir synligt vid studier av lek och aktivitet hos barn, är det svårt att bedöma vidlyftigheten bara genom visuell analys av platsen.

Däremot går det att se områden som troligen innehåller vidlyftig lek som skola A:s ängsområde, skola B:s stora pulkabacke och bäckravin samt skola C:s område runt fornkärn och baksidan på längorna.

### **Tryggt område**

*Skyddade områden där sinnliga aktiviteter har sin plats. Ex är en fjärrsträdgård, damm och skolsträdgård. Det bör även finnas andningshål för personalen, där de kan slappna av och känna sig trygga*

Samlingsplatserna runt eldstäderna erbjuder tryggt område på skola A. Vid skola B finns tuja-labyrinten som gömsle samt bäckravinen som utgör en plats med skydd och närhet till skolan. Odlingslotterna i kombination med trädäcken utanför klassrummen och den gjutna bäcken kan ses som trygga platser på skola C. Intressant är att i en undersökning om trygghet på skola C ansåg en del barn att gran/björkskogen ovanför skolan var trygg, medan andra ansåg den vara otrygg.

## **Löst material**

*Handlar både om det vilda områdets lösa naturmaterial, men också om sand, vatten och byggmaterial som skolan står för.*

Eftersom så stor del av alla tre skolgårdarna består av naturmark finns där också gott om löst naturmaterial. Vid skola A har man dessutom en bygglekplats där barnen får bygga med trä. När vattnet slutar rinna i bäcken på skola B gör man vattentrappor från uteklassrummets vattenkranar ner i bäckfåran.

## **Pedagogiska verktyg**

*Kan vara asfaltsmålningar (karta, tidslinje, mått), balansvåg, eldstad, verkstäder, plats för pedagogiska verktyg*

Här är det framförallt skola C som utmärker sig eftersom skolgården är full av pedagogiskt material. Asfaltsmålningar, en kubik-kub, vattenhjulet och fornkärn är några exempel. Skola A har flera eldstäder och en bygg-verkstad medan skola B har en del asfaltsmålningar och det välinredda uteklassrummet.

## **Tillgänglighet**

*Skolgårdens tillgänglighet för alla barn, även de som har någon form av funktionshinder.*

Tillgängligheten är en aspekt där ingen av skolorna får full poäng. Möjligheten för en rörelsehindrad att använda sig av skolgårdarna är mer eller mindre begränsad. Vid skola A är det eventuellt möjligt att med hjälp komma fram till eldstäderna, vid skola B är det trädäcken och bron över till uteklassrummet tillgänglig, medan större delen av skolgården är starkt kuperad och därigenom svårtillgänglig. Vid skola C är odlingslotterna i markplan och lättåtkomliga. Skogspartierna är kuperade men en hel del hårdgjorda stigar finns på skolgården att röra sig på.

## **Skötsel**

*Hur ser skötseln ut för skolgårdsområdet? Sker det en samverkan mellan de olika berörda grupperna? Är eleverna involverade i skötseln?*

Vid skola A sker skötseln av området gemensamt med kommunen som äger marken. Skolan har fått tillåtelse att använda marken om man ser till att det inte ser skräpigt ut för andra

besökare av området. I huvudsak är det *en* pedagog som har ansvaret för utvecklingen och skötseln av området i samråd med kommunen.

Vid skola B är det föräldrårådet som har städdagar på skolgården ett par gånger per år. Nya projekt läggs på föräldragruppen och eleverna är inte engagerade i skötseln.

Vid skola C har de gemensamma planeringsdagar ett par gånger om året då de fyller i asfaltsmålningarna, planterar och sköter om växtligheten. Övrig tid är det en anställd vaktmästare som sköter skolgårdsområdet. Kontakten med kommunen sker via vaktmästaren och någon skötselplan för skolgården utifrån pedagogiskt perspektiv är inte upprättad.

För att kunna jämföra skolgårdarna och värdera de 8 olika aspekterna har jag använt en 3-skalgig gradient där 1 står för *obefintlig eller till mycket liten del*, 2 står för *förekommer till viss del* och 3 står för *förekommer i stor utsträckning*.

	A	B	C
Vilt	3	3	2
Vidlyftigt	-	-	-
Tryggt	2	3	3
Leknoder/Anhalter	3	3	3
Löst mtrl	3	3	3
Pedagogiska mtrl	2	2	3
Tillgänglighet	1	1	2
Skötsel	2	1	2
Summa	16	16	18

Figur 8. Tabell för jämförelse av kvalitéer på de tre skolgårdarna

I jämförelsen mellan de tre skolgårdarna hamnar de sammanfattningsvis väldigt nära varandra. Med de åtta aspekterna som utgångspunkt kan de tre skolgårdarna anses som bra skolgårdar. Det som skulle kunna förbättras är framförallt tillgängligheten för den som är funktionshindrad och elevernas och skolans engagemang i skötseln av skolgården.

## 6. PEDAGOGERS TANKAR OM SKOLGÅRDEN SOM LÄRORUM

Här redovisas svaren från intervjuerna med verksamma utomhuspedagoger. Frågorna handlade om vilka kännetecken som respondenterna tycker att en bra utomhuspedagogisk plats har och hur de skulle gestalta en drömskolgård för utomhuspedagogiskt lärande. Ytterligare en punkt var respondenternas erfarenheter av platsrelaterade problem i undervisningen ute.

### 6.1 En bra plats för utomhuspedagogik

I intervjusvaren framkommer att det inte är lätt att definiera platsen för utomhuspedagogik och vad den bör innehålla. Undervisningen kan enligt flera av respondenterna äga rum överallt på skolgården. Vilken plats som väljs beror på vad som ska undervisas och hur undervisningen är upplagd. Efter analys av intervjuerna går det ändå att urskilja några återkommande kännetecken.

Skolgården bör innehålla ett *uteklassrum* av något slag. Det behöver inte vara mer komplicerat än en ring med stubbar, men att möjligheten till samling och gemensam koncentration finns. De som har ett uteklassrum med tak uppskattar det mycket och en av respondenterna menar att det egentligen är det enda de saknar på skolgården.

En annan viktig del av innehållet är möjligheten att göra upp *eld*. En eldstad att samlas kring för berättande och gemenskap, att värma sig vid och som ger möjlighet till matlagning. Eldstäderna och sittplatserna runt om används också till föräldramöten och till öppethus-dagar för nya föräldrar.

*Vatten* är också ett återkommande kännetecken i intervjuerna. På den tänkta platsen för utomhuspedagogik är vattnet ett viktigt inslag för studier av vattenliv, för teknikexperiment men också för fri vattenlek. Vattnet på skolgårdarna är som en magnet för de små barnen som under vår och höst alltid är mer eller mindre blöta och geggiga. Man tar också upp de blöta barnen som lite av ett problem, framförallt med föräldrar som tycker det är jobbigt med ombyten och blöta kläder.

Att det finns *olika rum och miljöer* anses också som viktigt av respondenterna. Stora ytor är bra för att kunna samlas på för redovisningar, men också för att kunna leka lekar i grupp. En av respondenterna anger t.o.m. måttet 20 x 8 m som en minsta yta för att få bra möjlighet till grupplekar. Det ska vara en varierad miljö som både har skrymslen och vrår, plats för vattenlek, plats för kojor och byggen samt för avskildhet. Det får också gärna finnas spännande ställen att gömma sig på och utmanande klätterplatser.

När det gäller platsrelaterade egenskaper är det framförallt det *ostädade* som återkommer i intervjuerna. En för ordnad och tillrättalagd plats (traditionell parkmiljö) anses inte bra för utomhuspedagogik utan den bör innehålla möjligheten att lämna kvar projekt och byggen och att inte städa. Löst material ses också som en stor fördel för undervisningssituationen.

## 6.2 Problematik med uterummet som lärande rum

Problemen som tas upp med skolgårdarna eller andra utemiljöer för lärande är av varierande slag. Det handlar bland annat om vandalisering och rädsla för förstörelse. På en av skolorna har man inte längre möjlighet att ha bänkar på trädäcket utanför skolan, eftersom man är rädd att vandaler ska ta sig via bänkarna upp på taket. Det innebär att möjligheten att flytta utomhus från klassrummet vid vackert väder klart begränsas. En av skolorna har löst problematiken genom att ha bra samarbete med intilliggande hus som har insyn över området. Uteklassrummen är också förlagda så att insynen är maximal.

Skötseln av skolgården är ett annat problem som tas upp. Oklarheter om vem som har ansvar för skötseln är en aspekt och ekonomin en annan. Man menar att det är svårt att få gehör för att skötseln ska anpassas efter att skolgården också är ett pedagogiskt rum. Tiden är också en faktor som återkommer i intervjuerna. Tiden räcker inte till för att vara ute och att sköta och utveckla utemiljöerna som man skulle önska.

En helt annan problematik som tas upp av en respondent är naturens avsaknad av toaletter. För många barn är toalettbestyren ett stort problem och det bör man räkna in som utomhuspedagog.

### 6.3 Barnens platser för lek

I intervjuerna framkommer också sådant som inte direkt är kopplat till platsen för lärande utan mer till leken och är respondenternas erfarenhet av barnens egna val av platser. Trots att dessa svar är i utkanten av detta arbetes område är de ändå relevanta att ta med i redovisningen av intervju svaren.

Vattnet och vattenleken återkommer vid flera tillfällen. ”Här är barnens favorittillhåll” säger respondenten vid skola C när hon visar skolgårdens bäck. Här är det fullt med barn under vår och höst när det finns mycket vatten. Att följa grodornas utveckling från rom till färdig groda är en lika stor begivenhet varje år på skola B och samlar massor av barn på raster och fritidstid. Hela bäckravinen används för lek menar en respondent på skola B.

Dungen och gran/björkskogen på höjden vid skola C benämns också som poppis tillhåll för fri lek. Detsamma gäller tuja-labyrinten vid skola B där barnen gärna leker kurragömma eller sätter sig och samtalar. Asfaltsplaner och bollplaner nämns också som populära och viktiga platser för leken.

### 6.4 Analys av intervju-resultatet

Den semistrukturerade intervjuformen ger möjlighet till en friare samtalsform men kan ge svårigheter vid analys av resultatet. I sammanställningen och genomgången av intervjuerna blev det tydligt att vissa intervjufrågor tillslut förblivit obesvarade. Kanske beroende på otydlighet i frågeställningarna eller på svårigheten att faktiskt distansera sig ifrån platsen där man arbetar. Ett par av de intervjuade menade att den skolgård de arbetade på innehöll i stort sett allt de önskade för en utomhuspedagogisk skolgård, och preciserade då inte alla olika delar. Detta kan kanske förklara det ojämnas antalet svarsdelar.



## 7. DISKUSSION

Utomhuspedagogiken har som utgångspunkt att valet av plats för undervisningen är av betydelse. Svaret på den didaktiska frågan *VAR* undervisningen bedrivs, har enligt utomhuspedagogiken en avgörande inverkan på inläringens kvalitéer. Samtidigt har studien visat att det inte är möjligt att besvara ”var”-frågan genom att namnge en viss plats eller en viss biotop som t.ex. skogen. Platsen för utomhuspedagogik kan ske i helt olika miljöer bara de ger möjlighet att uppleva undervisning med alla sinnen och med hela kroppen. Platser som ger möjlighet att möta det okontrollerbara och oförutsedda (Dahlgren & Szczepanski 1997).

En tillrättalagd skolgårdsmiljö med stora sammanhängande ytor utan variationer i material och form, ger färre möjligheter till helhetskänsla och sinnesstimulans än en miljö med en mångfald av rum och material. En skolgård ger alltid möjlighet till mötet med det oförutsedda bara genom att den ligger utomhus, men en gård med stor andel naturkaraktär ökar sannolikheten för dessa möten.

### 7.1 Studiens relevans

Att studera skolgården enbart som en plats för lärande med studiens ganska snäva definition (se 1.4 Avgränsningar) är egentligen bara möjligt i tanken. Skolgården kan och bör aldrig bli ett renodlat lärande rum. Men genom en tydlig avgränsning av studien blir det möjligt att rikta uppmärksamheten mot lärandeaspekten av skolgårdsrummet och se de principer som sedan kan vägas in i utformningen av den mångfunktionella skolgårdsmiljön.

### 7.2 Metoddiskussion

Valet att ha tre olika angreppssätt (litteraturstudier, studiebesök och intervjuer) på ämnet gav studien en större reliabilitet och validitet (Björklund & Paulsson 2003). Samtidigt begränsade det möjligheten till djupdykning i varje undersökningsmetod. Fler intervjuer eller fler studiebesök hade antagligen kunnat ge en tydligare bild av skolgården som lärande rum.

I intervjun med naturskolepedagogen som inte var knuten till en specifik skola, blev det tydligt att i jämförelse med de övriga intervjuade var hans erfarenhet av utomhuspedagogik

mycket stor. I naturskolan arbetar de ute med grupper nästan varje dag året om, medan de tre skolorna oftast bara är ute några timmar per vecka. Därför hade det varit intressant att gå vidare med fler intervjuer av naturskolepedagoger eller andra som arbetar dagligen med utomhuspedagogik.

Svårigheterna med att finna skolgårdar att studera tyder på flera saker. Det tydligaste är bristen på samlad information om landets skolgårdar och skolor med utomhuspedagogisk inriktning. Min övertygelse är att det *finns* många intressanta skolgårdar att studera och många som arbetar med utomhuspedagogik som metod, men att det idag saknas ett forum som samlar dem. Den andra svårigheten var tidsaspekten. Både att studien hade en begränsad tid avsatt och att de som arbetar inom skolan har tid som bristvara och att en intervju med studiebesök då kan kännas som en belastning. En tredje teori är att kontaktförsöken med skolor och utomhuspedagoger ägde rum när vintern fortfarande höll ett fast grepp om oss och att många använder sig av utomhuspedagogik framförallt under de varmare delarna av året. En kontakt under sen vår hade möjligtvis givigt större respons då fler arbetar utomhus.

Att de tre skolgårdarna och de fyra respondenterna verkligen är ett representativt urval för studiens syfte kan diskuteras. Å andra sidan kan just deras inbördes olika roll och förhållningssätt till utomhuspedagogik ses som studiens styrka. Många av kännetecknen som nämns av respondenterna och som faktiskt finns på skolgårdarna sammanfaller med varandra och med slutsatserna från litteraturen. Det tyder på att ”den goda platsen” för utomhuspedagogik faktiskt har specifika kännetecken.

### 7.3 Fortsatta studier

Skolgården som plats för lärande har under studiens gång visat sig vara mer omfattande och mångfacetterad än jag trodde. Glädjande nog har det också visat sig finnas många studier kring skolgårdsrummet, även om de är utförda inom olika vetenskapliga discipliner och sällan handlar om den konkreta utformningen.

En intressant fortsättning på studien vore att intervjua landskapsarkitekter eller andra som utformar skolgårdar idag för att konkretisera den nutida bilden av skolgården (jfr Gunilla Lindholm undersökning från 1995). Finns den utomhusdidaktiska forskningens resultat med som aspekt vid utformningen av skolgårdar idag?

## 7.4 Utomhuspedagogik som framtidens skolform?

Den utomhuspedagogiska litteraturen framställer utomhuspedagogik som en undervisningsform med många möjligheter. De stora problemområden som skolvärlden brottas med idag som sjunkande kunskapsnivåer, yttlig skolkunskap och ointresse från elever med stökighet och skolk som resultat, skulle enligt litteraturen kunna lösas med ett utomhuspedagogiskt arbetssätt. Elevernas hälsa skulle också kunna gynnas, liksom deras engagemang för vår hållbara utveckling.

Samtidigt visar studiebesöken och intervjuerna i den här studien att det kan uppstå svårigheter med att förverkliga utomhuspedagogikens idéer även om skolgården erbjuder ett varierat och spännande landskap för lärande. Det engagemang som krävs för att skapa upplevelsebaserad undervisning med mening utomhus går ofta åt till helt andra saker. Implementering av nya läroplanen, skrivandet av individuella utvecklingsplaner för eleverna, nationella kunskapsprov är sådant som tar tid och engagemang från pedagoger idag. I den hårda prioriteringen av tiden hamnar då engagemanget för skolgården och utomhuspedagogiken längre ner på listan.

## 8. SLUTSATSER

Resultatet av studien visar att det finns två övergripande principer som kännetecknar en skolgård som kan anses gynnsam för ett utomhuspedagogiskt lärande.

### 8.1 Mångfald

Den första huvudprincipen för utformning av en skolgård för utomhuspedagogiskt lärande är mångfalden:

- Det ska finnas plats för en *mångfald av lärande* där den praktiska, tysta kunskapen och den teoretiska, textbaserade kunskapen får finnas sida vid sida. Genom lekfulla pedagogiska material som aktiverar hela kroppen och genom plats för ett praktiskt levandegörande av skolböckernas faktakunskaper får fler möjlighet till ett meningsfullt lärande.
- Skolgården ska också erbjuda en *mångfald av intryck och sinnesupplevelser*. När vi aktiverar syn, hörsel, lukt, smak, känsel och balanssinnet lär vi oss något om oss själva och om omvärlden. Fjärilsrabatter med doftande örter, träd med olika bladformer och färger, kuperad mark och klätterstenar är skolgårdsingredienser som aktiverar flera av våra sinnen.
- Det ska också finnas en mångfald av *olika slags rumsbildningar* på skolgården. Möjligheten att hitta lämpliga platser för olika lärandeaktiviteter ökar om det finns rum både för stora och för små grupper. Om det finns öppna platser och platser med mycket växlighet att gömma sig i. Om det finns ordnade platser och platser där oordning är tillåten. Skrymslen och vrår, en bygglekplats och en stor samlingsplats för redovisningar av arbeten är alla lika viktiga rumsbildningar för en bra utomhuspedagogisk skolgård.
- Slutligen bör det också finnas en *biologisk mångfald* på skolgården för lärande. Genom att kunna visa naturens kretslopp och komplexa näringsvävar vid återkommande naturkontakt på skolgården, tydliggörs sambanden mellan biologisk mångfald och hållbar miljö.

## 8.2 Naturkaraktär

Den andra huvudprincipen som kännetecknar en skolgård för utomhuspedagogiskt lärande är tillgången på mark med naturkaraktär. I den konkreta utformningen innebär naturkaraktären enligt studiens resultat att några viktiga inslag finns med på skolgården.

- Naturkaraktären kännetecknas av *växtlighet med varierande ålder, storlek och utseende*. Skötseln av området bör vara mycket begränsad och naturen ska få ”sköta sig själv” även om det innebär att det inte ser städad ut.
- På skolgården bör det finnas stor tillgång på *löst material*. Pinnar, kottar, stenar, löv, sand och vatten. Det är material som går att räkna med, att bygga med och som på en mängd olika sätt kan användas i undervisning och lärandesituationer.
- Tillgången på *vatten* ger möjlighet att närstudera djurlivet i vattnet, att experimentera med vatten och att visualisera vattnets kretslopp. Vattnet ger också möjlighet till sinnliga eller utmanande lekar.
- Naturkaraktären på skolgården tillåter det *okontrollerbara*. Det finns plats för att oväntade saker kan hända som inte kan planeras eller styras. Det okontrollerbara är en viktig ingrediens för ett upplevelsebaserat utomhuspedagogiskt lärande.
- Naturkaraktären ger möjlighet till en mångfald av intryck och sinnesupplevelser

# Käll- och litteraturförteckning

## Tryckta källor

Alsegård, Helena (2007). *Samarbetsövningar: [leda, lära, relatera, reflektera]*. Stockholm: SISU idrottsböcker

Björklid, Pia (2005). *Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1827> den 25:e januari 2011

Björklund, Maria & Paulsson, Ulf (2003). *Seminarieboken: att skriva, presentera och opponera*. Lund: Studentlitteratur

Brügge, Britta, Glantz, Matz & Sandell, Klas (red.) (2007). *Friluftslivets pedagogik: för kunskap, känsla och livskvalitet*. 3. uppl. Stockholm: Liber

Castell, Pål (2002). *Skolgårdsplanering: för landskapsarkitekt, skola och samhälle*. Uppsala: Sveriges lantbruksuniv

Dahlgren, Lars Owe & Szczepanski, Anders (2004). Rum för lärande: några reflexioner om utomhusdidaktikens särart. *Utomhusdidaktik*. S. 9-23

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

Dahlgren, Lars Owe (2007). Om boklig bildning och sinnlig erfarenhet. *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. S. 39-53

Del ur Lgr 11: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: kapitel 1 och 2*. Stockholm: Skolverket. [[http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/38/94/Lgr11\\_kap1\\_2.pdf](http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/38/94/Lgr11_kap1_2.pdf)]

*Fritt fram för friluftsliv: för barn och ungdomar i skolan och på fritiden: en skrift från Friluftsrådet och Naturvårdsverket 2008*. (2008). Stockholm: Naturvårdsverket. Hämtad från: <http://www.naturvardsverket.se/Documents/publikationer/620-8336-6.pdf> den 31 mars 2011

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 (2007). Barnet och naturen. *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. S. 55-104

Grahn, Patrik (red.) (1997). *Ute på dagis: hur använder barn daghemsgården: utformningen av daghemsgården och dess betydelse för lek, motorik och koncentrationsförmåga*. Alnarp: MOVIMUM Hämtad från: <http://epsilon.slu.se/a464.pdf> den 9:e mars 2011

Lenninger, Anna & Olsson, Titti (2006). *Lek äger rum: planering för barn och ungdomar*. Stockholm: Formas

Lindblad, Bodil (1993). *Skolgården - barnens frirum: studie av en skolgårdsmiljö betraktad ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Gävle: Statens institut för byggnadsforskning

Lindholm, Gunilla (1995). *Skolgården: vuxnas bilder, barnets miljö*. Diss. (sammanfattning) Alnarp: Sveriges lantbruksuniv.

- Lindholm, Gunilla, Paget, Susan & Åkerblom, Petter (2001). *Därför behövs skolgården!*. Alnarp: Sveriges lantbruksuniv.
- Lundegård, Iann, Wickman, Per-Olof & Wohlin, Ammi (red.) (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Malmberg, Bo (2011). Resultaten i svensk skola allt sämre. Göteborgs Posten 18 mars. Hämtad från: <http://www.gp.se/nyheter/debatt/1.574866-resultaten-i-svensk-skola-allt-samre> om resultaten den 20 april 2011
- Mårtensson, Fredrika & Kylin, Maria, *Många kojor och mycket spring: att planera med barns perspektiv*, Movium, SLU, Alnarp, 2005
- Mårtensson, Fredrika (2004). *Landskapet i leken: en studie av utomhuslek på förskolegården*. Diss. Alnarp: Sveriges lantbruksuniversitet, 2004
- Mårtensson, Fredrika, Lisberg Jensen, Ebba, Söderström, Margareta & Öhman, Johan (2011). *Den nyttiga utevistelsen?: forskningsperspektiv på naturkontaktens betydelse för barns hälsa och miljöengagemang*. Stockholm: Naturvårdsverket. Hämtad från: <http://www.naturvardsverket.se/Documents/publikationer6400/978-91-620-6407-5.pdf> den 28 februari 2011
- Olsson, Titti (1995). *Skolgården: det gränslösa uterummet*. 1. uppl. Stockholm: Liber utbildning i samarbete med Världsnaturfonden (WWF)
- Olsson, Titti (1998). *Människans natur: det grönas betydelse för vårt välbefinnande*. Stockholm: Bygghörsningsrådet
- Olsson, Titti (2002). *Skolgården som klassrum: året runt på Coombes School*. 1. uppl. Stockholm: Runa
- Olsson, Titti, Paget, Susan & Åkerblom, Petter (2002). *När skolgårdar blir en del av pedagogiken*. Alnarp: Sveriges Lantbruksuniversitet
- Paget, Susan & Widgren, Ragnhild (1988). *En ny skolgård: utvecklingsmöjligheter och problem genom fem skolgårdsförnyelser*. Alnarp: SLU
- Paget, Susan (2008). *Aspekter på landskapsarkitektens yrkesroll: med utgångspunkt i skolgårdsutveckling*. Diss. Uppsala: Sveriges lantbruksuniversitet, 2008. Hämtad från: <http://epsilon.slu.se/200866.pdf> den 7:e februari 2011
- Schools for the future: designing school grounds*. (2006). Nottingham: DfES. Hämtad från: <http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/s/schools%20for%20the%20future%20-%20designing%20school%20grounds.pdf> den 25:e januari 2011
- Selander, Staffan (red.) (2003). *Kobran, nallen och majjen [Elektronisk resurs]: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1820> den 7:e februari 2011
- Szczepanski, Anders & Nelson, Nina (2005) Forskarstudie Utomhuspedagogik och hälsa. Hämtad från: [http://www.liu.se/ikk/ncu/ncu\\_filarkiv/Forskning/1.165276/AS\\_NN.pdf](http://www.liu.se/ikk/ncu/ncu_filarkiv/Forskning/1.165276/AS_NN.pdf) den 4:e maj 2011
- Szczepanski, Anders (2007). Uterummet: ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer. *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. S. 9-37
- Szczepanski, Anders (2008). *Handlingsburen kunskap: lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö*. Lic. avh. Linköpings universitet, 2008. Hämtad från: <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=1&pid=diva2:234992> den 25:e januari 2011

Åkerblom, Petter & Olsson, Titti (2003). *När förvaltning och skola samverkar skapas nya möjligheter*. Alnarp: Sveriges lantbruksuniv.

Åkerblom, Petter (2005). *Lära av trädgård: pedagogiska, historiska och kommunikativa förutsättningar för skolträdgårdsverksamhet*. Diss. (sammanfattning) Uppsala: Sveriges lantbruksuniversitet, 2005. Hämtad från: <http://epsilon.slu.se/200577.pdf> den 7:e februari 2011

Åkerblom, Petter (2005). *Med himlen som tak*. Alnarp: Movium

## Elektroniska källor

<http://www.naturskolan.lund.se/>

Definitionen av utomhuspedagogik hämtad från:

[http://www.liu.se/ikk/ncu/ncu\\_filarkiv/Allm%25C3%25A4nt/1.165267/Utomhuspedagogik\\_def.pdf](http://www.liu.se/ikk/ncu/ncu_filarkiv/Allm%25C3%25A4nt/1.165267/Utomhuspedagogik_def.pdf) den 5:e maj 2011

## Figurförteckning

Fig. 1 Lärandemodell av Anders Szczepanski sid 27, i artikeln: Uterummet: ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer. *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*.

Fig. 2 Plan över skola A. Ritad av Maria Ernekrans efter kartbild på [www.hitta.se](http://www.hitta.se) och egen platsinventering gjord 23 mars 2011

Fig. 3 Illustration från skola A *Uteklassrum med gårdesgård* av Maria Ernekrans

Fig. 4. Plan över skola B. Ritad av Maria Ernekrans efter kartbild på [www.hitta.se](http://www.hitta.se) och egen platsinventering gjord 23 mars 2011

Fig. 5 Illustration från skola B *Bäckravinen* gjord av Maria Ernekrans

Fig. 6 Plan över skola C. Ritad av Maria Ernekrans efter kartbild på [www.hitta.se](http://www.hitta.se) och egen platsinventering gjord 24 mars 2011

Fig. 7 Illustration från skola C *Domarring på fornåkern* gjord av Maria Ernekrans



## Bilaga 1

Inventering av innehållet på de tre skolgårdarna			
	SKOLA A	SKOLA B	SKOLA C
Eldstad	x	x	
Grillplats	x	x	x
Bäck	x	x	x
Damm		x	x
Sjö	x		
Många olika rum	x	x	x
Stora samlingsytor	x	x	x
Plats för kojor	x		x
Områden som inte är "städade"	x	x	x
Mark med naturkaraktär	x	x	x
Olika naturtyper	x	x	x
Varierad mark	x	x	x
Bygglekplats	x		
Asfaltsmålningar		x	x
Kuperade områden	x	x	x
Lekställningar		x	x
Vindskydd/tak	x	x	
Trädäck		x	x
Samlingsring	x		x
Klätterstenar	x	x	x
Uteklassrum	x	x	
Bollplan	x	x	x
Djur	x		
Odling		x	x

## Bilaga 2

### Kännetecken för en bra utomhuspedagogisk plats. Intervjusvar

	1	2	3	4
Buskar/Buskage	x	x		
Träd olika sorter	x		x	
Träd olika storlek	x			
Olika naturtyper		x		
Olika rum/områden		x	x	
Skrymslen och vrår/ställen att gömma sig	x		x	
Öppen yta/gräsyta	x			
Plats som inte behöver "städas"	x	x	x	
Bygglekplats		x		
Plana ytor				x
Kuperat	x		x	
Terräng där man får anstränga sig	x			
Löst material att bygga med	x	x		
Eldmöjlighet	x	x	x	
Uteklassrum	x	x	x	x
Kåta	x			
Vatten/rinnande vatten	x	x	x	
Lättillgängligt		x		
Domarring				x
Fjärilsträdgård				x