

Skolans och förskolans utemiljöer

Kunskap och inspiration till stöd vid planering av barns utemiljö



REDAKTÖR
Suzanne de Laval

SKOLHUSGRUPPEN • MOVIMUM • ARKUS

SKRIBENTER

Cecilia Boldemann

Sofia Cele

Suzanne de Laval (redaktör)

Anna Lenninger

Lars Lindstaf

Lena Månsson

Maria Nordström

Christian Skarman

Anders Szczepanski

Anders Wänge Kjellsson

Petter Åkerblom

© Skolhusgruppen och respektive författare

Innehållet baseras på konferensen *Konkurrensen om marken*

arrangerad av Skolhusgruppen, Movium och Arkus i Stockholm i november 2013

Omslagsbild framsida: Lagom beskuggad skolgård. Omslagsbild baksida:

Utan skugga. Foton Cecilia Boldemann & Ulf Wester

ISBN 978-91-637-6243-7

Tryck XXX, 2014

FÖRORD

Vi som dagligen arbetar med planering av barns och ungdomars utemiljöer, inte minst i skolor och förskolor, ser att en allt tuffare konkurrens om marken i allt tätare städer har gjort att det inte längre är självklart att våra barn ska ha tillgång till ändamålsenliga utemiljöer. Även om vi vet att det skulle betyda mycket positivt för deras hälsa och utveckling.

Vi har också kunnat notera att argumenten för anläggning av goda utemiljöer väger ganska lätt när de ställs mot kraven på kostnadstäckning och lönsamhet vid både nyexploatering och vid förtätning i befintliga miljöer.

Samtidigt möts vi ofta av önskemål dels om mer kunskap kring behov och användning av utemiljöer, dels om mer argument för de »mjuka« värdena i samhällsplaneringen. Önskemålen når oss både från planerare i olika funktioner och på olika nivåer och från beslutsfattande politiker. Vår stora frustration har blivit att kunskapen och argumentationen för en mer balanserad planering finns, men den är inte stadfast och den når inte ut.

Denna problematik var i centrum på Skolhusgruppens konferens Konkurrenten om marken i Sollentuna den 21–22 november 2013. Konferensen arrangerades i samarbete med Arkus och Movium – SLU:s tankesmedja för hållbar stadsutveckling. Den lockade åttiotalet planerare, arkitekter, skolledare, företagare och entreprenörer, som alla bidrog till att lyfta frågan. Engagemanget för att bevara, säkerställa och vidareutveckla skolgården och förskolegården som arena för lek, lärande och utveckling var påtagligt. Deltagarna uppmanade konferensledningen att jobba vidare med frågan, uppvakta regeringen och sprida kunskap.

Som ett gensvar på dessa uppmaningar publicerar vi den här antologin. Textbidragen är alla bearbetade utifrån de inspel som gjordes under konferensdagarna. Antologin är avsedd att fungera som kunskaps- och inspirationsskrift samt argumentsamling. Varje författare är själv ansvarig för innehållet i sitt kapitel.

Parallellt har regeringen gett Boverket i uppdrag att tillsammans med Movium ta fram en vägledning om planering, utformning, skötsel och förvaltning av barns och ungas utemiljöer, med särskilt fokus på förskolegårdar och skolgårdar. Vägledningen ska tas fram under 2014 och projektet slutredovisas för regeringen den 27 februari 2015. Därmed kan ytterligare steg tas på vägen för att acceptera och säkerställa utemiljön som resurs för barns och ungas bildning och allsidiga utveckling.

Denna skrift finns fritt tillgänglig för nedladdning från www.skolhusgruppen.se tillsammans med ytterligare material från konferensen, program och pdf-utgåvor av de olika presentationerna (för er som tycker att skriften innehåller för litet bilder). Där finns också konferensdeltagarnas personliga tips och önskemål i ämnet ställda till ansvariga ministrar.

Tack till Suzanne de Laval, som har som redaktör för denna antologi lagt ner ett stort arbete på att sammanställa detta material. Tack också till Arkus för bidraget till produktionskostnaderna.

Stockholm i maj 2014

Lars Lindstaf
Skolhusgruppen

INNEHÅLL

Hur kan noll kvadrat kallas tillräckligt stort?	5
Suzanne de Laval, Petter Åkerblom	
Bidragen till antologin	8
Mått och steg — resonemang kring ytbehov	11
Anna Lenninger	
20 års erfarenheter från Lund	17
Anders Wånge Kjellsson	
Utomhusbaserat lärande och undervisning	25
Anders Szczepanski	
Utemiljön och barns hälsa	33
Cecilia Boldemann	
Med eller utan skolgård – gör det någon skillnad?	39
Maria Nordström	
Lyssnar du på riktigt?	
Kritiska punkter om barns delaktighet i planeringen	45
Sofia Cele	
Befolkningsutveckling i utbyggnadsområden	51
Christian Skarman	
Användning av mark och lokaler för förskola och grundskola över tiden	57
Lars Lindstaf	
Storlek och användbarhet hos skolor och förskolor	67
Lena Månsson	
Efterord	75



FOTO: PETTER ÅKERBLOM

På en dynamisk skolgård som aldrig blir färdig kunde tillslut trädhus byggas i de aspar man planterat som ungträd trettio år tidigare. När utemiljön blir en del av lärandet blir den också en del av skolans och elevernas identitet. Coombes School, Wokingham, England.

Hur kan noll kvadrat kallas tillräckligt stort?

SUZANNE DE LAVAL, arkitekt SAR/MSA och doktor i arkitektur, verksam i eget företag Arkitekturanalys sthlm AB. Arbetar med forskning och utredningar, utvärdering och analys av den byggda miljön och frågor kring allmänhetens medverkan i planeringsprocesser, samråd och dialog.

PETTER ÅKERBLOM, landskapsarkitekt LAR/MSA och doktor i landskapsplanering. Universitetslektor på SLU Ultuna, samt koordinator på Movium – SLU:s tankesmedja för hållbar utveckling. Petter Åkerblom leder Moviums engagemang i det regeringsuppdrag som Boverket fått att tillsammans med Movium ta fram en vägledning för planering, utformning och förvaltning av förskolegårdar och skolgårdar.

När man tänker på skolan, tänker man ofta på korridorer och klassrum. Men skolans landskap är givetvis mer än korridorer och klassrum. Skolans landskap finns långt utanför skolhusväggarna. Det finns i barnens landskap, stadens landskap och landskapskonventionens landskap. Den Europeiska landskapskonventionen är något relativt nytt för Sveriges del, den trädde i kraft 2011. Den är en vision som erkänner landskapet som en viktig del av människors livskvalitet överallt. Den vill uppfylla allmänhetens önskan att kunna glädja sig åt mångfalden av landskap, och erbjuder ett nytt förhållningssätt till skydd, förvaltning och planering av alla typer av landskap i Europa. Konventionen omfattar inte bara nationalparker och »orörd natur«, utan även parkeringsplatser, rivningstomter och skolgårdar, hur fula skolgårdar som helst. Landskapskonventionen understryker att landskap är en gemensam tillgång och ett gemensamt ansvar. I alla slags landskap, urbana eller utanför stadens hank och stör, möts olika värden och tillgångar – kulturella, ekologiska, estetiska, sociala och ekonomiska. Inte minst i skolgårdsperspektivet är det uppenbart att det finns olika vägval att göra för hur landskapet kan nyttjas och utvecklas. Det behövs därför ett nära samarbete mellan myndigheter, organisationer, företag och enskilda för att landskapets värden ska kunna hanteras på ett hållbart sätt.

Skolan som ett skeende

Ett landskap är något som ständigt förändras. Att se landskapet som något statiskt och »färdigt« är därför inte trovärdigt. Kulturgeografen Torsten Hägerstrand menar att »landskapet är ett skeende iscensatt av människa och natur«. Sol, vind och vatten påverkar landskapets utveckling, men människan kan forma landskapet efter sina behov – odling, handel, boende. Allting förändras och omformas därför i spelet mellan människa och natur. Borde inte skolan gå in för det? Vad kan bättre än skolgården fungera som arena och experimentplats för detta? Varje skolgård borde vara ett levande landskapslaboratorium, en modell för hållbart nyttjande av naturresurser. Både den fysiska miljön och verksamheten i skolan och förskolan borde vara en inspiration och kunskapskälla för de många unga individer som befinner sig där.

200 000 lärare, 2 miljoner elever

En stor del av befolkningen vistas och verkar varje dag i skolan och förskolan. Räknar man in alla föräldrar så är det riktigt många som är beroende av hur dessa miljöer fungerar och utvecklas. Hur trasig och trist miljön än är så är det här barns och ungas natursyn och miljösyn utvecklas, eftersom man tillbringar så stor del av sin vakna tid i dessa miljöer.

Skolgården är en fysisk plats, alla har vi våra uppfattningar om detta slags platser. Den lärare som är ovan att använda skolgården i undervisningen börjar inte göra det heller per automatik. Förutom fysiska förutsättningar handlar det om lärarens attityder till skolgårdens roll och funktion. Genom att bearbeta attityder kan vi väcka nyfikenhet för utemiljöns möjligheter. Att involvera lärare och elever i förändringsprocesser är ett viktigt medel för att väcka denna nyfikenhet. Liksom att skapa lokala, stödjande strukturer som stöttar med idéer, material och den kompetens

som saknas i skolan. Olika former för delaktighet är ett viktigt medel för att förankra skolgården som pedagogisk resurs, och hur idéer omsätts i handling. Som arkitekt och planerare bör man oftare redan i tidiga skeden involvera skolan (vuxna och barn) och de som förvaltar miljön, så att man kan sätta gemensamma mål när förändringsprocesser startar.

Skolans uppdrag – att främja lärandet

Det är vi planerare som kan argumentera för ett landskapsperspektiv på lärandet. Det är vi som kan skapa fysiska och sociala förutsättningar för att utveckla skolgårdar och förskolegårdar som pedagogisk resurs. Det intressanta är att skolgården kan ses som ett svar på den nya skollagen 2010, kapitel 1, §4: Utbildningen inom skolväsendet [...] ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande [...]. Vi planerare och arkitekter av olika slag är tränade för att skapa fysiska förutsättningar att stimulera lek, lärande och allsidig utveckling. Att främja lärande handlar alltså om att skapa fysiska förutsättningar. Men också om att skapa sociala och pedagogiska förutsättningar. Här är det viktigt att utveckla former för hur man professionellt bemöter skolans önskemål.

Ett sätt att planera undervisning är att utgå från kursplaner och läroböcker. Men man kan också vända på steken och anlägga ett landskapsperspektiv på lärandet. Gör vi så kommer vi ganska snabbt fram till att verksamheten i skolan och förskolan skulle främjas av en mer omfattande växelverkan mellan aktiviteter utomhus och inomhus. Klassrummet är naturligtvis viktigt för att bearbeta erfarenheter och fördjupa sina kunskaper. Inomhus är det lätt att hålla kontroll på eleverna och förutsättningarna för envägskommunikation är bra. Men detta skapar ensamt ingen framtid. Man måste utgå från gemensamma upplevelser utanför klassrummet, och bearbeta sådant man varit med om. Utgår man från barnens perspektiv så är det upplevelserna tillsammans med barnen som ska vara utgångspunkten i verkligheten.

SAMARBETE I NYA FORMER

Vill man så kan man byta perspektiv. Dessutom får man vända på steken för läroplanen lägger inga hinder i vägen för att använda världen utanför skolhusväggarna för bildning och undervisning. Men hur gör man? Hur ska skolgården utformas och förvaltas för att erbjuda det som undervisningen efterfrågar? Och var finns kompetensen som saknas?

I Sverige idag tas många initiativ till skolgårdsutveckling från fastighetsförvaltare, miljökontor, park- och grönyteförvaltningar. Mer sällan är det skolförvaltningen som är dragloket, även om det finns undantag. Ett problem är traditionen att skilja på skolverksamhet och fastighetsförvaltning. Ofta är minst två förvaltningar inblandade; en med ansvar för den pedagogiska verksamheten, och en annan för fastigheten, skötsel och underhåll av inomhusmiljö och utomhusmiljö. Om dessa världar hade arbetat mer integrerat med varandra – då skulle det gå lättare att skapa förståelse för utemiljön som pedagogiskt rum.

Tyvärr tas i regel den fysiska miljön för given i skolan. Det finns fortfarande lärare och rektorer som anser att utemiljön är ett bra »friskluftsintag« så att eleverna efter rasten kan vara koncentrerade på lektionerna. I skolan finns sällan vare sig metodstöd eller kompetensstöd för att stötta utomhusbaserad undervisning, hur man gräver dammar, hur man anlägger rabatter och odlingsland, hur man snickrar, bygger in ekosystemtjänster eller på andra sätt använder skolgården som scen och modell för ett hållbart samhälle.

Detta måste vi planerare bli bättre på att serva skolan med. I vissa kommuner utvecklas regler och riktlinjer för skolgårdsutformning, lokala ytkrav tas fram och verktyg provas för bedömning av lekvärdefaktorer. Både planerar- och lärarutbildningarna måste bli bättre på att förbereda sina studenter för att utveckla utemiljön som resurs för hållbart lärande och en livskraftig, hälsosam fritid.

KONKURRENS PÅ LIKA VILLKOR

Idag tolkas ibland Plan och bygglagens formulering att en skola ska ha »tillräcklig friyta« så snävt att det kan innebära 0 kvm för en nyanlagd skola. Fortsätter denna tanklösa trend tar vi samtidigt bort skolgårdens potential som pedagogisk resurs eftersom ytan för detta inte finns. Det förekommer alltså ännu att man tillåter skolverksamhet i lokaler med ytterst små eller inga skolgårdar alls. Man ställer inte ens några krav på avtalat samarbete med markägare intill, utan tar helt enkelt för givet att det är okej att eleverna vistas på intilliggande parkmark och gröna ytor. Det ger orättvisa spelregler för konkurrensen om skolpengen, eftersom skolor med egna skolgårdar måste betala skötsel och underhåll för dem. Ibland kan det förstås vara den bästa lösningen att annan markägares utemiljö utnyttjas som skolgård, men det minsta man kan begära är att detta sker i form av ett avtalat utnyttjande.

Utan skolgård kan barn i praktiken inte lämnas oövervakade att fritt röra sig i skolans utemiljö. Med anslutning till park och gröna ytor intill skolan kan de visserligen röra sig fritt i dessa, men de måste anpassa sig till hur parken används av andra brukare. Barn och unga orsakar ofta ett större slitage på parken när skolan och förskolan nyttjar den. Vem betalar för det? Att ta för givet att detta slags ersättningsmiljöer för skolgårdar fritt kan användas är varken hållbart eller rättvist. Dessa miljöer inte är anpassade efter barnens behov. Konsekvensen av en otillgänglig utemiljö blir att barnen inte rör på sig tillräckligt mycket för att utvecklas optimalt och bibehålla en god hälsa. Den motoriska utvecklingen kan komma på efterkälken.

Sverige förebild på skolgårdsområdet

Historiskt sett har skolgården utnyttjats på många olika sätt i undervisningen. Under folkskoletiden, från mitten på 1800-talet ända fram till 1950-talet, anlades skolträdgårdar för att eleverna handgripligen skulle förstå odlingens grunder och hur mat blev till, något som på sin tid väckte internationell uppmärksamhet. I dagens samhälle har vi förflyttat oss mycket långt bort från detta synsätt, samtidigt som eleverna minst lika mycket idag behöver motsvarande insikter för att på kloka grunder kunna ta ställning i frågor om livsstil, hälsa och miljö. Att »återuppväcka« det historiska perspektivet att använda skolgården och närmiljön som ett läromedel är en utmaning och kan vara en väg för att på nytt utveckla ändamålsenliga och användbara skolgårdar på skoltid och fritid. Pedagogiskt utformade skolgårdar erbjuder både plats för lek och biodiversitet. Med landskapet som utgångspunkt kan vi möta de flesta pedagogiska utmaningar.

Det är viktigt att vuxenvärlden skapar relevanta platser för lärandet där vi också ser utemiljön som självklar plats för lärandet. Då kan vi inte skrota skolgården. Ytor för detta måste finnas där barnen är. Genom att barnen får leka, röra sig och testa farligheter och hantera verktyg och umgänget med varandra blir de hela människor. Barnen måste få möjlighet att i sina närmaste omgivningar varje dag lära sig hitta sina styrkor och begränsningar. Skolgården och förskolegården är därför av yttersta vikt för att bidra till hälsa och välbefinnande, ett starkt självförtroende och ansvarstagande bland barn och unga.

Bidragen till antologin

I den här antologin har vi försökt samla upp olika typer av kunskap kring skolgårdar och förskolegårdar med inlägg från så olika områden som arkitektur, landskapsarkitektur, samhällsplanering, pedagogik, kulturgeografi, miljöpsykologi, befolkningsstatistik samt kommunal erfarenhet av förvaltningsövergripande samarbete kring gröna skolgårdar. På detta sätt hoppas vi få en grund att bygga vidare på gemensamt, tvärvetenskapligt och tvärfackligt – och att kunna driva frågan vidare i det svenska skol- och planeringssystemet. Vi hoppas också att antologin ska kunna vara ett stöd för alla dem som arbetar med skolgårdsutveckling – att vidga perspektiven och ge vägledning.

Anna Lenninger är landskapsarkitekt och ger oss en resumé över »skolgårdens historia«. Hon tar sin utgångspunkt i Gunilla Lindholms avhandling om skolgården från 1995 och resonerar kring den avtagande politiska viljan att engagera sig i skolgårdar. Den sista »normen« är Skolöverstyrelsens Skolhushandbok från 1979 och förskolornas ytbehov fastställdes 1989. Till skillnad från Sverige har man i Norge på Social- och helsedirektoratet studerat skolgårdars storlek och givit ut en rapport 2003 om skolens utearealer. Medeltalet är 50 kvm tillgänglig friyta per barn i Norge. Anna Lenninger pekar också på några lokala kommunala satsningar på riktlinjer för barns utemiljö i Uppsala, Nynäshamn och Malmö.

Anders Wänge Kjellsson är pedagog och berättar om 20 års erfarenheter av arbete med gröna skolgårdar i Lund. Hur man började arbeta förvaltningsövergripande med skolgårdsfrågor för att pedagoger och förvaltare skulle samverka på ett bra sätt. Man arbetade på tjänstemannanivå fram riktlinjer för skol- och förskolegårdar som sedan fick gehör hos politikerna. Anders är verksam inom Naturskolan i Lunds kommun och medverkar i 30–50 projekt per år för utveckling av barnens utemiljö. Man har under åren haft forskare från Movium som undersökt hur pedagogik och förvaltning kan samverka.

Anders Szczepanski är utomhuspedagog med över 30 års erfarenhet som lärarutbildare. Han presenterar här utomhuspedagogikens grundläggande teori och förhållningssätt. Utomhuspedagogik karakteriseras av handlingsinriktat reflekterat lärande som betonar kunskapsutveckling genom aktivitet utan mellanled. Utomhuspedagogiken vill skapa förutsättningar för lärande i samspelet mellan textbaserad praktik (boklig och digital bildning) och icke textbaserad praktik (sinnlig bildning via vår kroppsliga sensorik som lukt, smak, känsel etcetera.) där fysisk aktivitet och rörelse kan stödja lärandet. Landskapet det vill säga natur- och kulturmiljön utgör både plats och föremål för lärande. Skolans närmiljö och skolgården är en viktig del i detta sammanhang. Anders Szczepanski pekar också på förskolans och skolans styrdokument och läroplaner som förordar undervisning utomhus såväl som inomhus.

Cecilia Boldemann är läkare och belyser hälsoperspektivet på att barn får vistas utomhus och att de har möjlighet att röra på sig ordentligt och att springa. Barnen behöver lagom mycket solljus, vilket kräver skuggande växtlighet så att de inte får solskador. Utemiljön måste också vara stimulerande och inbjuda barnen till lek och rörelse. Det får inte vara så tillrättalagt att barnen aldrig utsätts för några risker alls, man lär genom att prova sig fram, att klättra och balansera koncentrerat. Detta har stor betydelse för barnens motoriska utveckling. Att hägna in barnens lekytor är diskutabelt, när vuxna ur förment säkerhetsperspektiv skapar små »kättar« för barnen att leka i. På så sätt ger man dem inte frihet att röra sig och gå eller springa de 12 000 (flickor) och 15 000 (pojkar) steg som barn behöver ta varje dag. Barnen behöver röra på sig för att inte utveckla fetma. Dessutom motverkar det stress.

Maria Nordström är miljöpsykolog och gör en jämförelse mellan elevers rastaktiviteter på två skolor; den ena med en traditionell skolgård med flera olika funktioner, och den andra skolan, en friskola som saknar skolgård. Friskolans elever går under lärarnas överinseende till närbelägna parker på sina skolraster för att leka. De hinner inte röra sig mycket på den korta rasten. De kan inte heller leka fritt i parkerna beroende dels på utrymmesbrist, dels på grund av att de stör andra parkbesökare.

Sofia Cele är kulturgeograf och belyser några av de utmaningar som följer av att involvera barn i samhällsplanering och gestaltungsprocesser och pekar på kritiska aspekter som är särskilt viktiga att förstå när man som vuxen ska involvera barn i deltagande processer. Barn lever här och nu, och detta måste vi som vuxna hantera och ta på allvar genom att lyssna på dem. Sofia Cele pekar på utmaningar med att genomföra barns deltagande i planering. Planerare har ofta svårt att både formulera sitt problem för barnen och att hitta metoder för deltagande. Oftast handlar det om att barnen konsulteras på de vuxnas villkor.

Christian Skarman är demograf och visar hur befolkningsutvecklingen i utbyggnadsområden varierar över tiden och vad det innebär för behovet av skollokaler i ett bostadsområde. Han visar också vad en generationsväxling, i Vällingbyfallet efter 35 år, innebär och hur man som statistiker kan göra befolkningsprognoser och därmed förutsäga det antal förskolebarn och skolelever som kommer att finnas i ett bostadsområde. Han visar också hur man kan göra prognoser med hänsyn tagen till den elevpendling som blivit en ny trend i och med friskolereformen och elevens val av skola. Kungsholmen visas som ett exempel på detta. Prognosen och utfallet för Hammarby Sjöstad tas upp till begrundan, som exempel på hur man byggde för en äldre befolkning, men det flyttade in unga barnfamiljer. Parallellen med befolkningsutvecklingen i Vällingby tas upp.

Lars Lindstaf är arkitekt och gör med utgångspunkt från Christian Skarmans befolkningsstatistik över utvecklingen i Vällingby ett försök att föreställa sig hur en tänkt ny förort, »Nya Vällingby«, skulle planeras för skolor och förskolor. Han visar hur behoven av skolor och förskolor förändras i ett stort nytt bostadsområde under en tidsperiod på cirka 60 år. Hans slutsats är att man måste planera för en stor flexibilitet och att det vore en god sak att designa riktigt fina flyttbara och funktionella paviljongbyggnader för skol- och förskoleändamål. Kanske ämne för en arkitektävling?

Lena Månsson är samhällsplanerare och tillsammans med Lars Lindstaf tar hon upp skolbyggnande ur den planerande och byggande arkitektens synvinkel. De lyfter fram betydelsen av att planera för skolor i översiktsplan, detaljplan och sedan vid genomförande av skolbyggnaden. Lena Månsson och Lars Lindstaf diskuterar skolbyggnadernas inplacering på skoltomten och i området/kommundelen. Dimensionering av skol- och förskoleanläggningar går igenom, både historiskt och vad vi har för krav idag. Avslutningsvis tar de upp nyckeltal vid dimensionering av skolor och förskolor och de berör också nyckeltal för lokalkostnader och presenterar en lathund för dimensionering av ytor – att användas med sans och måtta!



FOTO: SUZANNE DE LAVAL

Lusthus på Bällstabergsskolans skolgård i Vallentuna

Mått och steg

— resonemang kring ytbehov

ANNA LENNINGER, landskapsarkitekt LAR/MSA, verksam i eget företag ≈Lenninger lek & landskap Skolans uterum. Studerar, ofta på uppdrag av Movium, hur barn använder sig av sin utemiljö och hur vuxna planerar för barn. Är aktiv i IPA – Lekfrämjandet – som arbetar med att öka förståelsen för lekens behov och förutsättningar.

Vad är en skolgård eller förskolegård för plats? Frågan löper som en röd tråd igenom landskapsarkitekt Gunilla Lindholms avhandling från 1995, Skolgården, vuxnas bilder, barnets miljö. Hon reflekterar där över vilka föreställningar som legat bakom utformningen av skolgårdar under slutet av 1800-talet och fram till 1990-talet. Generellt menar hon att skolgården haft en undanskymd plats inom utbildningsväsendet.

Skolgårdarna har sällan formgivits utifrån genomtänkta och formulerade idéer kring innehåll eller form. Enskilda arkitekter eller landskapsarkitekter har anpassat gestaltningen utifrån strömningar i tiden, en tidsanda som inte alltid uppfattas i stunden, men som syns på avstånd. Trädgården, exercisfältet, bollplanen och lekplatsen är miljöer som påverkat skolgårdarnas karaktär under olika epoker. På motsvarande vis har föreställningarna om vad gårdarna ska användas till varierat; till lek, odling, idrott, fritidsaktiviteter eller undervisning.

Traditionellt sett har gårdarna – i stort – fått de ytor som ansetts motsvara behovet för de rastaktiviteter som setts som passande.

Gunilla Lindholm såg med tillförsikt på den rörelse som på 1990-talet pekade mot ett ökat engagemang från pedagoger och föräldrar att, tillsammans med eleverna, påverka gårdarnas innehåll och utseende. Enligt henne förekom till och med benämningen »den gröna revolutionen« för förändringen av gårdarna. Nästan 20 år senare kan vi konstatera att utvecklingen i många fall går åt helt annat håll – det blir mer smått och grått än grönt.

År 2013 finns det skolor i Sverige utan skolgård, nya skolor placeras på mycket små tomter och existerande skolgårdar exploateras för bostadsbyggande, situationer som inte existerade i Gunilla Lindholms doktorsavhandling. Hon analyserade hur gården såg ut och användes – att det fanns särskild mark för barnens rastaktiviteter var en självklar förutsättning.

Att skol- och förskoleverksamhet idag drivs utan, eller med minimal gård är inte ett aktivt pedagogiskt val. Skol- och förskolegården är helt underordnad huset och inomhuslokalernas utformning, kostnad och lokalisering. Frågan om en egen skolgård är för stora delar av samhället en fråga i marginalen. Vad barn gör, och skulle kunna göra, utomhus är inte en tung fråga för den gemensamma samhällsplaneringen.

Verksamheterna för de yngsta barnen är fortfarande relativt tätt sammanlänkade med lek utomhus. Utomhusleken uppfattas som en svensk tradition, men också här sker ett skifte i både ideologi och praktisk tillämpning. Några av de ord som använts för att beteckna verksamheter för små barn ger en fingervisning om vart fokus riktas; från barnkrubba och barnträdgård via leksskola, barnstuga, daghem till samtidens förskola. Kanske tappas prefixet »för« inom en nära framtid?

Politisk vilja – ekonomisk styrning

De sista – eller senaste – statliga anvisningarna för skolans lokaler och utemiljö var Skolhushandboken, utgiven av Skolöverstyrelsen 1979. Skolan pekades ut som en viktig samhällsinstitution, och lokaliseringen skulle beaktas redan i tidig översiktlig planering.

Skolfastigheter gavs bra placering i förhållande till bostäder och i lämplig terräng. Handbokens författare poängterade vikten av tillgång till mark för lekområden, bollplaner, idrottsplaner, bad, naturområden för orientering, skidåkning, exkursioner med mera. Vi kan ana inflytandet från en tid med stora investeringar i idrottsplatser och simhallar – influenser från det organiserade idrotts- och friluftslivet präglar delar av skrivningarna.

Skolhushandboken berörde främst dimensionering av inomhuslokaler, men också för skol-

gårdar angavs ytmått; för skolor med fler än tvåhundra elever minst 10 kvm per elev – idrottsplats inte inräknad. För en skoltomt inklusive byggnader angavs trettio till 40 kvm per elev.

Det är alltså inga stora ytor för skolgårdar som krävdes i Skolhandboken. Är det så att bilden av periodens stora skolgårdar beror på att skolorna placerades i anslutning till park- eller naturmark? Att det som i praktiken använts som skolgård inte hållit sig inom kartans gränser?

Skolöverstyrelsens normer var kopplade till ett ekonomiskt incitament. Normerna utgjorde förutsättningar för statsbidrag.

Normer för förskolors lektyor

SVERIGE:

Vad gäller riktlinjer för förskolornas tomtstorlek kom 1989 Lokaler & miljö i förskola och fritidshem, här angavs lekytan per barn till 40 kvm. Dessa riktlinjer upphörde 1999 då Miljöbalken trädde i kraft. Miljöbalken stadgar att det är upp till verksamhetsansvarig att visa att verksamheten uppfyller lagens syfte att främja en hållbar utveckling.

NORGE:

Landskapsarkitekt Askild K Nielsen studerade i sin avhandling vilken betydelse normer haft för kommunalt drivna förskolor i Oslo (Nordisk Arkitekturforskning nummer 2, 2012). Resultaten tyder på att de gårdar som tillkommit under perioder med ett reglerande normsystem har större gårdar, och att gårdarna har ett bättre skydd mot exploatering än de gårdar som byggts i perioder utan gällande regelverk.

År 1968 rekommenderades en yta på 50 kvm per barn, byggnad (i markplan), gård och parkering inräknat, som lämpligt. År 1975 upphöjdes rekommendationen till lag, och något senare tillkom en precision om att lekytan borde vara minst 25 kvm per barn. Förskolans totala yta var den faktor som reglerade barnantalet i verksamheten.

År 1990 användes inomhusytan som styrande för barnantalet, och utomhusytan angavs till sex gånger inomhusytan, vilket gav ett minimimått på 24 kvm. År 2006 upphörde det lagliga kravet på en minsta utomhusyta i Norge, men 24 kvm per barn har fortsatt uppfattats som ett nedre acceptabelt riktmärke.

Utredning om norska skolgårdar

För ganska exakt tio år sedan publicerades en norsk rapport som väckte förhoppningar om att kunna stärka skolgårdens status och existens också i Sverige – Skolens utearealer. Om behovet för arealnormer och virkemidler. I mycket har frågeställningarna kring krympande skolgårdar varit likartade i Norge och Sverige. I rapporten beskrevs existerande förhållanden vad gällde gårdarnas storlek, förslag till nya riktlinjer och behov av styrmedel för att uppnå de eftersträlvade målen. Rapporten gavs ut av Social- och helsedirektoratet, alltså av en myndighet – men utifrån hälsoaspekter och inte utifrån ett skol- eller undervisningsperspektiv.

Utgångspunkten för de studier som rapporten byggde på var elevernas fysiska och psykiska hälsa. Vi ser nu större fokus riktat mot lek och aktiviteter som barnen själva initierar och styr över, till skillnad mot 1970-talets inriktning mot organiserad idrottsutövning.

Skolens utearealer. Om behovet för arealnormer och virkemidler förespråkade större yta per barn och större totalytor fria per skolenhet än vad mer samtida svenska studier gör, se till exempel Cecilia Boldemanns- och Anders Kjellssons texter i denna antologi. Rapporten bygger på en genomgång av samtliga Norges skolor och redovisade gårdar mellan 200 och 800 kvm per barn. Medeltalet på 50 kvm tillgänglig friyta per barn blev rapportförfattarnas rekommenderade ytnorm för nybyggda skolor. Vissa justeringar föreslås för skolor med litet respektive stort elevantal.

INNEHÅLL OCH FÖRVALTNING

I rapporten redovisades också exempel på hur olika norska kommuner lokalt agerade vad gällde gårdarnas storlek. Trondheims kommun menade att kostnaden för att upprätthålla önskad kvalitet på skolgården blev orimligt hög om ytan understeg 20 kvm per barn. Det är ett sätt att peka på att kravet på yta måste ses i förhållande till användning och förvaltning. Utredningsmaterialet visar också att gårdarnas utrusning och utformning är betydelsefulla för hur aktiva eleverna är på rasterna. Stora, men dåligt utformade gårdar stimulerade inte till lek, spel eller idrott.

Ytan säger inte allt om hur väl en förskole- eller skolgård fungerar, ytterst handlar det om vad som är möjligt att göra på platsen. Skötsel och underhåll och vem som styr över insatserna har

betydelse. Upplever eleverna och lärarna att åtgärderna stödjer de verksamheter som de vill ska kunna ske? En annan viktig, men oftast underskattad, faktor är det sociala klimat som finns på den individuella förskolan eller skolan. Särskilt tydligt blir detta på skolor. På vissa skolor är det ok att vara aktiv på rasterna långt upp i årskurserna, på andra skolor är lekkulturen underutvecklad.

Nya kommunala initiativ

ÖVERGRIPANDE RIKTLINJER – UPPSALA

I Uppsalas Riktlinjer för utemiljö i förskolor och grundskolor i Uppsala kommun från 2011 känner vi igen det övergripande synsättet från Skolhushandboken. Planering av förskolors och skolors fastigheter berör både översikts- och detaljplanering. För skolgårdar föreslås 30 kvm friyta per elev, och för förskolor 40 kvm per barn. I de fall verksamheterna gränsar direkt till åtkomlig park- eller naturmark kan måtten minska till 20 kvm per elev eller barn.

INDIKATORER OCH CHECKLISTOR – NYNÄSHAMN OCH MALMÖ

Tar vi exempel från Nynäshamns kommun och Malmö Stad ser vi andra sätt att närma sig diskussionen om gårdarnas storlek. Här används olika indikatorer som sätts i relation till storleken. Detaljeringsgraden i anvisningarna för gårdarnas kvalitet är större än i Uppsalas riktlinjer, särskilt tydligt blir detta i Malmös riktlinjer Utemiljöer vid förskolor i Malmö – ett verktyg för planering, utformning och bygglovsgranskning, som innehåller en checklista för att identifiera och värdera kvaliteter i utemiljön. I Malmö strävar planerarna efter att ge förskolorna minst 30 kvm friyta per barn i enlighet med sina riktlinjer. Men ytangivelsen ska ses i ett större sammanhang och kopplas därför till något som kallas lekvärdesfaktor. Sju olika kriterier finns och dessa bedöms utifrån en tregradig skala. En gård kan alltså kompensera en för liten yta med andra kvaliteter som gynnar barnens lek.

I Nynäshamns kommun kopplades frågorna om skol- och förskolegårdar till folkhälsoarbetet i form av ett projekt kallat *SPRING-projektet*. Gårdarna föreslås vara minst 3 000 kvm. Vikten av att barnen kan springa och få upp farten ordentligt betonas, liksom nödvändigheten av skuggande vegetation, omväxlande terräng och integration mellan anlagda lekredskap och naturelement.

Materialet från de båda kommunerna är tydligt influerat av forskning från bland annat SLU Alnarp genom Fredrika Mårtensson med flera och Karolinska institutet genom Cecilia Bolde-mann med flera. Det märks också att personer med kopplingar till naturskolor varit drivande i arbetet med att lyfta frågorna kring barnens utemiljöer till kommunala angelägenheter.

Exempel från forskning

OPEC (Outdoor Play Environment Categories) är en metod framtagen av bland andra tidigare nämnda Fredrika Mårtensson för att föra in kvalitativa faktorer i bedömning av utemiljöer, och i metodbeskrivningen refereras till Malmös riktlinjer.

Också i OPEC bedöms miljöer utifrån ett poängsystem – frågan är hur lätt det blir i praktiken att använda graderingarna? Landskapsarkitekter i Malmö Stad som arbetar med lekvärdesfaktorerna menar att metoden fungerar bra så som den tillämpas i deras organisation.

Vad är tillräckligt?

Så vad säger vi då till den som försöker uttolka vad som egentligen menas med Plan- och bygglagens formulering – om tillräckligt stor friyta vid, eller i närheten av förskola, fritidshem och skola? Det som borde vara ett verkligt verktyg för att tillförsäkra barn en välfungerande utemiljö, men som i praktiken är till intet förpliktigande?

Ur Plan- och bygglagen, PBL kap 8 § 15:

Om tomten ska bebyggas med byggnadsverk som innehåller en eller flera bostäder eller lokaler för fritidshem, förskola, skola eller annan jämförlig verksamhet, ska det på tomten eller i närheten av den finnas tillräckligt stor friyta som är lämplig för lek och utevistelse. Om det inte finns tillräckliga utrymmen för att ordna både friyta och parkering enligt första stycket 4, ska man i första hand ordna friyta.

Om vi ser tillbaka till de exempel som redovisats här rör vi oss i spannet mellan 20 och 40 kvm per barn beroende på platsernas kvalitet. Är vi på väg mot en definition av »tillräckligt«?



FOTO: SUZANNE DE LAVAL

Skolgården på Skärsätra skola, Lidingö, med många aktivitetsmöjligheter för barnen. En stor träskulptur som det är fritt att klättra i och på.

FLER INSTRUMENT

Miljöbalken är ett annat lagrum som nämnts tidigare – och som med stor sannolikhet kommer att återopas mer i framtiden för att stödja barns rätt till ändamålsenliga utemiljöer. Här har miljöförvaltningarna enligt bland annat medarbetare vid Miljöförvaltningen i Stockholm ett verktyg som skulle kunna påverka stadsplaneringen (se till exempel artikel i Tidskriften Stad nr 2.2013).

I Miljöbalkens andra kapitel står under rubriken *Val av plats* § 6:

För en verksamhet eller åtgärd som tar i anspråk ett mark- eller vattenområde ska det väljas en plats som är lämplig med hänsyn till att ändamålet ska kunna uppnås med minsta intrång och olägenhet för människors hälsa och miljö.

Folkhälsomyndigheten (genom medarbetare på före detta Statens Folkhälsoinstitut) börjar uppmärksamma den fysiska miljöns betydelse för goda levnadsvanor – begränsningar av utemiljöer för barn kan i ett längre perspektiv utgöra riskfaktor för folkhälsan.

Även barnkonventionen bör användas när det gäller argumentation för barns friytor. Jag vill särskilt uppmärksamma ett tillägg som antogs i år, och som automatiskt ställer krav på Sverige och Sveriges regering – en allmän kommentar till artikel 31 och som bland annat handlar om rätten till lek.

Tillägget har tre övergripande syften:

- att förstärka förståelsen för lekens fundamentala betydelse för barnets liv här och nu, och för individens fortsatta utveckling.
- att tydliggöra och förstärka artikel 31:s skrivningar om kultur, fritid och lek.
- att rikta uppmärksamhet mot regeringens skyldigheter, bland annat vad gäller riktlinjer för de som arbetar direkt med barn.

På BO:s hemsida finns hela konventionstexten och när översättning till svenska blir klar kommer även hela den allmänna kommentaren kunna läsas där.

Utdrag ur Barnkonventionen:

Artikel 31

1. Konventionsstaterna erkänner barnets rätt till vila och fritid, till lek och rekreation anpassad till barnets ålder samt rätt att fritt delta i det kulturella och konstnärliga livet.

2. Konventionsstaterna skall respektera och främja barnets rätt att till fullo delta i det kulturella och konstnärliga livet och skall uppmuntra tillhandahållandet av lämpliga och lika möjligheter för kulturell och konstnärlig verksamhet samt för rekreations- och fritidsverksamhet.

REFERENSER

Lenninger, A. Gräset är grönnare på andra sidan staketet
SPRING-projektet i Nynäshamn (pdf)

Lenninger, A. I Stockholm får inte barnen plats. *Tidskriften Stad* nr 2.2013

Lindholm, G. *Skolgården – vuxnas bilder, barnets miljö*. *Stad & Land* nr 129:1995

Mårtensson, F. Vägledande miljödimensioner för barns utomhuslek. *Socialmedicinsk tidskrift* 4/2013

Nielsen, A.H. & Hägerhall C.M. Impact of Space Requirements on Outdoor Play Areas in Public Kindergartens
Nordisk Arkitekturforskning 2–2012

Stadsbyggnadskontoret, Malmö Stad, 2011 *Utemiljöer vid förskolor i Malmö – ett verktyg för planering, utformning och bygglovsgranskning*.(pdf)

Stadsbyggnadskontoret Malmö Stad, 2011 *Lekvärdesfaktorer för förskolegårdar i Malmö – med syfte att nå hög lekqualitet*. (pdf)

Thorén Kine Halvorsen, red (2003) *Skolens utearealer – Om behovet för arealnormer og virkemidler*, Sosial- og helsedirektoratet i Oslo. Tillgänglig 2014-02-07: <http://helsedirektoratet.no/publikasjoner/skolens-utearealer-om-behovet-for-arealnormer-og-virkemidler/Publikasjoner/skolens-utearealer-om-behovet-for-arealnormer-og-virkemidler.pdf>

Thyberg, Annlena, red. (1979) *Skolhushandboken*, Skolöverstyrelsen, Liber läromedel/Utbildningsförlaget

Uppsala kommun 2011. *Riktlinjer för utemiljö i förskola och grundskola i Uppsala kommun* (pdf)

FN:s konvention om barnets rättigheter antagen av FN:s generalförsamling den 20 november 1989. Barnkonventionen: www.bo.se

Plan och bygglagen: www.notisum.se

Miljöbalken: www.notisum.se



FOTO: ANDERS WÄNGE KJELLSSON

Ett konstruktivt elevbygge i en smal trädrad på en skolgård i Lunds kommun.

20 års erfarenheter från Lund

ANDERS WÄNGE KJELLSSON, verksamhetschef för Naturskolan i Lund, en verksamhet som i över 20 år varit en viktig inspiratör och aktör när det gäller att främja gröna skolgårdar. Naturskolan är en av initiativtagarna till International School Grounds Alliance.

Om hur Lunds kommun söker strategier och samverkansformer mellan förvaltningar och bostadsbolag för att ta tillvara elevers och pedagogers intressen vad gäller utemiljön och utomhuspedagogiken – på egen gård och/eller annans mark. Och hur har det gått med tillämpningen av Lunds lokala normer för gårdarnas storlek?

Gröna skolgårdar

I Lund pågår en långsiktig skolutvecklingssatsning kallad Gröna skolgårdar. Den syftar till att åstadkomma en förändring av användningen och utseendet av skol- och förskolegårdarna i Lunds kommun. Utvecklingsarbetet började 1992 och jag var själv, som medarbetare vid Naturskolan, med om att starta det. Det är nu drygt 20 år sedan, och jag är fortfarande mycket aktivt engagerad i ämnet. I denna text ska jag försöka sammanfatta våra erfarenheter under de gångna åren. Jag kan redan nu avslöja att vi inte är klara ännu! Det känns fortfarande som om vi bara är i början av processen, och frågan är om vi någonsin kommer att kunna säga att vi är färdiga.

I början av 1990-talet såg många utemiljöer på våra skolor bedrövliga ut. Många klagade på bristande skötsel av rabatter, trasiga basketkorgar, dåliga lekredskap, stora sterila asfaltöknar, knäckta träd med mera. Trots det, var det nästan ingen som gjorde något för att förbättra situationen. Det kändes därför lika viktigt att åstadkomma en förändring av värderingar och attityder till utemiljön som en rent fysisk förändring av den. Vi kände att det fanns ett stort behov av en generell kompetenshöjning vad gäller barns och elevers utemiljöer.

- Vad är en bra miljö?
- Vad kan man göra för förändringar?
- Vad får man göra och hur gör man?

När vi frågade eleverna vad som kännetecknar en bra skolgård, var det tre saker som återkom: grönska, vatten och djur. Dessa tre aspekter har vi hela tiden haft med oss i tankarna när naturskolan varje termin arrangerar praktiskt inriktade fortbildningsträffar för skol- och förskolepersonal. Det kan till exempel handla om att bryta upp asfalt, plantera träd och buskar, gräva dammar samt att ha husdjur. Olyckskorpar har ibland cirklat över oss med sitt envisa kraxande: Det går inte [...] allting kommer att vandaliseras [...] barnen drunknar i dammarna [...] man kan inte ha djur på grund av allergiproblem och så vidare. De i vissa fall ganska kontroversiella förändringar vi genomfört har därför gjort utvecklingsarbetet till en spännande och lärorik resa.

Varje år kan skolor och förskolor i kommunen söka medel för utveckling av sin egen utemiljö. För att få ta del av medlen ska projektet bygga på delaktighet. Barn/elever och personal ska vara engagerade i förändringsarbetet. Gärna även föräldrar. Medel beviljas inte till enbart inköp av entreprenad. Skolan/förskolan ska dessutom ur egen budget avsätta lika mycket som söks, vilket ska framgå av den ekonomiska kalkylen i ansökan. Villkoren gör att det oftast handlar om små till medelstora projekt, men pengarna kommer å andra sidan fler tillgodo. Det brukar bli mellan 30 och 50 olika skol- och förskoleprojekt per år.

Allt arbete som görs dokumenteras och samlas på naturskolans webbplats www.lund.se/naturskolan under rubriken Gröna skolgårdar. På så sätt blir det lätt tillgängligt för alla som vill ta del av, och låta sig inspireras av dem. Både personal och elever/barn kan ha glädje av det omfattande material som samlats in under åren.

Med hjälp av en sökmotor hittar man det man söker bland de flera hundra beskrivna förändringarna. Funderar man till exempel på att anlägga en damm så skriver man helt enkelt in ordet »damm« och får då upp alla de rapporter som innehåller detta ord. Rapporterna innehåller ofta både text, ritningar och foton som beskriver hur skolan/förskolan gått tillväga. Ibland finns det även redovisat vilka kostnader man haft för att genomföra projektet, vilket kan vara en god hjälp när man själv ska lägga upp en budget för ett liknande arbete.

Det går även att hitta exempel på hur olika skolor och förskolor använt utemiljön för lärande. Skriver man till exempel in ordet »matematik« i sökmotorn får man fram rapporter som beskriver hur skolgårdar utformats och används för aktiv matematikundervisning utomhus. Har man hittat en skola eller förskola som gjort ett spännande förändringsarbete och man vill veta mer om detta, är det enkelt att själv komma i kontakt med dem. Under rubriken »nyckelpersoner« finns skolornas/förskolornas namn samt telefonnummer till någon nyckelperson som bör känna till vad det handlar om.

Så idag kan vi med gott samvete säga att vi har väl beprövade rutiner för Gröna skolgårdar som gjort att vi kommit en bra bit på vägen. Nätverket bestående av nyckelpersoner besitter en stor kollektiv kunskap och erfarenhet. Barn, elever, personal och föräldrar genomför tillsammans ett kostnadseffektivt utvecklingsarbete som genomsyras av lustfyllt lärande!

Pedagogik och förvaltning i samverkan

När utvecklingsarbetet Gröna skolgårdar pågått några år började jag emellertid förstå att det inte var tillräckligt för att åstadkomma några riktigt genomgripande förändringar. Det som vi pedagoger höll på med var ju bara en pytteliten del av en mycket större helhet. Förutom ytor för den pedagogiska verksamheten så ska skolgården kunna angöras av olika typer av fordon. Leveranser av till exempel mat ska kunna ske på ett säkert och tillgängligt sätt. Parkering ska finnas för såväl personal som besökare. Till allt detta, och mer därtill, behövs stora ytor som ska skötas och hållas i gott skick. Irritation uppstod när entreprenören tog bort lågt sittande grenar på träden för att gräsklipparen lättare skulle komma fram. Grenar som barnen tidigare hade kunnat klättra på eller som pedagogen använt för att tillsammans med barnen följa bladsprickning, blomning och fruktsättning. Själva skolbyggnaden tar också plats och behöver regelbundet underhållas. Ett återkommande fenomen var att maskiner drog rakt över, och förstörde, barns och pedagogers nyskapade pedagogiska ytor för att genomföra en fasadrenovering. Det kändes som om hårda och mjuka förvaltningar talade olika språk och hade helt olika storlek på sina ekonomiska ramar.

Vid denna tid upphandlade Barn- och skolförvaltningarna själva skötseln av skolgårdar och förskoletomter. Park- och naturkontoret vid Tekniska förvaltningen var behjälplig bland annat med att ta fram underlag för skötselupphandling samt kontroll och besiktning. Skolfastigheterna hyrdes i huvudsak ut av Lundafastigheter, det kommunala fastighetsförvaltningsbolaget. Löpande skolgårdsskötsel skedde både i skolornas egen regi och via interna och/eller externa entreprenörer. Det var alltså en mängd olika aktörer inblandade, och många tillfällen för missförstånd.

I samband med en nationell skolgårdskonferens som anordnades i Lund våren 2001 diskuterades hur vi skulle gå vidare med dessa frågor i Lunds kommun. Det resulterade i ett samarbete med MOVIUM inom Sveriges Lantbruksuniversitet. Inom ramen för ett mindre forskningsprojekt »Pedagogik och förvaltning i samverkan« anordnades två framtidsverkstäder våren respektive hösten 2002. I dessa seminarier deltog bland annat tjänstemän från Barn- och skolförvaltningarna, Naturskolan, Lundafastigheter, Tekniska förvaltningen samt den kommunala entreprenören Markentreprenad.

Under seminarierna fick vi möjlighet att diskutera oss samman kring hur vi skulle kunna utveckla kommunens skolgårdar med avseende på såväl strategiska frågor som verksamhetsfrågor.

- På vilka sätt man kan anpassa förvaltning av skolgårdar och förskoletomter för att bättre kunna tillmötesgå den pedagogiska verksamhetens krav på ändamålsenliga miljöer för lärande?
- På vilket sätt sker samråd mellan dem som hyr och använder anläggningen?
- Vad innebär det för förvaltaren att tillmötesgå skolans behov av att använda närmiljön i undervisningen?
- Kan en kommunal beställare utveckla former för mer dialogbaserat samarbete med förvaltare och brukare? Vilka konsekvenser skulle det i så fall kunna få för formerna för upphandling av skötseln?

Samverkansgrupp utan politiskt uppdrag

Jag märkte under seminarierna att deltagarna från både hårda och mjuka förvaltningar i stort sett hade samma åsikter om hur skol- och förskolegårdar skulle se ut och skötas. Det gjorde mig positivt överraskad att vi egentligen var så eniga kring de stora dragen om vad vi ville åstadkomma med barnens utomhusmiljö. Det var tydligt att dialogen hade saknats, men det skulle vi nu råda bot på. Ett av resultaten från framtidsverkstaden blev bildandet av en samverkansgrupp med representanter från både skola och förskola, park- & naturkontor, fastighetsägare och entreprenör. Denna grupp bildades av tjänstemän som insett att frågorna om barn och ungas utomhusmiljöer

riskerade att falla mellan stolarna. Det skedde alltså helt utan politiskt initiativ och uppdrag. Vi kände att vi behövde formulera en gemensam målsättning. Därför tog en mindre arbetsgrupp omgående fram ett förslag till förvaltningsövergripande måldokument för kommunens skol- och förskolegårdar. Förslaget diskuterades och förankrades först i samverkansgruppen, varefter fler tjänstemän och politiker i berörda nämnder på olika sätt informerades om målbeskrivningen och dess syfte.

Mottagandet var mycket positivt. Jag tror att målbeskrivningen synliggjorde frågor som länge funnits inom verksamheterna, men som aldrig tidigare formulerats i ord och kommit på pränt. Kommunstyrelsens arbetsutskott reagerade också positivt och uppmanade i en skrivelse samtliga berörda förvaltningar att arbeta efter de beskrivna målen.

Naturskolan genomförde välbesökta utbildningstillfällen om målbeskrivningens innehåll för politiker i de olika nämnderna, och sedan 2005 har målen arbetats in i flera olika kommunala dokument, bland annat lokalplan för förskolor och skolor, kommunens översiktsplan samt plan för hållbar utveckling.

Målen innehåller ett helhetstänkande, med inriktning på både gestaltning, funktion och pedagogik. De innehåller demokratiaspekter, folkhälsa samt säkerhet, och är vägledande för både ekologisk, social och ekonomisk hållbar utveckling. Vi menar att skol- och förskolegården ska vara:

- en plats som visar att skolan/förskolan 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 biologisk mångfald.
- en säker och hälsosam plats.

Lunds kommuns normer för aktiv friyta

För att nå målen med kommunens skol- och förskolegårdar krävs tillräckliga utrymmen. I den fullständiga målbeskrivningen fanns därför även ett preliminärt förslag till riktlinjer för ytbehov. Som underlagsmaterial för riktlinjerna användes bland annat

- Socialstyrelsens råd från 1987 med 40 kvm friyta per förskolebarn exklusive byggnad och parkering
- Skolhushandboken från 1979 med riktvärden för skoltomten inklusive skolbyggnad exklusive idrottsytor och parkering på 30–40 kvm per barn, med tillägg för rastmark 10 kvm per barn samt krav på ett anslutande terrängområde på 2 500–10 000 kvm för låg- och mellanstadie-skolor.
- Yrkesinspektionens beslut på minimikrav från 1992 på 15 kvm per elev på en centralt placerad grundskola i innerstaden (Vårfruskolan i Lund)
- Den norska rapporten Skolens utearealer (Sosial- og helsedirektoratet i Oslo, 2003) som föreslår ett generellt minimikrav på 50 kvm per elev i samband med nybyggnation av skolor.

Samverkansgruppen i Lunds kommun förordade en aktiv friyta per barn som är beroende på skolans storlek och barnens ålder. Med aktiv friyta menas utomhusyta som barnen kan utnyttja under raster och vid pedagogisk verksamhet som försiggår utomhus. Yta för parkering och anläggning räknas inte in. Inte heller ytor som är otillgängliga för barnen, rent fysiskt eller mentalt, vare sig de är gröna eller hårdgjorda. Det resulterade i följande:

- Förskola med en avdelning: 60 kvm per barn
- Förskola med tre avdelningar: 55 kvm per barn
- Förskola med sex avdelningar: 50 kvm per barn
- Skola F–3: 45 kvm per elev
- Skola F–5: 45 kvm per elev
- Skola 6–9: 25 kvm per elev
- Skola F–9: 37 kvm per elev

Byggnadens placering på fastigheten och planeringen av tomten har naturligtvis betydelse för hur väl utomhusmiljön kommer att utnyttjas. Vi menade också att om behovet av fotbollsplan (inklusive kringyta 2 000 kvm) eller skolidrottsplats (5 000 kvm) inte tillgodoses på angränsande parkmark eller i form av intilliggande idrottsplats, så bör de läggas på skolans mark, utöver angiven kvadratmeteryta per elev.

Även riktlinjerna för ytbehovet arbetades in i olika kommunala dokument som beslutades

av respektive nämnder. Nu var allt frid och fröjd! Målbeskrivning och riktlinjer för ytbehov var välsignade av politikerna. Det fanns en gemensam hållning i kommunen för att i tidiga skeden i stadsplaneringen (fördjupningar av översiktsplanen och detaljplanen) kunna avsätta tillräckliga ytor för skol- och förskoletomter!

Totalhyra och utomhuspedagogik

Men det fanns fortfarande saker att förbättra i dialogen kring bland annat ansvarsfrågor, strategier för eftersatt underhåll och ekonomiska frågeställningar. Det var inte bara många inblandade aktörer, utan även skillnader mellan skola och förskola. Underhållet av hårdgjorda ytor och införskaffandet av lekutrustning ingick till exempel inte i hyran för skolfastigheterna. Där hade skolan själv hela ansvaret för utomhusmiljön inklusive underhållet av hårdgjorda ytor och lekutrustning. Skolgårdsunderhållet hade med åren blivit en tung belastning för grundskolorna, som inte hade ekonomiska muskler att betala stora investeringar i ny asfaltbeläggning eller utbyte av staket runt bollplaner och liknande. Lundafastigheter började därför diskutera med kommunkontorets ekonomiavdelning om en ny modell för den interna hyressättningen i kommunen. Man föreslog 2004 att införa totalhyror, vilket bland annat innebar att även kostnaderna för underhåll av markytor skulle ingå i hyran för både skolor och förskolor. Det skulle emellertid dröja många år innan denna förändring verkligen genomfördes.

När Lundafastigheter gjorde en bedömning av hur stort det eftersatta underhållet på kommunens skolgårdar egentligen var kom man fram till att det uppgick till cirka 55 miljoner kronor. Hur skulle detta finansieras?

En annan fråga var om och hur särskilda, för pedagogiska ändamål, avsatta ytor skulle kunna definieras och undantas från hyra.

Utomhuspedagogik hade nämligen börjat slå igenom på allvar i Lunds kommun. Under åren 2006–2008 var Utomhuspedagogik och sund livsstil ett prioriterat utvecklingsområde enligt skolplanen, eller det utbildningspolitiska programmet (UPP) som man valt att kalla det. Syftet var att vidareutveckla förskolors och grundskolors utomhuspedagogik i närmiljön. Naturskolan fick ansvar för ett utvecklingsprojekt, vilket innehöll en mängd inspirations- och utbildningsaktiviteter. Totalt genomfördes mer än 120 olika kompetenshöjande aktiviteter som längre eller kortare kurser för nästan 2500 deltagare. Innehållet varierade men alla aktiviteter visade på något sätt olika aspekter av utomhuspedagogik i närmiljön. Dessutom kunde förskolor och skolor ansöka om medel för lokala projekt för att utveckla sin utomhuspedagogik. Totalt 66 olika sådana projekt genomfördes under projektiden.

Vi gjorde även en kartläggning för att få reda på hur utbrett det egentligen var med utomhuspedagogik i Lunds kommun. Det visade sig att 90 procent av skolorna bedrev utomhuspedagogik, och att samtliga förskolor gjorde det. Förskolorna var ute dagligen eller åtminstone flera dagar i veckan, medan flertalet av de yngre eleverna i skolan arbetade utomhus minst en gång per vecka och de äldre eleverna alltmer sällan med stigande ålder.

Skolorna använde sig av naturen i närmiljön oftare än skolgården och parken, medan förskolorna oftast stannade på den egna gården. Samtidigt angav skolpersonalen att det största hindret för utomhuspedagogik var otillräckliga resurser för till exempel personal och transporter. Det kanske tyder på att skolorna kan behöva motiveras till att använda skolgården oftare som rum för lärande. Då blir det inte så personal- och kostnadskrävande.

Satsningen Utomhuspedagogik och sund livsstil visade i alla fall tydligt att skol- och förskolegården är viktig som pedagogisk arena och att den kanske kan komma att bli ännu viktigare i framtiden.

Ut och lek!

Samtidigt växte Lund så att det knakade. Flera nya stadsdelar planerades inom kommunen och i stadsplaneringen eftersträvades hög täthet. Det innebar ofta många diskussioner kring skolornas behov av tomter och tomternas storlek i förhållande till annan mark.

Debatten blev särskilt intensiv när det nya området Brunnshög började planeras på allvar. Här kommer bland annat de stora forskningsanläggningarna Max IV och ESS att ligga. Området behöver mark för nya bostäder vilket också leder till ett stort behov av förskoleplatser och nya grundskolor. Några av politikerna gick i taket när de fick se planerna. De tyckte att halva området blev skola eller förskola, och de hade inte kunskap om vad som låg bakom detta ytbehov. Följden blev att politiker från flera olika nämnder beställde en utredning och översyn av samverkansgruppens framtagna normer för aktiv friyta.

Så här kunde det låta från politiker och tjänstemän i dialogmöten inför och under arbetet:

- Ytnormerna är alldeles för höga. Det är orimligt att tillgodose dessa ytnormer i planarbetet. Samordning krävs mellan ytor för skola, park, idrott med mera.
- Kostnads- och intäktskalkylen måste gå ihop. Om vi skall bygga stadsmässigt krävs en anpassning av riktlinjerna.
- Det finns behov av nya riktlinjer. Dessa måste vara flexibla det vill säga beskriva ytbehovet i ett intervall. Vi måste även bygga effektivt och hushålla med resurserna.
- Barnens behov ska tillgodoses samtidigt som vi måste hushålla med marken och resurserna. Pedagogerna måste medverka.
- Vi behöver tänka i termer av samutnyttjande och kvalitetshöjning ur såväl plansynpunkt som för att klara det framtida underhållet.
- Barnens behov av stimulerande miljöer måste tillgodoses, men kan vi utnyttja samordningsvinster skall vi givetvis göra det.

Syftet med utredningen var att klarlägga hur riktlinjer för friytor för barns utemiljö ska tillämpas i olika planeringssituationer samt hur skoltomter kan minska sitt totala ytbehov. Studien blev klar 2009 och togs fram gemensamt av Stadsbyggnadskontoret, Tekniska förvaltningen, Serviceförvaltningen samt Barn och skolförvaltningen Lunds stad. I studien analyserades och jämfördes nuvarande riktlinjer med faktiska förhållanden i Lund och med jämförbara kommuner och närliggande länder. Utredningen gick systematiskt genom den forskning som finns kring barns utemiljö. Med stöd av denna forskningsöversikt kom utredaren fram till att samverkansgruppens tidigare framtagna riktlinjer för förskole- och skolgårdar var helt relevanta. Vid samutnyttjande med närliggande ytor kan en liten minskning dock vara acceptabel, men då måste dessa ytor vara möjliga att använda utan inskränkningar:

Barnens ytor ska ses i ett större sammanhang, vissa ytor finns inom skolgården, andra i intilliggande miljöer. Det viktiga är att ytorna blir tillgängliga för barnen utan praktiska inskränkningar eller fysiska hinder. Detta innebär att för enheter belägna utan direkt närhet till park eller idrottsytor förordas en friyta på 45 kvm per barn. För enheter som kan nyttja intilliggande ytor och därmed avlasta skolgården anses 35 kvm friyta per barn vara acceptabelt som yta inom skoltomten (Ut och lek, 2009).

Politikerna funderade på hur dokumentet skulle behandlas politiskt. De presenterade ett förslag som innebar att utgångspunkten för planeringen i de tidiga skedena ska baseras på studiens framtagna riktlinjer. Samutnyttjade av parkmark och idrottsytor ska göras så långt det är möjligt efter en ordentlig dokumentation av hur skolans behov kan tillgodoses. En miniminivå på 35 kvm friyta per barn måste dock tillgodoses inom tomten.

Kommunkontorets tjänstemän fick i uppgift att ta fram en beskrivning av uppdraget, samt en checklista för skolplanering och ett styrdokument för politisk antagande. Detta skulle tas fram snarast för godkännande av gruppens politiska ledning.

Något nytt politiskt styrdokument blev det dock inte. I princip behölls de gamla ytnormerna, med tillägget om samutnyttjande så långt det är möjligt.

Hur ser det ut idag?

Konkurrensen om marken fortsätter. Vi kan aldrig luta oss tillbaka och tro att barn och unga automatiskt tilldelas de utomhusytor i förskola och skola som de behöver för sin utveckling. Lunds kommun har visserligen riktlinjer för ytbehoven, och de används också aktivt i planeringsarbetet. Jag har dock en känsla av att de hela tiden naggas i kanten. Ett exempel på det är det *Standardlokalprogram för förskola/skola* som dök upp i februari 2012, fastställt av den så kallade investeringsgruppen. I programmet står det:

Tomten dimensioneras så att 40 kvm friyta/barn finns tillgängliga på tomten eller i angränsande ändamålsenliga ytor. I centrum eller vid förtätning bör cirka 30 kvm friyta per barn kunna accepteras beroende på objektets förutsättningar.

Samverkansgruppen kände vid denna tid varken till programmet eller gruppen som fastställt detta. Men plötsligt hade en parallell process lett till en minskning av den rekommenderade ytnormen med 5 kvm per barn! Det hade dessutom blivit en otydligare beskrivning av hur mycket av denna friyta som ska utgöras av skol- eller förskoletomten respektive angränsande ytor.

I centrala delarna av Lunds stad kommer nog sällan den rekommenderade ytan att uppnås.



FOTO: ELISABETH ZÄTTERSTRÖM

En ung person som njuter av naturen i en park.

Där är konkurrensen om marken för hård, och diskussionerna fortfarande livliga mellan politiker och tjänstemän i olika nämnder och förvaltningar.

Ett effektivt samutnyttjande har blivit ledord. Det tillämpas till exempel i form av byggande i flera våningar, både när det gäller bostäder, skolhus och parkeringsplatser. Ett annat sätt är att vid nyetablering alltid sträva efter att placera skol- och förskoletomter i anslutning till grönytor. Ett tredje sätt är att minska på parkeringsnormen för skol- och förskolepersonal. Ett fjärde sätt är att låta i- och urlastning vid både person- och godstransporter ske på gatumark, så att inte särskilda ytor för detta behöver tas från skoltomten. I det sistnämnda fallet har vi emellertid betydligt längre kvar än i de andra tre, innan vi uppnått konsensus.

Totalhyran är nu införd från och med januari 2013, vilket innebär att Lundafastigheter och Markentreprenad övertagit ansvaret för underhållet av utomhusmiljön vid de kommunala skolorna och att kostnaden för detta ingår i hyran. Det ska enligt fastighetsägaren inte vara några problem för skolorna att få sköta särskilda ytor på egen hand. Dessa blir i så fall inte belagda med någon hyreskostnad. Jag tycker mig dock märka att intresset för sådan pedagogisk skötsel minskar bland pedagogerna. Förklaringen ligger nog till viss del i lärares och förskollärares förändrade arbetssituation med ökade krav på bland annat dokumentation.

Den minnesgode läsaren undrar kanske hur den ekonomiska lösningen blev för att komma ikapp det stora eftersatta underhållet? Svaret är att det inte har blivit löst ännu. En bidragande orsak är de stora mögelproblem som uppstått i skolor och förskolor byggda på 1970-talet. De senaste åren har enorma summor gått åt till sanering och ombyggnad samt tillfälliga lösningar med paviljonger åt barn och elever på de drabbade enheterna.

I samband med att totalhyra skulle införas genomförde Naturskolan 2012 en utbildning för både projektledare och förvaltare på Lundafastigheter. Den fokuserade på vad som kännetecknar bra och utvecklande utomhusmiljöer för barn och ungdomar. Det är emellertid alldeles för tidigt att säga något om hur införandet av totalhyra kommer att påverka kvaliteten på befintliga och nya gårdar. Jag tror det kommer att ta lång tid innan vi har kommit upp till en bra grundkvalitet och har funnit bra fungerande rutiner för det dagliga underhållet på, och utvecklingen av, våra skol- och förskolegårdar. Just nu är det också mycket prat om säkerhet och risker i barnens utom-

husmiljö. Det finns en tendens till ett överdrivet säkerhetstänkande och beskyddande som kan leda till att barn i stället far illa genom att deras motoriska utveckling hämmas. Svensk standard är ingen garanti för en bra skolgård!

I Lunds kommun vill vi fortsätta ha en bra dialog både när det gäller ytbehov till, skötsel och underhåll samt utformning och utveckling av, utomhusmiljöerna. Det är av stor vikt att alla inblandade aktörer får medverka tidigt i processerna vid ny- och ombyggnation. Kombinerat med fler utbildningsinsatser kan det förhoppningsvis leda till att vi även i framtiden slipper de värsta skräckscenarierna med alltför små och torftiga skol- och förskolegårdar.

REFERENSER

Thorén Kine Halvorsen, red (2003) *Skolens utearealer – Om behovet for arealnormer og virkemidler*, Sosial- og helsedirektoratet i Oslo. Tillgänglig 2014-02-07: <http://helsedirektoratet.no/publikasjoner/skolens-utearealer-om-behovet-for-arealnormer-og-virkemidler>.pdf

Thyberg, Annlena, red. (1979) *Skolhushandboken*, Skolöverstyrelsen, Liber läromedel/Utbildningsförlaget

Utbildningspolitiskt program för Lunds kommun 2005 Tillgängligt 2014-02-07: http://www.lund.se/Global/Upload-pdf/UPP_slutversion_KF.pdf

Målbeskrivning för skolans och förskolans utomhusmiljö (Uppdaterad 2013) Lunds kommun

Tillgängligt 2014-02-07:

<http://www.lund.se/Global/Naturskolan/Diverse/Uppdaterad procent20m procentc3 procenta5lbeskrivning procent20april procent202013.pdf>

Riktlinjer för skoltomters storlek – en översyn »Ut och lek« (2009) Lunds kommun

Tillgänglig 2014-02-07:

http://www.lund.se/Global/Naturskolan/Diverse/ut procent20och procent20lek_0908_ procentc3 procentb6ver-syn procent20skolg procentc3 procenta5rdar.pdf

www.lund.se/naturskolan



FOTO: SUZANNE DE LAVAL

Barn som undersöker sin närmiljö.

Utomhusbaserat lärande och undervisning

ANDERS SZCZEPANSKI, filosofie licentiat, forskare och föreståndare
för NCU (Nationellt Centrum för Utomhuspedagogik) vid Linköpings Univer-
sitet. Medverkar i Utenavet. Läromedelsförfattare och föreläsare samt initia-
tivtagare till det svenska och internationella Magister/Mastersprogrammet
i utomhuspedagogik vid Linköpings universitet.

Utomhusplatser i våra städer och kringliggande landsbygd är alla viktiga för barn och ungas välmående, men också för hur inomhus- och utomhusmiljön kan samverka och integreras i läroprocessen. Perspektiv på frågeställningar kring var, vad, varför, hur och när måste genomsyra all undervisning och lärande. Reflektera – tänka om och reformera, då kroppen sätter tanken i rörelse. Vilket i slutändan kan återknyta till en skola för bildning där den didaktiska var – frågan och därmed platsen ges en ökad betydelse.

Sammanfattning

I artikeln hävdas att en del av undervisning och lärande bör bedrivas i natur- och kulturlandska-
pet utanför de traditionella »klassrumsmiljöerna« och att en växelverkan mellan inomhusmiljön
och utomhusmiljön är viktig för att uppnå ett variationsrikt lärande. Detta arbetssätt kan stimu-
lera barns och ungdomars tänkande, motivation och hälsa – genom att förhindra att pedagogiken
inte stannar på tröskeln.

Utomhuspedagogik är i ett teoretiskt perspektiv, en av de få – om inte det enda – exemplet
på hur en pedagogik kan definieras med ett uttryck som anger platsen för lärandet nämligen
dess Var. Utomhuspedagogikens didaktiska identitet bestäms av det faktum att den fysiska natur-
och kulturmiljön tillhandahåller innehållet i lärandet. Vi vill skapa förutsättningar för lärande i
samspelet mellan textbaserad praktik (boklig- och digital bildning) och icke textbaserad praktik,
(sinnlig bildning via vår kroppsliga sensorik som lukt, smak, känsel etcetera) där fysisk aktivitet
och rörelse kan stödja lärandet.

En tydlig koppling till förskolans och grundskolans mål och uppdrag är centrala (Lpfö 98,
reviderad 2010 och Lgr 11). Den till skolbyggnaden gränsande omedelbara utomhusmiljön måste
samverka med övriga undervisningslokaler – att bygga in och bygga ut pedagogiken för ett sam-
spel och en skolutveckling i det »utvidgade klassrummet«.

Teoretisk bakgrund

Med en pedagogik baserad på sensorisk upplevelse, skulle lärande förmodligen bli djupare. Di-
rekt fysisk kontakt med natur- och kulturfenomen ute i landskapet ökar autenticiteten i lärandet
genom att erbjuda en länk till ett synsätt som rimligen borde vara medfödd hos människan. Vi
lärt inte bara genom att se och höra, men också genom att lukta, smaka, känna och beröra det vill
säga »att gripa för att begripa« för att använda en metafor som karakteriserar utomhuspedagogi-
kens identitet. Jag menar här att i det autentiska mötet med utomhusmiljön finns en viktig källa
till motivation för meningsfulla och kreativa läroprocesser (Dahlgren & Szczepanski 1997/2001
Szczepanski 2008). Forskargruppen vid Nationellt Centrum för Utomhuspedagogik (NCU) vid
Linköpings universitet, har föreslagit följande definition i ett försök att beskriva området utom-
huspedagogik ur ett lärandeperspektiv:

*Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevel-
se och reflektion grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer.*

*Utomhuspedagogik är ett tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsområde som bland
annat innebär:*

- att lärandets rum flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap
- att växel-spelet mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas, samt
- att platsens betydelse för lärandet lyfts fram.

Ett kännetecken för särarten i utomhuspedagogik är ett handlingsinriktat lärande som betonar kunskapsutveckling genom aktivitet utan mellanled. Vidare utgör den naturliga miljön, landskapet, både platsen och föremålet för lärandet. Lärande i kultur- och naturmiljön anlägger ett bredare perspektiv och är mer än ett tillfälle för frisk luft och motion. Språkliga begrepp införlivas genom förstahandserfarenhet och direkt fysisk kontakt med fenomenet utanför klassrummets väggar.

Utomhuspedagogik möjliggör att en interaktion mellan känslor, handlingar och tankar äger rum i en växelverkan mellan inomhus och utomhusmiljön. I den institutionaliserade skolan begränsar klassrummet ofta denna interaktion. Dessa antaganden är den främsta orsaken till bland annat mätningar av stämningar och »klassrumsklimat« i olika lärmiljöer via så kallad Mood Scale. I detta sammanhang brukar mänsklig mental funktion delas in i tre basala kategorier: tänkande, vilja och känslor. Termen stämningen faller främst in under kategorin känslor, men påverkar och påverkas av tanke tillsammans med det faktum att stämningen kan ha en direkt inverkan på motivationen och viljan (Parkinson 1996). Det är rimligt att anta att förändringar i humör spelar en viktig roll i samspelet med lärmiljön och benägenheten att planera, genomföra och slutföra en pedagogisk uppgift.

Utomhuspedagogiken med sitt platsbaserade fokus har därför förutsättningar att bli en integrativ, komplementär utbildningsform i en pragmatisk och progressiv pedagogisk tradition genom att erbjuda elever och lärare möjligheter att lära som baseras på observationer och erfarenheter i autentiska livssituationer.

Utomhuspedagogikens identitet kan identifieras och appliceras båda i redigerade, ordnade miljöer såsom botaniska trädgårdar, djurparker, natur- och kulturhistoriska museer preparerade för pedagogiska aktiviteter och syften. Den kan också identifieras och appliceras i oredigerade miljöer som finns i våra städer, skogar och vattenlandskap.

Utomhuspedagogikens didaktiska identitet bestäms av det faktum att den fysiska natur- och kulturmiljön tillhandahåller innehållet i lärandet. Det vill säga identiteten av fenomenet utomhuspedagogik karakteriseras av faktisk fysisk närvaro men även av dess holistiska karaktär. Utomhuspedagogik är dock inte automatiskt mer holistisk än traditionell klassrumsundervisning. I händerna på en omedveten pedagog kan verkligheten själv utsättas för fragmentering. Erfarenhet, i alla bemärkelser, är ofta specifik och situationsbunden.

Reflektion krävs för att kunna omvandla erfarenheter till kunskap. Vi hävdar att utomhuspedagogikens särart och identitet har en potential, som om det realiserats genom pedagogisk medvetenhet, kan gynna det meningsfullt lärande. (Dahlgren & Szczepanski 1997)

Med utomhuspedagogik skapas mer rörelseintensiva lär- och lekmiljöer i förskola och skola, betydelsen av detta stöds av flera vetenskapliga studier som fokuseras i våra relationer till den fysiska utomhusmiljön (till exempel Grahn et al. 1997, Moser et al. 2012, Boldemann 2013). Genom det sätt vi har byggt upp samhället som det ser ut idag, elimineras människors naturliga behov av rörelse och det är förmodligen en av flera orsaker till dagens höga ohälsotal. Det är också rimligt att anta att lusten att lära är relaterat till vår känsla av hälsa och välbefinnande. Barn och ungdomar får idag inte tillräckligt med motion och naturlig rörelse. Eftersom våra barn och elever tillbringar en stor del av dagen »stillasittande« i förskola och skola, spelar både förskolans och skolans sätt att arrangera lärsituationer en viktig roll i utvecklingen av barns hälsa och förmåga att lära (Myndigheten för skolutveckling, Curriculum Supplement 2003). Inte minst förskolans läroplan anger under sitt uppdrag:

Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom rytmik, dans och rörelse [...] [...] Barnen skall kunna växla mellan olika aktiviteter under dagen [...] [...] såväl inomhus som utomhus [...] [...] Utomhusvistelsen bör ge möjlighet till lek och andra aktiviteter både i planerad miljö och i naturmiljö. (Lpfö 98 reviderad 2010, s.7)

I grundskolans läroplan (Lgr 11) hittar vi också tydliga skrivningar om lärande som direkt kan appliceras i utomhusmiljön under det centrala innehållet kopplat till skolämnen som idrott och hälsa, biologi, fysik, kemi och geografi: att orientera sig i sin närmiljö. Det talas om enkla fältstudier och observationer i närmiljön, utifrån upplevelser och utforskade av närmiljön. I detta sammanhang finns redan framtagna metodlitteratur via Naturskoleföreningen och förlaget Outdoor Teaching knutet till utomhusmatematik, utomhusengelska, utomhussvenska, etcetera. Några av

dessas böcker är översatta till engelska och har blivit mycket väl emottagna på en internationell marknad – outdoor education – platsbaserad pedagogik på export!

I stadsplaneringen borde en ökning ske av den biologiska mångfalden i parker, gröna refuger, förskole- och skolgårdar samt möjligheter att i skolans organisation och schemaplanering utöka det pedagogiska mötet med denna mångfald (Björklid 2005, Dahlgren & Szczepanski 1997/2007, Lindholm 1995, Szczepanski 2008, Åkerblom 2004). Mot bakgrund av förhållanden i det moderna samhället, minskad mobilitet och stillasittande är det av stor vikt att ge ökat utrymme för rörelse i kontakt med grönytor i våra stadsmiljöer, på och runt våra skolor och förskolor där vi kan ta natur- och kulturlandskapet i besittning. I dessa miljöer kan också närmiljön bli lärmiljö i ett utvidgat pedagogiskt rum genom att lärare tillämpar en undervisning. Förtätning av våra boendemiljöer eliminerar ofta utvecklingen av gröna områden i stadsmiljön, som ersätts av köpcentrum, bostäder, vägar och flera parkeringshus. Denna utveckling främjar inte friskfaktorer utan ökar riskfaktorerna i relationen mellan människan och den fysiska utomhusmiljön.

Dagens samhälle skapar också skolmiljöer som alltför ofta saknar naturliga grönområden för lek och lärande (Danielsson et al. 2001, Mårtensson 2004, Sandberg 2002). När de »skyddande gallerstaketen« växer är individen också skild från omvärlden och tillgången till mer rörelseintensiva lek- och lärmiljöer minskar. Idag består ofta den huvudsakliga rörelsearenan för barn och ungdomar av en triangel som utgörs av hemmet, köpcentret och skolan. Ur ett hälsofrämjande perspektiv, måste man börja fundera över hur hela utbildningssystemet kan hjälpa till att bryta denna »triangulära livsform« och skapa andra kommunikativa miljöer för lärande i det utvidgade pedagogiska rummet. I denna lärmiljö kan vi återupptäcka: aktivitetsrummet, innovationsrummet, bearbetningsrummet, reflektionsrummet, och samarbetsrummet.

Definiera Outdoor Education

Utomhuspedagogik är som mycket annat kring lärande och undervisning en kulturell konstruktion – bunden till ett land- eller kulturgemenskaps traditioner och bildningsdiskurs. Detta innebär att man tillämpar och tolkar kunskapsområdet på olika sätt i olika Europeiska utbildningssystem. I några länder framträder de sociala perspektiven i andra mer rörelse- och hälsorelaterade medan några har skolans ämnen och teman i förgrunden. I ett europeiskt sammanhang måste vi därför vara försiktiga så att man inte definierar begreppet för snävt och därmed misslyckas med att erkänna den kulturella mångfald som finns kring lärande och undervisning. European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning definierar utomhuspedagogik som innefattar både friluftsliv, personlig och social utveckling och miljöutbildning. Utomhuspedagogik kan också ses som en process, ett sätt att lära och ett objekt för lärande. Det kan knytas till både ämne och tema med en tydlig platsförankring (Szczepanski 2013).

PROCESS

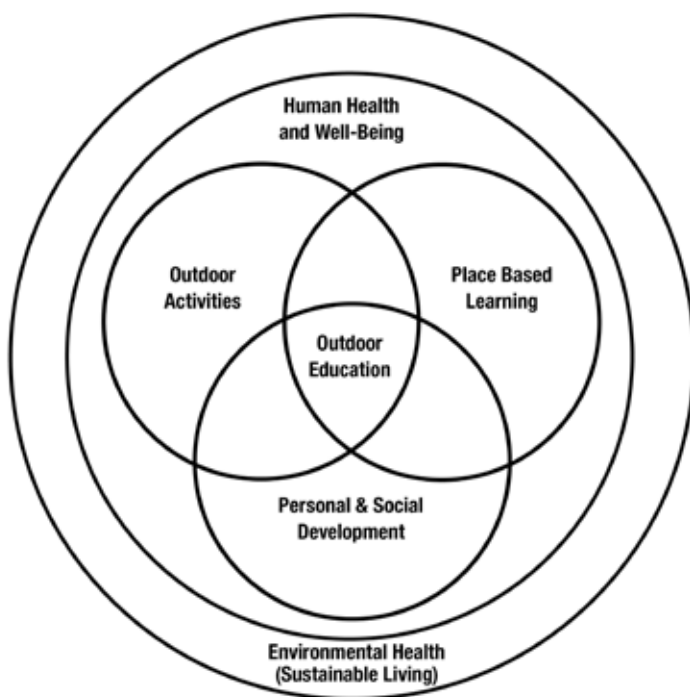
Som en process är utomhuspedagogiken rotad i erfarenhetsmässiga metoder för utbildning och bygger på en rad europeiska filosofers tänkande såsom: Jan Amos Comenius (Tjeckien), Patrick Geddes (Skottland), Maria Montessori (Italien), Jean-Jacques Rousseau (Schweiz) Friedrich Fröbel (Tyskland) Rudolph Steiner (Österrike) Johan Pestalozzi (Schweiz) Ellen Key (Sverige) och Kurt Hahn (Tyskland). Det är i detta sammanhang värt att notera det inflytande som John Dewey (USA) och Paulo Freire (Brasilien) har haft på lärande och undervisning i Europa. Denna lista är långt ifrån heltäckande och ytterligare studier måste göras för att upptäcka mer av de europeiska rötterna för erfarenhetsmässig utbildning (experiential learning).

ÄMNEN

För utomhuspedagogik innebär inlärningsprocessen direkta erfarenheter av de ämnen som lärs ut. Dessa ämnen kan grupperas i en modell som utvecklats av Higgins och Loynes (Higgins et al 1997) som omfattar tre ämnesområden som nämns i (figur 1), »Outdoor Activities, Personal and Social Development och Environmental Education«.



Modellen ovan (figur 1.) har kompletterats med ytterligare några perspektiv enligt (figur 2 nedan), som innefattar människans hälsa och välbefinnande samt planeten jorden och livsmiljöns hälsotillstånd (jord, luft, mark och vatten). Systemperspektivet och dess relationer kan utvecklas utifrån en växelverkan mellan inomhus- och utomhusbaserade lärmiljöer. Utomhuspedagogik kan uppfattas som en platsbaserad pedagogik där lärande och undervisning kommuniceras (Szczepanski 2008, s.56). Denna modell för lärande och undervisning pekar på fem perspektiv som alla är viktiga i inlärningsprocessen och i sättet att lära.



Platsbaserat lärande De skolämnen som faller inom denna rubrik kan vara exempel på ämnen såsom biologi, kemi, geografi, matematik, teknik, idrott och hälsa men även historia, språk och kultur, förankrade i läroplanerna (Lpfö 98/10, Lgr 11 och Gy11). Dessa ämnen kan också ingå i tematiska ämnesområden betydelsefulla i landskapsstudier, vilande både på textbaserad och icke textbaserad praktik i sitt sammanhang.

Utomhusaktiviteter Detta ämnesområde uppfattas ofta vara baserade på fysisk aktivitet och friluftsliv (outdoor life) relaterat till aktiviteter såsom friluftsdagar, vandring, paddling, klättring, skidåkning, segling och cykling. Viktiga processer som här ingår är utvecklingen av vestibulär medvetenhet (balanssinnet) och kinestetiskt (rörelse) sinne. Personlig och social utveckling nedan kan också kopplas till detta område.

Personlig och social utveckling För personlig utveckling används ofta friluftsliv som ett sätt att främja egenskaper som självkänsla och självinsikt. Detta uppnås när människor mår bra och när de lyckas lära sig nya saker till exempel en ny aktivitet eller övervinna fysiska hinder och personliga komfortnivåer och psykologiska barriärer. Social utveckling handlar om social kompetens och om att vårda de processer som också involverar hur gruppen arbetar. Detta uppnås genom att ställa den lärande inför uppgifter som kräver att individer samarbetar. Verksamheter som används för personlig och social utveckling används ofta som grund för grupp- och egenreflexion, det vill säga att fastställa vad som kan läras av gemensamma erfarenheter.

Människors hälsa Idag tillerkänns hälsan en allt större betydelse för promotion och prevention bland politiker och beslutsfattare eftersom medicinsk vetenskap visar att hälsan både fysiskt och psykiskt kan förbättras avsevärt genom regelbunden motion, vistelse i variationsrika naturpräglade landskap, minskad ljudstress, ökad utomhusvistelse och uppmärksamhet kring kostbehov i både förskola och grundskola. Forskning visar att promenader och cykling är bland de vanligaste aktiviteterna som kan främja en hälsosam livsstil. I hela Europa finns idag en samlad politisk drivkraft för att uppmäna människor att lämna sitt stillasittande »data och TV- liv« inomhus, för att promenera och cykla regelbundet. Det handlar oavsett ålder eller förmåga, om att påbörja en regelbunden aktivitet för att förbättra sin hälsa. Ytterligare forskning tyder på att utövandet av »out-of-door activities« också är bra för det psykiska välbefinnandet.

Utomhuspedagogik som har rörelsen inbyggd i sitt utövande är väl lämpad att stötta hälsoförebyggande verksamhet samtidigt som det är fråga om lärandeaktiviteter i både förskola, grundskola och gymnasieskola. Foldern Frisk i Naturen, lyfter 55 argument baserad på forskning vilket bland annat stöttar naturens och friluftslivets betydelse genom påverkan av inlärningsförmåga, konfliktlösning, motorikutveckling, stöttar barn med diagnosen ADHD, ger friskare och lugnare barn samt färre sjukdagar. Allt detta utgår från platsens betydelse för hälsa – lärande och lek.

Hållbarhet – miljö och hälsa Begreppet hållbarhet och hållbar utveckling, socialt, ekologiskt, kulturellt och pedagogiskt kräver av människor ett övervägande både i det individuella och kollektiva välbefinnandet, i sitt beteende gentemot och i förhållande till jordens begränsade resurser. Utomhuspedagogik kan här spela en unik roll eftersom det är den direkta upplevelsen av vår omgivande miljö som tillåter oss att se att vi är knuten till den. Om vi inser att vi är en del av det lokala landscape som påverkar vårt mindscape kanske besluten kan resultera i ett learnscape där man är mer benägna att se våra naturrelationer och sätta in oss själva i ett reflekterat platssammanhang. Relaterat till frågor och beslut som berör klimat, biologisk mångfald och föroreningar som annars kan få ödesdigra konsekvenser för vår egen hälsa och välbefinnande. Detta är ett möjligt utvecklingsområde för utomhuspedagogik, en yta mot lärande för hållbar utveckling som i praktiken kan få betydelse och konsekvenser för framtida generationer. Genom att kombinera alla fem perspektiv i figur 2, är det kanske möjligt att utövare av utomhuspedagogik kan använda aktiviteter och direkta erfarenheter (emotionella och kognitiva) i lärmiljön för att diskutera och agera i frågor som rör hållbar livsstil.

FORMELLA OCH INFORMELLA METODER

Allt som tidigare här ovan har beskrivits kan appliceras som delar av både formella och informella läroplaner. Den formella skolrelaterade sektorn innefattar förskolor, skolor och universitet. Detta betyder också att delar av varje ämne i kurs- eller läroplan kan läras ut i naturen/landskapet, inklusive matematik (till exempel genom att använda ekvationer för att mäta höjden på träd eller att bestämma volymer och flöden i vattenmiljöer, praktisk integralkalkyl.) Språk (till exempel lärande om landskapet genom topolingvistik och ortnamn) eller geografi genom att skapa kartbilder i en topografi utomhus som ett komplement till GPS och annat kartmaterial.

För den informella icke skolrelaterade sektorn innebär det att utomhuspedagogiken tillämpas i industrin (medarbetarsamtal i naturen), fritidsaktiviteter, fritidsklubbar, icke-statliga organisationer (NGO – Scouting, Friluftsrämjandet, Naturskoleföreningen, WWF), turistverksamhet, privata besöksanläggningar för jakt och fiske och ekologiska centra.

Om utomhuspedagogiken belyses utifrån detta sätt kan man se att det är ett sätt att lära som erbjuder alternativ till inomhusutbildning, ett objekt för lärande där landskapet och dess olika element blir »läroplanen«, en plats för lärande som erbjuder unika möjligheter när vi flyttar oss från plats till plats. På grund av dessa förflyttningar mellan olika platser skapas olika möten mellan människor, landformer och livsmiljöer. Oneness – att vara i lärmiljön med hela kroppen och

alla sinnen i naturen och kulturen och i en lärprocess bygger på erfarenhetsmässiga metoder för lärande. Utomhuspedagogik betonar således vikten av ett platsbaserat lärande (se även David Sobel 2005, David Hutchison 2004).

Biofilihypotesen kan här vara en vetenskaplig förklaringsgrund till hälsa och stressreaktioner – med stenåldersmänniskans rörelsebehov in i en stillasittande högteknologisk framtid. Ett perspektiv som därför behöver motverkas av ökad rörelse i ett samhälle med riskfaktorer för benskörhet, övervikt och stress.

Slutsats

Barn och samhället som helhet kan dra stor nytta av att maximera både leken och det skolrelaterade lärandet som naturpräglade förskolegårdar och skolgårdar erbjuder. Naturpräglade gårdar med ökad biologisk mångfald är alla platser där barnen kan få tillbaka den »magi« som är en del av vårt naturarv, förmågan att lära och upptäcka på ett erfarenhetsmässigt sätt genom utforskning i den naturliga världen som våra »upptäcktsresande« en gång mötte. Om dessa skolgårdar – som lärande landskap också integreras med hela läroplanen och skolbyggnaden, kan förståelsen också öka för vår relation till landskapet och kanske också på sikt kunskapen om relationen till närmiljön. Men kanske ännu viktigare är en förhoppning om att framtida generationer kommer att utveckla våra miljövärden, att bli förvaltare av jorden och naturens mångfald som första steget i att reflektera – ompröva och reformera tänkandet om lärande och kunskap i landskap.

Fördelarna med utomhusbaserat lärande framträder bäst när välutbildade och reflekterande pedagoger ser betydelsen av växelverkan mellan utomhus och inomhus. Platsen utomhus skall skapa mening och sammanhang med avseende på de fyra kunskapsformerna; fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet. Den didaktiska identiteten måste genomsyra ett både inomhus- och utomhusbaserat lärandeperspektiv (Dahlgren & Szczepanski 2004, Szczepanski, Malmer, Nelson & Dahlgren 2007):

- Var – platsperspektivet
- Vad – ämnesinnehåll
- Hur – metod
- När – lämpligt tidsval
- Varför – vetenskapliga argument

Det är därför centralt att detta utbildningsfält lyfts inom landets lärarutbildningar samt via kompetensutvecklingsinsatser.

Eleven men även läraren, skolläda och föräldrar måste lära sig att se utomhusmiljön, skolgården, parken och hela stadslandskapet, dess natur- och kulturmiljöer som en lärmiljö, vi måste öka dess »status« som lärmiljö.

Utomhusmiljön som ställs till förfogande bör vara variationsrik ur biologisk- och kulturell synvinkel, innehålla naturmark med en viss topografi men även vara planerad, ligga i närheten av skolbyggnaden på gång eller cykelavstånd och inte ligga för nära stora trafikleder med luftföroreningar och bullermattor. Förskole- och skolgårdar bör innefatta sol- och vindskydd, träd och buskar.

Internationella perspektiv

Utomhuspedagogik i internationellt perspektiv är tydligt kopplad till den rådande utbildningskultur där undervisningen äger rum. Man kan urskilja skillnader och likheter i dessa sammanhang. Nordamerika, Kanada och Australien har en utomhustradition i undervisning och lärande som vilar på ledarskap och teambildning, medan Nya Zeeland vid vissa lärarutbildningar gör tydligare kopplingar till individen i utemiljön kopplat till skolans ämnen och teman. I Europa, finns dessa båda perspektiv, som visar på mer utomhusorienterade aktiviteter genom friluftsliv – outdoor life, i vissa fall finns också sociala syften och mål. Tyngdpunkten i lärprocessen kan också vara det pedagogiska mötet med naturen och kulturlandskapet (skolans ämnen, oftast naturvetenskap). I de flesta fall sägs ingenting i de viktigaste nationella styrdokumentet om betydelsen av platsen för lärande och undervisning. Lärmiljöer utanför »klassrummet« är oftast helt osynliggjorda.

REFERENSER

- Björklid, P. (2005): *Lärande och fysisk miljö – En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola* Forskning i fokus, nr 25, Myndigheten för skolutveckling Stockholm: Liber Distribution.
- Boldemann, C. (red). (2013): *Förskolans utemiljö. Hälsoaspekter Socialmedicinsk tidskrift*, 90(4).
- Dahlgren, L.O. & Szczepanski, A. (1997/2001): *Udendørs pædagogik – boglig dannelse og sanselig erfaring* København: Forlaget Børn & Unge.
- Dahlgren, L.O. & Szczepanski, A. (2004): *Rum för lärande – några reflexioner om utomhuspedagogikens särart* (I) Lundegård, I., Wickman, P.-O., Wohlin, A. (Red). Utomhusdidaktik Lund: Studentlitteratur.
- Danielsson, A. et al. (2001): *Rörelseglada barn – Ett kursmaterial för rörelseutveckling i förskolan* Västerås: Gothia förlag .
- Grahn, P., Mårtensson, F., Lindblad, B., Nilsson, P. & Ekman, A. (1997): »Ute på dagis« – Hur använder barn daghemsgården? Utformningen av daghemsgården och dess betydelse för lek, motorik och koncentrationsförmåga Alnarp: Movium förlag.
- Higgins P., Loynes C & Crowther N (1997): *A Guide for Outdoor Educators in Scotland*. Penrith: Adventure Education.
- Hutchison, D. (2004): *A Natural History of Place in Education* Columbia: Teachers College, Columbia University US.
- Lindholm, G. (1995): *Skolgården – vuxnas bilder barnens miljö* Alnarp: Movium SLU.
- Krogstad, A., Hansen, G.-K., Høyland, K. & Moser, T (red.), (2012): *Rom for barnehage – Flerfaglige perspektiver på barnehangens fysiske miljø* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Mårtensson, F. (2004): *Landskapet i leken – En studie av utomhuslek på förskolegården* Alnarp: Agraria , 464.
- Parkinson, B. TP., Briner, RB., Reynolds, S. (1996): *Changing moods – The psychology of mood & mood regulation* Harlow, Essex: Addison Wesley.
- Sandberg, A. (2002): *Vuxnas lekvärld – En studie om vuxnas erfarenheter av lek* Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences, 189.
- Sobel, D. (2005): *Place-Based Education – Connecting Classroom & Communities* MA: The Orion Society US.
- Szczepanski, A. (2013): Platsens betydelse för lärande och undervisning – ett utomhuspedagogiskt perspektiv. *Nordic Studies in Science Education (NorDiNa)*, 9(1), 3–17.
- Szczepanski, A. (2008): *Knowledge Through Action – Teachers' perceptions of the landscape as a learning environment*. Licentiate diss, Linköping: Linköping University Department of Culture and Communication.
- Szczepanski, A., Malmer, K., Nelson, N., & Dahlgren, L. O. (2007): [The distinctive nature and potential of outdoor education from a teachers' perspective: An intervention study of teachers in school]. *Didaktisk tidskrift*, 16, 89–106.
- Åkerblom, P. (2005): *Lära av trädgård – Pedagogiska, historiska och kommunikativa förutsättningar för skolträdgårdsverksamhet* Uppsala: SLU/Alnarp.

Elektroniska referenser

- Frisk i Naturen – Ett Nordiskt projekt. (<http://www.friskinaturen.org/default.asp?path=26124,27062&pageid=39390>)
- Lgr 11 – Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Skolverket: (<http://www.skolverket.se>)
- Lpfö 98 – Läroplan för förskolan. Reviderad 2010, Skolverket: (<http://www.skolverket.se>)
- Nationellt Centrum för Utomhuspedagogik (NCU) vid Linköpings universitet – <http://www.liu.se/ikk/ncu?l=sv>
- Naturskoleföreningen (<http://www.naturskola.se>).
- Outdoor teaching (<http://www.outdoorteaching.com>).

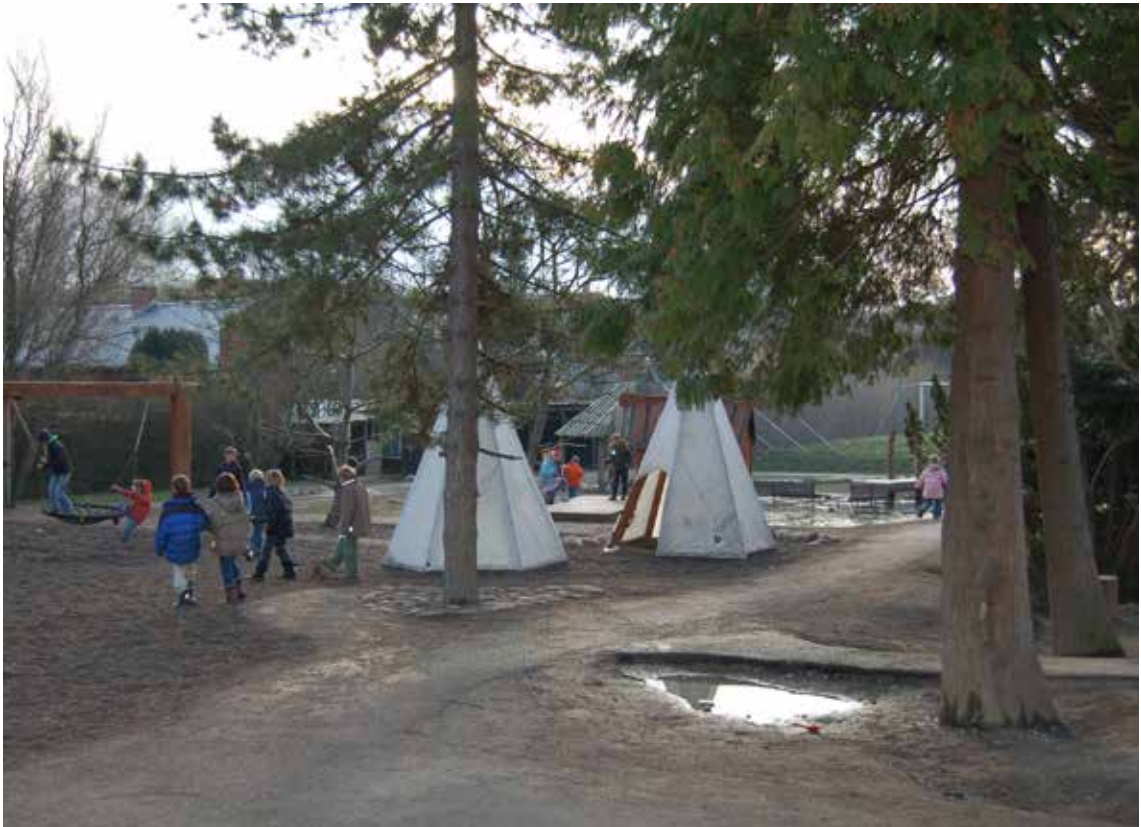


FOTO: SUZANNE DE LAVAL

Skolgård som ger många möjligheter för barnen att röra på sig och att söka skugga. Gentofte i Danmark.

Utemiljön och barns hälsa

CECILIA BOLDEMANN, docent i folkhälsovetenskap, Karolinska Institutet och Enheten för Epidemiologi och Samhällsmedicin, Stockholms läns landsting. Cecilia Boldemann har bland annat också varit redaktör för ett temanummer om förskolebarnens utemiljöer och deras hälsa, *Socialmedicinsk tidskrift* nr 4/2013.

Svenska barn är generellt friska. Men nya hälsorisker har uppstått genom att livsmiljöerna (det vill säga miljöerna där barnen framlever sina dagliga liv) på senare tid har utvecklats på för barnen ofördelaktigt sätt. Sådana exempel är utemiljöer som hindrar barn från att ta större områden i anspråk för sina lekar. Detta får fler konsekvenser: Det motverkar naturlig och spontan rörlighet. Övervikt som delvis kan ses om en konsekvens av detta är ett påtagligt problem bland barn. Vidare ökar risken för stark solexponering med brännskador om barnen inte kan söka sig till lämpligare lek miljöer på egen hand. Till slut krymper utrymmet för fysisk och mental återhämtning alltmer.

Detta kapitel handlar om utemiljöerna på förskolan. Där tillbringar 90 procent av alla Sveriges barn upp till 6 år det mesta av sin vakna tid. Internationellt går utvecklingen åt samma håll. Utemiljöerna som barnen har tillgång till under dagtid har visat sig ha stor betydelse för deras hälsa.

Fysisk aktivitet

Mellan 15 och 20 procent av alla barn väger för mycket. Övervikten innebär allvarliga konsekvenser på kort och lång sikt eftersom risken att utveckla det metabola syndromet ökar med insulinresistens som följd. Det innebär att kroppens celler inte reagerar på insulinet som krävs för att ta upp näringen som istället stannar kvar i blodet, med följden att blodkärlen stelnar, och blodsocker, blodtryck, och LDL-kolesterol (det »onda« kolesterolet) stiger. I flera undersökningar har man kunnat se tecken till det metabola syndromet redan hos barn. Alla åtgärder som stimulerar till spontan fysisk aktivitet från tidigaste ålder måste därför främjas. Stillasittande är en oberoende riskfaktor för samma sjukdomar som kan relateras till bristen på fysisk aktivitet. Det är sålunda inte bra för barn att sitta stilla för länge och för mycket. Detta stärker vikten av fysisk aktivitet som ofta bryter stillasittandet.

Det är naturligt för barn att vara nyfikna och ha spring i benen. Hur mycket fysisk aktivitet barn behöver kan uttryckas på olika sätt. Såväl kvantitet, varaktighet och intensitet är viktiga. Barn ska ha minst 60 minuters medelhög till hög aktivitetsnivå varje dag så att pulsen stiger med minst 50 procent, och aldrig vara stilla i mer än 60 minuter i taget, utom när de sover, för en god hjärt-kärlhälsa. Annorlunda uttryckt kan man också säga att de från tidig ålder behöver minst 15000 steg per dag för optimala chanser till en sund kroppsvikt och för att få muskler, och att flickor ges samma utrymme som pojkar för att delta i den fysiskt intensiva leken.

Att vara för tunn och spinkig är inte heller bra, inte vid någon ålder. Även 90-åringar behöver 8000 steg per dag för att må bra. Varje rörelse är bra, men just den medelintensiva dagliga fysiska aktiviteten är viktig.

Vegetation gör stor nytta. Rätt placerad kan den bland annat bilda dynamiska nav som gör att aktiviteten exploderar. Den plötsliga explosiva aktiviteten är optimal och bra för att stimulera tillväxten.

Solexponering

Många barn överexponeras för solens ultravioletta strålning med brännskador som följd, hudrodnad som varar i mer än ett dygn, vilket ger cellskador i hudens basalcellslager. Det ökar speciellt risken för den farligaste formen av hudcancer, malignt melanom. Riskökningen beror på att brännskadorna lämnar spår även om cellen lagat de akuta skadorna. Alla människor har sådana »spår« i sina hudceller utan att de utvecklas till cancerceller. Men med alltför många skador kan en enskild cell förlora kontrollen över sina funktioner och utvecklas till cancercell. Det är sålunda aldrig för sent att börja undvika brännskador i solen. Men bäst är att undvika brännskador från början. På sensvåren och försommaren är huden ovan vid stark sol, speciellt om barnen varit mycket inomhus. När förskolebarn då utsätts för stark sol kan de snabbt få brännskador. Den

översta kritiska gränsen ligger vid 30 minuter vid normalkänslig hud, men brännskador kan också uppstå efter kortare tid.

Solen är nödvändig för D-vitaminbildningen. Det räcker med 5–30 minuter direkt sol mitt på dagen beroende på solkänslighet, latitud och väder. Lagom mängd solexponering kombinerat med medelintensiv till intensiv fysisk aktivitet är en optimal kombination för att stärka skelettet. Lagom mängd sol är ett vagt begrepp. Dock finns en skala, UV-index se SMHI <http://www.smhi.se/klimatdata/miljo/uv-stralning>, som anger solens brännkraft. Från november till februari råder »vitamin D-vinter«, det vill säga UV-index visar noll, ingen UV-strålning finns överhuvudtaget. Men mycket utevistelse under sommarmånaderna och långt in på hösten, då solen gradvis blir svagare, räcker långt för att underhålla depåerna av vitamin D i fettvävnaden. Kompletterande vitamin D kan fås via maten, främst från ägg och fisk. Under sommaren kan gröna skuggor i en bra lekmiljö sänka UV från 7 (vilket är starkt) till 3 vilket de allra flesta klarar utan brännskador, även vid långvarig vistelse utomhus.

Koncentrationsförmåga och stress

Hos allt fler barn konstateras koncentrationssvårigheter och andra mer eller mindre allvarliga beteendestörningar. Man vet inte mycket om orsakerna. Det kan bero på ändrade diagnoskriterier, så att fler beteendestörningar än tidigare upptäcks. Ett annat skäl kan vara en alltmer stressfull vardag, ökade krav och det ökade bombardemanget av stimuli utan möjlighet till återhämtning. Exempelvis stora barngrupper på förskolan, höga ljudnivåer, stressad personal, brister i arbetsmiljön, inte minst utomhus. Barn behöver ro. Med floden av nya sinnesintryck vilka är krävande för barnet behövs tid och just ro för att smälta alla intryck. Idag ökar riskerna för att både det rumsliga och tidsmässiga utrymmet dit det går att dra sig undan för reflektion krymper. Vistelse utomhus med naturmark och lektålig grönska kan ha en stimulerande men också lugnande verkan.

Stress kan också förekomma i positiv bemärkelse, fastän det oftast förknippas med något negativt, det vill säga en kronisk alarmberedskap med mer eller mindre konstant stresspåslag vilket medför höjda kortisolnivåer. Hos barn kan »rätt« stress också tänkas innebära utvecklingsmöjligheter, till exempel när de sporras att testa sina egna gränser men mer forskning behövs. Viktigt är dock att både tidsmässiga och rumsliga möjligheter finns till återhämtning.

Hos vuxna har man kunnat se att grönska minskar stressen. Våra mätningar av salivkortisol på förskolebarn visade omvänt att barn med de grönaste och mest vidlyftiga miljöerna uppvisade högre kortisolnivåer än de barn som var hänvisade till torftigare utemiljöer. Det är tänkbart att det inte enbart rörde sig om negativ stress, då mycket aktivitet och spännande lek kan höja kortisolnivåerna. Utevistelse i hårt väder med regn, blåst och kyla kan som en oberoende faktor också vara en stressfaktor för barnen (Söderström et al 2013). Bra utemiljöer lockar också till mer utevistelse som ger mer fysisk aktivitet (Raustorp et al 2012).

Förskolemiljöer som hälsofrämjare eller hälsorisker

För hälsorisker finns inslag av genetiska sårbarheter, men de är sällan deterministiska till sin natur, utan snarare »tillåtande«, det vill säga anlagen kan anses ladda geväret och miljön trycka av. Oftast beror sjukdomar senare i livet på risker i miljön.

Det finns exempel på förskolegårdar som är små, sandiga och platta utan naturmiljöer i närheten dit det är lätt att ta sig med barngrupperna. Barn på sådana förskolor hålls ofta inne mesta tiden vid fint sommarväder när solen och hettan är för stark. Är de i gengäld ute kan soldoserna bli så höga att det resulterar i brännskador. Samtidigt genererar sådana utemiljöer inte mycket fysisk aktivitet, varken i fråga om kvantitet eller intensitet (Boldemann et al 2006, 2011, Raustorp et al 2012). Som en motbild finns exempel på förskolemiljöer, inte minst i tätbebyggda områden där alla tillfällen tas tillvara att göra busk- och trädbevuxen yta tillgänglig för barnen med möjlighet att trampa upp egna stigar. Där är barnen ute mer eftersom miljöerna lockar till det. Den relativa solexponeringen blir låg eftersom mycket av leken försiggår under och emellan buskar och under trädkronor, samtidigt som den fysiska aktiviteten ökar. Sådana omgivningar kan också väsentligen bidra till kvaliteten av de förskoleanställdas arbetsmiljö. Barnen vid skogsmulleförskolorna i våra studier var ute nästan konstant. De underskred trots detta högsta rekommenderade UV-dos (200 joule per m² hudyta) och visade upp hög fysisk aktivitet. Leken och lektionerna försiggick mestadels bland träd.

Våra studier har bedrivits i Stockholms län i områden med vild natur och bruten topografi med granitklippor och en vegetation som domineras av barrskog, det vill säga är typisk för kyligare klimat, i North Carolina i USA i subtropiskt klimat, och i Malmö med utpräglat agrart landskap

och maritimt klimat. I Stockholm och Malmö blev resultaten i stort sett identiska oberoende av de olika latituderna. Utemiljöer med stor yta, oregelbunden topografi och vegetation som barnen använder i sin lek har visat sig öka fysisk aktivitet med över 20 procent och sänka exponeringen för UV-strålning med 35–40 procent vilket gör det möjligt för barnen att leka utomhus större delen av dagen utan risk för brännskador, inte minst för att de självmant leker bland buskar och träd. I North Carolina påverkades resultaten av en arbetsordning som påminde om hur en skoldag var organiserad. Stegtalen var lägre eftersom barnen genom regleringar av utomhusvistelsen endast kunde använda utemiljön i begränsad omfattning även om denna var utformad på ett sätt som uppmuntrade till rörlig och utforskande lek och solskydd. Nivån på den fysiska aktiviteten var till och med lägre än på förskolorna med utemiljöer som i den svenska forskningen klassats som torftiga. Båda förskolorna hade socialt gynnade grupper i sitt upptagningsområde. Andra studier som genomförts på amerikanska förskolor i socialt belastade områden visade på extremt låg fysisk aktivitet i paritet med den som man kan finna hos stationär kontorspersonal. Den låga fysiska aktiviteten berodde enligt forskarna på en kombination av mycket torftiga, rastgårdsliknande utemiljöer och sträng disciplin (Robinson et al 2012).

Vidlyftiga, kuperade förskolemiljöer med oöm vegetation och fria från staket inom inhägnaden kan locka till äventyrliga lekar. Det kommer oundvikligen också att leda till fler smärre blesyrer som kan åtgärdas med sårsprit och plåster. Vinsterna är i gengäld många fler: ökad fysisk aktivitet, lagom solexponering, en gynnsam inverkan på koncentrationsförmågan, och utrymme för återhämtning. Fördelarna kan sammanfattas enligt följande:

Om förskolorna förfogar över utemiljöer som:

- Är vidlyftiga
- Har kuperad terräng
- Har oöm vegetation som barnen använder i sina lekar

Resulterar det i:

- 1500–2000 fler spontana steg vid en vistelse på 7 timmar på förskolan
- Utevistelse hela eller största delen av dagen utan speciellt solskydd och utan risk för brännskador i solen
- Bättre koncentrationsförmåga, färre koncentrationsstörningar. Barn från socialt belastade hem drar mest nytta av det
- Smalare kropp
- Längre nattsömn
- Högre kortisolvärden. Behöver studeras närmare. Fysisk aktivitet höjer kortisolnivåerna. Hårt väder med regn och blåst kombinerat med äventyrslekar kan ytterligare höja kortisolnivåerna

Åtgärder

Problemen – övervikt och stress, hudcancerrisk, koncentrationsproblem – upplevs av naturliga skäl som helt orelaterade till varandra i förskole- och skolvärlden. Att integrera så vitt skilda budskap med dess riskförebyggande åtgärder i verksamheten ovanpå andra moduler som redan trängs i läroplanerna kan därför upplevas som en övermäktig pålaga hos personalen: att se till att barnen rör på sig, använder solskyddsmedel, har kläder på sig och håller sig i skuggan, och inte stressar för mycket. Lösningen kan ligga i att hitta en gemensam nämnare som helt eller delvis tar hand om alla dessa pålagor på samma gång. En sådan gemensam nämnare är utemiljön. En förskolemiljö såsom den ter sig på bild till vänster bidrar inte till att lätta upp situationen, vilket däremot förskolemiljön på bilden till höger gör (Figur 1).

Är det ont om yta visar observationer att tre faktorer höjer den fysiska aktiviteten och skyddar mot stark sol: nivåskillnader, vildvuxen vegetation, sly och passager, gärna trånga, genom vegetation eller mellan skjul, husväggar och staket. Under fältarbeten både i Sverige och i USA observerades att skjul, indragna en halv till en meter från staketet lockade barnen till att kuta runt, liksom att springa rätt igenom skjul med dörröppningar i båda kortsidor. En ny undersökning visar också att barnens fysiska aktivitet ökar betydligt om de har möjlighet att springa runt hela byggnaden, då också rika tillfällen ges till acceleration (Olesen, Kristensen, Korsholm & Froberg 2013). Just trånga passager tycks utöva en lockelse att vilja ta sig fram, att smita mellan buskar, känna kvistarna skrapa mot kläderna och leka »under och emellan«. Förutom sådana lekmiljöers förtjänster gällande fysisk aktivitet och solskydd stillar de också barnens nyfikenhet och väcker ny upptäckarlust. Enstaka undersökningar har visserligen visat att vegetation minskar barnens aktivitet. Det har då vanligen varit fråga om manikyrerad vegetation i form av ömtåliga

Figur 1



prydnadsbuskar längs husväggar och intill staket, istället för vild och slitstark vegetation som tål att användas i barnens lekar.

De negativa effekterna av begränsad yta kan motverkas genom att

- Skapa framkomlighet genom passager mellan staket och byggnader
- Avlägsna staket som styckar upp området inom inhägnaden

Solexponeringen kan uppskattas genom att placera sig på de positioner som av förskolepersonalen pekats ut som de platser där barnen leker mest, genom att titta uppåt och göra en skattning av den relativa andelen synlig himmel. Om i snitt mer än hälften av alla himmelsvyerna täcks av trädskronor eller annan vegetation kan barnen leka ute utan risk för brännskador i solen.

Att barn fritt kan uppsöka skugga är viktigt under varma, solheta dagar, inte bara för UV-strålningens skull. Barn har svårare än vuxna att reglera sin kroppstemperatur. Den stiger lätt när ingen svalka finns. Då kan uppstyckningen av förskolegården med staket bli ett problem i de fall då ingen skugga finns inom räckhåll för barnet.

Ett exempel från Nynäshamns kommun i Stockholms län visar rotationen av en planritning för en förskola med 1800 med fronten från sydväst mot nordost, mot orörd skog. Med denna ändring uppfylldes samtliga krav på en förskolemiljö som ger mer fysisk aktivitet, lagom sol, och generellt friskare barn.

På samma sätt som det finns krav på inomhusmiljöernas fysiska utformning bör nya rutiner i kommunerna sörja för implementering och uppföljning av förskolegårdarna, och deras potential för fysisk aktivitet och skugga. En utveckling av databaser för barnens utemiljöer rekommenderas, i analogi med dem som finns för inomhusmiljöer (ventilation, ljudnivå, luftpartiklar etcetera.). En sådan databas är under utveckling i Nynäshamns kommun. Den är planerad att innehålla uppgifter om yta, kupering, typ av vegetation, instrålning av sol, väderstreck, stängsel och uppgifter om annekterbar angränsande mark.

Trygghetskraven med säkerhetsskapande åtgärder i en förskolemiljö kan stå i konflikt med åtgärder som stimulerar både spontan fysisk aktivitet och spontant solskydds beteende. Ytor som barnen får röra sig på är ofta kringgärdade av stängsel och staket för att uppsikten över dem ska underlättas. Men detta sker till priset av att det saknas yta för acceleration i leken, att barnen inte kan uppsöka skugga på egen hand och hindras från att utforska sin miljö. Höga rymningssäkra palissader runt ett större område rekommenderas som ett alternativt fullgott skydd mot yttre faror. En utmaning är därför att planera utemiljö på ett sätt att den möter elementära säkerhetskrav och samtidigt inte hindrar barnens rörelseglädje.

Bild 2



Ritningen för en ny förskola ändrades radikalt i linje med kriterierna för en hälsofrämjande förskolemiljö och därtill i enlighet med förskolepersonalens önskemål. Byggnaden roterades 180 grader och skogspartiet, på kommunens mark, annekterades.

På området hade huggormar en övervintringsplats men problemet löstes genom att huggormarna själva utvandrade. Under tiden undervisades barnen, med gummistövlar på, om huggormar och deras funktion i det naturliga kretsloppet. Budskapet var att lära sig hantera faror i stället för att undvika dem. Barnen fick skog i stället för en platt sandig gård med några utplacerade lekredskap. På den ytan har grönsaksbäddar anlagts.

REFERENSER

- Boldemann C, Blennow M, Dal H, et al. *Impact of preschool environment upon children's physical activity and sun exposure*. *Prev Med* 2006; 42(4):301–308.
- Boldemann C, Dal H, Mårtensson F, et al. *Promotion of children's physical activity and sun protection may combine. Impact of preschool outdoor environment in Southern Sweden and North Carolina*. *Sci & Sports*, 2011; 26:72–82.
- Boldemann C, temaredaktör. *Förskolebarnens utemiljöer. Hälsoaspekter*. *Socialmedicinsk tidskrift*, 2013, 90, 4/2013
- Mårtensson F, Boldemann C, Söderström M, et al. *Outdoor environmental assessment of attention promoting settings for preschool children*. *Health & Place* 2009;(15) 1149–1157.
- Olesen LG1, Kristensen PL, Korsholm L, Froberg K. *Physical activity in children attending preschools*. *Pediatrics*. 2013;132(5):e1310-8. doi: 10.1542/peds.2012-3961. Epub 2013 Oct 14.
- Raustorp A, Pagels P, Boldemann C, Dal H, Cosco N, Mårtensson F. *Accelerometer measured level of physical activity indoors and outdoors during preschool time in Sweden and the United States*. *JPAH*, 2012; 9:801–808.
- Robinson LE, Wadsworth DD, Peoples CM. et al. *Correlates of School-Day Physical Activity in Preschool Students*. *Res Q Exerc Sport*, 83(1) (2012): 20–26.
- Söderström M, Boldemann C, Mårtensson F, et al. *The quality of the outdoor environment influences children's health. –A cross-sectional study of preschools*. *Acta Paediatr* 2013; 5:102(1):83–91.



FOTO: SOFIA CELE

Barn på stan.

Med eller utan skolgård – gör det någon skillnad?

MARIA NORDSTRÖM är miljöpsykolog, docent och forskare med mångårig erfarenhet av att studera barns och ungas relation till den fysiska miljön. Genomför och utvecklar barnkonsekvensanalyser för olika typer av utemiljöer på uppdrag av kommuner och olika byggherrar. Hon är verksam på Stockholms Universitet och på SLU Alnarp.

Kommer skolgården att försvinna, är den fråga man ställer sig, när man idag ser sig omkring i innerstadsmiljöerna i stora svenska städer. Man ser skolbarn tillbringa skolraster i parker, grönområden, lekplatser, parklekar och andra offentliga platser utomhus eller inomhus i köpcentra eller andra öppna offentliga lokaler. Skolornas utemiljö krymper och får ge plats för nybyggnation i den nu pågående snabba förtätningen av bebyggelsen i städernas centrala delar. Nya skolor byggs och inrättas utan skolgårdar. Hur kan argumenten för barns behov av en utemiljö i anslutning till skollokalen uppmärksammas av politiker så att skolgården förblir den självklara del av barnens skoldag och vardagsliv som den tidigare har varit? I ett historiskt perspektiv framstår dagens skolgårdslösa situation som anmärkningsvärd. Redan i skolordningarna för de allra första skolorna i Sverige, på 1600-talet, framhöll man elevernas behov av en skolgård med plats för vila och lek, visar skolgårdshistorisk forskning (Larsson & Norlin 2012). Är anledningen till dagens situation att skolans värld, dess fysiska byggnader och skolgårdar, är avskild från stadsplaneringen och inte ses som en uppgift för stadsplanerare? Kan stadsplanerare vidga sitt perspektiv och låta det omfatta skolan så att vi får en stadsplanering också på barnens villkor? (Björklid & Nordström 2009, 2012) I Stockholm ökar folkmängden årligen med cirka 37.000 personer. Många av inflyttarna är barnfamiljer. De flesta av barnen, som flyttar in och föds här, kommer att bo kvar och växa upp här. I andra stora städer är situationen likartad. Framtidens svenska barn kommer att vara stadsbarn och gå i skola i den täta staden.

En jämförande observationsstudie

Denna artikel handlar om barns plats i staden utifrån en observationsstudie av rastaktiviteterna bland skolbarn, som har respektive saknar en skolgård. I samband med ett pågående forskningsprojekt om skolbarns utemiljö i inner- och ytterstaden i Stockholm i början av 2000-talet kom en särskild studie att genomföras om rastaktiviteterna hos 12 år gamla skolbarn på två näraliggande skolor på Kungsholmen i Stockholm, Kullskolan och Kungsholmens friskola. Bakgrunden till den jämförande studien är utvecklingen i Stockholm, där allt fler skolor har uppstått utan skolgårdar. När friskolor ansöker om att starta verksamhet i Stockholm ställs inga krav på skolgård. Förslaget om att göra en studie på Kungsholmens friskola kom från rektorn på Friskolan, som hade iakttagit att eleverna på hennes skola rörde sig mindre smidigt än barn i samma åldrar på andra skolor. En observationsstudie genomfördes, vilken beskrev alla rastaktiviteter hos de 12-åriga skolbarnen på de båda skolorna, sammanlagt 48 elever, under två veckor i oktober 2004 (Nordström & Brandstetter Hiltunen 2008). På båda skolorna hade eleverna två raster, båda på förmiddagen. Den första rasten var kort medan den andra rasten, i anslutning till skolbarnens lunch, var betydligt längre. Valet av 12 år gamla skolbarn gjordes därför att denna ålder betecknas vanligtvis som en ålder, då skolbarn är fysiskt mycket aktiva. De flesta barnen på de båda skolorna bodde på Kungsholmen, nära sina skolor. Deras socioekonomiska bakgrund var likartad.

Kullskolan och dess fysiska miljö

Kullskolan har idag tillsammans med en annan skola blivit en del av en större kommunal innerstadsskola på Kungsholmen och bytt namn till Kristinebergsskolan. Miljön kring gamla Kullskolan har förändrats genom det stora stadsbyggnadsprojektet Lindhagen, som startade 2005 och som fortfarande pågår och just nu byggs Kullskolan om. Den beskrivning som här ges av den fysiska miljön gäller Kullskolan vid tiden för observationsstudien.

Kullskolan var inrymd i en byggnad på Kristineberg, den västliga delen av Kungsholmen, som hade uppförts i slutet av 1800-talet. Vid tiden för jämförelsen var Kullskolan en grundskola med elever från klass 0/1 till klass 5/6 och med 100 elever. Vid skolbyggnaden fanns en skolgård och i anslutning till skolan låg Kristinebergsparken. Den del av Kristinebergsparken, som låg närmast skolan, kallades Äppelparken av eleverna och lärarna. Skolbarnen hade tillstånd att vistas där på sina raster. Skolbyggnaden låg alltså i en omgivning av grönska genom närheten till Kristinebergsparken men just skolgården vette ut mot Drottningholmsvägen, en stor och starkt trafikerad gata. Parallellt med Drottningholmsvägen går tunnelbanan och nedanför skolan finns tunnelbanestationen Kristineberg. Flygplan på väg till eller från närbelägna Bromma flygplats orsakar kraftigt buller i luften ovanför Kullskolan, vilket gör att man måste karakterisera miljön som både grön och bullrig.

Rastaktiviteter på Kullskolan

Eleverna på Kullskolan använde skolgården och den intilliggande Äppelparken hela rasten, det vill säga de vistades utomhus från det att klockan ringde ut till det att den ringde in. Skolgården och Äppelparken togs i anspråk för olika spel och lekar men också för samvaro och avskildhet. Enstaka barn höll sig för sig själva men förmåddes ibland av andra barn att vara med i lekar och spel. Barnen lekte med varandra, samtalade med varandra, hjälptes åt att på egen hand lösa problem och konflikter som uppstod. Bara enstaka gånger under observationstiden hände det att de lärare, som var rastvakter, deltog i en lek, umgicks med barnen eller grep in i en konflikt mellan barnen. Konflikter mellan skolbarnen försökte barnen klara av själva. Skolbarnen hade tillåtelse av lärarna att komma för sent till lektionerna, när de på egen hand försökte lösa sina problem. Rastvakterna fanns på skolgården men inte på varje skolrast. De vistades vanligtvis nära skolbyggnaden under rasten.

Skolgården inspirerade barnen till olika aktiviteter. Observationerna visade hur eleverna ibland dröjande kom ut från skolbyggnaden på rasten men att de strax hittade något att göra, såg något eller någon, som fängade deras uppmärksamhet, och snart var de igång och gjorde något. Detta var kanske anledningen till att även när barnen kom ut sent på en rast, tycktes de hinna med att göra mycket på rasten. En anledning kan också vara att skolgården och Äppelparken medgav att de kunde fortsätta med sina aktiviteter och spel från en rast till nästa. De tycktes ofta fortsätta med vad de höll på med från föregående rast.

Skolbarnen bildade skiftande konstellationer med varandra på skolgården. Man kunde se en tydlig åldersmarkering av barnen gentemot varandra. De äldre skolbarnen kunde låta yngre skolbarn vara med i deras aktiviteter, om de yngre uttryckligen bad om det och om de äldre hade bestämt att låta dem göra det. »Femmorna«, det vill säga 11–12-åringarna i klass fem, deltog däremot inte in i »fyrorerna« aktiviteter. De 12 år gamla skolbarnen lekte inte lekar på samma sätt som de yngre skolbarnen men ibland hände det att de satte igång en lek. På höstterminens städdag organiserade pojkarna städarbetet som en lagpräglad lek, i vilken alla barnen deltog.

Vad som visar sig i den här åldern, då pojkar och flickor är på väg mot puberteten, är att de börjar leka var för sig på skolgården (Nordström 2010a, se även Nordström 2010b). Pojkarna ägnade sig främst åt lagsporter, oftast fotboll. De märkte ut en plats mellan några äppelträd och använde den som fotbollsplan. Det var samma plats som de använde under de två veckor som observationerna gjordes. Tiden ägnades både åt att spela fotboll och att noggrant diskutera reglerna för spelet. Pojkar, som inte deltog men följde fotbollsspelet, klättrade upp i träden och satt däruppe och tittade på matchen. Andra barn klättrade upp i träd för att dra sig undan ett tag från kamraterna och aktiviteterna nedanför, dock utan att förlora kontakten med de andra. Visst buskage användes på samma sätt, både av pojkar och flickor. Ibland var barnen där ensamma; ibland med en eller två kamrater. Flickorna ägnade rasterna främst åt att tillsammans promenera i Äppelparken i ständigt skiftande sociala konstellationer, medan de samtalade med varandra. De uppehöll sig oftast i utkanterna av parken.

Observationerna visade också att på vägen hem från skolan hade utemiljön kring skolan en viktig funktion för eleverna. Barnen stannade ofta kvar en stund på skolgården eller i parken, innan de gick hem. Ibland samlades grupper av barn i parken och satt och pratade tillsammans; ibland lekte de med varandra; ibland spelade de fotboll. Också på morgonen före skolans början samlades ibland skolbarnen på skolgården för att prata. Kullskolans skolgård och den intilliggande Äppelparken utgjorde alltså en del av barnens skoldag och deras vardagsmiljö.

Kungsholmens Friskola och dess fysiska miljö

Kungsholmens friskola ligger några kvarter bort från Kullskolan i den östliga delen av Kungsholmen, nära Stockholm City. Den kan beskrivas som en stenstadsmiljö. Byggnaden, uppförd på 1930-talet som en del i området Kungsklippan, är belägen på Pipersgatan mellan två större gator, Kungsholmsgatan och Bergsgatan. Mycket trafikerade gator är de intilliggande Flemminggatan och Scheelegatan. Friskolan hade ungefär samma antal elever och i samma åldrar som Kullskolan vid tiden för jämförelsen. Friskolan var en jämförelsevis nyinrättad skola, som hade bildats och drevs av ett föräldrakooperativ. Skolan var inrymd i en lokal, som från början var avsedd för dåtidens lekskola. Lokalen finns i bottenvåningen på en byggnad, som i övrigt innehåller bostadslägenheter. Det finns en liten bostadsgård på baksidan av byggnaden. Skolans framsida och entré ligger direkt vid Pipersgatan. Kungsholmens friskola har inte någon skolgård.

Rastaktiviteter på Friskolan

Eleverna på Friskolan gick iväg från skolan till olika parker i närheten av skolan för sina rastaktiviteter, ledda av sina lärare. Lärarna tog med sig leksaker och redskap för barnens lek till parkerna och tog dem med tillbaka till skolan efter rastens slut. Promenaderna till »rastparkerna« skedde en eller två gånger per dag. De yngsta eleverna stannade ibland kvar på den lilla bostadsgården. Skolbarnen besökte huvudsakligen tre parker. Parken, dit det tog längst tid att gå, besöktes på lunchrasten, skoldagens längsta rast. Promenaden organiserades av lärarna. Promenaden till parken skedde gemensamt och klassen måste vara samlad för att gå dit. Skolbarnen väntade inomhus i entrén till skolan eller på trottoaren utanför skolan på att klassen skulle samlas till promenaden. Barnen var beroende av varandra och av lärarna för att komma iväg. Ibland tog samlingen lång tid, vilket gjorde att rastens tid krympte. Under promenaden till »rastparkerna« hände det att de yngre barnen började leka, hoppa upp och gå balansgång på murar. De inspirerades av vad de såg på vägen. Eftersom barnen rörde sig i en mycket trafikerad miljö och passerade flera stor gatukorsningar, kunde dessa lekar bli farliga, vilket var anledningen till att barnen passades noga av lärarna. Under skolrasten interagerade skolbarnen hela tiden med lärarna och lärarna fanns alltid i barnens närhet. Lärarna deltog ofta i skolbarnens lekar och spel och de hjälpte barnen att lösa konflikter.

Med undantag av en förskolegård, som man ibland hade tillgång till, var »rastparkerna« offentlig miljö. Detta betydde att barnens lekar måste samordnas med andras användning av platserna. I parkerna påmindes skolbarnen om att också andra – barn och vuxna – hade rätt att använda platserna och att de måste anpassa sig till andras närvaro och deras aktiviteter. Bortsett från en park, som hade lekredskap, var parkerna inte utformade med tanke på barns lek och därför hände det att barnen, när de lekte, gjorde intrång i planteringar och störde den ordnade miljön.



Platser som besöks av Kungsholmens Friskola för rastaktiviteter, markerade med gult.

Resultat

Studien visade att det fanns stora skillnader i rastaktiviteter mellan skolbarnen på Kungsholmens Friskola utan skolgård och skolbarnen på Kullskolan med skolgård. Den grundläggande skillnaden var att eleverna med tillgång till en skolgård var mycket mera fysiskt aktiva under sina raster än eleverna, som saknade en skolgård. I det förra men inte i det senare fallet hade barnen en plats i staden, en egen plats, sin skolgård. Skolgårdens betydelse för barns fysiska och sociala aktiviteter framgick tydligt av observationerna av barnens rastaktiviteter. På Kullskolan var rastaktiviteterna många, långvariga och omväxlande och ett händelserikt socialt samspel utspelade sig mellan barnen. På den andra skolan, där barnen saknade en skolgård och begav sig till offentliga parker för sina rastaktiviteter, blev rastaktiviteterna kortvariga och präglade av lärarnas ständiga närvaro.

Konsekvenser av skillnaderna i skolbarnens rastaktiviteter

Skolgården för eleverna på Kullskolan gav eleverna en plats att förfoga över på sin rast, där de kunde ägna sig åt sina aktiviteter under hela skolrasten. De hade möjlighet att själva välja aktiviteter, att starta aktiviteter och att sluta med aktiviteterna under skolrasten på ett tämligen fritt sätt, vilket betyder att de styrde över vad de gjorde. Vuxenkontakter under rasterna var få eller inga i och med att lärarna höll sig på avstånd. Möjligheten till självvalda och improviserade aktiviteter var mer begränsad för Friskolans elever. Aktiviteterna blev i regel kortvariga och de präglades av hänsyn till andra människor i den offentliga omgivningen och till trafiken. Möjligheten att slappna av och återhämta sig mellan lektionerna blev därför mindre för barnen utan skolgård.

Varför är skolgården viktig?

Lärare med erfarenheter av barn som just har börjat skolan vet att barns uppmärksamhet till en början är kortvarig och att barns förmåga till inlärning i skolan förbättras och är beroende av deras möjligheter att vara fysiskt aktiva på sina raster, varför skolgården är ett ovärderligt stöd för undervisningen i skolan. Barn behöver tid att »återhämta« sig från situationer som ställer krav på deras uppmärksamhet och anpassning och fysisk miljö har stor betydelse för återhämtningen (Korpela et al 2002). Små barn behöver ofta lång tid för att återhämta sig, därför att de har många olika utvecklingsuppgifter att hantera och klara av. Återhämtningen är en fråga om en särskild slags kreativ aktivitet (Kaplan & Kaplan 1998), som innebär bearbetning av upplevelser och erfarenheter, vilken ger individen kraft att koncentrera sig på att lösa problem och hantera krävande uppgifter och situationer. Forskningen visar att fysisk aktivitet är viktig för goda skolresultat (Kågström et al 2013, Breithecker 2013). Det sk Bunkefloprojektet visar att skolbarn med särskild satsning på fysiska aktiviteter under skoldagen presterar väsentligt bättre än lika begåvade och i alla andra väsentliga avseenden lika skolbarn och de får högre betyg (www.mugi.se). Skolgården utgör därför en stor hälsopotential för barn. Det är under skoldagarna som barn får största delen av sin motion; inte på helger och fritid (Mårtensson 2014, Nyberg 2009). Mätningar har gjorts av barns olika fysiologiska reaktioner under rastaktiviteterna (Fjörtoft et al 2009, Raustorp et al 2012). Man har följt barn under flera år och registerat hur fysiskt aktiva de har varit och man konstaterar att fysisk aktivitet är väsentlig för barns utveckling och framtida hälsa (Jantz et al 2010). Att skolgårdens – liksom all fysisk miljö – utformning är viktig för att den ska användas mycket och på varierade och kreativa sätt har visats av landskapsarkitekter och miljöpsykologer och ingående studerats, när det gäller barns aktiviteter i skol- och förskolemiljö (Lindholm 1995, Mårtensson 2004).

Barns fysiska miljö är deras utvecklingsmiljö, vilket betyder att fysisk miljö spelar en viktig roll i barnens värld. Fysisk miljö talar till och är meningsfull för barn, därför att de interagerar direkt med fysisk miljö och låter den tala till dem. Barnen i observationsstudien var i den ålder, när barn fortfarande naturligt är fysiskt mycket aktiva. Högre upp i åldrarna minskar barns fysiska aktivitetsnivåer (Nordström 2005). Det är därför viktigt att barn i fysiskt aktiva åldrar får möjlighet att vara aktiva, där de bor och lever (Nordström 2010c, Faskunger 2008). Skolgården som fysisk miljö medger detta och är en möjlighet för barn att ta kontrollen – för ett tag – över tiden och sina aktiviteter i en miljö, där det på lektionerna ställs krav på deras uppmärksamhet (Lindblad 1993). I barnens olika lekar och i deras umgänge med varandra på Kullskolans skolgård spelade den fysiska miljön en aktiv del, som inspirerade och stimulerade dem att använda den i sina lekar och för sina utvecklingsuppgifter. Kullskolans elever, men inte Friskolans elever, hade goda möjligheter till återhämtning på sina skolraster. Skolgården spelade en avgörande roll för dessa möjligheter för Kullskolans elever.

REFERENSER

- Björklid, P. och M. Nordström (2009), »När kommer barnen in i stadsplaneringen?« I *Miljöforskning* 1, februari, 2009, Formas tidning för miljöforskning
- Björklid, P. och M. Nordström (2012), »Child-friendly cities – sustainable cities« I *Early Childhood Matters*, ECM, June 2012, 118
- Breithecker, D. (2013), Physically active schoolchildren – alert heads, www.bag-haltungundbewegung.de
- Faskunger, J. (2008), *Barns miljöer för fysisk aktivitet – samhällsplanering för ökad fysisk aktivitet och rörelsefrihet för barn och unga*, Statens Folkhälsoinstitut, Östersund, R 2008:33
- Fjörtoft, I., Kristoffersen, B. och J. Sageie, (2009), »Children in schoolyards: Tracking movement patterns and physical activity in schoolyards using global positioning system and heart rate monitoring« I *Landscape and Urban Planning*, 93 (2009)
- Jantz, K.F., Letuchy E.M., Eichenberger Gilmore J.M. et al. (2010), »Early physical activity provide sustained bone health benefits later in childhood«, *Medicine and Science in Sports and Exercise* 2010; 42:1072–1078
- Kaplan, R. och S. Kaplan (1998), *The Experience of Nature. A Psychological Perspective*, Cambridge University Press
- Korpela, K., Kyttä, M. och T. Hartig (2002), »Restorative experiences, self-regulation, and children's place preferences« I *Journal of Environmental Psychology* (2002), 22
- Kågström, A. et al (2013), »Mer idrott ger bättre betyg« I *Svenska Dagbladet*, Brännpunkt, 20 september 2013
- Larsson, A. och B. Norlin (2012), »Den svenska skolgårdens historia« i *Vägval i skolans historia. Tidskrift för svensk undervisningshistoria*, årgång 12, nr. 2–3, 2012
- Lindblad, B. (1993), *Skolgården – barnens frirum. Studie av en skolgårdsmiljö betraktad ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv*, Forskningsrapport SB:58, Statens Institut för Byggnadsforskning, Gävle
- Lindholm, G. (1995), *Skolgården – vuxnas bilder, barnets miljö*, Sveriges Lantbruksuniversitet, Alnarp
- Mårtensson, F. (2004), *Landskapet i leken. En studie av utomhuslek på förskolegården*, Acta Universitatis Agriculturae Sueciae, Agraria 464, Alnarp
- Mårtensson, F., Jansson, M., Johansson, M., Raustorp, A., Kylin, M. och C. Boldemann (2014 forthcoming), »The Role of greenery for physical activity play at school-grounds« I *Urban Forestry & Urban Greening*, no. 1, vol. 13, 2014
- Nordström, M. (2005), »Platsintressets skiftande innebörder för barn under uppväxten« I *Svensk miljöpsykologi*, M. Johansson och M. Küller (red.), Lund, Studentlitteratur
- Nordström, M. och M. Brandstetter Hiltunen (2008), *Observationer av 12 år gamla skolbarn på två innerstadsskolor i Stockholm med och utan skolgård*, Institutionen för Kulturgeografi, Stockholms universitet, PM 2004-03-08, rev 2008-05-19
- Nordström, M. (2010a), »The usefulness of school-grounds to the formation of gender identity. Observations of activities by 12-year old girls and boys at school recess«, Department of Human Geography, University of Stockholm, pm; se en fransk översättning av delar av texten i Nordström (2010b).
- Nordström, M. (2010b), »L'utilité des cours d'école dans la construction de l'identité de genre« I Danic, I., David. O. och S. Depeau (red), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Press Universitaires de Rennes
- Nordström, M. (2010c), »Children's Views on Child-Friendly Environments in Different Geographical, Social and Cultural Neighbourhoods« I *Urban Studies* 47, March 2010
- Nyberg, G. (2009), *Physical activity in 6–10 year old children: variations over time, associations with metabolic risk factors and role in obesity prevention*, Department of Clinical Science, Intervention and Technology (Clintec), Division of Pediatrics, Karolinska Institutet, Stockholm
- Raustorp, A., Pagels, P., Boldemann, C., Cosco, N., Söderström, M., och F. Mårtensson, (2012), »Accelerometer Measured Level of Physical Activity Indoors and Outdoors During Preschool Time in Sweden and the United States«, *Journal of Physical Activity and Health*, 2012, 9
- www.mugi.se om det så kallade Bunkefloprojektet



Barn i stadsmiljö.

FOTO: SOFIA CELE

Lyssnar du på riktigt?

Kritiska punkter om barns delaktighet i planeringen

SOFIA CELE, filosofie doktor och universitetslektor i kulturgeografi, Uppsala universitet, med intresse för hur barn och unga upplever platser i staden och hur de kommunicerar sina uppfattningar. Sofias forskning handlar vidare om deltagande planering, social hållbarhet och urban grönska. Sofia Cele är också en av administratörerna för nätverket Barn Unga och Byggd miljö.

Simon, 10 år, tar min hand och drar mig bort från gruppen med barn som står och pratar på trottoaren. Vi är ute på promenad för att de ska visa mig sin närmiljö och hur de går till skolan. Jag är forskaren, den okunniga, de är barnen, experterna på sin verklighet.

Nu drar Simon i min jackärm, ivrig att visa mig. Han hyschar mig lite, vill inte visa de andra barnen. Han tar mig in i en liten överfylld tobaksaffär där tidningar, godis och flaskor med läsk trängs på hyllorna. En klocka pinglar till och en kaffedoftande värme slår emot oss. Simon sätter sig på en vant på en pall intill disken, och visar stolt med handen mot mannen som står där och ler mot oss.

»Här är farfar«, säger Simon. »Fast alltså han är inte min farfar på riktigt, men jag låtsas det, för min farfar är död«. Låtsasfarfar nickar nöjt mot Simon, och undrar sedan varför Simon inte är i skolan. Simon fortsätter obekymrat att berätta för mig.

»Han kommer ifrån Turkiet min farfar, han brukar berätta för mig om det när jag inte vill gå hem ensam från skolan«. Låtsasfarfar ler igen och rufsar Simon i håret.

Ett liten vardaglig händelse i centrala Stockholm, ett möte mellan två människor som inte har några andra band än att de lever sina liv i samma del av staden. En liten kille som kommer in för att titta på godis han oftast inte har råd att köpa. En man som stannar upp och delar med sig av sitt liv och sin tid.

Människan lever i och genom berättelser. Alla berättelser har en tid och en plats. För att Simon och hans låtsasfarfar ska kunna mötas krävs det att Simon har en möjlighet att få röra sig i sin närmiljö, att han får möjlighet att skapa sig sina egna kontaktytor i staden.

Allt fler barn växer upp i urbana miljöer, och det är en utveckling som spås komma att fortsätta. Samtidigt förtätas den urbana miljön, och det uppstår konflikter om marken. Vi ser tydligt att barns möjlighet att röra sig fritt och leka utomhus minskar. Daglig utevistelse och fysisk aktivitet är nödvändig för barn, och ju mer organiserad och strukturerad utevistelsen blir, desto färre möjligheter blir det för barnen att leka fritt på sitt sätt, på olika sätt. Det är viktigt på så många plan att få uppleva frihet och upptäckarglädje, att få skapa egna minnen, relationer och ha sina hemliga platser. Det är det som skapar den rumsliga kompetens som hjälper oss att hantera både oss själva och vår omvärld.

I tider av ökande problem med övervikt, brist på motion, trångboddhet, behov av ökad miljömedvetenhet och ökad uppmärksamhet kring koncentrationssvårigheter hos barn så svarar leken och utevistelsen mot allt större behov i samhället. Den fria leken tenderar vi att ta för given i det svenska samhället, men den behöver värnas.

I ljuset av den här utvecklingen ställs samhällsplaneringen inför krav och prioriteringar som ofta är svåra att få ihop. När det gäller barns rättigheter till staden och till sin närmiljö är ett av de angreppssätt som används för att förbättra barns situationer att arbeta med deltagande planering. I det här kapitlet ska jag belysa några av de utmaningar som följer med att involvera barn i samhällsplanering och gestaltungsprocesser, och peka på kritiska aspekter som är särskilt viktiga att förstå när man som vuxen ska involvera barn i deltagande processer.

Barns varande nu och i framtiden – att ta barn på allvar

När vi till vardags talar om barns position i samhället talar vi ofta om dem som »viktiga för framtiden«, det vill säga vi tänker på dem som varande i förändring mot vuxenheten. Grundtanken är att barndomen är en viktig grund för barnens framtida liv. Gott så. Barndomen är viktig för den enskilda människans framtida liv, men vi får inte låta denna uppfattning stå i vägen för att barn lever här och nu, att deras varande som barn idag är det som räknas för dem. Att varje ord, plats och händelse i nuet är det som skapar välmående.

Det är i hög grad det vi ska fokusera på när vi pratar om barns miljöer, inte hur vi rustar barnen för framtiden. Barn blir automatiskt rustade för framtiden om vi hanterar dem i nuet på ett kärleksfullt och omtänksamt sätt. Det gäller inte bara för föräldraskap och pedagogik, det gäller också den fysiska planeringen.

Som vuxna tänker vi lätt kring barndomen som ett bekymmerslöst och romantiserat tillstånd. Den finska forskaren Kirsi Paulina Kallio har visat att genom att vuxna så lätt tänker på barn som några som nästan står utanför samhället och inte ska »betungas med den verklighet de lever i« så blir det också svårt att ta dem på allvar (Kallio 2008).

Att som vuxen göra »det bästa för barnet« utan att fråga vad barnen verkligen tycker resulterar i en planering som baseras på vuxnas uppfattning om vad som är »bra« för barn. Vuxnas uppfattningar om barndom baseras på erfarenheter från en annan tid eller av föräldraskap. Detta är givetvis värdefulla erfarenheter men det är andra positioner än att leva som barn här och nu. Som vuxna kan vi aldrig uppleva världen som ny på samma sätt som barn gör, vi fäster inte heller samma vikt vid alla våra sinnen och vi har för länge sedan slutat att använda hela vår kropp i vårt möte med stadens och dess objekt. Få är de vuxna som ses klappa stenmurar, rulla ner för slänter eller klättra upp på statyer.

Det är alltså viktigt att konsultera barn om deras upplevelser eftersom de skiljer sig från vuxnas uppfattningar av samma miljöer. Vuxna tenderar att fokusera på lekplatser, medan barnen i högre grad associerar till närmiljön som helhet. Barnen vill alltså se sig som en del av det omgivande samhället, medan vuxna vill skärma av barnen från samhället. Det visar på betydelsen av att kommuner utvecklar en bred syn på barnvänliga miljöer som också inkluderar andra miljöer än de som tydligt utpekats åt barn (Karsten 2010).

Att involvera barn i samhällsplaneringen

Den grundläggande tanken bakom deltagande planering är att inkludera erfarenheter från människor som bor i vissa berörda områden eller tillhör vissa grupper i samhället. Barnkonventionen säger oss att vi ska ta barns bästa i beaktande och att de ska ha möjlighet att uttrycka sig i frågor som berör dem. Det handlar alltså om att angripa maktstrukturen i planeringen, att föra in andra röster och andra tankar och erfarenheter i beslutsgången.

Men är det nu så enkelt att deltagande planering resulterar i en rättvis och hållbar planering? Nej, även samråd och deltagande planeringsprocesser är komplicerade ur ett maktperspektiv. Olika individer och grupper har olika positioner, resurser och intressen. Flera studier visar på svårigheterna med deltagande processer i Sverige när det gäller maktpositioner och metoder (Listerborn 2008, Cele & van der Burgt 2013).

Att barn på olika sätt kan tillföra sin kunskap till planeringsprocessen är belagt i många olika internationella kontexter. Centralt i alla lyckade projekt är att de utgår ifrån barns eget sätt att vara och kommunicera. Hur barn kommunicerar beror givetvis på situation, individ och ålder (Cele 2006). Traditionellt brukar planerare uppfatta det som att äldre barn och tonåringar är lättast att samarbeta med därför att de är gamla nog att förstå planeringens förutsättningar. Detta sätt att tänka är problematiskt därför att det förutsätter att barnen ska anpassa sig efter planeringen och inte tvärtom. Även yngre barn är mycket kompetenta på att vara barn och att uttrycka på vilka sätt de är barn och det är planeringen som ska anpassas efter detta.

Grundläggande är att alla barn har erfarenheter, idéer och åsikter som de berättar om på sitt sätt – genom kroppen och genom den levda erfarenhetens berättelse. Barn behöver få berätta om platser på platser, de behöver få använda sin kropp och kreativitet och de behöver få associera utifrån sin verklighet och sina erfarenheter. Utgångspunkten ska vara att berättelsen och erfarenheten har mening, inte att det finns rätt eller fel sätt att relatera till planeringspraktiken för barn.

Barn och deltagande planering – kritiska punkter

Samtidigt som begreppet »barns deltagande« sprids alltmer och bekräftas med positiva egenskaper så finns det anledning att fråga sig vad det i praktiken betyder. I många fall kan man se att »deltagande« blivit ett retoriskt grepp som kan betyda allt ifrån verkligt deltagande med möjlighet till påverkan, till att fundera över vad ett barnperspektiv kan bidra med.

Den absolut vanligaste betydelsen när »barns deltagande« omnämns är att man lyssnar till eller konsulterar barn om deras åsikter. Men att uttala sig är inte samma sak som att ha inflytande, och för att hänvisa till Sherry Arnstein's klassiska 'ladder of participation' där projekt graderas i förhållande till vilket reell påverkan de får, så hamnar de allra flesta projekt som hänvisar till »barns deltagande« på de lägre stegen som handlar om att informera barn eller låta dem uttrycka sig, men utan att ge dem möjlighet till påverkan (Arnstein 1969).

I en undersökning som jag genomfört tillsammans med Danielle van der Burgt (Cele & van der Burgt 2013) analyserade vi hur planerare och andra intressenter involverade i deltagande planering med barn resonerar kring processerna. Vi fann en tämligen omfattande förvirring kring varför barn ska involveras, hur detta ska genomföras och vilka resultat som kan komma ut ur processer med barn. Trots att detta var en grupp som var positivt inställda och jobbade med att genomföra deltagande processer så var det tydligt att de flesta befann sig på stadiet att de var så glada över att lyckas genomföra projekten, att det inte fanns utrymme för att kritiskt reflektera över hur målen var formulerade, vilka konkreta verktyg som skulle användas och på vilket sätt som resultatet sedan skulle användas i verksamheten.

Grundproblematiken handlar om förståelsen av vad barns deltagande i planering egentligen innebär, vilka barns kompetenser är och hur de kan kommunicera dessa. Om vi börjar med att fokusera på hur uppfattningen av deltagande planering påverkar processerna så är en grundläggande förutsättning för ett lyckat genomförande att man vet vad det är man vill utföra. Om en process utgår ifrån oklara definitioner och man är osäker på vad resultatet ska bli så är det högst osannolikt att det blir en lyckad process.

Det finns ofta stora skillnader mellan vad vuxna förväntar sig att en process ska resultera i och vilka effekter den verkligen får i barns liv. Ofta beror detta på att drivkraften och anledningen till att man engagerar sig skiljer sig åt. Kommuner använder ofta deltagande processer som ett sätt att förankra eller legitimera sina beslut medan barnen ofta vill förändra något konkret i sin närmiljö eller göra sin röst hörd i samhället. I vår studie kunde vi slå fast att »deltagande planering med barn« ofta inte handlade om deltagande planering utan snarare om konsultationer med barn, det vill säga att man tar reda på vad de tycker om något, men även då har man svårigheter att förstå på vilket sätt man ska kunna använda detta inom planeringen.

Grunden i den här problematiken handlar om en genomgående svårighet med att förstå vilka barns kompetenser är och på vilket sätt de kan användas inom planeringsprocessen. I de flesta fall klarar man inte av att se barn som kompetenta och självständiga individer vilket innebär att man inte heller förstår vad de kan bidra med. Det resulterar i att barnens roll begränsas till att få projekt att verka demokratiska men utan ambitionen att verkligen ge barnen ett påverkansutrymme.

Den absolut största svårigheten för tjänstemän och politiker är att förstå att barns kompetenser sitter i att vara barn och därmed vara expert på sin verklighet, och inte att kunna förstå eller utföra kommunal planering. Alltför ofta hörs invändningen att barn inte är insatta i fysisk planering eller att de måste »få vara barn och inte utföra en vuxens arbete«. Den här typen av kommentarer är en tydlig illustration av ett planeringssystem och en planeringspraktik som gärna ser sig själva som experter och definierar medborgarna som inkompetenta, snarare än att förstå att det är man själv som har ett kommunikationsproblem gentemot medborgarna (Freeman, Nairn & Sligo 2003).

Hur kan man gå till väga?

Det finns ingen enkel lösning för att säga hur barn ska involveras i planeringen. Varje process kräver reflektion och kompetens för att ta till vara på den enskilda situationen. Men det finns ändå ett antal punkter som är viktiga att genomgående ta hänsyn till i deltagande processer med barn, oavsett deras ålder.

Det mest avgörande handlar om att ta barn på allvar, att verkligen vara intresserad av barn och vad de kan berätta. Att förstå att barns kompetens i detta sammanhang innebär att vara barn, och att kunna uttrycka det på sätt som kan beskrivas som förkroppsligade, kreativa och berättande. Det är vuxnas jobb att förstå barns språk, men som vuxna är vi vana att tänka på barn och

barnsligt beteende som motsatsen till professionalism vilket kan göra det svårt att förstå och respektera barns utgångspunkter. Men det är centralt att vi förstår hur barn kommunicerar eftersom det sätter ramverket för vilka metoder som ska användas, och hur det som barnen uttrycker kan användas inom planeringen. Här är det inte minst viktigt med respekt för barns integritet och erfarenheter.

Barns erfarenheter kommuniceras bäst genom metoder som tillåter att de vistas på platsen de ska berätta om, att det baseras på ett kreativt och berättande angreppssätt där barnen kan utgå ifrån sina erfarenheter som ofta är konkreta, och omtänksamma på det sättet att de också inkluderar tankar om var mormor ska sitta och fåglarna sova. Att ge utrymme för barnens berättelser och ge dem möjlighet att översätta detta till en konkret rumslighet, kanske via modellbyggande i kontakt med en arkitekt, är ett sätt som gett goda resultat. Men för att sådana projekt ska kunna utvecklas och göra det på ett bra sätt så krävs det kritiska reflektioner kring vilka positioner de deltagande vuxna tar i förhållande till barnen och vilken roll som platsen där arbetet utförs har för resultatet.

Vuxna ska vara med för att ge förutsättningar för arbetet och stimulera barnen att ta egna initiativ. Det är viktigt att den vuxna inte kommer med åsikter om barnens erfarenheter eftersom barn är så vana att anpassa sin kommunikation efter det som vuxna finner lämpligt. Skolan kan vara både ett positivt och ett negativt rum för barnen att arbeta i, beroende på situationen. Men det är viktigt att minnas att skolan är en plats där barn är vana att bli bedömda och således alltså kan anstränga sig för att uttrycka sig på det sätt de tror att vuxna önskar, snarare än vad de egentligen vill uttrycka.

En annan viktig fråga handlar om planeringspraktikens verklighet – en alltför stor del av problematiken är att tjänstemän och politiker saknar kompetens, att man har alltför strikta tids-scheman, bantade eller obefintliga budgetar, att processer genomförs i projektformat istället för att integreras i verksamheten, samt att man använder felaktiga metoder där barns deltagande trycks in i en dåligt fungerande ordinarie samrådsprocess. Den här verkligheten beror på politiska prioriteringar, men också på inarbetade arbetsstrukturer. Det räcker alltså inte att bara ha viljan, man måste också ha utrymme – ett utrymme som kan definieras som politiskt, ekonomiskt och socialt. Finns inte detta utrymme kommer aldrig deltagande praktiker att lyckas i planeringen. I intervjuer med planerare beskrivs planeringspraktiken som tung och svår, nästan omöjlig, att förändra (Cele & van der Burgt 2013). Det är tydligt att man förutsätter att nya aspekter som ska in i planeringen måste anpassas till existerande arbetssätt istället för att man försöker finna praktiker som på ett bra sätt kan hantera de utmaningar den ställs inför.

En ytterligare svårighet som bör nämnas i dagens planeringskontext är vad som brukar kallas neo-liberalistiska tendenser inom planeringen av de större städerna. Det innebär att privata aktörer har allt större inflytande över vad som byggs och hur mark exploateras. Flera studier visar på hur kommuner förlorar i makt gentemot privata aktörer som byggbolag och exploatörer vilket gör det mycket problematiskt att hävda värden i planeringen som inte direkt genererar ekonomiska värden för exploatören (Stahre 2004, Baeten 2011, Cele 2014).

Slutord

Utifrån denna verklighet är det nödvändigt att fundera över hur och när barn ska involveras. Deltagande planering är en bra lösning när barn direkt kommer att påverkas av byggprojekt och deras miljöer inskränkas. Men deltagande planering löser inte alla problem med barns rätt till goda miljöer i staden. Ju större press som marken utsätts för, ju högre måste kunskapen vara hos dem som planerar barns miljöer och ju fler måste kvaliteterna i miljön vara. Den täta staden kräver kompetens i planering och arkitektur, den kräver en utformning som inte bara är tät utan som också innehåller så många kvaliteter att de kan skapa stimulans och möjlighet till lek på olika sätt. Men det finns också en gräns för när ett ökat antal kvaliteter kan kompensera för den radikala minskningen av kvantiteten av kvadratmeter.

Det är nödvändigt med en rejäl kompetenshöjning bland politiker, planerare och arkitekter både när det gäller barns utemiljöer men också kring deltagande praktiker med barn. När barn involveras måste det ske i ett tidigt skede i processen, inte så sent att det blir meningslöst eller bara används för att få acceptans för redan fattade beslut. En problematisk aspekt är att barns deltagande så ofta är kopplat till översiktsplaneringen vilket ofta resulterar i att barncitat eller barnteckningar reproduceras i färgglada bilder men utan att deras åsikter kommer att kunna ha någon påverkan.

Vi har en tendens till att ta goda utemiljöer för barn som en självklarhet i Sverige vilket gör att både föräldrar och planerare underskattar vad som sker om inte barns rätt till goda miljöer värnas i planeringen. För att staden ska fungera som en bra miljö för barn så krävs det att de får tillgång till den och att det finns platser som inrymmer dem. Annars riskerar staden att bli en kuliss som rusar förbi när barnen sitter i bilen eller skyndar fram på trottoaren. Det är hög tid att diskutera om det inte är dags för regler när det gäller barns tillgång till utemiljöer i vardagen.

Att planera samhället är att utöva makt över människors liv, att utöva makt över vilka berättelser de därigenom kan skapa, vilken minnen de får och vilka liv de kan leva. Planerarens vardag kan vara tuff, att balansera motstridiga intressen på begränsade ytor är lite av ett sisfyosarbete men trots det så får vi aldrig glömma att planering är maktutövande, en fördelning av prioriteringar av vad som anses som viktigt i samhället.

De värderingar som vi bygger in i den fysiska samhällsstrukturen får långtgående sociala och kulturella konsekvenser för de människor vars liv, minnen och drömmar utspelar sig där. Därför är det viktigt med ödmjukhet, etik och lyhördhet i samhällsplaneringen.

REFERENSER:

- Arnstein, S. 1969. A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35:216–24.
- Cele, S. (2006) *Communicating Place. Methods for Understanding Children's Experience of Place*. Almqvist & Wiksell International, Stockholm.
- Cele, S. (2014) Childhood in Neoliberal Utopia. Planning Rhetoric and Parental Conceptions in Contemporary Stockholm. *Geografiska Annaler: Series B Human Geography*. Under tryckning.
- Cele, S. & van der Burgt, D. (2013) Participation, Consultation, Confusion: Professionals' understandings of children's participation in physical planning. *Children's Geographies*. DOI:10.1080/14733285.2013.827873
- Freeman, C. Nairn, K. & Sligo, J. 2003. 'Professionalising' Participation: From Rhetoric to Practice. *Children's Geographies*, 1:1, 53–70.
- Kallio, K.P. 2008. The body as battlefield: Approaching children's politics, *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 90:3, 285–297.
- Karsten, L. 2010. *The status of children in local government spatial planning, Early childhood matters*. Bernard van Leer Foundation, 33–36.
- Listerborn, C. 2008. 'Who speaks? And who listens? The relationship between planners and women's participation in local planning in a multi-cultural urban environment' *GeoJournal*, 70:1, 61–74.



FOTO: SUZANNE DE LAVAL

Barn som leker i klätternät.

Befolkningsutveckling i utbyggnadsområden

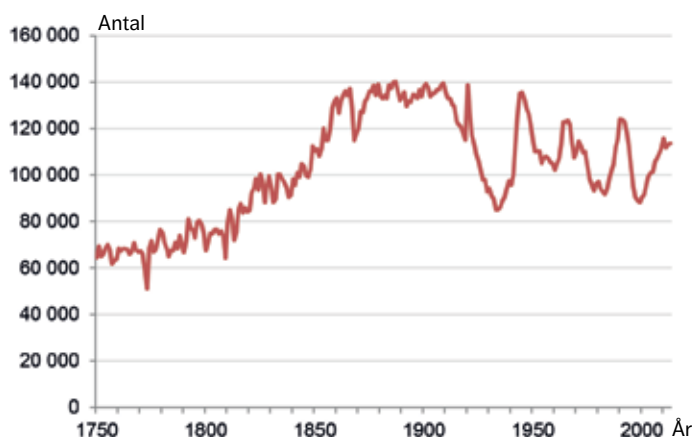
CHRISTIAN SKARMAN arbetar som demograf och seniorkonsult hos Sweco EuroFutures AB. Christian är specialist inom områdena prognoser och demografisk analys och har under många år arbetat med regionala och nationella befolkningsprognoser.

I uppsatsen beskrivs först barnafödandet i Sverige. Därefter visas befolkningsutvecklingens olika faser från områdets tillkomst fram till den generationsväxling som tar vid när den första generationen inflyttare flyttar ut eller avlider. Sedan visas hur man kan förutse antalet elever genom att med utgångspunkt i befolkningsprognoser tillsammans med kunskapen om elevpendling ta fram elevprognoser. Till sist visas exempel på vikten av att göra rätt antaganden om åldersstrukturen för de personer som flyttar in i utbyggnadsområden.

Barnafödandets variationer

Antalet skolbarn i Sverige bestäms främst av hur barnafödandet utvecklar sig i riket även om in- och utvandringen har viss påverkan. Under större delen av 1900-talet har barnafödandet varierat kraftigt. Barnafödandet sjönk kraftigt i slutet av 1920-talet och höll sig på en låg nivå fram till andra världskrigets slut. Detta medförde i sin tur ett lågt barnafödande under 1950-talet liksom början av 1980-talet.

DIAGRAMMEN FRAMTAGNA AV CHRISTIAN SKARMAN
BASERADE PÅ OFFICIELL STATISTIK FRÅN SCB



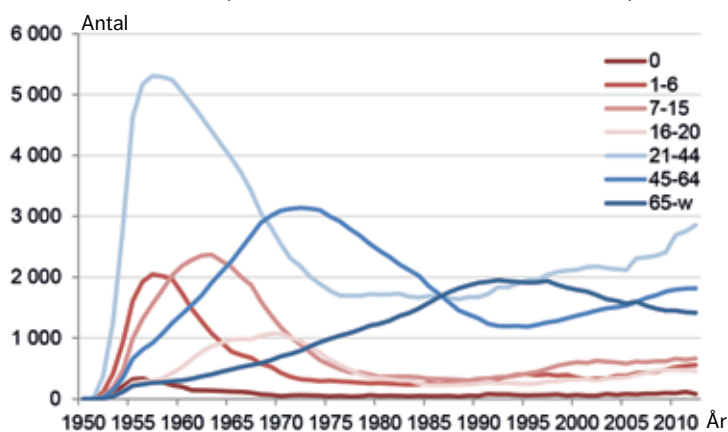
Levande födda barn i Sverige
1750–2012.
Källa: SCB

Det är främst hur många kvinnor i barnafödande åldrar det finns som bestämmer antalet barn som föds, men även fruktsamheten spelar en viktig roll. Med fruktsamheten avses här sannolikheten för en kvinna att föda barn. Barnafödandet i Sverige har legat ganska konstant kring tvåbarnsnormen när man ser till kvinnor som avslutat sin fruktsamma period. Ser man däremot istället till fruktsamhetstalen ett visst år har den så kallade summerade fruktsamheten varierat ganska kraftigt. Dessa svängningar beror dels på konjunkturen men även på att när allt fler personer började studera vidare på högskola skedde en förskjutning av barnafödandet upp i högre åldrar. Under 1990-talet när högskolan byggdes ut kraftigt i Sverige ledde detta till att barnafödandet sjönk tillfälligt. När man väl studerat färdigt och etablerat sig på arbetsmarknaden kommer man ikapp med avseende på barnafödandet genom att skaffa barn med tätare intervaller. Idag har vi därför åter ett barnafödande som ligger strax under två barn per kvinna. Då ingen ytterligare utbyggnad av högskolan planeras antas barnafödandet ligga kvar ungefär på dagens nivå framöver. Den ekonomiska konjunkturen kan till viss del antas leda till variationer i barnafödandet men inte i samma storleksordning under 1990-talet och början av 2000-talet.

I stora drag följer kommunerna utvecklingen i riket. Vissa kommuner, som haft en förändrad befolkningssammansättning, har emellertid hamnat på en annan nivå i förhållande till det genomsnittliga barnafödandet i riket. Kommuner såsom Skövde och Umeå hade tidigare ett barnafödande som låg över rikets nivå men när deras högskolor byggdes ut minskade barnafödandet till en nivå under riksgenomsnittet. Detta då personer sällan skaffar barn under studieperioden.

Generationsväxling

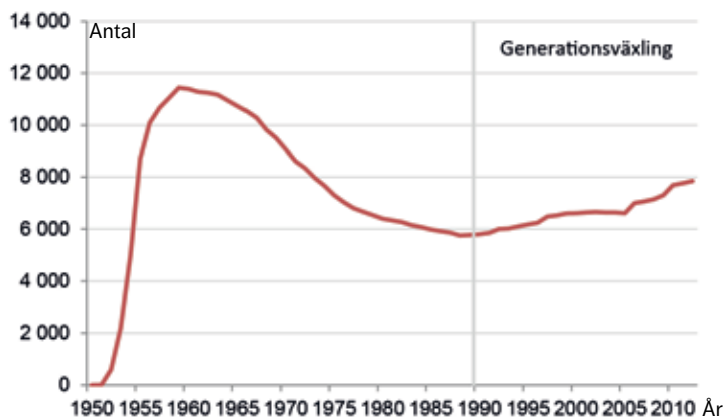
Vällingby får här utgöra ett exempel eftersom det är ett område som ganska väl går att följa fram till idag. Sedan Vällingbys tillkomst har bostadsbyggandet i området varit närapå obefintligt fram tills de senaste åren. Åldersindelningen i nedanstående diagram utgår ifrån den indelning som är tillgänglig i de äldre datakällorna. Här framgår det att när Vällingby tillkom i början av 1950-talet flyttade det först in unga personer i ålder 21–44 år. En del av dessa personer hade redan barn och andra skaffade barn ganska fort efter inflyttningen. Under 1950-talet var förskolebarnen många i Vällingby. Efter en topp år 1957 på 2 050 barn minskade antalet 1–6 åringar när inflyttarnas barn kommit upp i skolåldrarna. I början av 1970-talet fanns det bara 300 1–6-åringar i Vällingby vilket var en 85-procentig minskning. Samtidigt ökade antalet skolbarn i området. I mitten av 1960-talet började även antalet skolbarn minska och istället ökade gruppen 16–20 år. I slutet av 1970-talet har inflyttarnas barn lämnat kommunen och antalet personer under 20 år har gått från att vara 4 600 år i början av 1960-talet till under 1 000 i början av 1980-talet.



Befolkningsutveckling i Vällingby sedan områdets bildande fram till 2012. Källa: SCB och Stockholms stads statistiska kontor.

Kvar i Vällingby är nu en stor grupp i åldern 45 år eller äldre. Ålderssammansättningen i Vällingby har förändrats sedan området bildades. Från att till en början bestå av en stor andel i familjebildande åldrar och hög andel barn till att sedan bli ett område med en allt äldre befolkning. I början av 1990-talet är var tredje person i Vällingby 65 år eller äldre. Det är här generationsskiftet tar vid. Andelen äldre börjar minska och andelen personer i åldern 21–44 år ökar igen. Med dem ökar även andelen barn. Även om antalet barn och unga i åldern 0–20 år fördubblats från 1990 fram till dags datum, är de hälften så många som under 1960-talet.

I Vällingby tog generationsväxlingen alltså ungefär 35 år från det att området var fullt utbyggt. Även om generationsväxlingen leder till en kraftig ökning av antalet barn och unga är det en förhållandevis långsam och jämn process jämfört hur barnkullarna växlade i storlek när området var nybildat.



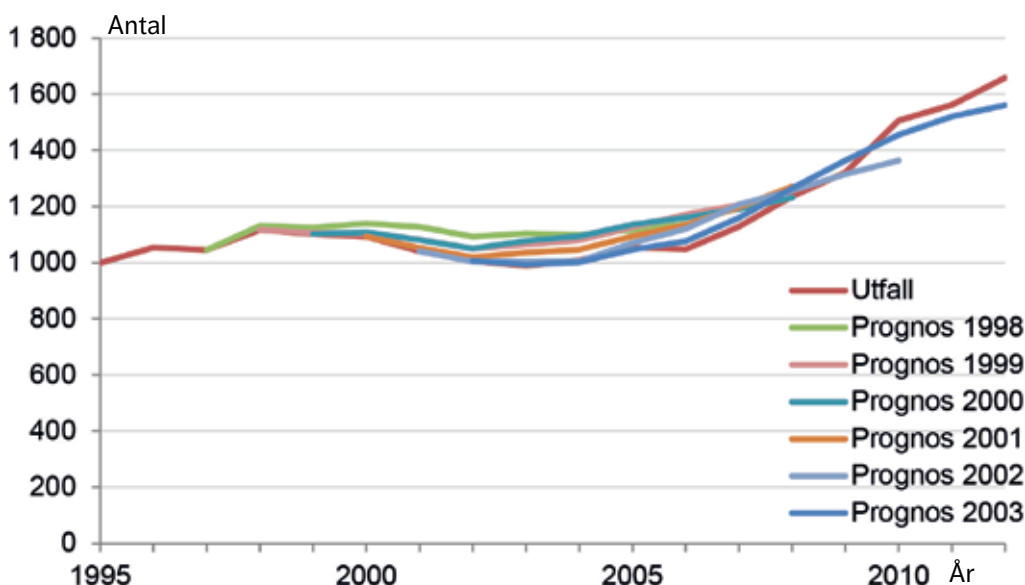
Folkmängd i Vällingby från områdets bildande fram till 2012. Källa: SCB och Stockholms stads statistiska kontor.

Att förutse antalet elever

För att bilda sig en uppfattning om antalet elever behövs först en bedömning göras av befolkningsutvecklingen, därefter studeras elevpendlingen och utifrån dessa skattas det framtida antalet elever i området. Här används Kungsholmen som ett exempel. Kungsholmen är ett område där man har förtätat genom nybyggnation och antalet 6–9 åringar har ökat med mer än 60 procent på mindre än tio år.

BEFOLKNINGSPROGNOSER

Befolkningsprognoser delområden får ibland kritik för att missa antalet skolbarn i åldern 6–9 år. Detta kan föras fram som orsak till att man inte har skolplatser nog till alla barn. Denna kritik är inte helt obefogad eftersom det kan vara väldigt svårt att förutse antalet barn när detta i stor utsträckning påverkas av hur stort bostadsbyggandet blir vilket i sin tur påverkas av den ekonomiska konjunkturen. Även om det råder viss osäkerhet kring det exakta antalet barn har prognoserna oftast god pålitlighet vad gäller riktningen på utvecklingen, till exempel om antalet barn kommer öka, öka mycket eller öka dramatiskt. I diagrammet nedan visas antalet barn i åldern 6–9 år tillsammans med utfallet i prognoser med olika startår, från 1998 till 2003. Här ser man att de tidiga prognoserna överskattade antalet barn något i början av prognosperioden då man inte hade förutsett börsrasen år 2000. Men även i prognosen som gjordes 1998 hade man antagit att antalet skolbarn först skulle minska svagt för att därefter öka. Prognoserna gjorda år 2001 och framåt lyckas ganska väl följa utvecklingen och prognosen gjord 2003 lyckas ganska väl pricka in den 60-procentiga ökningen i antalet 6–9-åringar.



Prognos och utfall över antalet 6–9-åringar i Kungsholmen.

Källa: Data från SCB och prognos av Stockholms stads Utrednings och statistikkontor (USK).

ELEVPENDLING

För att skatta antalet framtida elever går det inte enbart att se till befolkningsprognosen i området där elever pendlar mellan olika områden. Av de elever som går i skola i Kungsholmen bor 72 procent av eleverna i området. Av eleverna i Kungsholmens skolor kommer med andra ord 28 procent från andra områden vilket måste beaktas i en prognos över antalet elever. På samma sätt måste även hänsyn tas till att alla barn i skolåldrar som bor i Kungsholmen inte kan antas välja en skola i sitt bostadsområde. En ganska stor andel pendlar ut till de övriga innerstadsområdena Norrmalm, Östermalm och Södermalm samt till Bromma.

ELEVPROGNOSER

Utifrån befolkningsprognoser tillsammans med kunskap om elevpendlingen tas därefter elevprognoser fram. Ökningen av antalet elever i Kungsholmen antas komma från den egna stadsdelsnämnden medan antalet elever boende i annan stadsdelsnämnd antas minska något. Det beror på att det byggs mycket på Kungsholmen medan antalet barn i skolåldern antas minska något i de områden från vilka inpendlingen är stor.

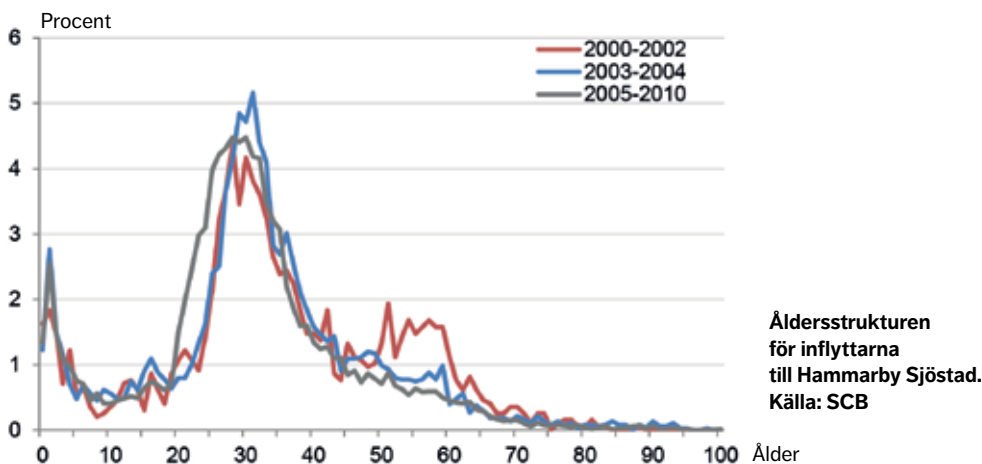


FOTO: SUZANNE DE LAVAL

Skolgård med nödvändig cykelparkering.

Bygger för äldre men unga flyttar in

I ett par fall har det byggts lite exklusivare bostäder i sjönära läge med ambitionen att locka inflyttare i åldern 55 år eller äldre. Men när lägenheterna väl står färdiga är det istället yngre personer som flyttar in och inte sällan har de barn med sig. Hammarby Sjöstad är exempel på ett sådant område. När området byggdes ut kom det till en början något högre andel personer i 50-års åldern men även då var det till övervägande del personer i 30-års åldern som flyttade in. Detta hade ganska väl förutsetts i de prognoser som gjordes genom att man hade tittat på hur inflyttningsstrukturen sett ut i andra liknande utbyggnadsområden i Stockholm stad. En övervägande majoritet av dessa områden i sjönära läge lockade relativt unga inflyttare. På så vis kom man ganska nära utfallet även i de tidiga prognoserna som gjordes. När sedan inflyttarna började komma justerade man prognoserna ytterligare för att få bättre precision.





Sjöstadsskolans skolgård, en liten skolgård som ska serva många elever.

Idag har Hammarby Sjöstad en ung befolkning med och ett stort antal barn. Vid årsskiftet 2012/2013 var ungefär 13 procent av befolkningen i åldern 0–6 år. När Vällingby var lika gammalt var motsvarande andel 15 procent. Mycket talar för att Hammarby Sjöstad går igenom samma utveckling som Vällingby gjort och att man kan vänta sig liknande variationer i antalet elever som där observerades under 1960–70 talet.



FOTO: SUZANNE DE LAVAL

Skolgården på Bällstabergsskolan är mycket variationsrik. Här ser man hur regnvattnet samlas upp och bildar plaskdamm vid regnväder. Skira pilar skapar skugga på gården.

Användning av mark och lokaler för förskola och grundskola över tiden

LARS LINDSTAF, arkitekt SAR/MSA är delägare och senior arkitekt hos Cedervall arkitekter AB. Lars Lindstaf har arbetat med planering av skol- och förskolemiljöer sedan 1980 och under samma period varit engagerad i Skolhusgruppen.

Denna essä avhandlar de mycket stora utmaningar man ställs inför som samhällsplanerare när det gäller reservering av markytor och lokaler för förskola och grundskola. Hur mycket behövs det egentligen? Idag saknar vi ofta underlag för en diskussion om hur stora ytor som behövs och hur behoven förändras under ett områdes livstid.

Samtidigt finns det – för den som letar – tillgängligt statistiskt material och kunskap om förändringar i befolkningsstrukturer från ett stort antal områden runt om i landet.

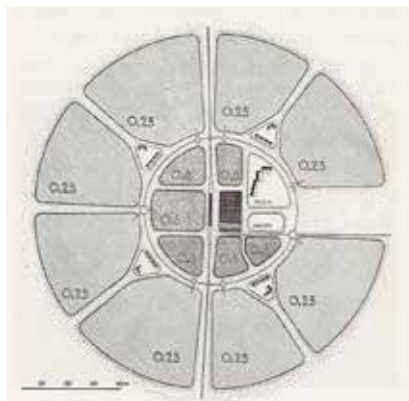
Vad kan vi lära oss av hur utvecklingen varit i ett typiskt nybyggnadsområde från 1950-talet, t ex Vällingby utanför Stockholm, från områdets etablering fram till idag? Hur har man hanterat variationerna i barnantal och de över tiden förändrade kraven på skola och förskola?

Hur skulle planeringen av skolor och förskolor se ut om man planerade ett nytt hypotetiskt Vällingby utifrån de krav vi känner idag och kan se inför framtiden.

Exemplet Vällingby

Vällingby, längs tunnelbanans gröna linje väster om Stockholm, har under lång tid, och kanske än idag, tjänat som förebild och exempel på en god stadsplanering. Detta inte minst tack vare sin varierade och terränganpassade bebyggelse med konsekvent trafikseparering och genomtänkta placering av skolor och förskolor. Just för det nu aktuella syftet är det också viktigt att området är väl geografiskt avgränsat och att det finns tillgängligt statistikmaterial sedan tillkomsten och även prognoser för framtiden.

Planeringen av Vällingby baserades på tankarna i programskriften *Det framtida Stockholm* från 1945 med Göran Sidenbladh, senare stadsplanedirektör i Stockholm, som en av huvudförfattarna. Där slog man fast att bebyggelsen skulle anordnas i »ifrån varandra klart avskilda grupper« och att stadsdelarna skulle begränsas till 10–15 000 invånare. Områdena grupperas kring en »förortsbanestation« med centrum och service samt skola och idrottsplats. Gröna stråk skulle löpa både mellan och i de nya stadsdelarna. Under arbetet växte tankar om större centra fram som i kombination med arbetsplatser skulle göra förorterna oberoende, ABC-staden (Andersson 1997).



Figur 1. »Schemaplan för ett förortssamhälle med cirka 10 000 invånare«. Ur *Det framtida Stockholm* 1945.

År 1948 presenterades planerna på ett storcentrum i Vällingby. År 1951 inleddes bostadsbyggnad med höghus närmast centrum, därutånför rader med lamellhus och längst ut radhusgrupper. Bostadsgårdarnas grönska bildar en stor park med skyddade gång- och cykelvägar som förbinder bostäderna med centrum. Största byggherre var – av Stockholms stad ägda – Svenska Bostäder. 1954 invigdes centrum.

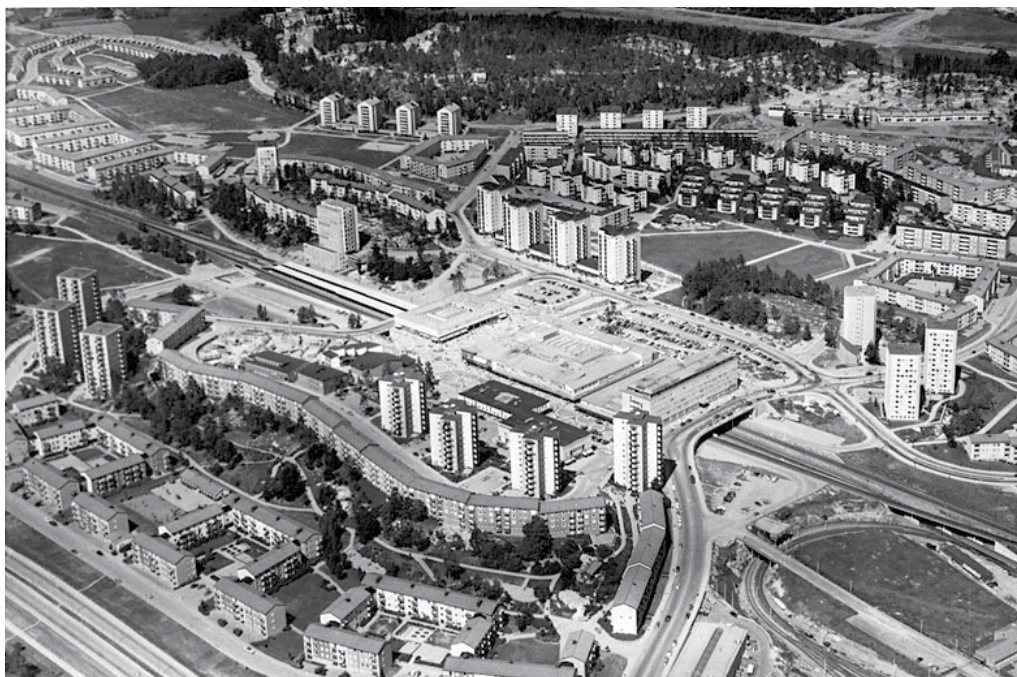


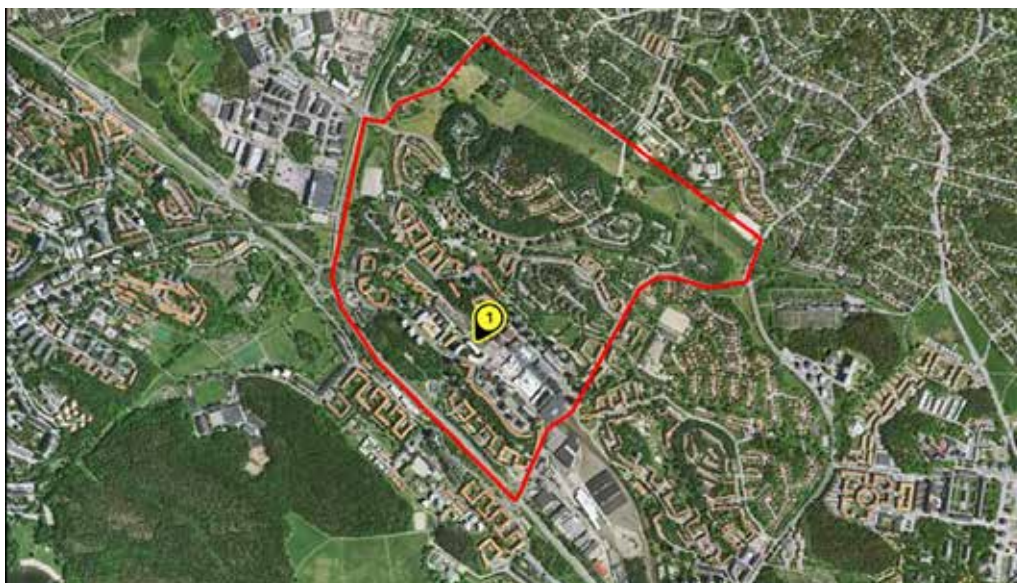
FOTO OSCAR BLADH. PUBLICERAT PÅ STOCKHOLMSKÄLLAN
AV STOCKHOLMS STADSMUSEUM

Figur 2. Vällingby från luften 1954–55.

Befolkningsutveckling och behov av förskolor och skolor i Vällingby

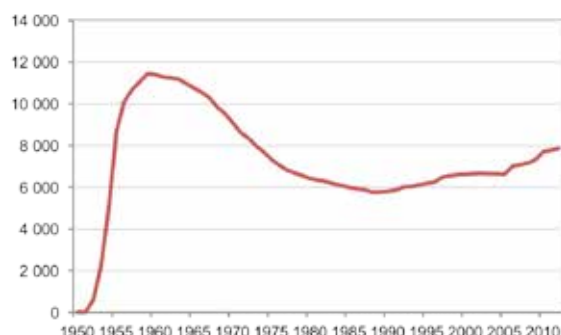
BEFOLKNINGSUTVECKLINGEN I VÄLLINGBY 1950–2022

Det följande resonemanget och redovisningen bygger på statistiskt underlag och grafik för Centrala Vällingby (figur 3) framtaget av Sweco Eurofutures (tidigare USK– Stockholms Stads statistik och utredningskontor). Materialet har välvilligt ställts till mitt förfogande av Christian Skarman, Sweco Eurofutures.



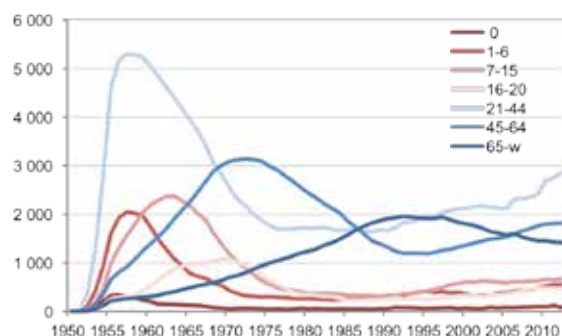
Figur 3. Den geografiska avgränsningen av »Centrala Vällingby«.

Efter de inledande årens utbyggnad visar statistiken (figur 4 nedan) att man hade en tydlig befolkningstopp med cirka 11 500 invånare 1960, ungefär 5 år efter områdets färdigställande. En motsvarande botten med cirka 6000 invånare nådde man omkring 1990, när området var 35 år gammalt och genomgick en generationsväxling. Därefter har man haft en uppgång till idag cirka 8 000 invånare. Prognoser för perioden fram till 2022 antyder också en stabilisering av invånarantalet omkring 8 000 personer.



Figur 4. Befolkningsutvecklingen i Vällingby 1950–2012

Grafen i (figur 5) visar befolkningen under samma period indelad i åldersklasser. De för oss mest intressanta är förstås åldrarna 1–6 år (förskoleåren inkl förskoleklass) 7–15 år (grundskoleåren åk 1–9) samt 16–20 år (gymnasieåren). Åldersspannen stämmer inte riktigt överens med de som vi tillämpar idag, där förskolan oftast slutar vid 5 års ålder och där förskoleklassens 6-åringar hör till skolans organisation. Dessutom är gymnasieskolan idag oftast tre- eller fyraårig vilket gör att många elever lämnar redan långt innan 20 års ålder. Tyvärr finns inte statistiken indelad på det sättet, så vi får hålla tillgodo med det vi har och använda det efter bästa förstånd.

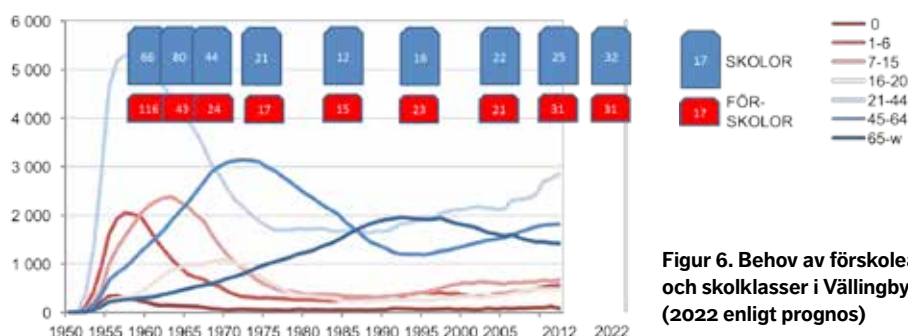


Figur 5. Befolkningsutvecklingen i Vällingby 1950–2012 indelat i åldersklasser

BEHOV AV FÖRSKOLOR OCH SKOLOR I VÄLLINGBY 1950–2022

I följande figur (figur 6) har jag omsatt barnantalet i de olika åldersklasserna till behov av förskoleplatser och skolplatser. För att förtydliga bilden är redovisningen förenklad till antal avdelningar i förskola (med 18 barn per avdelning) samt antal klasser i skolan (baserat på 27 elever per klass). I själva verket är variationen i avdelningsstorlekar/klasstorlekar (i den mån man överhuvudtaget använder dessa begrepp) ganska stor idag, men talen ovan representerar sannolikt ett allmänt förekommande genomsnitt.

Den följande redovisningen kommer främst att handla om förskolans och grundskolans behov, eftersom det är där man kan se de största variationerna att ta hand om och därmed de största utmaningarna



Figur 6. Behov av förskoleavdelningar och skolklasser i Vällingby 1950–2012 (2022 enligt prognos)

Omkring år 1959–60, det vill säga cirka 5 år efter att området var färdiginflyttat, hade man nästan 4000 barn i förskola och grundskola. Därav var antalet barn i åk 1–9 cirka 2 032 st, motsvarande cirka 66 klasser, och växte fortfarande. Antalet förskolebarn (cirka 1 973 st) har redan börjat minska, men behovet av förskoleavdelningar hade ändå varit 116 st om efterfrågan och barnomsorgsgarantin hade sett ut som idag.

Fem år senare, 1965, har skolan passerat toppen, cirka 80 klasser (cirka 2 166 elever), och behovet av förskoleavdelningar minskat till 43 (cirka 779 barn), och antalen fortsätter nedåt. Man är nu nära toppen i antalet ungdomar i gymnasieåldern, cirka 975 st i åldern 16–20 år.

År 1970, när området är cirka 15 år gammalt, är behovet av förskoleavdelningar 24 st (cirka 432 barn) och skolklasser 44 st (cirka 1 180 elever).

År 1975 närmar vi oss botten. Men med 17 avdelningar resp 21 klasser (cirka 300 förskolebarn resp 650 elever) är vi ännu inte nere.

Där är vi dock 1985 när området närmar sig sitt generationsskifte. Då finns totalt cirka 591 barn i förskola och skola vilket motsvarar ett behov av 15 förskoleavdelningar (cirka 260 barn) resp 12 grundskoleklasser (cirka 331 elever). Vid den här tidpunkten har man cirka 232 elever i åldern 16–20 år.

När området är 40 år gammalt, 1995, ser man tydligt att elevantalen ökat, med behov av 23 förskoleavdelningar (cirka 410 barn) respektive 16 skolklasser (cirka 420 elever).

År 2005, vid Vällingbys 50-årsjubel, var behovet 21 förskoleavdelningar (378 barn – en tillfällig nedgång visar det sig) respektive 22 klasser (cirka 580 elever).

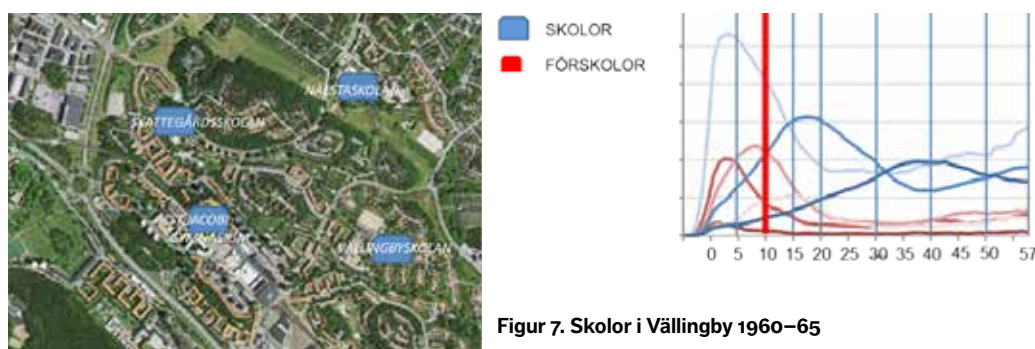
Idag – statistikåret 2012 – har man i förskoleåldern cirka 556 barn, motsvarande 31 avdelningar, och 663 grundskoleelever, motsvarande 25 klasser. I åldern 16–20 år finns cirka 463 ungdomar, varav kanske cirka 300 i åldern 16–18 år (normalt för ett treårigt gymnasium).

Vad kan man då tro om framtiden? Prognoserna som de ser ut idag (och som innefattar en viss nybebyggelse i området) fram till 2022 visar på en stabilisering av invånarantalet kring 8 000 personer. Av dessa är cirka 1 400 barn i förskole- och skolåldern. Behovet av förskoleavdelningar kommer år 2022 att vara cirka 31 st (cirka 553 barn) och av grundskoleklasser cirka 32 st (cirka 866 elever). När det gäller antalet elever i gymnasieåldern ligger det i stort sett stilla jämfört med 2012.

FÖRSKOLOR OCH SKOLOR I VÄLLINGBY

Vad kan vi lära oss av hur skolsituationen har sett ut i Vällingby. Hur har man klarat topparna och dalarna?

Tyvärr har jag inte haft möjlighet att efterforska något detaljerat material om vilken beläggning de olika enheterna haft under olika perioder. Jag nöjer mig därför med att redovisa vilka skolor som fanns i området när behoven var som störst (i början av 60-talet) och hur det ser ut idag. Det ger sammantaget ändå en god illustration av vilka förändringar som skett och vilka beslut man varit tvungen att fatta under åren.



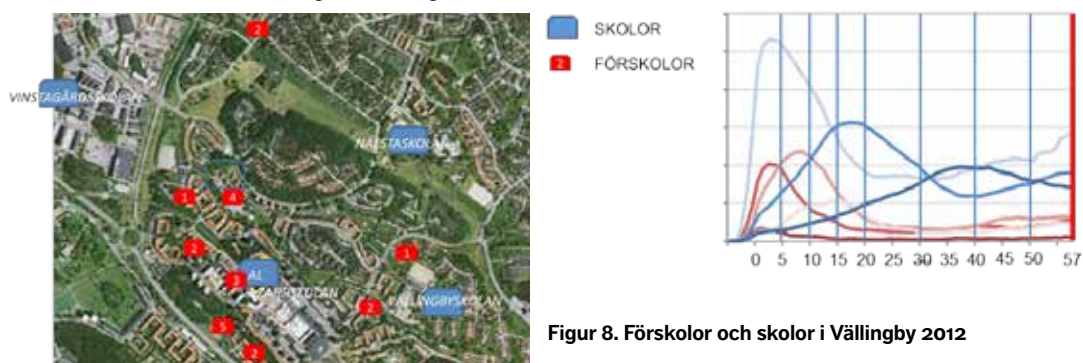
Figur 7. Skolor i Vällingby 1960–65

Bilden ovan (figur 7) visar hur situationen såg ut i början av 60-talet. Då fanns det 4 st skolor (3 grundskolor och en gymnasieskola) i området. Två av skolorna, Nälstaskolan och Vällingbyskolan låg lokaliserade i grönstråken mot intilliggande områden, en – Skattegårdsskolan – i ett parkstråk inne i området. Gymnasieskolan, S:t Jacobi gymnasium, låg nära centrum och hade tillgång till idrotts hall och simhall. Både Nälstaskolan och Vällingbyskolan var kompletterade med paviljonger för att klara behoven.

Skattegårdsskolan var en renodlad paviljongskola som senare kom att avvecklas helt.

När det gällde förskolan fanns det, enligt uppgift från boende i området, redan från början

ett antal »kindergarten« i Vällingby, men dessa var få och små innan utbyggnaden av förskolor tog fart på allvar under 1970-talet. Men även då var antalet förskolor och behoven långt ifrån den standard vi förväntas tillgodose idag.



Figur 8. Förskolor och skolor i Vällingby 2012

Figuren ovan visar vilka skolor och förskolor som finns i området idag. Kvar från när området var nytt finns både Vällingbyskolan (F–9 med cirka 693 elever och cirka 26 klasser) och Nälstaskolan (F–6 med cirka 525 elever och cirka 21 klasser). Bägge dessa skolor har avvecklat sina paviljong-enheter och i en del fall ersatt dem med nya utbyggnader för att klara de förändrade behoven i form av förskoleklasser för 6-åringar och skolbarnsomsorg. S:t Jacobi gymnasium är nedlagt och i dess lokaler finns idag den muslimska friskolan och förskolan Al Azahrskolan med cirka 569 elever i åk F–9 och tre avdelningar förskola.

En ny grundskola är etablerad i Johannelunds arbetsområde, Vinstagårdsskolan (åk 7–9 med cirka 196 elever i 7–8 klasser).

Paviljongskolan Skattegårdsskolan är nedlagd sedan 1980-talet och har givit plats för nya bostäder.

Om man summerar hur många elever som finns i de fyra skolorna idag (cirka 1 983 st) kan man konstatera att antalet är mycket större än vad som behövs för att täcka behovet i centrala Vällingby enligt ovan (cirka 663 + kanske cirka 100 barn i förskoleklass). Skälet till detta finns med all säkerhet att finna i hur upptagningsområdena ser ut.

Till Al Azahrskolan med sin speciella profil kommer elever ifrån hela västerort (och kanske också ännu längre bort ifrån). De övriga tre skolorna ligger alla så placerade, i gränsen mellan centrala Vällingby och intilliggande områden (Nälsta, Räcksta och Hässelby Gård) att deras elever naturligt även kommer från dessa områden.

I centrala Vällingby finns ett stort antal förskoleenheter som växt fram under åren. Totalt finns idag cirka 23 avdelningar de flesta i små enheter, 1–3 avdelningar. Därtill några, tillkomna under senare år, i större enheter. Antalet avdelningar är något färre än det teoretiska behovet enligt ovan, 31 avd, även om man därifrån räknar bort motsvarande cirka 5–6 avdelningar med 6-åringar som nu finns i skolornas förskoleklasser.

Erfarenheter och lärdomar

Vad kan vi lära oss av att se tillbaka på utvecklingen i Vällingby?

Vi kan först och främst notera att svängningarna i antalet barn i området har varit väldigt stora och med en stor relativt kortvarig topp de första 10–15 åren. I Vällingby hanterade man det genom att under en tid komplettera två av skolorna (Nälstaskolan och Vällingbyskolan) med paviljonger på gården. Den tredje skolan, Skattegårdsskolan, var en paviljongskola som när den avvecklades gav plats för nya bostäder.

Den centralt placerade gymnasieskolan (S:t Jacobi) har när den inte behövdes längre i sina lokaler givit plats för en ny grundskola. Eftersom den nya skolan ligger placerad vid bra kommunikationer (i det här fallet T-banan) har den möjlighet att attrahera elever från ett stort upptagningsområde.

Skolorna är placerade invid park- och grönytor vilket rimligen minskat storleken på skoltomterna och givit invånarna bra förutsättningar för att till fots och cykel röra sig på ett trafiksäkert sätt inom området. Den kloka geografiska placeringen av skolor och förskolor i grönstråken mellan intilliggande stadsdelar har också medfört förutsättningar för en flexibilitet i upptagningsområdenas storlek.

Att området i kommunägda Svenska Bostäder har haft en huvudexploatör som tagit ett långsiktigt helhetsansvar utan att ha ett kommersiellt huvudsyfte kan också ha bidragit till den goda utformningen av stadsmiljön i Vällingby.

Det Nya Vällingby – en resa in i framtiden

Nu är min tanke att vi ska göra om samma tidsresa fast med utgångspunkten att vi skulle bygga ett nytt område av Vällingbys storlek och med de förutsättningar som gäller idag när det gäller krav på och behov av skol- och förskoleplatser, skolbarnsomsorg mm.

Jag har förenklat processen för mig litet grand, eftersom jag återanvänt det statistiska underlaget på precis samma sätt som när jag beskrivit det riktiga Vällingby. Det vill säga att 6-åringar hör till förskolan och inte till skolans organisation. Det överlämnar jag till den uppmärksamme läsaren att fundera över hur det påverkar bilden. Kanske mindre än man kan tro eftersom man vid en klok planering idag ofta utformar skolans och förskolans lokaler så att de kan fungera som bägge delarna.

Jag har också i exemplet, för tydlighetens skull, utgått från att man inte omgående har bebyggt de ganska stora markarealer som friställs när skolor och förskolor läggs ned.

LIKHETER I FÖRUTSÄTTNINGARNA

När det gäller befolkningstalen finns likheter med situationen i Vällingby.

Som Christian Skarman visat i sitt bidrag är det rimligt att anta att fruktsamheten (antal födda barn/per kvinna) skulle vara ungefär densamma i ett nybyggt område idag som när Vällingbyområdet byggdes ut. Det vill säga samma antal familjer skulle idag ge upphov till lika många barn. En olikhet är dock att kvinnorna i snitt är några år äldre idag när de föder sitt första barn.

Ytterligare likheter; Vällingby är ett område med en ganska stor mix av lägenheter av olika storlek både i flerfamiljshus av olika typer och enfamiljshus, främst radhus. I mitt exempel om det »Nya Vällingby« har jag inte tagit ställning till hur bostäderna ser ut utan helt enkelt antagit att området planeras med en lägenhetssammansättning för en lika stor befolkning som i originalet.

OLIKHETER I FÖRUTSÄTTNINGARNA

Idag har vi – i motsats till när Vällingby byggdes ut – barnomsorgsgarantier och vi närmar oss en situation där de allra flesta barn går i förskola. Det är dessutom inte orimligt att anta att vi om några år kommer att ha en obligatorisk grundskola om tio år, från förskoleklass till åk 9, där nästan alla kommer att efterfråga den skolbarnsomsorg som erbjuds upp till åk 3. Dessutom erbjuder många kommuner klubbverksamhet ända upp till och med åk 6, som med tiden blivit mer och mer efterfrågad.

Sammantaget kommer det här att ställa stora krav på både omfattningen av och utformningen av lokaler och utemiljöer för alla de barn och ungdomar som tillbringar huvuddelen av sin vakna tid i förskola och skola.

Beträffande lokalerna gör kraven på långsiktighet i de kommunala investeringarna att man idag allt oftare planerar och bygger förskole- och skolenheter förberedda för förändring över tiden. Både när det gäller skolor som kan vara förskolor och vice versa, och även när det gäller skolor som kan hantera alla olika stadier.

PUSSELBITAR

Exemplen på storlekar på skolor och förskolor i de följande bilderna är valda utifrån att de representerar vanligt förekommande enheter i dagens planering.

Det kan vara bra att ha i minnet att varje pusselbit, förskola eller skola, representerar en ganska stor yta både när det gäller tomt och byggnader. Exemplet är hämtade ur »Lathund för överslagsmässig dimensionering av mark och lokaler för förskola och grundskola« (se nästa kapitel).

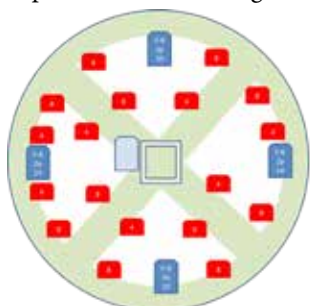
- Förskola 4 avdelningar (max cirka 80 barn): Tomt cirka 4 520 kvm, Byggnad cirka 1 000 kvm bruttoarea (BTA).
- Förskola 8 avdelningar (max cirka 160 barn): Tomt cirka 8 040 kvm, Byggnad cirka 2 000 kvm bruttoarea (BTA).
- Grundskola 2 paralleller F–6 (max cirka 420 elever, 14 klasser): Tomt cirka 25 180 kvm, Byggnad cirka 6 550 kvm bruttoarea (BTA).
- Grundskola 2 paralleller F–9 (max cirka 600 elever, 20 klasser): Tomt cirka 34 750 kvm, Byggnad cirka 9 350 kvm bruttoarea (BTA).

Behov av förskolor och skolor över tiden

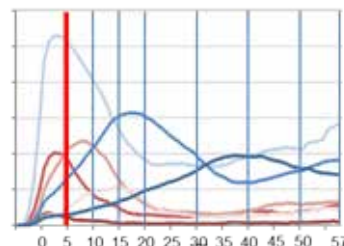
När det gäller den följande redovisningen hoppas jag att betraktaren kan ha överseende med vissa ofullkomligheter i bilderna nedan. Till exempel finns det en något haltande överensstämmelse mellan text och bild när det gäller förskolor och skolor, beroende på att statistiken i bildtexterna

redovisar åldrarna 1–6 år resp 7–15 år och jag har valt att illustrera skolenheter som även kan ta emot förskoleklasser (6-åringar).

OBS att det här scenariot inte avser att visa några absoluta sanningar, utan enbart försöker ge en bild av i vilka storleksordningar vi rör oss när det gäller behov av mark och lokaler. Om någon i en framtid vill göra motsvarande räkneövning för ett verkligt projekt måste man basera denna på verkliga prognoser för invånarantal och åldersklasser anpassade till den verkliga situationen med förskola upp till 5 år och skola för 6-åringar och uppåt. Dessutom måste man ta hänsyn till kapaciteten i ev befintliga skolenheter i och intill området, kända elevströmmar etcetera, etcetera.



Figur 9. Nya Vällingby år 5.

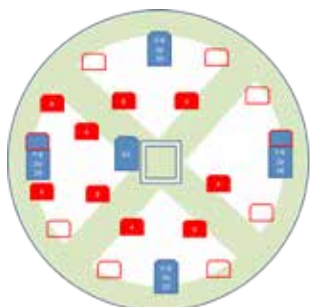


Figur 9. Bilden visar tydligt att de första åren är värst. I området finns nu cirka 4000 barn varav cirka 2000 i åldrarna 1–6 år och cirka 2000 i åldrarna 7–15 år. Detta motsvarar cirka 116 avdelningar förskola och cirka 66 klasser i grundskolan. Det betyder att man redan hunnit bygga och fylla 4 st grundskolor, 18 st förskolor i storleken 4–8 avdelningar och 1 gymnasium (ännu inte fyllt med elever).

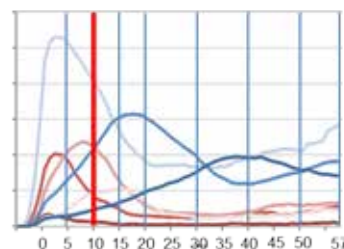
År 10, alltså bara 5 år senare har vi redan hunnit avveckla i storleksordningen 60 förskoleavdelningar. Vi har alltså med god marginal passerat toppen på behovet av förskolelokaler. Nedläggningen motsvarar ungefär 7 st hela 8-avdelningsförskolor + att några övergått till att vara skollokaler. Totalt finns nu cirka 3 000 barn i området varav cirka 800 i åldrarna 1–6 år och cirka 2 200 i åldrarna 7–15 år. De nedlagda förskolorna motsvarar friställda tomtytor på över 50 000 kvm.

År 15 finns cirka 1600 barn i området varav cirka 430 i åldrarna 1–6 år och cirka 1180 i åldrarna 7–15 år. Det innebär en halvering på cirka 5 år. Nu har man kunnat avveckla ytterligare ett stort antal förskolor. Alla skolor, några med vissa delar avvecklade, finns fortfarande kvar, även om relevanten är kraftigt på väg nedåt.

År 20. Nu har skoldöden slagit till. 3 st skolor till och ytterligare en förskola är nu nedlagda. De nedlagda skolorna och förskolan representerar över 90 000 kvm friställda tomtytor. Antalet barn i området är nu nere i cirka 860 varav cirka 300 i åldrarna 1–6 år och cirka 560 i åldrarna 7–15 år. Men botten är ännu inte nådd[...].



Figur 10. Nya Vällingby år 10.

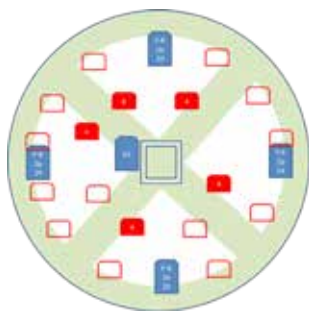


Figur 10. År 30 är förmodligen gymnasiet nedlagt. Den enda grundskola som finns kvar i området är inte särskilt välfylld. Totalt finns nu cirka 600 barn i området varav cirka 260 är i åldrarna 1–6 år och cirka 330 i åldrarna 7–15 år.

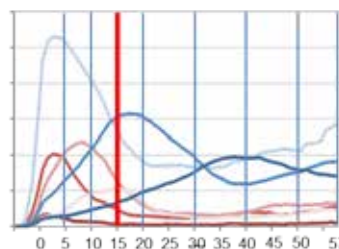
År 40 har kurvorna vänt uppåt igen. Nu finns cirka 830 barn i området varav cirka 410 är i åldrarna 1–6 år och cirka 420 i åldrarna 7–15 år. Det betyder att den enda skolan börjat fyllas igen och att ett antal nya förskoleavdelningar har behövt öppnas.

År 50 har antalet barn i området växt till cirka 960 varav cirka 380 är i åldrarna 1–6 år och cirka 580 i åldrarna 7–15 år. Nu har skolan växt och trängt ut förskolan ur lokalerna så att ytterligare en ny enhet har behövt öppnas.

År 57 är den enda skolan fylld. Ytterligare en ny förskoleenhet öppnas. Antalet barn i området är nu cirka 1220 varav cirka 560 är i åldrarna 1–6 år och cirka 660 i åldrarna 7–15 år. Antalet gymnasieelever har nu också börjat växa.



Figur 11. Nya Vällingby år 15.



Figur 11. År 67 har vi öppnat (eller återöppnat) en skola till. Kanske börjar det också finnas underlag för ett gymnasium i området. Antalet barn i området är nu cirka 1420 varav cirka 550 är i åldrarna 1–6 år och cirka 870 i åldrarna 7–15 år.

Av den avslutande bilden i detta räknexempel kan vi se att fyra av förskolorna och en av skolorna har funnits i drift hela tiden. Tre förskolor och en skola har varit nedlagda eller lagda i malpåse under en period och återuppstått igen i nya eller nygamla lokaler.

I maximiläget när området är nästan nytt, 5–10 år, har vi så många som 4 grundskolor, 18 förskolor och ett gymnasium i drift.

I minsta läget efter ungefär 30 år, har vi bara en grundskola, fyra förskoleenheter och ett krympande gymnasium i området. Det innebär många friställda lokaler och tomtytor som kan användas för andra ändamål.

30–40 år senare har invånarantalet stabiliserat sig och det finns nu underlag för totalt två grundskolor, sju förskolor och kanske ett spirande gymnasium.

Komplikationer

Den här illustrationen av ett »Nytt Vällingby« visar naturligtvis på ett extremfall. Det är inte så ofta som man bygger ett nytt geografiskt helt avgränsat bostadsområde. Det gjorde man inte ens i originalfallet Vällingby. Där ingick centrala Vällingby i ett nätverk med andra intilliggande stadsdelar, Råcksta, Grimsta, Nälsta, Kälvesta m fl.

I praktiken kompliceras bilden därför, precis som i fallet centrala Vällingby, av att skolornas och förskolornas upptagningsområden vävs samman med intilliggande områden.

Dessutom kommer man, i ett verkligt fall, med säkerhet också att efterhand komplettera området med nya bostäder på de markområden som friställs när skolor och förskolor läggs ned. Det kommer att tillföra nya boende och nya barn som i sin tur kan bidra till att svängningarna i behovet av förskolor och skolor inte blir fullt så dramatiska som i det här exemplet.

Slutsatser och utmaningar

Denna essä avser att visa på vikten av att i ett tidigt skede av samhällsplaneringen diskutera och reda ut vilka behov av lokaler och anläggningar för samhällets gemensamma behov det finns under ett områdes livstid. Den avser också att peka på vilka möjligheter detta ger för en flexibilitet i utbyggnad och användning av mark och lokaler.

Vilka slutsatser kan vi dra – vad bör vi tänka på i den tidiga planeringen?

- Upprätta realistiska och långsiktiga prognoser för att få en bild av förändringsbehoven. Tänk på att prognoser är prognoser, och inte sanningar, och därför kan behöva stämmas av med jämna mellanrum.
- Ta höjd för värsta läget. Det är lättare att »släppa« tomtytor som inte behövs för förskolor och skolor, än att tvingas behöva ta marktytor som egentligen är tänkta – och kanske bortlovade – för andra behov i anspråk.
- Fundera över om man bör planera för ännu okända behov när det gäller de verksamheter som samhället ansvarar för.
- Ha beredskap för en stor barn- och elevantalstopp i början.
- Planera om möjligt för en stegvis utbyggnad för att jämna ut och förlänga topparna.
- Utnyttja att friställda tomter kan ge plats för nya bostäder efterhand.
- Utforma detaljplaner för de aktuella tomterna så att framtida justeringar och kompletteringar och alternativa användningar underlättas.
- Klara toppar med paviljonger »på gården«.
- Planera för paviljongskolor och förskolor som kan flyttas och återanvändas på annan plats.

Alternativt – planera lokalerna för en anpassning till alternativ användning.

- Fundera på möjligheterna att lägga någon eller några skolor och/eller förskolor i malpåse, och utnyttja dem för andra behov, för att senare – kanske 30–40 år – öppna dem igen.
- Tänk på att skolor och förskolor som placeras invid park- och grönytor ger samnyttjandefördelar och kan bidra till att minska främst skoltomternas storlek.

VILKA UTMANINGAR KOMMER VI ATT STÄLLAS INFÖR?

Om vi förespråkar en stegvis utbyggnad enligt ovan, kommer vi i planeringsprocessen att behöva hantera exploatörer som annars kräver maximal avkastning direkt.

Vi kommer att behöva utforma vackra flyttbara paviljongskolor och förskolor som inte bara är bra för verksamheten utan också som barn och elever kan vara stolta över att ha gått i. Detta utifrån tanken att de gemensamma lokalerna är ett samhälles sätt att visa hur man värderar sina invånare. Plats för arkitekttävlingar?

Om vi väljer att bygga skol- och förskolebyggnader som kan ha varierad användning över tiden måste vi lösa hur ska dessa se ut och vilka verksamheter de ska planeras för?

Vi kommer, i så fall, också att behöva utforma användaravtal och hyresavtal som på ett bra sätt möjliggör byte av verksamheter.

REFERENSER

Andersson, M. 1997. *Stockholms årsringar – En inblick i stadens framväxt*. Stockholmia förlag, Stockholm.

Andersson, H.O, Bedoire, F. 1977. *Stockholms byggnader*. Bokförlaget Prisma, Stockholm.

Skarman, C. 2013. *Befolkningsutveckling i utbyggnadsområden*. Föredrag och essä till konferens »Konkurrensen om marken« Skolhusgruppen, Stockholm.

Månsson, L, Lindstaf, L. 2014. *Storlek och användbarhet hos skolor och förskolor*. Essä till konferens »Konkurrensen om marken« Skolhusgruppen, Stockholm.

Månsson, L, Lindstaf, L. 2014. *Lathund för översiktlig dimensionering av mark och lokaler för förskolor och skolor*. Del av »Storlek och användbarhet hos skolor och förskolor«. Skolhusgruppen, Stockholm.



FOTO: SUZANNE DE LAVAL

Elever som studerar sin skolgård i Rinkeby.

Storlek och användbarhet hos skolor och förskolor

LENA MÅNSSON är egen företagare och konsult, Lena Månsson Lokalplanering AB. Verksamheten är inriktad mot samtliga skeden inom lokalplanering, främst kommunala verksamhetslokaler.

LARS LINDSTAF, arkitekt SAR/MSA, är delägare och senior arkitekt hos Cedervall arkitekter AB. Lars Lindstaf har arbetat med planering av skol- och förskolemiljöer sedan 1980 och under samma period varit engagerad i Skolhusgruppen.

Det är viktigt att man redan i tidiga skeden av samhällsplaneringen kan »ta höjd« för en rimlig storlek, inte bara på tomtytor för skolor och förskolor utan även för de byggnader som ska inhysa verksamheten på tomten. Detta inlägg tar upp en del av de förutsättningar och dimensionerande faktorer som man bör tänka på redan i översikts- och detaljplaneskedet.

Planering över tiden

ÖVERSIKTSPLAN

För kommunens framtida bebyggelsestruktur och markanvändning utarbetar kommunen en kommuntäckande plan – en översiktsplan. Översiktsplanen är inte juridiskt bindande utan fungerar som en vägledning för kommunens utveckling. Arbetet med översiktsplanen ligger oftast hos samhälls- eller stadsbyggnadsförvaltningen beroende på kommunens organisation. Enligt plan- och bygglagen (PBL) är avsikten att översiktsplanen ska aktualiseras under varje mandatperiod för att alltid vara aktuell.

Översiktsplanen tas fram i dialog med kommunens förvaltningar. Ofta drivs arbetet av en arbetsgrupp med representanter från respektive förvaltning. Före beslut om godkännande av översiktsplanen kan planen i sin helhet eller i utvalda delar tas upp i facknämnderna för synpunkter eller godkännande. Så långt har merparten av processen legat centralt på förvaltnings- och nämndnivå med information till områdes-, enhets- eller platschefer.

DETALJPLAN

När ett område ska förändras och kompletteras med ny bebyggelse och tillkommande funktioner tar kommunen fram en detaljplan som visar vad marken får användas till och vad som får byggas där. Samverkan och dialog genomförs på olika sätt. Ibland bara på lokal nivå, det vill säga med områdes-, enhets- eller platschefer. Ibland centralt, på förvaltningsnivå och i nämnd.

Oavsett hur processerna genomförs är det viktigt att tillräcklig sakkompetens finns delaktig för att bevaka ett kommunövergripande perspektiv.

GENOMFÖRANDE

Inte sällan har det gått flera år mellan planprocesserna och den tidpunkt då planernas intentioner förverkligas och byggandet kommer igång. Både organisation och bemanning i organisation och verksamhet kan ha ändrats över tiden. I det läget blir förändringarna konkreta och inte sällan hörs protester. Synpunkter som borde lämnats i detaljplaneskedet blir tydliga först nu.

I intervallet mellan plan och genomförande kan förutsättningarna komma att ändras så att projektet påverkas. Redan i planarbetet bör man beakta:

- Ska genomförandet ske enligt de intentioner som gällde när planen togs?
- Ska genomförandet göras utifrån hur dagsläget är när byggandet påbörjas?

- Ska genomförandet ske enligt sannolika antaganden om läget i en nära framtid?
 - Ska genomförandet bygga på långsiktiga antaganden om framtiden?
- Oavsett vilket kan det vara bra att utforma detaljplanerna så att framtida justeringar och kompletteringar underlättas.

Byggnadernas inplacering

Byggnaderna är i sig en del av konkurrensen om marken. Byggnadernas storlek och placering påverkar hur de obebyggda ytorna av tomten kan användas.

- Två enplansbyggnader tar i anspråk relativt sett en ganska stor yta av den tillgängliga tomten.
- Med en tvåvåningsbyggnad ökar tomtens fria ytor.
- En byggnad i tre våningar frigör ytterligare tillgänglig yta på tomten.
- Om lokalerna fördelas på flera byggnader får tomten en annan utformning.

Inget av alternativen är att betrakta som »rätt« eller »fel«. Varje projekt har sina unika förutsättningar men valet av byggnadstyp och inplacering påverkar i hög grad. Det finns många frågeställningar att beakta i samspelet mellan tomt och byggnader.

- Hur viktig är överblickbarheten? Den påverkas av byggnadernas placering.
- Finns fördelar med »egna« mindre vistelseytor och gårdar?
- Hur påverkas utemiljön av »egna trygga gårdar och revir« som är svåra att överblicka i helheten eller »en stor överblickbar gemensam miljö/otrygghet«.
- Hur tillgodoses tryggheten i utemiljön på bästa sätt?
- Hur skapas en bra övergång mellan ute och inne via entréerna.
- Huvudentré eller flera separata entréer till klasser/grupper eller arbetslag?
- Entré mot gatan eller gården?

Inplaceringen i kommundelen/stadsdelen är viktig. Anläggningen ska fungera i många år och bör placeras strategiskt vid de stråk där invånarna rör sig. En perifer placering i utkanten av området kan verka attraktivt men innebär samtidigt att elever och föräldrar först måste röra sig in genom hela samhället och sedan samma väg tillbaka. En strategisk placering i området kan innebära att anläggningen kan betjäna även intilliggande områden.

Närområdet kring skolor och förskolor ser väldigt olika ut. Ibland utgörs närområdet av vägar och gator.

- I staden eller förorten kan tomten avgränsas av intilliggande tät bebyggelse och starkt trafikerade vägar och gator.
- I småstaden eller det mindre samhället gränsar ofta tomten till smågator med intilliggande bebyggelse och eventuellt någon genomfartsgata.
- På landsbygden kan anläggningen ligga fritt på ett gärde, gränsande till ett skogsområde och utan närliggande bebyggelse. Infart och parkering används bara av skolan/förskolan.

Omgivningen kring tomten påverkar hur marken kan användas. En park, ett naturområde eller en skog som gränsar till tomten eller ligger nära tomten är en resurs för undervisning och fria aktiviteter. En idrottsplats är också en värdefull resurs.

Tomten är inte bara till för barn och elevers aktiviteter. I planeringen är det viktigt att vara medveten om gränssnittet mellan tomtmark och gatumark. Vilka funktioner ska tillgodoses på tomtmark respektive på intilliggande gatu- eller allmän platsmark:

- Parkering för personal.
- Parkering för föräldrar och besökare.
- Zoner för att hämta och lämna barn och elever.
- Angöring för transporter och leveranser.
- Plats för upplag av snö (från tomten).

Terminologi

Språket är viktigt, så att vi använder sådana begrepp som gör att vi förstår varandra. Vi pratar ofta ytor och kvadratmetrar.

YTBEGREPP

Vilka ytor talar vi om?

- **Programyta:** Som lokalplanerare använder jag mig ofta av Programyta eller Programarea, det vill säga den yta de olika rumsenheter behöver ha för att klara sin funktion.
- **LOA:** Ett annat ytbegrepp är Lokalarea som utöver Programytan innehåller yta för bland annat väggar och passager/kommunikation i en lokal. LOA är i vissa fall den yta man betalar hyra för.

- **BRA:** Bruksarea som utöver Lokalarean också innehåller yta för till exempel trapphus och hissar samt teknikutrymmen.
- **BTA:** Om man till Bruksarean lägger till den yta som ytterväggarna tar, får man Bruttoarean
- **BYA:** Eftersom en byggnad kan vara i flera plan brukar man också prata om Byggnadsarean som är den Bruttoarea som en byggnad tar upp på marken.

ÖVERSIKTLIG RELATION MELLAN OLIKA YTBEGREPP

Överslagsmässigt kan man vid översiktlig planering använda sig av följande riktvärden för relationen mellan Programarea, Lokalarea (LOA), Bruksarea (BRA) och Bruttoarea (BTA).

Det vill säga; om Programarean är 100 procent är Lokalarean (LOA) cirka 120 procent, Bruksarean (BRA) cirka 135 procent och Bruttoarean (BTA) cirka 150 procent.

Eller omvänt: Om Bruttoarean (BTA) är cirka 100 procent, är Bruksarean (BRA) cirka 90 procent, Lokalarean (LOA) cirka 80 procent och Programarean cirka 66,6 procent.

Siffrorna är baserade på författarnas erfarenheter men kommer av naturliga skäl att variera från projekt till projekt beroende på lokalernas storlek, byggnadens form, antal våningar etcetera. Därför är de användbara för överslagsberäkningar, men får inte betraktas som »sanna«.

Dimensionering av skol- och förskoleanläggningar

I detta avsnitt diskuteras främst förutsättningarna för dimensionering av förskolor och grundskolor i ett område.

Dimensionering och behov av lokaler för bland annat gymnasieskolor och skolor för personer med särskilda behov måste ofta ske kommun- eller ibland regionövergripande och behandlas inte här. Däremot förekommer det inte sällan att lokaler för personer med särskilda behov och vuxenundervisning samlokaliseras med grundskolor. Det kan alltså finnas all anledning att i en planeringssituation även lyfta frågan om sådana behov.

Den främsta dimensionerande faktorn är hur många elever/barn som kommer att ha sin plats i skolan/förskolan och vilken organisation verksamheten skapar av antalet elever och barn.

De redskap som behövs är:

- Befolkningsprognos.
- Kännedom om elevrörlighet/val av skola.
- Elevantalsprognos.
- Tillgänglig lokalkapacitet.
- Läroplan och timplan.

BEFOLKNINGSPROGNOS

För att vara ett fungerande redskap i lokalplaneringen bör befolkningsprognosen vara indelad i åldersklasser. 0-åringar är en åldersklass, 1-åringar en åldersklass et cetera. Prognosen redovisas områdesvis i stadsdelar och/eller i kommundelar som är synonyma med prognosområdena.

I prognosen redovisas befolkningsutvecklingen i befintlig bebyggelse och i planerad bebyggelse (nyproduktion). Ofta påverkas antalet planerade bostäder liksom tidplanerna för genomförandet under resans gång. Därför är det en fördel att redovisa separata befolkningsprognoser för befintlig bebyggelse och för planerad nyproduktion. Om ett bostadsbyggnadsprojekt inte är byggstartat vid prognostidpunkten, är det osäkert om det blir inflyttningsklart inom den planerade tidplanen. I så fall uteblir den prognostiserade befolkningsutvecklingen i det avseendet.

ELEVRÖRLIGHET/ELEVANTALSPROGNOS

Dimensioneringen av lokalerna påverkas av att eleverna har möjlighet att välja skola. Förr kunde man beräkna att 98 procent av barnen som bodde i ett område också gick i områdets skola. Så är inte fallet idag. Det är inte ovanligt med en elevandel som understiger 50 procent av barnen som bor i skolans upptagningsområde. Skolvalet sker mellan kommunala skolor, till friskolor och till skolor i andra kommuner. Friskolorna får ses som en resurs och ingår i det utbud av skolor som eleverna har att välja mellan.

Elevrörligheten är en viktig faktor för att uppdatera prognosen från befolkningsprognos till verksamhetsprognos/elevantalsprognos. Frågeställningen lyder:

- Hur många barn som bor i området är elever i områdets skola? (= elevandel).
- Hur många elever som går i skolan bor i andra områden?

LOKALKAPACITET I BEFINTLIGA LOKALER

För dimensionering av lokalkostymen är det viktigt att analysera frågeställningen »Vad har vi« i förhållande till »Vad behöver vi?«

- Finns lokaler som kan avvecklas?
- Finns befintliga lokaler som kan användas för annat ändamål?
- Kan efterfrågan på lokaler tillgodoses genom organisatoriska förändringar?
- Kan förändringarna tillgodoses genom kompletteringar i befintligt lokalbestånd?
- Behövs helt nya anläggningar?

ORGANISATION

Dimensioneringen av lokalerna påverkas av hur verksamheten väljer att lägga upp organisationen.

- Antal elever/barn.
- Antal klasser/grupper.

Delar av lokalbeståndet påverkas av hur många individer som vistas i byggnaderna, till exempel kapprum och matsalar. Andra lokaler påverkas av antalet organisatoriska klasser/grupper som exempelvis hur många positioner/timmar som kan rymmas i en lokal under en arbetsvecka.

TIMPLANEN

Av kommunens timplan framgår hur många timmar klasserna/eleverna har i respektive ämne.

Säger timplanen x antal timmar i idrott så är det vad som efterfrågas. Timplanen är ett bra redskap i dimensioneringen av skollokaler, men den är inte »absolut«. Undervisning i halvklass, särskilda undervisningsgrupper, profilämnena, språkval, elevens val med mera påverkar och måste tas med i beräkningarna.

Dimensionering av lokaler för förskolor

Äldre förskolor utgjordes ofta av en eller två avdelningar. De var placerade i nära anslutning till bostäderna där barnen bodde med sina föräldrar. Man skulle lätt kunna gå mellan hemmet och förskolan.

I de äldre förskolorna hade avdelningarna egna små rum för merparten av förskolans aktiviteter.

- En snickis.
- En hemvrå.
- Ett dockrum.
- Ett målarrum.
- Ett rum för pyssel och spel.
- Ett isoleringsrum (för de sjuka barnen).
- Ett mjölkkök för de allra yngsta (under 1 år) före föräldrapenningens tid.
- Ett matrum.

Bemanningen medgav att en vuxen kunde ta med sig 2–3 barn för aktiviteter i något av rummen.

Idag ser både bemanningen och rumsenheter annorlunda ut. Det är färre vuxna per avdelning. Rumsenheter i förskolan är färre men rymligare. Rummen används för flera olika slags aktiviteter som kan pågå samtidigt. Till följd av ändrat arbetssätt under åren har även personallokaler påverkats. Nu finns personal/pausrum och kontorsarbetsplatser för de anställda.

Med dagens förutsättningar är så små enheter, som 1–2 avdelningar, sårbara vid sjukdom. Idag byggs förskolor ofta för mellan 4 och 8 avdelningar, ibland mer än så. Erfarenhetsmässigt kan man säga att en förskola inte bör vara mindre än 4 avdelningar för att vara ekonomiskt bärkraftig.

KAPACITET FÖRSKOLA

Det är möjligt att bedöma kapaciteten i en förskola utifrån volymer och kvadratmeter. Även arbetssättet påverkar. Det vanligaste kriteriet för kapaciteten i förskolan är ändå hur många barn kommunen vill ha i barngrupperna, oavsett antal kvadratmeter.

Erfarenheten visar att förskolor som planeras idag ofta har en Bruksarea (BRA) av mellan 8 och 11 kvm per barn. Ibland mindre, men sällan större. Mindre förskolor har ofta en yta per barn i den övre delen av spannet eftersom basfunktioner som personallokaler, kök, teknikutrymmen mm tar sin plats redan vid små anläggningar. Siffrorna varierar dock från projekt till projekt.

Dimensionering av lokaler för grundskolor

Dimensioneringen av skolor styrdes fram till början av 1980-talet av Skolöverstyrelsens (SÖ:s) regler för tilldelning av statsbidrag för skolbyggandet. Idag finns ingen sådan statlig styrning. Det är upp till huvudmännen, till exempel kommun eller friskola, att bestämma vilka lokaler man behöver och vilka lokaler man är beredd att tillhandahålla sin verksamhet. Lokalerna ska, förutom de egna kraven, också uppfylla skollagens krav.

Liksom för förskolan har förutsättningarna för grundskoleverksamheten ändrats genom åren.

- Skolvalet och friskoleetableringarna innebär att utbudet av skolor har ökat.
- Skolbarnsomsorgen (fritidshemmen) har förts till skolan.
- Sexåringarna har verksamhet i förskoleklass.
- Skolorna har möjlighet att arbeta enligt olika pedagogiska modeller och med olika inriktningar i undervisningen.
- Lärararbetsavtalet innebär att lärarna tillbringar mer tid i skolan.
- Elever och vuxna arbetar i arbetslag.

LOKALERNAS UTFORMNING

Lokalerna påverkas också av förändringarna.

- Undervisningslokaler samordnas med och används av skolbarnsomsorgen.
- Lokaler för skolbarnsomsorg införlivas i undervisningslokalerna.
- Verksamheterna behöver tillgång till lokalgrupper där olika funktioner kan tillgodoses.
- Arbetslag och samverkan kräver lokaler som går att nå av flera, och från flera håll.
- Skolor med särskild inriktning kan ha ett annorlunda lokalbehov, till exempel inom idrott.
- Fler personalgrupper vistas i skolan och behöver utrymme.
- Det skapas arbetsplatser för personalen.

SKOLOGANISATION

En grundskoleorganisation bör omfatta cirka 12–15 klasser eller fler för att:

- vara ekonomiskt bärkraftig.
- klara lärartätheten.
- klara kompetensbredden i personalgruppen.
- klara lokalkostnader och tillgång till facksalar.

Vanliga organisationer idag är:

- 2 paralleller F–6 med max cirka 420 elever. Ibland med kopplade förskoleenheter.
- 2 paralleller F–9 med max cirka 600 elever. Ibland med kopplade förskoleenheter.

NYCKELTAL VID DIMENSIONERING AV SKOLBYGGNADER

Grundskolor som planeras idag har ofta en Bruksarea (BRA) av mellan 10 och 14 kvm. Ibland mindre och ibland större. Även för grundskolorna gäller att en mindre enhet ofta har en yta per barn i den övre delen av spannet eftersom basfunktioner som personallokaler, kök, teknikutrymmen mm tar sin plats redan vid små anläggningar.

Siffrorna varierar dock från projekt till projekt.

Om Nyckeltal

Användandet av nyckeltal är en ständig tvistefråga, även i Skolhusgruppen.

Bland fördelarna med nyckeltal är att de kan ge oss möjlighet att i den översiktliga planeringen med översiktsplaner och detaljplaner – kanske många år innan genomförandet – kunna ta höjd för att en »normalutformad« förskola eller skola kan byggas, med tillgång till vad som kan anses vara rimliga uteytor för sin verksamhet. Detta oavsett att man i tidiga skeden kanske inte har svar på alla frågor om vilka pedagogiska metoder man tänker använda sig av, vem, eller vilka, som kommer att driva verksamheten och vilka metoder man kommer att tillämpa för att barn och ungdomar ska stimuleras både till fysisk aktivitet och lärande. Att osäkerheterna ibland är stora, på grund av att förutsättningar och omständigheter kan variera så mycket från fall till fall, gör ofta inte så mycket. I skarpt läge, det vill säga när förskolan eller skolan ska byggas, behöver man i programarbetet ändå reda ut de verkliga behoven.

Risken med att använda sig av nyckeltal är att man, om man okritiskt fortsätter att använda dem även i senare skeden av planeringsprocessen, kan komma att fatta beslut om både finansiering och verksamhet som inte är verklighetsförankrade. Avslutningsvis i detta inlägg redovisas exempel på nyckeltal, baserade på författarnas erfarenheter, i en »lathund« för överslagsmässig dimensionering av mark och lokaler för förskola och grundskola.

NYCKELTAL LOKALKOSTNADER

Man försöker ofta jämföra kostnaderna för lokaler mellan olika kommuner genom olika typer av nyckeltal. Det kan vara vanskligt att göra. Kostnaderna kan se väldigt olika ut beroende vilken modell kommunen använder. Ibland skiljer sig modellerna också mellan objekten i en och samma kommun.

Faktorer som påverkar är:

- Ligger hyreskostnaderna för lokalerna centralt, på förvaltningen eller på enheten?
- Redovisas lokalkostnaderna separat eller är de inbakade i till exempel en skolpeng?
- Ligger hyran och driften för måltidsköket hos skolan/förskolan eller hos en kosthållare?
- Ligger hyran för en idrottshall på skolorganisationen eller på en fritidsförvaltning?
- Är lokalerna för förskola och skolbarnsomsorg splittrade?
- Är någon annan skolform, till exempel särskola, inkluderad?

Roller och ansvar

Från planering till genomförande är flera roller och ansvarsområden delaktiga.

- Ansvar för den fysiska planeringen.
- Ansvar för byggnaderna och byggandet.
- Ansvar för verksamheten.

I samverkan under ett projekt är det viktigt att ansvaret är tydligt och att parterna fyller rollerna med den kompetens som krävs för att resultatet ska bli bra.

Var sker besluten? I ett projekt fattas en mängd olika beslut, allt från stort till smått. De övergripande besluten tas enligt kommunens formaliserade beslutsprocesser. På vägen mot de övergripande besluten har mängder av delbeslut fattats i planeringsprocesserna. Här är det viktigt att de olika ställningstagandena och delbesluten diskuteras och tas av dem som har kompetens att ta ställning.

- Verksamhetsrepresentanterna kan underlätta processen genom att noga beskriva sina behov och vad man vill uppnå, inte hur utförandet ska göras.
- Byggherre/fastighetsägare ansvarar för att projektet tillgodoser verksamhetens behov och håller kvalitet i utförandet.
- Samhällsbyggarna bistår med att skapa attraktiva och långsiktigt hållbara lägen för skolor och förskolor. Den kommunala efterfrågan behöver ibland stöd i förhållande till övriga intressen som är delaktiga i konkurrensen om marken.

Lathund för överslagsmässig dimensionering av mark och lokaler för förskola och grundskola

Författarna har uppfattat att det finns ett behov, både bland samhällsplanerare på olika nivåer och bland beslutsfattare, av en handfast utgångspunkt för diskussioner om behov av lokaler och utomhusytor för förskolor och grundskolor. Denna lathund är avsedd att tjäna som stöd vid diskussioner kring avsättning av tomtor och placering av förskolor och skolor i tidiga skeden av planeringsprocessen, innan man når så långt att man påbörjat programarbete och detaljprojektering för det enskilda objektet.

Att osäkerheterna i tidiga skeden kan vara stora, på grund av att förutsättningar och omständigheter kan variera så mycket från fall till fall, gör ofta inte så mycket. I skarpt läge, det vill säga när förskolan eller skolan ska byggas, behöver man i programarbetet ändå reda ut de verkliga behoven. Har man då redan från början »tagit höjd« för rimliga lösningar är möjligheterna till ett genomförande utan stora ändringar och omarbetningar stora.

Nyckeltal = Jämförelsetal

Författarna brukar använda sig av följande erfarenhetsbaserade nyckeltal vid översiktlig dimensionering av lokaler och uteytor. Dessa också kan tjäna som diskussionsunderlag vid planering i senare skeden, men måste så småningom ersättas med ytor baserade på den verkliga verksamhetens förutsättningar och behov.

Nyckeltal – förskola

Bruksarea (BRA) cirka 8 – 11 kvm/barn

Lekyta utomhus cirka 40 kvm/barn

Angöring, parkering etcetera cirka 4 kvm/barn

Nyckeltal – grundskola

Bruksarea (BRA) cirka 10 – 14 kvm/elev

Lekyta utomhus cirka 40 kvm/elev

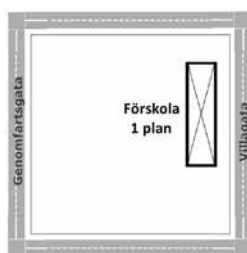
Angöring, parkering etcetera cirka 4 kvm/elev

Bollplan 45x70 m

TYPEXEMPEL

I de följande exemplen har vi, när det gäller lokalerna, utgått ifrån de största ytorna i spannen ovan. När vi uppskattat byggnadernas storlek har vi överslagsmässigt använt oss av tumregeln att Bruksarean (BRA) är cirka 90 procent av Bruttoarean (BTA).

När det gäller utomhusytorna har vi utgått ifrån ytor som ligger i storleksordning med vad flera kommuner tillämpar som riktvärden vid planering av förskolor och grundskolor på egna tomter, utan tillgång till andra angränsande vistelsezoner (Lenninger 2014). Dessa ytor har man i dessa fall bedömt att de ger bra möjligheter för barns- och ungdomars fysiska, sociala och pedagogiska utveckling. De valda exemplen representerar några av de vanligaste organisationerna när det gäller nybyggnader av förskolor och skolor idag.



FÖRSKOLA 4 AVDELNINGAR

Cirka 80 barn

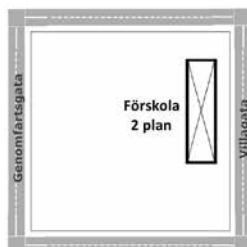
Bruksarea (BRA) cirka 880 kvm

Bruttoarea (BTA) cirka 1000 kvm

Byggnadsarea (BYA) cirka 1000 kvm

Lekyta + angöring etcetera cirka 3520 kvm

Total tomtyta cirka 4520 kvm



FÖRSKOLA 8 AVDELNINGAR

Cirka 160 barn

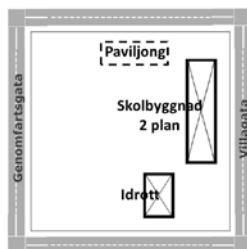
Bruksarea (BRA) cirka 1760 kvm

Bruttoarea (BTA) cirka 2000 kvm

Byggnadsarea (BYA) cirka 1000 kvm

Lekyta + angöring etcetera cirka 7040 kvm

Total tomtyta cirka 8040 kvm



GRUNDSKOLA 2 PARALLELLER F-6 (LM) + RESERV

Cirka 420 elever med möjlig tillfällig utökning till cirka 560 elever (i paviljong)

Bruksarea (BRA) cirka 5880 kvm

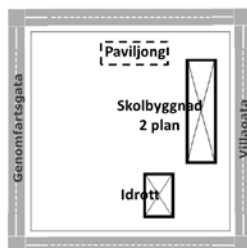
Bruttoarea (BTA) cirka 6550 kvm

Byggnadsarea (BYA) cirka 3550 kvm

Lekyta + angöring etcetera cirka 18480 kvm

Bollplan cirka 3150 kvm

Total tomtyta cirka 25180 kvm (25810 inkl paviljong)



GRUNDSKOLA 2 PARALLELLER F-9 (LM) + RESERV

Cirka 600 elever med möjlig tillfällig utökning till cirka 800 elever (i paviljong)

Bruksarea (BRA) cirka 8400 kvm

Bruttoarea (BTA) cirka 9350 kvm

Byggnadsarea (BYA) cirka 5200 kvm

Lekyta + angöring etcetera cirka 26400 kvm

Bollplan cirka 3150 kvm

Total tomtyta cirka 34750 kvm (35700 inkl paviljong)

KOM IHÅG OCH VARNINGAR!

Måttuppgifterna i exemplen ovan är baserade på författarnas under många år insamlade erfarenheter som skol- och förskoleplanerare. De utgår från väl, men fortfarande rimligt, tilltagna ytor, både inom- och utomhus. Ytorna kommer att möjliggöra planering av miljöer som uppfyller de flesta sannolika krav på bra och stimulerande både inomhus- och utomhusmiljöer för förskolor och grundskolor.

Tänk på att det, ju längre man kommer i en planeringsprocess, är lättare att banta väl tilltagna markreservationer än att utöka snålt tilltagna. Det vill säga; det är lättare att »släppa« tomtor som inte behövs för förskolor och skolor, än att tvingas behöva ta marktor som egentligen är tänkta – och kanske bortlovade – för andra behov i anspråk. Det omvända förhållandet antas gälla för lokalerna. Ju senare i processen desto svårare att »ta bort« lokaler eller rumsenheter som placerats in i ritningsstadiet.

Man får heller inte glömma att det finns risker med att använda sig av nyckeltal. En uppenbar fara ligger i att man, om man okritiskt fortsätter att använda dem även i senare skeden av planeringsprocessen, kan komma att fatta beslut om både finansiering, byggande och verksamhet som inte är verklighetsförankrade.

Till sist: Använd typexemplen med försiktighet och en stor portion sunt förnuft.

REFERENSER

Lenninger, A. 2014. »Mått och steg« kapitel i denna antologi, Kap 2.

Efterord

Hur försvarar vi rätten till bra utemiljöer i skola och förskola? Textbidragen i denna antologi ger tydliga fingervisningar om att problematiken är komplex när det gäller planering, utformning och användning av skolgårdar och förskolegårdar. Den konferens som ligger bakom antologin gav konferensledningen ett tydligt uppdrag att fortsätta ansträngningarna för att få gehör för att ta större hänsyn till barns utveckling i stadsplaneringen.

- Det behövs en branschstandard – för skolgårdar och barns utemiljö. Kanske till och med ett standardverk i klass med vägplanernas VGU? (Regler för vägar och gators utformning, Sveriges kommuner och landsting och Trafikverket)
Boverket borde införa normer för barns miljöer .
Vilka rubriker skulle en sådan branschstandard behöva innehålla? Finns det bra exempel från andra områden att ta del av? Hur ser vägen ut för att initiera nya normer i BBR? (Boverkets Byggregler innehåller föreskrifter och allmänna råd om tillgänglighet, bostadsutformning, rumshöjd, driftutrymmen, brandskydd, hygien, hälsa och miljö, bullerskydd, säkerhet vid användning och energihushållning.)
- BKA (barnkonsekvensanalys) – nya former – nya parametrar behövs. Om man inte planerar en skolgård, måste man precisera hur man tänker använda närmiljön, så att hänsyn tas till »betetryck« och att befintligt mark inte slits ner. Vilka rubriker skulle en BKA innehålla? Finns det exempel på motsvarande med andra syften?
Hur reder vi ut vad det kostar rent samhällsekonomiskt om vi inte ger barnen möjlighet att röra på sig?
- Läroplanstillägg – lyfta platsens betydelse för hälsa och lärande mot bakgrund av redan befintlig kunskap och forskning.
Hur ser vägen ut för att initiera läroplanstillägg?
Hur skulle tilläggen vara utformade och innehålla?
- Analys av aktörer – friskolor, föräldrar, kommuner – ekonomiska och sociala incitament behöver studeras och analyseras. Hur kan vi stödja och förbättra situationen för alla de verksamheter som redan sitter fast i undermåliga utemiljöer? Hur undviker vi att nya kommer till?
- Det behövs forskning och pilotprojekt – förslag: en referensskolgård som används för undervisning och forskning. För att studera metoder för utomhuspedagogik, sprida och visa upp exempel.
Hitta lekvärdesfaktor – med utgångspunkt i Malmös riktlinjer.
Borra mer i ytkraven. Räcker 30–40 kvm/per barn för att en skolgård ska vara bra? Vilka andra faktorer är fundamentala?
Ta fram goda och dåliga exempel. Var skulle en referensskolgård/förskolegård kunna komma till stånd? Finns det lämpliga projekt som redan ligger i »pipe-line«? Antagligen viktigt med närhet till lärarutbildningar, forskningskapacitet (för utvärdering och spridning av resultat) och inte för snålt med ytor!?
- Träffas igen – det är viktigt att träffas igen och upprätthålla nätverket. Vi hade några pedagoger med – men nätverket kan mer stor fördel utvecklas med flera specialistområden och många fler pedagoger och skolledare. Hur stort är intresset för ett nytt nätverk egentligen? Finns det befintliga nätverk med näraliggande/samma intressen att anknyta till?
- Under de två konferensdagarna kände vi alla att det var mycket intressant att mötas över professionsgränserna och diskutera och fördjupa sig i frågeställningarna som kommer upp kring skol- och förskolegårdar och det är viktigt att frågorna hålls levande.

Vad händer sedan?

Veckan efter konferensen uppvaktade Petter Åkerblom och Movium statssekreterare Bertil Östberg på Utbildningsdepartementet, och försökte få gehör för kravet på lagstiftning om skolgårdar. Detta fick man tyvärr inte gehör för.

Här är alla de förslag som Movium presenterade på mötet:

- Regeringen lagstiftar om skolgårdar
- Regeringen uppdrar åt Skolverket att ta fram allmänna råd och kommentarer kring utformning av skolgårdar och förskolegårdar för lek och pedagogiska ändamål som inkluderar funktioner och utrymmeskrav för hälsobefrämjande aktiviteter.
- Regeringen ger lämpliga aktörer i uppdrag att ta fram en kunskapsöversikt respektive exemplsamling för planerare och skolledare kring hur skolgården kan utformas och förvaltas för att skapa goda förutsättningar för lek, lärande i alla skolämnen och för fysisk aktivitet dygnet runt.
- Regeringen utreder hur tillägg i läroplanerna kan utformas för att på vetenskaplig grund lyfta fram utomhusbaserad undervisning som medel att nå ökad måluppfyllelse i gällande kursplaner.
- Regeringen utreder hur lärarutbildningarna kan rustas för att långsiktigt ge lärarstudenter möjligheter att förbereda sig på utemiljön som pedagogiskt verktyg

I januari 2014 fick Boverket 3 Mkr av Socialdepartementet för att tillsammans med Movium ta fram en vägledning för planering, utformning, skötsel och förvaltning av barns och ungas utemiljöer, med särskild fokus på förskolegårdar och skolgårdar. På så sätt har regeringen gläntat på dörren för att ge skolgården en chans. Boverket ska redovisa uppdraget till Socialdepartementet i februari 2015.



En antologi med elva författare – arkitekter, landskapsarkitekter, lokalplanerare, miljöpsykolog, pedagog, folkhälsovetare, kulturgeograf och demograf. Flera aspekter på varför skolgårdar och förskolegårdar är viktiga att värna om för barnens skull diskuteras. Utemiljöns centrala betydelse för lek och lärande tas upp. Inte minst belyses varför barn och unga behöver kunna röra sig ute på egen hand där de bor. För hälsans skull, för sin motoriska, sociala och intellektuella utvecklings skull och för att lära känna och utforska sin närmiljö.

Vad säger lagstiftningen? Vad behöver man tänka på? Var fattas besluten och hur får vi ut kunskapen till beslutsfattarna?

Den här antologin visar på behovet av och vägarna till en barnvänligare stadsplanering och samhällsutveckling på barns och ungas villkor och hur man samverkar med barn och unga i praktiken.

