

# Aspekter på landskapsarkitektens yrkesroll

– med utgångspunkt i skolgårdsutveckling

Susan Paget

*Fakulteten för naturresurser och lantbruksvetenskap*

*Institutionen för stad och land*

*Uppsala*

Doctoral thesis  
Swedish University of Agricultural Sciences  
Uppsala 2008

*Acta Universitatis Agriculturae Sueciae*

2008: 66

ISSN 1652-6880

ISBN 978-91-85913-99-2

© 2008 Susan Paget, Uppsala

Tryck: SLU Service/Repro, Uppsala 2008

## Abstract

The purpose of this thesis is to examine the professional role of the landscape architect. To reach this goal two research approaches were used. The first approach consisted of two case-studies of secondary schools involved in developing their school grounds with contracted landscape architects. The second approach was to bring together landscape architects in a focus group for a series of three discussions. During the case-studies, “Knowledge workshops”, a method for participatory planning was applied and developed to include the school ground itself in the process.

To understand the complexity of the various roles played by the professional landscape architect, the research questions this study addressed were: How do landscape architects perceive their professional role? How do landscape architects view their role in relation to colleagues, participants and/or clients, public administrators and funders? How does that role relate to school ground development processes?

Empirical results from an analysis of data from the case-studies and the focus group provided a means to obtain a picture of the *habitus* of the landscape architect. It is apparent that the embodied history that the French sociologist Pierre Bourdieu describes plays an important part in determining how landscape architects function in challenging situations. When working under pressure landscape architects often fall back upon the familiar and well proven approaches they developed during their professional training and early practice. Study results indicated an uncertainty on the part of the landscape architect about how to use input provided by participants in the design process, which could cause problems when it comes to trying out new aesthetical and practical solutions and ideas.

The study demonstrates that it may be difficult for a landscape architect to assess results of school ground participatory design processes which were often shown to have been derived from other, non-participatory ideals and role-models. This study suggests that the development of methods for evaluating participatory processes for landscape architects could have positive implications for the development of education in landscape architecture. The results of this study show that developing a working model and a professional consciousness of these dilemmas and of the determinants of decisions taken by landscape architects could lead to a broader understanding of the culture in which their professional values arise and are reproduced.

*Keywords:* Landscape architect, professional role, professional practice, participatory planning, school ground development, *habitus*

*Author's address:* Susan Paget, Department of Urban and Rural Development, SLU, Box 7012, 750 07 Uppsala, Sweden.

*E-mail:* [Susan.Paget@sol.slu.se](mailto:Susan.Paget@sol.slu.se)

## Sammanfattning

Syftet med denna avhandling är att lyfta fram och fördjupa olika aspekter på landskapsarkitektens yrkesroll. För att uppnå detta har två olika metoder prövats. Den första utgjordes av två fallstudier på högstadieskolor, som planerade att upprusta sina skolgårdar genom att anlita landskapsarkitekter. Den andra metoden var att bilda en fokusgrupp där sju landskapsarkitekter träffades vid tre tillfällen för att diskutera landskapsprofessionen på ett mera generellt plan. Under fallstudierna användes så kallade kunskapsverkstäder, en metod för brukarsamverkan som utvecklades till att också inkludera skolgården, platsen, i brukarsamverkansprocessen.

För att förstå den komplexa verklighet där landskapsarkitektens olika yrkesroller utspelar sig ställdes följande forskningsfrågor: Hur ser landskapsarkitekter på sin yrkesroll? Hur ser landskapsarkitekter på sin roll i förhållande till kollegor och brukare/uppslagsgivare? Hur ser rollen ut i en skolgårdsutvecklingsprocess?

Empiriska resultat från analysen av data från fallstudierna och fokusgruppen ledde fram till en bild av landskapsarkitektens *habitus*. Det är tydligt att den förkroppsligade historien, som den franske sociologen Pierre Bourdieu menar finns i *habitus*, påverkar hur landskapsarkitekter fungerar i pressade situationer. När landskapsarkitekter arbetar under press faller de ofta tillbaka på gamla beprövade metoder, som de utvecklade under sin utbildning och i början av sin yrkesverksamhet. Forskningsresultatet tyder på att landskapsarkitekter är ambivalenta i förhållande till hur de ska använda idéer från brukarna i designprocessen, vilket skapar problem när det gäller att pröva de nya idéer som framkommit.

Avhandlingen visar att det kan vara svårt för landskapsarkitekter att bedöma resultaten från skolgårdsutvecklingsprocesserna. Det framkom att det färdiga resultatet ofta hade sitt ursprung i andra förebilder än där deltagarprocesser förekommit. Denna avhandling ger vid handen att utveckling av metoder för utvärdering av brukarsamverkansprocesser för landskapsarkitekter skulle kunna ha en positiv inverkan på utvecklingen av landskapsarkitektutbildningen. Resultaten från denna avhandling antyder att utveckling av en ny arbetsmetod och medvetenhet om de dilemman som styr beslutsfattandet hos landskapsarkitekter skulle kunna leda till en vidare förståelse av den kultur där dessa värderingar uppstår och fortgår.

*Nyckelord:* Landskapsarkitekt, yrkesroll, yrkesutövning, profession, skolgårdsutveckling, brukarsamverkan, *habitus*

*Författarens adress:* Susan Paget, institutionen för stad och land, SLU, Box 7012, 750 07 Uppsala, Sverige

*E-post:* [Susan.Paget@sol.slu.se](mailto:Susan.Paget@sol.slu.se)

Till Birgitta som alltid sjungit eftertänksamhetens lov,  
å ena sidan, å andra sidan ...

*Always the infinite void beyond*  
Robert Stake

## Förord

Det har varit en lång process att nå fram till denna punkt där avhandlingen nu ligger klar, och det finns många att tacka som under årens gång har bidragit till detta.

Jag vill först och främst varmt tacka min huvudhandlare Mats Lieberg för att du på ett så förtjänstfullt sätt har lotsat mig genom de snåriga farvattnen som en praxis-orienterad forskarstuderande måste korsa för att nå fram till den vetenskapliga stranden. Tack också till Clas Florgård för att du som biträdande handledare har stöttat mig och trott på mig trots, min ibland stora, förtvivlan.

Dessa två handledare har stått ut längst och grundligast men flera andra biträdande handledare har tillkommit under forskningsprocessen och bidragit med idéer, inspiration och en bra diskussion. Jättetack till Ylva Dahlman för din skarpa blick och obevekliga känsla för när jag trasslat in mig i mina tankegångar. Tack Rolf Johansson för din lugna och inspirerande granskning av metodkapitel och fallstudier. Det är ju roligt med metod! Till sist ett tack till Klas Eckerberg, som lämnade handledarskapet när han började en ny tjänst, men vars stora hjälp genom åren när det gäller datoranvändning gör att jag nu kan skriva punkt.

Utan den kvalitetsgranskning som Anne-Katrine Halvorsen-Thorén genomfört inför nittioprocentseminariet hade detta arbete blivit något annat och betydligt mindre strukturerat. Tack!

Tack till alla deltagarna i fallstudierna; uppslagsrika och härligt kritiska elever, engagerade lärare, skolledare och övrig skolpersonal, entusiasmerande beställare och kommunalpolitiker, samt sist men inte minst de formgivande landskapsarkitekterna som delat med sig av sina erfarenheter om en trängd men givande vardag. Jag vill också tacka fokusgruppsmedlemmarna som givit mycket av sin värdefulla tid och många tankar om det gemensamma

yrkesutövandet och bidragit i högsta grad till att ge mig en tro inför framtiden när det gäller utvecklingen av landskapsarkitektens yrkesroll. Dessutom vill jag tacka ytterligare två personer som deltagit i själva forskningsstudien, Hanna Bergeå, dokumentatör för fokusgruppssamtalen, och Bengt Schibbye som varit min ”ekologiska validator”. Ni har båda bidragit med ovärderliga synpunkter och en likaledes ovärderlig kritisk blick. Jag hoppas på ett fortsatt samarbete med er, tillsammans eller var och en för sig – det har varit givande.

Tillsammans med Gunilla Lindholm har jag genom åren fört ivriga samtal om landskapsarkitektur och villkoren för landskapsarkitekter, och om landskapsarkitektutbildningens vedermödor, behov och höjdpunkter. Dessa har fortsatt vid ett antal tillfällen genom hela mitt doktorandarbete, tillsammans med ett skärskådande av mina idéer och texter. Med hopp om ett ständigt fortgående samtal framöver. Petter Åkerblom har också på olika sätt väsentligen bidragit till denna avhandling. Utan honom hade den inte alls blivit av, då det var han som introducerade mig till Mats Lieberg och därmed till att börja doktorera. Under dessa forskarstudieår har Petter uppmuntrat och stöttat mig men hans kanske största bidrag är att han påmint mig om att det finns ett liv efter disputationen – på gott och ont! Jag ser fram emot att komma tillbaka till ett mera koncentrerat samarbete igen.

Ett jättetack till alla kollegor på institutionen för stad och land, Ultuna. Att det är ett bra ställe att arbeta på har jag ännu en gång tydligt erfårit dessa sista skälvande dagar. Tack Tuula Eriksson som sa det rätta vid precis rätt ögonblick och följde upp det! Tack Per G Berg som lugnt, metodiskt och positivt – med en god kännedom om mina idiosynkrasier efter att ha varit kollegor under många år – gett mig klara och enkla råd! Tack också till Per Hedfors som satte på sig landskapsarkitektglasögonen och granskade beskrivningarna av fallstudier och fokusgrupp. Anni Josephson och Agneta Ekholm har var och en på sitt sätt bidragit till att det ni läser nu går att läsa och att bilderna finns på rätt plats och ser bra ut, och som har ställt upp i alla väder och vid många olika tidpunkter – ett jättetack till er båda!

Doktorandgruppen på institutionen har genom åren läst material till seminarier, kommenterat, och diskuterat vid fikabordet. Det har varit ett stort stöd att ingå i gruppen. Det går inte att här räkna upp alla de som varit med – men ni ska känna mitt tack allihopa! Jag vill dock speciellt tacka Anna Tandredre som dokumenterade mitt nittioprocenta seminarium så att jag kom ihåg vad som sades – och detta med en läsbar handstil.

Ett stort tack till Gudrun Strömstedt, mångårig vän och kollega som språkgranskat avhandlingens svenska inför tryckning, som haft överseende med mina korta leveranstider och ändå entusiastiskt tagit på sig extra jobb!

Tack också till mina goda virtuella vänner och med-doktorander, Ian Simkins och Mary Ellen Lewis, som delat den praxis-orienterade forskarstuderandens vedermödor med mig, och dessutom vid olika tillfällen språkgranskat mina engelska texter. Thank you!

Anna Säaf och Alf Dahlman har båda berikat detta arbete med sina bilder och sitt bildtänkande. Tack så mycket!

Tack till mina vänner Beate Löfvenberg och Eva Ranta-Eskola som läst det jag skrivit och stöttat med telefonsamtal i rättan tid och god mat och högklassig logi... och alla andra vänner som ringer och frågar försiktigt hur det går - det gick!

Håkan Törnebohm har, med all sin erfarenhet och kunskap, på ett grundläggande sätt inspirerat mig, läst mina texter och uppmuntrat mig under många år. Tack!

Till sist, men definitivt inte minst, tack till hela min övriga familj – som var och en på sitt sedvanliga mycket individuella sätt har stöttat mig och hjälpt mig ”to get my priorities right”. Och en extra puss till Madiou som gör mig så glad!

Avhandlingen har utförts med stöd av Movium, SJFR, Formas, institutionen för stad och land, Sätters kommun och Uppsala kommun.

Ultuna i september 2008

Susan Paget



# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Bakgrund</b>	<b>13</b>
1.1	Min egen förståelse	17
	1.1.1 Utbildning	17
	1.1.2 Skolgårdsarkitekt	18
	1.1.3 Läraren/pedagogen	20
1.2	Landskapsarkitekturprofessionens bakgrund	20
1.3	Forskningsöversikt	24
	1.3.1 Forskning om landskapsarkitektens profession/yrkesroll	24
	1.3.2 Landskapsarkitekten och skolgården	27
1.4	Avhandlingens syfte och forskningsfrågor	30
	1.4.1 Syfte	30
	1.4.2 Forskningsfrågor	30
1.5	Avhandlingsdisposition och läsanvisning	31
	1.5.1 Avhandlingsdisposition	31
	1.5.2 Läsanvisning	32
	1.5.3 Avhandlingens bilder	33
<b>2</b>	<b>Landskapsarkitekten och skolgården i ett vidare perspektiv</b>	
	- en teoretisk förståelseram	<b>37</b>
	2.1.1 Rollbegreppet	37
	2.1.2 Habitus och sociala fält	41
	2.1.3 Landskapsarkitektens profession/arbetssätt	48
<b>3</b>	<b>Metod</b>	<b>55</b>
3.1	Vetenskapliga och metodologiska utgångspunkter	55
3.2	Forskningsdesign – en översikt	60
3.3	Fallstudier	62
	3.3.1 Kunskapsverkstäder	64
	3.3.2 Datainsamling/material	65
	3.3.3 Urval	66
3.4	Fokusgruppsamtal	67
	3.4.1 Fokusgruppsamtal som metod	67
	3.4.2 Urval av fokusgrupp	68
	3.4.3 Fokusgruppsamtalens uppläggning och genomförande	69
	3.4.4 Datainsamling/material	69

3.5	Metod för bearbetning och analys av insamlat material	70
3.5.1	Analysmetod och urval av analysmetoder	70
3.5.2	Analys och tolkning, diskussion och slutsatser	72
3.6	Metoddiskussion	73
3.6.1	Forskarrollen	73
3.6.2	Trovärdighet	74
<b>4</b>	<b>Fallstudier</b>	<b>79</b>
4.1	Berättelsen om Klockarskolan	79
4.1.1	Bakgrund	79
4.1.2	Vad hände/resultat	81
4.1.3	Sammanfattning	102
4.2	Berättelsen om Vaksalaskolan	106
4.2.1	Bakgrund	106
4.2.2	Vad hände/resultat	108
4.2.3	Sammanfattning	116
4.3	Diskussion och slutsatser baserade på fallstudierna	117
4.3.1	Kunskapsverkstädernas betydelse i processen	117
4.3.2	Skolgårdar och pedagogik	118
4.3.3	Organisation/ekonomi/tid	118
4.3.4	Brukarsamverkan	119
4.3.5	Sammanfattning	120
<b>5</b>	<b>Fokusgrupp</b>	<b>125</b>
5.1	Bakgrund	125
5.2	Fokusgruppsamtal 1	126
5.2.1	Vad är det som har format dig som landskapsarkitekt?	126
5.2.2	Vad är en landskapsarkitekt?	128
5.2.3	Egna reflektioner hos gruppen	135
5.2.4	Sammanfattning	135
5.3	Fokusgruppsamtal 2	137
5.3.1	Egna reflektioner hos gruppen	140
5.3.2	Sammanfattning	141
5.4	Fokusgruppsamtal 3	142
5.4.1	Framtidsfunderingar	143
5.4.2	Att rangordna framtidsfrågor	147
5.4.3	Hur nå till en förändrad landskapsarkitektroll?	150
5.4.4	Sammanfattning	150
5.5	Sammanfattning av fokusgruppsamtalen	152
5.5.1	Utvärdering av de tre fokusgruppsamtalen	152

5.5.2	Temaområden	153
<b>6</b>	<b>Aspekter på landskapsarkitektens yrkesroll</b>	<b>157</b>
6.1	Landskapsarkitektens självbild	158
6.1.1	Synsätt på landskapsarkitekten	159
6.1.2	Idealtyper	161
6.1.3	Den mångdimensionerade landskapsarkitekten	165
6.2	Förhållandet till landskapet och brukarna	169
6.2.1	Landskapsarkitektens uppfattningar om landskapet	169
6.2.2	Landskapsarkitektens uppfattningar om brukarna och brukarsamverkan	172
6.3	Landskapsarkitektens habitus och sociala fält	180
6.3.1	Landskapsarkitektens habitus	180
6.3.2	Landskapsarkitekturens fält	183
6.3.3	Landskapsarkitektens förebilder	187
6.4	Sammanfattning	192
<b>7</b>	<b>Landskapsarkitektens yrkesroll i ett föränderligt samhälle</b>	<b>195</b>
7.1	Slutsatser och konsekvenser	196
7.1.1	Svar på forskningsfrågorna	196
7.1.2	Konsekvenser för landskapsarkitektutbildningen	198
7.2	Framtida forskning	200
7.3	Slutord	202
<b>8</b>	<b>Referenser</b>	<b>205</b>
<b>9</b>	<b>Bilagor</b>	<b>213</b>

Helst  
jobbar vi  
ju varken  
lördag eller  
söndag...

...Annars är  
vi väl som  
Gud...typ.



Landskapsarkitekt

# 1 Bakgrund

Vi ser resultaten av att landskapsarkitekter formar och förändrar den fysiska miljön. Vi ser resultaten – men hur ser landskapsarkitekter på sig själva och vad de uträttar i sin yrkesutövning? Vad består deras värld av? Vilken kunskap och kompetens har de? I vilken utsträckning kan de själva forma sin yrkesroll och vad betyder omgivningens, klienternas och brukarnas önskemål och förväntningar för de resultat som landskapsarkitekter åstadkommer? Och när och var grundläggs landskapsarkitektens syn på sig själv och sin roll i samhällsutvecklingen? Vinjettbilden till detta kapitel gjordes av en landskapsarkitektstudent i första årskursen på landskapsarkitektutbildningen som svar på frågan ”Vad är en landskapsarkitekt?”. Bildens blandning av stort och smått, hybris och vardaglighet, så uppfattar jag den värld vi som landskapsarkitekter lever i. Trädgård, stora vyer, arbetsvillkor, en sluten värld, det lilla, lilla fröet som ska gro med hjälp av oss och något slags gudomlig försyn. Och humor.

Det är den här typen av frågor som jag tar upp i denna avhandling. Utgångspunkten är landskapsarkitekten och dennes yrkesroll i förhållande till skolgårdsutvecklingsprocesser. Skolgårdsutveckling har valts som exempel därför att frågor om landskapsarkitektens yrkesroll antas bli särskilt tydliga när det gäller att forma miljöer för barn. I dessa sammanhang konfronteras landskapsarkitekten ofta med önskemål och förväntningar från en rad olika aktörer, till exempel lärare, skolledning, föräldrar och barn. Det är därför viktigt att vara medveten om hur vi som landskapsarkitekter beter oss i förhållande till brukarna. Wendy Titman (1994) har beskrivit den dolda läroplanen på skolgården, där barnen värderar sig själva utifrån den miljö som de vuxna, bland dem landskapsarkitekter, har iordningställt åt dem. Barn är alltså beroende av den miljö vi formger åt dem. De skolgårdsutvecklingsprocesser som jag har studerat har alla innehållit olika

grader av deltagande från elever, lärare och föräldrar, och mitt fokus har inriktats på landskapsarkitektens yrkesroll i detta sammanhang.

Flera av de landskapsarkitekter som arbetat med skolgårdsutveckling menar att de intressenter som är verksamma på skolorna sällan har funderat över användning av skolgården på ett djupare plan och få har tankar om hur en användning kan gå till över tid. Skolan å sin sida förväntar sig hjälp från landskapsarkitekterna både med utformning av skolgården och hur den ska kunna användas i pedagogiken. Det finns alltså förväntningar från både håll, skola och landskapsarkitekt, som av var och en upplevs som besvärliga att uppfylla utifrån nuvarande professionella kompetenser.

Landskapsarkitektens yrkesroll handlar naturligtvis inte bara om skolgårdar. En ny och oklar roll för yrkesverksamma har vuxit fram de sista decennierna där den traditionella expertrollen för en profession är ifrågasatt (Schön 1991; Svensson 2002). För att bli trovärdig som professionell landskapsarkitekt i en tid av förändringar behövs en diskussion kring just landskapsarkitektens yrkesroll i en vidare bemärkelse i förhållande till det specifika på en skolgård.

Detta leder till en av avhandlingens centrala frågor, nämligen vad en yrkesutövning som professionell landskapsarkitekt **är** och vilka kunskaper som krävs i en kompetent yrkesutövning? Vad utgör praxis inom landskapsarkitekturen, det vill säga, vad **gör** en landskapsarkitekt?

Traditionellt är det i kraft av sina kunskaper som yrkesutövaren har haft auktoritet och legitimitet att utöva sitt yrkesarbete. Men om vi nu, i linje med ett senmodernt tänkande, antar att all kunskap är osäker, instabil och föränderlig – står vi då som landskapsarkitekter utan kunskaper och auktoritet i yrkesutövandet? På vilken grund ska vi då kunna agera i praxis och i förhållande till våra intressenter och uppdragsgivare?

Problemet skulle kunna formuleras på följande sätt: I landskapsarkitektens yrkesutövning ingår att göra bedömningar och komma med förslag till strategier och handlingar baserade på olika gruppers önskemål och behov. I landskapsarkitektens kunnande ligger ett utövande av praktiskt förnuft i kombination med generell teoretisk kunskap. Det handlar med andra ord om att kunna bedöma på vilket sätt allmänna tillvägagångssätt och rättesnören inom landskapsarkitekturen kan anpassas och tillämpas i enskilda situationer, om förmågan att överväga och avgöra vad som är en god lösning i det enskilda fallet och – inte minst – om att kunna kommunicera detta till berörda intressenter.

Det finns i princip två huvudgrupperingar bland de intressenter som landskapsarkitekten måste förhålla sig till. Det är beställarna respektive brukarna. Dessutom har landskapsarkitekten sin egen kompetens och

erfarenhet att ta hänsyn till. Problemet som landskapsarkitekter ofta möter är att beställarnas och brukarnas intressen och önskemål inte alltid går ihop. Lojalitet med beställarna och solidaritet med brukarna gör att landskapsarkitekten riskerar att hamna i ett dilemma och i ett förhållningssätt fyllt av motsättningar gentemot intressenterna. Rollen som expert ifrågasätts redan idag men samtidigt efterfrågas alltmer expertkunskap för att kunna lösa komplexa sammanhang. Man riskerar att vara ifrågasatt och dessutom otillräcklig.

På vilken grund ska då landskapsarkitekten agera i praxis för att så långt som möjligt kunna tillmötesgå de olika intressenterna – och samtidigt utveckla sin egen kompetens? Vilken yrkeskunskap och kompetens krävs av dagens och morgondagens landskapsarkitekter i en vidgad eller förändrad yrkesroll?

När jag började fundera på forskarstudier var det redan från början naturligt att fördjupa mig i en typ av projekt som jag var väl bekant med från min tid som praktiker, nämligen skolgårdsprojekt. Dessa har även andra fördelar, sett ur yrkesrollsperspektivet. Det är en typ av projekt som många landskapsarkitekter har arbetat med de senaste årtiondena. Det har gjorts stora insatser för förbättringar och nytänkande, det handlar om offentlig miljö – ett sammanhang där yrkesrollen kan diskuteras och ifrågasättas ur ett allmänt resursperspektiv. En viktig aspekt för framtiden är också att de ofta innehåller brukarsamverkan.

För att kunna förstå landskapsarkitektens yrkesroll i den brukarsamverkansprocess som sker när det gäller utveckling av skolgårdar har det varit nödvändigt att också undersöka landskapsarkitektens roll i ett vidare sammanhang. Det är det lilla ordet ”och” i landskapsarkitekten och skolgården som är det intressanta, hur de roller som landskapsarkitekten uppfattar sig ha kan samverka med de krav på kompetens och kunskap som ett deltagande i en samverkansprocess med barn och vuxna på en skola kan ställa. Kanske måste vi som landskapsarkitekter i större utsträckning engagera oss i reflektionsprocesser som kritiskt prövar våra kunskaper, klargör vilka källor vi har och hur vi har kommit att tänka som vi gör. Kanske måste vi i högre grad vara öppna för att tänka annorlunda, för att skapa och omskapa vårt vetande.

Man kan tänka sig andra angreppssätt, som att utgå från en bredare palett än skolgårdsprojekt och göra en översikt av olika yrkesroller i olika typer av projekt. Det hade varit intressant, men haft sina begränsningar i att det är mycket svårt att få en sådan palett heltäckande, att en resurskrävande statistik hade blivit nödvändig för balansen och att en översiktsstudie därför med nödvändighet blivit ganska ytlig. Det har heller inte varit min avsikt att

skildra alla **möjliga** yrkesroller, i betydelsen möjliga olika sätt att utöva sitt yrke i olika sammanhang, utan snarare att undersöka ett **exempel**, ett sammanhang där jag tänkt att yrkesrolldiskussionen ska framträda extra tydligt.

Det väsentliga med att som yrkesrollsstudie göra en fördjupad undersökning, utifrån en typ av projekt, i stället för en bredare undersökning utifrån många typer av projekt, är att denna studie i högre grad kunde fokuseras på den professionella handlingen. Det gjorde det möjligt att förstå yrkesrollen utifrån den mängd ställningstaganden, avgöranden, gestaltande och kommunikativa gester som kan bli synliga i en process, snarare än att presentera en rad ytligt observerbara skillnader mellan olika typer av projekt. Detta hindrar inte att det skulle vara intressant att göra sådana bredare studier av yrkesrollen inom landskapsarkitektens fält. Det är min förhoppning att den här avhandlingen ska öppna för och lägga grunden till detta, just genom att den har en fördjupande inriktning.

Men skolgårdar är intressanta att studera, inte bara i förhållande till brukarsamverkansprocesser. Alla har någon gång i sitt liv befunnit sig på en skolgård och det finns förutfattade meningar om vad en skolgård är och kan vara hos både barn och vuxna. Att arbeta med barns miljöer uppfattas dessutom ofta som ett lågstatusområde vilket illustreras av en kommentar från en av de studenter jag har undervisat genom åren, *”jag har inte haft några större visioner, jag har främst tänkt på barnen”*. Att studera vad detta innebär för de landskapsarkitekter som ägnar sig åt skolgårdsutveckling kan ge ytterligare intressanta aspekter på landskapsarkitekternas yrkesroll. Skolgårdsutveckling är ett komplext uppdrag som rör både barns och vuxnas behov av rast och avkoppling och ett pedagogiskt sammanhang. Vilka utslag kan denna komplexitet ge för landskapsarkitektens yrkesutövande och yrkesroll?

För den enskilda landskapsarkitekten är yrkesrollen en pågående och i hög grad personlig utveckling, som också påverkas av hela fältets utveckling. Erfarenheter som uttalas i ett specifikt projekt kan därför inte enbart knytas till det projektet. Ur den synvinkeln är det mindre betydelsefullt att det är just skolgårdsprojekt som valts ut. Personens hela levnadsbiografiska erfarenhet, liksom yrkeskårens samlade erfarenheter finns hela tiden med och påverkar. Skolgårdsprojekten ger alltså ständigt utrymme för yrkesrolldiskussionen, inte minst i samband med brukarsamverkan. Ett viktigt motiv, samtidigt som valet kan nedtonas ur perspektivet att utvecklingen av yrkesrollen inte är projektbunden utan kontinuerligt pågående, genom enskilda handlingar och i en professionell och akademisk diskurs.



Första kapitlet i den här avhandlingen handlar om förutsättningarna och upprinnelsen till arbetet. Hur tänker en landskapsarkitekt när det gäller den egna yrkesrollen? Vad finns i huvudet på en landskapsarkitekt? Det jag helst skulle ha velat göra var att gå in i huvudet på en landskapsarkitekt på samma sätt som dockmakaren i filmen ”I huvudet på John Malkovich”<sup>1</sup>, att på samma gång vara främmande för hur och vad man ser som landskapsarkitekt och att se med dennes ögon. Det blir ytterligare komplicerat av att jag själv är landskapsarkitekt och har haft många olika roller under min yrkesverksamma tid. Detta är en komplikation som kan vara både positiv och negativ. Denna problematik återkommer jag till i avhandlingens metodkapitel.

Jag tar utgångspunkt i min egen yrkesutveckling då avhandlingen beskriver en process som jag själv varit delaktig i och dessutom varit med att utforma. I detta kapitel försöker jag koppla samman min egen bakgrund som landskapsarkitekt med de olika sammanhang jag verkat i – såväl nationellt som internationellt. Detta sammanfaller med landskapsarkitektens yrkes- och utbildningshistoria på senare hälften av nittonhundratalet. Detta, inklusive den inledande problembeskrivningen och kunskapsöversikten, leder fram till syfte och forskningsfrågor för arbetet. I slutet av kapitlet återfinns en avhandlingsdisposition och vidare läsanvisning, som förhoppningsvis underlättar för läsarna att navigera genom det fortsatta arbetet.

## 1.1 Min egen förförståelse

I hela mitt yrkesverksamma liv har jag intresserat mig för vad en landskapsarkitekt behöver kunna för att vara en **bra** landskapsarkitekt. Detta är kunskap som jag sökt för min egen del men också till gagn för de studenter jag kommit i kontakt med och de personer som man, som en del av landskapsarkitektkåren, möter i sitt yrkesutövande. Den egna förförståelsen är en förutsättning för detta arbete men kan också läsas som en beskrivning av en yrkesutveckling hos en landskapsarkitekt av idag och hjälpa till att ge läsaren redskap för en kritisk granskning av avhandlingen.

### 1.1.1 Utbildning

Min utbildning till landskapsarkitekt började hösten 1974 och jag tillhörde den tredje årskursen som startade den nya utbildningen. Före 1972 hade de

---

<sup>1</sup> En amerikansk film från 1999 där en marionettdockspelare hittar en löndörr som leder in i John Malkovich' hjärna. Den som går in där blir Malkovich i 15 minuter. Efter det första besöket hos Malkovich förändras livet för dockspelaren, hans flickvän och Malkovich själv, i synnerhet efter det att Malkovich har besökt sitt eget huvud! Regi av Spike Jonze.

som ville utbilda sig till landskapsarkitekt gått hortonomutbildning med inriktning mot trädgårdsarkitektur. Denna inriktning mot trädgård ändrades efterhand, när arbetsområdet för trädgårdsarkitekter under 1950-talet utvidgades alltmer mot storskaliga projekt.

Under hela min utbildning var jag övertygad om att storskalig planering, åtminstone på kommunal nivå, skulle bli min inriktning som yrkesverksam. Visserligen kom jag direkt från konstvetenskapliga studier, och hade inte den fältbiologiska bakgrund som många av mina kurskamrater hade, men ett växande miljömedvetande i samhället i spåren av bland annat Rachel Carsons ”Tyst vår” (1962) och den politisering som skedde i många utbildningar efter 1968 påverkade mina val och min inriktning. Efter utbildningen gjorde rådande byggkonjunktur dock att jag snabbt fick jobb som konsult på ett arkitektföretag och främst arbetade med bostadsupprustningar. De följande åren arbetade jag mest med projekt inom staden på detaljprojekteringsnivå.

I utbildningen fanns också ett socialt perspektiv med bland annat en kurs inriktad på bostadssociala undersökningar. Ett intresse för att fördjupa de sociala perspektiven ledde till att jag, tillsammans med en kurskamrat, genomförde ett examensarbetsprojekt som gav möjlighet att arbeta direkt tillsammans med brukarna. Vi fick erbjudande att arbeta på Mariehemsskolan i Umeå, där skolgårdsutvecklingen sågs som ett pedagogiskt utvecklingsprojekt tillsammans med elever, lärare och föräldrar (Paget & Wenngren 1981). Genom det arbetet kom vi i kontakt med Lekmiljörådet<sup>2</sup> och fick chans att delta i en internationell skolgårdskonferens i Göteborg 1979<sup>3</sup>. På så sätt kom vi också i kontakt med en tidigare tradition av skolgårdsutveckling där landskapsarkitekter ingått.

### 1.1.2 Skolgårdsarkitekt

Till följd av examensarbetet blev jag erbjuden av landskapsarkitektföretaget Söderblom & Palm AB att delta i ett projekt där Finspångs kommun ville omvandla en plats som en skola använde som skolgård till en parkeringsplats intill nya bostäder. Denna nya användning av marken hade stöd i detaljplanen och i projektet ingick att arbeta tillsammans med elever för att dessa skulle få en inblick i hur planering fungerar (Larsson, Paget & Söderblom 1981). Utvecklingsarbetet på den skolan och på flera andra skolor under de närmast kommande åren ledde till en handbok för planering av skolgårdar i samarbete med Byggforskningsrådet och en skola i Stockholmstrakten (Paget 1983).

---

<sup>2</sup> Lekmiljörådet, sedermera Barnmiljörådet och nu Barnombudsmannen.

<sup>3</sup> Skolgårdskonferensen dokumenterades i ”Använd Skolgården”, 1981, Big Almström et al.

Nästa skolgårdsprojekt som jag deltog i initierades av Movium<sup>4</sup> som ville undersöka vilka utvecklingsmöjligheter och problem som fanns när det gäller skolgårdsförnyelser. Undersökningen, som gjordes på fem skolor där skolgårdsförnyelser genomförts, visade att den stora vinsten i de flesta av projekten var det deltagande som lärare, elever och föräldrar varit med om, snarare än det fysiska uttrycket och användandet av miljön som processen förde med sig (Paget & Widgren 1988). Under hela åttiotalet ritade jag förslag till nya och upprustade skolgårdar, i de flesta fall i samverkan med elever, lärare och föräldrar. Det var bland annat dessa erfarenheter som inspirerade mig till detta avhandlingsarbete.

På 1990-talet startades en stiftelse i England vid namn "Learning through landscapes", LTL (Adams 1990). Inspirerad av LTL startades 1992 i Sverige ett projekt vid namn "Skolans uterum" med ambitionen att starta ett nätverk och pröva olika former för miljöförbättringar på tolv skolgårdar geografiskt fördelade över Sverige. När projektet Skolans uterum lades ner 1998 togs skolgårdsfrågorna/nätverket över av Movium<sup>5</sup>. Intresset för skolgårdsfrågor har varierat över tid, men bland de frågor som ställs idag om skolgårdsutveckling märks en tendens till en övergång från **varför** man ska ha en bra skolgård till **hur** man utformar en bra skolgård. En förändring som i hög grad berör landskapsarkitekter och deras roll i skolgårdsutvecklingsammanhang. Skolans uterum fick tidigt kontakt med en unik skola i England, Coombes School i Reading, som bedrivit och utvecklat utomhuspedagogik på sin skolgård sedan tidigt 1970-tal. Denna skola har haft en påtaglig påverkan på skolgårdar i Sverige (Olsson et al, 2002).

I samband med en skolgårdskonferens i Stockholm i början av 1990-talet kom jag i kontakt med Coombes School's rektor, Susan Humphries. Detta blev inledningen till ett långt utbyte av erfarenheter över åren. Utemiljön vid Coombes används och utvecklas utifrån en stark pedagogisk idé med barnet i centrum (Olsson et al. 2002; Jeffrey & Woods 2003) och har anlagts med inspiration från engelsk klassisk landskapsarkitektur. En av de många frågor som uppstått genom mötet med Coombes skolgård är om det behövs landskapsarkitekter överhuvudtaget, när det gäller utveckling av skolgårdar. På den skolgården är nämligen landskapsarkitekters insatser av marginell betydelse.

---

<sup>4</sup> Movium, (Mark och vatten i urban miljö), centrum för stadens utemiljö på Sveriges lantbruksuniversitet, SLU.

<sup>5</sup> Movium har sedan 2006 ett nationellt ansvar för att arbeta med kunskapsutveckling kring barns utemiljöer

### 1.1.3 Läraren/pedagogen

Åren 1992-93 genomförde jag ett års fortbildning på Konsthögskolans Arkitekturskola. Temat för året var "Huset och gatan" och jag var ensam landskapsarkitekt i kursen tillsammans med en konstnär, en konsteoretiker, en inredningsarkitekt och husarkitekter med olika yrkesbakgrund. Det året gjorde mig ännu mer medveten om och intresserad av vad en landskapsarkitekt kan, eller förväntas kunna av andra yrkesgrupper. År 1993 blev jag erbjuden att bli lärare i landskapsarkitektur på den dåvarande institutionen för landskapsplanering, Ultuna, SLU. Snart utvidgades mitt uppdrag till att bli studierektor. Det innebar ansvar för utbildningsutvecklingen tillsammans med prefekten under en mycket expansiv tid för institutionen. Från och med 1994 blev det möjligt att läsa alla fem åren av landskapsarkitektutbildningen på Ultuna istället för bara de två första åren som tidigare varit fallet. En mängd frågor har uppstått ur dessa erfarenheter, några av dessa förstärkte mitt intresse för vad en landskapsarkitekt behöver kunna och vilken pedagogik som är relevant för att förmedla dessa kunskaper. Hur används dessa kunskaper av landskapsarkitekter efter utbildningen i den dagliga yrkesutövningen?

År 1999 fick jag så möjlighet att delta i forskningsprojektet "Miljöer och lärande" som initierades av Movium med stöd av SJFR<sup>6</sup>, och som i sin tur har lett till denna avhandling.

## 1.2 Landskapsarkitekturprofessionens bakgrund

Vad är då en landskapsarkitekt? Vad består själva begreppet landskapsarkitekt av?

Ordet landskap definieras i den Europeiska landskapskonventionen<sup>7</sup> som ett område som det uppfattas av människor och vars karaktär är resultatet av påverkan av och samspel mellan naturliga och/eller mänskliga faktorer. Landskapsplanering definieras som kraftfulla framåtskridande åtgärder för att förbättra, återställa eller skapa landskap. I landskapskonventionen finns en stark betoning av landskap som det som människan upplever, det vill säga inte enbart något som mäts och registreras. Någon definition av vad landskapsarkitektur är ingår dock inte i landskapskonventionen (Suneson & Florgård 2007).

Landskapsarkitektur är den disciplin som tar sig an mänsklighetens medvetna skapande eller formgivande av den yttre miljön. Ämnesområdet

---

<sup>6</sup> Skogs – och jordbrukets forskningsråd.

<sup>7</sup> European Landscape Convention, European Council, 2000.

rör sig över en bred skala och innebär planering, design och förvaltning av landskap på ett sätt som ska tillfredsställa människors behov och möjliggöra ekologiska ställningstaganden. Området omfattar både naturvetenskap och samhällsvetenskap, teknik och konstnärlig forskning. Denna komplexitet speglar sig i den mångfald av olika inriktningar på utbildningen till landskapsarkitekt som finns idag (ECLAS<sup>8</sup> 2008). Såväl gestaltning av framtida förändringar som förvaltning och utveckling av redan byggda miljöer ingår i ämnesområdet och landskapsarkitektur kan därför ses som en form av handlingskunskap som omsätter och syntetiserar kunskap och värderingar från dessa olika discipliner och från olika intressenter och aktörer till ett konkret genomförande<sup>9</sup>. Professionen landskapsarkitekt kräver en universitetsexamen i landskapsarkitektur enligt IFLA<sup>10</sup> och den däri ingående beskrivningen av landskapsarkitektens bredd stämmer väl överens med de ovanstående beskrivningarna från ECLAS och SLU/Ultuna. Just denna bredd, och den påföljande överlappningen av andra parallella discipliner, sågs som något som definierar landskapsarkitektur som en specifik profession när IFLA grundades efter andra världskriget (Imbert 2007).

Arkitektur är ett i grunden omstritt begrepp som finns för att inspirera till debatt. I sista hand är det upp till var och en att själv bilda sig en uppfattning om vad arkitektur *är*, och att agera så rationellt som möjligt efter sin uppfattning, i den *situation* man har att hantera. (Lundequist 2005, s. 83)

Ovanstående citat är tagen ur en essä där Jerker Lundequist diskuterar kring att definiera arkitektur. Han menar att det är viktigt att ett begrepp är omstritt, det krävs en arkitekturdebatt där arkitektens värdefrågor utsätts för oenighet för att kunna åstadkomma arkitektur. Och att ett grundkrav på arkitekter är att kunna hantera denna oenighet tillsammans med andra, politiker, brukare och byggare. Det byggda är fysiska objekt, men arkitektur uppkommer ur arkitektens engagemang i det byggda, i dess värden.

Detsamma gäller för landskapsarkitekter. Att inspirera till en debatt om begreppet landskapsarkitektur och vad det betyder för yrkesutövandet är en del av vad jag vill att denna avhandling ska leda fram till.

---

<sup>8</sup> ECLAS, the European Council of Landscape Architecture Schools.

<sup>9</sup> Hemsidan för institutionen för stad och land, avdelningen för landskapsarkitektur, Ultuna, SLU, 2008.

<sup>10</sup> IFLA, the International Federation of Landscape Architects.

### *Landskapsarkitektutbildningens historia*

Landskapsarkitektutbildningen i Sverige har en lång förhistoria som kan sägas ha startat som akademisk utbildning av Olof Rudbeck i Uppsala under senare delen av 1600-talet. Rudbeck startade en utbildning där han kombinerade det medeltida sättet att arbeta i ett mästare/lärlingförhållande med ett mera akademiskt förhållningssätt till kunskapsöverförande. Efter Rudbecks död upphörde utbildningen och det dröjde till in på 1900-talet innan en ny universitetsutbildning inom området såg dagens ljus (Suneson 2006). All modern landskapsarkitektur har djupa rötter i trädgårdskonsten menar Karsten Jørgensen och Torbjörn Suneson (1999) i sin beskrivning av landskapsarkitektutbildningens framväxt i Norge och Sverige. Under 1800- och 1900-talen växte det i Sverige också fram en yrkeskår som kallade sig för trädgårdsarkitekter. Deras arbetsuppgifter var i början inriktade på högreståndsmiljöer, parker och trädgårdar, men arbetsområdet vidgades under 1800-talet alltmer till offentliga miljöer i staden och andra uppdragsgivare som statliga myndigheter och stora företag. I mitten av 1900-talet vidgades uppgifterna ytterligare då stora ingrepp i landskapet som vägbyggen och kraftverksanläggningar blev vanliga uppdrag för yrkeskåren. Fortfarande kallade man sig dock för trädgårdsarkitekt. Titeln landskapsarkitekt användes för första gången av de amerikanska landskapsarkitekterna Frederic Law Olmsted och Calvert Vaux i USA 1863. Den första landskapsarkitektutbildningen i Europa etablerades i Norge 1919. En akademisk utbildning på Sveriges lantbrukshögskola etablerades 1961 och studenterna hade möjlighet att få titeln hortonom med inriktning mot trädgårdsarkitektur. En ny utbildning där man utbildade landskapsarkitekter startades 1972. Idag kan man studera till landskapsarkitekt på två ställen i Sverige, Ultuna och Alnarp, båda utbildningar inom samma universitet, SLU.

### *Landskapsarkitektur – en teoretisk bild*

Landskapsarkitekturteoretikern Simon Swaffield (2002b) har sammanställt en antologi som erbjuder en översiktskarta över den teoretiska terrängen hos landskapsarkitektur och han delar upp kartan och antologin i sex delar. Dessa sex teman och de diskussioner de givit upphov till är sådana som även diskuterats i Sverige inom landskapsarkitektkåren och de kan ses både som en teoretisk bild av disciplinen landskapsarkitektur och som en bild av landskapsarkitekturens teorier. Dessa bilder i sin tur kan också användas som en spegel som jag förhåller resultaten av den empiriska undersökningen till. Swaffield menar att mycket av den teoretiska debatten inom

landskapsarkitekturen har cirklat kring hur man bäst ska kunna lösa flera grundläggande spänningar.

There are tensions between the different ways of knowing the world expressed within the various bodies of knowledge and theoretical frameworks upon which the discipline draws. There are tensions between knowledge and representation of the general and the particular, of abstract space and lived place. And there are tensions across the multiple scales of site, city and region, and global system. (Swaffield 2002b, s. 207)

Vilken betydelse har dessa spänningar för utvecklingen av landskapsarkitektens yrkesroll?

Swaffield beskriver först tre teman eller frågor som han menar återkommit uttryckligen genom de femtio år som beskrivs i boken:

1. *Vilken form bör teoretisk kunskap ta inom vårt ämne?* Detta tema rör sig över två perioder som innebar förändringar för landskapsarkitekter och deras förhållningssätt till kunskap och metoder för kåren. Den första perioden karaktäriserar Swaffield som en modernistisk revolution som inträffade under 1940-talet och som riktades mot den tidigare rådande "Beaux Arts"-traditionen och den andra perioden inträdde i slutet av 1980-talet när det postmoderna tänkandet fick inflytande över disciplinen/ämnet med en ny syn på vad kunskap är.
2. *Hur ser designprocessen ut i landskapet?* Här menar Swaffield att varje årtionde har haft sin omformulering av hur designprocessen kan och bör gå till. Fokus i början av perioden låg på en lineär eller stegvis utveckling av designprocessen där uppfattningen rådde att design enbart har en problemlösande funktion. Senare har tanken att design är en konstform, där själva analysen innebär en kreativ handling, vunnit insteg samtidigt som de tidigare modellerna har utvecklats och raffinerats till en cyklisk modell som tar större hänsyn till brukar- och klientmedverkan samtidigt som modellen erkänner underliggande osäkerhet och individualitet som ingående variabler i processen.
3. *Vilka är de kvaliteter av rumslighet och form, mening och erfarenhet som ämnet försöker skapa?* Två motsatta positioner när det gäller mening med design är tydliga enligt Swaffield. Å ena sidan handlar det om grundläggande relationer mellan kultur, teknologi och natur som ger landskapet en symbolisk mening. Å andra sidan finns det de som menar att kärnan i ämnet ligger i att skapa hälsosamma, funktionella och trevliga platser där människor senare ger platsen en egen mening. Tidigare har det rått ett tydligt antingen eller förhållande emellan dessa

kategorier för att i slutet av perioden ha skett ett skifte mot att se på ett mer dynamiskt sätt på förhållandet dem emellan "or more subtly, by *conceiving of a field of potential relationships*"(Swaffield 2002b, s. 5).

Swaffield menar att ytterligare tre teman har framträtt allt tydligare de senaste åren.

4. *Relationen mellan samhälle, språk och representationen av kunskap om landskapsarkitektur.* Språkets roll när det gäller att strukturera kunskap har tydligare hävdats de senaste åren och detta har i sin tur påverkat landskapsarkitekturen och lett till en nytolkning av vad landskap, plats och region kan innebära när det gäller att ge en symbolisk mening till landskapsarkitektur. Det sätt på vilket landskapet presenteras eller representeras kan ses som ett uttryck för sociala och politiska relationer och strategier.
5. *Ekologisk design och uthållighetens estetik.* Ett viktigt område som särskiljer landskapsarkitekturen från andra discipliner är betydelsen av landskapets former och processer och dess ekologiska interrelationer. Detta menar Swaffield är ett område som framträtt tydligare på senare år och där landskapsarkitekturen kan bidra på ett väsentligt sätt till en bredare kunskap om ekologi och uthållighet.
6. *Integration av olika värderingar som visar sig genom situation, plats och region.* Regionens betydelse för landskapsarkitektur diskuteras allt oftare som en lika betydelsefull faktor för landskapsarkitekturen som en ökad globalisering.

Denna teoretiska bakgrundsbeskrivning har, tillsammans med den beskrivna landskapsarkitekturhistoriken, påverkat både mig och de deltagande landskapsarkitekterna i undersökningen på olika vis, vare sig det skett medvetet eller inte.

### 1.3 Forskningsöversikt

Nedan följer en översikt över forskning om landskapsarkitektens roll inom sin profession och i förhållande till andra aktörer som utförts i Sverige och internationellt, med särskild inriktning mot skolgårdsutvecklingsprocesser.

#### 1.3.1 Forskning om landskapsarkitektens profession/yrkesroll

Landskapsarkitektens profession, som sådan, har föga beskrivits i Sverige. Bengt Persson (1997) har gjort en bred översyn av tillgänglig kunskap om kunskapsöverföring av forskningsresultat till yrkesverksamma inom landskapsarkitektens arbetsfält. En svensk avhandling av Klas Eckerberg har tagit upp hur landskapsarkitektens yrkesroll har förändrats genom



användandet av IT som hjälpmedel (Eckerberg 2004). Författaren konstaterar att många landskapsarkitekter har haft svårt att ta till sig den nya tekniken i sitt arbetssätt/roll. Eckerberg beskriver landskapsarkitekter som relativt försiktiga och blygsamma generalister som dessutom är nöjda med sitt. Det vill säga att landskapsarkitekten under en följd av år haft en god arbetsmarknad och därmed inte behövt ifrågasätta sina metoder eller sin yrkesroll. Den blygsamma framtoning och självbild som beskrivs hos Eckerberg har sin motsvarighet i en tidig undersökning av landskapsarkitektrollen i USA som gjordes av Albert Fein för ASLA's<sup>11</sup> räkning 1972 där han konstaterade att landskapsarkitekterna hade ett nedvärderande förhållningssätt (*a self-deprecatory approach*) till den egna yrkesrollen.

Landskapsarkitekten och filosofen Ian H. Thompson har undersökt underliggande värderingar i landskapsarkitektur i boken "Ecology, Community and Delight: Sources of Values in Landscape Architecture" (1999). Där granskade han vad som har skrivits inom landskapsarkitektur och letade efter uttalanden som har med värderingar att göra. Parallellt har han intervjuat ett antal praktiserande landskapsarkitekter och på ett likartat sätt undersökt deras uttalanden. Han menade att de värderingar som ingår i landskapsarkitektur kan klassificeras under de tre rubrikerna estetik, samhälle och ekologi och diskuterar så kallad "*tri-valent*" design, där alla dessa aspekter blandas, i förhållande till "*uni-valent*" där en aspekt dominerar eller "*bi-valent*" där två av aspekterna dominerar. Han konstaterar att i de undersökta fallen få av dem är sådana som kan benämnas tri-valenta och diskuterar vad som föranleder detta i dagens landskapsarkitektpraktik.

Ett liknande försök att förstå och analysera underliggande värderingar hos praktiserande landskapsarkitekter beskrev sex olika sätt att angripa landskapsarkitektur som sammanfattas i akronymen landSCAPES<sup>12</sup>. Där konstateras att ekologisk design och design som inkorporerar brukarsamverkan (*plural design*) är två områden som behöver förtydligas och utvecklas (Crewe & Forsyth 2003).

Swaffield (2002a) poängterade vikten av att förstå landskapsarkitektur som ett socialt fenomen med en tydlig uppsättning av institutioner och praktiker och därpå följande värderingar som skapas och reproduceras av människor som handlar tillsammans inom ett socialt sammanhang. I samma artikel förordas en forskningsagenda för att se om det finns en gemensam landskapsarkitekturkultur, och om det gör det, att undersöka dess

---

<sup>11</sup> American Society of Landscape Architects.

<sup>12</sup> S: design as **S**ynthesis, C: **C**ultivated expression, A: landscape **A**nalysis, P: **P**lural design, E: **E**cological design, S: **S**piritual landscapes.

beståndsdelar. De senaste åren har det även pågått en debatt om behovet av att utveckla en social medvetenhet hos landskapsarkitekter i undervisning och praktik samt att utveckla teori och metoder som tar hänsyn till en sådan medvetenhet (Brown & Jennings 2003; Swaffield 2006).

Kevin Thwaites och Ian Simkins (2007) beskriver en sådan landskapsarkitektteori som inkluderar människor och deras upplevelser och erfarenheter i stadens offentliga rum. I den inledande teoretiska bakgrunden till boken beskrivs ett angreppssätt som tar avstånd från den positivistiska filosofi som författarna menar har skiljt människan och naturen åt. Thwaites och Simkins ger en omfattande historisk exposé där de kritiserar landskapsarkitekturens teorier hittills och dess kopplingar till andra vetenskapliga traditioner, men även kritiserar den metod som landskapsarkitekter ofta använder och som baseras på landskapsarkitektens praktik. I de inledande kapitlen diskuteras också landskapsarkitekters bristande förmåga att tillgodogöra sig miljöpsykologiska kunskaper och att använda dem på ett konkret sätt i sitt arbete. Huvuddelen av boken ägnas åt en metod att analysera platser på ett sätt som tar hänsyn till både människa och plats. Där påpekas även betydelsen av "*the mindset of the landscape architect*" (landskapsarkitektens mentalitet) för att åstadkomma denna hänsyn.

En ASLA-undersökning från 1996 ger vid handen att det finns en tydlig oro över landskapsarkitektprofessionens inriktning och framtid i en föränderlig värld. Professionens osynliga framtoning (*image*), behovet av en bättre kunskapsbas, professionens stora bredd och eventuella påföljande splittring, dess status i förhållande till andra yrkesgrupper och en rädsla för att förlora mark på områden där de tidigare varit starka, identifierades i undersökningen som problematiska områden (Miller 1997).

Det finns starka paralleller mellan landskapsarkitektens och arkitektens profession. Anna Östnäs beskriver arkitekter och deras yrkesutveckling i Sverige (1984). Hon beskriver hur klient och brukare skildes åt, en förändring som skedde under de första årtiondena av 1900-talet och som ledde till att arkitekterna hamnade i ett dilemma. Ett dilemma där solidaritet med brukarna och lojalitet med beställarna blev en helt ny motsättning som påverkade yrkets status och villkoren för arbetet och ofta tar form av en konflikt mellan kommersiella intressen och arkitekternas konstnärliga mål. Beställarna förändrades från enstaka mecenater till anonyma, representativa organisationer, vilket hon menar också har lett till en anpassning av arbetsområden, kunskap och arbetsmetoder. Denna förändring av arkitektrollen, som också fått ett genomslag hos landskapsarkitekterna, har haft stor betydelse för hur dagens landskapsarkitekter lärt in och uppfattar sin yrkesroll och kan ligga till grund för hur en förändring av rollen kan formas.

De senaste åren har det kommit en rad olika avhandlingar som undersöker arkitektens yrkesutövning och som kan ha betydelse för att förstå landskapsarkitektens yrkesroll. Kristina Grange har i sin avhandling om arkitekterna i byggbranschen (2005) diskuterat vikten av att upprätta ett kollektivt självförtroende. Grange diskuterar en arkitektroll i förändring där byggbranschens gamla strukturer har betydelse för att arkitekternas egna förhoppningar om en starkare roll verkar hamna i skymundan. Catharina Sternudd tar i sin avhandling om arkitekters och lekmäns estetiska värderingar av småstaden (2007) upp det problematiska i att arkitekter har utgångspunkter för sitt arbete som sällan ifrågasätts av dem själva. Hon menar att perspektivet, genom de förebilder som presenteras i bland annat utbildningen, förskjuts från brukaren till gestaltaren när det gäller utformning av bostadsmiljöer. Arkitektens arbetsprocess beskrivs i avhandlingen "Vägen till verket – studier i arkitekt Jan Gezelius arbetsprocess" av Ulf Janson (1998) där författaren analyserar fem verk av Gezelius. Begreppen *drivande föreställning* och *repertoar* används för att förklara hur arkitekten kommer fram till sina designbeslut. Han menar att den personliga repertoaren är förbunden med ett särskilt synsätt hos den individen. Hur ser synsätten ut hos landskapsarkitekter idag? Hur påverkas det av repertoar och drivande föreställningar hos dessa? Vad är lika respektive vad skiljer arkitektens yrkesutövning från landskapsarkitektens?

### 1.3.2 Landskapsarkitekten och skolgården

Barn och ungdomar är i allt väsentligt egendomslösa och därmed maktlösa. De har ingen plats som är deras egen och är hänvisade till offentliga platser där det är de vuxna som avgör hur det får användas (Lieberg 1992, 2003). Synen på barnens rätt att delta har dock förändrats de sista decennierna (Paget & Åkerblom 2003). Diskussionen om platsens betydelse för barns välbefinnande och utveckling har också genomgått en förändring där till exempel Barnsäkerhetsdelegationens rapport "Barns rätt till säkra och utvecklande miljöer" (SOU 2003:127) vidgar ansvarsområdet säkerhet till att även inkludera miljöernas påverkan på barnen. Kopplingen mellan barns och ungdomars behov och utformningen av den yttre miljön har tydliggjorts genom Patrik Grahns (1997) forskning på daghemsmiljöer samt Mats Liebergs (1992, 1993, 2003) studier om ungdomars användning av det offentliga rummet. Exempel på den fysiska utomhusmiljöns betydelse för lärandet ges i Petter Åkerbloms doktorsavhandling "Lära av trädgård" som behandlar skolträdgårds- och skolgårdsutveckling som ett pedagogiskt verktyg. Samverkan mellan pedagoger, planerare, fastighetsförvaltare, skötselentreprenörer och andra aktörer prövas där med framtidsverkstaden

som metod. Slutsatsen är att aktörssamverkan kan leda till förändrade attityder till skolgården som ett pedagogiskt rum (Åkerblom 2005). En beskrivning av skolgårdsarkitekturens utveckling finns i en antologi från Myndigheten för skolutveckling. Där identifieras sju olika teman som präglat tänkande och forskning bakom utformning av skolgårdar de senaste fyrtio åren: trädgård, lek, säkerhet, trafik, miljö, hälsa och välbefinnande samt barn temat (Paget & Åkerblom 2003). Men landskapsarkitektens yrkesroll diskuteras sällan i dessa studier.

Ett undantag är däremot Gunilla Lindholms avhandling "Skolgården – vuxnas bilder, barnens miljö" (1995). Lindholm problematiserar bland annat landskapsarkitektens roll på skolgården och diskuterar vuxnas och landskapsarkitekters förhållningssätt till platser för barn, vilket är speciellt intressant för den här avhandlingen. Även Ulla Berglund (1996), Hanne Wilhjelm (2002) och Maria Kylin (2004) har diskuterat planerarens och landskapsarkitektens roll och betydelsen av barnperspektivet i planering, och menar att vuxna och barn har olika förhållningssätt till och föreställningar om platser. Barn använder platser, vuxna är platsens betraktare och lägger andra aspekter på dem.

Lindholm påpekar att det är en förutsättning, men inte tillräckligt för planeraren att föreställa sig sin egen barndom när det gäller att förstå barnens uppfattning och användning av platser, då hon menar att samhället har förändrats sedan den egna barndomen. Kylin skriver om skillnaden mellan barn och vuxna och konstaterar att planeraren har ett visuellt förhållande till platsen, att platsen ligger i planerarens öga, vilket hon kallar "fyrkantiga hål". Men att platsen finns i barnets kropp, "runda bollar", och menar att för att kunna överbrygga denna skillnad i uppfattning så måste planeraren ge sig ut på barnens platser tillsammans med barnen på deras egna villkor. Wilhjelm har i sin avhandling visat på skillnaden mellan barnens faktiska användning av platser och deras bilder av dessa platser och planerarens uppfattningar om samma platser. Hon menar att arkitekterna leds av sin förståelse av verkligheten genom sina normativa praktiker och att de är traditionella (konformistiska) i den praktiken.

### *Kunskapsbrist*

Genomgången ovan visar att det finns en del forskning kring landskapsarkitektens profession generellt och landskapsarkitekten och skolgården specifikt. Samtidigt visar genomgången att det saknas kunskap om landskapsarkitektens yrkesutövning i praxis, det vill säga vad landskapsarkitekter verkligen gör och hur de tänker, – särskilt i processer där brukarna är involverade. Skolgårdsutvecklingsprocesser är exempel på

sammanhang där landskapsarkitektens yrkesutövning och förmåga att kommunicera med beställare och brukare sätts på prov.

Barn och ungdomar har svårigheter att få sina röster hörda i dagens planeringsprocesser. Detta har konstaterats i en lång rad utvecklings- och forskningsrapporter, såväl svenska som internationella (Boverket 2000; Lieberg 1992, 2003; Wilhjelm 2002; Kylin 2004). I "Grounds for Concern", en översikt baserad på en rapport från högstadieskolor gjord för "Learning Through Landscapes" i Storbritannien 1999, konstaterade de intervjuade ungdomarna att de saknade lämpliga tillfällen att meddela sina behov och att delta i beslut. Elevråden sågs ofta som ineffektiva i det sammanhanget (Titman 1999). Å andra sidan menar författarna till en rapport från Boverket (2000) att det har skett en förändring i attityd från att planera *för* barn till att planera *med* barn. Denna motsägelse kan ses som ett avstånd mellan den yngre generationen och den maktavande äldre generationen när det gäller praktisk, vardaglig tillämpning av demokrati i planeringssituationer.

Samtidigt har kraven på att utveckla olika metoder för att få elever att delta ökat märkbart över den sista 5-10-årsperioden enligt en undersökning beställd av Movium (SIFO 2000). Undersökningen visade också att skolledare anser att skolgården är viktig för att utveckla läroplanen och uttryckte ett behov av att veta hur man gör detta. Särskilt på högstadieskolorna uttrycktes behov av sådan rådgivning. Trots detta uttryckliga behov finns det kunskapsbrister när det gäller de processer som är inblandade i utvecklingen av skolgårdar (Dyment 2004). På samma sätt visar en undersökning beställd av "Learning through Landscapes" om högstadielevers deltagande i skolgårdsutveckling, att det finns ett behov av externa specialister med respekt för elevernas idéer, som kan stödja en ärlig dialog samtidigt som de är realistiska när det gäller vad som går att åstadkomma (Rickinson 2005).

Det finns en koppling mellan barns användning av utemiljön och dess utformning. Thwaites & Simkins (2007) framhåller att det finns en bristande förmåga hos landskapsarkitekter idag att tillgodogöra sig miljöpsykologiska kunskaper och omsätta dessa i utformningen av barns miljöer. Är det möjligt för landskapsarkitekter att tillfredsställa dessa ovan beskrivna behov och täcka dessa brister? Hur ser det ut i den praktiska verkligheten? När det gäller landskapsarkitektens yrkesroll i Sverige idag saknas studier som granskar kopplingen mellan landskapsarkitektens yrkesroll och vad det för med sig i en skolgårdsutvecklingsprocess.

## 1.4 Avhandlingens syfte och forskningsfrågor

Ovanstående redovisning av bakgrund och kunskapsöversikt har, tillsammans med den egna förståelsen, lett fram till de frågor som ställs i avhandlingen.

### 1.4.1 Syfte

Syftet med denna avhandling är att lyfta fram och fördjupa olika aspekter på landskapsarkitektens yrkesroll i skolgårdsutvecklingsammanhang. Fokus när det gäller landskapsarkitektens yrkesroll ligger på själva yrkesutövandet, det dynamiska, snarare än på positionen, det vill säga var man befinner sig i fältet, även om detta också har betydelse för vad som är möjligt att göra i yrkesutövandet. Skolgårdsutveckling har valts som exempel därför att frågor om landskapsarkitektens yrkesroll blir särskilt tydliga när det gäller att gestalta miljöer för barn, då landskapsarkitekten konfronteras med krav, önskemål och förväntningar från en rad olika håll – lärare, elever, skolläda och föräldrar etc. I syftet ingår att undersöka vilken sorts kunskap och vilka metoder/redskap som landskapsarkitekten behöver för att tillsammans med andra aktörer åstadkomma väl fungerande miljöer – i detta fall skolgårdar. I förlängningen kommer avhandlingen förhoppningsvis att kunna utgöra en del av det som Swaffield (2002a) efterlyst – en beskrivning av landskapsarkitektens kultur idag – här sedd genom ett antal landskapsarkitekters ögon i Sverige.

### 1.4.2 Forskningsfrågor

Jag har utvecklat syftet genom att formulera tre forskningsfrågor:

*Vilken roll har landskapsarkitekten i skolgårdsutvecklingsprojekt?*

Det finns en mångtydighet i användandet av begreppet roll som gör att det är relevant som begrepp när det gäller att diskutera landskapsarkitektens yrkesroll. Genom att använda flera olika sätt att se på begreppet roll (statiskt, dynamiskt och som att betyda något) kan olika sidor av rollen belysas. Landskapsarkitektens yrkesroll måste dessutom förstås för varje situation, den är situerad, både när det gäller plats och människor. Rollbegreppet diskuteras mera ingående i kapitel två.

Denna forskningsfråga diskuteras i första hand med utgångspunkt från empiri från fallstudier på två högstadieskolor i Sverige och en fokusgrupp. I andra hand diskuteras frågan genom kopplingar till landskapsarkitektens roll generellt utanför den specifika kontexten skolgårdsutveckling. Som ett led i att kunna svara på den första frågan ställdes den andra forskningsfrågan:

*Hur ser landskapsarkitekter själva på sin roll i planerings-, gestaltungs- och byggprocessen i förhållande till kollegor och brukare/uppdragsgivare?*

För att förstå hur landskapsarkitekten ser på sin yrkesroll i skolgårdsutveckling är det nödvändigt att också undersöka landskapsarkitektens roller i ett vidare perspektiv. Många av de faktorer som påverkar utformningen av landskapsarkitektens yrkesroll formas på andra ställen och i andra sammanhang.

Denna fråga utgår i första hand från de uppgifter jag samlat in i samband med fokusgruppsamtal där landskapsarkitekter diskuterat sin yrkesroll men också i de intervjuer med de landskapsarkitekter som deltog i fallstudierna. Här stöder jag mig huvudsakligen på teorier och begrepp från samhällsvetenskap och professionsforskning och diskuterar vilken betydelse bakgrund och utbildning, förebilder och uppdragsgivare har för landskapsarkitektens bild av sig själv generellt och i brukarsamverkan.

Den tredje frågan för åter tillbaka till skolgården:

*På vilket sätt kan landskapsarkitekten utveckla sin yrkesroll och kombinera sina professionella kunskaper för att låta brukaren delta i utformningen av den yttre miljön såväl i en skolgårdsutvecklingsprocess som generellt?*

Svaren på den tredje frågeställningen utgör en syntes av de resultat som framkommit genom både fallstudier och fokusgruppsamtal och litteratur.

## 1.5 Avhandlingsdisposition och läsanvisning

### 1.5.1 Avhandlingsdisposition

Avhandlingen kan delas upp i tre huvudavdelningar.

➤ *I den första delen redovisas bakgrund och metod och den omfattar kapitlen 1: Bakgrund, 2: Landskapsarkitekten och skolgården i ett vidare perspektiv – en teoretisk förståelseram och 3: Metod.*

I kapitel ett presenteras en bakgrund till hur detta arbete har uppkommit och de frågor som har lett fram till dess genomförande. Det innehåller en redovisning av min egen förförståelse och en allmän yrkes- och utbildningsbakgrund samt en kunskapsöversikt inom forskningsområdet. Detta leder fram till avhandlingens syfte och inriktning och ett antal specifika forskningsfrågor. I det andra kapitlet redovisas några viktiga begrepp och utgångspunkter, *roll*, *habitus* och *sociala fält* samt *profession* som utgjort avhandlingens *teoretiska ram*. Denna teoretiska ram har inte legat till grund för empirin utan har använts för att förstå de resultat som

uppstått. I kapitel tre redovisas de metodval som gjorts för att besvara forskningsfrågorna och analysera resultaten från empirin. Tillvägagångssättet för hela studien redovisas. Kapitlet avslutas med en metoddiskussion där trovärdighet och forskarrollen diskuteras.

- *Den andra delen behandlar själva undersökningarna som ligger till grund för resonemang och svar på frågor och omfattar kapitlen 4: Fallstudier och 5: Fokusgrupp.*

I det fjärde kapitlet beskrivs i första hand ett fall där landskapsarkitekter deltagit i en skolgårdsutvecklingsprocess där en metod för brukarsamverkan prövas och utvecklas. Till denna huvudstudie läggs en mindre, kompletterande fallstudie för att ytterligare belysa resultaten från det första fallet. Avsikten var att beskriva den kontext vari landskaparkitekten verkar. Resultaten från fallstudien låg till grund för en fokusgrupp bestående av landskapsarkitekter som beskrivs i påföljande kapitel. I det femte kapitlet studeras landskapsarkitektens roll genom de tre samtal som en och samma fokusgrupp har fört över tid. Det första samtalet är explorativt och rör sig på en generell nivå, det vill säga landskapsarkitektens roll i yrkesutövningen. Samtal två börjar på en av fallstudieskolgårdarna och handlar därmed mera specifikt om landskapsarkitektens roll i en skolgårdsutvecklingsprocess. Det tredje samtalet rör sig återigen på en generell nivå med riktning mot en framtida utveckling av landskapsarkitektrollen.

- *Den sista och avslutande delen består av en analys och diskussion av resultaten från undersökningarna och består av kapitel 6: Aspekter på landskapsarkitektens yrkesroll och kapitel 7: Landskaparkitektens yrkesroll i ett föränderligt samhälle.*

Utgångspunkten för tolkning, diskussion och slutsatser i kapitel sex tas i resultaten av både fallstudier och fokusgruppsamtal samt de teoretiska ramarna. Kapitlet inleds med en beskrivning av landskapsarkitektens självbild och habitus. Två problematiska områden framförallt när det gäller skolgårdsutveckling diskuteras. Avslutningsvis diskuteras landskapsarkitektens förebilder samt arbetssättets betydelse för yrkesrollens utveckling. I kapitel sju görs en uppsummering av diskussion av resultat och analys kopplat till framtida forskningsområden.

### 1.5.2 Läsanvisning

Alla citat i avhandlingen är skrivna på språket i referenslitteraturen. De engelska citaten i löptexten är förklarade på svenska i direkt anslutning till citaten. Anledningen till att inte översätta citaten är en farhåga att en del av



kärnan i citaten går förlorade i en egen översättning. Ett exempel är ordet "gård" som har en betydligt mera mångbottnad betydelse på svenska än på engelska och där jag märkt en svårighet att förklara bredden av ordet "skolgård" eller "bostadsgård" på ett tillfredsställande sätt för engelska besökare. Alla citat från litteratur eller informanter är kursiverade i löpande text.

När jag fortsättningsvis talar om landskapsarkitektens roll så menar jag landskapsarkitektens **yrkesroll**.

### 1.5.3 Avhandlingens bilder

*Vinjettbild till kapitel ett:*

Bilden gjordes av Maria Alander som den sista övningsuppgiften i kursen Landskapsarkitektur 1, i den första årskursen på landskapsarkitektutbildningen på Ultuna. Övningsuppgiften bestod av att besvara frågan "Vad är en landskapsarkitekt?" och bilden publiceras här med tillstånd från Maria Alander och Torbjörn Suneson (numera ägare till affischen).

*Vinjettbild till kapitel två:*

*La Bocca della Verità*, sanningens mun, finns i förmaket till Santa Maria in Cosmedin, Rom. Till denna marmormask är knuten en sägen med anor från medeltiden. Den som stoppar sin hand i munnen och samtidigt ljuger kommer att mista sin hand i skulpturens gap. Medaljongen som finns avbildad här är inhandlad i Italien för femton år sedan och avporträtterad av Alf Dahlman.

*Vinjettbild till kapitel tre:*

Denna skiss till arbetsgång tillkom under en kurs i kvalitativ analys, och användes för att beskriva för övriga deltagare hur jag gått tillväga. Figuren till höger symboliserar forskaren som står med sina fötter (ända upp till knäna) fast förankrade i den egna förförståelsen och sedan sträcker sig uppåt för att försöka förstå det som sker.

*Vinjettbild till kapitel fyra:*

Bilden visar ett samarbete under den andra kunskapsverkstaden på Klockarskolan. Här prövar en av landskapsarkitekterna och en av de deltagande eleverna ett av förslagen - en ute-terrass till matsalen. Här resoneras om hänsyn till snöröjning, klimatläge, slitage, handikappanpassning, höjdsättning...

*Vinjettbild till kapitel fem:*

Fokusgruppens samtal resulterade i många sidor bandutskrift. Detta citat är ett exempel ur denna mängd.

*Vinjettbild till kapitel sex:*

Under ett studiebesök på Gotland med landskapsarkitektstudenter besökte vi Fjäle ängar. Denna plats, övergiven som boställe sedan 1300-talet men fortfarande använd som betesmark, är en av de starkaste svenska platser jag känner till. På Fjäle ängar vandrar Fjälebyesen, en vålnad som tros vara den sista bonden på platsen. För mig är bilden en symbol för alla landskapsarkitekter i det svenska landskapet, habitus och basen i en och samma bild. Fotoscreentryck på tyg gjort av mig 1997.

*Vinjettbild till kapitel sju:*

Den sista vinjettbilden har funnits på anslagstavlan i mitt arbetsrum på Ultuna i många år. Bilden reproduceras med vänligt tillstånd av Jan Berglin – tack så mycket!

*Foton samt övriga bilder*

Alla foton från Klockarskolan är tagna av mig. Alla foton från Vaksalaskolan är tagna av Petter Åkerblom.

Bilden av landskapsarkitekten med förebilder och efterbilder på sina axlar i avsnitt 6.3.3 är gjord av Anna Sääf. Övriga skisser är mina egna. Skisserna av typerna i kapitel sex saknar egna förklaringstexter då de inte är figurer i egentlig mening utan kan ses mera som ett förtydligande av diskussionen.





## 2 Landskapsarkitekten och skolgården i ett vidare perspektiv - en teoretisk förståelseram

Arbetsgången under avhandlingsarbetet har vägletts av ett sökande efter frågor som kan uppkomma genom att påverka, observera och beskriva situationer där landskapsarkitekter arbetar. För att kunna förstå de resultat som studierna har lett fram till är det nödvändigt att reda ut några viktiga begrepp. Dessa begrepp som redovisas nedan har inte legat till grund för forskningsfrågorna eller utformandet av undersökningarna utan har fungerat som verktyg för analys och tolkning av materialet. De begrepp som beskrivs är *roll*, *habitus*, *sociala fält* och *profession*.

### 2.1.1 Rollbegreppet

Fokus i avhandlingen är landskapsarkitektens yrkesroll, hur den har förändrats under det senaste decenniet, hur den ser ut idag och vad den har för betydelse i ett skolgårdsutvecklingssammanhang.

#### *Normer och värderingar*

Roll är ett nyckelbegrepp som används inom sociologin för att besvara frågan: varför handlar människor som de gör? Enligt Pål Repstad, professor i religionssociologi i Norge, är detta en huvudfråga som sociologin försöker besvara. En roll definierar han som en uppsättning normer och förväntningar på vad man ska göra och hur man ska bete sig när man befinner sig i en bestämd social position eller inför en bestämd uppgift. Efterhand blir roller ofta internaliserade, vilket han beskriver som att individen tar dem till sig som en del av sin verklighetsuppfattning. Därmed kan de bli till en uppsättning regler, informella och formella, knutna till hur man handlar och uppför sig (Repstad 2005, s. 55-56).

Detta sätt att definiera roller kan hänföras till det som Dag Østerberg (1978) karaktäriserar som ett strukturellt sätt att diskutera roller, i motsats till ett processtänkande där han ser strukturen som det skapade och processen som det som skapas och förändras. Han menar dock att dessa inte är för alltid åtskilda utan att det finns strukturella förändringar och att processer har struktur. Han skiljer mellan att se rollen i betydelsen att utöva ett yrke som en dynamisk roll, och att ha ett yrke, en position, som är en statisk roll. På ett likartat sätt beskrivs två olika sätt att ta sig an rollbegreppet i The Oxford Dictionary of Sociology (ODS 2005). I det ena fallet betecknar begreppet roll en strukturell beskrivning av roller som är situerade inom ett socialt system där roller blir institutionaliserade kluster av normativa rättigheter och skyldigheter. I det andra fallet beskrivs den dynamiska rollen som en aktiv process som innebär att skapa, ta och spela roller. Det är den senare betydelsen som intresserar mig mest och som är i fokus för detta arbete om yrkesutövande, även om roll utifrån en position också diskuteras när det har betydelse för förutsättningarna för att förstå den dynamiska rollen.

#### *Rollförväntningar och rollkonflikter*

*Rollförväntningar* är det beteende som anses önskvärt i en viss roll, ibland innehåller det även de förväntningar individen har på sig själv i rollutförandet. Den uppsättning förväntningar, det vill säga de plikter som är knutna till de olika uppgifter och situationer som **en** roll för med sig, kallas för en *rolluppsättning*. Förväntningarna kan gälla såväl innehåll (vad man gör) som stil (hur man gör). Olika roller har olika uppsättningar av förväntningar.

Om rollen är utformad så att olika normer och förväntningar krockar med varandra uppstår en *rollkonflikt*. Om konflikten består i att dessa motstridiga förväntningar riktas mot rollinnehavaren kan man kalla det för en *intra-rollkonflikt* (Repstad 2005, s. 65). I ett skolgårdssammanhang kan detta representeras av när de ekonomiska kraven på en snabb process från beställaren kommer i konflikt med skolans och elevernas behov av en process som försiggår över lång tid så att alla kan komma till tals och landskapsarkitekten förväntas tillfredsställa båda parter. En *inter-rollkonflikt* är där flera roller inom en och samma person konkurrerar om företräde i en viss given situation. Båda sorters konflikter finns representerade i materialet.

Rollkonflikter kan också uppstå vid *ambivalens* då förväntningarna på rollbeteende framstår som oklara eller motstridiga. Repstad (2005) diskuterar ett försvar för väldefinierade roller. Han menar, att handla utifrån en roll man behärskar och känner sig trygg i är bra för individen, och att detta kan utgöra förutsättningen för ett effektivt samarbete. Diffusa roller, där det är svårt att avgöra var gränsen för till exempel yrkesrollen går, kan leda till att

de egna förväntningarna blir svåra att uppfylla i en pressad arbetsituation. Samtidigt kan denna otydlighet leda till att de man arbetar tillsammans med känner sig missräknade när de upplever att deras förväntningar inte uppfylls. Därför menar han att människor drar sig för att gå in i roller som är vagt definierade och som därmed upplevs som osäkra.

### *Spela roll*

Själva ordet ”roll” har sitt ursprung i den manuskriptrulle (*rotulus*) där skådespelares repliker i en föreställning skrevs ner. Idag är betydelsen av ordet roll överförd till den fiktiva person som skådespelaren föreställer på scen.

Ett dynamiskt sätt att se på rollen undersöker interaktionen där människor spelar sina roller snarare än att beskriva var dessa roller finns i den sociala strukturen. Själva rollen uppstår i interaktionen mellan en person och hans/hennes omgivning i samhället och ses inte som fastställda förväntningar utan som framträdande resultat. Detta sätt att beskriva roller gör det möjligt att förklara hur förändring kan ske inom och mellan roller.

Roller utgör i mer eller mindre grad ramarna för ett individuellt beteende. Det finns utrymme för både *rolltagande* (att ta en roll som andra har skapat) och *rollskapande* (att konstruera den egna rollen) (ODS 2005). I rollutförandet, hur man spelar rollen, ges frihet att själv forma rollen till viss del och att uttrycka sig själv. Att fullt ut ta till sig rollens alla detaljer kallas för *rollomfamning*, det som tidigare beskrivits som internalisering av rollen. Detta kan ske genom en pragmatisk anpassning till en roll över tid eller genom att ideologiskt uppluta sig till rollen och ta över den till sin i alla delar. För att förändra en roll är det viktigt att ta avstånd från rollen, *rolldistans*, för att kunna förstå att dessa ramar kan överskridas och att dessa kan förändras, menar Repstad (2005). Ett sätt kan vara att överdriva rollen eller inom ramarna för rollen bryta mot det förväntade. Det finns ett element av val när det gäller att skapa eller ta en roll. Nischbildning inom ett yrke har att göra med val av roll, man vill spela några roller bättre än andra. Vilka roller och därmed nischer som landskapsarkitekter väljer är av intresse för att synliggöra komponenterna i landskapsarkitektens yrkesroll.

Sättet att spela eller utföra rollen har betydelse för hur man förhåller sig till andra i rolluppsättningen. Ett exempel är *impression management* – att spela rollen på ett cyniskt sätt med avsikt att därigenom påverka hur utfallet av situationen blir. Att förutse eller föregripa andras respons till sina roller kallas för *altercasting*, det vill säga en process där man tilldelar någon (den andre) en viss roll och handlar därefter utan att vara säker på att den andre faktiskt vill eller kommer att spela den rollen (ODS 2005). Detta att föregå den andres

handlande kan bygga på det man själv tidigare upplevt eller det andra har sagt om rollen. Detta kan komma att hindra eller begränsa vad andra kan göra i sin roll, och vad man själv kan göra.

I materialet diskuteras förebilder och deras betydelse och användning för och av landskapsarkitekter. Det engelska ordet för förebild är *”role-model”*. Definitionen av en förebild är en prototyp, ett exempel för, eller mönster för något eller någon. Ordet används också i betydelsen av att tjäna som modell åt någonting, att vara exemplarisk eller just förebildlig. Inom sociologin förekommer begreppet *den signifikante andre* där en utomstående person får en betydelsefull roll i någons eller någons grups förhållanden (ODS 2005).

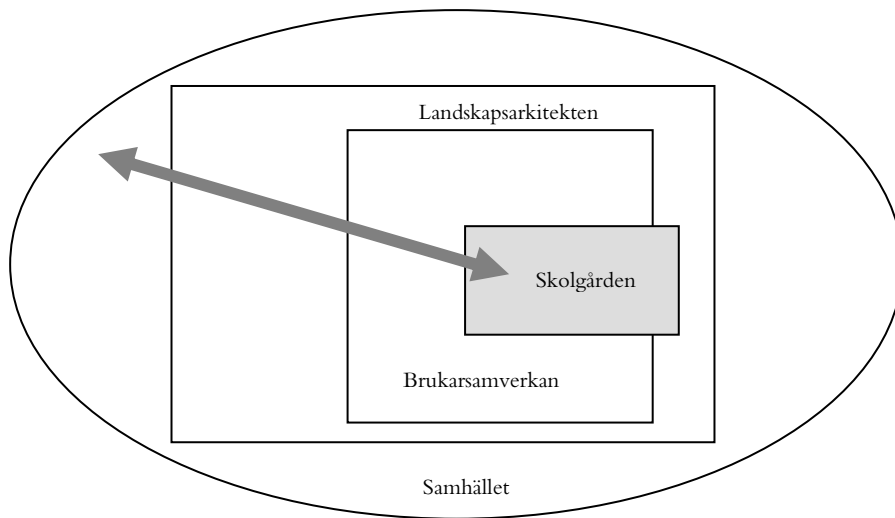
#### *Det månganvändbara begreppet*

I fallstudierna och fokusgruppssamtalen förekommer ytterligare en användning av begreppet spela roll i bemärkelsen att ha en betydelse (som landskapsarkitekt). I vardagligt tal använder man uttrycket ”spela roll” – i dess negativa mening, det gör ingenting, betyder ingenting. Denna användning av begreppet roll kan ses som ytterligare ett sätt att belysa diskussionen i materialet på.

Det finns både fördelar och nackdelar med att använda begreppet roll på så många olika sätt. En fördel är att olika sidor av eller aspekter på landskapsarkitektens yrkesroll kan undersökas och belysas på olika sätt och i förhållande till varandra. Nackdelen kan vara att rolldiskussionen blir otydlig och sammanblandad. Jag kommer att använda mig av dessa tre olika sätt (statiskt, dynamiskt och som att betyda något) att använda rollbegreppet beroende på sammanhanget. Landskapsarkitektens yrkesroll måste också förstås för varje situation, den är situerad, både när det gäller platser och människor. Utgångspunkten för denna avhandling är situationen skolgårdsutveckling.

Rolluppsättningen är summan av förväntningar av alla parter (*partners*). *”Role-partners”* till landskapsarkitekter i skolgårdssammanhang är elever, lärare, föräldrar, skolledning, kringboende, andra arkitekter, beställare och förvaltare. Landskapsarkitektens möjliga roller är som projektör, beställare, förvaltare, förälder och kringboende. De sista två är inte yrkesroller men kan färga förväntningarna på yrkesrollen (Wilhelm 2000). En annan möjlig roll är landskapsarkitekten som forskare, vilket illustreras av fallstudierna i denna undersökning.





Figur 1. Landskapsarkitektens yrkesroll i förhållande till brukare, skolgård och samhället i stort.

För att förstå landskapsarkitektens yrkesroll i denna specifika situation, ett skolgårdsutvecklingssammanhang, är det också nödvändigt att undersöka landskapsarkitektens roll i ett vidare sammanhang än bara på skolgården. De flesta skolgårdsutvecklingsprojekt sker i samverkan med lärare, elever och föräldrar, men långt ifrån alla. Landskapsarkitekters yrkesroll generellt måste därför studeras, också i ett vidare förhållande till samhället. Det existerar olika förhållningssätt och synsätt på yrkesrollen i olika situationer och hos olika individer. I det jag tidigare har skrivit är det förväntningar och värderingar som givits uttryck i normer och spelregler som styr rollen. Landskapsarkitektens yrkesroll befinner sig i ett samhällssammanhang med andras roller i ett ständigt växlande fält. Vad som styr ligger också långt utanför där man är.

### 2.1.2 Habitus och sociala fält

Rollbegreppet är användbart för att förstå på individnivå. En roll är dock en "typ", en tankefigur, inte en person. För att förklara rollernas innehåll och fortlevnad i ett vidgat sammanhang har jag valt den franske sociologen Pierre Bourdieus begrepp *habitus* och *sociala fält*. Habitus är en samling förvärvade *dispositioner* för tankar, uppträdande och smak, en fallenhet eller mottaglighet att handla, tänka eller känna på ett visst sätt. Habitus är de *förkroppsligade* kulturella uttrycken av mänskliga vanor och rutiner (ODS 2005). Det är med andra ord summan av alla ingående individer och roller och inkluderar

deras historia, vare sig de är medvetna om det eller inte. Det vill säga allt det som påverkat och påverkar gruppen. Habitus bestämmer skillnaden mellan bra och dåligt, gott och ont, distingerat och vulgärt och så vidare, men denna skillnad är inte alltid densamma, skriver Bourdieu (1995) och fortsätter:

Men det väsentliga är att när skillnaderna mellan praktiker, tillgångar och åsikter uppfattas genom dessa sociala perceptionskategorier och principer för att betrakta och göra indelningar, omvandlas de till symboliska skillnader och bildar ett verkligt *språk*. De skillnader som är knutna till olika positioner, det vill säga tillgångar, praktiker och i synnerhet sätt att uppträda, fungerar i alla samhällen på samma sätt som de skillnader som utmärker symboliska system, det vill säga som särskiljande tecken. (Bourdieu 1995, s.19)

Bourdieu menar att habitus också är systematiskt.

All the elements of his or her behaviour have something in common, a kind of affinity of style, like the works of the same painter or, to take an example from Maurice Merleau-Ponty, like the handwriting of a person who keeps her style, immediately recognisable, when she writes with instruments as diverse as a pencil, a pen or a piece of chalk and on media as different as a sheet of paper or a blackboard. So this example gives a concrete intuition of this systematicity. There are discrepancies, there are exceptions, but the word 'style' indicates very well this practical unity. (Bourdieu 2005, s. 44)

I landskapsarkitekturen har det genom historien varit olika stilar som dominerat och som fått uttryck i formgivningen av landskapet och som kan ses som uttryck för olika habitus.

Bourdieu menar att habitus liknar det som traditionellt kallas för karaktär, men att det finns en viktig skillnad, habitus är förvärvat, inte medfött. Habitus är någonting som inte är naturligt utan en produkt av sociala förhållanden och av den anledningen helt eller delvis kan delas av andra som också är produkter av samma sociala förhållanden (Bourdieu 1995, s. 45). Bourdieu ser habitus som något som sammanför alla de positioner som agenterna var och en för sig inte förmår se som helhet och samtidigt se alla relationer som finns mellan dessa positioner. Habitus gör att det är möjligt att uppfatta detta på en och samma gång som en helhet som är möjlig att uppfatta i ett enda ögonkast, vilket ger habitus dess heuristiska värde (Bourdieu 1995, s. 297).

### *Habitus och förändring*

Bourdieu beskriver habitus som ett system av dispositioner som ger ett långvarigt sätt att vara, se, handla och tänka (Bourdieu 1995, s. 43-44). Mycket av den kritik som har levererats mot Bourdieus begrepp habitus har riktat in sig på att habitus kan uppfattas som något statiskt och evigt som inte går att förändra. Bourdieu menar tvärtom, eftersom habitus inte är något som är medfött utan en produkt av historien, det vill säga av sociala erfarenheter och utbildning, så kan den också förändras av historien. Dispositioner varar över tid och har en tendens att vidmakthålla och reproducera sig själv, men de varar inte för evigt, säger han, utan de kan förändras genom en målmedveten process och ge nya erfarenheter som i sin tur leder till nya utbildningar. Han förklarar detta genom att påpeka att det finns en skillnad mellan en vana (*habit*) och habitus:

...habitus is never a mere principle of repetition – that is the difference between habitus and habit. As a dynamic system of dispositions that interact with each one another, it has, as such, a generative capacity; it is a structured principle of invention, similar to a generative grammar able to produce an infinite number of new sentences according to determined patterns and within determinative limits. The habitus is a generative grammar but it is not an inborn grammar as in Chomsky's tradition which is related to the Cartesian tradition. It is a principle of invention, a principle of improvisation. The habitus generates inventions and improvisations but within limits. (Bourdieu 2005, s. 46)

### *Ett spel med egna regler*

Habitus kan liknas vid ett slags praktiskt sinne för vad som bör göras i en given situation – det som inom idrotten brukar kallas "bollsinn" eller "speluppfattning", det vill säga att man har förmåga att uppfatta inneboende möjligheter som finns i det pågående spelet. Bourdieu ser de enskilda agenterna som i verkligheten handlande och kunskapssökande agenter begåvade med detta praktiska sinne. Ett praktiskt sinne är, menar han, ett förvärvat system av preferenser, principer för att betrakta och göra distinktioner, det man brukar kalla smak, stabila kognitiva strukturer (vilka väsentligen är en produkt av att agenterna har införlivat objektiva strukturer) och handlingsscheman som styr hur situationen skall uppfattas och vilken reaktion som är mest ändamålsenlig (Bourdieu 1995, s. 37-38). Han har också använt sig av ett franskt uttryck, *savoir faire* – att veta vad och hur man gör, för att ytterligare förklara vad habitus är.

I förståelsen av denna undersökning om landskapsarkitektens yrkesroller används habitus inte främst som en personlighetsstruktur, utan som en struktur som är gemensam för en yrkesgrupp. Man kan inte anta eller spela en habitus – man **är** habitus, som ständigt är stadd under långsam förändring. Habitus är det som påverkar när man tar eller spelar en roll. Habitus påverkar vilken roll man väljer, hur man utför rollen, rollens möjliga förändring och den betydelse rollen kan få. Habitus är ett resultat av individens eller gruppens val av roller samtidigt som den styr val av roller, bestämmer roller, färgar roller och omöjliggör vissa roller och därmed försvårar eller fördröjer förändring.

### *Sociala fält*

Bourdieu menar att habitus inte kan ses som en isolerad företeelse, utan det måste alltid ses i förhållande till det han kallar *fält*, som i sig innehåller en egen dynamisk grundsats och på samma gång har en sådan dynamisk grundsats i förhållande till habitus (Bourdieu 1995, s. 47). Ett fält är ett socialt konstruerat rum där olika individer, av Bourdieu kallade agenter, strider om makt och positioner. Agenterna i sin tur påverkar hur habitus formeras hos de grupper som konkurrerar i det gemensamma sociala fältet. Med andra ord är habitus och fält beroende av varandra, att förstå relationen dem emellan är nödvändig för att förstå begreppen.

A few indications will suffice: first, as a space of *forces* or determinations, every field is inhabited by tensions and contradictions which are at the origin (basis) of conflicts; this means that it is simultaneously a field of struggles or competitions which generate change. In such fields, and in the *struggles* which take place in them, every agent acts according to his position (that is, according to the capital he or she possesses) and his habitus, related to his personal history. His actions, words, feelings, deeds, works and so on, stem from the confrontation between dispositions and positions, which are more often than not mutually adjusted, but may be at odds, discrepant, divergent, even in some sense contradictory. (Bourdieu 2005, s. 47)

Joachim Israel (1999) beskriver maktutövning som ett socialt fälts främsta process. Fältet kan ses som både ett kraftfält som tvingar sig på dem som är engagerade i det och ett slagfält där de som deltar tvingas ta ställning till medel och mål (Bourdieu 1995, s. 45). Det som satsas i maktkampen i ett socialt fält kan ses som olika sorters kapital. Bourdieu delar upp kapitalet i tre typer: ett ekonomiskt kapital (materiella tillgångar och därmed följande makt), ett socialt kapital (resurser och makt som t ex tillkommit genom ett

socialt nätverk) och ett kulturellt kapital (kunskap och kompetens som har förvärvats genom formell eller informell utbildning och som kan synas som olika sätt att använda språk med mera). Dessa är nycklar till symbolisk makt – ett symboliskt kapital som kan användas på det sociala fältet (Hillier & Rooksby, 2005).

De agenter eller institutioner som är indragna i dessa litterära strider har olika strategier, det vill säga *ställningstaganden* (som kan vara specifika, t ex stilistiska, eller icke-specifika, t ex politiska eller moraliska), och dessa beror på den *position* de intar i fältets struktur, det vill säga på fördelningen av det specifika symboliska kapitalet, som kan vara institutionaliserat eller icke-institutionaliserat (internt erkännande eller extern berömmelse). Denna position innebär att de via sin *habitus* grundläggande dispositioner (som är relativt autonoma i förhållande till positionen) blir benägna att bevara eller omvandla denna fördelningsstruktur och följaktligen att vidmakthålla eller undergräva spelets regler (Bourdieu 1995, s. 49).

Ytterligare ett begrepp som Bourdieu använder för att förklara habitus och fält är begreppet *illusio*. Illusio beskriver Bourdieu som den tro som gör att spelet är värt att spela som måste delas av alla deltagare i ett socialt fält och som ingår i en habitus. Ordet kommer från ett latinskt ord med roten *ludus* (lek, spel) som betyder att befinna sig i spelet, att satsa på och ta spelet på allvar. Illusio betyder att vara prisgiven åt spelet, fångad av spelet, att tro att spelet smakar mer än det kostar, att det är värt att spela (1995, s. 127)

Alla sociala fält, oavsett om det handlar om det vetenskapliga, konstnärliga, byråkratiska eller politiska fältet, har en tendens att kräva att de som inträder på det skall ha ett förhållande till det som jag har kallat illusio. De kanske vill omstörta maktförhållandena på fältet, men just därför erkänner de också insatserna, de är inte likgiltiga. Om man vill genomföra en revolution på ett fält erkänner man det väsentliga i det som fältet i tysthet kräver, nämligen att fältet är betydelsefullt, att det som står på spel är tillräckligt betydelsefullt för att man skall vilja göra revolution. (Bourdieu 1995, s. 128)

#### *Arkitektens fält*

The 'habitus' and 'field' are two key concepts which form threads through Bourdieu's sociology. The 'habitus' is a set of embodied dispositions towards everyday practice; divisions of space and time, of objects and actions, of gender and status. The habitus comprises forms of 'habit' and 'habitat'; it constructs both the sense of 'place' and the sense of one's 'place' in a social

hierarchy. But the habitus is taken for granted, it's ideological effects lie in what Bourdieu calls its 'complicitous silence'. (Dovey 2005, s. 281)

När Niels Albertsen använder Bourdieus sociologiska grundbegrepp, fält, kulturellt eller symboliskt kapital och habitus för att förstå arkitektur och arkitektkåren menar han att arkitektens fält har vissa särigheter jämfört med andra sociala fält (Albertsen 1998).

Arkitektens fält präglas av en särskild *illusio* som arkitekter både får och upprätthåller genom sin utbildning och sitt arbete. Detta kommer starkast till uttryck i arkitekttävlingar som ger möjligheter för arkitekterna att själva utveckla sin egenart utan inblandning av beställare eller brukare och konkurrera med andra arkitekter genom en "hemlig överenskommelse" (*collusio*). Albertsen menar att tävlingarna representerar *collusio* och *illusio* på samma gång, då tävlingarna, som inte alltid ger någon ekonomisk vinst, är både en förutsättning för och ett sätt att upprätthålla arkitekternas tysta överenskommelse om att arkitektens spel är värt att spela. Samma sak gäller för de medaljer och priser som arkitekter delar ut till andra arkitekter som tecken på deras, och därmed spelets värde. Den högsta graden av autonomi, det vill säga ett område där arkitekter själva råder över förutsättningarna för projekten, hittas inom det område där arkitekten inte ska byggas, så kallad pappersarkitektur. Många idag kända arkitekter har blivit kända innan något av det de ritat blivit byggt och det finns arkitekter som är kända trots att inga, eller mycket få projekt blivit realiserade, påpekar Albertsen.

Det säregna med arkitektens fält tycks (således) vara att dess struktur efterbildar hela maktfältet<sup>13</sup> till skillnad från t.ex. konstens fält som saknar den professionella dimensionen. (Albertsen 1998, s. 382)

Han menar att det därför inte räcker att dela in i ett brett och ett begränsat produktionsfält som Bourdieu gör utan han delar in arkitektens fält i tre subfält, det konstnärliga, det professionella med betoning på kompetens och det ekonomiskt-tekniska. Arkitektens fält i sin helhet har dock många likheter med konstens fält, menar Albertsen, och hänvisar till att Bourdieu klassificerat arkitekter som tillhörande de fria professionernas fält, men att det

---

<sup>13</sup> Albertsen förklarar maktfältet genom att här referera till Bourdieu (1979). "Maktfältets tre huvudområden är det kulturella fältet (konst, vetenskap och religion), de fria professionerna och det ekonomiska maktfältet. Det förstnämnda kännetecknas av en övervikt av kulturellt kapital, det sistnämnda av en övervikt av ekonomiskt kapital, de fria professionerna befinner sig däremellan."

är de som ligger närmast konstens fält. Arkitekters facktidsskrifter liknar till exempel mer konstitidskrifter än vetenskapliga tidskrifter. Till skillnad från konstens fält är arkitekturen ett starkare kodifierat område i likhet med universitetets fält menar Albertsen. Det vill säga man antas till arkitektutbildningar på grundval av betyg eller inträdesprov och vid slutet av utbildningen får man ett examensbevis som ger tillträde till professionella organisationer (som Sveriges Arkitekter<sup>14</sup> där många landskapsarkitekter ingår). Fältet skiljer sig dessutom från konstens fält genom den stora mängd kapital som krävs för att förverkliga byggnadsprojekt. Arkitektens fält är:

... ett fält som inte entydigt hör hemma vare sig i det kulturella fältet, bland de fria professionerna eller i det ekonomiska maktfältet, men som inrymmer aspekter av dem alla. (Albertsen 1998, s. 386)

För att förklara hur något så splittrat och heterogent ändå kan hållas samman refererar Albertsen till Bourdieus uppfattning att ett fält kan innefatta *kårer* som har ett gemensamt symboliskt kapital. Med det menar han gemensamma symboliska intressen, som befäster kårandan genom en känsla av samhörighet. Albertsen anser också att arkitektutbildningen, i högre grad än utbildningarna för medicin, juridik och teologi, är implicit då en stor del av undervisningen sker på ritsal i direkt kontakt mellan lärare och student. Därmed är det ett informellt kunnande som befästs.

Arkitektkapitalet är således primärt förkroppsligat kapital, vilket innebär att ackumuleringen av arkitektkapital är oskiljaktigt från skapandet av arkitektens habitus. Arkitektutbildningen producerar ett "vara" snarare än ett "vetande". Arkitektskolornas ritsalsundervisning är som gjort för att frambringa denna vara. Där lär arkitekter upp de studerande genom praktiska övningar. (Albertsen 1998, s. 387)

Albertsen påtalar att förmågan att rita är central inom arkitektens habitus och att denna kompetens är ett kulturellt kapital i förkroppsligad form. Kompetensen omgärdas med "*ett hemligt sällskaps mystik*", baserad på det informella kunskapsöverförandet i ritsalsituationen, vilket bidrar till att upprätthålla fältets autonomi och kåranda.

Arkitekten skapar sitt kulturella kapital genom att tillägna sig kompetens på ett stort antal områden som också konkurrerande yrkesgrupper sysslar med:

---

<sup>14</sup> En intresse-, professions- och branschorganisation där arkitekter, landskapsarkitekter, inredningsarkitekter och fysiska planerare kan ingå.

teknik, kultur, estetik, psykologi, ekonomi, sociala förhållanden. Det *substantiellt* specifika som utmärker arkitektens habitus och därmed hans kulturella kapital förefaller vara att han genom sin utbildning tränats i att med hjälp av ritningens medium hantera hela detta komplex. (Albertsen 1998, s. 392)

För denna avhandling är det av intresse att fråga om det förhåller sig på samma sätt för landskapsarkitekten i sin yrkesutövning.

### 2.1.3 Landskapsarkitektens profession/arbetsätt

Kärnan i arkitektens *illutio* är att rita (*disegno*) avslutar Albertsen. Under senare delen av nittonhundratalet har designteori diskuterats av många forskare och praktiker. Så har bland andra Brian Lawson (2006) och Jerker Lundequist (1995) beskrivit vilka metoder och begrepp som formgivare använt, vilken kunskap de har och hur de tänker.

Centralt för denna avhandling är de tankar om en handlingsteori som Donald Schön redovisar i sin bok "The Reflective Practitioner" (1991). I boken om den reflekterande praktikern har han tagit upp behovet av en praktikens kunskapsteori, som riktar in sig på vilken sorts kunskap professionella behöver när de ska bedriva sin verksamhet. Hans teorier har fungerat som ett redskap dels för att förstå mina resultat i förhållande till andra professioner, och dels som ett sätt att beskriva min forskningsansats (se metodkapitlet).

Schön menar att det centrala för en profession är att de situationer som ska hanteras är unika och har en inneboende instabilitet. Därför bör de hanteras på ett annat sätt än den tekniska rationalitet som utgår från en naturvetenskaplig och positivistisk syn. Han menar att en sådan syn har varit det tongivande sättet att se på professionsutveckling under nittonhundratalet. Detta har lett till en förtroendekris när det gäller hur människor, brukare och beställare, uppfattar professionellas kunskaper och auktoritet. Denna syn på en brytningstid för professioner även för arkitekter och designers stöds av Östnäs (1984) och Lawson (2006).

Schön menar att det finns inneboende likheter hos olika professioner, att de alla innehåller likartade mönster. Han definierar dessa likheter som ett mönster av reflektion i handling (*reflection-in-action*) och han kallar det för ett reflektivt samtal med en situation. Varje förfrågan om ett uppdrag, en situation, börjar med att försöka lösa ett problem. Detta leder till det som han kallar för ett "*frame experiment*" där praktikern är villig att stiga in i den problematiska situationen, att sätta en ram (*frame*) kring det, och att acceptera de följder som detta medför. Samtidigt är han/hon öppen för situationens "*back-talk*", det vill säga situationen "talar tillbaka" om man är lyhörd, varje



enskilt fall är unikt och ger en unik respons. På så sätt kan problemet formuleras om och fokus därmed ändras från att lösa ett problem till att ange hur problemet ser ut, "problemsetting" eller problemgrundning<sup>15</sup>.

Det finns också olikheter som är inbyggda i alla professioner, det han kallar för konstanterna. Dessa konstanter är inte för alltid desamma, men de förändras långsamt, åtminstone mer långsamt än teorier om särskilda fenomen eller för särskilda problematiska situationer menar Schön.

Konstanterna är som följer:

- the media, languages, and repertoires that practitioners use to describe reality and conduct experiments
- the appreciative systems they bring to problem setting, to the evaluation of inquiry, and to reflective conversation
- the overarching theories by which they make sense of phenomena
- the role frames within which they set their tasks and through which they bound their institutional settings. (Schön 1991, s. 270)

En av slutsatserna, som Schön drar, är att det traditionella kontraktet som han menar har funnits och finns mellan klient och professionell bör bytas mot ett mer reflekterande sådant där båda på jämbördig grund tar ansvar för att projektet genomförs. Detta innebär, menar Schön, att den professionelle måste ge upp sina ursprungliga auktoritetsanspråk på kunskapsinnehav och dela kontrollen och/eller öppna upp för interaktion med sin klient.

Bengt Molander (1996) betonar vikten av uppmärksamhet och rutin för att upprätthålla kunskap-i-handling och reflektion-i-handling som han menar att Schön inte tillräckligt tar hänsyn till. Molander menar att den reflekterande praktikern i grunden är den *uppmärksamma* och *lärande* praktikern. Han argumenterar för att rutin och tradition ger en säkerhet i handlandet och varandet, vilket han menar är en central del i ett yrkeskunnande. Denna säkerhet möjliggör ökad frihet och variation i handlandet och möjliggör för yrkesutövaren att gå utöver "standardrutinen". Att ta några steg baserade på vardagsrutin men som går lite längre ger då möjlighet för ytterligare träning av praktikerns uppmärksamhet, en anledning till reflektion **över** handling och därmed fortsatt kunskapsbildning (Molander 1996, s. 70).

Vad är en profession? Andrew Abbott (1988) menar att en bestämd definition av begreppet är både onödigt och farligt och använder sig av en relativt lös och bred definition:

---

<sup>15</sup> Problemgrundning föreslås av Molander som översättning. Med det menar han en process vari det skapas en *grund* för att formulera ett problem, en interaktiv process i dialog med situationen. (Molander 1996)

Professions are somewhat exclusive groups of individuals applying somewhat abstract knowledge to particular cases. (Abbott 1988, s. 8)

Han menar att denna ambivalenta definition får sin kraft genom att hålla samman (*yoke*) ofta disparata realiteter bestående av en form av organisation, en nivå av social respekt (*deference*), en association med kunskap och ett sätt att organisera personliga karriärer. Just denna bredd och ambivalens gör definitionen användbar i detta sammanhang där avhandlingens syfte är att undersöka vad denna någorlunda exklusivitet kan bestå av, vilken någorlunda abstrakt kunskap som existerar i ett specifikt fall för landskapsarkitekter.

Abbott tar också upp ett fenomen som han kallar för professionell regression. Med detta menar han att professioner har en tendens att vilja dra sig tillbaka från den uppgift som ger yrkeskåren sin legitimitet gentemot allmänheten. Detta beror på en intern rangordning inom kåren där de som har lägst status har det i kraft av att de måste kompromissa med sina professionella kunskaper i kontakt med klienternas verklighet. Abbott menar att professionella endast beundrar de som arbetar med ren kunskap under det att allmänheten beundrar praktiker som arbetar med klienter. Om de professionella får sin huvudsakliga självförtroende från den egna världen gör denna regression att en profession riskerar att försvinna in i "*the purity of their own world*" (Abbott 1988, s. 118-119).

I en svensk studie av professioner redovisas en sociologisk studie av akademiker i 1990-talets Sverige (Svensson 2002). En av de professioner som undersöktes var just arkitekter. Dessa sammanförde han tillsammans med advokater, ingenjörer och ekonomer till så kallade teknik- eller tingprofessioner i förhållande till de så kallade levande professionerna bestående av socionomer, psykologer och präster.

Svensson menar att det numera är allmänt erkänt att professionella yrken och yrkesutövare har dubbla motiv. De har för avsikt att skapa tjänster för klienter och det allmänna bästa samtidigt som de tillgodoser sina egna intressen. På samma gång har de professionella skapat en bild av sig själva som de som innehar universella kunskaper som grundas på:

... rationell och värderingsfri vetenskap, att det professionella arbetet är ett kall och att det ska utgå från ett allmänt samhällsansvar som de professionella i kraft av sin ställning utanför och ovanför enskilda gruppintressen ska kunna bära upp. (Svensson 2002, s.16)

På det viset har de professionella använt sin professionalism som en ideologi för att försvara sig mot att bli uppslukade i en stark byråkrati. Svensson menar också att det finns en motsats mellan social serviceprofessionalism och kommersialiserad professionalism, att tjäna människor har en starkare etisk kod än att sälja tjänster. I det förstnämnda fallet kan man karaktärisera förhållandet mellan aktörerna som den mellan producent – klient och i det andra fallet som den mellan producent – konsument (säljare – köpare).

Professioner utmärks av att ha en dubbelstrategi och växla sin betoning mellan allmänintresse och egenintresse beroende på konkurrensvillkor till andra grupper. (Svensson 2002, s. 18)

Svensson diskuterar även allmänhetens förtroende för professionella, det vill säga hur de sköter sitt arbete. Arkitekter hamnade på ett medelvärde som överensstämde med det värde som gavs för samtliga professioner samtidigt. Arkitekter, tillsammans med lärare och tandläkare underskattade sig själva kraftigt, det vill säga samtliga SACO-medlemmar anser att allmänheten har större förtroende för dessa tre grupper än de själva skattar sig ha. Detta kan föras tillbaka till den undersökning som Fein gjorde på 1970-talet i USA och som då gällde landskapsarkitekter och deras egen uppfattning om sin betydelse. Svensson beskriver det som att gruppen<sup>16</sup> har ett slags överskott på förtroende (hos allmänheten och andra professionella yrkesgrupper) som de skulle kunna utnyttja till sin fördel (Svensson 2002, s. 104).

### *Avslutning*

Avhandlingen fokuserar på landskapsarkitektens olika yrkesroller – eller snarare de föreställningar de deltagande landskapsarkitekterna har om de roller som är möjliga att inta som landskapsarkitekt i den yrkesvärld de befinner sig. Här har det system av dispositioner som anger hur man agerar som landskapsarkitekt, det vill säga habitus, stor betydelse. Undersökningen kartlägger en aspekt av denna habitus i förhållande till det sociala fältet.

Rollbegreppet är ett av avhandlingens mest centrala begrepp och sätter fokus på de sociala förväntningar som är förknippade med status och social position och de processer som är förknippade med hur vi som landskapsarkitekter går in i och genomför olika ”rollspel”. Rollbegreppet har fallit i vanrykte de senaste åren då många forskare menat att begreppet är alltför statiskt för att fungera i en diskussion som handlar om situerad kunskap. Bourdieu (1995) menar att rollbegreppet ofta använts på ett vagt,

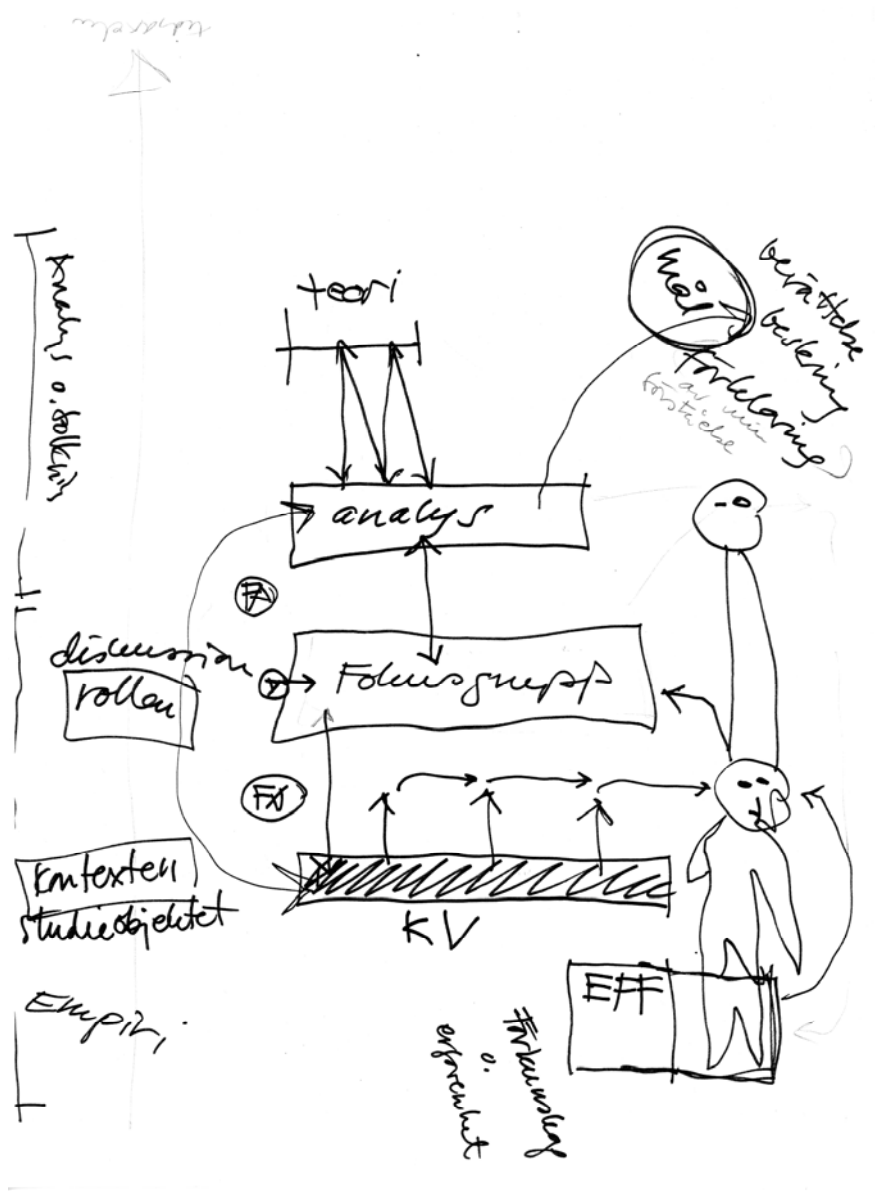
---

<sup>16</sup> Hos Svensson utgörs gruppen av lärare, arkitekter och tandläkare men kan här gälla även för landskapsarkitekter

icke-vetenskapligt sätt och därmed är problematisk. Jag menar att man i en och samma situation som landskapsarkitekt kan inta multipla roller som samverkar och motverkar varandra. Men själva rollen eller snarare tankarna om den är statisk, det är en särskild typ man avser när man diskuterar roller och det är just detta avhandlingen riktar in sig på; att se vilka dessa typer eller roller är som existerar i landskapsarkitektens habitus. Roller är möjliga att förändra, man kan skriva om rollen och därmed även förändra den habitus vari de ingår om man gör detta på ett målmedvetet sätt (Bourdieu 1995).

De roller vi besitter eller spelar, den habitus vi delar och därmed yrkesrollerna påverkar således i hög grad hur vi agerar i olika situationer och detta är vad avhandlingen behandlar i den fortsatta redovisningen.





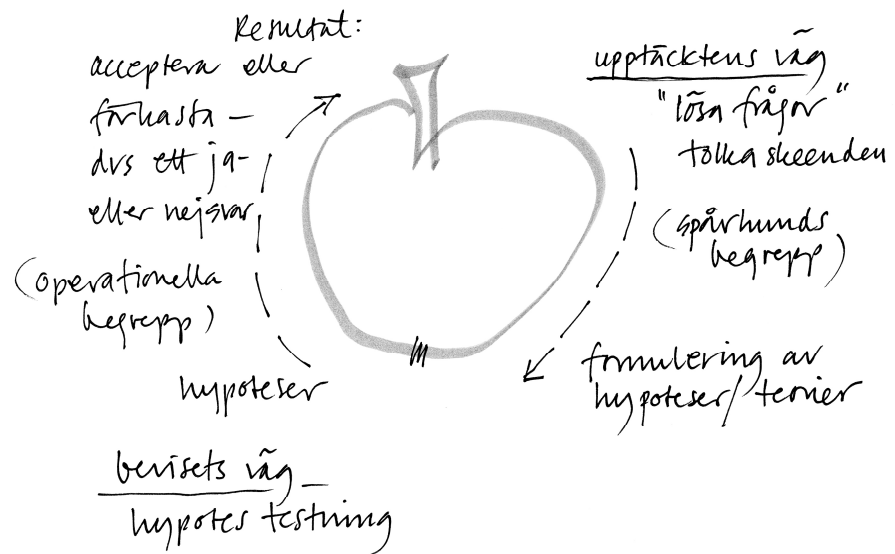
## 3 Metod

I första delen av detta kapitel, vetenskapliga och metodologiska utgångspunkter, redovisas min väg i de metodologiska snåren. I andra delen ges en översikt av den arbetsgång jag följt under forskningsarbetet. Del tre tar upp hur fallstudierna på Klockarskolan och Vaksalaskolan har uppkommit och genomförts. Efter avslutade fallstudier tog ett fokusgruppssamtal med enbart landskapsarkitekter vid, vilket redovisas i del fyra. Nästa steg, metoder för bearbetning och analys av insamlat material, redovisas i del fem. Och slutligen tar jag upp en metoddiskussion om forskarrollen och vad jag har gjort för att genomföra ett trovärdigt forskningsarbete utifrån mitt eget handlande.

### 3.1 Vetenskapliga och metodologiska utgångspunkter

Mina frågor som rör landskapsarkitektens roll i planerings- och gestaltungsprocessen är av sådan art att jag valt en kvalitativ ansats för att hitta innebörder. Robert Stake (1995) beskriver skillnaden mellan en kvantitativ forskningsansats där intresset fokuseras på att klargöra orsakssamband och en kvalitativ ansats där forskaren eftersträvar en djupare förståelse av ett komplext sammanhang. Det senare passar in på syftet med min forskning. För att bättre förstå vilket tillvägagångssätt som var bäst lämpat för just mina frågor var Bengt Starrins (1991) figur på nästa sida, om upptäckens väg till god hjälp.

Huvuddelen av mitt arbete har skett induktivt, jag har alltså gått upptäckens eller frågandets väg. De lösa frågorna i början av forskarstudierna och därefter det material som mina fallstudier har genererat, har varit utgångspunkten för forskningsprocessen. Själva vägen har präglats av en explorativ ansats, där tolkning och beskrivning har gått hand i hand.



Figur 2. Upptäckstens väg, efter Starrin (1991).

Beskrivningarna har haft till uppgift att förklara och förstå fenomen och sedan föreslå teorier (Wallén, 1996). Under resans gång har jag jämfört med andra fall och teorier och därmed även arbetat på ett abduktivt sätt. Rolf Johansson (2002) beskriver tre olika sätt att resonera som kan användas i en fallstudie beroende på hur frågeställningarna formulerats eller uppkommit genom studien, nämligen deduktivt, induktivt och abduktivt; att testa teori i ett fall, att generera teori från empiri i fallet, och att (re)konstruera ett fall från empiri och teori. Idealt sett har fallstudiens forskningsprocess inslag av flera typer av resonemang eftersom den kan pendla mellan teorigenerering, hypotesprövning och (re)konstruktion av fallet, ett slags triangulering på teoretisk nivå, vilket också har eftersträvat i upplägget av fallstudierna. Att vända upp och ner på äpplet (figur 2) är kanske en bättre illustration av mitt tillvägagångssätt, så att jag som forskare i slutändan kan komma upp och få översikt – och kanske utsikt till nästa insikt!

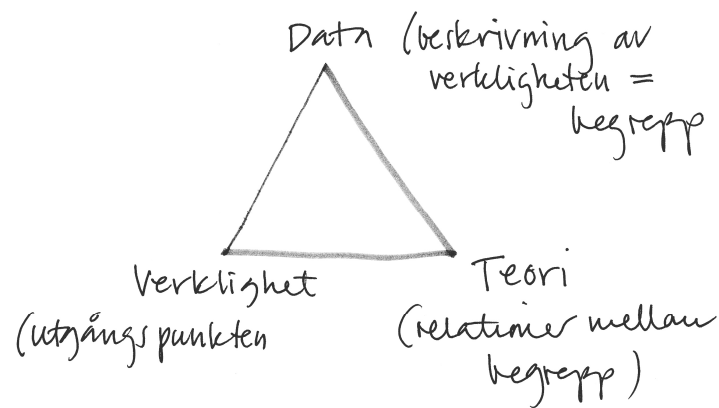
Mitt arbete ligger inom det som Göran Wallén beskriver som "design-, planerings- och artefaktteorier" i sin uppräknning av kunskapsuppfattningar. Han menar att detta är en ansats som alltmer börjar diskuteras som ett eget forskningsområde och som beforskar faktisk konstruktion och planering, det vill säga formgivning i ett framtidsperspektiv. Man skapar snarare än efterbildar. Vad som är bra är relaterat till syfte, vem som använder produkten och till samhällsfaktorer (Wallén 1996).

Schön (1991) anser att det finns typer av forskning som kan ske utanför praktikens omedelbara kontext för att kunna förstärka praktikerns förmåga



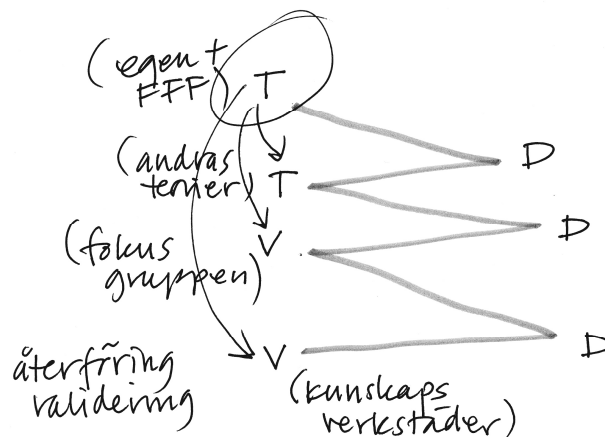
till reflektion-i-handling. Han nämner fyra typer av sådan reflekterande forskning. Det första kallar han för ramanalys och definierar som ett studium av det sätt på vilket praktiker formulerar frågor och roller och det menar han kan hjälpa praktiker att bli medvetna om och kritisera sina underförstådda/tysta ramar. Min forskning faller i huvudsak inom den typen. Den andra typen han nämner är beskrivning och analys av bilder, fall, som han kallar för repertoarbyggande forskning. Den tredje typen har att göra med metoder för efterfrågande undersökningar och de "overarching theories of phenomena" eller övergripande teorier från vilka praktiker kan utveckla "on-the-spot" variationer. Han påpekar att arkitekter inte har lika tydliga övergripande teorier till sin hjälp som till exempel psykologer. Schön för också en diskussion om starka (där han nämner medicin som exempel) och svaga (där arkitekter ingår) professioner där han konstaterar att de starkt vetenskapligt anknutna professionerna har högre status än de med mindre tydlig anknytning till (positivistiska) vetenskaper. Den fjärde typen slutligen kallar han för forskning om processen reflektion i handling. Bara genom att beskriva deras egen förståelse av sitt handlande för den reflektiva forskaren kan de deltagande praktikerna omstrukturera handlandet som sådant. De tre första typerna har i första hand varit till hjälp som en förklaringsgrund för mina resultat och tolkningar. Den fjärde typen har, vilket en del av materialet stöder, också haft betydelse för reflektionen hos de deltagande landskapsarkitekterna, och för några av lärarna.

Inom den hermeneutiska traditionen argumenteras för att förförståelse har betydelse både för frågeställningarnas uppkomst och för tolkning av resultaten. Förförståelsen bör artikuleras för att även ge andra möjlighet att ta ställning till det som redovisas. Mina frågor har formulerats med utgångspunkt från min förförståelse och har därför stor inverkan på den tolkning som sker under hela processen. Hermeneutiken är inriktad på tolkning av innebörder (Wallén 1996). Dessa tolkningar sker alltid i förhållande till en kontext. På ett förenklat sätt kan man säga att mitt arbete i huvudsak rör sig inom den hermeneutiska traditionen. I det här fallet är skolgårdens utformning och landskapsarkitektens profession, den kontext mot vilken tolkning av materialet sker. Den förståelse av kontexten som jag redan bär med mig från min utbildning och yrkesutövning är min förförståelse.



Figur 3. Teorigenereringens väg vid forskningsprocessen, fritt efter Starrin (1991).

Ett sätt att beskriva tillvägagångssättet vid kvalitativ forskning visas i figur 3. Verkligheten är utgångspunkten för forskningsprocessen (**V**). Genom att beskriva verkligheten, att definiera begrepp för den, uppstår data (**D**). Dessa i sin tur prövas mot redan befintliga teorier eller blir del av nya teorier (**T**).



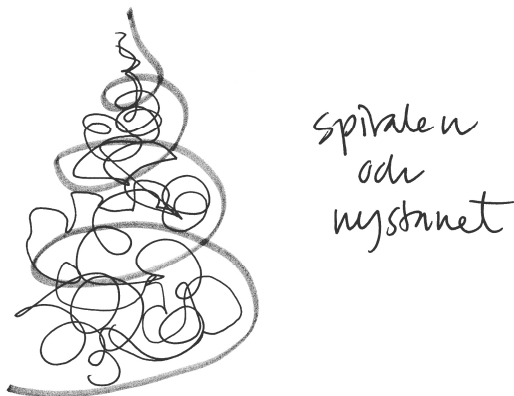
Figur 4. Starrins bild och Charmaz växelspel omsatt till min egen väg i forskningsprocessen.

I "Grounded Theory" utgår forskaren från frågan, materialet (rådata) och verkligheten. Det är ett växelspel mellan dessa tre kategorier som pågår över tid, och som innebär att knyta materialet till teorier (Charmaz 2006). I min forskning är verkligheten landskapsarkitektens praktik, frågorna de som uppstått i det som beskrivits i kapitlet om bakgrunden, och materialet de rådata som genererats i forskningsprocessen (se figur 4).

I den hermeneutiska cirkeln beskrivs kunskapsutvecklingen som ett växelspel mellan helhet och delar. Den utvecklingen innebär således inte en lineär process, vare sig i forskning eller i planering. Man kan se utvecklingen som en spiral där varje runda i cirkeln leder till ny kunskap som gör att nya val kan göras som innebär en precisering och fokusering av de ursprungliga frågorna. Detta blir då en avgränsning av frågorna efterhand då forskaren vaskar fram det som är viktigt att bearbeta vidare i varje skede. Förloppet åskådliggörs genom spiralen som strävar uppåt men också blir allt smalare. Detta kallas för progressiv fokusering (Stake 1995), en fortgående fokusering av frågor och slutsatser. Stake beskriver tre steg som ingår i en sådan fokusering, observation, förnyad förfrågan och förklarande.

Obviously the three stages overlap and functionally interrelate. The transition from stage to stage, as the investigation unfolds, occurs as the problem areas become progressively defined. The course of the study cannot be charted in advance. Beginning with an extensive data base, the researchers systematically reduce the breadth of their enquiry to give more concentrated attention to the emerging issues. (Parlett & Hamilton 1976, s.148)<sup>17</sup>

Nystan som är inskriven i spiralen representerar den verkliga väg som processen tar och visar på ett intuitivt sätt att arbeta men med tydliga



Figur 5. Den hermeneutiska spiralen med ett inskrivet nystan som representerar mina irrvägar och fokusering under processen.

avgränsningar. Att förenkla verkligheten för att göra den möjlig att beforska är en av forskarens uppgifter men det har också varit viktigt för mig att försöka förhålla mig så öppen som möjligt för de frågor som kan finnas där som jag själv inte känner till eller har medvetandegjort. Det är, som jag

---

<sup>17</sup> Citerad av Stake 1995, s.22.

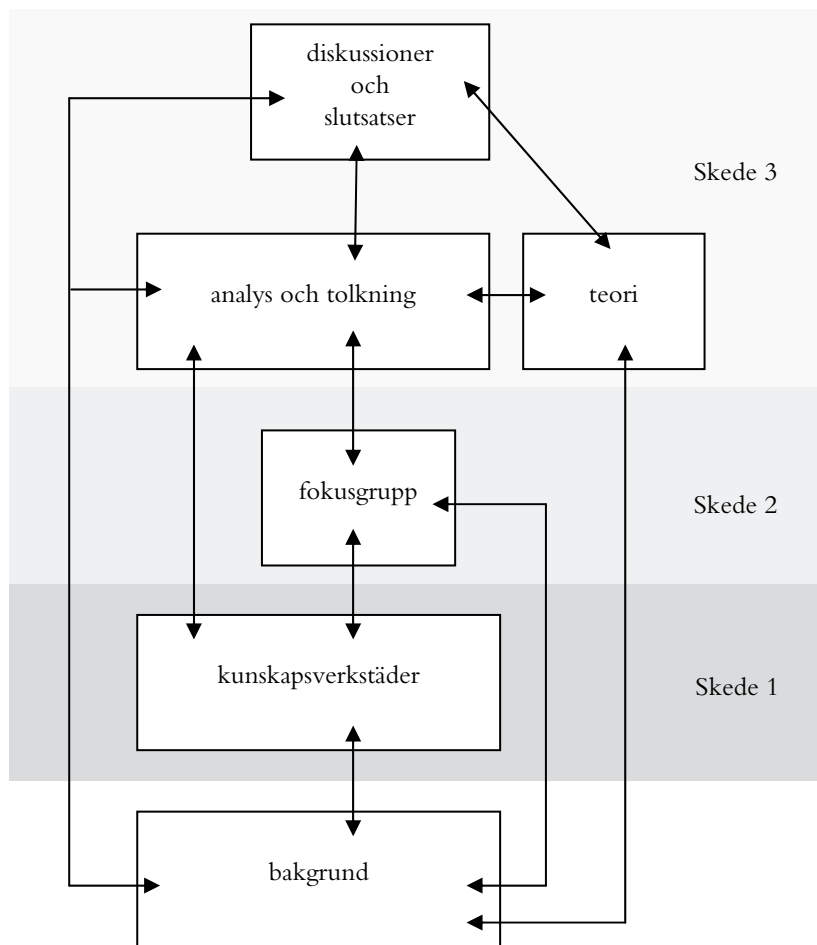
antytt inledningsvis, inte oproblematiskt att ha en förståelse att utgå ifrån. En bred ansats att utgå ifrån innebär att avgränsningen efterhand blir alltmer viktig, på samma sätt som en lösning i ett praktiskt sammanhang utkristalliserar sig ur de tusentals möjliga som den som passar bäst. Den lösning som presenteras, som inte är den enda som går att göra just här och nu, men den som situationen och min erfarenhet väljer att framföra. Ett val, som bör vara medvetet vare sig man är landskapsarkitekt eller forskare. Det har varit viktigt för mig att ha i minne att den förklaring som ges i ett specifikt fall alltid är knuten till sammanhanget, tiden och rummet och att det alltid finns ett oändligt tomrum bortom detta (Stake 1995), en möjlig framtid om vilken vi inte vet något idag, där nya kunskaper, förklaringar, lösningar väntar på att upptäckas.

### 3.2 Forskningsdesign – en översikt

Att tillämpa ett explorativt angreppssätt innebär att frågeställningar preciseras genom de upptäckter som tillkommer under resans gång. Tyngdpunkten har förflyttats under arbetets gång och det har i efterhand blivit tydligt vad som skett. Detta sätt att arbeta innebär att det är viktigt att reflektera över den egna forskarrollen.

Avsikten med avsnitt 3.2 är att ge en översiktlig bild av hur forskningsprocessen har gått till i sin helhet – dess uppläggning och genomförande.

Hela processen utgår från den egna förståelsen och de frågor som uppstått ur praktik och undervisning. Dessa, tillsammans med en genomgång av annan forskning som tangerar ämnet, har lett till det syfte och de forskningsfrågor som redovisas i kapitel ett. För att få syn på landskapsarkitektens yrkesroll i en skolgårdsutvecklingsprocess genomfördes fallstudier på två skolor, där kunskapsverkstäder som metod användes för att komma fram till ett förslag till omformning av skolgården som sedan realiserades i en ombyggnad av skolgårdarna. Ett antal frågor/områden uppstod ur processen på skolorna. När det gäller detta första skede av avhandlingsarbetet var jag främst intresserad av att beskriva en kontext där landskapsarkitekter arbetar men också av att hitta en metod som skulle kunna överbrygga de olika bilder parterna har med sig i processen.



Figur 6. Figuren visar tillvägångsättet under hela forskningsprocessen.

I nästa skede flyttades fokus till vilka bilder landskapsarkitekter har med sig in i processen då det visade sig att detta kan ha betydelse för utformningen av skolgården. I fortsättningen av forskningsarbetet valde jag därför att fokusera på landskapsarkitekten själv och hur denne förhåller sig till sin yrkesroll när det gäller en skolgårdsprocess. En fokusgrupp med enbart landskapsarkitekter bildades som diskuterade generellt om yrkesrollen och om den specifika rollen i förhållande till skolgårdsprocesser.

I vinjettbilden till detta kapitel kan man se en tidig skiss till arbetsgång för denna avhandling. Där ses forskaren stå med sina fötter stadigt i den egna förståelsen. Forskaren får kunskap från den egna förståelsen och från

kunskapsverkstäderna, vilket sedan i sin tur leder till upplägg och genomförande av fokusgruppsamtalen. Den dubbelriktade pilen som redovisas i figur 6 mellan kunskapsverkstäderna och fokusgruppen visar denna överföring men också den återföring som gjordes då ett av fokusgruppsamtalen utgick från ett besök på en av fallstudieskolorna.

I nästa skede analyserades materialet från både fokusgrupp och fallstudier. Denna fas innebar en medveten distansering från den egna förståelsen och den empiriska undersökningen samt fokusgruppsamtalen. I vinjettskissen symboliseras detta av den förlängda halsen på forskaren som sträcker sig upp till en annan nivå. Dessa analyser har i sin tur diskuterats mot de teorier och begrepp som redovisades i kapitel två, och har givit upphov till nya fördjupade analyser.

Varje skede beskrivs nedan mera utförligt under följande rubriker: 3.3: Fallstudier, 3.4: Fokusgruppsamtal, 3.5: Metoder för analys och bearbetning av insamlat material och 3.6: Metoddiskussion.

### 3.3 Fallstudier

En fallstudie är ett lämpligt sätt att undersöka ett samtida fenomen inom dess kontext i det verkliga livet. I sin bok "Case Study Research" menar Robert Yin (1994) att detta gäller speciellt när gränserna mellan fenomen och kontext inte är helt tydliga, vilket är fallet i min undersökning. Johansson (2002) beskriver i en artikel i "Nordisk arkitekturforskning" fallstudie-metodikens utveckling, logiska grund och betydelse i arkitekturforskning. Där argumenterar han för att det finns starka kopplingar mellan arkitektens kunskapsbildning och vetenskapliga studier av unika fall. Arkitekters beredskap att handla bygger på en repertoar av kända, unika fall. Antingen har arkitekten själv erfarenhet av fall som konstituerar repertoaren eller också förmedlas den kunskapen genom beskrivningar och presentationer från andra. Presentationer av projekt som är utförda i facktidskrifter kan sägas vara ett slags enkla fallstudier. Johansson menar att fallstudien som forskningsmetodik knyter samman forskning och praktik. Vad innebär då en fallstudie? Yin menar att det är metodiken som karakteriserar en fallstudie, som Johansson påpekar, just den metodik som Yin själv beskriver i sin bok. Stake (1995) säger å sin sida att en fallstudie inte i första hand är ett metodologiskt val utan att den definieras genom valet att studera ett unikt fall, oberoende av tillvägagångssättet.

The case is a specific, a complex, functioning thing. (Stake 1995, s. 2)

Johansson (2002) låter, i likhet med Stake, angreppssättet vara definierande för en fallstudie, ett angreppssätt som både syftar till att förklara och förstå **ett** fall i sitt sammanhang, och inkluderar så **många** relevanta variabler och egenskaper som möjligt.

Det finns, enligt Johansson, tre fundamentalt olika sätt att angripa ett forskningsproblem: experimentellt, reduktivt och explikativt. Forskningsproblemet utgår från en komplex verklighet som innehåller många analysenheter och många variabler. Ett experimentellt angreppssätt ringar in det som är betydelsefullt, genom att begränsa sig till ett eller några fall, men utan att begränsa mängden av variabler. Det reduktiva angreppssättet begränsar starkt antalet variabler men behåller mängden av analysenheter. Det experimentella angreppssättet isolerar en analysenhet, ett experiment, och koncentrerar sig på några få variabler. Det explikativa angreppssättet syftar till att förstå en begränsad del av verkligheten, ett fall, i all sin komplexitet och i sitt sammanhang. Johansson gör slutligen koppling mellan designprofessionernas arbete med att gestalta en möjlig framtida helhetslösning och det explikativa angreppssättet inom forskningen. Jag har valt att utgå från detta sista sätt att utforma fallstudierna.

Den empiriska delen av avhandlingen är en **flerfallsstudie** där det ingår två fall. De två fallen skiljer sig åt men har det gemensamt att de utspelar sig på skolor där en skolgårdsutveckling pågår. På båda skolorna fanns landskapsarkitekter med i processen på ett aktivt sätt och samma metod (kunskapsverkstäder) för brukarmedverkan används.

Fallstudien är studien av det unika och det komplexa hos ett enda fall (Stake 1995). Han skiljer på "*intrinsic case studies*" och "*instrumental case studies*". I en "*intrinsic case study*" är själva fallet det som är av primärt intresse. En "*instrumental case study*" utgår från en forskningsfråga som ger upphov till ett behov av en generell förståelse där forskaren kan uppnå det genom att studera ett enda fall. Ett ovanligt fall, det vill säga ett a-typiskt fall, kan bidra till att illustrera förhållanden som vi inte lägger märke till i typiska fall. Översatt till min studie är det processen med kunskapsverkstäderna, som tillför en a-typisk kontext där en ny metod prövas. Syftet var att titta på en situation som inte tillhör den normala vardagskontexten för en landskapsarkitekt och se vad som händer om man prövar ett nytt sätt att utveckla kunskaper tillsammans med brukarna. Detta för att kunna jämföra den situationen med andra "vanliga" erfarenheter som landskapsarkitekter har.

Fallstudien börjar i min förkunskap och de erfarenheter som redovisats i inledningen av avhandlingen, alltså den egna förförståelsen.

... någon slags kontakt med naturen och känsla för jord.

Att ta ansvar för helheten... att ha "blicken" och fötterna på marken.

Så beskrevs landskapsarkitektens utgångspunkt av några av deltagarna i fokusgruppen. Platsen, och min kunskap om hur den fungerar fysiskt, är utgångspunkten för mig som landskapsarkitekt och forskare. Platsen, och mina erfarenheter av hur den används, av andra människor, över tid. Därför har platsen och dess förvandling varit föremål för den första delen av dessa forskningsstudier och lett till en flerfallsstudie av skolgårdsutveckling på två högstadieskolor i Sverige. En ny metod för brukarmedverkan, *kunskapsverkstäder*<sup>18</sup> som beskrivs nedan, prövades på dessa skolor.

Dessa studier har bedrivits som en form av aktionsforskning, (*"participatory research"*) och brukarsamverkan (*"participatory planning"*) på en och samma gång. Jag ledde och dokumenterade kunskapsverkstäderna, men hade inte del i själva projekterandet, det vill säga vilken form skolgården fick. Jag var alltså en del av kontexten, den gemensamma platsen för alla. Dessa fallstudier var konkreta utvecklingsprojekt som initierades och existerade utanför mitt avhandlingsarbete.

### 3.3.1 Kunskapsverkstäder

Kunskapsverkstäder är ett slags forskningscirkel eller arbetsseminarier där forskare och praktiker deltar på lika villkor. Det är en samlande beteckning för olika så kallade plattformsmetoder eller deltagardemokratiska metoder (Lindholm 2002; Lieberg 2002). En kunskapsverkstad kan betraktas som en mötesplats för yrkesverksamma och forskare med olika kompetens och bakgrund. Mötesplatsen kan ses som en arena för ömsesidig dialog där frågor kring hur ett konkret problem skall lösas utgör basen för utveckling av ny kunskap.

Kunskapsverkstäder kännetecknas av att man där kan ta upp komplexa och osäkra problem där många olika aktörer är inblandade. Det som är speciellt med denna arbetsform är att både forskare och praktiker ingår, och att de problem som behandlas har formulerats av praktikerna. På skolorna har behovet av en upprustning av skolgården formulerats av skolorna och de har letat efter sätt att förverkliga idéerna tillsammans med eleverna.

---

<sup>18</sup> Begreppet har myntats av Mats Lieberg i ett ramprogram för en forskarskola vid SLU (1999).



Kunskapsverkstaden är en metod för samarbete som fokuserar på intresse- och värderingskonflikter och som har till syfte att skapa en trygg atmosfär för kommunikation. Kunskapsverkstäder innebär en möjlighet för ungdomarna att delta på ett mera jämbördigt sätt med beslutsfattarna i kommunen och skolan. Forskarens roll i kunskapsverkstäderna är aktiv och koordinerande (Lieberg 2002). Kunskapsverkstäderna på fallstudieskolorna utgör en interaktiv forskningsinsats där jag som forskare leder metoden för att samarbeta.

Kunskapsverkstäder har vissa likheter med framtidsverkstaden och andra dialogbaserade metoder. Framtidsverkstäder, såsom de har utvecklats av Robert Jungk i Tyskland på femtiotalet och vidareutvecklats i Sverige av Denvall & Salonen (2000) vid Lunds universitet, består av i huvudsak fem faser. Första fasen är en *förberedelsefas*: Vad vill vi? Andra fasen är en *kritikfas* där alla problem tillåts komma upp på ytan och rangordnas av gruppen (*drainstorm*). Nästa fas är *visionsfasen*, där alla positiva idéer och visioner släpps fram (*brainstorm*). Fjärde fasen, *förankringsfasen*, innebär att konkretisera visionerna och åstadkomma en handlingsplan för det fortsatta arbetet. I den sista fasen, *uppföljningsfasen*, ska gruppen träffas regelbundet för att hålla processen igång och ge den struktur och innehåll. I de allra flesta fall genomförs framtidsverkstaden under en kort period, två dagar är det vanliga. Verkstaden dokumenteras och gruppen träffas igen ett halvår senare för att följa upp vad som har genomförts av handlingsplanen, vad som inte har skett och föra en diskussion kring detta som kan leda till en ny handlingsplan.

De fem faserna från framtidsverkstaden återfinns i kunskapsverkstäderna på fallstudieskolorna, men då kopplade till den fysiska platsen, skolgården och utspritt över tid. När man talar om kunskapsverkstaden som ett sätt att skapa en arena, en mötesplats för deltagarna, valde jag att pröva att inbegripa den fysiska platsen i processen då kunskap om plats, förändring av den fysiska miljön är av central betydelse för landskapsarkitekten. Detta var möjligt att genomföra på ett konkret sätt på Klockarskolans och Vaksalaskolans skolgårdar. Det handlade inte bara om att ha gemensamma visioner utan också om att komma överens om hur det faktiskt skulle bli i verkligheten, det vill säga att komma fram till ett konkret fysiskt resultat.

### 3.3.2 Datainsamling/material

I samband med att kunskapsverkstäderna genomfördes på Klockarskolan, gjordes intervjuer med ett urval av deltagarna före, under och efter själva uppbyggnaden av skolgårdarna. I det första skedet intervjuades ordförande i Barn- och ungdomsnämnden (BUN), förvaltningschef för BUN, skolledaren, en lärare i skolgårdsgruppen, projektledarna för ”Grönt är

skönt”, en representant för fastighetskontoret samt kommunens så kallade projektriggare och tillika kommunalråd om sina visioner inför projektet i allmänhet och skolgårdsutvecklingen i synnerhet. Under och efter kunskapsverkstäderna intervjuades deltagande elever, de projekterande landskapsarkitekterna, skolledare och vaktmästare. Intervjuerna gjordes som halvstrukturerade intervjuer (Kvale 1997) och utgick från en inledande tematisk fråga beroende på när i processen intervjun genomfördes. Samtalet i övrigt var ett fritt samtal. På Vaksalaskolan intervjuades landskapsarkitekten efter ombyggnaden av skolgården på samma sätt som beskrivet ovan.

Till detta kommer fältanteckningar från verkstäderna, deltagande observationer på skolgårdarna, foton, ritningar, protokoll från byggmöten och dokumentation av kunskapsverkstäderna. Allt detta utgör de rådata som ligger till grund för analys och tolkning.

### 3.3.3 Urval

Valet av högstadieskola som studieobjekt baserades delvis på den kunskapsbrist som påtalas i slutet av kunskapsöversikten i kapitel två. Det gäller högstadieskolors bruk av sin utemiljö, och speciellt finns det ett konstaterat behov av metoder för att komma åt vad ungdomar vill ha i sin utemiljö. Förutom denna brist såg jag det som möjligt att pröva just kunskapsverkstäder som metod med ungdomar i högstadieåldern då dessa också har kapacitet, det vill säga en tillräcklig abstrakt förståelsenivå för att kunna besvara mina frågor under och efter verkstäderna om hur själva metoden fungerat.

Den första fallstudien genomfördes på en högstadieskola, Klockarskolan, i Sätters kommun. Skolan är kommunens enda högstadieskola, som dessutom finns centralt i samhället och skolan är därmed en angelägenhet för hela kommunen. Säter är en liten kommun med cirka 14 000 invånare där det borde vara nära mellan förvaltningar och mellan förvaltningar och invånarna i kommunen. Kommunen såg skolan som en strategisk satsning för att behålla invånarna och uttryckte en vilja att satsa kraft och pengar på skolgårdsupprustning. Kommunens politiker och tjänstemän sökte upp SLU för att inleda ett samarbete för att utveckla sina skolgårdar inom ett miljöutvecklingsprojekt. De ville satsa på en process för verksamhetsutveckling inom skolorna på kommunen likväl som att få till stånd en fysisk förändring.

Det finns många exempel på brukarmedverkansprojekt inom skolgårdsutveckling där projekten sedan inte förverkligats och som i sin tur lett till stor besvikelse hos de elever som engagerat sig. I och med att både skolans lärare och skolledare, politiker och tjänstemän på kommunen

uttryckt sin vilja att genomföra projektet och att satsa tillräckligt med pengar på det, utgjorde Klockarskolan ett bra fall för att pröva en version av kunskapsverkstäder anpassad till den skolans förutsättningar.

Efter skolgårdsprocessens avslutande blev det möjligt att delta i ytterligare ett projekt på en högstadieskola, som avsåg att använda kunskapsverkstäder som metod i sin skolgårdsutvecklingsprocess. Den första fallstudien i Säter kan ses som huvudfallstudien i denna undersökning och är också den som undersökts mer ingående och beskrivs mer ingående i fallstudiekapitlet. Den andra fallstudien genomfördes på Vaksalaskolan i Uppsala kommun. Den skolan är, till skillnad från Klockarskolan, en storstadsskola mitt i centrum av staden med elever från årskurs 0 till 9. Skolgården är liten, också i förhållande till antalet elever. Även i det här fallet ingick skolgårdsutveckling och kunskapsverkstäder i ett större projekt inom kommunen vars syfte var, förutom den fysiska förändringen, att även få ett pilotprojekt där kommunen kunde dra lärdomar av processen för vidare utveckling av andra skolgårdar.

Fallstudierna beskrivs utförligare i berättelserna om fallstudieskolorna i kapitel fyra.

### 3.4 Fokusgruppsamtal

Fallstudierna kompletterades med fokusgruppsamtal som behandlar landskapsarkitektens roll. Här var det inte skolgårdsutvecklingen på en särskild skola som diskuterades utan hur landskapsarkitekter ser på sin roll och sitt yrkes möjligheter och problem. Fokusgruppens diskussion är inte på samma sätt som fallstudierna fast knuten till en konkret verklighet, en skolgård, utan rör sig på en mer övergripande nivå. Man kan säga att det i fallstudierna är landskapsarkitektrollen i skolgårdsprojekten som studeras medan det i fokusgruppen är professionen och yrkesrollen, i en vidare bemärkelse, som studeras. Fokusgruppen tillkom som en direkt följd av den första flerfallsstudien.

#### 3.4.1 Fokusgruppsamtal som metod

Själva syftet med fokusgruppsmetoden är, enligt Victoria Wibeck (2002), att samla material från ett begränsat antal deltagare och att samla in dessa data genom gruppinteraktion. Med det menar hon att det blir möjligt att göra en djupare analys av hur deltagarna agerar. Med hjälp av deltagarnas frågor till varandra kan forskaren även upptäcka frågeställningar som är nya för forskaren. Den typ av analys Wibeck redovisar menar hon ligger nära metoden ”Grounded Theory”. Arbetssättet att utgå från data för att generera

kategorier som sedan kan sammanföras till mer övergripande teman är relevant även för analysen av fokusgruppsdata.

Det finns fördelar med att diskutera ett ämne i en grupp. Gruppen kan gemensamt resonera sig fram till nya åsikter och idéer. Deltagarna får också en möjlighet att ändra sina åsikter underhand genom påverkan av argument från de andra deltagarna. Det är ett socialt samspel som kan ge inblick i hur människor tänker och talar kring ett fenomen i en viss grupp. Särskilt väl fungerar fokusgruppsamtalen när det gäller att få fram en grupp människors delade kulturella förståelse och gemensamma, kulturellt förankrade, föreställningar och attityder. Fokusgruppsamtalet ger möjlighet att få svar på vad som är självklart för en grupp och som inte behöver förklaras. Hur ser dessa människors föreställningar och underliggande värderingar ut? Finns det tankefigurer som återkommer? I vilket meningssammanhang förekommer deras åsikter? Wibeck menar att gruppen omfattar ett *"tänkande samhälle"* i miniatyr.

Jämfört med individuella intervjuer styr forskaren mindre, särskilt när fokusgruppsamtalen är ostrukturerade. Huvudsaken i sådana samtal är att lyssna till vad deltagarna själva tycker är viktigt och därigenom skapa sig en bild av hur de ser på sig själva och sin roll. Det finns också en möjlighet att upptäcka frågeställningar som forskaren inte haft en tanke på genom deltagarnas frågor till varandra. I en fokusgruppsdiskussion får dessutom människor komma till tals på villkor som i högre grad är deras egna – någon deltagare kan till exempel välja att vara tyst inför en knivig fråga.

#### 3.4.2 Urval av fokusgrupp

Det finns en praktisk begränsning av antal deltagare i en fokusgrupp när det gäller möjligheten för alla i gruppen att komma till tals. Wibeck förespråkar minst fyra och max sex deltagare i en fokusgrupp (Wibeck 2000). En grupp på sju medlemmar valdes för att den inte skulle bli alltför liten om någon eller några föll bort på grund av sjukdom eller annat förhinder. I en fokusgrupp är inte deltagarna representativa för landskapsarkitekter i Sverige generellt utan deltagarna representerar sig själva, vilket också påpekades i inledningen till samtalen. En lång lista av landskapsarkitekter som ansågs vara intresserade av landskapsarkitektens yrkesroll sammanställdes efter diskussioner med kontaktpersoner som använts som informanter (Wibeck 2000). Sammansättningen av den slutliga fokusgruppen gjordes så att landskapsarkitekter av olika åldrar och med yrkeslivserfarenhet från olika delar av Sverige fanns med. Alla deltagarna är ursprungligen utbildade i Sverige, delvis på olika orter.

### *Yrkesbakgrunden hos deltagarna*

Alla deltagarna har någon gång under sitt yrkesliv varit privatkonsulter och projekterat. De har varit anställda på både stora och små landskapsarkitekt-, arkitekt- eller ingenjörsföretag och några har även haft egen verksamhet. Flera har haft chefsuppdrag som stadsarkitekt eller stadsträdgårdsmästare i stora och små kommuner. Deltagarna har varit verksamma på såväl små som medelstora och stora kommuner. Några har även arbetat eller haft uppdrag på statlig nivå, på myndighet eller högskola. Fyra av deltagarna hade erfarenhet av att utbilda landskapsarkitekter och arkitekter på olika nivåer. Några av deltagarna har även yrkesfacklig bakgrund. Av deltagarna är det tre personer som idag huvudsakligen arbetar med projektering.

Deltagare:

Anna, 45, vid tidpunkten för fokusgruppsamtalen i privat tjänst.

Björn, 30, privat tjänst.

Cecilia, 55, offentlig tjänst.

Dina, 35, privat tjänst.

Erik, 45, offentlig tjänst.

Fredrika, 55, offentlig tjänst.

Gustav, 40, privat tjänst.

### **3.4.3 Fokusgruppsamtalens uppläggning och genomförande**

Samtalen inom fokusgruppen kan betecknas som halvstrukturerade samtal där moderatorn introducerar ämnet och initierar diskussionen. Till stöd fanns en dokumentatör. Tre samtal genomfördes och spelades in på dator för att transkriberas i efterhand. Samtalen i fokusgruppen varade i genomsnitt i tre timmar.

Samtliga tre samtal skedde under vårterminen med tillräckligt med tid mellan gångerna för att jag och dokumentatören skulle hinna göra en första analys av de föregående samtalen, bestämma upplägg för nästa samtal samt skicka ut kommentarer och frågor till deltagarna i god tid, så att de skulle kunna förbereda sig. Samtidigt var det viktigt att inte låta det gå alltför lång tid mellan mötena så att det förra samtalet föll för mycket i glömska.

### **3.4.4 Datainsamling/material**

Fokusgruppsamtal ett hade ett explorativt syfte. Det handlade i första hand om att lära känna varandra, skapa tillit inom gruppen och att bekanta sig med frågorna. Diskussionen, som var ett fritt ostrukturerat samtal, fördes på en generell nivå. Gruppen samlades denna första gång på institutionen för stad och land, Ultuna, SLU.

Fokusgruppsamtal två utgick från en specifik plats, en av skolorna i de tidigare fallstudierna. Efter en timmes vandring på skolgården samlades gruppen på ett arkitektkontor i närheten. Detta samtal riktades in på det konkreta projektet som en utgångspunkt för diskussionen.

Fokusgruppsamtal tre skedde återigen på Ultuna. Samtalet började fritt i en diskussion om framtiden på en generell nivå. Det avslutades med att ett antal frågor som uppkommit vid tidigare tillfällen, och som tagits fram av moderator och dokumentatör, rangordnades av gruppen.

Det insamlade materialet utgörs av: bandade och transkriberade fokusgruppsamtal, bandade samtal med en validator som gått igenom samtalen, en bakgrundsenkät till fokusgruppsdeltagarna, deras skriftliga utvärderingar efter samtalen, samt egna fältanteckningar.

### 3.5 Metod för bearbetning och analys av insamlat material

När det gäller tolkning och analys av mina data har jag gjort tidiga analyser av både fallstudiematerialet och fokusgruppsmaterialet. Fallstudiernas tidiga snabbanalyser har bidragit till frågorna inför fokusgruppsamtalen. Analyser har gjorts mellan samtalen för att bestämma inriktning för påföljande fokusgruppsamtal. Wibeck (2002) påpekar att balansen mellan en tidigt påbörjad analys och neutralitet från forskarens sida inte är alldeles enkel. Här är frågan den välbekanta om den egna förförståelsen och forskarens påverkan på materialet, vilket tas upp särskilt under avsnittet om forskarrollen.

#### 3.5.1 Analysmetod och urval av analysmetoder

Wibeck talar om ett kontinuum när det gäller analysen som går från rådata till tolkning. Hon nämner först de *rådata* som består av gruppdeltagarnas exakta yttranden i samtalet. Dessa yttranden kan sedan ordnas i kategorier. Det som utmärker en sådan analys är att all information som insamlats ingår. Nästa steg som finns med i detta analyskontinuum kallar hon för den *beskrivande analysen*. Den består av sammanfattande uttalanden om rådata som görs av den som gör analysen. Rådata kodas till kategorier som i sin tur kopplas samman till enheter. Den sista fasen består av att söka efter trender och mönster (Wibeck 2002). Detta innebär en sortering av materialet, vilket är en medveten förenkling av verkligheten för att kunna förstå. Samtidigt handlar det om att få en djupare förståelse, komma upp på en högre nivå. Detta förutsätter ett val av förklaringar bland de många som kan tänkas. Det valet baseras på en kvalificerad gissning som grundar sig på tidigare kunskaper, förförståelse, andras erfarenheter och teorier kopplat till det som visar sig vara unikt för platsen/fallet.

I det här fallet består analysen av en beskrivning av rådata med ett mindre antal illustrativa exempel. Sista fasen kallar Wibeck för *tolkning* och hon karaktäriserar den som den mest komplexa analysvarianten i ett analyskontinuum. Forskaren bygger på den beskrivande processen och betonar det meningsskapande som finns i de insamlade data. Efter detta påpekar Wibeck att det inte finns klara gränser mellan beskrivning och analys, en beskrivning är aldrig fri från tolkande inslag. Jag menar att tolkningen sker hela tiden. Även i urvalet av rådata görs en sorts tolkning. En sådan ständig tolkning har varit en ledtråd för hur jag sett på, och gjort urval av, analysmetoder för att besvara forskningsfrågorna. Tolkningen har växlat mellan intuitiva och systematiska analysmetoder.

Jag har försökt att på ett medvetet sätt förhålla mig till rådata med två olika utgångspunkter. Det ena sättet har varit att låta det intuitiva få råda helt, det andra att försöka bortse från vad som tänkts tidigare för att kunna få fram resultat som inte har färgats på samma sätt av min bakgrund. Den intuitiva analysen har i huvudsak skett under och mellan de empiriska undersökningarna. Ett helt skede har ägnats åt det andra, mera strukturerade sättet att angripa materialet. För detta systematiska analysarbete, efter avslutad empiriinsamling, har jag utgått från en innehållsanalys där jag använt mig av en manuell teknik, så kallad "*long-table analysis*" (Krueger & Casey 2000). Detta sätt att arbeta liknar det sätt på vilket jag arbetat som praktiserande landskapsarkitekt. Genom att alla delar av materialet läggs ut fysiskt på ett långt bord – eller i vissa fall på golvet och på väggarna – har jag haft en möjlighet att se helhet och delar samtidigt.

När jag granskar detaljerna kan jag se helheten i ögonvrån och på det sättet lättare ha den röda tråden i tankarna när jag utgår från det stora materialet som kunskapsverkstäderna och fokusgruppen gett. Till detta tvådimensionella mönster har jag även kunnat lägga på ett tredimensionellt genom att dra trådar mellan kategorier i rummet. "Nystanet" får här ett fysiskt uttryck. För min del har detta inneburit ett icke-hierarkiskt sätt att sortera data som passar mina syften att förstå hur landskapsarkitekter tänker på många plan, utan att missa udda tankar som kunde vara fallet om jag följt ett mera förutbestämt system.

Avsikten med denna analys har i första hand varit att analysera innehållet i samtalen och i andra hand att fokusera på de komponenter som finns i interaktionen mellan deltagarna. Tolkningen baseras främst på fenomen som uppträder vid ett flertal tillfällen men jag har även haft uppmärksamhet på enstaka uttalanden som avviker (Stake 1995).

Detta har lett till två olika sätt att koda när jag följt ett mera förutsättningslöst sätt att skapa kategorier (Charmaz 2006) eller när jag haft

en tydlig fenomenografisk ansats (Larsson 1986). I det första fallet var det transkriptionerna från fokusgruppens tre samtal som låg till grund för en innehållsanalys där rådatan kodades till kategorier som sedan fördes samman till olika teman. Dessa teman hade också stöd i den indelning i ämnen och i vilken sekvens dessa togs upp som kunde urskiljas i materialet (så kallad episodanalys, Wibeck 2002).

I det andra fallet genomgicks materialet från intervjuerna från kunskapsverkstäderna och fokusgrupperna tillsammans, med avseende på direkta uttalanden som kunde urskiljas som svarade på frågan "landskapsarkitekten som...". Vissa av dessa kategorier betecknas ordagrant som deltagaren har sagt, i andra är uttalandena begreppsliggjorda av mig. Det blir här alltså frågan om två tolkningsnivåer för kategorierna, en mera empirinära, en tolkad av forskaren. Dessa kategorier har sedan i en klusteranalys samlats till enheter.

Wibeck (2002) menar att man bör indela analysen av fokusgrupper i horisontella och vertikala analyser för att kunna belysa materialet på två olika sätt. Den vertikala analysen består av att granska varje fokusgrupp för sig och sedan jämföra med varandra, den horisontella analysen analyserar alla grupper samtidigt. Eftersom jag bara har haft en fokusgrupp (med tre olika samtal vid olika tider) blev de två olika sätten att analysera, som jag tidigare redovisat, en möjlighet att, i likhet med att använda sig av en horisontell och en vertikal analys, få olika bilder av innehållet i samtalen.

För att ytterligare nyansera bilden och få en djupare förståelse för den kontext vari fokusgruppsamtalen skedde fyllde fokusgruppsdeltagarna i en bakgrundsenkät innan samtalen påbörjades. Till denna enkät har jag sedan kopplat det jag kallar för personberättelser, det innebär att jag har samlat ihop alla uttalanden gjorda i fokusgruppen för var och en av deltagarna. Detta har inte genererat något resultat i form av kategorier utan varit till hjälp att tolka det varje person har sagt under samtalstiden.

### 3.5.2 Analys och tolkning, diskussion och slutsatser

Materialet från fallstudier och fokusgruppsamtal har, tillsammans med mina egna erfarenheter, bearbetats och tolkats. Dessa tolkningar har sedan belagts och diskuterats med hjälp av de teorier och begrepp som redovisats i kapitel två (se figur 6). Resultatet av detta redovisas i kapitel sex och sju.



## 3.6 Metoddiskussion

### 3.6.1 Forskarrollen

Att forska om landskapsarkitektens yrkesroll som yrkesverksam landskapsarkitekt har både för- och nackdelar. En av fördelarna är att jag kan miljön väl där dessa landskapsarkitekter verkar. Detta kom till uttryck där fokusgruppsdeltagarna menade att den diskussion de förde inte hade gått att föra om inte alla runt bordet varit landskapsarkitekter. För mig blev det tydligt att de samtal som fördes där var landskapsarkitektsamtal. Det jag uppfattade när jag deltog i samtalen skilde sig till viss del från det jag uppfattade vid genomlysning av banden, när jag hade distans till mig själv och deltagarna på ett annat sätt. Det blev därför viktigt att i analysen förhålla mig medvetet distanserat till innehållet i samtalen och resultaten från kunskapsverkstäderna. Denna distansering har också varit en av de drivande orsakerna till forskningsupplägget i sig, där jag medvetet nollställt mig inför resultaten i den slutliga strukturerade analysen och försökt bortse från tidiga föranalyser av materialet och den egna förförståelsen<sup>19</sup> för att sedan åter låta både erfarenhet och tidiga analyser ihop med teori utgöra basen för slutsatser och diskussion.

Att vara väl förtrogen med de olika rollerna som landskapsarkitekt, som varit representerade inom fallstudierna och fokusgruppen, har haft både för- och nackdelar. Aktionsforskning i sig medför påverkan på slutresultatet genom deltagande i projektet. I fallen med kunskapsverkstäder var jag som forskare ledare av verkstäderna och hade därmed också påverkan på vilka områden som togs upp som viktiga. Eftersom jag även har deltagit i många skolgårdsupprustningar fanns också en viss förväntan hos deltagarna i både fallstudier och fokusgruppsamtal att jag skulle yttra mig om hur det fysiska resultatet blev på de enskilda skolgårdarna, vilket jag dock har försökt undvika för att inte förvirra forskarrollen ytterligare.

Det har funnits rent praktiska problem med att leda en brukarmedverkanprocess och få den att fungera samtidigt som man som forskare ska observera hur landskapsarkitektens roller ser ut i en sådan process. Förhållandet komplicerades ytterligare av att jag var ensam som processledare på Klockarskolan. Det hade varit önskvärt att vara två stycken, en ledare och en dokumentatör som sedan blev fallet på Vaksalaskolan.

---

<sup>19</sup> I vinjettbilden till detta kapitel visas en tidig skiss till figur 6. Här visas forskaren med förlängd hals och uppsträckt huvud som försöker vända sig bort från sina tidigare erfarenheter och skapa en behövlig distans till materialet och sig själv.

### *Etiska överväganden*

Deltagarna i fallstudierna har alla godkänt publicering av de foton som ingår i kapitel fyra, antingen via skolans ledning (lärare och elever på skolorna) eller individuellt (landskapsarkitekterna). Deltagarna i fokusgruppssamtalen är anonymiserade och de namn som används i redovisningen är fiktiva och beskrivningen av deltagarna schematiska, ett resultat av en avvägning mellan behovet av transparens och behovet av meddelarskydd.

### 3.6.2 Trovärdighet

En fallstudie syftar till att förstå ett specifikt fall och ur detta fall dra slutsatser som kan vara av intresse för fler än bara dem som deltagit i fallstudien. För detta krävs att redovisningen av rådata, analys och slutsatser sker på ett så öppet sätt som möjligt. Läsaren måste få en chans att följa tillvägagångssätt och slutsatser. Detta är ett villkor för att uppnå sådan transparens att läsaren kan pröva giltigheten i tankarna, genom att få förklarat vad som lett till olika antaganden. Detta utan att upprepa fallstudierna, vilket är en omöjlighet då dessa är plats- och tidsbundna. Själva beskrivningen, berättelsen, bör vara av sådan art att förståelse uppnås utan att trötta ut läsaren med en alltför långrandig beskrivning (Stake 1995). Beskrivningen av fallstudier och fokusgruppssamtal har lagts upp med detta i åtanke. För att ytterligare försäkra sig om en trovärdig analys och beskrivning av processen har flera olika metoder för triangulering och validering använts under resans gång.

### *Triangulering*

Gemensamt för alla fallstudier är att triangulering eftersträvas så att fallet belyses från så många olika håll som är möjligt (Stake 1995; Johansson 2002). Stake beskriver fyra olika sorters triangulering som kan ske inom fallstudier, som jag även utnyttjat för att ge en motvikt till min insiderroll.

*Källtriangulering* innebär att forskaren undersöker samma fenomen från olika håll, till exempel genom att intervjua flera personer om samma sak. I mina fall har samma analysmetod (landskapsarkitekten som...) använts på olika sorters empiriskt material (intervjuer och fokusgruppssamtal).

*Undersökartriangulering* innebär att flera forskare studerar samma fenomen eller att andra forskare också analyserar materialet (rådata) som fallstudieforskaren samlat in. På det sättet kan en oberoende bedömning av forskarens tolkning av materialet ske. Både rådata (transkriptionerna) och forskarens nästa steg, kodning och tolkning bör granskas. I mina fall har en annan forskare deltagit i och dokumenterat kunskapsverkstäderna på en av skolorna och en forskarstuderande från ett annat ämnesområde men med relevans för frågan (kunskap om kommunikation och samtalsanalys) deltagit

som dokumentatör i fokusgrupperna och som granskare av slutsatserna från dessa.

*Teoretisk triangulering* innebär att samma data analyseras med olika teoretiska utgångspunkter. Sista delen av mitt analysskede har haft som syfte att alla slutsatser relateras till relevanta teorier som kan ge förklaringsgrunder, en teoretisk förståelseram.

Vad Johansson (2002) kallar för *metodtriangulering* och Stake (1995) för "*multiple approaches within a single study*" innebär att flera metoder används för att samla data om samma fenomen. Detta är den vanligaste formen av triangulering (Johansson 2002) och motsvarar grundupplägget av hela denna undersökning med fallstudier och fokusgrupp.

Ytterligare ett sätt att validera data, analys och resultat har varit att låta en yrkesverksam landskapsarkitekt granska både ett urval av rådata (utskriftena från första fokusgruppssamtalet) samt resultat och slutsatser från hela det empiriska materialet. Detta kallar Wibeck (2000) för ekologisk validitet, det vill säga att undersökningen har en validitet i det levande livet. Fokusgrupper har i sig hög ekologisk validitet menar Wibeck, just därför att människor tycker om att diskutera ämnen i grupp. Samtalen med denna undersökningens ekologiska validator, den yrkesverksamma landskapsarkitekten, har bandats och utgör underlag för den vidare diskussionen.

### *Generalisering*

Beskrivningar av fall har till uppgift att förklara och förstå fenomen och sedan föreslå teorier (Wallén 1996). I denna avhandling har jag, genom att redogöra för fallstudier och fokusgrupp, karakteriserat processen och därigenom kunnat begreppsliggöra några aspekter av landskapsarkitektens yrkesroll. En beskrivning av ett unikt fall är inte en stark bas för generalisering menar Stake (1995), men säger också att det är möjligt att lära sig mycket som är generellt genom att addera det nya fallet till andra från liknande situationer. Avhandlingens beskrivning av en yrkesutövning i en särskild situation kan därmed ge lärdomar som kan tillämpas och/eller överföras till andra som står inför en liknande situation så kallad "*transferability*" (Wibeck 2000). Om lärdomarna från denna avhandling visar sig ha bäring även på dessa andra situationer uppstår så kallad naturalistisk generalisering. Det vill säga slutsatser som har uppstått genom ett personligt engagemang, eller genom andras erfarenheter som är så väl konstruerade att de känner att det de läst eller sett har hänt dem själva (Stake 1995). Skrivandet av avhandlingen har därför varit en balansgång mellan att producera forskarens tolkningar och påståenden och att ge läsaren möjlighet att få sådana naturalistiska generaliseringar. Följande två kapitel om fallstudier

och fokusgrupp är därför utformade så att läsaren i möjligaste mån har en chans att leva sig in i det som har skett. Kapitel sex och sju är i större grad inriktade på mina egna tolkningar och slutsatser.





## 4 Fallstudier

I detta kapitel redovisas de två fallstudier som ingår i denna avhandling.

### 4.1 Berättelsen om Klockarskolan

#### 4.1.1 Bakgrund

Staden Säter är centralorten i Sätters kommun med ca 14 000 invånare och har starka historiska rötter. Säter har haft stadsrättigheter sedan 1642. Idag är kommunen en typisk glesbygdskommun med problem med utflyttning. Satsningen på barnen var ett led i en lokal ortsutveckling som beskrevs som en överlevnadsstrategi för kommunen.

Sätters kommun hade år 2000 för avsikt att satsa tre miljoner kronor på upprustning och utveckling av skolgårdarna vid två av kommunens skolor, Klockarskolan och Enbackaskolan. Ett flertal av skolhusen inom kommunen hade rustats upp och skolgårdarna stod i tur att åtgärdas. Kommunen hade därför ambitionen att satsa resurser på dessa två skolor för att få till stånd en bra skolgårdsutveckling, som kunde vara förebild för övriga skolgårdar inom kommunen. Pengarna söktes från "Kretsloppsmiljarden", vars syfte var att främja utveckling av små kommuner. Skolgårdsprojekten var också en del av ett mer omfattande projekt inom skolorna benämnt "Grönt är skönt" – ett fullfjädrat miljöprojekt för alla skolor i Sätters kommun" (se bilaga 1). Klockarskolan valdes som pilotprojekt för att pröva ett nytt sätt för kommunen att bedriva skolgårdsutvecklingsprocesser.



Foto 1. Från skolgården skymtas kyrkan i stadens centrum på andra sidan ravinen.

Klockarskolan är en 7-9-skola med cirka elever. Skolan byggdes på 1960-talet mitt i staden, Sätters kyrka syns från skolgården tvärs över Ljusterån som rinner djupt nere i en ravin och utgör en av gränserna för skolgården. Många barn åker skolbuss och en stor busshållplats och bilparkering utgör gränsen mot närmaste bostadsområde och ett sågverk. Skolgården bestod efter skolhusombyggnaden år 2000 av i huvudsak en stor asfaltsplan som var gemensam för hela skolan och fyra gårdar intill skolhuset



Foto 2. Den slitna asfalterade skolgården innan upprustning.



samt en gräsplan bakom skolhuset. Skötsel och underhåll av resten av skolgården hade försummats under hela byggtiden och växter, asfalt, utrustning med mera var i stort behov av upprustning. Klockarskolan är en högstadieskola men eleverna på den närbelägna låg- och mellanstadieskolan Kungsgårdsskolan äter sin lunch i Klockarskolans matsal och använder, eller åtminstone passerar över skolgården på matrasterna. Därför ansågs att även låg- och mellanstadieskoleleverna borde ha möjlighet att bruka skolgården på sina lunchraster. Skolgården på Klockarskolan användes sällan av elever på rasten och sällan i undervisningen innan skolgårdsupprustningen.

#### *Projektupplägg på Klockarskolan – en översikt*

Kunskapsverkstäder valdes, tillsammans med skolan och kommunen, som metod för brukarsamverkan för skolgårdsutvecklingen på Klockarskolan (se metodkapitlet). Fem kunskapsverkstäder var planerade att genomföras under år 2001. Deltagarna i kunskapsverkstaden var cirka 20 personer. Gruppen bestod av fastighetschefen på kommunen, projektledaren för skolgårdssombyggnaden, två landskapsarkitektkonsulter, de två projektledarna för "Grönt är skönt", skolledaren, vaktmästare, fem lärare samt cirka tio elever från årskurs 7. Ursprungstanken var att två elever från varje sju skulle delta.

Varje verkstad hade ett tema. Vårens tre kunskapsverkstäder planerades för att ta fram visioner och idéer till projekteringen av skolgårdens förändring under hösten. Höstens verkstäder var tänkta att pröva det som uppkom under projekteringsarbetet. Det var tänkt att kunskapsverkstäderna skulle fortsätta under genomförandeskedet våren och hösten 2002. Dessa verkstäder skulle ske samtidigt med att ramförslaget byggdes på skolgården och innehålla en planering av detaljer och innehåll i "ramrummen". Erfarenheter från bygget kunde på detta sätt tas tillvara i detaljutformningen av skolgården framöver.

#### **4.1.2 Vad hände/resultat**

Innan arbetet med kunskapsverkstäderna på Klockarskolan påbörjades intervjuades ett antal nyckelpersoner som varit inblandade i framtagandet av skolgårdsprojektet hösten 2000.

De intervjuade berörde alla hur viktig skolgårdsupprustningen var för hur Säter kan komma att uppfattas – både utåt och inåt. Både tjänstemän och politiker ville ha en flexiblare användning av skolgården i samhället i stort, att innevånarna i staden skulle kunna/vilja ta sin söndagspromenad förbi skolgården i framtiden för att se hur den utvecklats. Det fanns alltså ett gemensamt önskemål från alla intervjuade om en grön och vacker plats. Flera påpekade att det var extra viktigt med vackra platser för

högstadielärover – men hade också funderingar kring vad det är som ungdomar tycker är vackert – att det kanske inte överensstämmer med vuxnas syn. Skolledaren påtalade vikten av att få med eleverna i en tydlig övning om inflytande i beslutsprocesser så att alla kunde bli delaktiga i planeringen av skolgården. Även deltagande i genomförandet av förändringarna och sedan i skötseln av den färdiga skolgården nämndes. Byggprojektledaren uttryckte en önskan att tänka i sådana här termer, det vill säga att visionera tillsammans, under en uppbyggnadsprocess.

En oro som uttrycktes av nästan alla var i vilken mån man skulle orka engagera sig från skolans håll. Den nya läroplanen med sin tyngdpunkt på kärnämnen nämndes som en potentiell svårighet att få med skolgården i pedagogiken på ett naturligt sätt. Men uppbyggnaden sågs också som en möjlighet att få med mera praktik till teorin och därmed få flera kategorier barn engagerade i skolarbetet. Organisation och schemaläggning upplevdes som praktiska hinder i skolvardagen för att få igång ett samarbete som gällde både planering och bruk av skolgården efter uppbyggnad.

Elever och föräldrar ingick inte i nyckelintervjuerna. Vårvintern 2001 besökte jag alla sjuor på skolan under två dagar. De fick information om vad som var tänkt skulle ske på skolgården och fick tillfälle att ställa frågor. Alla sjuorna hade också ritat sina drömskolor som hängdes upp i en utställning inför invigningen av skolombyggnaden i mars 2002. Genomgående önskade sjuorna en grönare skolor, ”nästan som en park” med sittplatser och möjlighet till flera aktiviteter. Bersåer och lusthus nämndes – en elev beskrev ett ”vilohus/kärlekshus – och på vintern ett värmehus”. Att det var rent och städlat var viktigt för många och att skolor blev finare var viktigt, även för att andra kunde se vad fint man fått på Klockarskolan. Hälsoaspekter med frisk luft och att få lugn och ro, bara vara, uttrycktes av flera av eleverna.

Det är väldigt viktigt med en bra skolor för att då är man ute mer så då orkar man mera på lektionerna.

Eftersom projektet är till för eleverna är det viktigt att vi bestämmer för framtiden och planerar träd och buskar som håller och inte går sönder så lätt.

En bra skolor är en skolor som man vill vara i, en som man inte bara går igenom.

Om vi som går här nu och i framtiden sköter om skolor så blir medelbetyget höjt och alla mår bättre.

Ett fåtal funderade kring utelektioner och uteklassrum, men tyngdpunkten för önskemålen handlade om rasterna. Alla teckningar om drömskolor

kopierades och lämnades över till landskapsarkitektkonsulterna. Landskapsarkitekternas förslag hängdes senare under processen i anslutning till dessa teckningar så att alla som var på, eller besökte skolan skulle få en chans att bilda sig en uppfattning om förslagen i förhållande till elevernas önskemål.

Alla lärare på skolan samlades till två träffar för att gemensamt diskutera de förväntningar man hade på skolgårdsutvecklingen. Fem lärare på skolan ingick i en lärargrupp med uppgift att förmedla personalens mening i processen. Gruppen ansvarade tillsammans för att elevarbetet organiserades. Dessa fem lärare ingick också i en projekteringsgrupp (byggrupp) bestående av byggleddare för kommunen, landskapsarkitektkonsulterna samt skolans representanter. Denna grupp hade ett uppdrag att se till att förslagshandlingar för ett ramförslag till skolgården gjordes. I detta uppdrag ingick att förslagshandlingarna skulle tas fram på sedvanligt sätt, som det står i det första protokollet från projekteringsgruppens möten.

Föräldraföreningen informerades om skolgårdsprocessen genom Hem och Skola innan projektet påbörjades och bjöds in till ett föräldramöte i samband med kunskapsverkstad tre, då det första av landskapsarkitekternas förslag fanns till beskådande.

De två landskapsarkitekterna intervjuades också inför processtarten. Tidigare erfarenheter av skolgårdsupprustningar hade inneburit olika grad av brukarsamverkan, allt från att skolledaren gav information vidare till sina medarbetare till ett direkt samarbete med barn och lärare. Landskapsarkitekterna menade att deras lokalkännedom, båda hade varit elever på skolan, hade både fördelar och nackdelar. Dels menade de att skolan kanske hade en tillit till deras engagemang och affektion för platsen, att de visste hur den fungerade. Dels menade de att det fanns en risk att de var lite ”*insnöade*” på hur det var förr, när de själva gick där, och kanske inte uppfattade skillnaderna mot idag.

De såg landskapsarkitektens främsta roll som att skapa en fungerande ram för skolans verksamhet.

Sen tror jag att vi kanske har en roll när man väl har fått in det här smörgåsbordet utav idéer, att vara en rollorganisare, samordnare och att skapa rumslig upplevelse.

Men de menade att det är viktigt, och ibland även svårt att dessutom skapa ”*god arkitektur*”, med eller utan brukarsamverkan.

Drömmen skulle ju vara att man inte är bara [åstadkommer] en ritbordsprodukt utan att precis som en konstnär kanske kan få medverka på platsen, den rollen har vi tagit förr.

Jag känner lite krasst är det trots allt någon sorts skendemokrati.

... det är ändå vi som transformerat deras idéer... jag menar att det finns vissa nivåer, eller vissa skalor där de inte skulle behöva transformeras över huvudtaget.

De närde en förhoppning om att det skulle fungera bättre just denna gång:

... ja, förväntningarna är att medverkan i form utav, om man kallar det självbyggeri, kan va lite större... i och med att det är en högstadieskola så har vi en annan möjlighet också... eleverna och slöjden och så vidare, det kan vara mera komplexa saker som de klarar av att göra.

Betydelsen av en bra kommunikation mellan de olika parterna påtalades av båda och en av landskapsarkitekterna beskrev mötet mellan skolan och byggprocessen som *"arenor som möts, världar som möts"*.

Men sen är det ju alltid det där, de här två världarna, som är svåra att kombinera med möjligheten att projektera, det här slumpartade, eller det här självgroende som man kanske vill ha på en skolgård. Man måste skapa en arena på något sätt för dem att agera på, och locka dem till det också... man märker ju när man träffar dem, de har ju så jättemycket att göra, alla ungar, och det är en jättestor skola, det gör att man undrar om de kommer att orka organisera upp det här och ta tag i det.

De menade att de var beroende av en bra dialog med skolans lärare och andra pedagoger för att tillgodose behoven i undervisning ute.

Det handlar om krassa upphandlingsbiten... hur man i ett projekt tidigt ska kunna förutse behov av kunskapsintag och kanske få med extra ambitioner och så, det är så svårt att bedöma det, det vill man ju ha öppet under projektets gång.

De uttryckte en förhoppning att kommunens och skolans vilja att avsätta pengar skulle kunna göra att det fanns en chans att åstadkomma något mera på Klockarskolan jämfört med en traditionell upphandling. Men också att det på sätt och vis ändå är lättare med en sådan.

[Ett traditionellt projekt] är att man gör en ledande förslagskiss som förhoppningsvis brukarna tycker är bra, kanske har några små ändringar sådär. Så ofta är ju inte kontakt med brukarna egentligen utan det är till beställaren, och sen är eventuellt då att han eller hon har kontakt med brukarna i sin tur.

(Hur vill du jobba i framtiden?) Ja, varierat tror jag, det finns ju liksom en viss charm i den här rationaliteten när det går fort och ingen brukare har åsikter och sådär och då får man göra som man tycker, lite egoistiskt. Nej, men varierat tror jag, många olika sorters projekt, det har vi ju nu, det är jätteroligt att ibland är det en process där det är en elevmedverkan, en lärarmedverkan och brukarmedverkan och ibland så, ja det traditionella.

De menade att det blir en mer komplicerad process när det ska in folk och tycka och att det aldrig finns tid för den egna processen, och att det därmed är svårt att ta betalt för idéer. Båda kände att upphandlingen inför Säterprojektet fortfarande var lite oklar i inledningsskedet och efterlyste bättre beställarkunskap när det gällde brukarmedverkan.

Den vanliga projekteringsprocessen är så tekniskt inriktad... man fastnar ofta i projekteringen när det är snåla budgetar och kort om tid och 80 % av kostnaderna går till ventilation som ändå inte fungerar... så förlorar man sig i detaljer på något sätt... och förlorar överblicken över helheten.

Det är trist, det är så trist att det är pengarna som ska styra.

Vår roll ska egentligen inte vara att delta i den här processen på skolan, utan att de har sin process och vi har vår process och sedan att vi möts och utbyter erfarenheter och idéer. Ja, vår roll är väl att på något sätt skapa en ram, eller en fungerande ram för deras verksamhet... att få ihop skolgården till en helhet... annars blir det lätt plottrigt kanske eller osammanhängande, alltså rent formmässigt.

Och det är ju jätteviktigt att de här workshops eller kunskapsverkstäder, att de blir av och att det verkligen styr upp på något sätt, så att alla kan se sammanhanget och att vi får ta del av varandra så att det inte blir två av varandra oberoende processer.

Önskemål om att delta i byggprocessen och sedan få till stånd en ordentlig kunskapsåterföring fördes fram av båda inför framtiden.

Landskapsarkitektens roll sammanfattades som att se helheter, funktioner och samband där gestaltningen, det estetiska fyller en viktig funktion. Visionen för Klockarskolan sammanfattades hos båda som en plats för

ungdom, som kunde fungera även utanför skoltid, en plats som kunde ges benämningen ”street” eller ”urban”.

Men skolgården på Klockarskolan används ju inte alls av någon. Nej, så att där kan ju bara bättringar ske.

#### *Kunskapsverkstad 1*

Den första kunskapsverkstaden var den som närmast följde framtidsverkstadens idé (se metodkapitlet) och syftade till att ta fram visioner och mål för skolgården. I modellen för en framtidsverkstad inleds arbetet med en ”*drainstorm*”, det vill säga alla i gruppen ges tillfälle att kasta ur sig alla negativa upplevelser och tankar deltagarna har om temat. Sedan följer en visioneringsfas (*brainstorm*) där alla idéer inom gruppen tas fram.

Verkstaden började med en gemensam lunch i matsalen där alla lärare i skolgårdsgruppen var med, landskapsarkitekterna, bygglidaren och kunskapsverkstadsledaren. Endast två elever var med. När skolledaren insåg hur få elever som var med gick han och den ansvarige läraren och fångade in några intresserade sjuor. När mötet väl kom igång deltog dessutom fastighetschefen. Mötet inleddes med att skolledaren introducerade processen med kunskapsverkstäder utifrån skolans perspektiv. Han tryckte på kunskapsverkstädernas betydelse för att bli medveten om hur de vill ha det på skolgården. Han tyckte det var viktigt att gruppen tillsammans skulle ha en vision om att förändra saker, att kunna visa på ett mål som alla i gruppen varit med och beslutat om, allt detta kopplat till ett miljötänkande.

Därefter gick fyra blandade grupper med elever och vuxna ut på skolgården och tittade på de problem som gruppen uppfattade fanns där. De vuxna fördelades på grupperna så att så många olika kategorier som möjligt fanns med i varje grupp (lärare, byggfolk, kommunens representanter och elever). Vad som var dåligt och vad som behövdes åtgärdas, stort som smått, fysiskt som organisatoriskt, alla tankar som spontant kom upp skrevs ner på ett stort papper. Väl inne i skolhuset igen enades man inom gruppen om de fem viktigaste problemen och grupperna redovisade dessa för varandra och slog samman sina listor. Tillsammans i stora gruppen diskuterades vilka gemensamheter och vilka olikheter som fanns inom och mellan grupperna och varför det kunde vara så.



Foto 3. "Drainstorm". En grupp diskuterar huvudentrén till skolan. Ett äldreboende skymtar i bakgrunden.

Otydliga entréer till skolan, anonymiteten och risigheten, var bland det viktigaste som behövde åtgärdas på skolgården menade de flesta av grupperna. Dåligt utnyttjade ytor och dessutom vanskötta sådana sågs som en anledning till att det inte fanns så mycket att göra på skolgården vare sig på rasten eller i undervisningen. Mötesplatser där man kan sitta i lugn och ro saknades överhuvudtaget menade alla.

Därefter diskuterades vilka visioner och mål för skolgården som fanns inom gruppen. Tematrädgårdar i innergårdarna, skyddad gård/torg på den stora asfaltsplanen, lusthus, amfiteater, sittplatser längs ån, odlingar, lummighetsytor med mera, tillhörde visionerna som kom upp spontant. Det oplanerade i elevdeltagandet gjorde att alla elever utom två måste gå innan visionerna sammanställdes. Eleverna måste passa bussar och hade inte kunnat ordna på ett annat sätt då de inte visste i förväg att de skulle delta. De som åkte fick i uppdrag att skriva ner sina visioner och ge till den ansvarige läraren, men inget sådant lämnades in. Mötet avslutades med att jag bad deltagarna att skicka förslag till mig om hur nästa kunskapsverkstad kunde se ut – men inga sådana förslag kom.

Efter mötet intervjuades de två landskapsarkitekterna. De menade att mycket av deras tankar och idéer kommit upp utan att de behövde ta det själva vilket de menade var ett stort stöd för problemformulerandet.

Det blir lätt smörgåsbord av önskemål annars, vi vill ha det och det.

Men de hade också fått nya tankar tyckte de:

Väldigt matnyttigt, fått reda på saker som inte skulle ha kommit upp annars, andra lösningar än jag tänkt mig, brukaren har hela problembilden.

Det blev en konkretiseringsgrad när vi gick ut, inte för konkret utan problem att sätta tänderna i. Det blev ingen lösning – vi gör så här och så här – utan att det blev fritt fram för att kunna se olika lösningar.

### *Kunskapsverkstad 2*

I *kunskapsverkstad två* bearbetades de visioner och idéer som framkommit under den första verkstaden genom att bygga idéerna ute på plats i skala 1:1. Syftet med detta var att alla skulle pröva i verklig storlek på olika platser vad de olika idéerna kunde innebära och inte bara ha ordbilder som diskussionsreferenser i det fortsatta idéarbetet.

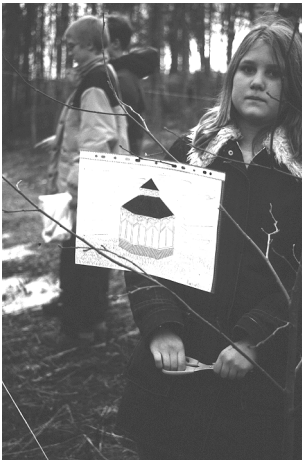


Det var i stort sett samma deltagare som första gången. Den här verkstaden bedrevs till största delen utomhus. Samma grupper som under föregående verkstad valde något objekt eller begrepp som kommit fram ur den första verkstaden, som de ville titta närmare på och pröva i skala 1:1 på skolgården.

Snören, träställningar, plastband och tygstycken hjälpte till att konkretisera tankarna. En grupp valde att pröva var på skolgården man kunde placera ett lusthus.

*Foto 4.* Träställningarna byggdes av slöjdläraren med virke skänkt av sågen, som är granne till skolan.





*Foto 5-7. Drömmen om ett lusthus. En av grupperna tog ett elevförslag till ett lusthus och prövade olika alternativa lägen och storlekar i ravinen ner mot Ljusterån.*



*Foto 8-9. De drog sig allt närmare vattnet och till slut hade lusthuset förvandlats till en brygga!*

Några av eleverna hade arbetat med lusthus i teckningsundervisningen och ett av deras förslag prövades på flera olika platser.

Efter att ha prövat idéerna ute samlades åter gruppen inomhus och diskuterade lärdomarna av eftermiddagens arbete och om det fanns några nya tankar eller visioner de ville arbeta vidare med. Gruppen konstaterade återigen att det fanns stora behov av trevliga och lugna platser. Lusthuset beskrevs som en "bild av lycka" där man också kan sitta. Under denna diskussion togs frågan upp om vad som händer sen, det vill säga efter färdigställandet. Man menade att det var viktigt att allt inte skulle bli klart utan att det skulle finnas något att fortsätta att utveckla för varje ny årskurs som kommer till skolan. En tanke uppstod om att nya elever borde kunna få ett område som de skulle kunna utveckla själva under sin tid på skolan. De mindre, halvslutna gårdarna intill skolhuset föreslogs som bra ställen för sådana "hemområden". Alla förslag som sedan prövades under kunskapsverkstaden kom upp på elevinitiativ och grupperna verkade arbeta bra tillsammans. Alla kom med många synpunkter, som en av lärarna konstaterade på slutet.

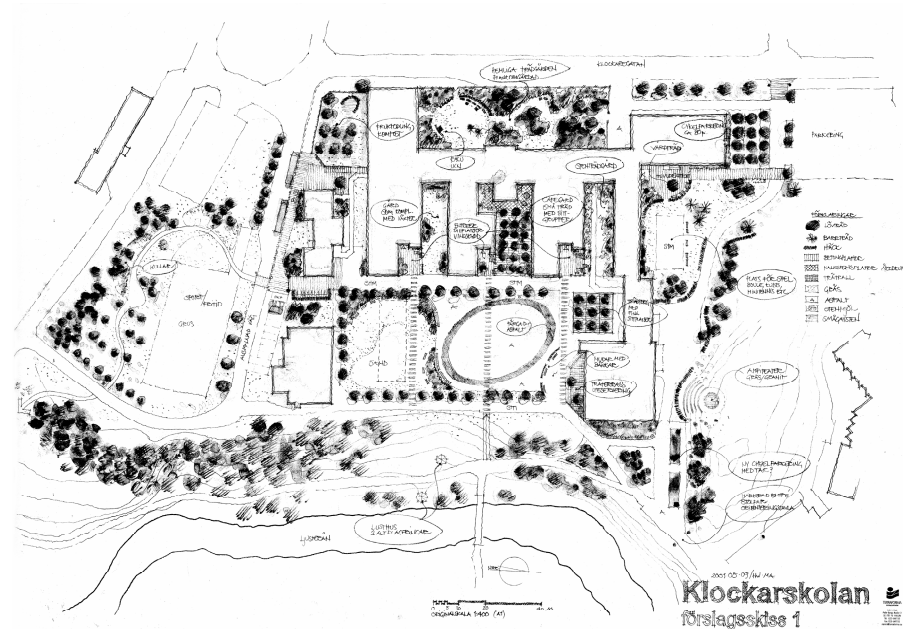


Foto 10. Ett gemensamt skissande inne i skolbyggnaden

### *Kunskapsverkstad 3*

Till den tredje verkstaden hade landskapsarkitekterna gjort en idéskiss som baserades på diskussionerna i de två första verkstäderna. Gruppernas uppgift under denna verkstad var att pröva och jämföra landskapsarkitekternas förslag

mot den förra verkstadens förslag. Samma träställningar, snören, plastband och tygstycken som tidigare kom till användning.



Figur 7. Landskapsarkitekternas första förslagsskiss till skolgården.

Landskapsarkitekterna hade föreslagit en amfiteater i slänten mot ravinen. Denna placering diskuterades livligt och flera olika platser prövades av en av grupperna då det visade sig att den föreslagna platsen stördes av fläktbuller från köket. En annan grupp valde begreppen samband och kommunikation och prövade förslaget möjligheter ur den aspekten. De tyckte att rörelsemönstren de uppfattade inte stämde överens med landskapsarkitekternas förslag. Buskar och bänkar hade föreslagits i lägen som var i vägen för låg- och mellanstadiebarnen. Nästa grupp tittade på den stora asfaltytan i centrum på skolgården. Hur stor var den egentligen? Hur kunde den användas? Begreppet skala diskuterades och de tyckte att den kändes alldeles för stor, mycket större än vad de trodde när de tittade på ritningen, men på samma gång lite häftig.

Direkt efter kunskapsverkstad tre fick alla deltagarna svara på frågan om vad som var bra med kunskapsverkstäder, vad som var dåligt och hur de ville att höstens verkstäder skulle se ut. Det som både vuxna och elever tyckte var bra var möjligheten att få vara med och bestämma och prata med varandra. För de flesta kändes tiden för knapp för varje gång, samtidigt som projektledarna visade en viss oro över att inte tidplanen skulle hållas och att

för mycket tid gick åt till ”*experiment*”. De påtalade risken att idéer som kommer upp på slutet skulle kunna fördröja projektet. Många av eleverna svarade att de ville göra mera konkreta saker under hösten, ”*börja bygga*”, förstå hur det skulle bli. I ett samtal med en av lärarna sa denne att projektet riskerade att rinna ut i sanden då det inte pågick något samordnat arbete hos övriga elever och lärare på skolan. I samtal med skolledaren sa han att han var imponerad av processen, den hade varit oerhört givande och att han var förvånad att det givit så mycket idéer. Tidigare hade han känt sig osäker på om det gick att få fram idéer på det här sättet. Skolledaren tyckte att det var en bra och intressant process som han såg som ”*lärande som designverkstad*”. Han menade att det var viktigt att se flera yrkesgrupper än lärare inom skolans väggar och berättade som exempel att det efter skolhusombyggnaden blev en märkbar ökning av sökande till byggprogrammet på gymnasiet. Han menade att den sortens process där man lär sig av varandra skulle kunna användas som en förebild i skolan. Ett arbetssätt där man kan jobba nära varandra, 8-10 ungdomar plus någon vuxen, och skapa någonting gemensamt där också kopplingen till vuxenvärlden är viktig. Han ville se en sådan här process som en del i ett större sammanhang, att det inte bara är att skapa en trädgård menade han också gick att lära av kunskapsverkstadsprocessen.

På kvällen var ett föräldramöte utlyst där arbetet dittills med kunskapsverkstäderna skulle presenteras. Bara två föräldrar kom, styrelseordföranden och en av styrelseledamöterna. Landskapsarkitekternas skiss plus teckningarna som sjuorna gjort fick hänga kvar så att fler föräldrar fick en chans att se idéerna. Dagen efter kunskapsverkstad tre satt jag i lärarrummet en förmiddag för att prata spontant med andra lärare på skolan än dem jag mötte i verkstäderna. Alla jag pratade med var positiva till processen men var inte engagerade i själva arbetet. Skolledaren menade att personalen fått bra information från början men var lite trötta på olika projekt och därför litade till sina representanter i skolgårdsgruppen. Inför kunskapsverkstad fyra pratade skolledaren om att göra en mani(fest)ation till hösten, det vill säga att bygga något konkret av förslagen, så att de andra på skolan, som inte ingått i kunskapsverkstäderna, skulle få veta vad som hände. I diskussionen under slutet av kunskapsverkstad tre kom det fram att det varit svårt att få processen på skolan att fortgå samtidigt med kunskapsverkstäderna och byggprocessen, då informationen stannade inom de olika grupperna istället.

Landskapsarkitekterna fick en kompletterande fråga till utvärderingen som handlade om hur de uppfattat landskapsarkitektens roll under verkstäderna. De intervjuades också efter kunskapsverkstad tre i ett gemensamt samtal om

sin syn på kunskapsverkstäderna dittills. Det första som kom upp i diskussionen var den egna rollen i gruppen. En av landskapsarkitekterna sa att det var svårt att sätta igång gruppen *”sen går det bra, det sägs kloka saker när man inte ställer frågor direkt utan det kommer spontant, analysen är glasklar när det gäller det trånga området”* men menade att det för att förstå varandra bättre behövs ett verktyg som gör att man kan sätta ord på det man tänker. Detta gäller särskilt när det handlar om områden som man inte brukar resonera kring. Och när det gällde att bygga sina idéer på skolgården kommenterade en av landskapsarkitekterna att det var otroligt givande även för dem att prova skala 1:1 tillsammans med skolan.

Det gör vi ju aldrig, jag kommer på saker hela tiden... vi måste kanske jobba på ett annat sätt, ändra vårt sätt att jobba.

Nästa diskussion handlade om den tid som krävs när man arbetar på det här sättet. De konstaterade att den långa tiden att arbeta med kunskapsverkstäder skiljde sig från andra uppdrag på ett bra sätt.

Bra att hinna lägga undan ritningen, titta på den en vecka senare och se med nya ögon. Det känns bättre än att skicka iväg det som bara blev.

De upplevde också att något tappades mellan kunskapsverkstäderna, återigen med en farhåga om att man samtidigt skulle tappa kreativt tempo. För att få den rätta teamkänslan föreslog en att det vore idealiskt med dessa en gång i veckan, men att det nog inte var praktiskt genomförbart, de ekonomiska ramarna gjorde att man måste hålla takten. Eller ännu mera tid för mognad – varför inte en hel vecka – vart kommer man då?

Projekt/processledningen var ett område som båda upplevde som lite osäkert. De tyckte att det var svårt att få åsikter från lärarna – de hade till exempel inte fått någon reaktion på programskissen – och de funderade vem som hade helhetsansvaret att få ihop byggprocessen med skolans egen process. De menade att skolan var ovan vid sådana här situationer och inte hade någon organisation för det.

Skolan säger ofta att det blir bra, glada att det blir något alls.

Byggladaren på kommunen har funktionsansvaret, och tar det på ett bra sätt, menade de, men han har eller tar inte det *”ideologiska”* ansvaret för hur skolgården ska se ut. De funderade om detta ansvar var något som

landskapsarkitekten borde ta. Ett problem ansåg de vara att få tid, eller snarare betalt, som konsult för detta.

#### *Kunskapsverkstad 4*

Efter sommarlovet, en bit in på höstterminen, redovisades landskapsarkitekternas bearbetade förslag i den fjärde kunskapsverkstaden. Endast fem av eleverna deltog på grund av en schemaändring inför det nya läsåret. Eleverna var också bekymrade över att kunskapsverkstäderna tog av den ordinarie undervisningstiden då flera låg efter med sina studier. En stark oro inför ekonomin redovisades av lärarna, ett nytt ekonomiskt läge inom kommunen, som även berörde skolan, hade aviserats strax innan sommarlovet. Mycket osäkerhet fanns om beslut och ansvar och flera av de vuxna deltagarna uttalade sitt missmod inför det fortsatta projektet. Mycket av verkstadens tid gick åt till diskussionerna om ekonomin men de ursprungliga planerna att titta på landskapsarkitekternas förslag genomfördes till slut trots att man inte var säker på hur den ekonomiska framtiden såg ut. Två grupper rangordnade de fem viktigaste delarna ur förslaget och redovisade för alla. I stort sett var grupperna samstämmiga, cafégården, entréerna, den stora asfaltplanen, busshållplatsen, cykelställ och mera sittplatser var det viktigaste. En diskussion fördes om vad som kunde göras av skolan själv och om vad som måste göras på en gång för att inte projektet helt skulle tappa tempo. Allt detta skedde inomhus.

I slutet av kunskapsverkstad fyra konstaterade gruppen att projekteringen förmodligen måste skjutas framåt då ekonomin var så osäker. Det var osäkert om besked kunde fås före den inplanerade verkstad fem, varför ytterligare en verkstad, kunskapsverkstad sex, lades in i schemat.

#### *Kunskapsverkstad 5*

Före sommaren var den femte och sista verkstaden tänkt att bestå av information från verkstadsgruppen till den övriga skolan. Istället kom den femte verkstaden att enbart handla om det ekonomiska läget.

Beskedet denna gång var att de pengar som var avsatta till skolgårdsutvecklingen hade bantats med hälften på grund av snabbt försämrade finanser i kommunen, vilket lett till omfattande sparförslag. Gruppen bestod i den femte kunskapsverkstaden av enbart vuxna på grund av elevernas schema. En lång diskussion, stundtals mycket bitter från några av lärarna, fördes om den nya ekonomiska situationen.

Landskapsarkitekternas arvoden ifrågasattes i detta läge där skolans representanter uppfattade att pengarna inte räckte till det viktigaste i den fysiska förändringen av skolgården. Likaså ifrågasattes de pengar som avsatts

från kommunens sida till dokumentation av projektet. En stor villrådighet rådde inom gruppen om hur de skulle gå vidare med den nedbantade ekonomin och besvikelsen var stor över hur ärendet hade hanterats. Trots detta kunde till slut en konstruktiv diskussion föras om hur förslaget kunde bantas, man valde att bortse från vad som eventuellt mera kunde hända framöver. Det gick förhållandevis lätt att ta upp en prioritering av vad som skulle kunna bantas bort då förra kunskapsverkstadens rangordning fanns som man kunde utgå ifrån. Den rangordning man nu gjorde innebar att vissa delar av skolgården prioriterades i högre grad än tidigare då man ansåg att den nya summan, utspridd över hela skolgården skulle bli verkningslös och menade att det var bättre att satsa på att färre ytor förändrades men med högre kvalitet.

#### *Kunskapsverkstad 6*

I den sjätte kunskapsverkstaden redovisade en av landskapsarkitekterna det nya bantade förslaget för elevrådet och några övriga kunskapsverkstadsdeltagare. Det nya förslagets förändring med en större grönyta på den centrala planen istället för en upprustad asfaltplan mottogs med intresse. ”*En skolgård där man kan bli förälskad*” menade en av eleverna i årskurs 9 att det nya förslaget innebar. Trots frånfall av två av lärarna i skolgårdsgruppen samt lågt deltagande från eleverna under hösten var stämningen positiv inom elevrådet. Flera i gruppen uttryckte att det bantade förslaget var bättre än det gamla. Några av kunskapsverkstädernas deltagare menade att sättet att arbeta med alla dessa kunskapsverkstäder gjorde det lättare att förändra efterhand då man hela tiden hade prioritering av idéerna klart för sig och konkret förankrade i gruppen.

#### *Efter kunskapsverkstäderna*

Efter höstens diskussioner och förändringar av förslaget till följd av de ekonomiska omständigheterna lämnades projektering av skolgårdsupprustningen ut på upphandling. Det kontor där landskapsarkitekterna arbetade fick i uppdrag att göra arbetshandlingar. Den ekonomiska situationen förbättrades något då Fastighetskontoret tog av driftsmedel för att kunna rusta upp den delen av skolgården som inte omfattades av det nya förslaget. Detta gav en mycket positiv känsla i gruppen då man tidigare befarat att enstaka insatser i en för övrigt nedgången skolgård skulle få fel effekt.

Den långt utdragna processen under hösten hade gjort att elevgruppen och några av lärarna tappat viljan att delta i projektet på samma sätt som dittills. Inga nya kunskapsverkstäder genomfördes därför efter 2001. En



mindre grupp bestående av de några av eleverna, vaktmästare, två lärare, kommunens projektledare samt landskapsarkitekten träffades regelbundet för kortare arbetsmöten. Till varje sådant arbetsmöte lade landskapsarkitekten fram ett material som låg till underlag för konkreta diskussioner om detaljer som skulle lösas. Ett exempel var den upprustning av befintliga möbler som skolan beslöt genomföra. Skolledaren och vaktmästaren menade att det fungerade bra med en mindre grupp elever som fortsatte kunskapsverkstädernas arbete och fick konkreta uppgifter att genomföra.

Nu är ju verkligheten här och då blir det ny fart. Man får klart för sig att det här kommer att börja nu, finnas i maj.



Foto 11. Vaktmästaren studerar de ritningar där skolgårdsgruppen placerat in sitt förslag till placering av bänkar och bord.

Bygghandlingar upprättades sedan av de projekterande landskapsarkitekterna och entreprenaden upphandlades på sedvanligt sätt. Elever deltog inte i själva byggproduktionen. Skolgårdsupprustningen stod klar våren 2003.

Barn- och utbildningsnämnden i Sätters kommun redovisade projektet "Grönt är skönt" till Skolverket i september 2002 (se bilaga 2). Där

sammanfattade projektledarna att det både för elever och personal haft stor betydelse att få vara med och påverka utformningen och funktionen av skolgården. En av de positiva effekterna ansågs vara att många personalkategorier arbetat tillsammans mot ett gemensamt mål och att flera kommunala förvaltningar deltagit i arbetsprocessen och planeringsarbetet.

Det ger en bild av hur olika vi kan se på samma sak, men att vi ändå tillsammans kan söka och finna bra lösningar... det skapar bra förutsättningar för ökat samarbete i framtiden.

Projektledarna menade också att processen med kunskapsverkstäderna varit intressant att följa, inte minst med tanke på de förändrade ekonomiska förutsättningarna under arbetets gång. Det slutgiltiga förslaget blev både bättre och billigare tyckte projektledarna, som menade att det var den långsamma och djupgående arbetsprocessen i kunskapsverkstäderna som gjorde att gruppen kunde lyckas så bra.

#### *Efter bygget*

I mitten av maj 2003 intervjuades sju elever ur skolgårdsgruppen som deltagit i kunskapsverkstäderna om sina upplevelser av processen med skolgårdsutvecklingen och vad som kommit ut av den. Alla de intervjuade eleverna tyckte att det blivit bättre och finare på skolgården.

Förut kunde man inte kalla den "skolgård", nu har den blivit mycket finare.

Sittplatserna på skolgården, framförallt de vid kafeterian nämndes särskilt, likaså entréerna och busshållplatsen. På förfrågan om vad de hört att andra tyckt om den nya skolgården sa de att många hade tyckt att det blivit fint. En del hade dock klagat på att det kostat för mycket, det vore bättre att satsa de pengarna på flera lärare när det nu skedde neddragningar för övrigt på skolan, som bland annat resulterat i splittrade klasser. De trodde att kanske den känslan skulle förändras efterhand som träden och buskarna växte så man kunde se vad man fått för pengarna. Detta med tidsaspekten var något som togs upp, flera uttryckte att de aldrig trodde att det skulle bli någonting då processen tog så lång tid.

Det är onödigt att slösa bort pengar på det här, man har ingen nytta av det, inte för oss i alla fall... det kommer att bli värt pengarna, men inte för oss.

När det gällde kunskapsverkstäderna var de alla i stort sett positiva till det sättet att arbeta. De menade att de vuxna hade lyssnat på vad de hade att säga och att deras idéer fått uttryck också i utformningen. Just detta med att få pröva idéerna och bygga dem på prov ute på plats sågs som en fördel med detta sätt framför att bara rita eller prata om det.

Bra att få se vart det ska stå, man får en vision i huvudet, ingen tecknad bild... vi gick ut och testade allting, byggde upp bilder hur allt skulle bli [även sådant] som man aldrig tänkt förut. Bilderna stämde inte riktigt med hur det blev men det blev bättre tycker jag.

Det viktigaste med hela processen var ändå att man fått vara med och tycka till och bestämma även om man också kunde se att man var del i en process där fleras kunskaper behövs.

Vi har varit med och bestämma ganska mycket nu men det är ingenting som vi har gjort själva, inget kreativt arbete, byggt själva, då blir det precis som man vill ha det själva... helst ville vi göra allting själva, [men] när man tänker efter nu så hade det blivit för mycket. Om vi skulle bestämma allting vore det inte så bra, de flesta som går här är så oansvariga.

Själva deltagandet i processen upplevdes både som tidskrävande och som en respit från skolarbetet. En av flickorna hoppade av från skolgårdsgruppen då det tog för mycket tid och hon kände att hon kom efter. På förfrågan om det varit roligt att vara med så svarade flera att det mestadels varit roligt.

... men det var inte så kul att man skrattade precis!



Foto 12-13. Skolarbete ute på skolgården ungefär på samma ställe där flickorna sitter mitt på asfalten i foto 2. På vägen ut på skolgården från elevfiktet.



Skolgårdens framtid sågs som positiv, nu kunde alla få sitta ute vid fint väder och även få vara ute på lektionstid – även om flera uttryckte oro för förstörelse av den späda växtligheten. Idéerna om att sjuor skulle få en egen gård mötte olika reaktioner. Å ena sidan trodde tjejerna inte att eleverna är så engagerade i sådant, utan att det kan kännas mera som ett tvång.

Inte om man fick välja själv om man vill ha hand om den eller inte, jag tror inte de skulle vilja ha det, blommor och sånt. Bara man kan vara där, de bryr sig inte så mycket om blommor och då har man lagt ner arbete som bara försvinner.

Pojkarna såg å andra sidan just en möjlighet att få bestämma och bygga själv på platsen. De saknade också en kompetens i skolgårdsgruppen.

Det hade varit kul att ha haft med någon [i kunskapsverkstäderna] som gjorde själva ombyggnationen, grävde upp och så, för de vet precis vad som går att göra och vad som inte går att göra.

#### *Landskapsarkitekternas reflektioner*

I november 2004 intervjuades de två landskapsarkitekterna i en gemensam intervju om vad de kom ihåg av arbetet med skolgårdsutvecklingen på Klockarskolan. Ett och ett halvt år hade gått sedan bygget färdigställdes på skolgården och båda hade var och en för sig och tillsammans med kontoret besökt Klockarskolan för att följa upp skolgårdsprojektet. Båda menade att uppföljningsarbete i vanliga fall görs alltför sällan och oftast på ett eget initiativ och tyckte att det är *”klart anmärkningsvärt med tanke på att vi jobbar med dynamik”*.

När det gäller vad landskapsarkitekterna mest kom ihåg från projektet nämndes arbetsprocessen i första hand. De menade att det var ett bra upplägg på Klockarskolan att göra ett skissförslag över hela skolgården och sedan dela upp den i prissatta områden så att skolan kunde välja de viktigaste delarna som skulle utföras för den penningssumma som fanns till förfogande i början av processen. På så sätt blev det en konkretisering tidigt i processen.

Det är betydligt lättare att få igång en dialog, ett tyckande om det blir konkret än att länge hålla dörrarna öppna till smörgåsbordet.

Båda menade att det i stort sett bara var fördelar med kunskapsverkstäder, det blir en aktivitet, ett engagemang som leder till att det blir betydligt mer

konkret i tänkandet det *"absolut är ett sätt att få en gemensam bild av vad vi håller på med"*.

Det här idéskissandet tillsammans med kunskapsverkstäderna var en bra tågordning en bra process som fanns, det blev inte för många lappkast, på något sätt kändes det som ett restriktivt men ändå kreativt sätt att jobba och man ju drar paralleller med andra framförallt skolprojekt, där kan det bli mera långdraget... men om man ser kostnaden så kommer vi ganska snabbt fram till någonting genom den här processen vilket gör att kostnaden ändå minskar ju. Så det kändes inte som om man hade suttit och gjort av med pengar i onödan om man säger så.

De uppfattade att det är svårt att få till en process med elevengagemang, en process som pågår över flera år, då tiden som behövs för att förankra processen på ett bra sätt hos barn och ungdomar känns som om det borde vara avsevärt mycket längre, eller långsammare, än det som byggprocessen medger.

De tyckte att det också var ett dilemma med processen på Sätterskolan då de upphandlades efter förslagsskissen, vilket gjorde det svårt för både landskapsarkitekterna och skolan att ändra någonting väsentligt, trots att det gått lång tid och nya tankar dykt upp.

Det är alltid den ekonomiska ramen som styr prioriteringar [och de] kommer ofta för sent i processen.

I den fortsatta diskussionen menade båda att brukarmedverkan är både bra och besvärligt *"ibland svär man över all brukarmedverkan"* när tiden är knapp, samtidigt som det är bra att tvingas tänka till en gång extra *"ibland tänker man att det var bra att jag fick tänka igenom en gång till och rannsaka mig, det blir ofta bättre faktiskt"*. Den traditionella konsultrollen är en bekvämare roll än den roll man får när brukarna är med. Och att det finns en konflikt mellan den roll man har som landskapsarkitekt och kraven att vara delaktig och ta hänsyn till en process.

Det är en rågång mellan demokrati och delaktighet och vårt sätt att se på problemen och behoven.

De menade att Klockarskolan var delvis annorlunda och att det kändes tryggt även på slutet när den stora förändringen som föranleddes av budgetbantningen kom. De tyckte att de hade en plattform i den väl

diskuterade och förankrade prioriteringen och ett stöd från gruppen hela tiden och att det därför var möjligt att genomföra denna förändring med ett gott resultat.

#### 4.1.3 Sammanfattning

I de inledande intervjuerna om mål och visioner för projektet gjorda i början av processen, delade deltagarna ett tydligt önskemål om att skolgårdsutvecklingen på Klockarskolan skulle bidra till en utveckling av samhället i övrigt. Barnens roll som nyckelfaktor för Sätters framtid påpekades.

##### *Pedagogik*

Den pedagogiska utvecklingen var också ett område som togs upp av samtliga intervjuade och flera konkreta visioner målades upp. I praktiken har utformningen av skolgården kommit att innebära en uppsnyggning av området främst ur skolans synpunkt förutom satsningen på entréerna som under hela processen ansetts som mycket viktiga för att annonsera vad som sker på skolan ”*Vi syns inte, alltså finns vi inte*” som en av eleverna uttryckte sig under den första kunskapsverkstaden.

Gruppen menade att mycket av det som gällde den pedagogiska utvecklingen kunde gå att genomföra av skolan själv när den övriga skolgården väl var upprustad och upprustningsförslaget sågs som en ram som kunde möjliggöra kommande utveckling. I princip har inga av dessa tankar genomförts. Skolgården används mer idag, men mest på rasterna, där kafégården är ett betydelsefullt tillskott till skolgården.

I förarbetena till kunskapsverkstäderna fanns också en vilja till en kontinuerlig process där upprustning och användning av skolgårdarna i kommunen skulle följa på pilotprojektet. Förutom en utbildningsdag för intresserade lärare i kommunen har dock processen avstannat i stort sett när det gäller kunskapsspridning till andra skolor. När det gäller Klockarskolan tog orken slut efter de första sex kunskapsverkstäderna och metoden har inte använts vidare inom skolgårdsutvecklingen. Upprustningen verkar ha blivit en engångsföreteelse, inte den kontinuerliga process som önskemålet var från början. Orken tröt även för den pedagogiska utvecklingen av sjuornas trädgårdar. Att utveckla dessa kunde ha blivit ett sätt att lösa problematiken med att ge användarna en konkret möjlighet att själva både planera, utforma och bygga sin miljö på det sätt som landskapsarkitekterna tog upp i visionsintervjuerna och eleverna i sina reflektioner efter processen.

### *Landskapsarkitekternas roll*

I ett samtal ute på Klockarskolans skolgård jämförde en av landskapsarkitekterna två samtidigt pågående skolgårdsprojekt och menade att skillnaden mellan vad som faktiskt blev byggt på båda ställen inte är så stor. Det ena projektet var upphandlat på ett traditionellt sätt utan deltagande av lärare och elever. Det andra var Klockarskolan.

Ställer man sig på marken och tittar kanske man inte ser någon skillnad, det som i så fall skulle synas är det [eleverna] varit med och utformat [rent konkret], allt annat går genom mig.

Genom att det är landskapsarkitekten som utformar det som blir till på skolgården är det dennes estetiska uppfattning som får genomslagskraft, vilket kan vara problematiskt.

Detta dilemma ställdes på sin spets i samband med diskussionerna kring placering av amfiteatern. Fläktbullret var ett tydligt problem samtidigt som eleverna tyckte att detta var den absolut bästa placeringen. Vem tar de slutgiltiga besluten när meningarna går isär? I detta fall föll amfiteatern bort i bantningsskedet men frågan kvarstår: när är det landskapsarkitektens professionella kompetens och när är det brukarnas vilja som ska avgöra? I tidigare uttalanden tog landskapsarkitekterna upp just detta med makt och demokrati. De talade om faran för skendemokrati och sa ”*det är en rågång mellan demokrati och delaktighet och vårt sätt att se på problemen och behoven*” och menade att landskapsarkitektens roll är framförallt att få igång en diskussion och kanske provocera fram idéer – samtidigt som de inte vill vara styrande, vilket de menade var en svår balansgång.

Båda landskapsarkitekterna visade en viss ambivalens inför brukarsamverkan. De uppfattade att det kan finnas en viss motsättning mellan egna idéer och andras. Att ta hänsyn till andras idéer tar tid från den egna arbetsprocessen som redan är hårt kringskuren. Särskilt tydligt framträdde den egna processens betydelse och diskussioner kring landskapsarkitekternas egen arbetsgång/metod i den sista intervjun efter skolgårdsupprustningen. De menade att det traditionella sättet att göra (projektering) inte bjuder in till delaktighet och att det kan kännas som ett dilemma när de är upphandlade enligt förslagsskissen. De uttryckte dock en vilja att eleverna skulle få en chans att bestämma själv, vara delaktiga.

### *Organisation och struktur*

Att kunskapsverkstäderna upphörde gjorde också att lärdomar från bygget inte kunde tas tillvara direkt i utformningen av dessa gårdar, och risken finns

att det inte finns några kvar på skolan med erfarenheter från kunskapsverkstäderna då man härnäst vill utveckla gården.

Eleverna var heller inte delaktiga i genomförande och skötsel av den nya skolgården, vilket några av dem menade kunde leda till att skolgården riskerade att vandaliseras. Det ovanstående är ett exempel på den skillnad som flera av de inblandade tog upp mellan skolans process och byggets process som kan ses som en konflikt mellan processtid och projekttid. Landskapsarkitekterna uttryckte det som ett möte mellan två världar där det är svårt att tillgodose det ”slumpartade” och ”självgroende” som sågs som en positiv del av en process.

Skolans organisation i lärarlag över tre årskurser gjorde att gemensamma möten för alla elever och lärare samtidigt omöjliggjordes. Denna organisation, tillsammans med en schemaläggning som sker tidigt under föregående termin, gav också stora problem när det gällde att hitta tider för kunskapsverkstäderna. Detta hade en påtaglig påverkan på lärarnas möjligheter att samarbeta och upprätthålla entusiasm och ork att stödja eleverna. Eleverna missade viktiga delar av de tre första kunskapsverkstäderna och uteblev i stort sett från höstens kunskapsverkstäder på grund av schemakrockar. Detta hade betydelse för kontinuiteten i gruppen och möjligheten att utveckla ett förtroende för varandra. Eleverna imponerade trots detta på de vuxna deltagarna med sina kloka åsikter.

Det faktum att det är svårt att få en naturlig plats för skolgårdsutveckling i skolans ämnesinriktade verksamhet ledde också till dålig information om projektet mellan de olika skolgårdsutvecklingsgrupperna. Några av lärarna menade att det var för många grupper med oklar ledning och att detta till viss del också ledde till ryktesspridning om vad som skedde i processen. Och som blev problematiskt i samband med den ekonomiska omvändningen i mitten av processen. Flera av de elever jag intervjuade efter genomförd upprustning sa att de inte hade vetat hur det skulle komma att se ut trots att de varit med i kunskapsverkstäderna, och att den dåliga informationen kunde vara en av orsakerna till misstroendet hos vissa elever och föräldrar mot att satsa pengar på skolgården.

Den tid som krävdes för processens genomförande uppfattades olika av deltagarna. Å ena sidan uppskattades tiden för samtal i kunskapsverkstäderna av många. Byggprojektledaren uttryckte oro för att ett visionerande alltför långt in i projekteringsskedet kunde äventyra tidplanen. Det var dock de ekonomiska förändringarna som gjorde att tidplanen för projekteringsstart blev förskjuten över årsskiftet.

I visionsintervjuerna uttryckte också flera sin oro för att de ekonomiska löftena för projektet inte skulle kunna hållas trots beslut i fullmäktige. Dessa



farhågor besannades då kommunens ekonomi drastiskt försämrades och det under lång tid (maj till oktober) rådde stor osäkerhet om hur mycket pengar som till slut skulle tillfalla projektet och vilka villkor som skulle förknippas med pengarna. Detta ledde till att två av kunskapsverkstäderna i huvudsak kom att handla om denna osäkerhet istället för om utformning och utförande av skolgården. Två av lärarna i gruppen blev så besvikna att de valde att utgå från gruppens vidare arbete. Osäkerheten i detta skede ledde också till en diskussion bland föräldrar och elever om det var värt att satsa så mycket pengar på en skolgårdsupprustning överhuvudtaget och till ett ifrågasättande av värdet av "trädgård" i förhållande till antal lärare. För landskapsarkitekterna innebar dessa svängningar i projektet både för- och nackdelar.

Tempoväxlingen i projektet gjorde att jag tappade "go" – vilket kan vara bra för eftertanke.

#### *Kunskapsverkstäderna som metod*

Processens betydelse för förändringsbenägenhet när det gällde nedbantningar av förslagen har nämnts av både lärare och landskapsarkitekter. De menade att förankringen av idéerna på ett konkret sätt över tid gjorde det lättare att se positivt även på det negativa att banta bort 50 procent av ursprungsförslaget. I det sammanhanget kommenterades också upplägget av den första kunskapsverkstaden. En av de deltagande lärarna uttryckte då sin olust inför att ta fram endast det negativa (i "drainstorm" skedet) när det gällde starten av arbetet med skolgården. Reaktionerna efter detta första tillfälle blev dock genomgående positiva. En av landskapsarkitekterna uttryckte det på så sätt att detta förfaringsätt att utgå från problemen ledde till att visioneringen fick form av ett konkret programförslag, direkt kopplat till verkligheten på skolgården vilket i slutändan sparade både tid och pengar i processen. Som landskapsarkitekt menade hon att detta var ett av de bästa sätten hon varit med om för att förstå brukarnas visioner på visionsstadiet. Flera av de andra vuxna uttryckte sig att eleverna haft ovanligt kloka synpunkter.

En av fördelarna med metoden var att alla var delaktiga i besluten om funktion och utformning, och också kom till tals. Att bygga i skala 1:1 underlättade i detta, tyckte både eleverna och landskapsarkitekterna. Genom att praktiskt bygga på skolgården är man tvungen att göra något konkret av det man säger, vilket är lättare att förklara för andra än att bara använda ord. En av landskapsarkitekterna beskrev det som "*beslut som tar form och ger form*". Mina observationer under kunskapsverkstäderna visade att de vuxna i början

mest pratade med varandra tills de kom på att de även måste ta med eleverna. I slutet kan man se att balansen inom gruppen upprätthölls då de vuxna aktivt sökte elevernas åsikter samtidigt som eleverna efterhand blev mera säkra i gruppen.

## 4.2 Berättelsen om Vaksalaskolan

Vaksalaskolan är den andra av de två fallstudieskolorna i undersökningen. Tyngdpunkten i den empiri som ligger till grund för avhandlingsarbetet ligger på fallstudien på Klockarskolan varav följer att följande berättelse inte är så omfattande som föregående och bör läsas som en komplettering till Klockarskolans berättelse.



Foto 14. Vaksalaskolans skolgård innan ombyggnad.

### 4.2.1 Bakgrund

#### *Projektbakgrund*

Uppsala hade ca 140 000 invånare (2003) och är Sveriges fjärde största stad. I kommunen finns ett femtontal högstadieskolor med olika upplägg och inriktning. Det fanns 2003 ett behov av att vidareutveckla modeller för *”optimerat och gränsöverskridande kompetensutnyttjande i planering, ombyggnad, bruk och förvaltning av skolgårdsmiljöer”* i Uppsala kommun.

Syftet med projektet på Vaksalaskolan var att pröva en ny modell för att skapa dialog mellan vuxna som ingår i projektet samt barn och ungdom som går på skolan, och dra erfarenheter därur. Projektet var avsett att kunna fungera som en förebild och kunskapsbank för andra skolor som vill utveckla sina skolgårdar i Uppsala. Kommunen hade tidigare goda erfarenheter av ett samarbetsprojekt om skolgårdsskötsel under ledning av Movium/SLU "Pedagogik och förvaltning i samverkan" tillsammans med Uppsala kommun och Lunds kommun som avslutats under 2003<sup>20</sup>.

Vaksalaskolan är en storstadsskola med cirka 600 elever i 20 klasser + fritidsverksamhet. Skolan har alla åldrar i grundskolan från sexårsverksamhet till nionde klass. Högstadiet är fyrparallelligt vilket ger en tyngdpunkt på ungdomar i skolan. Skolan och skolgården är en del av den centrala staden i Uppsala och ligger intill ett av stadens största torg, Vaksala torg, med nära anknytning till kultur och handel. Skolhuset byggdes år 1925–27 och ritades av stadsarkitekt Gunnar Leche. Trafiken kring skolan är mycket



Foto 15. I kanten av asfaltytan.

intensiv och det befarades att den kommer att öka framöver. Stadsdelen i övrigt har endast ett fåtal grönområden och skolans mark har stor betydelse som friyta i den täta stenstaden. Skolgården hade på samma sätt som Klockarskolans skolgård försumrats under och efter en renovering/nybyggnad av skolhusen och var därför i stort behov av upprustning. Skolgården är liten i förhållande till övriga skolor i Uppsala kommun med cirka 8 m<sup>2</sup>/elev och mycket liten i en nationell jämförelse. Stora delar av skolgården, cirka 80 procent av den tillgängliga ytan, var asfalterad vid projektets början.

<sup>20</sup> Syftet med det projektet var att studera och beskriva rutinerna för planering, drift (förvaltning) och upphandling av skolgårdsskötsel tillsammans med beställare, förvaltare/skötselentreprenörer och brukare och hade som mål att presentera ett antal handlingsalternativ för hur man, inom ramen för rådande resursramar, i dialog med brukarna kan kombinera pedagogiska och förvaltningstekniska mål, möjligheter och begränsningar samtidigt som man kan lägga grunden till att pröva nya förvaltningsformer. Formen för detta projekt var att genomföra framtidsverkstäder på två skolor i vardera kommunen.

### *Projektupplägg – en översikt*

I projektet på Vaksalaskolan planerades tre kunskapsverkstäder. Enligt ursprungsplanerna skulle elever ur årskurs 7 delta i kunskapsverkstäderna tillsammans med tre lärare från de tre olika stadierna, en föräldrarepresentant samt övrig personal (förslagsvis vaktmästaren).

En arbetsgrupp med elever, lärare och övrig personal bildades på skolan. Från kommunens sida var det tänkt att projektledaren, landskapsarkitektkonsulten, en pedagog med intresse för skolgårdsutveckling, en förvaltare och en entreprenör skulle delta i verkstäderna. Två forskare från SLU anlätades, en med ansvar för processledning av kunskapsverkstäderna och en med uppdrag att dokumentera verkstäderna. Den första kunskapsverkstaden skulle behandla problem och visioner, kunskapsverkstad två att bygga och pröva visionerna och kunskapsverkstad tre att pröva landskapsarkitektens förslag i skala 1:1.

#### 4.2.2 Vad hände/resultat

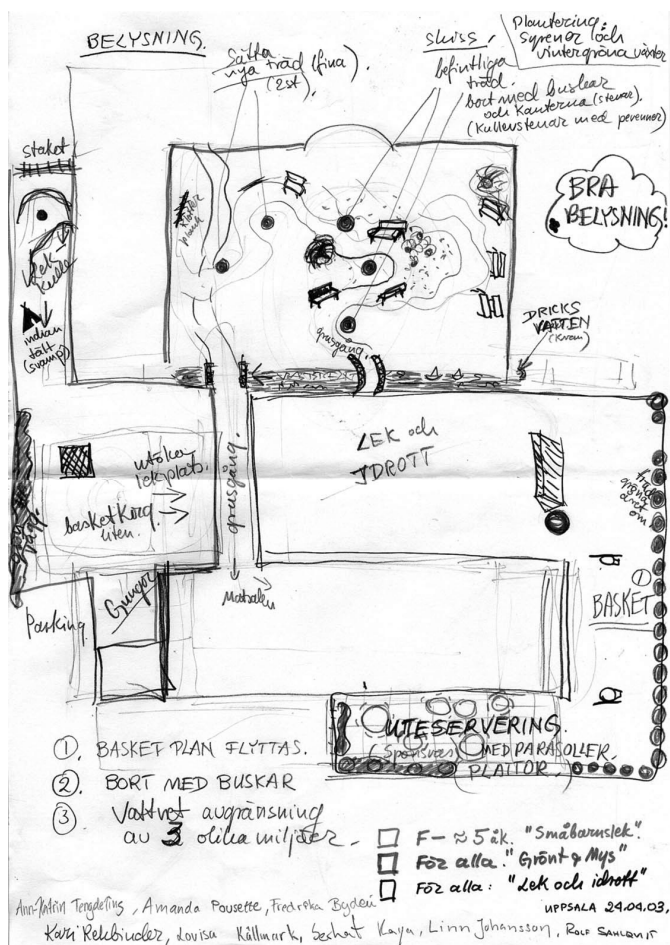
##### *Kunskapsverkstad 1: Problem och visioner*

12 elever ur sjunde årskursen deltog från skolan tillsammans med vaktmästaren, en lärare från mellanstadiet, bildlärare och tillförordnad skolledare. Övriga deltagare var en representant/entreprenör för skolans skötsel, tre representanter från fastighetskontoret (inklusive skolgårdsansvarige), en lärare från Naturskolan, den projekterande landskapsarkitekten och två forskare (processledare och dokumentatör).



Foto 16. Visionsdiskussioner kring runda bordet.

Kunskapsverkstaden började med en introduktion av processledaren om vad dessa kunskapsverkstäder hade för syfte. Tre grupper, blandade elever och vuxna gick ut på skolgården och diskuterade på plats de problem de upplevde (*drainstorm*). Alla problem, stora som små, skrevs ner. Gruppen valde ut vilket av det som fanns på listorna som man tyckte var viktigast att göra någonting åt. De problem som de flesta prioriterade noterades. Alla grupper enades gemensamt om att problemen kunde sammanfattas med att det var kallt, ödsligt och trångt på skolgården. Det fanns en konkurrens om aktiviteter, samtidigt som det inte fanns något att göra och ingenstans där man kunde vara i fred och i lugn och ro.



Figur 8. Några av elevernas tolkningar av visionsdiskussionen.



- Det finns för lite liv på skolgården.
- Vi är som fåglar på snören! Det finns ju inga sittplatser mitt emot varandra!
- Ja, och inga bord!
- Det finns för lite gräs, men samtidigt finns det gräsytor, men de ligger på fel ställen!

Figur 9. En elevteckning efter visionsdiskussionerna.

Sedan gick alla ut igen i samma grupper som förut och tittade istället på möjligheter och visioner (*brainstorm*). På samma sätt som tidigare skrevs alla tankar och förslag ner på en lista som rangordnades och diskuterades.

### *Kunskapsverkstad 2: Visionsbygge*

Denna gång gällde det att testa idéerna och visionerna på plats, i skala 1:1. Alla deltagare som var med i den första kunskapsverkstaden kom även till den här kunskapsverkstaden, kommunekologen deltog också denna gång. Samma grupper som förra gången valde ut ett objekt eller ett begrepp att titta närmare på och bygga upp ute på skolgården. Bygget skedde med hjälp av snören, träställningar och tygstycken. Eftermiddagen avslutades med att hela gruppen gick på en guidad tur runt byggena och diskuterade de erfarenheter man gjort.



Foto 17. Alla deltagare i kunskapsverkstad två.



*Foto 18-19. Skyddade sittplatser med bänkar och bord. På Vaksalagatan som går förbi skolgården går mycket och tung trafik. Hur hög måste häcken vara för att åtminstone visuellt skydda skolgården?*

### *Kunskapsverkstad 3: Idébygge*

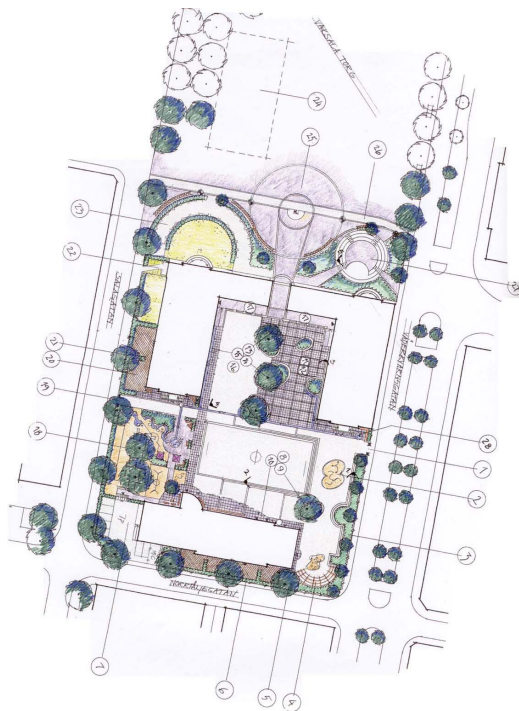
I denna kunskapsverkstad, som genomfördes efter sommarlovet, deltog tio elever, nu i årskurs 8. Övriga deltagare var desamma som tidigare, dock hade endast skolgårdsansvarige från Fastighetskontoret möjlighet att delta. Målet var att diskutera det förslag som landskapsarkitekten ritat under sommaren utifrån de erfarenheter och idéer som framkommit under de två första verkstäderna. Förslaget presenterades av landskapsarkitekten.



Foto 20. Landskapsarkitekten presenterar sitt skissförslag.

Han menade att en enda stor, öppen asfaltyta är svår användbar. Han föreslog därför flera rum och en sänkning av bollplanen mellan skolbyggnaderna. Den centrala delen mellan de gröna flyglarna behövde göras mera gemytlig och entréerna behövde markeras tydligare. Den befintliga arkitekturen ansågs vara både vacker och kulturskyddad och därför föreslogs uppfräschning av befintliga staket, grindar och andra detaljer som hörde till den tiden. En större lekplats för de yngre barnen och ett "ungdomshörn" med pergola, sittmöjligheter och vindskydd på platsen utanför elevfikat och matsalen föreslogs också.





Figur 10. Illustrationsplanen till ombyggnaden av skolgården.

När en av eleverna kommenterade att det var svårt att ställa frågor om förslaget innan de varit ute delades vuxna och elever in i fyra (blandade) grupper och gick ut på skolgården med ritningar och beskrivningar. På samma sätt som under visionsbygget fanns tyger, ställningar och snören till hands. Efter ett par timmar hade alla granskat förslaget, både helhet och detaljer. Den påföljande gemensamma diskussionen låg sedan till grund för landskapsarkitektens bearbetning av förslaget.

#### *Efter kunskapsverkstäderna*

Skolgårdsupprustningen projekterades under hösten 2003 och delades in i etapper. Etapp ett och två (pergola och planteringar mot Vaksalagatan samt sittplatser runt träden i innergården) byggdes våren/sommaren 2004. På samma sätt som i Klockarskolan förändrades de ekonomiska villkoren och etapp tre med flera klimatskyddade sittplatser och en utvidgning av lekplatsen för de yngre barnen hade vid denna avhandlings slutförande ännu inte genomförts. Inte heller på Vaksalaskolan hade den pedagogiska utvecklingen av skolgården påbörjats när detta skrevs.

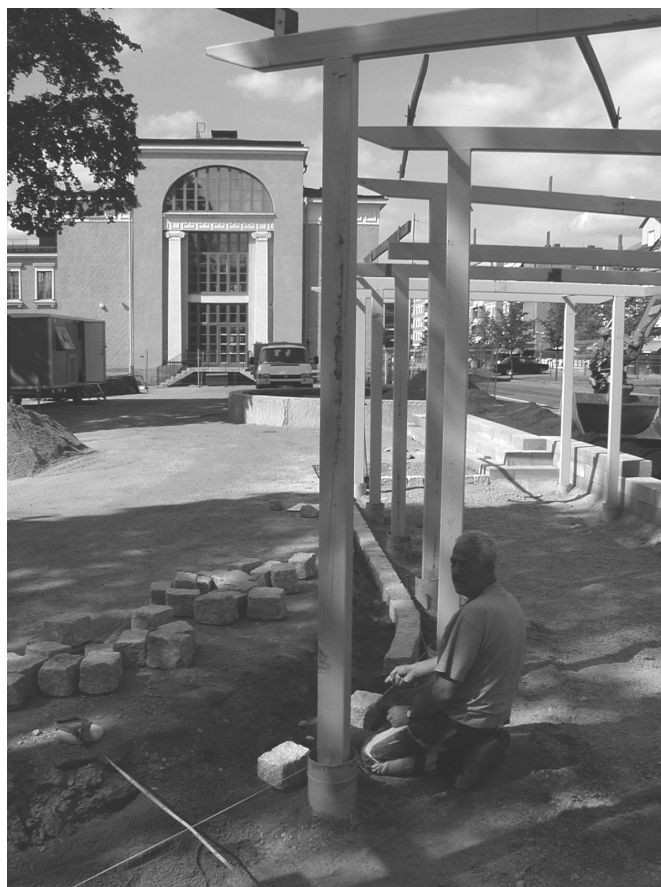


Foto 21. Pergolan vid ungdomshörnan under byggnad.

### *Landskapsarkitektens reflektioner*

I mitten av maj 2007 intervjuades landskapsarkitekten om vad han mindes av projektet på Vaksalaskolan. Han menade att uppdraget började ambitiöst och att han fick en bra kontakt med elever och personal vilket i sin tur ledde till att han upplevde att han fick ett bra underlag för sitt arbete. Efter kunskapsverkstäderna övergick uppdraget till att bli mera traditionellt, det vill säga mera likt ett vanligt konsultuppdrag där tidsåtgång och kostnader blev dimensionerande för vad som kunde genomföras. Projektet indelades i sex etapper där två etapper blev utförda innan projektet ”rann ut i sanden”. Under detta senare skede hade han inte så mycket kontakt med dem på skolan utan informationsutbytet skedde via kommunens representant.

Som landskapsarkitekt menade han att uppdraget att jobba tillsammans med barnen kändes naturligt.

Det är alltid kul att ha direkt kontakt med brukarna då det är svårt att kommunicera med ritningar – alla har sin bild av det som ska utföras...allt man gör tillsammans är bra för kommunikationen och för förståelse för projektet.

Han menade att det är viktigt att brukarna är med också för att de därigenom får förståelse för landskapsarkitektens idéer.

Det är viktigt för landskapsarkitekten att jobba på detta så att de inte tycker att det är massa teoretiskt trams man kommer med.

Å andra sidan var han ibland rädd att uppfattas som tråkig och som *”den som lägger locket på”* då man måste vara realistisk som projektör.

En jobbig roll, men man måste ta på sig den rollen.

Själva utformningen av skolgården när det gäller material och formspråk menade han var baserad på det stora slitaget som han av erfarenhet visste förekommer på skolgårdar, i synnerhet på en till ytan liten innerstadsskolgård med många elever. Han tyckte att slitagekraven gjorde att miljön därför inte kom att kännas så gemytlig. Eftersom bara två av sex etapper blev genomförda, kom det pedagogiska innehållet inte med, vilket bidrog till att han tyckte att det inte blev någon helhetskänsla i anläggningen, utan han menade att förslaget mest kom att inriktas på *”fysiska lösningar på problem”*.

Vi som landskapsarkitekter skapar förutsättningar för att det ska fungera, vi kan inte ge några garantier, det krävs någon pedagogiskt ansvarig som tar på sig det. Vi tar ibland på oss den rollen men vi är bara en del [i processen].

I slutet tyckte han att utformningen på Vaksalaskolan inte skilde sig från de andra skolgårdarna som han ritat, nya skolgårdar där inte barnen varit med i processen.

Han menade att han hade en oromantisk syn på rollen som landskapsarkitekt och att den största insatsen man kan göra som planerare är att se till att det bevaras och avsätts ytor som kan användas.

Det är inte att vara *”puttinuttig”* utan att vara en del av byggprocessen – ett rävspel.

Han menade också att den vedertagna, förväntade rollen var att behärska växtval och markbyggnad och var lite orolig över att detta inte prioriterades av de unga. Han undrade också vad som skulle hända om de hamnade i en projekteringsgrupp och inte kunde leva upp till det som förväntades av dem.

Det är många som kan gestalta ett torg – vi ska se till att träden klarar sig...  
Försvaret inte vi den gröna biten finns det ingen annan. I den förtätningshysteri som råder idag finns för få som kämpar för den.

Landskapsarkitektens status var hög hos allmänheten menade han men inte hos de andra inblandade yrkesgrupperna, särskilt gällde detta arkitekterna. Dock såg han att landskapsarkitekten har en mera självskrivna roll i konsultgrupper än tidigare.

När det gäller brukarsamverkan menade han att upplägget av budgetar ger alldeles för lite utrymme och att processtiden är alldeles för kort.

Förr var det längre, med tid för eftertanke men nu ska det vara klart innan det är beställt.

När det gäller framtiden ville han slå ett slag för vardagen, ville göra vardagsmiljöer som håller och efterlyste en studie av vardagslandskapsarkitekten.

Sånt kommer aldrig fram. Vår kår är så namnfixerad, man ska kunna namn och ställen man varit på ...mycket av det som görs idag som betraktas som bra är stelt och livlöst minimalistiskt. Jag eftersträvar trevlighet.

#### 4.2.3 Sammanfattning

Syftet med projektet på Vaksalaskolan var att göra ett konkret handlingsprogram för en varaktig förbättring av skolgården där både pedagogiska och sociala behov blev tillfredsställda. Bantningen som skedde efter att kunskapsverkstäderna var genomförda gjorde att detta mål delvis inte infriades. Landskapsarkitektens roll i projektet startade med ett aktivt deltagande i brukarsamverkansprocessen även om en sen upphandling medförde att landskapsarkitekten hade svårt att passa ihop sin tidsram med kunskapsverkstädernas tidsram. Efterhand som projektet fortlöpte skedde en förskjutning mot det traditionella sättet att arbeta vilket förstärktes av ekonomisk press och tidspress. De pedagogiska och sociala behoven på skolgården utvecklades därför inte på det sätt som var avsett. Den önskan om varaktighet som också nämndes i början fick sitt uttryck främst i materialval, inte i en fortgående process på skolgården.

## 4.3 Diskussion och slutsatser baserade på fallstudierna

### 4.3.1 Kunskapsverkstädernas betydelse i processen

Tyngdpunkten i fallstudieberättelserna ligger på Klockarskolan, där kunskapsverkstäderna var mera omfattande och pågick över längre tid. På båda skolorna tillkom en bantningsprocess som påverkade utformningen av skolgården. Detta orsakade en stor förändring av förslaget på Klockarskolan vilket inte var fallet på Vaksalaskolan. Där var det istället etappindelningen som avgjorde hur förslaget förändrades. På Vaksalaskolan var förvaltaren mer aktiv i processen än på Klockarskolan vilket märks i både utformning av skolgården och landskapsarkitektens förhållningsätt.

I slutet av processen menade landskapsarkitekten på Klockarskolan dock att kunskapsverkstäderna hade givit så mycket att arbetet med nedskärningarna kunde ske snabbare och därmed hade projektet vunnit både pengar och kvalitet.

Traditionella sättet att göra [projekt] bjuder inte in till delaktighet. Det kan kännas som ett dilemma, jag är upphandlad enligt förslagskissen. (Sagt av en av landskapsarkitekterna på Klockarskolan, samma sak uttalades även av landskapsarkitekten på Vaksalaskolan)

Generellt sett har deltagarna i kunskapsverkstäderna på båda skolorna sagt sig vara positiva till processen med kunskapsverkstäder.

Lärare har ofta svårt att se helheten, det var lättare för dem att se helheten på det här viset. De började använda begrepp som samband, stråk, huvudgrepp som de annars inte pratade så mycket om.

Det blev en konkretiseringsgrad när vi gick ut – inte för konkret, ingen läsning, vi gör såhär och såhär – utan fritt för alla lösningar. Att leta problem är annars som att göra en programförklaring.

Det blir lätt ett smörgåsbord av önskemål annars, vi vill ha det och det. När man går ut och pratar problem på plats är det lättare att ha en vision om en lösning på just den här platsen. Det blir en tydlig koppling till platsen. (Ur en intervju med landskapsarkitekterna på Klockarskolan)

För eleverna gav kunskapsverkstäderna tillfällen att få sin röst hörd och samtala även med representanter för kommun och byggprocess. För landskapsarkitekterna var de på båda skolorna överens om att det var ett bra sätt att snabbt få en bra bild av problem och visioner och menade att

kunskapsverkstäderna gav en god kännedom om skolgården och hur den uppfattades och användes.

#### 4.3.2 Skolgårdar och pedagogik

På båda skolorna fanns önskemål om att utveckla utomhuspedagogik på skolgården. Lärarnas begränsade engagemang i att utveckla skolgården för användning i undervisningen blev allt mer tydligt efterhand – speciellt efter det att nedskärningar i den ursprungliga budgeten gjort att man måste prioritera. I ett tidigt skede på Klockarskolan frågade en av initiativtagarna till projektet, en politiker *”vem för in pedagogiken på skolgården?”* I intervjuerna med landskapsarkitekterna pekade dessa på att deras uppgift var att *”skapa förutsättningar för framtida förändringar och utveckling”*. Samma frågeställning kom också upp på Vaksalaskolan där landskapsarkitekten menade att landskapsarkitekter inte kan garantera någon pedagogisk användning *”vi tar ibland på oss den rollen men vi är bara en del... det krävs någon pedagogiskt ansvarig”*.

Neddragningarna av projekten ledde i båda fallen till en prioritering av elevernas önskemål om en bättre miljö rent allmänt, det vill säga elevernas behov av frirum och identitet vann över önskemål om pedagogisk utveckling. Klockarskolan hade också uttryckt en vilja att utveckla skolgården på ett ekologiskt vis – delvis som en del i utomhuspedagogiken men det perspektivet hamnade också i bakvattnet.

#### 4.3.3 Organisation/ekonomi/tid

I samtalen med landskapsarkitekter och byggledning märktes en krock mellan skolans processtid och byggprocessens tidsuppfattning när det gällde Klockarskolan. Upprustningsprojektet hade sin plats i kommunens upphandlingsrutiner och det var svårt att få ihop den tidplanen med förankring av skolgårdsprojektet och kunskapsverkstäderna på skolan och hos föräldrarna. Eleverna tyckte ändå att det tog för lång tid med kunskapsverkstäderna och tänkte till igen först när det gällde praktiska, påtagliga, detaljer

En utgångspunkt för mitt deltagande i projekten på Klockarskolan och Vaksalaskolan var att det måste bli ett resultat, något konkret som kunde uppfattas som lön för mödan för de elever som deltagit i kunskapsverkstäderna. När jag kopplades in i båda projekten såg det mycket positivt ut då både skola, politiker och tjänstemän var engagerade och pengar var avsatta för att konkret genomföra förslagen. I båda fallen har dock en bister ekonomisk verklighet gjort att förändringar har skett under resans gång. För både Klockarskolan och Vaksalaskolan ledde detta i sin tur till att

den fortsatta processen inte gavs lika mycket tid som i början och färdigprojekteringen av skolgården fick ett mera traditionellt förlopp. På båda ställena verkar processen ha stannat av tillsvidare, när det gäller att utveckla skolgården på det sätt som beslutades under projektets gång.

#### 4.3.4 Brukarsamverkan

##### *Skolans perspektiv*

I diskussionen om samverkan mellan olika aktörer blev det tydligt att elevernas roll är problematisk. Några av lärarna på Klockarskolan frågade i ett tidigt skede vad som skulle hända om elevönskemål och andra intressen stod i motsatsförhållande till varandra. På Klockarskolan baserades den slutgiltiga, konkreta utformningen i första hand på elevernas önskemål om identitet och sociala platser och dessa gick före de pedagogiska önskemålen. På Vaksalaskolan hamnade tyngdpunkten på de äldre elevernas behov – de yngre barnens behov hamnade lite på undantag, delvis beroende på att lekplatsens upprustning låg i en senare etapp som ännu inte förverkligats. Projektets ekonomi visade sig vara avgörande för att bestämma den huvudsakliga inriktningen och innehållet på den färdigställda skolgården på båda skolorna.

På Klockarskolan upplevde eleverna att de fått komma till tals i kunskapsverkstäderna och att de vuxna givit dem chansen att påverka utformningen av skolgården. Detta trots att de redan i inledningsskedet låg i underläge när det gällde tillgång till information om projektet. Erfarenheterna från vårens mindre arbetsgrupper, som skapades efter kunskapsverkstäderna, och där inriktningen var mer konkret – det vill säga man fick vara med och bestämma exakt vad, var och hur olika detaljer på skolgården skulle utformas – visade att eleverna lättast kände delaktighet i detta sammanhang. Andra kommentarer från eleverna på Klockarskolan handlade om problemet att delta samtidigt som det ordinarie skolarbetet pågick. Höstens verkstäder visade också att speciella aktiviteter på skolan prioriterades före kunskapsverkstäderna, särskilt när hela projektet råkade i gungning på grund av de ekonomiska otydligheterna. Några av de deltagande vuxna uttryckte att de var förvånade över elevernas kloka kommentarer och kunskap om skolgården.

Det uppkom en uttalad projekttrötthet hos lärarna på Klockarskolan under resans gång. De pratade om ”*tappade sugar*” och en uppgivenhet i den nyckfulla ekonomiska vardagen. Skolledaren på Klockarskolan menade i det sammanhanget att det var viktigt att ”*se en sådan här process i ett större sammanhang – inte bara att skapa en trädgård*”.

### *Landskapsarkitektens perspektiv*

Själva kommunikationen med brukarna påtalades av de tre landskapsarkitekterna som viktig, så att brukarna skulle få tillfälle att lämna sina synpunkter och få förståelse för de idéer som landskapsarkitekten presenterar ”så de inte tycker att det var en massa teoretiskt trams”. Och det påpekades också ett behov av ett gemensamt språk med dem man jobbar med.

Landskapsarkitekterna såg själva sin roll som att arbeta med den strukturella delen, få ordning, helhet och att skapa en stomme för en fortsatt utveckling. De menade att det sker en transformering av brukarnas idéer genom landskapsarkitektens sakkunskap.

Landskapsarkitektens roll är framförallt att få igång en diskussion, kanske provocera fram idéer. Samtidigt vill man inte vara så styrande – en svår balansgång.

Rollen som katalysator kan också ses som relevant för de deltagande landskapsarkitekterna på Klockarskolan och Vaksalaskolan. Både de projekterande landskapsarkitekterna och forskarna bidrog på olika sätt till att ge näring åt processen på skolgården.

Landskapsarkitektens roll när det gäller till exempel vad landskapsarkitekten kan bidra med i utvecklande av utomhuspedagogik (platskunskap, rumslighet, växtdynamik, projektledning), eller när det gäller att leda skolgårdsutvecklingsprocesser, framträdde också som en viktig fråga som behöver diskuteras.

I båda fallstudierna är det tydligt att landskapsarkitekterna, trots ett mer eller mindre starkt engagemang i brukarsamverkansprocessen, ändå ger skolgården en utformning som de anser inte skiljer sig nämnvärt från den de skulle ha gjort även utan att delta i processen.

Ställer man sig på marken och tittar kanske man inte ser någon skillnad, det som i så fall skulle synas är det [eleverna] varit med och utformat [rent konkret] allt annat går genom mig.

Så uttryckte sig en av landskapsarkitekterna på Klockarskolan. Vad betyder ”*allt annat går genom mig*” i formval, materialval och funktionella lösningar?

#### **4.3.5 Sammanfattning**

Tre huvudområden framträdde i materialet som vart och ett för sig är intressanta att gå vidare med.



### *Process och projekt*

Spänningen mellan processen med kunskapsverkstäderna och byggprocessen, som ger ramar för vad det är möjligt att åstadkomma för resultat i kunskapsverkstäder, är tydlig i fallstudierna. Landskapsarkitekternas beroende av upphandlingsformerna försvårar hänsynstagande till exempelvis elevernas önskan om praktiskt deltagande i byggandet. Likaså deras oro att inte kunna förändra förslaget i bantningsprocessen (ekonomi, tid) på det sätt som överensstämmer med sina egna önskemål.

Ekonomi, upphandling av bygg och projektering, bygg- och entreprenadtider upplevs som en motsättning i förhållande till den brukarsamverkansprocess som både skolan och landskapsarkitekterna vill genomföra. Inom skolan finns också en motsättning mellan den tid som krävs för samverkansprocessen och den schemalagda tiden i det normala skolarbetet. En motsättning kan också ses i den spänning som uppstod i bantningsskedet på Klockarskolan när kostnader för skolgården ställdes mot övriga behov i kommunen. Till dessa motsättningar som nämns ovan kan också läggas en grundläggande motsättning mellan barn/unga och vuxna i processen. I de vuxna inbegrips även landskapsarkitekterna. Grupperna har delvis olika mål men framförallt olika möjligheter att få sin röst hörd och sina idéer genomförda i processen.

### *Pedagogik*

Som i så många skolgårdsutvecklingsprojekt hamnar de pedagogiska ambitionerna på undantag när den ursprungliga miljön är så dålig att all kraft går åt till att göra det möjligt att överhuvudtaget vistas på skolgården. Önskemål finns och idéer finns men orken tryter. Den komplexa uppgiften som en skolgårdsupprustning innebär gör att någon del hamnar på undantag. Bristande kunskap om hur och vad hos både skola och landskapsarkitekter bidrar till detta. Vad händer med skolgården i framtiden om omständigheterna kring skolgårdsutvecklingsprocesserna leder till att den pedagogiska utvecklingen eftersätts?

### *Landskapsarkitektens roll*

Landskapsarkitekten kan bidra på olika sätt i dessa ovan nämnda områden och en diskussion om hur olika aspekter på yrkesrollen kan bidra till en utveckling av dessa områden känns viktig. Flera olika aspekter på landskapsarkitektens yrkesroll har framträtt, som kommunikatör, som ansvarig för helhet och struktur i process och i den fysiska utformningen, och som katalysator i alla dessa delar.

Arbetet hittills har varit att rita upp en bred bild av ett sammanhang där landskapsarkitekter deltagit i en skolgårdsutveckling och pröva en metod för brukarsamverkan. I mångt och mycket har kunskapsverkstäderna varit ett sätt att hitta vägar att överbrygga de olika bilder skola och landskapsarkitekt, vuxna och barn haft inför en skolgårdsupprustning och hitta en gemensam väg till ett konkret resultat på en plats, att hitta ett gemensamt språk. Genom praktiken på skolgården är man tvungen att göra något konkret av det man talar om, vilket då gör det lättare att förklara vad man menar för andra än genom att bara använda ord. Men frågan är om detta räcker för att i grunden påverka hur resultatet blir och landskapsarkitektens insats i projekten, vilket kommentaren från en av landskapsarkitekterna på Klockarskolan om betydelsen av den egna transformeringen av idéer ”*allt annat går genom mig*” visar på. Som ett led i den progressiva fokuseringen av avhandlingsarbetet valde jag att i resten av den undersökningen fokusera på landskapsarkitektens perspektiv på sig själv. Att hitta några svar på vad det kan vara för bilder som landskapsarkitekten tar med sig in i ett projekt och vad dessa bilder kan betyda för hur det fysiska resultatet faktiskt blir.

Frågan om landskapsarkitektens betydelse för utveckling av utomhuspedagogik, tillsammans med lärare och skolläring, har återkommit under studiens gång. Detta är också väsentligt att studera, men det har inte varit möjligt att göra det inom ramen för denna avhandling. Samma sak gäller även för den samhällliga strukturens betydelse för skolgårdsutveckling och därmed för landskapsarkitektens möjligheter att förändra sin yrkesroll.



... att det är svårt att å ena  
... något slags programarbete och  
... diskutera i en process i en grupp f  
... mma fram till vilka behov som finns f  
... användaren i det rum som jag ska skap  
... n sen (mummel) den där diskussionen  
... t lyssnande örat för att skapa nånting so  
... rkt och provocerande och tydligt  
... som kommer att ge  
... är v  
... , oc  
... um

## 5 Fokusgrupp

I det förra kapitlet beskrevs den kontext där landskapsarkitekten arbetar, här specifikt en skolgårdsupprustning. I slutet av kapitlet ställdes frågor om hur en landskapsarkitekt tänker, vilka bilder denne har med sig in i en process. I detta avsnitt handlar det om fördjupade samtal om vad landskapsarkitektens yrkesroll kan innebära. I fallstudierna är det en konkret verklighet som observeras där landskapsarkitekten verkar. Här är den konkreta verkligheten i fokus, så som den ter sig genom några landskapsarkitekters ögon .

### 5.1 Bakgrund

Jag blev inspirerad till upplägget av fokusgruppsundersökningen av ett samtal med Håkan Törnebohm, professor emeritus i vetenskapsteori, då han beskrev ett projekt i Sudan där forskare försökt få reda på nya idéer om Sudans framtid<sup>21</sup> tillsammans med ledande politiker och akademiker (Törnebohm, muntligt). Projektet började med ett fritt samtal om deltagarnas tankar. Sedan granskade forskarna vad som sagts, vilka frågor de faktiskt svarat på och samlade sedan ihop gruppen igen för att ställa just dessa frågor explicit. Det nya samtalet granskades igen för att se vilka (underförstådda) frågor som de de facto svarat på och ytterligare ett samtalsmöte hölls. På detta sätt menade forskarna att samtalet hela tiden fördjupades, om än med andra deltagare.

När jag nu vill granska hur landskapsarkitekter tänker så är det detta sätt att fördjupa samtal över tid som varit vägledande. Jag har valt att låta en och samma grupp landskapsarkitekter träffas för fördjupade samtal vid tre olika tillfällen med tid för reflektion mellan varje träff. Gruppen bestod av andra landskapsarkitekter än de som tidigare medverkat i fallstudierna. Ett

---

<sup>21</sup> Projektet redovisades i Tore Nordenstam, Håkan Törnebohm och Ibrahim Ahmed Omar. *Research and Development in the Sudan*. (1985).

vedertaget sätt att arbeta med gruppsamtal är fokusgruppsmetoden som jag redovisat i metodkapitlet. I detta fall menar jag att det fördjupade samtalet inom en och samma grupp passar avhandlingens syfte bättre än att jämföra samtal med olika grupper som sker i en traditionell fokusgruppsundersökning. Mitt arbetssätt kan också i stora delar liknas vid det som i metodlitteraturen brukar benämnas panelstudie (Holme & Solvang 1997) men i mitt fall spänner studien inte över ett längre tidsspänn än en termin.

Det första samtalet var *explorativt* till sin natur och hade som mål att identifiera problemen/frågorna såsom deltagarna själva uppfattade dem. Gruppen bekantade sig med varandra, de hade aldrig träffats tidigare i just den här konstellationen även om flera av deltagarna kände eller kände till varandra. Samtalet var helt fritt utan inblandning av moderator och kom att röra sig på ett generellt plan bara delvis med koppling till barns miljöer eller brukarmedverkan. Det andra samtalet fick en mer *specifik* inriktning på skolgårdsutveckling och en bestämd fysisk plats. Det tredje samtalet lyftes igen till en generell nivå och riktades in mot deltagarnas tankar om *framtiden* och att göra ett försök till syntes av fokusgruppsdiskussionerna. Samtalen skedde under perioden februari till maj 2006 i Uppsala.

## 5.2 Fokusgruppsamtal 1

Innan inledningsamtalet fick deltagarna ett inbjudningsbrev som innehöll en kortfattad beskrivning av syftet med mitt avhandlingsarbete följt av frågor som utgångspunkt för ett fritt samtal kring landskapsarkitektens roll. Dessa frågor, inklusive de telefonstolpar jag använt vid den första kontakten med deltagarna, återfinns i bilaga tre.

Det inledande samtalet gjordes i februari 2006 på institutionen för landskapsplanering, Ultuna, en neutral och relativt välbekant miljö för de flesta i gruppen. Samtalet varade i tre timmar. Deltagarna fick börja med att fylla i en bakgrundsenkät med ålder, utbildning/kurser och arbetserfarenheter som sedan låg som stöd för analysen av samtalen. Själva samtalet delades in i två delar, en presentation av var och en av deltagarna och därefter ett fritt samtal.

### 5.2.1 Vad är det som har format dig som landskapsarkitekt?

Vid en presentationsrunda svarade gruppen på frågan ”vad är det som format dig som landskapsarkitekt”. Den egna barndomens betydelse var tydlig för deltagarna. I ett fall beskrevs en bild av en barndomsträdgård:

... men sen så finns det hela tiden klang av en sång som sjöngs i min barndomsträdgård som handlar om hängen i det djupa trädgårdsrummet, en känsla av att därifrån kommer min upplevelse av rumslighet och romantik, poesi, och det är det som bestämmer gestaltning, det känns som en biroll i själva arbetet som landskapsarkitekt... vår väldigt lummiga 20-talsträdgård som hade en väldigt stark form, och den sången om det hemliga trädgårdsrummet klingar också, där finns botten i mitt gestaltungsintresse av rum. (Dina)

Föräldrarnas utbildning/verksamhet nämndes också som varande av betydelse för det val man gjorde att bli landskapsarkitekt. Denna bakgrund och uppväxt, tillsammans med utbildning och erfarenheter i praktiken som landskapsarkitekt, utformar tillsammans landskapsarkitektens habitus. Utbildningen till landskapsarkitekt ansågs självklart höra till det som format en, men att detta också kunde vara problematiskt.

Jag vill gärna behålla de ögon jag hade innan jag började utbildningen och det har jag försökt hålla kvar, men jag tror att man påverkas ändå. (Erik)

Denna skillnad mellan olika synsätt togs också upp av en av deltagarna som träffat ett stort antal brukare efter utbildningen.

Jag blev helt chockad över att våra estetiska ideal var så olika och hur jag ändå tänkt att det är deras drömmar jag ska realisera och jag kan påverka deras drömmar, det var en chockupplevelse, en kalldusch, en morgonrivning sådär, men himla lärorikt. (Cecilia)

Alla deltagarna tog också upp mötet med kollegor och andra man möter på det ställe där man arbetar som väsentliga faktorer i det som format dem som landskapsarkitekt. Många definierade sig själva i förhållande till andra yrken. Några av deltagarna tog upp förhållandet till (hus)arkitekter som en betydelsefull faktor i att hävda sin identitet som landskapsarkitekt, *”att stå upp för mig och min roll som landskapsarkitekt... stångande mot arkitekter”*.

De som togs upp som förebilder var inte bara landskapsarkitekter eller arkitekter utan också andra personer. Brukarna nämndes inte i lika stor utsträckning som kollegor och närstående yrkesgrupper som förebilder, men ett par av deltagarna nämnde barnen som de som de arbetar för och får inspiration av, och som de även känner ansvar inför.

De senaste kanske fem åren är det väldigt mycket barnen som påverkat mig i min yrkesroll så jag känner det som formar mig nu är att värna på något vis deras röster som inte gör sig hörda annars. (Anna)

I detta kan ses ett underförstått ansvar hos landskapsarkitekten att försvara en svag grupp i samhället. Den ambitionen, genom känsla för barnen, upplevdes också som ansträngande och deltagaren menade att det i vissa fall nästan leder till att man knäcker sig själv genom att ta på sig det ansvaret gentemot andra intressenter. Andra sorters förebilder nämndes som studiebesök, alltså konkreta platser som förebild, och arkitekturtidskrifter som beskriver sådana platser. En av deltagarna problematiserade detta att använda tidskrifter som förebild och sa:

En känsla som jag har ibland när jag läser arkitekturtidskrifter... då får jag ibland magont för jag tycker det är för pretentiöst, alltså jag tror jag är väldigt praktisk, jag gillar teorier jättemycket men ibland finns det något där som skär sig för mig, jag läser hellre andra tidskrifter om form, om teater eller film eller [andra] fenomen än arkitektur. (Erik)

I den vidare diskussionen om yrkesrollen poängterades återigen det egna ansvaret att som landskapsarkitekt själv forma sin roll ”i arkitekturprocessandet”, vilket också kom till uttryck i ett av citaten tidigare, där deltagaren menade att landskapsarkitekten ofta måste stå upp för sin roll gentemot andra yrkesgrupper. Utbildningen till landskapsarkitekt sågs som ett körkort till den egna yrkesutvecklingen. En av deltagarna definierade sig som samhällsplanerare snarare än som landskapsarkitekt och uppfattade utbildningen till landskapsarkitekt som en bra bas för det planerarjobb hon nu hade.

Jag tror faktiskt man kan komma dit där jag är utan [att vara landskapsarkitekt] utan man kan gå helt andra vägar också. Nu var det landskapsarkitekt till att börja med. Jag kan nog säga att cirkeln är sluten, för mitt yrkesval berodde på att jag hade ett starkt politiskt intresse och ett intresse för samhällsplanering och människor och natur. (Fredrika)

I presentationen framskymtar flera olika aspekter på yrkesrollen som landskapsarkitekt som i någon mån kan uppfattas som varandra uteslutande.

### 5.2.2 Vad är en landskapsarkitekt?

Nästa del av samtalet startades med en direkt följdfråga från mig utifrån det sist nämnda citatet – ”vad är då en landskapsarkitekt”? Nedan följer en



kronologisk genomgång av de teman som togs upp under det resterande samtalet. Temarubrikerna är inte varandra helt uteslutande utan anger ungefärligt vad som var huvudintresset under den tidsperioden – till exempel kom diskussioner om pedagogik upp under flera teman.

#### *Att ha ett helhetsgrepp*

Samtalet inleddes med ett resonemang om landskapsarkitekten som den som har helhetsgreppet, ser sammanhangen och förstår tidens gång. Också förhållandet till samhället i stort, stadsmiljöerna, hörde till det som ingick i definitionen av vad en landskapsarkitekt är för någonting.

Man tar sig olika roll men om jag skulle beskriva den stora skillnaden så är det nog att ta ansvar för helheten, för de utomhusmiljöer som skapas, att ha så att säga, "blicken" med fötterna på marken. (Cecilia)

Här syns en spännvidd i uppfattningen av vad yrkesrollen är för något, att som landskapsarkitekt ha överblick på samma gång som den är fast förankrad i "verkligheten". Det som dessutom särskilt skilde landskapsarkitekter från andra yrkesgrupper och gav dem ett eget synsätt sades vara deras förmåga att se mellanrummen mellan husen, i både liten och stor skala, menade deltagarna.

#### *Mötet med brukarna*

En av deltagarna poängterade att det är viktigt för en landskapsarkitekt att se mötet med brukare och beställare som en dialog.

Så ibland ritar jag inte ett streck utan jag har bara varit ett samtalspartner. Jag tycker att det är för mig en fantastisk roll, för det innebär ju att jag utvecklas hela tiden. De ger ju mig en massa input och jag ger en massa input. För mig, jag är ju projekterande landskapsarkitekt i allra högsta grad, är det ändå dialogen som för mig framåt. Ja, det är ju alla människor jag pysslar med... framförallt så är det ju brukarna, slutanvändarna, som är de viktigaste. (Anna)

En annan av deltagarna menade i anslutning till detta att det inte alls var självklart att brukarna kom med i alla projekt, ofta hade inte uppdragen sådan storlek att man överhuvudtaget tillfrågade dem som skulle använda platsen. Och även om brukarna fanns med så är frågan inte så enkel menade andra inom gruppen och problematiserade frågan:

Jag tänker att man, man kan ju tänka sig att man funderar över – vem är min egentliga uppdragsgivare? – så att även om man har en klient som betalar en så tänker du på barnen och skolpersonalen. Men ibland kan man tänka att [landskapsarkitekter] gör saker för sig själv eller för kollegor och då blir det något helt annat. (Cecilia)

Här pekar deltagaren på en möjlig konflikt mellan olika roller och gentemot olika intressenter i ett projekt.

Landskapsarkitektens betydelse för processen sågs också som ansvarsfullt och gruppen diskuterade den (informella) makt som den som håller i pennan har i en skissituation.

Det gäller att vara väldigt försiktig med vad jag säger, för de litar på oss, så mycket på en, och tar allting väldigt konkret, så det gäller att vänta innan man föreslår något. Jag vågar knappt komma dit med en ritning innan jag lyssnat på dem för jag leder dem för lätt... pennan och den här ritningen är både farliga och jättebra. (Anna)

Det handlar både om de möjligheter att styra som den har som har förmågan att skissa alternativ till hur en förändring kan se ut, att ge de egna bilderna till andra. Och om den mera formella makt som den som ritar arbetshandlingar får genom att bestämma vad som ska upphandlas och den exakta form som det som byggs kommer att få.

#### *Pedagog och missionär*

Det finns ett bildningsmoment i mötet med brukarna menade deltagarna. De pratade om landskapsarkitekter som de som lärde ut, att det gällde att vara "landskapsarkitektpräst" eller "missionär" Dessutom diskuterades att det är landskapsarkitektens uppdrag att överraska brukarna, öppna ögonen på dem och töja deras gränser. En av deltagarna beskrev det som att föra ut budskapet om det goda samhället.

#### *Den svenska kulturen*

Som en motsats till ovanstående menade flera av deltagarna att man, i den kultur som råder i Sverige, som landskapsarkitekt ska lyssna och förstå och framförallt ha fokus på det funktionella.

Någon gång måste vi sluta lyssna. När man har papperen på bordet med vad som krävs för att kunden ska bli [nöjd] åtminstone, vad som ska produceras till det här rummet och upplevas i det här rummet, på denna plats, så måste

man frigöra sig och göra något som blir starkt om man tror att det är det som krävs just här... och tro att människor faktiskt triggas till nytänkande. Och att Medelvensson som sen går igenom den här räckan av rum som vi har skapat [också] får ut något av det. Vad var det du sa - att driva den här kulturen framåt ett steg. (Dina)

Diskussionen berörde därefter vilka sammanhang som kunde passa för att på detta sätt utmana brukarna, att föreslå det ”*som kan väcka anstöt ibland och ibland fascination*”. Och att tillfredsställa det egna behovet av att få gehör för sina idéer. En av deltagarna menade att skolgårdar kanske inte ska vara föremål för ett väldigt stort experimenterande, att det kan bli ganska förödande eftersom det får stå kvar så länge och påverka så många generationer av barn.

#### *Förhållandet till beställare*

Deltagarna var överens om att det är viktigt att landskapsarkitekter tas med av beställarna i tidiga skeden i projekten och får hjälpa till med problemformulering och programskrivande, för att kunna utnyttja sin kompetens som landskapsarkitekt till fullo. Som landskapsarkitekt krävs det att ofta att vara ”*listig, diplomat och pedagog*” menade några av deltagarna – för att få beställarens förtroende och det sågs som en framgång att lyckas med detta. I samma diskussion drogs likheter mellan att vara pedagog och att vara marknadsförare och att dessutom visa att medverkan av landskapsarkitekter i ett projekt tidigt medför ett bättre resultat. Gruppen menade att ett sätt att göra detta på var att berätta om, eller visa på, landskapsarkitektens arbetssätt som ett led i att få en bättre förståelse för de egna förslagen.

#### *Vision och verklighet*

Det är många gånger svårt att som landskapsarkitekt göra fantastiska projekt med de uppdrag man får och de roller man förväntas ha, menade flertalet.

Jag upplever det som någon slags motsägelsefullhet att det är svårt att å ena sidan arbeta med något slags programarbete och på den andra diskutera i en process i en grupp för att komma fram till vilka behov som finns för slutanvändaren i det rum som jag ska skapa. Och sedan den där diskussionen och det lyssnande örat för att skapa någonting som är starkt och provocerande och tydligt gestaltat och som kommer att ge mig som landskapsarkitekt, som är van att göra det här gestaltandet, uppdraget, och att skapa ett starkt rum där, det rum som sammanhanget och programmet kräver. (Dina)

Här återkommer landskapsarkitekten till det dilemma som redovisades ovan i diskussionen om den svenska kulturen. Ibland anlidade vissa av deltagarna andra formgivare och konstnärer för att tillgodose behovet av att utmana kulturen och lyssna på brukaren samtidigt. Här antyder Anna att det kan vara svårt att ta två så olika roller samtidigt.

... därför är det svårt med det här att göra alla de här fantastiska grejerna för det kräver en enorm arbetsinsats faktiskt att göra det där extraordinära. Men jag brukar göra så att jag jobbar med en formgivare, en industridesigner, när jag vill göra någonting över det vanliga, när jag tycker att jag inte räcker till... jag tror att jag har en mera överbyggande roll. Jag har den förklarande rollen, den magiska rollen att jämka ihop alla människor och få dem att förstå att de behöver mig. (Anna)

Nästa fråga som diskuterades blev "*fantastiskt för vem*"?

... alltså jag tror på exemplets makt hela tiden ... jag tror att man kan göra fantastiska saker varje gång, men det som är fantastiskt för dig är kanske annat än vad som är fantastiskt för mig, för det behöver inte vara extremt på något sätt utan [det kan räcka med] att man alltid lyfter något. (Erik)

Som planerare är uppgiften att försöka skapa möjligheterna till att få göra de extra grejerna, menade en av deltagarna, och tog åter upp vikten av att utveckla den pedagogiska sidan av att vara landskapsarkitekt "*det gäller ju att bygga upp deras kunskaper*". Det vill säga att om beställare och andra har mer kunskap om landskapsarkitektens arbetsätt och kunskap så förstår de bättre hur landskapsarkitekter tänker och kan bättre anamma det som landskapsarkitekterna föreslår.

#### *Samhällsengagemang*

Att kunna presentera sina idéer är en viktig del i landskapsarkitektrollen och det engagemang som ligger bakom en lyckad presentation sågs som en betydelsefull faktor för hur man ska lyckas att förmedla sina idéer. En känd framgångsrik landskapsarkitekt beskrevs som en förebild för andra landskapsarkitekter då han alltid visar stort engagemang och passion för sina projekt i kontakten med beställare och brukare.

Det märks ju då när han ska diskutera någonting, för det engagemanget, då får man ju oj, han är ju bra, så ska man prata om arkitekt och roller, det där är ju en väldigt del att förklara och engagera. (Anna)

Ett brett samhällsengagemang lyftes fram som en betydelsefull del för att utveckla landskapsarkitektrollen och en av deltagarna tyckte att många arkitekter och landskapsarkitekter var för smala med sitt eget, det vill säga den fysiska platsen. Om man lyckas skapa engagemang hos andra har man också lyckats med att få en ”nöjd kund” vilket sågs som ytterligare en fördelaktig följd av det egna engagemanget.

#### *Den okända landskapsarkitekten*

Att jämföra sig med, och behovet av att hävda sin roll och kompetens inför arkitekter, som togs upp i inledningen av samtalet, togs upp igen. Att vara en landskapsarkitekt är att inneha ett relativt nytt och okänt yrke i samhället, menade flertalet av deltagarna.

Och att alla de här platserna som finns överallt, de är gestaltade. Det är faktiskt en aha-upplevelse för människor tycker jag när jag pratar med folk, att ”jaha, har det varit någon som gestaltat den här platsen, oj”. (Anna)

Det är mera självklart för allmänheten att förstå att ett hus är skapat, gestaltat, och att det då företrädesvis är en arkitekt som är medverkande till detta. Denna anonymitet sågs som en av orsakerna till att många i landskapsarkitektprofessionen har behov av att definiera sig själva väldigt starkt i förhållande till framför allt arkitekterna, som tillhör en mer väletablerad yrkesgrupp.

#### *Huvuduppgiften*

Att vara landskapsarkitekt är att välja mellan att värna eller att exploatera landskapet. Vilket man väljer kan bero på när man utbildat sig och vilken historiesyn man därför har som landskapsarkitekt. Detta har varit olika genom tiderna menar gruppen. Båda fokus innebär kunskap om att hantera förändring, menade gruppen, tid och det historiska är grundläggande för en landskapsarkitekt, en kunskap om att hantera förändring som är kopplad till kunskap om ett föränderligt landskap.

#### *Den svenska kulturen och landskapsarkitekten*

Det fördes återigen en diskussion om en försiktig svensk kultur. Deltagarna menade att det är svårt med förändring, både för landskapsarkitekter och

andra, trots den tidigare diskuterade förmågan till hantering av förändring hos landskapsarkitekter, *"vi är tröga här"*. En anledning till denna tröghet hos landskapsarkitekter söktes bland annat i den ganska homogena sammansättningen av studenter på landskapsarkitektutbildningen. Utbildningen sågs också som en *"snäll"* utbildning där man inte lär sig att ge eller ta kritik. Detta märks särskilt i jämförelse med utländska arkitektutbildningar, men även inom Sverige, menade flera av deltagarna.

Jag lider ibland av att vi måste vara så småleende och snälla och goda. Att användas som tröst när något annat har misslyckats. (Cecilia)

#### *Samtalets avslutning*

Återigen kom en diskussion om vad en landskapsarkitekt är, hur han eller hon definierar sig. En definition som gavs var att landskapsarkitekten är den som planerar offentliga rum, det upplevdes som en begränsning att landskapsarkitektur ofta kopplas ihop med *"det gröna"*.

Det måste vara fritt att göra ett svart rum också. (Erik)

Fysiska planerare och *"urban designers"* nämndes som några viktiga konkurrenter om landskapsarkitektens uppdrag förutom arkitekter.

Den kvinnliga dominansen på utbildningarna till landskapsarkitekt diskuterades också, och vad det betyder och kommer att betyda för utveckling av landskapsarkitektens yrkesroll. Gruppen ville gärna se en större blandning av kön och bakgrund av samma anledning som i diskussionen om den tröga landskapsarkitekten.

Avrundningen av samtalet rörde sig runt maktfrågor. För att förstå de andra drivkrafterna i samhället måste landskapsarkitekter spela med och veta hur man umgås med politiker och andra med inflytande, menade en av deltagarna. En diskussion följde om vad som kan anses vara *"politiskt korrekt"* som landskapsarkitekt, huruvida man bör vara med i sällskap som Rotary eller inte, och hur man som landskapsarkitekt bör förhålla sig till media. Någon gemensam slutsats drogs inte men på slutet togs det upp igen att det är viktigt att landskapsarkitekten engagerar sig i den breda samhällsdebatten för att kunna påverka *"vår uppgift är att revitalisera och ingjuta nytt liv."*

### 5.2.3 Egna reflektioner hos gruppen

Efter samtalets slut ställdes frågan ”Var det något du inte fått sagt” – en frivillig uppgift där alla fick möjlighet att tänka efter, och skriva ner det de tyckte var viktigt att ta upp.

Landskapsarkitektur kontra våra roller på arbetsplatser och i projekt är olika saker, menade en av deltagarna och tyckte att förhållandet dem emellan borde diskuteras mera. En annan möjlig fråga att ta upp och diskutera framöver handlade om struktur och organisation – det vill säga vilken betydelse de olika graderna av ansvar/inflytande i projekten har för yrkesrollens utveckling – ”från underhuggare (AD-slav), medverkande, handläggande, uppdragsansvarig och så vidare”. Meningen med att överhuvudtaget beskriva rollen var värd att diskuteras mera, skrev ytterligare en av deltagarna.

Landskapsarkitektrollen i förhållande till andra togs upp av flera, en frågade varför det alltid måste vara så, en annan menade att landskapsarkitekten måste ses som en part i ett större sammanhang, det vill säga en arbetsgrupp som består av kompetenta aktörer.

Någon slags ödmjuk hållning till vår yrkesroll således. Det som ger mest är när jag får bryta mina idéer (och ibland ”självkla sanningar”) mot helt andra bilder. (Cecilia)

En tredje menade att det vore intressant att se vad en fokusgrupp med andra än landskapsarkitekter skulle ge. En av deltagarna tryckte ytterligare på betydelsen av kommunikation med andra människor, som beskrivs som svårt men roligt och avslutar ”*men nu har jag kommit en bit från att bara vara en landskapsarkitekt*”.

### 5.2.4 Sammanfattning

I samtalen märks en positionering inom fokusgruppen, gentemot andra yrkesgrupper, och inom kåren. När det gäller det sistnämnda går det att läsa ut att det kan finnas en skillnad mellan planerare och gestaltare, om än många gånger omedvetet. Den underliggande uppfattningen tycks vara att den ritande landskapsarkitekten bättre motsvarar den gängse bilden av vad en landskapsarkitekt är, vilket kan exemplifieras genom deltagaren som med glöd beskriver yrkesrollen som planerare/förvaltare och sedan i nästa andetag lägger till ”*jag har aldrig varit en gestaltare – jag är inte särskilt duktig på det*”.

När det gällde andra yrkesgrupper var det i huvudsak arkitekterna som gruppen definierade sig emot och diskuterade kring. Även de fysiska planerarna nämndes som en svår konkurrent för planerande

landskapsarkitekter trots att landskapsarkitektutbildningen sågs som en bra grund för att bli planerare.

Inom själva gruppen märktes ett starkt intresse för var deltagarna arbetar och med vem. Alla förutsattes känna till de olika landskapsarkitekter som nämndes vid namn även om deras arbetsplats inte nämndes. Även de olika platser som nämndes som förebilder föresattes alla deltagarna känna till trots skillnader i ålder och utbildningsort.

Landskapsarkitektens betydelse diskuterades i relation till samhället i stort. Sammansättningen av kåren så som den ser ut idag och hur den utvecklas framöver sågs som en betydande faktor för yrkeskårens möjligheter till utveckling.

#### *Det dynamiska landskapet*

Kunskap om att hantera förändring sågs av gruppen som en central komponent i vad det är som utgör bas för landskapsarkitektens yrkesroll. Detta har de lärt sig i utbildningen genom att arbeta med levande växter och genom att förstå en dynamisk landskapsutveckling, en förmåga att kunna föreställa sig hur landskapet kan se ut över tid. Deltagarna menade att detta haft till följd att landskapsarkitekten, trots en viss tröghet, är förändringsbenägen, inte statisk, i sitt synsätt. Två huvudtrender kan urskiljas, landskapsarkitekten är den som värnar, bevarar, eller den som utvecklar, exploaterar landskapet, och ska ha förmågan att förstå båda.

#### *Förebilder*

Ett litet antal landskapsarkitekter nämndes som förebilder och flera i gruppen presenterade sig genom att berätta vilka de arbetat med. Platser och tidskrifter nämndes också som förebilder. Ingen sade att de får sina idéer genom att prata med andra människor även om någon nämnde barnen som en inspirationskälla.

Teoriens betydelse för att förstå landskapsarkitektrollen nämndes nästan inte alls. Inte ens de som tydligast uttrycker en vilja till brukartillvändhet åberopar till exempel teorier om hur brukarsamverkan kan ske eller hur brukare kan fungera som förebilder.

#### *Självförtroende*

Många i gruppen visade en tendens att se sig som en yrkeskår som måste missionera för att få plats. Yrkesidentiteten är inte given, vare sig hos landskapsarkitekterna själva eller i andras syn på yrkeskåren. Omgivningens bristande kunskaper om vad landskapsarkitekten kan ha betydelse för definitionen av vad en landskapsarkitekt är och de jämförde sig med



arkitekterna som har ett äldre, mera väletablerat yrke – en sorts lillebrorskomplex. Å andra sidan uppfattade gruppen att landskapsarkitekten är den som i första hand har förmåga att se till helheten, sammanhanget, och är den som har överblicken.

En förklaring till den försiktighet som deltagarna menade att många landskapsarkitekter har, ansågs kunna vara den kultur som råder inom kåren, kårandan, ”*vi måste vara så småleende och goda ... vi måste våga bryta...*”.

*”Vem är min uppdragsgivare?”*

En viktig fråga i samtalet som återkom flera gånger under olika teman var frågan om vem landskapsarkitekten ser som sin huvudsakliga uppdragsgivare. Samhället i stort, ”*den goda platsen*”, och naturen nämndes alla som uppdragsgivare. Brukarna, barnen och beställarna har alla olika önskemål som landskapsarkitekten måste välja mellan. Kollegorna, och sist men inte minst landskapsarkitekten själv, måste också tillfredsställas, framförallt när det gäller gestaltningsidéer.

### 5.3 Fokusgruppsamtal 2

Det andra samtalet genomfördes i mars 2006 och hade ett annat upplägg än det första med ett innehåll riktat mot ett specifikt fall på en specifik plats, Vaksalaskolan, Uppsala. Även denna gång låg tonvikten på ett fritt samtal.

*På Vaksalaskolans skolgård*

Deltagarna möttes på Vaksalaskolans skolgård. Inför mötet hade alla deltagarna fått dokumentationen från kunskapsverkstäderna från 2003 och arbetsritningarna till skolgårdsupprustningen hemskickade. Med detta samlades alla och fick som uppgift att gå runt på skolgården och fundera över vilka förväntningar deltagarna hade haft inför skolgården både när det gällde den fysiska utformningen och processen bakom. Nästa fråga handlade om hur de uppfattade det fysiska resultatet processen lett till och i vilken mån processen fått ett uttryck, alltså en bedömningsfråga. Till detta kom också frågan om landskapsarkitektens medverkan i projektet, det vill säga landskapsarkitektens roll.

Efteråt diskuterades de frågor som ställts på skolgården och som kompletterades under eftermiddagen med ytterligare frågor om landskapsarkitektens roll: Hur bedömer du andra landskapsarkitekters verk? Processens betydelse – vilka erfarenheter har ni? Behövs landskapsarkitekten i detta specifika fall? Vad är godtagbar landskapsarkitektur?

Den första frågan som diskuterades berörde alltså deltagarnas förväntningar inför skolgården. Rumsligheten på skolgården diskuterades i flera omgångar och i detalj. Överhuvudtaget togs rena utformningsfrågor upp i stor utsträckning under hela samtalet och diskuterades livligt. Dessa frågor dominerade tidsmässigt diskussionen. Processens betydelse för utformning av skolgården ansågs vara viktig i gruppens diskussioner, både när det gäller barnens del i den och landskapsarkitektens roll och deltagarna uttryckte en stor nyfikenhet på hur processen gått till.

#### *Bedömning*

Gruppen var tveksam till att uttala sig om skolgårdens utformning, framförallt på ett negativt sätt, utan att ta upp förmildrande omständigheter som kunde ha begränsat landskapsarkitekten, men som inte framgått av det material man fått utskickat innan studiebesöket. De tog upp organisatoriska orsaker (upphandling, ekonomi) och sociala orsaker (säkerhet, slitagetålighet) som möjliga förklaringar till den lösning som byggdes.

Kanske är det inte han som gjort prioriteringarna. (Anna)

En av deltagarna tyckte att ett bedömningskriterium borde vara hur brukarna själva uppfattade anläggningen, och refererade till samtal med elever på skolgården, både sådana som varit med i processen och sådana som inte varit med.

Men det här intrycket som vi pratar om, tycker man det är positivt och fräscht eller bättre än förut, frågan är hur mycket ligger i det här att man gjort små saker som verkligen blivit påkostade ... det är sånt man funderar på, hur man framkallar det goda. På något sätt tycker jag att det är bra gjort just därför att de som går på skolan har upplevt det som en positiv förändring, då har man lyckats. (Gustav)

Gruppen var enig om att hur processen har gått till bör vara en viktig del i hur man upplever skolgården. Om den varit lyckad och man som deltagare känner sig ha blivit hörd, så uttryckte deltagarna att resultatet av en skolgårdsupprustning borde ses som bra. En av deltagarna menade också att det är tacksamt att rita för barn, för det är ganska lite man behöver göra för att få barnen ganska nöjda, medan hon upplevde lärarna som svårare att tillfredsställa.

För de måste ibland förändra sitt arbetssätt och det är svårt... hela tiden förväntas jag göra platser där de ska vara, som ingen vet vad de ska användas till eller hur det ska se ut. (Anna)

### *Förebilder*

En livlig diskussion om förebilder togs upp och sågs i det här sammanhanget som både inspirerande och problematiskt. Förebilder sågs dels som något man visade för andra i processen, som att åka på studiebesök och därmed få gemensamma referenser, dels de egna förebilderna som kan vara vägledande för landskapsarkitekten själv i arbetet med att ta fram ett konkret förslag. Den projekterande landskapsarkitektens förebilder på Vaksalaskolan diskuterades och själva begreppet förebild ifrågasattes.

Jag tycker att förebilder egentligen är något negativt... det är lite av idol över det så att säga, någonting man kopierar på något sätt. (Gustav)

Att härmas upplevdes som någonting negativt, *"om man kopierar helt blir det inte utifrån sitt eget sätt då blir det inte bra"*.

Diskussionen om förebilder fördjupades när en av deltagarna tog upp något som hon kallade för efterbilder.

Ibland undrar jag om man inte bara jobbar med förebilder utan att vi jobbar också med någon slags efterbilder, så att säga. Så vi har också hela tiden någon liten tanke på hur vi ska uppfattas, inte bara vad vi uppfattar. Ibland tycker jag nästan att det är så. Den här skolgården är lite oklanderlig, det som är gjort ändå, inte speciellt kontroversiellt eller så. Det är stiltigt det hela, men inte så oväntat eller jättenyskapande över det här, så jag kan känna nästan både/och - att det har säkert funnits förebilder men också något slags "vad förväntar de sig av det här". Resultatet på den här skolgården, det ska passa in på något vis om ni förstår vad jag menar, man tittar åt båda håll i förväg. Det är väl också ett ställningstagande som landskapsarkitekt hur mycket man ska tänka på förväntningarna på något vis. (Anna)

En tanke om de olika sorters förväntningar som styr landskapsarkitektens val, förväntningar som uppfattas eller föreställs, både hos deltagarna i processen och från kollegor som tittar på det genomförda projektet efteråt. I den fortsatta diskussionen blev det tydligt att just kollegorna utgjorde en stor del av dem man föreställde sig som bedömare av sitt arbete.

### *Identitet*

Även denna gång diskuterades landskapsarkitektens identitet gentemot andra. Behövs landskapsarkitekten här? Som första svar på den direkta frågan sa en av deltagarna att ”ja då får man väl fråga vem som annars skulle gjort det”. Och en annan av deltagarna adderade att hon uppfattade landskapsarkitekten som den som kom in och samlade massor av spretiga grupper till något slags konkret lösning. Diskussionen fortsatte med att diskutera vad det är som gör landskapsarkitekten mest lämpad för uppgiften att rita en skolgård som denna. Kunskapen om den egna ingenjörskonsten framhölls i detta sammanhang – även om den ”rent landskapliga delen” av ett sådant projekt inte var så stor, menade man.

#### 5.3.1 Egna reflektioner hos gruppen

Ingen i gruppen hade uppmärksammat ”hemläxan”, som skickades ut i brevet med material inför samtal 2, det vill säga att skriva ner vad de har funderat över sedan sista samtalet, vad som har fastnat i minnet och vilka nya frågor som uppkommit. Därför blev den avslutande uppgiften denna gång dubbel, att reflektera över vad som stannat kvar i minnet sedan förra gången och om det var något som inte blivit sagt denna gång.

#### *Reflektioner från förra gången*

Det är intressant att höra hur många olika sätt eller roller vi kan ha som landskapsarkitekter. Vi arbetar på många olika arenor och med olika redskap – men i basen finns ändå något som håller samman – vad? (Cecilia)

Flera av de andra tog också upp att landskapsarkitekter är en ganska enhetlig grupp men med skilda yrkesroller. En av deltagarna var förundrad över att identifikationen som landskapsarkitekt är mer eller mindre 100 procent för många i samtalet och ytterligare två kommenterade att landskapsarkitekter är för enhetliga som yrkeskår, för mycket överens. Landskapsarkitektrollen beskrevs som en länk mellan massor av viljor och intressen, med uppgift att komma fram till någonting som man kan enas kring och som blir ”tillräckligt bra”, men också som ett hinder för att spetsa till saken, att sticka ut och till att göra mera originella lösningar.

När det gäller själva fokusgruppsamtalet tog flera upp nyttan av att sitta samlade och prata med varandra. Även en sådan här diskussion som är ”öppen och generell” ansågs bidra med nyttig reflektion som kan medverka till utveckling av den egna yrkesrollen.

*Vad har kommit upp nu?*

Frågan om landskapsarkitekten behövs, togs upp igen i dessa nedtecknade kommentarer.

Det satte igång tankarna i mitt huvud ordentligt. Generellt tror jag att man skulle kunna svara att om vi landskapsarkitekter inte fanns skulle någon annan ta vår roll eller delar av. Det skulle inte bli likadant men det skulle fungera. Detta måste jag tänka vidare på. Vad är det då vi tillför? På Vaksalaskolan hade det definitivt blivit ett annat slutresultat om inte en landskapsarkitekt varit med. Däremot är jag inte övertygad om att det blivit sämre.

Att bedöma en process gav anledning till många funderingar. Hur gör man? Syns det överhuvudtaget att det förekommit en process? Hur ska frågor om demokrati och inflytande bedrivas? Hur kan alla komma till tals? Vilka begrepp kan bidra till att samtal mellan skolbarn, lärare, förvaltare och landskapsarkitekter blir konstruktivt? Och återigen tankar kring huruvida "brukarinblandade" processer kanske håller tillbaka möjligheter till förnyande eller "vass" landskapsarkitektur. En av deltagarna skrev att mycket blev sagt under samtalet men att de kanske kunde ha diskuterat processen mycket mera.

Vi landar rätt snart i att diskutera det färdiga resultatet. Och det kanske är typiskt för arkitekter?! (Fredrika)

### 5.3.2 Sammanfattning

Diskussionen utgick från det konkreta, och hamnade sedan på en generell nivå – men tog exempel från skolgården. Alla pratade mycket, några mer än förra gången.

#### *Landskapsarkitektens identitet/positionering*

Denna gång var en mindre del av diskussionen upptagen med jämförelser med arkitekter. Skillnaderna mellan de planerande landskapsarkitekterna och de projekterande märktes också mindre under detta samtal. Det som slog mig var att samtalet bedrevs utifrån en starkare vi-känsla, mera "vi landskapsarkitekter" och vi = kåren. En diskussion om yrkesrollens utveckling pekade på att gruppen ansåg att landskapsarkitekten blir alltmer urban i sitt fokus framöver och att detta kan innebära en förändrad roll gentemot idag.

### *Projekt och/eller process*

Samtalet rörde sig hela tiden mellan det fysiska uttrycket på skolgården; funktioner och utformning, och i vilken mån processen på skolgården var lyckad eller inte. En mycket stor del av samtalstiden ägnades åt att granska den fysiska utformningen, gestaltningen av skolgården. Processen syns inte och mitt intryck är att den därmed är svårbedömd för gruppen.

Deltagarna efterlyste mera kritik men var själva rädda för att ge kritik som handlade om huruvida den ritande landskapsarkitekten var bra eller dålig. Först efter upprepad fråga från mig sa man något (flera av deltagarna kände personen som ritat upprustningen). Diskussionen om förebilder och efterbilder visar också på samma slags ambivalens inför att bli bedömd.

### *Kommunikation*

... man tänker att personerna som vet, de kan något men har inte ord för det de kan, de har inte samma vokabulär som oss. Hur ska vi ta reda på hur deras drömbilder ser ut, de kan bara beskriva sina drömbilder om man gör något konkret [tillsammans]. (Cecilia)

För landskapsarkitekten handlar det om att rätt förstå brukarnas förebilder, men också att landskapsarkitekten behöver vara en pedagog för att kunna föra ut sina idéer och få förståelse och genomslagskraft för dessa. Sammantaget ger deltagarnas uttalanden ett intryck av att kommunikation för dem i första hand innebär att lära ut snarare än att lära av andra, ett ovanifrånperspektiv.

### *Landskapsarkitektens ansvar*

I samtalet berördes många områden som landskapsarkitekten sågs som ansvarig för; säkerhetsfrågor, arbetsmiljö, pedagogiken på skolgården och en mängd presumtiva beställare/brukare som man måste ta hänsyn till: barnen, lärare, kommunen, entreprenören, samhället runtomkring skolan, föräldrar. Mitt intryck är dock att gruppen ansåg att landskapsarkitekten främst har det övergripande gestaltungs- och funktionsansvaret för skolgården.

## **5.4 Fokusgruppsamtal 3**

Inför det sista samtalet skickades ett brev där diskussionen från föregående gång sammanfattades samt en förfrågan om att få förslag på vad deltagarna ansåg vara mest angeläget att diskutera den sista gången. Det tredje samtalet genomfördes i april 2006 och var ett uppsummerande samtal med inriktning mot framtiden. Deltagarna var åter sex stycken.

Avsikten var att dela upp samtalet i tre delar. Den första delen skulle vara inriktad på ett fritt spånande kring framtiden för att efter kaffepausen rangordna tolv frågor som vaskats fram under och mellan föregående två samtal. På slutet var det tänkt att samtala konkret kring hur man kan tänkas nå fram till en framtid som gruppen tyckte var önskvärd.

#### 5.4.1 Framtidsfunderingar

Samtalet började med ett resonemang om huruvida landskapsarkitektur kunde ses som mål eller medel. Deltagaren som tog upp detta menade att landskapsarkitektur är ett medel och att detta gör frågan om landskapsarkitektens roll mera komplex.

När vi gick på skolgården, bedömde vi skolgården? Var det ett resultat, är det det som är bedömningen, eller är det bedömning när man är innovativ, eller när man processar elevernas absoluta idéer? Då tänker jag att man alltid har ett uppdrag, vad man än gör när man skapar något är det alltid någon annan som skapar ramarna. Även om man kan påtala att ramarna kan ändras så finns det alltid ett uppdrag och det uppdraget levererar man till, ett resultat. Det kan vara allt ifrån en leverans av en process utan friktioner eller en leverans av en funktion, någonting som kan gå ihop ekonomiskt, eller något som kan vara vackert. (Cecilia)

De olika roller detta ger upphov till kräver olika förmågor menade deltagarna i den fortsatta diskussionen. I tidiga skeden är förmågan att formulera sig i ord viktigt, senare i processen är det förmågan att uttrycka sig i skisser, att göra en representation av idéerna – och de menade att det är den representationen som oftast diskuteras av kollegor. Sist kommer då förmågan att göra någonting som ger ett bra resultat i verkligheten, någonting som dessutom dagligen kan förändras och som därmed inte är *"ens eget"*. Och allt detta bedöms utifrån olika grunder.

Är det våra kollegor vi är ängsliga för eller är det våra uppdragsgivare? Eller är det landskapet, grodomas livsmiljö? (Cecilia)

De begrepp som landskapsarkitekterna använder diskuterades sedan. En av deltagarna menade att landskapsarkitekternas bruk av ordet uppdragsgivare förmedlar ett passivt accepterande av sakernas tillstånd hos branschen och han undrade om de orden säger något om, och leder till, hur landskapsarkitekten ser på sin omvärld. Ordet kund skulle kunna innebära ett mera aktivt sätt att förhålla sig till uppdragen, menade han, att man har en

kundrelation med en jämbördig part snarare än att ta emot, eller få, ett uppdrag. Målet med uppdragen kunde i så fall benämnas som kundnöjdhet.

Erik: Är det då beställaren som är nöjd eller är det de som använder platsen?

Anna: Det där är jätteknepiggt för vi skickar ut (i kvalitetssäkringen) till båda, både beställaren och brukaren, fast vi brukar kalla brukaren för brukare (*allmänt skratt*) och beställaren för uppdragsgivare. Men de är ju ändå kunder, vi kallar båda för kund, därför är det svårt det här med resultat, är det beställaren eller är det brukaren som vi skapar för – eller oss själva?

Begreppen i sig kan bestämma hur de olika rollerna uppfattas och genomförs menade de.

#### *Landskapsarkitekten och andra*

Återigen diskuterades förhållandet till arkitekter som yrkesgrupp. Denna gång handlade det mera om likheterna än olikheterna och utgick från ordet arkitekt i yrkestiteln landskapsarkitekt.

Vi är ju arkitekter, vi heter arkitekter, ska vi heta det? Vad vill vi vara? Måste vi skilja oss åt så mycket då, kan vi inte vara arkitekter? (Anna)

Det som är gemensamt för båda är arbetsmetoden, menade en annan deltagare och tyckte att detta var grundläggande för identiteten ”*sättet att arbeta är yrkesrollen*”.

Även denna gång hamnade jämförelsen med arkitekter snabbt på detaljnivå och blev till en diskussion kring landskapsarkitektens ingenjörskunskaper och om MarkAMA-kunskaper som skiljer landskapsarkitekter från andra arkitektgrupper.

Anna: Är det en styrka eller svaghet?

Cecilia: En styrka – men det finns de som säger att då blandar man in för mycket och då blir man inte den där gestaltaren, den stora visionären.

En av deltagarna funderade kring att landskapsarkitekter blandas ihop med trädgårdsarkitekter hos allmänheten när landskapsarkitekter är utbildade för att arbeta främst med offentliga miljöer. Gruppen menade att det kan vara så att det är den minsta delen av skalan som är lättast att förstå för alla. Då blir det svårast för ”*planeringsarkitekterna*” att förklara vad de gör.



De flesta tror att de offentliga rummen uppstår på något sätt, man funderar aldrig på att någon har gjort dem, de bara är, så därför har man svårt att till sig att det är skapade, formgivna miljöer... är det inte så som vi blir bedömda många gånger, en otacksam roll, det finns ingen kunskap om att vi gör ett jobb som syns... om ingen vet vad vi gör är det svårt att synliggöra oss. (Anna)

I den fortsatta diskussionen framhölls det att fackspråket för landskapsarkitekter var ett viktigt sätt att skaffa en yrkesidentitet, att hävda sig och utveckla professionen. Detta hade också betydelse för hur gruppen såg på förhållandet till brukarna.

Vi måste hävda våra små detaljfrågor i alla lägen och vara stolta över dem, kulturen förfinas inte om man inte bryr sig om detaljerna... det är jätteviktigt även om det kan kännas som om man alierar sig från allmänheten. (Dina)

Andra menade att man måste ha ett fackspråk som är tillräckligt starkt för att kunna prata med den egna kåren, men att det för den skull inte behöver utesluta andra. Diskussionen rörde sedan landskapsarkitektens förmåga till kommunikation med olika sorters människor och de olika roller som detta kräver, samtidigt som man ska värna om det egna.

En viktig roll man alltid har som professionell är att utveckla sin profession och att bevaka att professionsutveckling pågår – [då krävs] begreppsutveckling för att bli mera nyanserad och precis. (Cecilia)

#### *En framtida yrkesroll*

Det offentliga rummet och dess roll i stadsbyggnad diskuterades som ett område där landskapsarkitekter bör utveckla sitt kunnande framöver. De offentliga rummen och nästa generations bruk av offentlig miljö var viktiga faktorer att ta hänsyn till i en i utveckling av en mera framträdande roll för landskapsarkitekter. De menade att det är i mellanrummen i staden, mellan husen, som intressanta saker sker idag. Återigen kom gruppen in på skillnaden mellan landskapsarkitekter och arkitekter och hur de ser på de offentliga rummen.

Gustav: Det sätt arkitekter ofta ser på husen i staden, ofta som möbler i ett rum. För landskapsarkitekter och inredningsarkitekter, där är rummet i fokus. Arkitekten har objektet ytterst, och rummet inuti. Landskapsarkitekter, vi har rum med objektet runtomkring. Vägdefinieringen är striktare för arkitekter,

vi har det upplösta rummet. Man måste först ha ritat hus för att bygga städer – det sitter djupt hos arkitekterna, den ordningen, varför är oklart.

Erik: Varför inte exploatera med grönt? – så kan husen komma sedan.

Slutsatsen i diskussionen ovan blev att det är viktigt att samverka med andra yrkesgrupper, att ta tillvara varandras kunskap och synsätt och visa större respekt för varandra. Där menade dock några att landskapsarkitekten ofta haft en roll där de har gått i försvar. Detta är symptomatiskt för landskapsarkitekter, menade en av deltagarna, som menade att många har svårt att visionera om det gröna och behöver träna mera på det. En annan deltagare undrade om det hängde ihop med det gruppen tidigare diskuterat om det var bra att kunna sin egen ingenjörskonst och alla om och men som hör därtill.

Det är det de hakar upp sig på, de som tror att man måste koppla isär de här rollerna, att man begränsar sig själv därför att man vet för mycket fakta och inte blir så visionär. (Gustav)

För att sja om framtiden behöver man titta bakåt och de äldre deltagarna i gruppen ägnade sig på förfrågan åt att snabbt rekapitulera 1900-talets landskapsarkitektur historia för de yngre i gruppen. Diskussionen hamnade på olika stilideal som har varit dominerande under olika tider.

Den här kopplingen mellan värderingar och det fysiska uttrycket, stilar, är rätt ofta förvirrat bland arkitekter. Man pratar om ärlighet mot material och sådana funktionalistiska begrepp, men i själva verket är det bara någon sorts kubistisk stil man är ute efter. Formen följer inte de värderingar det grundas på från början. Den kopplingen är viktig tycker jag, stilar som bara är påklistrad yta blir just för ytliga. Det finns en värdegrund som ger resultat i en stil, det är i alla fall genuint. (Gustav)

I diskussionen framfördes att det finns värdegrunder som inte alls följer en viss form. Utvecklingen på 80-talet där ett naturideal formgavs på ett sätt som en av deltagarna beskrev som ”*ekoful*” kontrasterades mot dagens sätt att manifesteras naturideal. Stilar kunde också uppfattas som förebilder och gruppen frågade sig om man härmar bevekelsegrunder eller de fysiska formerna.

Framtidsdiskuterandet avslutades med att gruppen tog upp olika bilder som finns av landskapsarkitekten idag. Studenterna har från att tidigare ha förknippats med gröna gummistövlar och fältbiologer nu blivit urbana, ”*kaffe*

*latte-gänget*” som en av deltagarna uttryckte sig. De menade att en förändring är på gång, nu är det dessutom inredningsarkitekterna som har gummistövlar, randiga och blommiga.

#### 5.4.2 Att rangordna framtidsfrågor

Ett antal frågor som ofta återkommit i materialet skickades ut till deltagarna innan fokusgruppsmötet för att höra vilka punkter deltagarna ansåg vara viktiga att diskutera vid det sista fokusgruppsamtalet. Efter inkomna synpunkter sammanställdes en lista på tolv frågor eller viktiga områden. Syftet med den sista delen av samtalet var att rangordna det som gruppen såg som viktigast att ta sig an framöver. Det gällde alltså inte i första hand att få svar på dessa frågor utan att få igång en diskussion om vilka frågor som gruppen uppfattade som väsentliga för landskapsarkitekten idag. Det stod fritt för deltagarna att dela på eller slå samman frågor precis som de ville. Frågorna, före och efter rangordningen, kan ses i bilaga 4.

##### *Landskapsarkitektens identitet*

Den fråga som kom högst upp på den slutliga listan handlade om landskapsarkitektens identitet, det som särskiljer landskapsarkitekter från andra yrkesgrupper. Flera av deltagarna sa sig vara trötta på frågan *”varför definierar vi oss så starkt i förhållande till arkitekter?”* En av deltagarna ville stryka meningen om att landskapsarkitekter som grupp är särskilt utsatta då det avspeglar ett sätt att se på landskapsarkitekter som en grupp som behöver försvara sig. Detta kändes som en svaghet som inte nödvändigtvis överensstämmer med verkligheten.

Nästa fråga av vikt var de diskussioner som förts kring de roller landskapsarkitekter tar och får, och vilka förutsättningar som finns för att kunna verka som landskapsarkitekt. Landskapsarkitekter behövs, menade flera, det behövs någon som tar hand om det offentliga rummet, tar hand om uterummen. En av deltagarna menade att frågorna om landskapsarkitekter behövs och vad som är unikt för yrkesgruppen egentligen är två helt olika frågor.

Vi kan ju behövas även om vi inte är unika, vi kan vara unika utan att behövas för den skull också. (Gustav)

##### *Värdegrund*

Det bedömdes som extra viktigt att komma med i de tidiga skedena eftersom detta innebär större inflytande och betydelse för yrkesgruppen –

vilket skulle bli bättre. ”Bättre för vem? Naturen?” som en av deltagarna ställde frågan.

Jag menar att det är antropocentriskt, att det är en kulturgärning, det är min värdegrund. Jag arbetar för människors livskvalitet, det kan inkludera att de får se en groda ibland. (Cecilia)

Detta sågs som en möjlig gemensam värdegrund, men några av deltagarna kontrade med att det till slut kanske inte är den egna värdegrunden som styr vad man gör som landskapsarkitekt.

Man kan få ett mer direkt uppdrag gentemot en betalande kund och då är det så att man kan dela en värdegrund [bland landskapsarkitekter] som inte alltid får utslag, för man har någon annans värdegrund som bestämmer. (Gustav)

### *Bedömning*

På tredje plats hamnade frågorna om de grunder varpå landskapsarkitekten fattar sina beslut, vilken form det beslutet får, samt hur dessa beslut sedan bedöms. Uppföljning av projekten och erfarenhetsåterföring diskuterades som sätt att själva bedöma hur projekten/processerna fungerat. En deltagare menade att medvetenheten om vad som har styrt besluten, om det är formideal eller människosyn eller de akuta behoven, inte alltid är så stor. Frågorna sågs som problematiska.

Jag skulle bli oroad om man arbetar för att slippa få kritik, jag tror inte att det är en drivkraft, absolut inte en konstruktiv i alla fall ... den här ängslan att bli bedömd av kollegor och omvärld, då får man aldrig fram de här visionerna för då är man rädd för vad andra ska tycka. (Cecilia)

Gruppen ansåg att man ska tänka ”hur ska jag få mest applåder” snarare än att handla för att undvika kritik. Oavsett om den ängslan finns eller inte menade en av deltagarna att det alltid är en viktig fråga att förhålla sig till.

Gruppen tog upp representationerna som viktiga när det gäller att bli bedömd. Bilderna, ritningarna som är mitt emellan det fysiska avtrycket och processen. En av deltagarna undrade om det är själva bilden som bedöms eller om det är vad bilden föreställer som oftast bedöms inom yrkeskåren. Bilden, representationen, beskrevs med flera funktioner än enbart bedömningsgrund, och sågs också som en metod för att själv förstå, och för andra att förstå och därmed kunna sälja förslaget. Det fanns också en risk att

landskapsarkitekten arbetar för mycket med själva bilden, vilket illustreras av följande ordväxling:

Cecilia: En del [blivande landskapsarkitekter] kan göra fenomenala ritningar men de har ingen aning om vad det är.

Dina: Jag som arkitekt umgås mycket mera med mina perspektiv än med den verkliga miljön ute i någon förort där jag nästan aldrig passerar och då blir man lite världsfrånvärd.

Cecilia: Bilden är din metod att förstå vad du gör.

Dina: Och min metod att sälja det jag gör.

Erik: Men det är fortfarande bara en modell, det måste man hålla i huvudet hela tiden, ibland blir det huvuduppgiften.

Cecilia: Det man får betalt för.

#### *Bruksamverkans processer*

Frågan om "brukarinblandade" processer blev utgångspunkt för en diskussion om barns miljöer och den status dessa miljöer har. Till detta kopplades frågan om vilka landskapsarkitekten egentligen uppfattar som uppdragsgivaren. Gruppen menade att sådana processer är ett temaområde under stark utveckling som kan ha stor betydelse för yrket.

Om "brukarinflytande" har betydelse för om arkitekturen blir "vass" eller inte rådde det delade meningar om. Å ena sidan menade någon att alla tycker om vasst och nytt. Å andra sidan kan landskapsarkitekten tappa fokus om en stark brukare medverkar i processen.

Är det estetiken det handlar om? Jag tycker det blir så svart eller vitt, som om brukarna hade en estetik och vi en annan. Jag tror inte riktigt det är så enkelt, det finns så många fler än brukare som är med i allting. Och så, när mäter man? Det är klart att det är brukarna som påverkar en plats hela tiden, det är de som påverkar den när den är klar... och vi skapar, i en bra process, någon slags ramverk som det faktiskt kan ändras inom. (Erik)

#### *En homogen eller heterogen grupp*

Diskussionen om kårens enhetlighet som de flesta i gruppen kommenterat tidigare under samtalen hamnade först på åttonde plats. Meningarna gick delvis isär. En menade att det fanns ett självklart svar på den frågan, det är tur att landskapsarkitekterna är olika. En annan tyckte inte att yrkesgruppen var tillräckligt olika.

Vi är ändå så tydligt definierade som landskapsarkitekter att vi gör för lite olika saker, det är bara när det blir lågkonjunktur som vi tar oss någon annanstans. (Gustav)

Gruppen enades om att ju större diversitet det finns inom kåren desto bättre är det och att det är viktigt att inte sträva efter att vara enhetliga.

#### *Landskapsarkitekten och arkitekten*

Sist i ordningen placerades frågan som handlade om varför landskapsarkitekter definierar sig så starkt i förhållande till arkitekter. Orsaken till detta beskrevs som att frågan egentligen ansågs oväsentlig och ointressant – detta trots att det var en fråga som kommit upp ofta i alla tre samtalen. I slutet av diskussionen menade de att arkitekter inte är de givna att göra det landskapsarkitekter skulle göra, marknaden är hur stor som helst.

#### 5.4.3 Hur nå till en förändrad landskapsarkitektroll?

Ambitionen var att efter avslutad rangordning också gemensamt fundera kring vilka kunskaper/redskap som behövs för att förändra rollen, och om en förändring är önskvärd. Att bli bättre på att kommunicera var det första som gruppen tog upp. Att kunna argumentera utifrån en teoretisk bakgrund tillhörde det landskapsarkitekten behöver bli bättre på. Men också att dra nytta av och ta till sig andras synpunkter – utan att därmed komma i konflikt med dem eller sig själv. Här sågs en tydlig identitet som en viktig förutsättning för att kunna kommunicera med andra på ett bra sätt, ”att veta vem vi är och vad vi vill”. Själva förhållningssättet mot andra avgör därmed yrkesrollen. En av deltagarna menade att det tydde på en osjälvständighet att definiera sig genom den man är emot. Att hitta möjligheter, ta reda på vad visionerna är och se vad landskapsarkitekten kan uträtta trots att det kräver mera av var och en det är det viktiga.

Det spelar ingen roll om felet är hos mig eller någon annan, jag kan bara påverka min del, måste börja med mig själv, utgå från sin egen horisont. (Gustav)

#### 5.4.4 Sammanfattning

I diskussionen i slutet av fokusgruppsamtalet menade flera att det var bra med samtal som är öppna och inte söker svar, att det finns ett värde i att inte bara svara på ett antal frågor. Det krävs att man stannar upp en stund – även om det också kan upplevas som frustrerande.

Mycket av det vi pratar om skulle vara omöjligt om vi inte var lark [landskapsarkitekter] alla. (Gustav)

Att öka medvetenheten inom kåren ansågs vara viktigt och gruppen efterlyste någon sorts forum där sådant diskuteras som är gemensamt för kåren.

Diskussionen under hela det tredje samtalet var på det hela taget mera nyanserad och spände över flera ämnen. Den var dessutom mera motsägelsefull både inom gruppen och i förhållande till det man sagt vid tidigare tillfällen. Gruppen vågade mera och diskussionerna kändes mera tillspetsade.

#### *Självförtroende*

Att definiera sig gentemot andra yrkesgrupper, främst arkitekter, var återkommande i hela samtalet och har genomgående visat sig vara en angelägen fråga för deltagarna. Så här i slutet av fokusgruppsamtalen, uppfattar jag det som att de reagerade mot den egna osäkerheten, eller otydligheten, som kommit till uttryck i de tidigare diskussionerna. De tyckte därmed att frågan inte var viktig nog att hamna högt upp i prioriteringslistan. Landskapsarkitektens relativa okändhet uppfattas som ett problem i sammanhanget. Det som särskiljer landskapsarkitekten från andra närstående yrkesgrupper ansågs främst vara deras rumsuppfattning, där det är mellanrummen som står i fokus – vilket gruppen menade borde leda till att landskapsarkitekter i framtiden kan göra en insats i stadsbyggandet. Landskapsarkitekter ansågs också ha en större kunskap om sin ingenjörbas än arkitekter, vilket i sin tur kunde leda till problem när det handlade om att vara visionär i idéer och i sitt formskapande. Landskapsarkitektens snällhet, att vara "the Good Guy" var ytterligare ett hinder i att åstadkomma "vassa" miljöer. Diskussionen om landskapsarkitektens identitet visar att området ändå har uppfattats som problematisk och att de ansåg att det behöver diskuteras inom yrkeskåren.

#### *Brukare och kommunikation*

Diskussionen om vem man arbetar för konkretiserades ytterligare i samtalet. Tar landskapsarkitekten en aktiv eller passiv roll i förhållande till beställaren? Vad får det för betydelse för de val som görs av landskapsarkitekten i projekten/processerna? I diskussionen blev det klart att det inte alltid är ett medvetet val man gör. I en diskussion om "brukarinblandade" processer framkom det att några av deltagarna såg det som landskapsarkitektens roll att

hålla kursen och vara den som bör styra processen, vilket sågs som problematiskt.

Förutsättningarna för den här diskussionen blir på något sätt att landskapsarkitekten har rätt per definition. (Gustav)

Det menade nu inte gruppen men tillstod att det är ett problem vems estetik och kompetens som ska råda.

Att man har rätt bara för att man har en viss utbildning, utan att det kan både tillföra, förbättra och försämra [projekten] beroende på de personer som deltar. Och sen om de här människorna benämns brukare eller expert eller vad det är, det vet man inte i förväg, den onde, den gode och den fule. (Cecilia)

Diskussionen om begreppens betydelse och betydelsen av en bra kommunikation mellan grupper inblandade i processer var också ett tema som återkom genom hela samtalet. Här påtalades återigen behovet av att vara pedagogisk för att föra ut sina idéer och förslag.

## 5.5 Sammanfattning av fokusgruppsamtalen

### 5.5.1 Utvärdering av de tre fokusgruppsamtalen

Efter det tredje och sista fokusgruppsamtalet satte sig deltagarna och svarade på tre frågor: vad de lärt sig, hur det var att vara med i fokusgruppen och om de saknade något efter avslutat samtal. Alla deltagarna menade att själva samtalet, att få tid för reflektion var det mest värdefulla för deras egen personliga del. Att ifrågasätta sin egen invanda roll, att stärka argumentationen om yrkesrollen i allmänhet och att formulera sig kring frågor som de normalt inte hade möjlighet att diskutera.

Jag saknar inte just nu möjligheten att diskutera med andra yrkesgrupper, för det gör jag dagligdags. Men jag saknar andra landskapsarkitekters värderingar.

Diskussionen förefaller ha stärkt deras självbild. Just detta sista påpekades av flera, att få en vidare bild av hur landskapsarkitekter tänker. Återigen kom funderingar kring deltagarnas olika bakgrund upp, och man menade att det fanns likheter, ett gemensamt plan, som band dem samman. Någon menade



att frågeställningarna är desamma men att svaren kan vara vitt skilda och bör vara det.

Vid varje samtal var sex av deltagarna närvarande. Fyra av deltagarna var med på varje samtal så det fanns en stabil kontinuitet i gruppen. Gruppen var dock så liten att det är troligt att fokus i samtalet försköts något när någon inte deltog.

### 5.5.2 Temaområden

Flertalet av de temaområden som identifierats i analyserna togs upp redan under det första fokusgruppsamtalet och fördjupades och problematiserades under de två påföljande.

#### *Landskapsarkitektens identitet – vad definierar en landskapsarkitekt*

Vad man är som landskapsarkitekt och vad som gör en till landskapsarkitekt diskuterades under alla tre samtalen. I stort sett var man överens om att den biologiska ingenjörskunskapen, ända ner på detaljnivå, skiljer landskapsarkitekten från andra närstående yrkesgrupper. På samma gång som denna kunskap sågs som en styrka fanns också en farhåga att denna starka koppling till ”*verkligheten*” kunde utgöra ett hinder för visionära idéer och en ”*vass*” gestaltning. Detta diskuteras och utvecklas i nästa kapitel. Samma splittring eller motsättning märktes inom i stort sett alla teman som kan kopplas till landskapsarkitektens identitet och roll. Denna komplexa roll som varierar över tid och sammanhang diskuterades mycket.

#### *Vem är min uppdragsgivare?*

I den här diskussionen framskyntade också en (kanske omedveten) splittring inom individen. Hos alla fanns någon sorts känsla av att den egentlige uppdragsgivaren är något som är överordnat den dagliga gärningen, samhället i stort, allmänheten, naturen, barnens goda platser. På samma gång är man väl medveten om att projekten och processerna är beställda av någon som betalar för uppdraget. Detta gäller även för planerarna där politikerna, visserligen på allmänhetens uppdrag, är de som sätter agendan. Samma syn på något som är överordnat, en världsförbättrarnit, syns i beskrivningen av landskapsarkitekten som präst eller missionär som för ut sitt budskap med kunskap om den goda världen.

#### *Förebilder och bedömning*

Landskapsarkitekter har sedan sin utbildning en vana att arbeta med förebilder som ett sätt att lära sig eller inspireras av. Många projekterande arkitektkontor har som stående inslag att åka på studiebesök till framstående

objekt minst en gång om året. I diskussionen om förebilder som fördes på olika sätt genom alla samtal framkommer det att de förebilder gruppen refererade till var välkända svenska och internationella landskapsarkitekter och deras projekt – som också ofta refererats i arkitekturtidningar. Här märktes också en viss skepsis eller motvilja till den bild som ges i tidskrifterna. Barnen fanns med som en inspirationskälla, likaså andra platser och konstformer. Teorier nämndes inte som en förebild eller inspirationskälla.

Själva uttrycket förebild ifrågasattes. Ordet kunde uppfattas som en tvång att göra exakt likadant, att härmas – vilket sågs som något negativt – om man inte omvandlade det man härmade till något eget. Att vara originell, komma med något unikt framskyntade som något som är eftersträvansvärt. Och om man inte klarade av den sidan kunde man ta hjälp av någon som kan, en konstnär. En diskussion fördes också om vad som är förebilder, idéer eller utformning av idéer. En ogenomtänkt härmning av formen utan att ha förstått eller kunna förmedla värdegrunden bakom stilidealen ansågs negativt.

I det andra samtalet nämnde en av deltagarna ”*efterbilder*” i samband med diskussionen om förebilder. Hon såg processen som en cirkel där man inspireras av en förebild och ritar ett förslag. Hon menade att man, när man ritar, har någon/något man tänker på som kommer att bedöma resultatet av det man gör – en sorts efterbild som ger ett resultat som i sin tur kan bli en förebild för någon annan som gör sina egna efterbilder osv. I diskussionen framkom att efterbilden ofta tar gestalt som någon eller några av ens kollegor. Till och med den här diskussionen sågs av deltagarna som en ängslan inför att bli bedömd och i tredje samtalet framkom en ovilja att kännas vid att landskapsarkitekter tänker på detta sätt då det är negativt och defensivt att fatta beslut utifrån rädsla för kritik.

En liknande rädsla för bedömning framskyntade i ett annat sammanhang när gruppen skulle bedöma Vaksalaskolans skolgård. I det fallet var orsaken till rädslan snarare den egna tveksamheten inför att bedöma en kollega. Gruppen menade att kåren har dålig vana att ge och ta kritik i den kultur som råder bland landskapsarkitekter.

### *Brukaren*

Genomgående i samtalen har varit diskussionen om brukarens och landskapsarkitektens förhållande till varandra. I samtalen nämns brukaren som brukare, folk, allmänhet, barn, gemene man, lekmän, amatörer, medborgare, människor(na) och slutanvändaren. Processen där både landskapsarkitekten och brukaren ingår kallas för brukarinblandade eller med brukarinflytande. Brukaren ses också som uppdragsgivare och kund. Kund

och uppdragsgivare kallas också beställare, men även klient. Som en av deltagarna påpekar kan orden uppdragsgivare och uppdragstagare tolkas som en passiv roll för landskapsarkitekten. Å andra sidan kan man tolka fokusgruppsdeltagarnas syn på brukarna som några som leds av landskapsarkitekterna i en process där landskapsarkitekten styr snarare än att parterna deltar i processen på jämbördig grund. Fokusgruppsdeltagarna använde t ex orden brukarinblandning och brukarinflytande när de skulle beskriva sådana processer, inte brukarsamverkan eller brukarmedverkan.

### *Framtiden*

I det tredje samtalet om framtiden diskuterades nya roller och områden som kunde tänkas öppna sig för landskapsarkitekten. Samtalet återkom till behovet av att kunna mer om kommunikation för att klara av de komplexa processer med många olika grupper och intressen inblandade som deltagarna kunde se framöver. Behovet av att utveckla det egna, de egna begreppen och det egna språket påtalades.



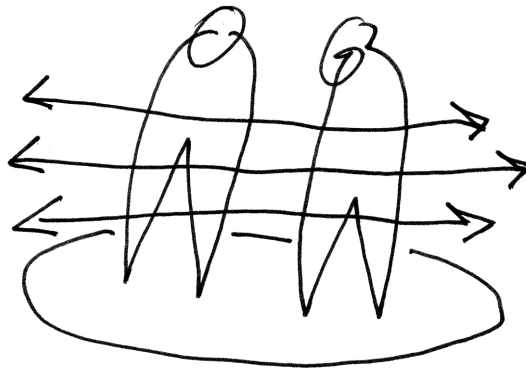
## 6 Aspekter på landskapsarkitektens yrkesroll

I både fallstudier och fokusgrupp framkommer hur landskapsarkitekterna upplever att deras möjligheter att utöva sitt yrke i hög grad bestäms av den samhällseliga strukturen, som styr via ekonomi och upphandling. Det är inte bara mängden pengar som styr utan också den tidpunkt när landskapsarkitekten får komma in i byggprocessen som är av betydelse. Detta nämndes av de deltagande landskapsarkitekterna som en av de viktigare ramarna för det egna arbetet. De menar att landskapsarkitekten ofta kommer in i processen på ett sent stadium och därmed får en mera perifer och underordnad roll än andra i byggbranschen. Denna struktur begränsar handlingsutrymmet för landskapsarkitekter och beror på ekonomiska och samhällseliga förutsättningar som är svåra för den enskilde landskapsarkitekten att påverka. Redan här kan konstateras att det finns en grundläggande otillfredsställelse med landskapsarkitektens plats i övergripande strukturer, vilket påverkar även andra aspekter av yrkesrollen.

I detta kapitel sammanfattar jag resultaten från mina empiriska studier (fallstudier och fokusgrupp) samt diskuterar olika aspekter på landskapsarkitektens yrkesroll. Först diskuterar hur landskapsarkitekter ser på sig själva och sin roll i olika sammanhang – främst skolgårdsutveckling. Därefter följer en diskussion om landskapsarkitektens förhållande till brukare och beställare respektive till landskapet, områden som framstått som problematiska för utveckling av landskapsarkitektens yrkesroll. Landskapsarkitektens självbild och dessa två problematiska områden diskuteras sedan med hjälp av Bourdieus begrepp habitus och sociala fält, vilka jag presenterade och diskuterade i den teoretiska referensramen i kapitel två. Avslutningsvis diskuteras landskapsarkitektens förebilder samt arbetsättets betydelse för yrkesrollens utveckling, eller med Bourdieus ord, reproduktionen av landskapsarkitektens habitus.

## 6.1 Landskapsarkitektens självbild

Figuren nedan är en symbolisk bild av de deltagande landskapsarkitekternas självbild. Där, i självbilden, framträder en yrkeskår som genomkorsas av olika synsätt och som står på en gemensam bas.



Analysen av det insamlade materialet visar att det finns vissa kunskaper som utgör den bas som landskapsarkitektens självbild vilar på och som enligt fokusgruppen, utmärker landskapsarkitekter och särskiljer dem från andra närliggande yrken. Basen kan delas in i tre huvudkomponenter: (1) kunskap om det fysiska landskapet, (2) kunskap om tiden, det vill säga att hantera förändring, samt (3) kunskap om det rumsliga.

Kunskap om det fysiska landskapet definieras av landskapsarkitekterna själva som i huvudsak de fysiska förutsättningarna för planering och gestaltning och omfattar allt från det globala tillståndet till den lilla växten. Däri ingår också kunskap om de olika material som landskapsarkitekter använder ända ner på detaljnivå. Gruppen ville inte bara ses som växtkunniga utan menade att landskapsarkitekter har ansvar för mer än ”bara” det gröna. I beskrivningen av denna kunskap om landskap nämns inte orden ekologi och uthållighet annat än implicit. Ett exempel är när en av deltagarna nämner grodornas och blommornas livsmiljö som en möjlig uppdragsgivare för landskapsarkitekter.

Den andra huvudkomponenten, att hantera förändring, bygger på kunskapen om det dynamiska landskapet. Denna kunskap sågs som något som medför en djupare förståelse för tiden. Här ryms också dynamiken mellan det naturgivna och det byggda. En park eller ett skogsområde kan lättare förstås i livscykeltermer och förväntas ha olika uttryck, innehåll och

funktion i olika åldrar, medan ett hus eller stadskvarter lättast uppfattas som process under tillkomsttiden, men därefter i huvudsak som statiska objekt.

Den tredje komponenten handlade om landskapsarkitektens förhållande till rummet och skulle kunna karaktäriseras som en "mellanrummets mästare". Att gestalta rum är något som är kännetecknande för alla arkitekter, olika material och skala är det som främst skiljer de olika yrkesgrupperna åt. Kunskap om mellanrummets betydelse för landskapsarkitektens identitet togs upp som en ytterligare specifik och viktig kunskap som handlar om att se på ett annat sätt. Ett relativt odefinierat rum som kan variera i skala från den lilla sandlådan till hela landskapet och som ger en kunskap som är av vikt för att få en helhetsuppfattning om landskapet.

Det är alltså kunskap om det dynamiska landskapet som utgör en viktig del av landskapsarkitektens självbild, kunskap om det fysiska landskapet i stor och liten skala. Landskapet ses i första hand som ett objekt, men ett objekt som "rör på sig" och där tid och förändring spelar en avgörande roll. Detta sätt att se på objektet, mellanrummet eller "icke-rummet", upplevdes som svårt att förklara så att andra förstår och landskapsarkitekter uppfattar sig själva ofta som besvärliga när de försöker förklara olika aspekter som har med detta att göra. I synnerhet när detta med rumsuppfattning inte är något som allmänheten använder som ett vardagligt synsätt.

#### 6.1.1 Synsätt på landskapsarkitekten

Av materialet framgår vidare att vissa synsätt är rådande för hur landskapsarkitekter ser på sig själva. Det är också tydligt att varje synsätt inom sig har sin motsats, man såg alltså landskapsarkitekten både som *aktiv* och nyskapande respektive *passiv* och fantasilös. Förutom dikotomin kreativ-passiv kan ytterligare en dikotomi urskiljas, den *allsmäktige* och den *undergivne*.



Den *kreative* landskapsarkitekten sågs som nyskapande och experimentell. Han eller hon överskrider givna ramar, är i viss mån kontroversiell och vill provocera. Det var viktigt att ligga före beställare och brukare och att vidga dessas kulturella gränser. I samband med detta påtalades en risk att bli kallad

för "flummig" om man som landskapsarkitekt går alltför långt framför de andra inblandade i processen. Den kreativa typen nämndes oftare i samband med gestaltning än i sammanhang där process och dialog diskuterades.

I motsats till, eller till och med på samma gång, sågs landskapsarkitekten som *passiv* i förhållande till andra kreativa yrkesgrupper. Jag har tidigare nämnt förhållandet till konstnärer där man menade att konstnärer har större möjligheter att vara utmanande. Landskapsarkitekten sågs dessutom som en tröghetsfaktor i förändringsprocesser. Andra ord som användes för att karaktärisera den passiva landskapsarkitekten var som en stagnerad vanemänniska respektive fördomsfull och, som en följd av detta, rädd för att ta och ge kritik.

allsmäktig ↔ undergiven

Den andra aspekten som genomsyrar materialet är synen på landskapsarkitekten som antingen *allsmäktig* eller *undergiven*. Som inledningsvinjetten till kapitel ett visar finns bilden av "landskapsarkitekten som Gud typ". Vinjettbilden är gjord av en förstaårsstudent på landskapsarkitektutbildningen och den visar på en sida av landskapsarkitekten som den skapande allsmäktige med helhetssyn. Uttrycket "*arkitekten bakom*" visar på en syn på arkitekter som innehavare av ett ovanifrånperspektiv, som finns i det allmänna medvetandet när det gäller fenomenet arkitekt. Landskapsarkitekterna såg sig som dem som har – eller borde ha – ansvar för helheten, som har överblick och som kan se sammanhangen. Att vara ansvarig för god arkitektur och god miljö, och även för vissa värdekärnor, är i växlade grad att ha gudomliga anspråk. Rollen som skapare innebär många olika saker. Makten finns i pennan, i att visualisera idéer och beskriva dem så att de kan realiseras. Landskapsarkitekterna vill dock åstadkomma något mera än det "*lilla konkreta*". I diskussionen påtalades att det är viktigt att landskapsarkitekter går ut i världen som världsförbättrare.

Å andra sidan beskriver landskapsarkitekter sig själva som en marginaliserad grupp, en sorts andra klassens arkitekter och som dessutom uppfattas av den egna kåren som för mesiga och blygsamma, rädda för att stå för sitt. Redan 1972 konstaterade Fein att landskapsarkitekterna hade en självnedvärderande syn, det vill säga de värderade sig själva lägre än vad närstående yrkesgrupper och brukare gjorde. Behovet av att vara sin egen lyckas smed betonas – det är ingen annan som gör det, menade man. Det betonades även att landskapsarkitekter har behov av att försvara och föra ut



sitt budskap, att vara missionär och präst. Båda dessa dikotomier, kreativ – passiv och allsmäktig – undergiven, gäller för landskapsarkitekter som grupp. Individerna kan placera sig i varje situation någonstans mellan ytterligheterna – eller till och med omfatta båda inom sig vid en viss tidpunkt.

### 6.1.2 Idealtyper

I det följande ska några idealtypiska fall diskuteras. De bygger på i vilken utsträckning landskapsarkitekter är objekts- eller processororienterade respektive har teoretisk eller praktisk kunskapsinriktning. Syftet är att med hjälp av typfallen försöka tydliggöra ytterligare några centrala aspekter av landskapsarkitektens yrkesroll och därmed ge en mer nyanserad bild av landskapsarkitekten i sitt yrkesutövande.

Utifrån resultatorientering kan de deltagande landskapsarkitekterna delas in i två grupper: de som är *objektsoorienterade* och de som är *processororienterade*. Hos den objektsoorienterade landskapsarkitekten ligger fokus huvudsakligen på det färdiga resultatet i det fysiska landskapet, medan den processororienterade har sitt huvudsakliga fokus på processen, det som sker på vägen fram till det färdiga resultatet. Resultatet av processen ger oftast ett konkret resultat i det fysiska landskapet, men det är inte det som är i huvudfokus utan just processen.

Landskapsarkitektens professionella kompetens kan också delas in i två grupper: de som huvudsakligen har en *teoretisk kunskapsinriktning* och de som har en inriktning mot landskapsarkitektens praktik, en *praxis- eller praktisk kunskapsinriktning*. Det är naturligtvis en förenklad bild och de står inte i motsättning till varandra utan är snarare ett uttryck för en fokusering på det ena eller det andra. Denna indelning i olika kunskapsinriktningar tar sin utgångspunkt i ett resonemang om kunskapsformernas betydelse vid samverkan mellan forskare och praktiker inom arkitektur och landskapsplanering (Lieberg 2002, 2004).

Lieberg skiljer på fyra former för kunskapsbildning – fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (se även Molander 1996). Till den teoretiska kunskapsinriktningen hör de två första kunskapsformerna *faktakunskap* och *förståelsekunskap* medan *färdighetskunskap* och *förtrogenhetskunskap* tillhör den praktiska kunskapsinriktningen.

Faktakunskap är kvantitativ och går att mäta i termer som mer eller mindre, det vi har eller inte har, det vi kommer ihåg eller det vi har glömt. Denna kunskap innehåller också information, regler och normer. Det är en kunskapsform som antyder att vi vet att något **är** på ett särskilt sätt och uttrycks genom påståenden. För landskapsarkitekten är en stor del av denna

kunskap det som deltagarna ansåg vara det karaktäristiska för alla landskapsarkitekter, det som här kallats för baskunskaper.

Förståelsekunskapen betonar kunskapens kvalitativa aspekter och handlar om att begripa och förstå ett fenomenets mening eller innebörd. Samma fenomen kan förstås på kvalitativt olika sätt. Denna kunskapsform svarar på frågan om **varför** något är på ett visst sätt och kan därmed göra mening av fakta. På detta sätt är fakta och förståelse nära förbundna med varandra.

Färdighetskunskapen är en praktisk kunskapsform som svarar på frågan om **hur** någonting görs eller fungerar och kan ses som den praktiska motsvarigheten till teoretisk förståelse. Lieberg menar att faktakunskap, förståelsekunskap och färdighetskunskap utgör kunskapsformer som i huvudsak ingår i den synliga delen av kunskapens isberg (Lieberg 2004, s. 7).

Förtrogenhetskunskapen tillhör däremot i hög grad den osynliga, tysta kunskapen (Molander 1996, Schön 1991). Denna kunskapsform är i huvudsak knuten till upplevelser och förnimmelser som styr handlingar medvetet eller omedvetet genom formella eller informella regler. Kunskapsformen uttrycks ofta genom uppfattningar och används till exempel vid bedömningar. Genom att få erfarenheter från många olika, unika situationer kan medvetande om olikheterna mellan dessa situationer uppstå och medvetande om det som för dessa olikheter samman. Lieberg menar att denna förtrogenhetskunskap inte enbart är tillämpad fakta och förståelsekunskap utan snarare är en kunskap med ett eget värde (Lieberg, 2004).

Genom att kombinera dessa två huvuddimensioner – resultatorientering respektive kunskapsinriktning kan olika idealtyper identifieras. Idealtyper kan med utgångspunkt i Max Webers definition beskrivas som en tankemässig betoning av bestämda element i verkligheten som sammanfattar det som är gemensamt för flera olika faktiska fenomen. Idealtyper är inte en bild av verkligheten utan en abstraktion som gör egenarten åskådlig och förståelig för läsaren på ett entydigt sätt (Weber 1977). Peter Waara (1996) menar att det sätt han själv använder idealtyper på i sin avhandling ligger nära det som Giddens (1994)<sup>22</sup> föreslår när det gäller idealtyper, det vill säga att använda dessa som en abstrakt beskrivning som betonar vissa drag hos verkliga fall för att hitta och framhäva de egenskaper som är viktigast. Forskaren bör utgå från empiriska iakttagelser och verkliga förhållanden istället för att utgå från abstrakta spekulationer.

---

<sup>22</sup> Citerad av Waara (1996) s. 166

Översatt till min undersökning innebär detta att de idealtyper jag diskuterar i det följande inte är baserade på enskilda landskapsarkitekter i gruppen eller yrkeskåren i övrigt. De är snarare en renodlad bild, eller karikatyr, som konstruerats utifrån min empiri för att tydliggöra hur den verkliga situationen kan beskrivas. Idealtypen är varken en medelfigur eller en enkel beskrivning av några av de oftast förekommande kännetecknen hos verkliga landskapsarkitekter. Inte heller är dessa idealtyper som redovisas nedan ett ideal i den meningen att det är någonting att sträva efter, utan typerna ska ses som ett sätt att beskriva och tolka materialet. Eller som Waara uttrycker det, de är inte ett mål i sig utan ett medel för att förstå en abstrakt, sammanfattad tankebild (Waara 1996).

För att särskilja mellan de olika idealtyperna har jag tillämpat följande modell:

Professionell kompetens	Resultatinriktning	
	Objektorientering	Processorientering
Praktisk kunskapsinriktning (färdighets- och förtrogenhetskunskap)	<i>“gestaltare”</i>	<i>“kommunikatör”</i>
Teoretisk kunskapsinriktning (fakta- och förståelsekunskap)	<i>“växtkännare/ tekniker”</i>	<i>“förvaltare”</i>

Tabell 1. Fyra idealtyper i relation till resultatorientering och professionell kompetens

En dikotomisering av i grund och botten kontinuerliga dimensioner innebär alltid en förenkling och reducering av information. Modellen har dock den fördelen att den är sammanfattande och överskådlig. Därigenom fungerar den som ett analytiskt verktyg men ska inte heller den tolkas som en direkt återspeglning av verkliga förhållanden. Vid en första anblick kan beskrivningen av de två kunskapsinriktningarna som praktisk- respektive teoretisk kunskapsinriktning leda till felaktiga associationer. Det gäller att hålla i minnet att den praktiska kunskapsinriktningen här avser praxisnära

kunskap. Och att den teoretiska kunskapsinriktningen har sitt huvudsakliga fokus på fakta – och förståelsekunskap.

De fyra idealtyperna kan mot bakgrund av vad som framkommit i denna studie sammanfattas på följande sätt:

#### *Gestaltaren*

”Gestaltaren” är i första hand en objektsorienterad praktiker, där det fysiska resultatet, artefakten är en huvudsak. Redskap och arbetssätt som hör ihop med denna typ är ritningar, modeller och skissmetoder. Gestaltaren har estetiska ideal, vilka dock inte alltid går att jämföra med konstnärers estetiska ideal. Konstnärer har inte samma ramar som landskapsarkitekten och kan därför vara friare och spåna vildare, vilket är avgörande för detta särskiljande. Gestaltaren karaktäriseras som en trendkänslig visualiserare, en konkretiserare av visioner. Att vara en gestaltare är att ha en egen rätt när det gäller formgivning, som innebär att de egna visionerna och idéerna har företräde framför det som de andra i processen kommer med.

#### *Kommunikatören*

”Kommunikatören” är en huvudsakligen processororienterad praktiker med dialogen som ett viktigt arbetsredskap och kan delas in i tre tydliga grupper: *ledare*, *medlare* och *förmedlare*. De typiska egenskaperna hos kommunikatören går att sortera längs en linje från förmedlaren via medlaren till processledaren.

Det första steget i kommunikatörsrollen är *förmedlarens*. Landskapsarkitekten är då tolkare och förklarare, rådgivare och instruktör, argumentatör, debattör och presentatör. Inom förmedlarens roll såsom den beskrivs ovan finns också en (omedveten) glidning in i rollen som marknadsförare. Dennes främsta uppgift är att sälja sina idéer genom att vara tydlig så att andra uppfattar/förstår och anammar dessa idéer. Detta första steg handlar främst om kommunikationens innehåll.

Påföljande två steg i kommunikatörsrollen handlar om kommunikationsformerna. *Ledarens* egenskaper kan beskrivas som processledare, plattformsmakare, dialogansvarig, helhetshållare, samordnare och förväntningsuppfyllare (det vill säga en expert som har förmåga att ta hänsyn till och förverkliga andras förväntningar).

*Medlaren* kan beskrivas som inbjudande, tillfrågare, lyssnande, lyhörd, sammanförande, den som underlättar möten, en processmöjliggörare och facilitator. För att klara allt detta krävs kunskap i psykologi, att visa delaktighet och att inge förtroende.

### *Växtkännaren/teknikern*

”Växtkännaren/teknikern” som typ är en i huvudsak objektsorienterade teoretiker och har sitt huvudintresse i växter respektive tekniska lösningar. En av ytterligheterna hos växtkännaren är ”växtsamlaren”, som har intresse för och kunskap om många olika sorter och samlar på rariteter, en katalogkunskap som tar sig uttryck i sortimentslistor. I andra ändan finns ”växtanvändaren” som visserligen kan många växter men där sammanhanget där växten befinner sig är huvudintresset, snarare än detaljkunskapen om växterna. Vissa växtkännare kan beskrivas som gröna fundamentalister eller trädkramare. Landskapsarkitekter förknippas med den gröna sektorn och det leder till att allmänheten har förväntningar på att landskapsarkitekten ska kunna många växtsorter och att växtkunskap och växtanvändning är i fokus för den yrkesgruppen. Teknikern som typ är på samma sätt som växtkännaren i huvudsak objektsorienterad och inriktad på fakta- och förståelsekunskaper, men har sitt fokus på tekniska lösningar för till exempel markbyggnad. Detta gäller både för biologisk teknik, det vill säga växternas överlevnadsvillkor, och för markteknik som behandlar hårda material som asfalt och marksten. Teknikerns redskap är i främsta hand bygghandlingar där MarkAMA-beskrivningar och arbetsritningar ingår.

Dessa två kan tillsammans karaktäriseras av begreppet *biologisk ingenjörskonst* (Suneson, muntligt meddelande).

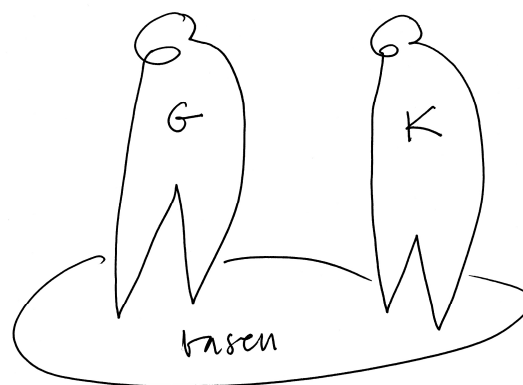
### *Förvaltaren*

”Förvaltaren” som typ är inriktad på fakta- och förståelsekunskap och är mest intresserad av processer. Dialogen är för denne viktigare än det fysiska uttrycket för processen. Förvaltaren karaktäriseras som det offentliga rummets försvarare där brukaren är i centrum. En uppgift för förvaltare är att skapa möjligheter för fysisk förändring och dessutom ett utrymme för att förverkliga nya idéer för yrkeskåren (landskapsarkitekter). För detta krävs förmåga till en konstruktiv dialog med såväl politiker som andra beslutsfattare och allmänheten. Förvaltarnas villkor ligger nära den praktiska verkligheten, men inte huvudsakligen på objektsnivå. Förvaltarens främsta redskap är lagar och förordningar, regler och normer.

#### **6.1.3 Den mångdimensionerade landskapsarkitekten**

Ovan beskrivna idealtyper är naturligtvis en grov förenkling av verkligheten utifrån de deltagande landskapsarkitekternas uttalanden. Syftet är att tydliggöra några av de roller en landskapsarkitekt har eller kan ta i olika sammanhang. Rollerna utesluter inte varandra och kan naturligtvis kombineras på olika sätt. Till exempel kan benämningen ”förvaltare” också

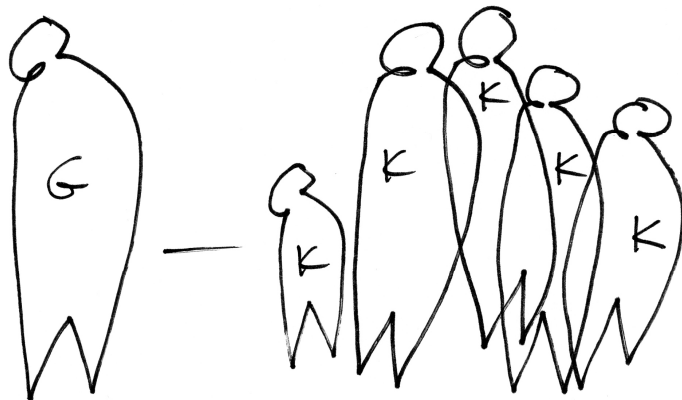
appliceras på en skötsel- och underhållsinriktad typ som då befinner sig på objektsnivå snarare än på processnivå, men den som huvudsakligen diskuterades under fokusgruppssamtalen är den som redovisas ovan i samband med tabell 1. Det finns också spänningsförhållanden mellan de olika typerna. I diskussionen påtalas till exempel att en motsättning mellan gestaltaren och teknikern kan finnas hos vissa i yrket. För denna avhandlings vidkommande är det i första hand de två idealtyperna "gestaltaren" (G) och "kommunikatören" (K) och förhållandet dem emellan som är av intresse. Mycket av diskussionen i fokusgruppssamtalen kretsade kring frågor som rör gestaltaren och kommunikatören och deras förhållande till baskunskaperna och ämnet återkommer i hela materialet.



#### *Gestaltaren och kommunikatören*

Både "gestaltaren" och "kommunikatören" har i huvudsak en praktisk kunskapsinriktning där färdighetskunskap och förtrogenhetskunskap är de viktigaste kunskapsformerna. Dessa båda kunskapsformer består till största delen av tyst kunskap vilket kan vara en av anledningarna till att dessa två typer, gestaltaren och kommunikatören, ofta kommer upp i undersökningen. Som tidigare redovisats kan landskapsarkitekter uppfattas som besvärliga när de försöker beskriva otydligt definierade rum och samma sak kan gälla för hur gestaltaren och kommunikatören kan uppfattas när han eller hon försöker förklara sitt arbetsätt och de förslag detta lett fram till. För att kunna gestalta en park eller bostadsområde krävs naturligtvis fakta – och förståelsekunskaper, men uppdelningen gäller här i första hand var huvudsakligt fokus hos dessa typer av landskapsarkitekter ligger. I den följande analysen/beskrivningen har jag i huvudsak koncentrerat mig på dessa två typer och deras förhållande till varandra.

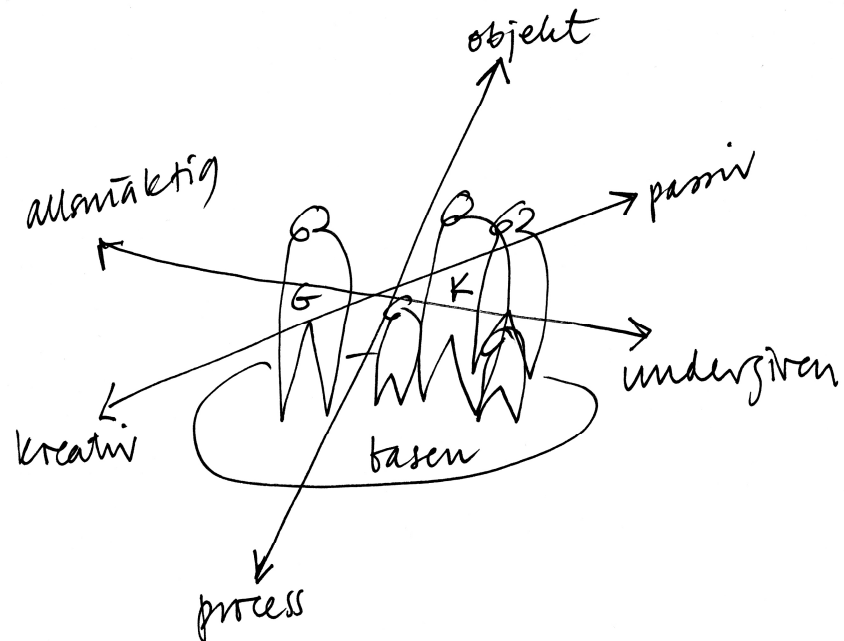
Dessa två benämningar, "gestaltaren" respektive "kommunikatören", används av deltagarna i undersökningen men på lite olika sätt och i olika sammanhang. I fortsättningen kommer jag att använda mig av beteckningarna utifrån det innehåll som har redovisats i mitt empiriska material. Varje enskild individ kan ha mer eller mindre av dessa karaktärer i sig, allt efter vad varje situation påkallar. De båda typerna beskrivs i materialet utifrån delvis olika utgångspunkter. "Gestaltaren" framträder som mer självklar för gruppen som landskapsarkitekt-typ vare sig han eller hon arbetar på detaljnivå eller i annan skala. Däremot sågs de egenskaper som hör till typen "kommunikatör" som något man, framförallt inom fokusgruppen, gav uttryck för skulle ingå i landskapsarkitektens grundpalett snarare än något som de upplevde hör till basegenskaperna idag. Den typen är uppenbarligen inte lika klar och entydig för deltagarna som "gestaltaren" och skulle kunna illustreras av nedanstående figur – en mängd olika kommunikationstyper. Trots att de deltagande landskapsarkitekterna pratar om kommunikation som ett samlande begrepp, innehar dessa typer olika egenskaper och har behov av olika kompetens för att kunna genomföra sina uppdrag.



Som typer skiljer sig "gestaltaren" och "kommunikatören" från varandra men därmed är det inte så att de uppfattas vara i motsättning till varandra. Även om deltagarna uppenbarligen upplever det som ett problem att få båda typerna att fungera ihop så menar de att det inte skulle behöva vara just en motsättning. Gruppen i sin helhet menade att landskapsarkitekter saknar, eller åtminstone behöver mer, kunskap/utbildning om kommunikation.

Som jag har försökt illustrera i figuren på nästa sida står de två idealtyperna "gestaltare" och "kommunikatör" båda på den gemensamma basen och kan var och en, i varje situation, uppfatta sig som antingen kreativ eller passiv, eller allsmäktig eller undergiven, eller någonstans däremellan, eller båda två

samtidigt. Det är alltså inte så att de deltagande landskapsarkitekterna uppfattar "gestaltaren" som alltid kreativ eller "kommunikatören" som alltid allsmäktig, utan dessa två synsätt eller dikotomier karakteriserar den syn landskapsarkitekten kan ha på sig



själv vid ett visst tillfälle oberoende av vilken roll man spelar. I materialet framkommer att det är svårt att själv hålla fokus på vilken roll man har, tar och får och att samtidigt vara tydlig gentemot andra aktörer i processen. Genomgående för alla teman som kommer upp i fallstudierna och fokusgrupperna är att det finns tydliga motsättningar inom temana och även mellan temana. Landskapsarkitekten framstår som splittrad i sin självbild och därmed splittrad i den bild som ges till andra. Detta kan lätt tolkas som en negativ syn på landskapsarkitektens självbild och rolluppfattning. Men man kan också se ovanstående bild som en bild av en mängd olika möjligheter och inriktningar som kan verka tillsammans istället för att som nu vara problematisk i sin mångfald och dra landskapsarkitekten åt olika håll. Återigen – den som har en adekvat självbild och tydlig uppfattning om sina roller och bevekelsegrunder har också makt att förändra dessa roller i önskvärd riktning (Molander 1991).



## 6.2 Förhållandet till landskapet och brukarna

Att vara landskapsarkitekt ses idag som ett självständigt och inspirerande yrke vilket har lett till ett starkt intresse för utbildningen. Detta i sin tur leder till en ständig ökning och utvidgning av det sociala fältet vilket kommer att medföra förändringar i framtiden. Jag tar i detta avsnitt upp och fördjupar två problematiska punkter som framstår under undersökningens gång när det gäller landskapsarkitektens roll framförallt i skolgårdsutvecklingsprocesser. Dessa punkter är *landskapsarkitektens uppfattningar om landskapet* och vad det kan innebära för utvecklingen av landskapsarkitektens yrkesroll samt *landskapsarkitektens uppfattningar om brukare och brukarsamverkan*. Jag har tagit fram dessa för att bearbeta dem och försöka bidra till en högre medvetenhet som också kan innebära att förändring kan ske, en möjlighet att skriva om och utveckla sin yrkesroll.

Möjligheter till förändring tas också upp som viktiga av de deltagande landskapsarkitekterna i undersökningen. Dessa har alla visat ett stort intresse för landskapsarkitektens professionsutveckling generellt och för betydelsen av att utforma miljöer för barn som motsvarar barnens behov. Det är alltså inte frågan om ovilja eller oförmåga till förändring hos dessa landskapsarkitekter som ligger till grund för följande kapitel utan jag vill snarare försöka synliggöra de underliggande hinder som kan finnas i en kringkuren vardag så att de kan bearbetas. Självbilden har till exempel förvirrande och problematiska inslag, av vilka de två ovan nämnda, landskapsarkitektens förhållande till landskapet och till brukarna, framstår som de mest intressanta att studera i detta sammanhang.

### 6.2.1 Landskapsarkitektens uppfattningar om landskapet

Den naturvetenskapliga, biologiska kunskapen om landskapet sågs, tillsammans med praktisk kunskap om hur man tillämpar detta, som en grundläggande del av det som gör någon till landskapsarkitekt och som skiljer dem från andra närliggande yrkesgrupper. Fokusgruppen jämförde med arkitekterna, som de menar har avhämt sig lika djupa kunskaper om sina material som landskapsarkitekten fortfarande får genom sin utbildning.

En motsättning kommer till uttryck i materialet mellan den biologiska ingenjörskunskapen och gestaltungsformågan. Deltagarna i fokusgrupps-samtalen tar upp frågan om vilken av dessa två som ska få lov att dominera inom ämnet, både när det gäller landskapsarkitektundervisningen och ute i yrkeslivet. En sådan diskussion har förts inom landskapsarkitektkåren sedan 1960-talet (Swaffield 2002b). De två följande exemplen från antologin<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> "Theory in Landscape Architecture", (Swaffield 2002b), som refereras i kapitel ett.

belyser denna motsättning som också kommit till uttryck på ett likartat sätt i fokusgruppssamtalen.

Where the landscape architect commands ecology he is the only bridge between the lateral sciences and the planning and design professions, the proprietor of the most perceptive view of the natural world which science or art has provided. This can be at once his unique attribute, his passport to relevance and productive social utility. With the acquisition of this competence the sad image of ornamental horticulture, handmaiden to architecture after the fact, the caprice and arbitrariness of "clever" designs can be dismissed forever. In short, ecology offers emancipation to landscape architecture (McHarg 1967, s. 39).

Detta sätt att resonera har också setts som just det som har gjort landskapsarkitekter till sämre gestaltare. Resonemanget förs bland annat av Marc Treib i "Must Landscapes Mean?" (1995) i samma antologi. Han menar att det fokus på naturen och landskapets förvaltning som McHarg framhåller gav landskapsarkitekter tillräcklig moralisk grund för att nästan helt undvika designbeslut som handlar om det medvetna formandet av landskap snarare än dess förvaltning. Att båda resonemangen finns kvar inom kåren visar diskussionerna i fokusgruppen som ger uttryck för en liknande motsättning mellan "gestaltaren" och landskapsbasen. Detta kan också knytas till diskussionen om inriktningen på den professionella kompetensen och ses som en motsättning mellan fakta- och förståelsekunskaper samt förtroghets- och färdighetskunskaper där de sistnämnda beskrevs av de deltagande landskapsarkitekterna som svårare att förklara för andra och därmed en grund för lägre status för landskapsarkitektkåren. Å andra sidan uppfattas "det gröna", kunskap om landskap och växtmaterial, i omvärlden som inte så statusbringande som andra sorters teknisk kunskap, "*nu kommer de med mera purjolökar*" som en av deltagarna hört på ett projekteringsmöte. Det uppfattas "*flummigt*" att prata om häckar när de andra i byggprocessen tar upp ventilations- och konstruktionsproblem, menade en av deltagarna. Så för landskapsarkitektkårens vidkommande kan detta ses som en dubbel belastning, både den faktabas som yrkesutövningen vilar på och de uttryck som kåren ger åt det har lägre status i omvärldens ögon. Det handlar om den status som landskapsarkitekternas baskunskaper har i byggprocessen och i

förlängningen även för det kollektiva självförtroende<sup>24</sup> som landskapsarkitekterna gemensamt besitter<sup>25</sup>.

Det är intressant att konstatera att vare sig under fallstudierna eller under fokusgruppssamtalen, nämns orden ekologi eller uthållighet, i samband med diskussionerna om landskapet, som en grund för vad en landskapsarkitekt är. Detta trots att Thompson (2000) har funnit i sina undersökningar av det som skrivits om landskapsarkitektur och värderingar att det är ett av de tre viktigaste områdena för en landskapsarkitekt tillsammans med det sociala och det estetiska. Vad kan det betyda att termerna ekologi och uthållighet inte används av landskapsarkitekterna i fallstudier och fokusgrupp? Kan det vara så att den ekologiska grunden är så självklar för dagens landskapsarkitekter att det inte känns nödvändigt att poängtera detta genom att använda dessa termer i ett samtal med andra landskapsarkitekter. Å andra sidan användes inte heller termerna under kunskapsverkstäderna tillsammans med elever, lärare, föräldrar och kommunrepresentanter. Crewe & Forsyth (2003) menar att ekologisk design är ett av de områden de identifierat som behöver tydliggöras och förstärkas hos kåren (*in need of recognition and mainstreaming*) vilket verkar vara fallet även här i Sverige.

#### *Landskapet och människan*

Landskapskonventionens definition av landskap inbegriper även människans upplevelser av landskapet<sup>26</sup>. I materialet är människan och människans upplevelser viktiga aspekter av hur landskapsarkitekter bör förhålla sig till landskapet och landskapsarkitektur. Det framskymtar dock att kunskap om människan och hennes roll i samhället inte ses som en del av landskapsarkitekters kunskaper på samma sätt som kunskap om växter, mark och det dynamiska landskapet. Att som deltagare i fokusgruppen säga att man tycker om människor mer än växter eller landskap lockade till ett allmänt skratt hos de diskuterande landskapsarkitekterna. Denna syn avspeglar sig också i landskapsarkitektutbildningar idag i Sverige, där den sociologiska delen av utbildningen på grundnivå har minskat de senaste åren. I materialet är det mera självklart att landskapsarkitekter har människans väl

---

<sup>24</sup> Grange (2005)

<sup>25</sup> Albertsen (1998) menar att det som skiljer arkitektens fält från det konstnärliga fältet är bland annat den mängd kapital som behövs för att förverkliga arkitektens uppdrag. I de flesta projekt är utemiljöns andel av investeringen mindre än husbyggnationens och kommer dessutom ofta i slutet av byggprocessen, med därmed följande större risk för att bli bortbantad när ekonomiska problem uppstår.

<sup>26</sup> ”ett område som det uppfattas av människor och vars karaktär är resultatet av påverkan av och samspel mellan naturliga och/eller mänskliga faktorer”. (Europeiska landskapskonventionen 2000).

och ve som ett mål man jobbar **för** än att kunskap **om** människan och människors behov är en karaktäriserande bas för landskapsarkitekter. Denna inriktning eller uppdelning kan vara ett hinder för det paradigmskifte som Boverket (2000) påtalar fullt ut kan genomföras, det skifte som handlar om en förändring från att planera **för** barn till att planera **med** barn. Denna diskussion kan också föras på ett mer generellt plan, även om det är barnmiljöer som empirin rört sig kring i detta arbete. Undersökningens resultat kan peka på att detta tema, professionens förhållande till "människokunskaper" och till brukarsamverkan, är något som behöver utvecklas så att landskapsarkitektens yrkesroll ska bli mer tydlig och kunna ha betydelse för all planering av den yttre miljön.

### 6.2.2 Landskapsarkitektens uppfattningar om brukarna och brukarsamverkan

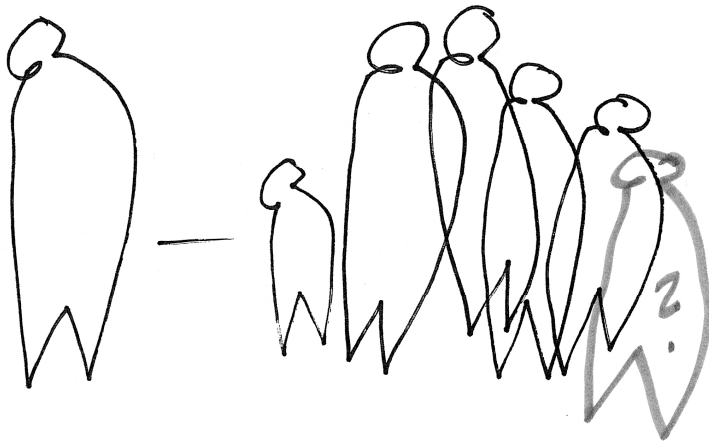
I beskrivningen av landskapsarkitekten som "kommunikatör" redovisas många olika egenskaper som de deltagande landskapsarkitekterna menade tillhörde en kommunicerande landskapsarkitekt, förmedlare, ledare och medlare. Många av de uttryck som kopplas ihop med kommunikatören redovisar drag som tenderar att enkelt rikta budskapen till att gå från landskapsarkitekten, avsändaren, till brukaren, mottagaren. På ett par ställen uttalas att landskapsarkitekten lärt sig av brukarna men diskussionen i stort ger tydligt uttryck för en envägskommunikation. Fokusgruppsdeltagarna använde till exempel orden brukarinblandning och brukarinflytande när de skulle beskriva sådana processer, inte brukarsamverkan eller brukarmedverkan. Jag tolkar denna syn på brukarna som att brukarna leds av landskapsarkitekterna i en process där landskapsarkitekten styr snarare än att parterna deltar i processen på likvärdig grund. Detta kan ske genom så kallad intrycksstyrning, att spela rollen på ett sådant sätt att utfallet påverkas till landskapsarkitektens fördel (ODS 2005). Här handlar det om att övertyga och att förmedla sin (landskapsarkitektens) kunskap till andra.

En i huvudsak positiv inställning till samverkan hos de deltagande landskapsarkitekterna för även med sig något annat som kan ses som en oreflekterad eftertanke. Många uttalanden som rör landskapsarkitektens förhållande till brukarna kunde rubriceras som marknadsföring av det egna budskapet, både för att få uppdrag (ackvisition) och för att få gehör och acceptans för det egna förslaget. Detta innebär ytterligare en möjlig rollkonflikt, den mellan landskapsarkitekter och beställare förutom den tidigare redovisade mellan landskapsarkitekt och brukare.

I intervjuerna med landskapsarkitekterna efter kunskapsverkstäderna och projektens genomförande framhölls också processens nytta för den egna

arbetsprocessen. Det märktes en viss frustration när den tid som krävs för en bra process krockar med en pressad arbetssituation och oro för att det inte skulle finnas utrymme för den egna (gestaltning) processen vilket kan ses som en (inter)rollkonflikt mellan "gestaltaren" och "kommunikatören" och en (intra)rollkonflikt mellan landskapsarkitekten och brukaren. Uttrycket "brukarkladd" användes i det sistnämnda sammanhanget av en av de deltagande landskapsarkitekterna som ett sätt att beskriva hur det känns när brukarna har en massa åsikter som har konsekvenser för den egna estetiska lösningen och för arbetsprocessen.

Genomgående i samtalen uttrycktes ett behov av att kunna mera om olika kommunikationsprocesser. Detta gäller för alla de roller som diskuterades och som ingår i typen "kommunikatör" från ren informationsförmedling till olika processtyrningsroller, i mer eller mindre stor grad. De menade att den rena informationsförmedlarrollen var välkänd men ändå inte tillräckligt väl grundad hos landskapsarkitekter i gemen, det handlade om en kunskap som landskapsarkitekter behöver utveckla vidare. I diskussionerna framgår det att deltagarna är positiva till att fråga andra om deras behov i projekten och syn på processen, men att detta sker framförallt på landskapsarkitektens villkor och ses av dessa i mångt och mycket som ett sätt att komma framåt i projekteringsprocessen.



Jag menar att den bild av "kommunikatören" som framträder i materialet saknar till stor del en viktig komponent. Det är rollen som den som är öppen och villig att lyssna på andra, och som dessutom är benägen att själv lära av andra, utifrån en jämbördig grund. Detta innebär att landskapsarkitekter inte kan utnyttja potentialen som "kommunikatör" fullt ut. De har, utan att kanske vara medvetna om det, en inställning som kan försvåra att ta till sig nya sorters kunskap tillsammans med andra. En otydligt

definierad och därmed osäker roll gör att landskapsarkitekter kanske drar sig för att gå in i en ny och utvidgad kommunikatörsroll (Repstad 2005).

Följande avsnitt kommer att diskutera några andra aspekter av landskapsarkitektens yrkesroll som har betydelse för dennes förhållande till brukarna.

#### *Vem är min uppdragsgivare?*

In the social context of professional practice which is accepted as routine in our society, the professional is a provider of services. (Schön 1991)

I fokusgruppssamtalen märktes denna vilja till att betjäna brukarna som Schön (1991) diskuterar – men som man uppfattade ibland kommer i konflikt med andra intressen, däribland de egna. Uttalanden som att föra ut budskapet om det goda samhället, att vara det offentliga rummets försvarare tyder på detta. I förhållande till synen på brukarna som en ”ovanifrån” syn kan detta ses som en konflikt. Denna motsats kan också läggas till de motstridiga kraven som landskapsarkitekter uppfattar ställs i brukarsamverkanssituationer som beskrivs i citatet nedan.

Jag upplever det som någon slags motsägelsefullhet att det är svårt att å ena sidan arbeta med något slags programarbete och på den andra diskutera i en process i en grupp för att komma fram till vilka behov som finns för slutanvändaren i det rum som jag ska skapa. Och sen den där diskussionen och det lyssnande örat för att skapa någonting som är starkt och provocerande och tydligt gestaltat och som kommer att ge mig som landskapsarkitekt, som är van att göra det här gestaltandet, uppdraget, och att skapa ett starkt rum där, det rum som sammanhanget och programmet kräver. (Dina)

Dilemmat som beskrivs har många olika bottenar. Det ligger ett spänningsförhållande mellan landskapsarkitektens övergripande ansvar att formulera frågan (Schön 1991; Molander 1996; Svensson 2002) och förväntningar från andra att landskapsarkitekten tillsammans med dem ska delta i processen på ett jämbördigt sätt, eller åtminstone vara lyhörd. Och utifrån den gemensamma processen ska landskapsarkitekten återigen ta ett helhetsansvar och göra ett förslag som tillfredsställer de behov som identifierats. Ett demokratiskt dilemma som kan vara förvirrande. Till detta läggs ett helhetsansvar för den estetiska utformningen, helst på ett nyskapande och konkurrenskraftigt sätt, som dessutom tillfredsställer brukarnas och beställarnas behov. Detta att ha ett samhällsansvar

problematiseras vidare av Svensson (2002). Han beskriver hur professionella ser sig stå utanför och över enskilda gruppintressen på grund av universella kunskaper som grundas på ett samhällsansvar, ett kall. Diskussionen hos de deltagande landskapsarkitekterna visade också på detta, vilket innebär ytterligare en komplikation i relation till brukare och beställare.

I denna studie nämner deltagarna själva ett antal olika uppdragsgivare, naturen, kollegor, sig själva, allmänheten. Det går att uppfatta två sorters huvuduppdragsgivare i materialet som kan stå i motsättning till varandra: en moralisk uppdragsgivare och en ekonomisk uppdragsgivare. Den moraliska uppdragsgivaren kan vara brukaren, den egna viljan, och samhällsnyttan, var och en för sig – eller sammanblandade. Till detta kommer naturen som också kan ses som en annan sorts moralisk uppdragsgivare. Den ekonomiska uppdragsgivaren är den som faktiskt betalar för uppdraget och som också har en juridisk ”rätt” i sammanhanget. Svensson (2002) menar att tjäna människor har en starkare etisk kod än att sälja tjänster. Den rollkonflikten redovisas också i materialet då brukaren sågs både som uppdragsgivare och som kund (se ovan).

I materialet kan man urskilja en syn på landskapsarkitekten också som *det offentliga rummets försvarare*. Anna Östnäs (1984) beskriver en separering mellan klienten och brukaren då uppdragsgivaren övergick från att vara en enskild person, mecenat, till en representant för allmänheten. I utbildning och praktik riktades fokus från mötet med en individ till möten med en representant för en grupp. Ett slags avpersonifiering av mål vilket kräver ett annat förhållningssätt till brukaren och klienten. I brukarsamverkanssammanhang, speciellt när det gäller att arbeta med barn, handlar det återigen om att kunna möta individen som individ och inte som representant för någon grupp eller det allmänna intresset. Att koppla samman rollen att vara lojal med det allmänna med rollen att tillfredsställa den enskilda deltagaren i en viss process kan i vissa situationer, när dessa intressen är motstridiga, leda till en rollkonflikt. Det handlar om olika sorters uppdragsgivare med olika krav och mot detta ställs den vana som landskapsarkitekten har av tradition att samarbeta med dessa olika uppdragsgivare. I fokusgruppen talades det om ett ideologiskt ansvar för utemiljön. Dessa ideal bör inte avfärdas som ett sätt att främja den egna yrkeskårens autonomi, utan behöver granskas och tydliggöras för att förstärka och motivera ett ansvarsfullt bemötande av olika åtaganden mot brukare och beställare (Brown & Jennings 2003, s. 101).

Schön (1991) skriver om detta och om det kontrakt som sluts mellan de professionella och brukare/beställare. Han ser det traditionella praktiker – brukarkontraktet som motsatt ett reflekterande kontrakt som han förordar

när det gäller att utveckla kunskap-i-handling. Han menar att praktikern, genom det traditionella kontraktet, är ansvarig främst inför sina kollegor, som är de som kan bedöma praktikerns arbete. I en reflekterande situation däremot, där brukarna deltagit på ett aktivt sätt i processen, kan även brukaren bedöma arbetet och detta kan leda till nya sätt att lösa problem. I mitt material framgår tydligt att gruppen följer och/eller reagerar enligt det traditionella kontraktet även om de idealt säger sig vilja förhålla sig på ett mera brukarsamverkansvänligt sätt.

*Smakdomaren (estetik, brukarsamverkan och professionalism)*

Som tidigare beskrivits kan det finnas svårigheter att vara "gestaltaren" i förhållande till landskapsarkitektens baskunskaper om landskapet. På samma sätt kan man se en rollkonflikt mellan att vara en "gestaltare" och att vara en processinriktad "kommunikatör" i samarbetet med brukare. Att i alltför hög grad ta hänsyn till brukarnas estetiska värderingar kan upplevas som en konflikt med den egna särarten, den egna rätten som gestaltande landskapsarkitekt som en av deltagarna uttryckte sig.

Frågan om vems estetiska utgångspunkt som blir bestämmande togs upp i processen på Klockarskolan. Under förarbetena till kunskapsverkstäderna frågade en av deltagarna om vem som skulle bestämma om det blev en konflikt. Att det kan vara problematiskt kan följande citat illustrera. En av landskapsarkitekterna menade att "det är en rågång mellan demokrati och delaktighet och vårt sätt att se på problemen och behoven". Det vill säga att landskapsarkitekten i ett projekteringsområde fattar egna beslut som inte alltid är avhängigt av den demokratiska processen. Arkitektens egna estetiska referenser och preferenser spelar en avgörande roll för den slutgiltiga gestaltningen menar Sternudd (2007). Och detta kan få konsekvenser för den fysiska utformningen av platser, som citerat från en av fallstudieskolorna visar "ställer man sig på marken och tittar kanske man inte kan ser någon skillnad, det som i så fall skulle synas är det eleverna varit med och utformat rent konkret, allt annat går genom mig". "Varit med och anlagt" innebär i det här fallet att eleverna på Klockarskolan var med i den slutgiltiga projekteringsprocessen på så sätt att de beslutade om var bänkar skulle stå och vilken färg dessa skulle få. Exemplet visar att landskapsarkitekter ofta styr stora delar av slutprodukten utifrån sina egna utgångspunkter mer eller mindre oberoende av hur den övriga processen gått till.

Vad bestämmer landskapsarkitektens estetiska utgångspunkt? I vilken mån har brukarna genomslag i den processen? Diskussionen om hur man handskas med dessa frågor har löpt som en röd tråd genom både fallstudier och fokusgruppsamtal. "Arkitektens roll är smakdomarens" menade en av



deltagarna i panelen på MSA-dagen 2005 i ett seminarium om arkitektens estetiska val<sup>27</sup>. Att arkitekten har tolkningsföreträde när det gäller gestaltning av omgivningen, menade hon är en grundläggande del i en arkitekts professionalism. Samma attityd framkom också mer eller mindre i fokusgruppssamtalen. Landskapsarkitekten ansågs ha tolkningsföreträde i gestaltningsfrågor, vilket visade sig bland annat i tanken om landskapsarkitektens rätt till gestaltning som diskuterats tidigare. Arkitekter och landskapsarkitekter definierar sig professionellt i stor grad genom sin gestaltningsförmåga och kunskap om vad som är vackert. Att detta är problematiskt har diskuterats av bland andra Albertsen (1998) och Sternudd (2007) utifrån det faktum att arkitekternas estetiska uppfattning är baserad på en traderad föreställning om vad som är estetiskt värdefullt. Och att denna uppfattning skiljer sig från många andra gruppers uppfattningar. Detta kom till uttryck hos fokusgruppen som menade att de ansträngde sig för att försöka bevara sin syn på landskapet från före utbildningen för att inte förblindas i sina senare val som landskapsarkitekt.

Landskapsarkitekten håller i pennan och har kunskap om hur man kan visualisera framtidsidéer och gestalta problemlösningar vilket innebär att de står i en maktposition gentemot framförallt brukarna. Allt har, eller får, en form av det som landskapsarkitekten gör, och denna kunskap om utformning utgör en stark grund till landskapsarkitektens syn på sig själv som yrkesverksam – vilken del av planeringsprocessen man än tillhör. Det är ett dilemma att vara estetiskt ansvarig och samtidigt ta med andra som inte ”kan” det estetiska, och därmed kan ha svårare att förstå och godta landskapsarkitektens förslag.

#### *Ett gemensamt språk*

Ett av landskapsarkitektens medium/verktyg är skissandet som kan användas på ett aktivt sätt i en situation med reflektion-i-handling (Schön 1991). Själva konsten att skissa kan vara snabb och spontan men de kvarvarande resultaten är varaktiga (Corner 1992). Detta innebär, menar han, att man kan frysa tid och använda skissandet som ett sätt att få tid att reflektera tillsammans med andra. Inga drag är irreversibla som de kan vara i verkligheten, man kan testa variabler tillsammans eller utesluta vissa när man så vill. Det blir ett sätt att experimentera samtidigt i en virtuell värld. Schön (1991) säger att skissande och pratande är parallella sätt att designa och tillsammans bildar de *designspråket* – ett designspråk som problematiseras i mitt material. Den som håller i pennan har makt – på gott och ont, vilket

---

<sup>27</sup> Den årliga arkitektdagen, med program relevant för de fyra yrkeskåren, som arrangeras av Sveriges arkitekter

har uttalats av flera av deltagarna. Kunskapsverkstäderna fungerade delvis som ett sätt att utveckla ett designspråk genom att öppna upp skissprocessen och skissa på olika sätt tillsammans med brukare och beställare. Resultaten från fallstudierna tyder på att det var lättare för brukarna att förstå designspråk när det inte bara gällde att skissa med penna utan också att "skissa" ute med tyg och träställningar. Ett förslag som framfördes i en av fallstudierna var att låta flera delar på skolgården genomföras av brukarna själva som ett sätt att tillåta dem att själva få bestämma helt och hållet och på så vis komma förbi både den estetiska konflikten med brukarna och minska betydelsen av ritningen som maktfaktor.

I diskussionerna tog de deltagande landskapsarkitekterna upp vikten av att ha ett eget språk som ger möjligheter att utveckla ämnet landskapsarkitektur. Fokusgruppsdeltagarna var oroliga för att de begrepp landskapsarkitekter använder idag kan hämma visionerna, att själva språket, som i exemplet med uppdragsgivare och kund, utgör ett hinder för utveckling av yrket. Begreppsutveckling sågs som ett sätt att skapa och förstärka yrkesidentiteten och gruppen efterlyste fler tillfällen för landskapsarkitektkåren att diskutera detta tillsammans. De menade att landskapsarkitekter saknar förmåga att uttrycka sig på ett tydligt sätt för andra på de områden som har betydelse för yrket och är dåliga på att verbalisera sina egna tankar. I berättelserna om vad som format dem som landskapsarkitekter tog de upp hur mycket man lär sig av att artikulera sina bakomliggande intentioner och sedan berätta för andra. Detta går i linje med den diskussion Molander (1996) för om uppmärksamhet på det egna handlandet som en central del i ett yrkeskunnande. Att förstå vad man kan möjliggör ökad frihet i sitt handlande och därmed skapas en bas för fortsatt reflektion och lärande.

Att utveckla ett eget speciellt språk för att hävda den yrkeskunskapen ställdes i motsats till att använda begrepp som är begripliga för de icke-invigda. Molander (1996) beskriver tre olika sorters tyst kunskap: (1) kunskap som inte **kan** uttryckas eller beskrivas i ord, (2) det tyst förutsatta eller underförstådda, handlingsvanor och trosföreställningar som man lärt sig utan att fundera över varför, och (3) det tystade, det som inte har fått röst eller tillåtits få röst. I beskrivningen kan spår ses av alla tre sorterna tyst kunskap.

Kan man till exempel inte uppmärksamma sin egen kunskap och upprätthålla ett språk som är formulerat inom verksamheten kommer kunskapen att eroderas (Molander 1996, s. 44).

Deltagarna menade att landskapsarkitekter måste utveckla sitt språk gentemot andra aktörer i byggbranschen. Ett mystifierande fackspråk kan ses som ett vapen, ett sätt att visa sina kunskaper och sin professionalitet. Bourdieu beskriver att när skillnader mellan praktiker, tillgångar och åsikter omvandlas till symboliska skillnader bildar de ett verkligt språk och fungerar som särskiljande tecken (Bourdieu 1995, s. 19). Ett särskiljande av landskapsarkitekten genom ett tydligare fackspråk kan förstärka dessa symboliska skillnader i förhållande till andra yrkesgrupper, men riskerar, som tidigare sagt, att spilla över på förhållandet till brukare och utgöra en rollkonflikt mellan landskapsarkitektens vilja att ta hänsyn till brukare och den egna utvecklingen som landskapsarkitekt.

Gemensamma förebilder och referenser var ett annat förslag till att skapa ett gemensamt språk. Barn har oftast inte förmåga att rita det de inte har sett eller upplevt, och det gäller för landskapsarkitekten att tolka barnens drömbilder i sin egenskap av landskapsarkitekt. En diskussion fördes som problematiserade den egna barndomen som förebild då dagens situation inte är identisk med den som rådde när de deltagande landskapsarkitekterna var barn. Problematiken återfinns i Lindholm (1995) och har bäring på vilka sätt landskapsarkitekter kan ta till sig kunskap om barns behov. Behovet av att hitta ett gemensamt språk blir viktigt i förhållande till brukarsamverkan med barn, men samma problematik gäller i förlängningen också för vuxna även om detta kanske inte är lika tydligt för de båda parterna, brukare och landskapsarkitekter. Studien visar att diskussionen om ett gemensamt språk är problematisk och kan innebära rollkonflikter samtidigt som det kan bli ett viktigt redskap i förhållandet mellan brukare och landskapsarkitekt, mellan landskapsarkitekten och andra yrkesgrupper, samt även inom landskapsarkitektkåren.

#### *Den signifikante andre*

I boken "Creative teachers in Primary Schools" (Woods 1995) som undersöker bland annat Coombes School projektet, beskrivs betydelsen av att ta in verksamma från andra yrkesområden till skolan när det gäller att skapa kreativa miljöer för undervisning. Ett av exemplen handlar om en arkitekt som deltagit i en skissprocess på en skola i England. Dennes kompetens och kunskap tillförde inte bara det aktuella projektet något utan sättet att tänka och arbeta ledde till förnyelse av sättet att undervisa i skolan. Rollen som "*den signifikante andre*" kan också ses som relevant för landskapsarkitekterna i Säterprojektet, vilket också antydde under samtalen med skolledaren. Båda landskapsarkitekterna och forskaren sågs som bidragare till att på olika sätt ge näring åt processen på skolgården. När

det gäller landskapsarkitekterna själva redovisade de inte sådana tankegångar på ett tydligt sätt, vilket kanske kan ses som ett resultat av den saknade kompetensen hos typen ”kommunikatör”. Det vill säga en benägenhet att se lärandet som i huvudsak något som sker hos brukaren snarare än hos landskapsarkitekten.

### 6.3 Landskapsarkitektens habitus och sociala fält

I det följande diskuteras landskapsarkitektens yrkesroll och självbild med hjälp av framförallt Bourdieus begrepp habitus och sociala fält. De i avsnitt 6.1 beskrivna dikotomier, typer och resonemanget om baskompetensen kan ses som att de tillsammans karaktäriserar den habitus för gruppen landskapsarkitekter som skönjs i materialet. Alla individer i gruppen landskapsarkitekter delar inte samma åsikter eller bakgrund men alla påverkas av den habitus deras grupp befinner sig i, vare sig det är uttalat eller förkroppsligat. Den förkroppsligade historien inom gruppen gör att vissa förhållningssätt tas för givna och ses som oproblematiska så länge de inte medför konflikter eller motsättningar med andra (Israel 1999).

#### 6.3.1 Landskapsarkitektens habitus

Bourdieu beskriver habitus som ett slags praktisk sinne eller speluppfattning för vad som bör göras i en given situation (Bourdieu 1995). Habitus kan dessutom bara förstås i förhållande till olika sociala fält som fungerar som slagfält eller kraftfält där de som deltar tvingas ta ställning till mål och medel för kampen (Israel 1999). I det spelet satsas olika sorters kapital som förvärvas genom habitus. Bourdieu talar om tre olika sorter: ett ekonomiskt kapital, ett socialt kapital och ett kulturellt kapital vilka tillsammans bildar ett symboliskt kapital som kan satsas på det sociala fältet (Hillier & Rooksby 2005). I diskussionerna hos de deltagande landskapsarkitekterna är det i huvudsak det kulturella kapitalet som framträder, det vill säga ett kapital som tillkommit genom formell eller informell utbildning och som kan synas som olika sätt att använda språk med mera. Diskussionen om ett gemensamt språk som redovisades i det förra avsnittet om landskapsarkitekternas förhållande till brukarna kan vara just ett sådant exempel.

Att beskriva habitus kan vara ett sätt att göra problematiska förhållningssätt synliga. De olika ”trenderna” som beskrivs i Swaffields antologi (2002b), och som redovisas i kapitel ett, finns mer eller mindre

oreflekterat hos landskapsarkitekterna i mitt material<sup>28</sup>. En slutsats man kan dra för denna studie är att landskapsarkitekter i varierande grad har präglats av ovan nämnda teorier, antingen direkt från dessa texter eller liknande, eller indirekt förmedlat via lärare och kollegor. Det finns dessutom motsättningar mellan dessa olika trender då dessa ofta inneburit kritik av den föregående trenden vilket kan ses av citaten om ekologi och gestaltning i kapitel sex<sup>29</sup>. Att vara oreflekterad och okritisk till dessa teorier kan leda till att dessa motsättningar även kommer att återfinnas inom individen. Resultaten visar också att det tycks vara ett problem att få dessa ibland motstridiga idéer eller ideal att bli till ett, för individen, godtagbart lösningsmönster. Jag menar att dessa impulser inte har bearbetats till ett individuellt förhållningssätt hos var och en på ett medvetet sätt. Jag ser det som en "simultaneous happening of theories" (ett samtida skeende av teorier) i landskapsarkitekternas hjärnor, ett lapptäcke av teorier som har utvecklats över decennier, eller mer än 100 år om vi tar utgångspunkt i tidpunkten för det första namngivandet av yrkeskåren som landskapsarkitekter. Dessa teoriers eller trenders samtida skeende kan innebära olösta och många gånger internaliserade rollkonflikter. Allt detta är problematiskt för landskapsarkitektens självbild.

Förhållandet mellan "gestaltaren" och "kommunikatören" visade sig också vara problematiskt och ge upphov till olika slags konflikter. Dessa två tydliga typer som har bäring på mötet mellan landskapsarkitekten och skolgården uppfattas som att de i viss mån är i motsättning till varandra. Detta är inte medvetet eller självklart. De som deltagit i undersökningen säger inte detta uttalat utan diskuterar snarare hur mötet mellan dessa kan ske. Resultaten visar att det är svårt att arbeta med skolgårdsutvecklingsprojekt, att få de två världarna att mötas på ett djupare plan. Å ena sidan landskapsarkitekterna med en tydlig utgångspunkt i gestaltning och med sin utgångspunkt i tidsbegränsade projekt och å andra sidan skolans värld som har andra, mera processororienterade utgångspunkter och mål när det gäller skolgården.

#### *Landskapsarkitektens symboliska kapital*

I beskrivningen av landskapsarkitektens självbild framgår det att kunskapen om landskapet och den biologiska ingenjörskunskapen särskiljer landskapsarkitekten från andra yrkesgrupper och därför borde kunna fungera som ett

---

<sup>28</sup> Spår av alla sex teman som Swaffield identifierar syns i varierande grad, men det är den sista trenden, med dess betoning av regionens betydelse som fått minst genomslag i diskussionen, troligtvis beroende på att regional nivå och skolgårdsutveckling ligger relativt långt från varandra.

<sup>29</sup> McHarg (1967) och Treib (1995).

symboliskt kapital i förhållande till andra yrkesgrupper på ett gemensamt socialt fält. Att ha kunskapen om landskapet som ett särskiljande symboliskt kapital har visat sig vara problematiskt av flera anledningar. I förhållande till andra yrkesgrupper menade de att deras kunskap om det gröna inte värderades så högt. När det gäller den egna yrkeskåren redovisades en ibland förekommande motsättning mellan kunskap om landskapet och ”gestaltaren” där den ena kompetensen kunde uppfattas som försvårande för den andra. Landskapsarkitektens status eller värdet på landskapsarkitektens symboliska kapital ter sig därför komplicerat när de själva uppfattar att den viktigaste baskompetensen som borde ge ett starkt symboliskt kapital gentemot andra yrkesgrupper är problematisk för den egna kåren samtidigt som det är förknippat med något som ter sig mindre värt i omgivningens ögon. Två grundläggande komponenter i habitus uppfattas som om de kommer i konflikt med varandra.

Den ambivalens som redovisas i materialet när det gäller uppfattningen om landskapsarkitekten som en god eller dålig gestaltare kan i sig vara en problematisk faktor när det gäller att skapa symboliskt kapital. Till detta kan läggas landskapsarkitektens förhållande till brukarna. ”Gestaltaren” hämmas av att ta hänsyn både till landskapet och dessutom till brukarna. I skolgårdssammanhang blir den något otrygga statusen ytterligare belyst då det inte heller ses som särskilt prestigefyllt att arbeta med barns miljöer. Det vill säga både barn och landskapsarkitekter har relativt sett låg status, framför allt när det gäller prestigefyllda arkitekt/gestaltningssammanhang. Till exempel redovisas få skolor i facktidskrifter och få processer med brukarsamverkan.

I avsnittet om landskapsarkitektens förhållande till landskapet redovisades att begreppet ekologi, eller uthållighet, ej användes under fallstudierna eller fokusgruppsamtalen. Thompson (1999) har beskrivit hur landskapsarkitekter i England redovisar tre olika värderingar, *det ekologiska*, *det estetiska* och *det sociala* som viktiga för bra landskapsarkitektur och därmed för yrkesutövningen. Thompson fann att det som verkade vara svårast för landskapsarkitekterna när han studerade deras värderingar, var att åstadkomma bra resultat när det gäller den sociala sidan av en ”tri-valent” design. I fokusgruppsamtalen diskuterades främst det estetiska och det sociala, och det ekologiska hamnar på undantag även om flera av deltagarna, i inledningssamtalet, talar om alla tre som viktiga för varför de blivit landskapsarkitekter. Detta trots att en viktig strömning i skolgårdsutveckling de senaste åren har varit miljöfrågorna (Paget & Åkerblom 2003). Orkar man som utövande landskapsarkitekt inte med mer än två värderingar i taget?

Man kan också se den kunskap som Thompsons tre redovisade värderingar, ekologi, samhälle och estetik innebär, som en del av den förkroppsligade historien som Bourdieu (1995) talar om. Att ekologi och uthållighet kan vara så självklara och förkroppsligade hos landskapsarkitekten kan medföra att landskapsarkitekter uppfattas, och uppfattar sig själva, som otydliga i sitt budskap till andra, kollegor såväl som beställare och brukare (allmänheten). Detta när de inte uttrycker någonting som är så grundläggande för sin yrkesverksamhet. En otydlighet som i slutändan kan göra att värdet av landskapsarkitektens symboliska kapital ytterligare urholkas.

### 6.3.2 Landskapsarkitektens fält

Landskapsarkitekten har med sig sin habitus på de olika *sociala fält* där han eller hon verkar och väljer att inta olika roller i dessa fält, vare sig han eller hon är medveten om detta eller inte. Habitus påverkar alltså landskapsarkitekter oberoende av var de verkar eller vilken bakgrund de tagit med sig in i yrkeslivet. Detta varierar från individ till individ i vilken grad och vad man påverkas mest av. Exempel på sociala fält som förekom i materialet är byggsektorn, utbildningsväsendet och myndighetsutövande.

I diskussionerna, framförallt i fokusgruppen framträdde spänningarna i huvudsak på två nivåer. Dels inom landskapsarkitektens fält, mellan landskapsarkitekterna själva, dels i de sociala fält som delas med andra yrkesgrupper, där framförallt en jämförelse gjordes mellan landskapsarkitekten och arkitekten och deras respektive fält.

#### *Positionering inom den egna kåren*

I det förstnämnda fallet karaktäriseras maktkampen eller positionerandet av en kamp mellan projektören och planeraren. Planeraren är inte identisk med typen "kommunikatör" utan planeraren framstod i materialet mera som den som inte ägnar sig åt detaljprojektering, en i huvudsak yrkesmässig definition. Projektören sågs mera som överensstämmande med typen "gestaltare". I landskapsarkitektutbildningen har en uppdelning i inriktningarna "gestaltning" och "planering" medverkat till att styra studenternas och därmed landskapsarkitekternas uppfattning om en existerande sådan indelning. Den indelning som kan skönjas i materialet beskrivs emellertid bättre som en delning mellan gestaltare och kommunikatör, vilket kan tolkas dels som ett tecken på den i praktiken allt mindre skillnaden mellan gestaltningsinriktade och planeringsinriktade uppgifter, dels att man ser till exempel planering som en gestaltande roll, men med starkt tillägg av kommunikatörsrollen.

Schön (1991) skriver att det inom både arkitektur och psykiatri finns många tävlande synsätt på praktikens natur. Kontroverserna handlar inte bara om det bästa sättet att lösa specifika problem utan också om vilka problem som är värda att lösa och vilken roll den yrkesverksamma bör spela i deras lösning. Samma diskussioner syns i materialet när det gäller landskapsarkitekter. Här handlar positioneringen om vilken sorts landskapsarkitekt som representerar den sanne landskapsarkitekten och som får tolkningsföreträde (innehar mest symboliskt kapital) i definitionen av yrkesrollen och på så sätt påverkar tankemönstren/habitus. I fokusgrupps-samtalen framkom det att det är svårt att dra en gräns mellan planering och gestaltning, ”*planering är gestaltning*”. Men den goda status gestaltning har hos landskapsarkitekter, som framskymtar i materialet som en del av den förkroppsligade historien, stämmer inte helt överens med det ovan citerade. I diskussionerna redovisades dessutom en ambivalent inställning hos deltagarna till landskapsarkitektens förmåga att vara en god gestaltare.

Ytterligare en diskussion, som kan kopplas till de många synsätten som tävlar inom landskapsarkitektens sociala fält, handlade om huruvida det var bra eller dåligt att vara enhetliga som kår eller inte i ett framtidsperspektiv. Det pågår en diskussion<sup>30</sup> internationellt som tar upp frågan om vilken väg landskapsarkitekter kommer att ta i framtiden som yrkesgrupp, när en allt större differentiering sker idag inom yrket (Swaffield 2002a). Gruppen enades att det är en fördel om det finns olika åsikter och arbetsområden inom yrkeskåren, men sade sig samtidigt vara oroliga för att kåren är för homogen idag för att kunna utvecklas i takt med det förändrade samhällets förutsättningar. En homogenitet som har sitt ursprung i att yrket är ungt och antalet yrkesverksamma landskapsarkitekter ännu inte är så stort i Sverige. Den gemensamma utbildningsbakgrund som varit ett faktum fram till för tio år sedan förstärker detta. Den nuvarande dominansen av kvinnliga sökanden till utbildningen sågs också som en risk för en förstärkt likriktning av yrkeskåren. Här verkar landskapsarkitekterna stämma in i Lundequists (2005) resonemang som beskrivs i kapitel ett, där han påtalar behovet av oenighet för att kunna åstadkomma arkitektur, i det här fallet landskapsarkitektur.

#### *Positionering gentemot andra yrkesgrupper*

Allmänheten har en otydlig bild av vad en landskapsarkitekt gör vilket innebär att landskapsarkitektens kompetens och kunskapsområde är okända. Miller (1997) konstaterar att landskapsarkitekter anser att det är själva bredden på yrkesutövningen och yrkeskompetensen som gör bilden av

---

<sup>30</sup>Ett exempel är den diskussion som förs inom LE:NOTRE Thematic Network Project in Landscape Architecture, ECLAS.



landskapsarkitekten otydlig. Swaffield (2002a) anser att det sociala och politiska inflytande som landskapsarkitektur har idag fortfarande är marginellt i de flesta länder, vilket kan ses i förhållande till de deltagande landskapsarkitekternas syn på landskapsarkitekten som världsförbättrare och allmänhetens företrädare. Detta menar han är ett tecken på att landskapsarkitektur är en "*minor profession*" som inte ger samma elitstatus som jurister eller läkare, inte på att allmänheten inte inser värdet av det som landskapsarkitekter gör. Båda dessa synsätt, ihop med landskapsarkitektens egna, ibland motsägelsefulla synsätt på sig själva förstärker den otydliga bilden.

Den ambivalens och de motsägelser som jag har beskrivit ovan när det gäller positionerna inom det egna fältet får också betydelse när det gäller landskapsarkitekternas relationer till andra yrkesgrupper. Samma okunskap om vad landskapsarkitekter kan råder även hos närstående yrkesgrupper menade de fokusgruppsdeltagarna. Det slags lillebrorskomplex som visas i fokusgruppsamtalen visar ett behov av positionering gentemot andra yrkesgrupper. Denna känsla av att komma i andra hand kan medföra en förlamande effekt på yrkeskåren – eller vara en sporre. Båda reaktionerna syns i materialet.

Landskapsarkitektens fält både liknar och skiljer sig från arkitektens fält. Man kan se landskapsarkitektens fält som ett subfält till arkitektens fält på samma sätt som inredningsarkitektens fält skulle kunna vara ett annat subfält. Men detta stämmer bara delvis och har sin uppkomst i historien då arkitektprofessionen är den äldsta av de fyra, landskapsarkitekter, arkitekter, inredningsarkitekter och fysiska planerare.

Albertsen beskriver arkitektens fält som ett fält som inrymmer aspekter av både det kulturella fältet, de fria professionerna och det ekonomiska fältet och menar att arkitekten skapar sitt kulturella kapital genom att tillägna sig kompetens från många olika områden och nämner teknik, kultur, estetik, psykologi, ekonomi och sociala förhållanden (Albertsen 1998, s. 386-387). Samma bredd präglar också landskapsarkitektens fält, med ett tillägg.

Landskapsarkitektens fält har sina rötter delvis i arkitekturen men minst lika viktigt är den del som kommer från ett annat håll, nämligen det som kan kallas biologisk ingenjörskonst. Lawson (2006) diskuterar skillnaden mellan att komma från en naturvetenskapligt inriktad utbildning med fokus på problemlösning och att komma från en designers fokus på problemgrundning, vilket också beskrivs av Schön (1991). Här kan jag se en av orsakerna till den splittring som syns i självbilden. Det är svårt att få de olika fält som förekommer inom den egna yrkeskåren att samsas, samtidigt som man förhåller sig till andra professioner och fält. Det handlar både om

sätt att tänka som är olika och sätt att redovisa och undersöka verkligheten och därmed förslag till förändring.

Förhållandet till den fysiska planeraren såsom det framträder i materialet är annorlunda än förhållandet till arkitekten. Det fanns en oro att denna nya planeringsprofession ”tar jobben från oss” och att detta kan bero på att landskapsarkitekter är dåliga på att marknadsföra sig och sin kompetens när det gäller planering, trots att denna kompetens upplevdes som väl tillgodosedd inom utbildningen. Miller (1997) beskriver detta som en rädsla att förlora mark, ett av de orosmoment som också identifierades hos ASLA’s landskapsarkitekter. Här kan man se att landskapsarkitekterna i denna studie kan uppfatta sig som trängda från två håll, från en äldre, mer etablerad yrkeskår och från en nyare, mer verbal yrkesgrupp.

Kristina Grange (2005) skriver om det kollektiva minnet som innehåller de förväntningar man har på andra grupper ifrån tidigare möten och vilka begränsningar detta medför i utbytet. Detta minne utgår från myter om varandra och påverkar parterna i byggsektorn. Detta kan också ses som *altercasting*, det vill säga att man tilldelar någon en viss roll och handlar därefter utan att vara säker på att den andra faktiskt kommer att spela den rollen (ODS 2005). Detta kan även gälla i fallet arkitekter – landskapsarkitekter vid de tillfällen där båda agerar inom samma fält, byggbranschen. Granges avhandling diskuterar en arkitektroll i förändring där arkitekterna spelar en avtagande social roll i byggbranschen, med förhoppningar om en starkare roll på samma sätt som landskapsarkitekterna har sådana förhoppningar i förhållande till arkitekter. Det är intressant att fundera på vad det kan betyda för landskapsarkitekternas självkänsla att i så fall uppleva sig som andra hand till en som också upplever sig som en som kommer i andra hand. Molander menar att brist på självförtroende är ett hinder för att tillägna sig kunskap och dessutom är ett hinder för att låta den kunskap man har komma till uttryck (Molander 1996, s. 53). Låg social status i ett visst sammanhang kan tysta vissa gruppers kunskap menar han också, en oro som kommer till uttryck hos de deltagande landskapsarkitekterna i diskussionen om behovet av att utveckla det egna yrkesspecifika språket.

Jag vill se en utveckling av det egna språket, som en positiv möjlighet att föra en diskussion med arkitekter och andra på ett medvetet sätt – inte utifrån ett underläge utan som en grupp med en annan syn som också förtjänar att värderas. Abbott (1988) trycker på ett ömsesidigt beroende som existerar mellan professioner. Det är därför nödvändigt att samtidigt diskutera och utveckla den egna identiteten som landskapsarkitekt inom

landskapsarkitektens fält och samverka med andra inom bland andra arkitektens fält på ett förståeligt sätt.

Inom landskapsarkitekturens fält har landskapsarkitektens traditionella roll inom skolgårdsutveckling hittills antingen varit planerarens/beställarens eller konsultens/projektörens. Planeringsrollen har dock genomgått förändringar från en mer analytisk och styrd planering till mera strategiskt inriktad planering. Idag diskuteras kommunikativ planering, där man menar att planerarens roll har gått från den traditionella konsultrollen som expert, via en roll som koordinator, till processtödjare (Healey 1995). Materialet visar på en sådan önskan om förändring men också på svårigheten att ta till sig detta på ett varaktigt sätt i vardagen.

För att kunna tillfredsställa denna önskan att vara interaktiv med brukarna krävs att landskapsarkitekter får en tydligare självbild och därigenom ett bättre självförtroende. Att få syn på och tydliggöra den habitus och de sociala fält där landskapsarkitekten befinner sig är ett steg på vägen för att kunna förändra landskapsarkitektens yrkesroll. Om man öppnar upp sin process på andra sätt än tidigare kan det ge möjlighet till andra val än de välbeprövade och förändra habitus och därmed processen. Processen är inte bara ett sätt att komma till skott tidigare, vilket var ett resultat av kunskapsverkstäderna som landskapsarkitekterna i fallstudierna talade om, utan den skulle kunna utgöra något som berikar båda parter.

### 6.3.3 Landskapsarkitektens förebilder

En viktig del av habitus handlar också om reproduktion av kunskap, (Bourdieu 1995). Att använda sig av förebilder och en personlig repertoar är välkända sätt för landskapsarkitekter att få ny kunskap och inspiration inför ett uppdrag. I detta avsnitt diskuteras vad synen på förebilder och efterbilder kan betyda för trädning av kunskap inom habitus.

#### *Förebilder och repertoar*

Vad formar en landskapsarkitekt, var den inledande frågan i fokusgruppssamtalen. Deltagarna beskrev människor de mött och landskap de upplevt. Barn nämndes som en viktig inspirationskänsla och då gällde det inte bara de barn man mött i olika yrkesprojekt utan även den egna barndomens upplevelser. I den fortsatta diskussionen framkom att synsätt hos landskapsarkitekter i andra länder och på andra utbildningsställen – företrädesvis också utanför Sverige – ansågs som viktiga källor till ny kunskap och nya synsätt. Det var arbets sättet som sådant tillsammans med produkten, resultatet som nämndes som förebilder.

Schön (1991) talar om fyra konstanter som är olika inom varje profession. I föregående avsnitt diskuterades en av dem, språket. En annan av konstanterna kallar han för övergripande (*overarching*) teorier som gör fenomen begripliga. Han menar att arkitekter tillhör de professioner som saknar övergripande teorier som de kan använda i det dagliga arbetet på samma sätt som till exempel psykologer<sup>31</sup>. Denna avsaknad av övergripande teorier synes gälla också för landskapsarkitekter. Få av de deltagande landskapsarkitekterna nämner överhuvudtaget teorier som förebilder, snarare uttrycks skepsis mot den teoridiskussion som redovisas i många arkitektur- eller landskapsarkitekturtidskrifter. Här kan märkas en tveksamhet inför det som Bourdieu (1995) kallar *illusio* och *collusio*, som präglar arkitektens fält så som den beskrivs av Albertsen (1998) och som får ett uttryck i arkitekturtidskrifter idag. Albertsen menar att denna *illusio* och *collusio* bygger på antagandet att god arkitektur bäst uppnås av arkitekterna själva i sammanhang där inte andra grupper har så stor möjlighet att påverka utformningen, och konstaterar att arkitektävlingar representerar denna tro bäst. Detta antagande kan också ses som ett utslag av professionell regression (Abbott 1988) vilket i förlängning får betydelse för arkitektens och landskapsarkitektens förhållande till allmänheten och som en del av ambivalensen när det gäller spänningsfältet mellan ”gestaltaren” och ”kommunikatören” som diskuterats tidigare i detta kapitel. Den ovan redovisade tveksamheten inför en alltför stark identifikation med arkitektens fält kan ses som ett resultat av att habitus för landskapsarkitekter och arkitekter ser ut på olika sätt, men kan också ses som att det finns skiftande föreställningar även inom arkitekt- och landskapsarkitektkåren<sup>32</sup>.

Trots denna ovilja inför att tala om teorier finns det spår av en mängd olika teorier i materialet, de flesta av dem tas upp i Swaffields antologi (2002b) som redovisas i inledningskapitlet. Ett exempel på ett sådant spår av teorier beskrivs i avsnittet om landskapsarkitektens förhållande till gestaltning och landskapet där i någon mån motsatta teorier existerar samtidigt inom yrkeskåren. Teoretiska förebilder finns hos landskapsarkitekter, men är inte artikulerade hos den enskilde landskapsarkitekten i vardagen. Detta kan ses som ett kvardröjande drag av landskapsarkitektens yrkesutveckling till profession (Schön 1991; Svensson 2002).

Expertkunskap är att ha tillgång till en personlig repertoar av fall som kommer ur olika erfarenheter och upplevelser. När praktikern möter ett fenomen som han eller hon finner unikt använder sig landskapsarkitekten av

---

<sup>31</sup> Inom psykologin kan man säga att det idag är i huvudsak två övergripande teorier som används, det psykodynamiska och kognitiv beteendeterapi.

<sup>32</sup> Ett exempel är debattskriften ”Acceptera inte” (Klarqvist & Thiberg 2003).

något eller några element ur repertoaren som han behandlar som ett exempel eller som en motor för utveckling (*generative motor*) av det nya (Schön 1991).

Rolf Johansson (muntligt meddelande), delar upp begreppet repertoar ytterligare och urskiljer tre nivåer på innehållet i den egna repertoaren. Den första nivån utgörs av *exempel*. Dessa utgör den faktiska nivån med verkliga, fysiska förebilder. De består antingen av sådana fall eller projekt man själv har sett och upplevt eller de förebilder (byggda) som andra har beskrivit i tidskrifter och forskningsrapporter. Exempel kan också vara det man själv har ritat tidigare. Begränsningen är att exemplen bara visar det som gjorts tidigare, inte det som är möjligt att göra, menar Johansson. Detta sågs som ett problem när det gäller skolgårdar, både när det gäller det begränsade urval av bra exempel som finns och framförallt när det gäller barnens svårigheter att önska sig något då deras erfarenheter är begränsade. Flera av landskapsarkitekterna i mitt material nämnde studieresor som ett bra sätt att skaffa sig inspiration, gärna tillsammans med brukarna, men menade att ett så kortvarigt möte med en annan plats som ett studiebesök innebär ger alltför grund inspiration.

Den andra nivån kallar Johansson *typer*. Med det menar han ett sätt att organisera rumslighet över tid som blivit ett begrepp som "*basilika*" eller "*engelsk park*". I det här sammanhanget är det begreppet "skolgård" som kan diskuteras som typ. Hur ser den skolgård ut som kommer upp i huvudet på en landskapsarkitekt när man ska rita ett förslag? I materialet märks olika bilder som uppstår beroende på om det är brukarnas (barnens) utgångspunkt man tar som landskapsarkitekt eller om det är en utformningsfråga – "gestaltaren" och "kommunikatören" har olika föreställningar om typer som utgångspunkt.

Den tredje nivån utgörs av *drivande föreställningar*. I Ulf Janssons bok om Jan Gezelius verk (1998) definieras drivande föreställningar som:

En genererande funktion som inom utformningsprocessen förmedlar mellan underliggande tankemönster och en artikulerad framställning, till exempel en ritning. (Jansson 1998, s. 184)

Det finns ett kollektivt inslag menar Jansson, där han nämner omgivningen och den egna yrkeskåren, och ett individuellt inslag bakom den drivande föreställningen. Den drivande föreställningen, den konceptuella idén, är ofta viktigast i den egna processen. Johansson beskriver drivande föreställningar som mera abstrakta än de två ovanstående och menar att de har sin påverkan genom att relatera till en idé, som "*det fornnordiska taket*" som Jansson beskriver som den drivande föreställningen bakom det museum som

Gezelius ritat åt Riksantikvarieämbetet på Öland. Själv använder Jansson sig av exemplet *"tätt och lågt"*. Han menar att den drivande föreställningen inte representerar ett urval färdiga former utan genererar ett avgränsat fält av möjligheter. I en direkt översättning till landskapsarkitekten och skolgården använde sig landskapsarkitekterna på Klockarskolan av *"street"* eller *"urban"* som en föreställning i visionsstudiet och som de trodde att ungdomar också delade. I takt med att förändringar gjordes under processens gång förändrades skolgårdsförslaget till något som en av eleverna betecknade som *"en plats att bli förälskad på"* vilket han menade var en klar förbättring mot det tidigare förslaget. Det visar på att det kan vara problematiskt att avgränsa möjligheterna till alternativ genom en stark drivande föreställning som inte delas av de andra deltagarna i processen.

#### *Drakar och demoner*

I det andra fokusgruppssamtalet fördjupades diskussionen om förebilder och repertoar av en av deltagarna som tog upp frågan om *"efterbilder"* som en betydelsefull faktor för att bestämma estetiska frågor. Nationalencyklopedin beskriver en efterbild som ett optiskt fenomen som benämner ett kvardröjande synintryck som uppkommer om man först oavvänt fixerar något och sedan tittar mot en neutral yta. På ett sätt stämmer detta med deltagarens användning av ordet efterbild, som ett envist stirrande/lyssnande på den man föreställer sig i efterhand ska bedöma det arbete man gör. Detta kan få bestående konsekvenser för utrymmet för fria lösningar, på gott och ont. Efterbild får här en klang av att vara rädd om sitt eftermäle – en slutkommentar till något som avslutats, ryktet som man får som landskapsarkitekt och som avgör ens position i det sociala fältet. Det är ofta kollegor som föreställs stå för detta eftermäle. Och de menar att eftermälet lika ofta eller oftare baseras på skisser och ritningar, mera sällan på verkligheten själv.

Diskussionen om förebilder förklarades ytterligare som en cirkelprocess, först en förebild, sedan en efterbild som i sin tur blir en förebild. En cirkel som vidmakthåller habitus och hindrar förändring.

Repertoaren såsom den beskrivs av Johansson (muntligt meddelande) och Jansson (1998) har sin grund i det byggda objektet, artefakten, det fysiska resultatet. När de deltagande landskapsarkitekterna beskrev vad som format dem som landskapsarkitekter var det en bredare bild som tecknades. Musik, konst, andra människor och arbetssätt sågs som förebilder. Tidigare har jag beskrivit att deltagarna känner sig mera hemma i den objektsorienterade rollen än i den processorienterade rollen. Man kan anta att det är lättare i pressade situationer, medvetet eller omedvetet att luta sig mot redan kända

förebilder, och då ofta fysiska exempel och typer, i sin repertoar. Hur skulle en repertoar som är öppen för ett processtänkande kunna se ut?

Att arbeta med förebilder är som tidigare sagts en självklar del av en landskapsarkitekts arbete. Dessa förebilder kan i vissa fall bli de drakar som återfinns i rubriken till detta avsnitt och hindra en vidareutveckling av nya tankesätt. Stilar och trender kan också upplevas som drakar som sätter en ram kring vad som kan kännas möjligt att göra i ett visst sammanhang. Wilhelm (2002) nämner risken för självcensur. Det är dock möjligt att välja andra drivande föreställningar än de gängse förekommande. Här behövs att landskapsarkitekten i varje enskilt fall granskar vilka bevekelsegrunder han eller hon har för de beslut som tas under en förändringsprocess, att få en nödvändig rolldistans (Repstad 2005), vare sig det gäller vilka förebilder man väljer att låta sig inspireras av eller vilka "efterbilder" man tillåter att påverka skissprocessen.



## 1.1 Sammanfattning

De resultat och slutsatser, baserade på empiri och litteratur, som jag utvecklat i kapitel sex kan sammanfattas på följande sätt:

Landskapsarkitektens yrkesroll formas av självbilden i mötet med andra. Resultaten visar att landskapsarkitektens självbild är komplicerad och ibland motsägelsefull. Jag har beskrivit ett antal olika idealtyper som rymms inom självbilden och som alla genomkorsas av olika synsätt. Varje landskapsarkitekt är normalt en blandning av dessa idealtyper, med betoning på det som beror på situation och bakgrund. Studien visar på en mångsidighet hos landskapsarkitekten som innebär både för- och nackdelar. Till exempel är landskapsarkitektens kunskaper om ekologi och det föränderliga landskapet, som utgör en bas för yrkeskårens identitet, underförstått för dem själva och otydligt redovisat för andra.

Förhållandet mellan landskapsarkitekten och brukaren innehåller också problematiska inslag. Landskapsarkitekten har en motsägelsefull bild av brukarsamverkan; han/hon vill gärna samarbeta men samtidigt markera en tydlig gräns gentemot sin professionella kompetens. Det gäller framförallt estetiska ställningstaganden, vilket kan ses som en rollkonflikt mellan ”gestaltaren” och ”kommunikatören. Inställningen till kommunikatörsrollen är ambivalent och har visat sig ha brister vars avhjälpande skulle kunna underlätta mötet med brukarna och främja ett gemensamt lärande.

Den splittrade självbilden kan leda till ett dåligt kollektivt självförtroende på samma gång som de olika kunskaper och kompetenser som tillsammans ger den mångdimensionella bilden borde vara en tillgång för yrkeskåren, ett bra symboliskt kapital (Bourdieu 1995). Den lågt upplevda mängden av symboliskt kapital leder också till problem på det sociala fältet som till exempel byggbranschen utgör. Landskapsarkitektens habitus innehåller många olika faktorer, varav en stor del är förkroppsligat, inte bara glömt.

Denna habitus reproduceras i förhållandet mellan student och lärare på grundutbildningen och vidmakthålls genom ett oreflekterat användande av repertoar och förebilder i praktiken. Bilden kompliceras ytterligare av ett fenomen som en av fokusgruppsdeltagarna benämnde efterbild. Det vill säga det eftermäle som landskapsarkitekten sneglar mot (oftast från kollegor) och som styr dennes val av lösningar.



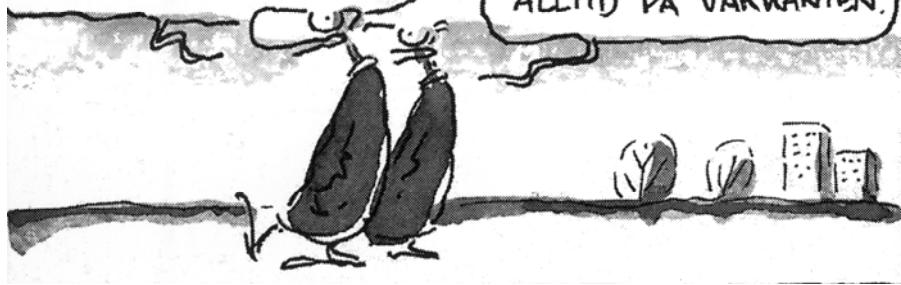


## KNEPIGA TIDER ...

HUR SVÅRT ÄR DET INTE ATT BESKRIVA SAMTIDEN.  
VAD ÄR DET SOM HÄNDER? HÅLLER PÅ ATT HÄNDA?

KAN DET VARA SÅ ATT  
VI JUST NU UPPLIVER  
ETT PARADIGMSKIFTE?

FÅNA DIG INTE! SÅ  
HÄR KÄNNES DET  
ALLTID PÅ VÅRKANTEN.



## 7 Landskapsarkitektens yrkesroll i ett föränderligt samhälle

I detta avslutande kapitel görs en uppsummering och en sammanfattande diskussion med påföljande slutsatser och förslag till framtida utvecklingsmöjligheter. I diskussionen kommer jag att återknyta till mina tre forskningsfrågor.

Vad landskapsarkitekter gör idag och vilken roll de har är ganska otydligt för landskapsarkitekterna själva och okänt för omgivningen. Genom forskning om verksamheter som styrs av ett yrkesparadigm kan man identifiera möjligheter att förändra dem och därmed även rollen. Yrkesparadigm förvärvas genom utbildning och utvecklas genom praktik i yrket. Törnebohm (muntligt meddelande) kallar paradigmet för ett slags beredskap för vad man kan göra, vad man vill göra och vad man faktiskt gör. Allt detta är beroende av vad man tidigare gjort/lärt sig.

Beskrivningen av denna beredskap har skett genom tio landskapsarkitekters ögon. Det är självklart att det som redovisas inte gäller generellt för alla landskapsarkitekter idag – inte ens för alla dem som varit med under undersökningens gång. Men både det som sägs uttryckligen, det som inte sägs och det de inte själva är medvetna om representerar tankegångar hos landskapsarkitekter idag och som har bäring på hur de handlar. Man kan argumentera med Swaffield (2002a) att landskapsarkitekter redan är på väg att förändra sina roller och att det håller på att ske ett paradigmskifte på det sätt som beskrivs i Boverket (2000), hos Healey (1995) och Wilhjelms (2002). Jag tror att många landskapsarkitekter redan nu arbetar på nya sätt. Men jag vill också hävda att i pressade situationer, när man har kort om tid, i vardagslag, begränsas handlingsutrymmet och potentialen till utveckling av den habitus som gruppen landskapsarkitekter delar idag.

Strävan efter samverkan och delaktighet på många håll i samhället har inte minskat genom de senaste decenniernas utveckling, vilket beror på den

ökade globala migrationen under samma tid. Behovet av förbättrade metoder för brukarmedverkan har ökat mer än den faktiska kompetensen. Förhållandet till brukaren är en viktig ledtråd för att förstå och kunna förändra landskapsarkitektens yrkesroll. Omvänt – för att kunna förstärka och förbättra brukarsamverkan i landskapsarkitektur och planering krävs en tydligare självbild och därmed en starkare yrkesroll.

## 7.1 Slutsatser och konsekvenser

I den dialogprocess, som brukarsamverkan innebär, har oftast brukaren, eller i vissa fall själva processen, diskuterats och problematiserats, men mera sällan landskapsarkitektens roll och arbetsätt som har betydelse för processens uppläggning, genomförande och resultat. I skolgårdsprojekt handlar processen om en dialog mellan landskapsarkitekten och många olika deltagare: lärare, föräldrar och barn samt skolledning och kommunala beställare.

### 7.1.1 Svar på forskningsfrågorna

*Vilken roll har landskapsarkitekten i skolgårdsutvecklingsprojekt?*

Frågan är om landskapsarkitekten överhuvudtaget har en roll i processen förutom den som ritar ”färdigt”. På den retoriska frågan i ett av fokusgruppssamtalen ”*Vem ska då göra det?*” kom ett omedelbart svar som visar på en defensiv syn på landskapsarkitektens möjligheter att spela en avgörande roll på skolgården. Om man jämför med Coombes School, där landskapsarkitekter i väldigt liten grad deltagit i processen, kan man se att båda parter (skola och landskapsarkitekt) har svårt att se vilken nytta de egentligen kan ha av varandra och därmed också svårt att utveckla ett samarbete som gynnar en bra skolgårdsprocess där kunskap från båda sidor tas tillvara.

Landskapsarkitektens roll i skolgårdssammanhang försvåras också av bristen på ett gemensamt språk för landskapsarkitektens kompetensområde, ett språk som kan förstås av både brukare och beställare, inklusive barnen. Detta kan förändras, men bara om landskapsarkitekterna kan utveckla sin roll som kommunikatör och se brukarna, barn och ungdomar likväl som vuxna, som en likvärdig part i en diskussion. Det finns en tydlig ambivalens hos deltagarna när det gäller kontakten med brukarna, som gör att rollen ännu inte är formulerad på ett väl fungerande sätt. Det är svårt att kunna ta sig an en ny roll utan kunskap om hur man ska bete sig i den rollen (Repstad 2005).

När det gäller landskapsarkitektens relation till barn visar detta arbete att det inte räcker för landskapsarkitekter att gå ut med dem till deras platser, på deras villkor, så som Kylin (2004) skriver. Att göra på detta sätt är att få barnens perspektiv synliggjorda vilket planerare behöver förstå för att kunna anta ett barnperspektiv – det vill säga kunna planera för och med barn när de estetiska besluten fattas. Att gå ut tillsammans är en förutsättning för att göra bra platser för barn men ingen garanti för detta. Om det lyckas beror till slut på synen hos den enskilda landskapsarkitekten, den som håller i pennan.

Landskapsarkitekter ger sig ofta rollen som smakdomare i brukarsamverkanssammanhang vilket leder till en rollkonflikt som kan karaktäriseras både som en intrarollkonflikt där landskapsarkitekten kan hamna mellan motstridiga krav från barn och kollegor eller andra yrkesgrupper och som en interrollkonflikt inom landskapsarkitekten själv, orsakad av en konflikt mellan de roller som är möjliga att välja inom den habitus han eller hon befinner sig i och den egna viljan att göra nya val och anta nya roller när det gäller miljöer för barn. Jag ser detta som avgörande eftersom utformningen av skolgårdar har en långtgående betydelse för vad som kan göras eller kännas på skolgården över en lång period av tid. Med alltför liten medvetenhet om vilka de egna utgångspunkterna för utformning är, och hur dessa utgångspunkter har uppkommit, kommer väldigt lite av betydelse att ske som kan leda till förändring och utveckling av utformningen av skolgårdar och därmed landskapsarkitektens möjligheter att utveckla sin yrkesroll. Svaret på den första forskningsfrågan hänger därför intimt samman med svaret på den andra forskningsfrågan.

*Hur ser landskapsarkitekter själva på sin roll i planerings-, gestaltungs- och byggprocessen i förhållande till kollegor och brukare/uppdragsgivare?*

Landskapsarkitekternas självbild är tydligt ambivalent. Ambivalensen är kanske en ofrånkomlig aspekt på en profession och disciplin som söker förena konst, humaniora, samhälls- och naturvetenskap. Grundläggande frågeställningar blir ständigt närvarande i vardagen, genom de olika uppfattningar från olika discipliner som kämpar om utrymmet. Landskapsarkitekter tycks vara en yrkesgrupp som är starkt färgad av sin förkroppsligade historia, både det självupplevda och det som legat till grund för tidigare handlande men som numera är bortglömt. Detta förstärks och förklaras av att utbildningen i mycket bygger på traderad kunskap. Professionens historia visar på en mångfacetterad men otydlig bakgrund som i relativt unga yrken ger upphov till problematiska föreställningar om den egna självbilden som innehåller svårförenliga aspekter. I materialet framträder en spänning mellan olika kraftfält: baskunskaper om landskapet,

kommunikatörsrollen och rollen som gestaltare. Det tycks vara svårt att förena dessa tre på ett godtagbart sätt och att samtidigt utveckla yrkesrollen. Till detta kommer att landskapsarkitekter uttrycker en uppfattning om samhälleliga strukturer som hindrande – det finns otillräckligt med utrymme i befintliga strukturer för att utöva och utveckla det kunnande som finns i professionen. En sådan uppfattning leder till att landskapsarkitekten ofta ser sig som en särpling, vilket kan vara hämmande, men upplevelsen kan också leda till en vilja att förändra den egna rollen. I förlängningen har det betydelse för det kollektiva självförtroendet.

Jag menar inte att dessa olika synsätt är omöjliga att förena på ett konstruktivt sätt men detta kräver medvetet agerande på både individuell och kollektiv nivå. Inställningen till de roller som står till buds måste tydliggöras. Landskapsarkitektens självbild påverkas av såväl omgivningen som individen, det vill säga den habitus där landskapsarkitekternas värderingar uppstår och fortgår. Självbild och habitus går att förändra och det är både nödvändigt och ofrånkomligt. Detta har i sin tur bäring på den tredje forskningsfrågan:

*På vilket sätt kan landskapsarkitekten utveckla sin yrkesroll och kombinera sina professionella kunskaper för att låta brukaren delta i utformningen av den yttre miljön såväl i en skolgårdsutvecklingsprocess som generellt?*

Att förstå det komplicerade sambandet mellan de upplevda och de verkliga uppdragsgivarna är viktigt. Under pressade förhållanden med krav från olika intressenter visar det sig att landskapsarkitekten väljer väl beprövade metoder och synsätt som han eller hon är van vid. En osäkerhet om hur man kan använda kunskaper man får från aktörer kan leda till blockeringar inför nya lösningar och idéer såväl estetiska som funktionella. Även om landskapsarkitekterna vill ta rollen som likvärdiga deltagare i processer och vara de som tar hänsyn till andras uppfattningar har de inte den vanan. De lutar i sista stund på känd kunskap och är dessutom ofta påverkade av pågående trender. Brukarsamverkan försvåras också av att det ses som dyrt och besvärligt av flera andra deltagare i processen. Att identifiera de hinder som begränsar användningen av landskapsarkitektens kunskap och kompetens i till exempel skolgårdsutveckling och att synliggöra landskapsarkitektens betydelse i processer är en grundförutsättning för att förändra utbildningen av landskapsarkitekter.

#### 7.1.2 Konsekvenser för landskapsarkitektutbildningen

Vad blir i så fall den ämnesdidaktiska konsekvensen för landskapsarkitektutbildningen? Det finns tydliga skillnader mellan hur man ser och

förstår fysisk miljö före och efter utbildningen. Detta förändrade sätt att se påverkar samarbetet med de andra aktörerna i processen och har både för- och nackdelar. Det har under lång tid förts en diskussion om att landskapsarkitekter saknar adekvat teori och vilken form sådan teoretisk kunskap bör ha (Swaffield 2002b, Swaffield 2006). När brukarna är barn krävs det enligt Wilhelm (2002) mer abstrakt tänkande så att landskapsarkitekten kan närma sig det nya barndomsparadigmet och inlemma barns visioner och erfarenheter i större utsträckning i sina professionella praktiker. Wilhelm menar att arkitekten är mera konformativ än progressiv när det gäller tillgänglighet och utveckling av utemiljöer för barn. Ett abstrakt tänkande kan bryta tendensen att falla tillbaka på invanda, oreflekterade lösningar och det kan medvetandegöra den egna synen – det vill säga synliggöra den glömda historien – också individuellt. Jag menar att det inte är tillräckligt att bara ge en separat ”teorikurs” inom landskapsarkitektutbildningen, utan ett medvetet reflekterande tänkande bör finnas i alla kurser. En följdfråga blir då hur en professionell reflektionsprocess kan utvecklas. Det blir viktigt att göra studenterna medvetna om att det finns självklara förgivettaganden inom yrkeskåren och att ge dem redskap för att själva kunna bli varse sina egna ställningstaganden. Detta kan ske genom att studenterna ges tillfällen till aktiv reflektion under många olika kurser under utbildningen, och att de uppmuntras att reflektera över vilka förebilder/exempel man valt, vem demonen på axeln har varit och i vilken mån man lärt sig av andra deltagare i processen. Genom det får de syn på hur de själva bidragit till andras läroprocesser. För detta krävs träning i kommunikationsteknik och bedömning av sådana egenskaper hos de projekt som genomförs. Det vill säga få kunskap om vad kommunikation är och kan vara, att få pröva dessa kunskaper i en konkret situation och sedan övning i att bedöma resultatet, både ur process- och objektssynpunkt.

Detta kan resultera i argument som gör att landskapsarkitekten kan plädера för andra sätt att förhålla sig till beställare och brukare, och i nästa steg göra det möjligt att föreslå och genomföra sådana reflekterande kontrakt med beställare och brukare som Schön (1991) talar om. Därigenom kan landskapsarkitekter och andra processdeltagare få bättre och mera självklara uppföljningar av projekt som inte enbart hänger på den enskilde landskapsarkitektens vilja och möjlighet. För att klara av att implementera denna utveckling även i vardagliga situationer i praktiken, pekar Molander (1996) på vikten av att ha rutiner att utgå från när praktiker ska träna sin uppmärksamhet och därmed kunna utvecklas i sin yrkesroll. Rutiner för genomförande av kritik och bedömning av sig själv och andra behöver befästas redan under utbildningen, men också vidmakthållas och utvecklas

under det kommande yrkesutövandet. Det är nödvändigt att utvidga diskussionen till hela yrkeskåren, om en förändring ska kunna ske som inte endast stannar på grundutbildningsnivå.

## 7.2 Framtida forskning

Det återstår mycket forskning innan vi kan få en så heltäckande bild av landskapsarkitekternas yrkesroll som Swaffield (2002a) efterlyst. Jag har beskrivit landskapsarkitektens habitus så som den framställs av landskapsarkitekter själva och hur de ser på sig själva och maktprocessen i det sociala fältet. Nästa steg vore att vidga vyerna till omvärldens syn på landskapsarkitekter och till de olika strukturer som har betydelse för deras handlingsutrymme. Vilka strukturer hindrar mest, i vilka sammanhang och på vilket sätt? Detta kan resultera i en mer ingående beskrivning av habitus som inkluderar de sociologiska undersökningar som Bourdieu använder och därmed ge en mer fullständig beskrivning av landskapsarkitektens yrkesroll.

### *Metodutveckling*

Ett viktigt bidrag som avhandlingen kommer med är en prövning och utveckling av ett sätt att planera tillsammans med barn och vuxna på en skolgård. Metoden att arbeta med kunskapsverkstäder som inbegriper även platsen, här skolgården, har mig veterligen inte använts förut. Själva metoden sågs som en inspiration för skolan själv när det gäller att utveckla projekt där barn och vuxna ska samverka. Tid att prata och en konkret aktivitet nämndes av en av skolledarna, som viktiga förutsättningar för en bra dialog som ska leda till konkret handling. Landskapsarkitekterna har inte på samma sätt uttryckt att de lärt sig något nytt under projekten, men har ändå varit positiva till processen och såg fördelar med att arbeta på det sättet i jämförelse med mera traditionella metoder. Jag anser att det är önskvärt att utveckla metoden med kunskapsverkstäder, eller andra liknande metoder.

Helt nya sätt kan också behöva utvecklas för att komma åt att underlätta även för landskapsarkitekterna att delta som en jämbördig partner med övriga aktörer även när det gäller själva utformningen, själva makten över pennan. De deltagande landskapsarkitekterna kom också med konkreta förslag. Ett var att skolan själv kunde delta i bygget och att låta eleverna utföra delar av projektet tillsammans med lärarna. På detta sätt kunde skolan få makt över pennan, eller i det här fallet, spaden och hammaren. Man kan också tänka sig att utveckla Thwaites och Simkins (2007) verktygslåda för analys ytterligare på ett sådant sätt att den även lämpar sig för nästa steg, utformning tillsammans med andra. För att kunna genomföra detta krävs att



beställares och myndigheters traditionella sätt att se på brukarnas möjligheter att delta även i senare delar av processen också förändras. Här kan till exempel varianter av Schöns reflekterande kontrakt prövas (Schön 1991).

Jag menar också att själva förfarandet att växla mellan en reflektionsnivå – en teoretisk nivå – och en konkret nivå är en av de viktigaste funktionerna med kunskapsverkstaden. Kunskapsverkstädernas olika faser, ”*drainstorm*”, ”*brainstorm*”, handlingsplan och konkret utformning ger alla på olika sätt tillfällen till en sådan växelvis reflektion. En frihetsnivå som stärker självkänslan och ger argument som kan utvidga förståelsen för andra, både de som deltar i processen och andra beslutsfattare, beställare och politiker.

### *Landskapsarkitekten och platsen*

Förhållandena på den plats som studeras, platsens kontext, är en viktig utgångspunkt för kunskap och har varit en nödvändig komponent i kunskapsverkstäderna. För att kunna analysera hur skolgården används och kan användas, dess föremål och de handlingar och funktioner som är förbundna med platsen, är det nödvändigt att upphäva den traditionella dikotomin mellan det sociala och det materiella. Ett sådant handlingsperspektiv är särskilt utvecklat inom aktör-nätverksteorin (Latour 1993, 1996, Law, 1997). I stället för att enbart fokusera på mänskliga aktörer talar man om mänskliga och icke-mänskliga *aktanter*. Man studerar praxis som händelser i nätverk som innehåller både människor och materiella föremål. Utifrån ett sådant perspektiv kan man se aktiviteterna på skolgården som händelser i ett nätverk med en rad olika aktanter. Aktanterna kan vara till exempel elever, lärare, föräldrar, övrig skolpersonal, kommunens representanter med teknisk kompetens samt föremål, aktiviteter och andra aspekter på platsen.

I landskapsarkitektens roll ingår att föra *platsens* talan. Detta visar den beskrivning av landskapsarkitektens habitus som gjordes i föregående kapitel. Den objektsfokusering till den fysiska platsen (*space*) snarare än till platsen som något som sammanbinder det sociala och det fysiska (*place*)<sup>33</sup> som kommer till uttryck vore önskvärt att studera närmare. Det är kanske ett av skälen till att landskapsarkitekter har så svårt att släppa traditionella sätt att lösa problem/ge form och att ha en öppnare inställning till brukarsamverkan även när det gäller formgivning. Användningen av platsen som en aktant kan utvecklas och i det perspektivet är det intressant att undersöka hur landskapsarkitekter ser på en plats som besjälad. Vad innebär det för hur de formger platsen tillsammans med andra?

---

<sup>33</sup> Behovet av detta diskuteras av Thwaites & Simkins (2007)

### *Landskapsarkitekten som den andre*

Genusfrågan har diskuterats men inte fått någon framträdande plats i diskussionen hos de deltagande landskapsarkitekterna och har därmed inte fått utrymme i den här framställningen. Elisabet Meyer (1997) diskuterar den marginella roll som landskapsarkitekten har getts i historien om det moderna, en roll som hon beskriver som en implicit eller irrationell feminin roll.

Habitus och sociala fält har använts för att utforska feminism i andra sammanhang och detta är något som skulle vara intressant att undersöka vidare. Antalet kvinnliga sökanden till utbildningen de senaste åren har varit i stark majoritet så detta är något som i framtiden kommer att få alltmer betydelse.

Att som landskapsarkitekt se sig själv som den signifikante andre i en process, och de andra i processen som "signifikanta andra" som kan lära landskapsarkitekten något i varje samarbete, kan motverka att landskapsarkitekten blir en välvillig diktator<sup>34</sup>. Det sistnämnda ligger snubblande nära landskapsarkitektens uppfattning om sig själv och sina möjliga roller. Den diskussion skolledaren på en av fallstudieskolorna förde visar på betydelsen av landskapsarkitekten som den signifikante andre för dem, som katalysatorn som kan påverka en process på ett positivt sätt.

Föreställningarna om landskapsarkitekten som "den andre" och "den signifikante andre" har visat sig ha betydelse för landskapsarkitektens självbild och därmed den habitus som påverkar utrymmet för dessa landskapsarkitekter att agera. En vidare studie av kopplingen mellan dessa olika synsätt på landskapsarkitekten som den andre vore viktigt att göra. Motverkar eller samverkar de med varandra? Vilka ytterligare lärdomar kan detta ge om landskapsarkitektens yrkesroll?

### 7.3 Slutord

Den första vinjettbilden "Landskapsarkitekten är som Gud typ", har gett upphov till en mängd olika funderingar hos mig om den stora spännvidd som landskapsarkitekten rör sig emellan i sin dagliga gärning. I inledningen till avhandlingen beskrevs den spännvidden bland annat som ett förhållande mellan hybris och vardaglighet. Dessa två uttryck är i sig inte ett motsatspar och skall heller inte ses som sådant i det här sammanhanget. Det handlar inte om att landskapsarkitekter är antingen ansatta av hybris eller väldigt vardagliga. Tanken med valet av vinjettbild är att visa den stora spännvidden.

---

<sup>34</sup> "a benevolent dictator", Potter (2002).

Hybris i sig uppfattas som en negativ beteckning. I synonymordböcker finns ordet övermod som ett annat förslag. Här är hybris kopplat till den föreställning som jag givit beteckningen "allsmäktig" och som är en illustration av förmågan att se helheter och sammanhang som de deltagande landskapsarkitekterna menade att landskapsarkitekten är speciellt skickad att se. Jag menar att det inte är övermodigt att se det på detta viset om den föreställningen är byggd på en medveten kunskap om varför landskapsarkitekten skiljer ut sig, en kunskap som därmed också kan beskrivas för andra. Först då blir det möjligt att se landskapsarkitekten på ett positivt sätt som övermodig: stolt, våghalsig, obändig och extravagant, andra positiva synonymmer för övermod!

Att å andra sidan vara vardaglig beskrivs som att vara odramatisk, opoetisk och simpel. Språkvetenskapligt finns också betydelsen "familjär", det vill säga något man känner igen. Här kan jag se det som att det är i högsta grad en positiv beteckning, att landskapsarkitekter också har förmågan att göra det som de som ska använda anläggningarna kan känna igen sig i, och se spåren av sina egna idéer.

Genom att resonera på detta sätt med hjälp av den empiri som givit mig faktiska uppfattningar om faktiska landskapsarkitekterfarenheter vill jag här teckna en ny möjlig yrkesroll för landskapsarkitekter: *Att på ett informerat sätt visionera om vardagen med en obändig extravagans*. Jag vill se denna beskrivning som ett nödvändigt komplement till den splittrade rolluppfattning som landskapsarkitekterna (både i tidigare litteratur och i min undersökning) ger uttryck för – som inte är felaktig eller irrelevant, utan speglar landskapsarkitekten i samhällsstrukturen. Det krävs mod att förskjuta positioner, att omvärdera habitus, att påverka samhällliga hierarkier. För att inte ge upp redan i startgroparna är det viktigt med en positiv självbild, byggd på realistisk självinsikt.



## 8 Referenser

### Litteratur

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Adams, E. (1990). *Learning through Landscapes – a report on the use, design, management and development of schoolgrounds*. Winchester: Learning through Landscapes.
- Albertsen, N. (1998). Arkitekturens fält. I Broady, D. (red) *Kulturens fält*. Göteborg: Daidalos. S. 373–395.
- Almström, B., Bengtsson, A., Koinberg, S., Larsson, A., & Skotheim, E. (1981). *Använd skolgården! Dokumentation av International Playground Association's skolgårdskampanj i samband med Internationella Barnåret 1979*. T38:1981. Stockholm: Statens råd för byggforskning.
- Berglund, U. (1996). *Perspektiv på stadens natur: om hur invånare och planerare ser på utemiljön i staden*. Diss. TRITA-ARK-1996:4. Stockholm: KTH, institutionen för arkitektur och stadsbyggnad.
- Boverket (2000). *Unga är också medborgare – om barns och ungdomars inflytande i planeringen*. Karlskrona: Boverket.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction*. Paris: Minuit. (Citerad av Albertsen 1998, s. 382).
- Bourdieu, P. (1995). *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, P. (2005). Habitus. I Hillier, J. & Rooksby, E. (red.) *Habitus: A Sense of Place*. London: Ashgate. S. 43–49.

- Brown, K.D. & Jennings, T. (2003). Social Consciousness in Landscape Architecture Education: Toward a Conceptual Framework. *Landscape Journal*, vol. 22:2, ss. 99-112.
- Carsons, R. (1962). *Silent Spring*. Boston: Houghton Mifflin.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Corner, James (1992). Representation and Landscape. I Swaffield, S. (red) (2002b). *Theory in Landscape Architecture – a reader*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. S. 144-164.
- Crewe, K. & Forsyth, A. (2003). LandSCAPES: A Typology of Approaches to Landscape Architecture. *Landscape Journal*, vol. 22:1, ss. 37-55.
- Denvall, V. & Salonen, T. (2000). *Att bryta vanans makt. Framtidsverkstäder och det nya Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Dovey, K. (2005). The Silent Complicity of Architecture. I Hillier, J. & Rooksby, E. (red.) (2005). *Habitus: A Sense of Place*. London: Ashgate. S. 283-296.
- Dyment, J.E. (2004). *Green(ing) school grounds in the Toronto District School Board: An investigation of potential*. Diss. Thunder Bay, Canada: Lakehead University.
- Eckerberg, K. (2004). *Etta eller nolla? Landskapsarkitekter, yrkeskunnande och informationsteknologi*. Diss. Acta Universitatis Agriculturae Sueciae. Agraria 2004:463. Uppsala: SLU.
- Fein, A. (1972). *A Study of the Profession of Landscape Architecture. Technical report*. McLean VA: American Society of Landscape Architects.
- Grahn, P., Mårtensson, F., Lindblad, B., Nilsson, P. & Ekman, A. (1997). *Ute på dagis*. Stad & Land, 145:1997. Alnarp: SLU/Movium.
- Grange, K. (2005). *Arkitekterna i byggbranschen. Om vikten av att upprätta ett kollektivt förtroende*. Diss. Göteborg: Chalmers tekniska högskola.
- Healey, P. (1995). *Managing Cities. The New Urban Context*. Bath: Wiley & Sons.
- Hillier, J. & Rooksby, E. (red.) (2005). *Habitus: A Sense of Place*. London: Ashgate.
- Holme, I. D. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

- Imbert, D. (2007). Landscape Architects of the World, Unite! Professional organizations, practice and politics, 1935 – 1948. *Journal of Landscape Architecture*, vol.1:2007, ss. 6-19.
- Israel, J. (1999). *Handling och samspel. Ett socialpsykologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Janson, U. (1998). *Vägen till verket. Studier i Jan Gezelius arbetsprocess*. Diss. Göteborg: Chalmers.
- Jeffrey, B. & Woods, P. (2003). *The Creative School: A framework for success, quality and effectiveness*. London: RoutledgeFalmer.
- Johansson, R. (2002). Ett explikatvt angreppssätt – fallstudiemetodikens utveckling, logiska grund och betydelse i arkitekturforskningen. *Nordisk Arkitekturforskning*, vol. 15:2, ss. 19-28.
- Jørgensen, K., Suneson, T. (1999). Om etableringen av landskapsarkitektutdanningen i Norge og Sverige. I Eggen et al., *Landskapet vi lever i*. Oslo : Norsk arkitektur förlag. S. 251-267.
- Klarqvist, B., Thiberg, S. (2003). *Acceptera inte: om arkitektyrkets marginalisering och om behovet av en motståndsrörelse*. Göteborg: Bokskogen.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2000). *Focus Groups. A practical guide for applied research. (3 ed)*. Thousand Oaks: Sage.
- Kylin, M. (2004). *Från koja till plan. Om bamperspektiv på utemiljön i planeringssammanhang*. Diss. Acta Universitatis Agriculturae Sueciae. Agraria 2004:472. Alnarp: SLU.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, H., Paget, S. & Söderblom, P. (1981). *Planering av skolgårdar – en pedagogisk möjlighet*. Stockholm: Byggnadsforskningsrådet. (Slutrapport SO1243-3).
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Latour, B. (1993). *We have never been modern*. Brighton: Harvester Wheatsheaf
- Latour, B. (1996). Om aktör-nätverksteori. Nogle få afklaringar og mere end nogle få forvinklingar. *Philosophia*, vol. 25:34, ss. 47-64.
- Law, J. (1997). *Organizing Modernity*. Oxford: Blackwell.
- Lawson, B. (2006). *How Designers Think. The design process demystified*. London: Architectural Press.

- Lieberg, M. (1992). *Att ta staden i besittning. Om ungas rum och rörelser i offentlig miljö*. Diss. Lund: Lunds universitet, institutionen för byggnadsfunktionslära, Arkitektursektionen. (Rapport: R3).
- Lieberg, M. (1993): Ungdomarna, staden och det offentliga rummet. I Fornäs, Boëthius & Reimer (red): *Ungdomar i skilda sfärer*. Forskningsprogrammet Ungdomskultur i Sverige, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion. (FUS-rapport: 5).
- Lieberg, M. (2002). Kunskapsverkstad som arena för samverkan mellan forskare och praktiker. I K. Eriksson (red): *Forskningsamverkan och nya former av kunskapsbildning. Sammanställning av bidrag till konferensen Högskola och samhälle i samverkan, Högskolan i Halmstad 9-11 maj 2001*. Halmstad: Högskolan i Halmstad. S.282-295.
- Lieberg, M. (2003). *Plats för ungdom – om ungdomar och ungdomskulturer i det offentliga rummet*. Stockholm: SOU. (Rapport/Barnsäkerhetsdelegationen: S 2001:05).
- Lieberg, M. (2004). Participant Research as a Tool in the Communication between Research and Practice. I *Lifelong Education: development of lifelong/continuous education in the frame of united space of Euro-Asian Economic Community. Juni 22-24, St. Petersburg*.
- Lindholm, G. (1995). *Skolgården – vuxnas bilder, barnens miljö*. Diss. Stad & Land nr 129. Alnarp: SLU/Movium och institutionen för landskapsplanering.
- Lindholm, G. (2002). Kunskapsverkstad som redskap i fysisk planering. I Svensson, L., Brulin, G., Elleström, P-E. & Widegren, Ö. (red.) (2002). *Interaktiv forskning - för utveckling av teori och praktik*. 2002:27. Stockholm: Arbetslivsinstitutet. S. 119-134.
- Lundequist, J. (1995). *Design och produktutveckling. Metoder och begrepp*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundequist, J. (2005). Om att definiera arkitektur. En essä om ett i grunden omstritt begrepp. *Nordisk Arkitekturforskning*, vol. 18:4, ss. 81-91.
- McHarg, Ian (1967). An Ecological Method. I Swaffield, S. (red.) (2002b). *Theory in Landscape Architecture – a reader*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. S. 38-42.
- Meyer, Elizabeth (1997). The Expanded Field of Landscape Architecture. I Swaffield, S. (red.) (2002b). *Theory in Landscape Architecture – a reader*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. S. 167-170.
- Miller, P. (1997). A Profession in Peril? *Landscape Architecture*, vol. 1997:8, ss. 66-88.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.



- Nationalencyklopedin (1989-1996). Höganäs: Bra Böcker.
- Nordenstam, T. (red) (1985). *Research and Development in the Sudan*. Khartoum: Khartoum University Press.
- Olsson, T., Andersson, S., Eriksson, I., Lenninger, A., Lieberg, M., Paget, S., Ullma, V. & Åkerblom, P. (2002). *Skolgården som klassrum: Året runt på Coombes School*. Stockholm: Runa förlag.
- Olsson, T., Paget, S. & Åkerblom, P. (2002): "När skolgårdar blir en del av pedagogiken". *Gröna Fakta*, 2002:5. Alnarp: SLU/Movium.
- Oxford Dictionary of Sociology (2005). Oxford: Oxford University Press.
- Paget, S., Wenngren, E. (1981). *Skolgården – en oanvänd resurs. Ett uppdragsprojekt på Mariehemsskolan i Umeå*. Landskap 62. Alnarp: Konsulentavdelningens rapporter.
- Paget, S. (1983) *Man lär genom att göra – en handbok för den som ska planera en skolgårdsupprustning*. Uppsala: Matell arkitekter.
- Paget, S. & Widgren, R. (1988). *En ny skolgård – utvecklingsmöjligheter och problem belysta genom fem skolgårdsföryelser*. Stad & Land nr 64/1988. Alnarp, SLU.
- Paget, S., Åkerblom, P. (2003). Från rastyta till pedagogiskt rum. I S Selander (red.): *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Forskning i fokus 12,. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. S. 245-260.
- Parlett, M., & Hamilton, D. (1976). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programmes. I G. Glass (red.), *Evaluation Studies Review Annual*, vol.1, S.140-157. (Citerad av Stake 1995, s. 22).
- Persson, B. (1997). *Kunskapsöverföring till yrkesverksamma inom landskapsarkitektens arbetsfält*. Acta Universitatis Agriculturae Sueciae. Agraria 1997: 33. Alnarp: SLU.
- Potter, N. (2002). *What is a designer: things, places, messages*. London: Hyphen Press.
- Repstad, P. (2005). *Sociologiska perspektiv: I vård, omsorg och socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Rickinson, M. (2004). *Grounds for improvement. Secondary Action Research Programme: Final report*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Schön, D. (1991). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- SIFO (2000). *Skolgårdar. En telefonundersökning bland skolledare på uppdrag av Movium*.

- SOU 2003:127. *Från barnolycksfall till barns rätt till säkerhet och utveckling*. Slutbetänkande av Barnsäkerhetsdelegationen.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Starrin, B. (1991). *Från upptäckt till presentation: om kvalitativ metod och teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Sternudd, C. (2007). *Bilder av småstaden – om estetisk värdering av en stadstyp*. Diss. Lund: LTH.
- Svensson, L. (2002). *Professionella villkor och värderingar. En sociologisk studie av akademiker i 1990-talets Sverige*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Swaffield, S. (2002a) Social Change and the Profession of Landscape Architecture in the Twenty-First Century. *Landscape Journal*, vol. 21:1-02, ss. 183-189.
- Swaffield, S. (red). (2002b). *Theory in Landscape Architecture – a reader*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Swaffield, S. (2006). Theory and Critique in Landscape Architecture: Making Connections. *Journal of Landscape Architecture*, vol.1:2006, ss. 22-29.
- Thompson, I.H. (1999). *Ecology, Community and Delight. Sources of values in landscape architecture*. London: E & FN SPON.
- Thwaites, K. & Simkins, I. (2007). *Experiential Landscape. An approach to people, place and space*. London: Routledge.
- Titman, W. (1994). *Special Places; Special People. The hidden curriculum of school grounds*. Dorking: WWF UK/Learning through Landscapes.
- Titman, W. (2000). *Grounds for concern. A report on secondary school grounds*. Winchester: Learning through Landscapes.
- Treib, M. (1995). Must Landscapes Mean? I Swaffield, S. (red). (2002b). *Theory in Landscape Architecture – a reader*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. S. 89-101.
- Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Waara, P. (1996). *Ungdom i Gränsland*. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper – om fokuserade gruppintervjuer som metod*. Lund: Studentlitteratur.

- Wilhjelm, H. (2002). *Barn og omgivelser – virkelighet med flere fortolkninger*. Diss. Oslo: AHO.
- Woods, P. (1995). *Creative Teachers in Primary Schools*. Buckingham: Open University Press.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research - Design and Methods*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage.
- Åkerblom, P. (2005). *Lära av trädgård. Pedagogiska, historiska och kommunikativa förutsättningar för skolträdgårdsverksamhet*. Diss. Acta Universitatis Agriculturae Sueciae 2005:77. Uppsala: SLU.
- Østerberg, D. (1978). *Sociologins nyckelbegrepp och deras ursprung*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Östnäs, A. (1984). *Arkitekterna och deras yrkesutveckling i Sverige*. Diss. Göteborg: Chalmers tekniska högskola.

#### *Opublicerade källor*

- Suneson, T. (2006). *Practice and academia – in conflict or dialogue (in the education of Landscape Architects)*. Opublicerat manuscript. Seminarium 20061213 på avdelningen för landskapsarkitektur, institutionen för stad & land. Uppsala: SLU.
- Suneson, T. & Florgård, C. (2007). *Vad är landskapsarkitektur?*, Opublicerat manuskript. Seminarium 16/5 2007 på avdelningen för landskapsarkitektur, institutionen för stad och land. Uppsala: SLU.

#### *Muntliga källor*

- Rolf Johansson, gästprofessor i landskapsplanering, institutionen för stad och land, SLU, föreläsning om designteori (2007-10-17).
- Torbjörn Suneson, chefsarkitekt på Vägverket, tidigare prefekt på institutionen för landskapsplanering, Uppsala, SLU. Begreppet har använts vid strategidiskussioner på institutionen.
- Håkan Törnebohm, professor emeritus i vetenskapsteori, Göteborgs Universitet, samtal vid flera tillfällen under åren 1997-2008.

*WWW-dokument*

ECLAS. Landscape Architecture – The European Dimension. Tillgänglig:  
<http://www.eclas.org/landscape-architecture-european-dimension.php>

European Landscape Convention, European Council, European Community, 2000.  
Tillgänglig: <http://www.coe>

IFLA. (2003). *Definition of the profession of the landscape architect for the standard classification of occupations*. International Labour Office. Geneva. Tillgänglig: <http://www.iflaonline.org>

Institutionen för stad och land, avdelningen för landskapsarkitektur, SLU, Ultuna. (senast uppdaterad 2007). *Startsida*. Tillgänglig: <http://www.sol.slu.se/la/>. (2007-12-05).

LE:NOTRE Thematic Network Project in Landscape Architecture. Tillgänglig:  
<http://www.le-notre.org/>

## 9 Bilagor





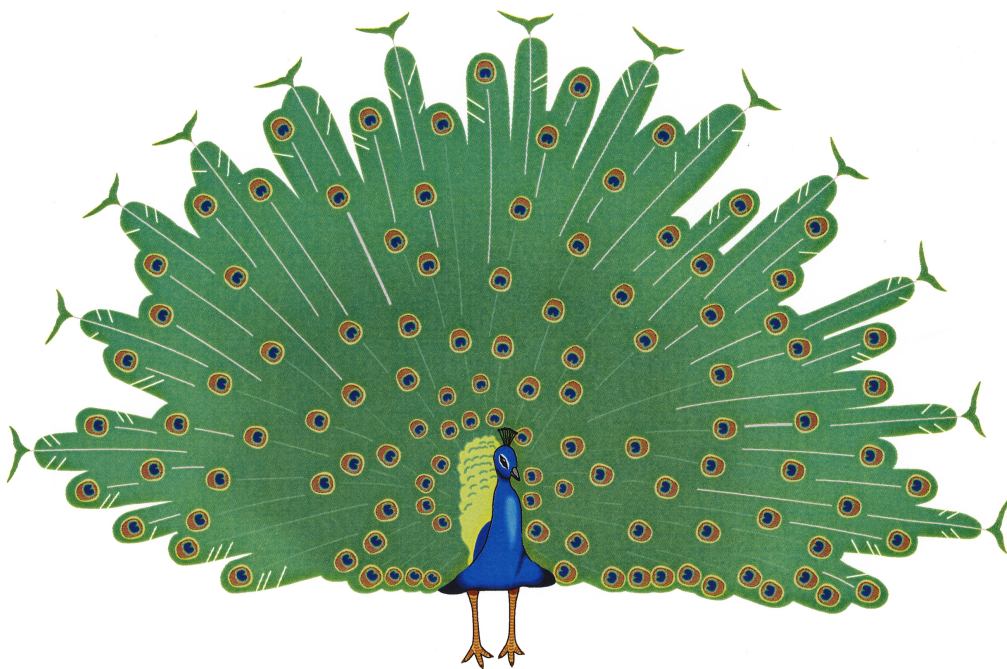
I







*"Grönt är skönt"*



*- ett fullfjädrat miljöprojekt  
för alla skolor i Sätters kommun*

### Bakgrund:

Säter är en typisk småstadskommun på den vackra svenska landsbygden. En kommun präglad av en stor andel unga familjer med barn, där boendet varit en viktig kvalitetsfråga. Säter är bland de tio yngsta kommunerna i Sverige. Därför har barn och utbildning varit ett prioriterat område och är det fortfarande. Nu vill kommunen ytterligare utveckla och tydliggöra skolans miljöansvar och hälsoansvar genom detta projekt. Behovet av att öka och poängtera skolans viktiga roll i detta sammanhang blir större för varje dag och kommer att bli en central och viktig funktion för skolan i framtiden.

Sätters kommun har via barn- och utbildningsnämnden och miljö- och byggnadsnämnden utvecklat och genomfört ett uppmärksammat och omfattande miljöarbete dels med våra barn och ungdomar i kommunen men även med vår vänort Pärsti i Estland. Detta har pågått några år (se bilaga 1) och nu är tiden mogen för att ta ytterligare ett steg i utvecklingen av detta miljöarbete. Dels för att fördjupa och utöka arbetet med miljöcertifieringen men även bredda projektet till att omfatta skolgården och utomhuspedagogiken samt utvecklandet av en hälsoprofil för varje elev. Detta projekt kommer då att ge varje barn och ungdom i kommunen en miljöpedagogisk helhetsbild som kan bli en förebild för andra kommuner.

**Sambandet och förhållandet** mellan den **yttre miljön**, den **inre miljön**, **livsstilsfrågor** och **det livslånga lärandet** klargörs genom projektets olika insatsdelar. Nog så viktigt för framtiden om vi ska klara miljömålen lokalt, regionalt och nationellt.

### Mål:

- alla skolor i kommunen miljöcertifieras bland annat av NaturligtVis och i samarbete med Movium
- utbilda samtlig personal åk 0 - 6 i, NaturligtVis (se bilaga 2)
- ge kompetenshöjande miljöutbildning för miljøråden på samtliga enheter
- tillsammans med Movium dokumentera, utveckla och genomföra skolgårdsprojekt vid Klockarskolan och Enbacka skola (bilaga 3)
- ge varje elev en personlig hälsoprofil (bilaga 4)

### Målgrupp:

- ↪ all personal inom F - 9 verksamheten vid samtliga skolor med tyngdpunkt vid Klockarskolan och Enbacka skola
- ↪ ca 30 personal i 5 miljöråd
- ↪ ca 40 personal inom arbetslagen, gällande hälsoprofil

### Anordnare Sätters kommun i samarbete med

- Håll Sverige rent (enligt bilaga 2)
- Miljörådsutbildning med egen projektanställd personal
- Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborg
- Hälsoprofilinstitutet, HOS
- Movium, SLU

### Samråd:

- Barn- och utbildningsnämnden och kommunstyrelsen är mycket positiva till projekten
- Berörda fack har godkänt ansökan
- Movium vid SLU har stort intresse av ett samarbete och forskningsresurser avsatta för dokumentation och beskrivning av skolgårdsutvecklingsprocessen
- Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet och HOS medverkar kring framtagande av hälsoprofil för alla elever
- Håll Sverige rent/Naturligt Vis är mycket positiva till ett samarbete och genomförande

### Innehåll/genomförande:

Kommunen har under de senaste åren koncentrerat sitt Agenda 21-arbete till skolans verksamhet. Där två lärare och eldsjälar drivit miljöfrågorna på ett utmärkt sätt även gentemot andra förvaltningar men även som utåtriktat arbete i kommunen, så även gentemot Estland, (framgår av bilaga 1). Dessa personer är upphovsmännen även till detta projekt och kommer att medverka i kommande arbete, en av dem som projektledare.

Detta miljöarbete går nu vidare, utifrån tidigare insatser och erfarenheter. Sätters kommun är av lämplig storlek, för att kunna utvidga projektet till att omfatta hela kommunen, dvs alla skolor och alla barn. Något som kan bli en modell för små kommuner i Sverige eller stadsdelar i större städer.

En skola i kommunen har tidigare blivit miljöcertifierad via Grön Flagg - nu satsar vi på att under de närmaste åren certifiera samtliga skolor i kommunen, men även dela med oss och överföra kunskap och certifiering på en skola i vår vänort Pärsti, Estland. I samband med detta ska det tillskapas miljöråd på varje skolenhet och dessa ska under våren 2001 utbildas och kompetensutvecklas ytterligare inom Agenda 21 med betoning på samhälls- och demokratiinriktningen i miljöarbetet. Begreppet miljö har idag fått en betydligt vidare innebörd, som nu måste få genomslag i kommande utbildningar där den sociala och humanistiska dimensionen måste bli tydlig.

Parallellt med detta kommer samarbetet med Movium och NaturligtVis att bedrivas, dels genom utbildningar, dels genom direkt praktiska handledningar och planeringar kring två skolgårdsprojekt i kommunen. Högstadiet Klockarskolan och låg-/mellanstadiet Enbacka skola ska bygga om sina skolgårdar under framförallt 2001, med en mindre del 2002.

Fyra miljoner finns avsatta i kommunens budget 2001 och en miljon 2002 för dessa åtgärder. Vi vill nu få ut ett mervärde i vid bemärkelse av dessa satsningar. Därför planeras pedagogiskt utvecklingsarbete, forskning och utvärdering av denna del av projektet från och med ht 2000 till och med ht 2002. Under denna tid genomförs utbildningar inom utomhuspedagogik och skolgårdsutveckling och skolträdgårdsverksamhet tillsammans med personal och elever för igångsättande av praktiska åtgärder i samarbete med fastighetskontoret våren 2001, även med naturvetenskapliga och tekniska inslag i utformningen.

Genom projektet konkretiseras ekologisk och social uthållning. Genom detta skapas också en grannskapspark tillgänglig för hela närsamhället. Med äldreboende in på knutarna kan man utveckla och stimulera verksamhet även över generationsgränser, med möjlighet till kunskapsutbyte och social samvaro

I enlighet med skrivningen tidigare måste detta kombineras med en satsning på miljö kopplat till hälsa och livsstil för att klargöra den nödvändiga helheten som därigenom ska klara miljömålen. Något som är en viktig arbetsuppgift för nästa generation. Därför vill vi satsa på en egen hälsoprofil för varje elev, som är åldersanpassad och som följer eleven genom skolan, som kan användas vid föräldra- och utvecklingssamtal. Åldersanpassade hälsoprofiler finns inte idag i den utformning som önskas, utan detta planerar vi att ta fram tillsammans med Hälsoprofilinstitutet, dels genom ett samarbete med Institutionen för pedagogik och didaktik i Göteborg. Därefter måste en projektansvarig utses och två personer i varje arbetslag på alla skolenheter utbildas inom området.

Genom de olika insatserna, samt med den bakgrund som finns ger vi alla barn och ungdomar i Sätters kommun en stabil grund att stå på när det gäller hälso- och livstidsfrågor, miljö- och kretslopp när de ger sig ut i vuxenlivet.

Parallellt och som en del i projektet kommer samarbetet med Pärsti att fortsätta. Målet är att genomföra miljöcertifiering av en skola även där, samt att fortsätta utgivningen av miljötidningen, som omtalas i bilaga 1, även som en distribution till samtliga bibliotek i Estland.

### Uppföljning/utvärdering

Projektet kommer att följas och utvärderas som en fallstudie i en doktorsavhandling av Movium, Ultuna, Uppsala.

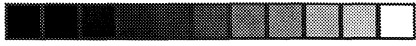
Däriigenom säkras även dokumentation och vidareutveckling samt funktionen som modell för andra kommuner.

Ansvar: Johan Dahlin  
Kungsgårdsskolan  
Rådhuset, 783 27 Säter  
Tfn 0225-55300, fax 0225-55284  
e-mail [johan.dahlin@skola.sater.se](mailto:johan.dahlin@skola.sater.se)

### Andra bidrag som söks:

Internationella programkontoret för utbildningsområdet (tidigare Svenska Institutet)	304 000
Lokala investeringsprogrammet	265 000
Folkhälsofonden, Dalarna	97 000
Länsstyrelsen	30 000
Folkhälsoinstitutet	210 000





II









SÄTERS KOMMUN  
Barn- och utbildningsnämnden

SÄTER  
02-09-23


SKOLVERKET  
106 30 STOCKHOLM

SÄTERS KOMMUN  
Barn och Utbildningskontoret  
Diarienum ..... 00/000122  
Diarietpl .....  
Ankorn/Avgick ..... 25/9-02

Dnr 99:826 NA/180  
Redovisning

Översänder redovisning av projektet **Grönt är Skönt.**

För barn- och utbildningsnämnden

  
Tommy Andersson  
ordförande

SÄTERS KOMMUN  
Barn- och utbildningsförvaltningen  
Rådhuset, 783 27 SÄTER

tfn 0225-55200  
fax 0225-55272



SÄTERS KOMMUN  
Grönt är skönt

## Redovisning av projektet Grönt är skönt

Arbetet i projektet "Grönt är skönt" genomförs och har i de flesta delarna genomförts enligt projektbeskrivningen. En uppfattning är dock att det svårt att hålla tidsplaner när det ingår fler delar i ett projekt samt när fler bidragsgivare är inblandade. Vi fick till exempel besked från er 19 januari 2001 och från en tänkt bidragsgivare så sent som i juni 2002. Det gör det svårt att få insatser att ligga i fas med varandra.

### Grön Flagg

- I arbetet med grön flagg har miljöarbetet lyfts fram och finns genom miljøråden med som en naturlig del av skolarbetet.
- Att all personal F-9 utbildats av Håll Sverige Rent har varit till stor hjälp. Vi har haft en gemensam bas att stå på i det fortsatta arbetet. Att miljöarbetet dessutom ges utrymme i den hårda konkurrensen under fortbildningsdagarna är mycket betydelsefullt.
- Den ökade kunskapen om miljöfrågorna har bidragit till ett mer resurssnålt beteende i skolorna.
- Arbetet i miljøråden ser vi också som en viktig del av demokratiseringsprocessen i skolorna.
- Att genom Grön Flagg arbeta med att formulera mål och sedan arbeta för att nå dem är viktig för förståelsen av begreppet långsiktighet
- Bildandet av och arbetet med miljøråden är svårt på stora enheter. Vi har 2 skolor med ca 500 elever. Det är på dem som vi haft svårast att lyckas. Anledningarna till detta kan vara fler.  
Till exempel.
  - Det är svårt att få vuxna att ta på sig extra ansvarsuppgifter i en trög organisation, att personalen inte hinner träffas, ej har någon gemensam rast för enkel information gör uppgiften svårare
  - På en stor enhet är det lättare att tro att någon annan skall göra jobbet. Eleverna får lättare en känsla av anonymitet och tror sig därför ej behöva ta eget ansvar.

### Genomförda åtgärder

- Utbildnings insatser i Naturligt Vis av Håll Sverige Rent är genomförda, för all personal inom skola och förskola
- I naturligtvis anda har vi i egen regi genomfört miljørådsutbildningar vid 11 tillfällen
- Studieresor med miljøråd har genomförts.
- Utbildnings insatser i Naturligt Vis av Håll Sverige Rent är genomförda, för all personal inom skola och förskola
- I säter finns för närvarande 9 anmälda enheter varav 4 är godkända enligt Grön Flagg: Målet i vår förskole- och skolplan är att alla enheter skall ha grön flagg vid utgången av 2002. Det är knappast troligt att vi når ända fram år 2002.

SÄTERS KOMMUN, Grönt är Skönt

Johan Dahlin

[joan.dahlin@skola.sater.se](mailto:joan.dahlin@skola.sater.se)

Torbjörn Vidner

[torbjorn.vidner@skola.sater.se](mailto:torbjorn.vidner@skola.sater.se)

Rådhuset, 783 27 SÅTER

tfn 0225-55633, fax 0225-55272



SÄTERS KOMMUN  
Grönt är skönt

- Under hösten 2002 genomförs samarbetet med vår vänort Pärsti. "Miljöcertifiering i en skola i Pärsti kommun, Estland" är projektdelens rubrik. En skola med Grön Flagg är målet i detta vänortsarbete som skall avslutas under hösten 2002. Arbetet går enligt planerna och vi kommer även att genomföra en studieresa med barn och personal. Samarbetet fortsätter när estländska barn och vuxna besöker oss i Säter
- I Pärsti kommun görs en avhandling om miljöarbetet i skolorna och på vilket sätt vårt samarbete haft betydelse för detta.

### Skolgårdsarbetet

- Moviums utbildningar har ej gått genomföra som planerat på grund av svårigheter att lägga ut kompetensutbildningsdagar. Men på Klockarskolan har insatserna fallit väl ut genom kunskapsverkstäder som genomförts och letts av Susan Paget. Både för elever och personal har det haft stor betydelse att få vara med och påverka utformning och funktionen av skolgården.
- En av de positiva effekterna är att många personalkategorier arbetat tillsammans mot ett gemensamt mål. En annan är att fler personer vuxit med uppgiften och fått bättre status i gruppen och förbättrad självkänsla
- En positiv effekt är att fler kommunala förvaltningar deltagit i arbetsprocessen och planeringsarbetet. Det ger en bild av hur olika vi kan se på samma sak men att vi ändå tillsammans kan söka och finna bra lösningar. Det skapar förutsättningar för ökat samarbete i framtiden
- I kunskapsverkstäderna har processen och vägen fram varit mycket intressant att följa. Inte minst med tanke på att förutsättningarna, de ekonomiska ramarna har ändrats under arbetets gång. En intressant iakttagelse är att efter att ha genomfört halva arbetet med skolgårdsplaneringen så minskades bugeten till hälften. Deltagarnas planeringsarbete fick börja om med nya förutsättningar. Det slutgiltiga förslaget blev både bättre och billigare. Det är tack vare den långsamma och djupgående arbetsprocessen i kunskapsverkstäderna som gruppen kunde lyckas så bra.
- Dokumentation i skolgårdsprojektet görs av Susan Paget. Arbetet med ombyggnad av Klockarskolans skolgård är i full gång och skall avslutas under våren 2003.
- I samband med slutförandet av skolgårdsombyggnaden på Klockarskolan kommer vi att anordna en skolträdgårdsutbildning, troligen i samarbete med Movium.
- Under ombyggnadsarbetet på Klockarskolan lämnas några ytor mellan byggnader ogjorda. Eleverna i byggnaden närmast intill skall få planera, utforma och genomföra arbetet där. Eleverna kommer att få ha hand om sin gård under de 3 år de är i byggnaden. Därefter lämnas den över till en ny omgång elever. Det görs som en del i arbetet med att öka elevernas delaktighet och för att öka möjligheterna att påverka sin närmiljö.

SÄTERS KOMMUN, Grönt är Skönt

Johan Dahlin

Torbjörn Vidner

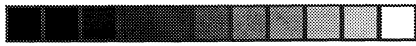
Rådhuset, 783 27 SÄTER

tfn 0225-55633, fax 0225-55272

[joan.dahlin@skola.sater.se](mailto:joan.dahlin@skola.sater.se)

[torbjorn.vidner@skola.sater.se](mailto:torbjorn.vidner@skola.sater.se)





III





## **Bilaga 3**

### **Frågor som förekom innan fokusgruppsamtalen**

#### ***Telefonstolpar***

På vilket sätt kan vi landskapsarkitekter bidra till att medvetet formulera framtiden?

Vad är det som gör oss speciella?

Vad är en landskapsarkitekt?

Vad gör en landskapsarkitekt?

Nu? I framtiden?

Vilka roller kan vi/vill vi spela?

Vilka roller kan vi få?

Vilka roller kan vi ta?

Vilka kunskaper/redskap behöver vi för att kunna förändra rollen?

#### ***Bekräftelsebrev***

Hur kan landskapsarkitekten kombinera sina professionella kunskaper med möjligheten att låta brukaren delta i utformningen av den yttre miljön?

Vilka är våra professionella kunskaper?

Vad skulle de kunna vara?

Hur använder vi dem?

Varför?

Vem äger estetiken?

På vilka grunder fattar vi våra beslut?

Vilken form får de?

#### ***Inledningen i början på fokusgruppsamtal 1***

(landskapsarkitekten, rollen)

Vad är det för någonting?

Vad skulle det kunna vara?

Bör det vara någonting?

Hur tänker vi? Hur tänker ni?

Varför tänker vi som vi gör?

Vad har format mig som landskapsarkitekt.....







**IV**





## Bilaga 4

### Frågor till fokusgrupp 3

#### *Framtiden*

1. Behövs landskapsarkitekter? Är vi speciella? Är vi som yrkesgrupp särskilt utsatta? Vad är unikt för oss?
2. Varför definierar vi oss så starkt i förhållande till arkitekter?
3. Vilka är våra professionella kunskaper?
4. Är vi för enhetliga som yrkeskår?
5. Vem är den egentliga uppdragsgivaren?
6. Vad är det som bedöms? Det fysiska avtrycket och/eller processen dit? Av vem?
7. På vilka grunder fattar vi våra beslut? Vilken form får de?
8. Håller "brukarinblandade" processer tillbaka möjligheterna till förnyelse och/eller "vass" landskapsarkitektur?
9. Vilken status har arbetet med barns miljöer?
10. Vilka roller kan vi/vill vi spela som landskapsarkitekter? Vilka kan vi få? Vilka kan vi ta?
11. Vilken betydelse/inflytande kan vi få?
12. Hur kan marknaden se ut? Vilken marknad?

### Rangordnade frågor till fokusgrupp 3

#### *Framtiden*

1. Behövs landskapsarkitekter? Är vi speciella? Är vi som yrkesgrupp särskilt utsatta? Vad är unikt för oss? Vilka är våra professionella kunskaper?
2. Vilka roller kan vi/vill vi spela som landskapsarkitekter? Vilka kan vi få? Vilka kan vi ta? Hur kan marknaden se ut? Vilken marknad?
3. Vad är det som bedöms? Det fysiska avtrycket och/eller processen dit? Av vem? På vilka grunder fattar vi våra beslut? Vilken form får de?
4. Vilken betydelse/inflytande kan vi få?
5. Vem är den egentliga uppdragsgivaren?
6. Håller "brukarinblandade" processer tillbaka möjligheterna till förnyelse och/eller "vass" landskapsarkitektur?
7. Vilken status har arbetet med barns miljöer?
8. Är vi för enhetliga som yrkeskår?
9. Varför definierar vi oss så starkt i förhållande till arkitekter?



