



**MALMÖ
UNIVERSITET**

BARNDOM, UTBILDNING
OCH SAMHÄLLE

Examensarbete i fördjupningsämnet fritidspedagogik

15 högskolepoäng, grundnivå

Skolgårdens påverkan på lek

Elever och pedagogers upplevelser i fritidshemmet

*The impact of the schoolyard on play
Pupils' and teachers' experiences in the leisurecenter*

Björn Helgesson
Sofie Ahnelöv

Grundlärarexamen med inriktning
mot arbete i fritidshem, 180 hp
Datum för slutseminarium (2024-05-27)

Examinator: Åsa Delblanc
Handledare: Åse Piltz

Förord

Starten på vårt examensarbete togs i diskussioner om skolgården, och vilken betydelse utformningen har för den lek som blir där. Vad betyder det för lek om det finns asfalt, grönytor eller massa lekredskap? Våra samtal ledde oss in på att undersöka skolgårdar med varierande utformning. Vi var intresserade av hur mycket utrustningen betyder eller om det har att göra med pedagogerna och deras förmåga att ta till vara på det som finns och göra något bra av det. Vi hittade en skola som hade genomgått en förändring från asfalt till en mer planerad skolgård. Denna tyckte vi var intressant att titta närmare på. Där hade vi möjlighet att intervjua både elever och pedagoger om deras upplevelser av lek på både en gammal och ny skolgård.

I processen med vårt examensarbete har vi lagt många timmar på att diskutera och skriva de olika delarna. Vid transkriberingen tog Sofie ansvar för elevernas intervjuer medan Björn tog ett ansvar för pedagogernas. Vi är ansvariga för alla delarna tillsammans men vid skrivandet har Sofie tagit ett större ansvar för metoddelen och analysdelen. Björn skrev inledning, forskning och teoretisk förankring. Även om vi delat upp skrivandet har vi läst igenom, diskuterat och varit överens om de olika delarna. Diskussionsdelen skrev vi tillsammans.

Vi vill tacka de pedagoger och elever som ställde upp och gav sina upplevelser av lek på skolgårdarna. De var öppna och tillmötesgående vid våra samtal. En ovärderlig hjälp för att genomföra vår undersökning.

Ett stort tack till vår handledare, Åse. Hon har varit ett värdefullt bollplank, stöttande i vårt arbete och gett oss hjälp på vägen mot ett färdigt arbete. Alla kommentarer var till en början svårt att ta in men det har gjort att vi har diskuterat vårt arbete mellan oss så att vi har kunnat utveckla vår text.

Till slut vill vi tacka varandra för ett otroligt gott samarbete. Många långa samtal där vi inte alltid varit överens när vi startat men alltid landat i konsensus. Samtalet har ibland landat i alla vardagliga problem som finns och det har nog utvecklats oss som människor. Tack även till glassen som har varit den stora moroten att fortsätta skriva. Avslutningen med glass varje dag har gjort att humöret har varit på topp.

Abstrakt

Är lek roligare på en nybyggd skolgård? Vi har valt att undersöka hur skolgården som rum påverkar leken. Vi har intervjuat åtta informanter på en skola i Skåne vars skolgård genomgått en totalrenovering. Med en kvalitativ metod har vi synliggjort deras uppfattning och upplevelser. Fyra elever och lika många pedagoger intervjuades med en intervjuguide som underlag. Frågorna berörde lek, material, normer, regler och känslor på skolgården. Intervjuguiden var tematiserad så att svaren skulle kunna tolkas via vår valda teori, Henri Lefebvres enhetsteori om rum. Informanterna beskriver hur skolgården uppfattas materiellt, vilka föreställningar som finns och hur den nyttjas för lek. Lagar, regler och normer styr en skolgård, elever kan inte springa hur som helst heller inte säga och göra precis som de vill, de förväntas bete sig på ett visst vis. Oavsett lekredskap, underlag och ålder så är *pjätt* en favoritlek vilket beskrivs av samtliga informanter. Pjätt kan lekas oavsett skolgårdens utformning, det enda som krävs är gemenskap.

Nyckelord: Elev, Lefebvre, lek, rumsteori, skolgård

Innehållsförteckning

Förord	2
Abstrakt	3
Innehållsförteckning	4
1. Inledning	6
1.1 Syfte och frågeställning.....	7
2. Teoretisk förankring	8
2.1 Materiella rummet.....	9
2.2 Föreställda rummet.....	10
2.3 Levda rummet.....	11
3. Forskningsöversikt	12
3.1 Betydelsen av lek.....	12
3.2 Skolgårdens erbjudande.....	13
3.3 Styrda eller fria aktiviteter.....	13
3.4 Upplevelser vid lek.....	15
4. Metod	15
4.1 Kvalitativ metod och intervjuer.....	16
4.1.1 Kvalitativ metod.....	16
4.1.2 Semi-strukturerade intervjuer.....	16
4.1.3 Intervjuer med barn.....	17
4.2 Urval.....	18
4.3 Genomförandet.....	18
4.4 Analysmetod.....	20
4.5 Reliabilitet, validitet och trovärdighet.....	20
4.6 Forskningsetiska överväganden.....	21
5. Resultat och analys	23
5.1 Skolgårdens utformning.....	23
5.2 Den materiellt uppfattade skolgården.....	24
5.2.1 Överblick.....	24
5.2.2 Funktion.....	26
5.2.3 Centrala platser.....	26
5.3 Den föreställda skolgården.....	28
5.3.1 Föreställning.....	28
5.3.2 Regler och normer.....	29
5.3.3 Inflytande och delaktighet.....	31
5.4 Den levda skolgården.....	31
5.4.1 Socialt samspel och känslor.....	32
5.4.2 Gemenskap.....	32
5.4.3 Kreativitet och fantasi.....	33
5.5 Sammanfattning.....	35
5.5.1 Likheter och skillnader på gamla och nya skolgården.....	35
5.5.2 Dimensioner som påverkar varandra.....	36

6. Diskussion.....	38
6.1 Resultatdiskussion.....	38
6.2 Metoddiskussion.....	40
6.3 Yrkesrelevans.....	41
6.4 Avslutande reflektion.....	41
6.5 Framtida forskning.....	41
7. Referenser.....	43
8. Bilagor.....	46
Bilaga 1.....	46
Bilaga 2.....	47

1. Inledning

Lek på skolgården kan vara komplex och mångfacetterad. Det är svårt att beskriva vad lek är och betyder. Det kan bero på kontexten och individens känslor vid en specifik situation. Här spelar miljön in och vad den berättar och ger för möjlighet. Lek beskrivs av en del forskare som det som bara händer och den direkta glädje och tillfredsställelse den ger (Øksnes & Sundsdal 2017, s. 43; 54; 64).

Forskning har visat på fördelar med framförallt fri lek utomhus (Kemple, Oh, Kenney & Smith-Bonahue 2016, s. 448). Bland dessa kan nämnas att elever blir lugnare och mer självsäkra vilket leder till harmoni i elevgruppen och sociala fördelar. Andra fördelar som Kemple et al. (2016, s. 448) tar upp i sin forskning handlar om elevens möjlighet till kommunikation utomhus. Eleverna tenderar att vara mer självsäkra utomhus vilket gör att samspelet och kommunikationen mellan individerna blir bättre, även hänsynstagande mot andra ökar. De visar även på att mångfalden av lekmöjligheter på en skolgård tenderar till att minska antalet konflikter under uteaktiviteterna. I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket 2022, s. 25) går det att läsa om fritidslärares uppdrag att skapa förutsättningar för lek. De förmågor som eleverna ska ges möjlighet att utveckla i fritidshemmet handlar om kreativitet, samarbete och kommunikation med kompisar. Genom lek kan individen skapa och ta till sig förmågorna.

I den forskning som tas upp under forskningsavsnittet har vi identifierat att det finns delar av leken som anses fungera bra även på skolgårdar med mycket asfalt och färre lekställningar. Pinnar och rörliga föremål nämns som något positivt. I forskningen är det fokus på antingen eller, en skolgård med asfalt med få grejor eller motsatsen med stor mångfald. Det tas ofta upp om skolgårdar generellt utan att nämna om fritidshemmet specifikt. Med vår undersökning har vi kunnat undersöka vilken lek och hur skolgården har använts under fritidshemstiden. Detta får en relevans då de flesta fritidshem använder någon del av eftermiddagen för lek på skolgården (Skolinspektionen 2010, s. 23). Dessutom anser vi att vår undersökning kan bidra till forskningen genom att vi kan fånga både barnens perspektiv och barnperspektivet på en skolgård som förändrats. Genom vårt teoretiska ramverk kan vi undersöka vilka faktorer individerna anser styra vilken lek det blir och vilka upplevelser och möjligheter det ger. Livsvärlden är både de materiella ting som är rumsligt ordnade, men även de människor

som är i världen och påverkar och påverkas av den (Villanen & Alerby 2013, s. 28). Platser tolkas och upplevs olika av människor och den får sin betydelse först vid upplevelsen. Skolgården är ett institutionellt och socialt rum som präglas av förväntningar, normer och regler. Men skolgården ska även vara det utrymmet där eleverna ges möjlighet till fysisk aktivitet där de kan välja aktiviteter och kompisar, den fria zonen (Rönnlund 2015, s. 1)

I vår undersökning riktar vi in oss på skolgården och dess betydelse och försöker förstå vad individerna anser påverka lek. Anses lek bli annorlunda beroende av skolgårdens utformning? Finns det normer och regler som förhindrar lek? Om något av ovanstående förhindrar lek kan möjligheten minska för pedagogen att lyckas ge eleven chansen att utveckla förmågorna som är möjliga att få via lek. Med detta i beaktning anser vi det viktigt för yrkesprofessionen att ha en förståelse för lek och vad i skolgårdens miljö som anses kunna påverka den. Det kan med ökad kunskap och med bättre förståelse skapa en gynnsam miljö som har möjlighet att gynna både eleven och leken. Genom vår undersökning vill vi med vårt teoretiska ramverk analysera och synliggöra hur och om skolgården påverkar lek. Detta leder oss till syfte och frågeställning nedan.

1.1 Syfte och frågeställning

Vår undersökning avser att synliggöra hur pedagoger och elever upplever lek på olika skolgårdar. Syftet är att få en bild av vad skolgårdens utformning anses betyda för elevers lek. Vi anser det intressant att jämföra upplevelserna både ur barnperspektiv och med barns perspektiv.

- Hur anser pedagoger och elever att skolgårdens utformning bidrar till lek?
- Vilka känslor och erfarenheter kopplat till lek ger skolgården upphov till?
- Vilka skillnader och likheter upplevs på de olika skolgårdarna?

2. Teoretisk förankring

I det här kapitlet har vi för avsikt att redogöra vår valda teori och hur vi i analysen kommer tolka empirin genom dess ramverk. Vi beskriver de olika dimensionerna som är kopplade till teorin. För ökad förståelse kommer vi även att förklara några begrepp vi anser har betydelse för analysen. Begreppen är kursiverade och finns beskrivna nedan i de olika dimensionerna.

Vi har valt att utgå ifrån den franske filosofen och sociologen Henri Lefebvres (1991) rumsteori. Rumsteorin är en enhetsteori om rummet och samhället som anses sammanföra de två vetenskapliga perspektiven existentiell fenomenologi och strukturalism (Rönnlund & Tollefsen 2016, s. 39). Vid vår analys betonas den fenomenologiska aspekten av teorin då vi söker informanternas upplevelser. Teorins ursprung ligger i Lefebvres kritik mot kapitalismen (Lefebvre 1991, s 160). Varje människa har lika stor plats i samhället. Det är inte beroende på hur mycket pengar som finns eller vilken tillgång till material eller teknik som finns. Tron på att kapital styr förminskar människans egen betydelse för medverkan i det sociala rummet. Lefebvre menade att samhället skapat en rumslig praktik där det sociala rummet bestäms utifrån vad som finns där. Lefebvre ville visa med sin teori att det är fler delar som påverkar skapandet av ett rum eller en plats. Individens egna upplevelser och vad hen gör och får för känslor spelar även det in. Lefebvre menar att rummet är en social konstruktion, det är inte bara rummet som påverkar människan utan även människan påverkar rummet (1991, s. 35). Personerna i ett rum kan ha olika bakgrund men det de uppfattar och skapar tillsammans i rummet där olika känslor kommer fram som har betydelse. Det är inte bara det föreställda som påverkar hur interaktionen blir. Lefebvre ansåg att det var tre dimensioner som påverkade hur ett rum skapas. Dimensionerna påverkar varandra och samarbetar för att skapa det sociala rummet. Dessa benämner han *the perceived*, *the conceived* och *the lived space* (1991, s. 38-39). I Lefebvres kritik mot samhället påtalade han att dimensionen *concieved space* fick för stor betydelse. Han menade att vid skapandet av ett redskap i ett rum fick arkitekten en för stor roll.

Vi har valt att använda rumsteorin för att analysera vår empiri då vi vill undersöka rummet som en social konstruktion. I vår undersökning är det rum vi är intresserade av

skolgården och den lek som finns under raster och fritidshemstiden. Vi använde rumsteorin i vår analys för att kunna belysa om och i så fall hur det blev skillnad på leken när skolgården till stora delar blev materiellt förändrad och planerad på ett nytt sätt. I vår analys kommer vi att tillämpa professor och forskningsledare Maria Rönnlunds pedagogiska tolkning och utveckling av Henri Lefebvres teori (2015, s.3). Rönnlund (2015) har i sin undersökning tillämpat rumsteorin vid intervjuer med elever om deras upplevelser av skolgården. Vi finner det därför värdefullt att använda hennes tolkning av dimensionerna då vår undersökning görs på ett liknande sätt. Likt Rönnlund undersöker vi skolgården som en enskild plats ej kopplad till samhällliga och historiska processer. Vår undersökning består av återberättade individuella upplevelser från både en gammal och ny skolgård. När vi tittat på empirin och tolkat den med rumsteorin har vi fått en upplevelse för vilka delar av skolgården som individerna anser påverkar till lek. När individen berättar om fotbollsplanen tolkar vi det utifrån hur dimensionerna påverkar vilken lek det blir där. Det kan handla om hur den uppfattas materiellt samt talas om på liknande sätt av alla. Den är placerad på ett ställe dit alla kan orientera sig. Många elever var på planen, men det fanns en föreställning vad som var tänkt att ske där. Fotbollsspelet som sker på planen var en del av det levda rummet. Den var väldigt populär och lockade till många känslor. Det var en anledning till att de fortsatte att spela fotboll på planen. Ovan har vi beskrivit ett exempel på hur vi konkret har tolkat teorin och skapat en förståelse för vad som påverkar till lek. Rönnlunds (2015, s. 4) tolkning av rumsteorin innefattar de tre olika dimensionerna som hon har översatt till: *det materiella rummet*, *det föreställda rummet* och *det levda rummet*. Individens förståelse och upplevelse av rummet påverkas av alla dimensioner.

2.1 Materiella rummet

Det materiella rummet förstås som det objekt som uppenbarar sig för individen. Det som individen uppfattar och ser i rummet. Det kan vara det som upplevs med synen. En lekställning uppfattas med dess fysiska utformning med gungor, klätternät med mera. Hur individen pratar om platsen skapar en struktur för hur hen upplever och orienterar sig (Rönnlund 2015, s 3-4). Individer har olika upplevelser för samma rum. Klätterställningen med sand under är för en elev just en klätterställning medan det för någon annan bara är en sandlåda för lek med spann och spade. Rönnlund skriver att

centralitet och avskildhet liksom centrum och periferi är begreppspar inom rumsteorin och förstås i relation till varandra (2015, s. 7). En plats eller aktivitet kan finnas i ena hörnet av skolgården. Den ligger i *periferin* och är lite *avskild*. Den är samtidigt i *centrum* för lek. Den uppfattas materiellt av individen när hen överblickar platsen som ligger på en avskild plats, i utkanten av området som är tillgängligt. När platsen används av många blir den en *central* del av elevers lek. Det är många som kan orientera och relatera till platsen beroende på detta. *Tid* är en annan faktor som har betydelse för när vi talar om vad som faktiskt är möjligt att göra på skolgården. Vilken lek det blir är lite beroende på vilken årstid det är. Det finns även normer för vilken ålder en viss lek anses lämplig att göra. Det kan finnas speciella tider då en aktivitet är möjlig under skolveckan. Detta gör det möjligt för eleven att orientera sig för vad de kan och hinner göra under sin lek på skolgården. *Relationell platsförståelse* innebär att individen kan relatera platsen till en känsla som glädje, trygghet, rädsla och gemenskap, eller att relatera den till en funktion eller aktivitet som en lek. Det ger eleven kunskap och förståelse när de sedan pratar och beskriver platsen. Det ger en *rumslig platsförståelse* där eleven kan orientera sig och placera platsen geografiskt även i förhållande till andra platser. Det innebär även att förstå storleken på olika platser (Rönnlund 2015, s. 7).

2.2 Föreställda rummet

Det föreställda rummet handlar om tanken eller föreställningen med utformningen av rummet. Vad har de som beslutat om byggandet av en ny skolgård haft för tanke med de olika lekredskapen? Vilka idéer och antagande har legat till grund för utformningen av rummet? Vad har arkitekten haft för tanke med en specifik lekställning eller placeringar av redskap i förhållande till varandra? Det handlar även om de normer som kan finnas på en skolgård om vad som ska ske, till exempel vid en fotbollsplan. Pedagogens regler och förbud som styr på skolgården ingår också i denna dimension (Rönnlund 2015, s. 3-4). Detta får i sin tur betydelse för vad eleven väljer att göra på skolgården, en process som skapas i rummet. Det finns en *funktion* kopplat till ett redskap, en tanke om hur ett visst redskap används. Upplevelsen av funktion kan variera beroende på individ. De vuxna har en tanke om hur en lekställning ska användas och styr eleverna efter den tanken. I vår undersökning är det informanternas

uppfattning, deras föreställningar som framkommer.

2.3 Levda rummet

I den sista delen som är det levda rummet beskrivs individens erfarenheter och känsla i det specifika rummet, även de handlingar som individen väljer att göra i rummet. Den känsla som fås vid ett speciellt tillfälle eller plats kan tas med och får en avgörande roll för hur eleverna kan återgå och göra samma lek igen. Det kan vara förknippat både med glädje eller rädsla att leka med ett visst lekredskap och det skiljer sig mellan individer. Här ingår även att eleven väljer att använda materialet på ett annat sätt än vad som var tänkt från början, till exempel att en soptunna blir en stolpe vid spel med en boll (Rönnlund 2015, s. 3-4). I det levda rummet finns det ett begrepp som Rönnlund (2015, s. 15) kallar för *ickeplatser*. Det är mellanrum som uppstår mellan till exempel olika byggnader, klätterställningar eller vegetation. Överblivna platser som står i kontrast till planerade och funktionsbestämda. Det är oftast tänkt som passage eller bara avskärmning utan någon tanke på att barn ska leka där.

Alla tre delar påverkar våra upplevelser och vad individen väljer att göra och det finns ett samspel mellan de olika dimensionerna. Individen uppfattar skolgården både subjektivt och som ett objekt (Rönnlund 2015, s. 3-4). Vi anser att förståelse för de tre dimensionerna och de begrepp som vi förklarar ovan om funktion, placering och användning är av vikt för analysen.

3. Forskningsöversikt

Vi har valt att dela in forskningen om miljöns betydelse för lek i tre kategorier som är kopplade till rumsteorin. Den första kategorin tar upp hur individen uppfattar skolgården. Andra kategorin handlar om normer och regler för vilken lek som möjliggörs på skolgården. Den sista handlar om de känslor en specifik plats kan ge intryck av och vad individen väljer att göra där. Inledningsvis presenteras vilken betydelse lek anses ha för elevers utveckling och de fördelar som anses möjliga att uppnå via lek.

3.1 Betydelsen av lek

Kemple et al. (2016, s. 448) har i sin undersökning gått igenom tidigare forskning och tittat på fördelarna med lek. Deras studie visar på hur viktig leken anses vara för elevers välmående och utveckling. Det finns fördelar med att eleverna får vistas utomhus och uppleva fri lek. Forskning har visat att när eleverna engagerar sig i lek utomhus så bidrar det till ett större lugn. Genom leken ges elever möjlighet att utveckla förmågor som kommunikation, samspel och hänsynstagande (Kemple et al. 2016, s. 450). Miljön har betydelse för lek, de normer, förväntningar och möjligheter som laddar platsen. Rönnlund som är professor i pedagogik har gjort intervjuer om hur elever använder skolgården. I hennes forskning belyses elevernas upplevelser av lek och att skolgårdens användande styrs delvis av traditioner, elevernas ålder och årsrytm (Rönnlund 2015, s. 8). Villanen och Alerby (2013, s. 27) har via intervjuer med barn och en skrivuppgift undersökt deras upplevelser av skolgården. De har kommit fram till liknande resultat i sin forskning som beskrivs ovan av Rönnlund. De fördelar med lek som beskrivs ovan avser vi synliggörs även i vår undersökning via informanternas upplevelser av lek på skolgården.

3.2 Skolgårdens erbjudande

Raney, Daniel och Jack (2023) har observerat elever på raster på olika skolgårdstyper och vad de leker med. Skolgårdarna delades in i zoner för att se var eleverna rörde sig, med fokus på asfalt och grönområde. Studien indikerar att flickor föredrar områden där det inte tävlas i motsats till pojkar (2023, s. 1). En av deras slutsatser är att skolgårdar bör vara tillräckligt stora för att inkludera såväl spelzoner som icke sportspecifika gräsytor med trädskugga och aktivitetszoner utformade med möjlighet att klättra, springa, hoppa över och mellan hinder (2023, s. 10). Att barn rör sig olika på asfalt jämfört med grönyta visar även en studie av van Dijk-Wesselius, Maas, van Vugt och van den Berg (2022, s. 7). Genom videoobservationer på barns beteende på skolgården framkom det att leken ökade med en nygjord skolgård. Den ökade variationen och möjligheten till lek anpassar sig mer till barns intresse, förmågor och behov. Det blev ett mer konstruktivt och utforskande lekbeteende. Undersökningen visade att leken hade ökat, men inte så mycket som de förväntat sig. En av anledningarna till det var att en del elever tyckte om att bara vandra runt, koppla av och vara ensam en stund istället för att leka (2022, s. 9).

Landskapsarkitekterna Kylin och Fridell (2021) har tittat på flera analyser gjorda på skolgårdar där god miljö ur ett barnperspektiv har varit ett fokus. Deras forskning synliggör att friytan är viktig men även om den finns så måste den vara användbar. Kylin och Fridell (2021) menar att gröna miljöer har betydelse för elevernas hälsa och mervärde därför bör inte friytan mätas i bara yta utan även kvaliteten måste tas i beaktning när det ses till lekvärde. När slitaget på vegetationen är generellt högt blir lekvärdet generellt lågt (2021, s. 46). Detta är av relevans för vår studie då vi undersöker skolgårdar och hur informanterna materiellt uppfattar platsen.

3.3 Styrda eller fria aktiviteter

Rasmussen (2004, s. 157) har gjort intervjuer med barn och gått igenom foto tagna från populära platser för lek. Han skriver om att lekplatserna ofta är designade av vuxna för att vara en plats för barn att leka på. Lekplatsen berättar för barnet vad den vuxne anser

att barnet ska leka med, men det är inte alltid det barnet väljer att göra utan de omtolkar situationen och gör något annat. En del av skolgården kan bli en speciell plats för eleven genom de olika sinnesintrycken, och ge individen ett lugn. Platsen är ofta en del i barnets egen fantasi och skapar kreativitet genom att barnet använder de olika tingerna och bygger upp en fantasivärld (2004, s. 159). Liknande framkommer i Rönnlunds studie. Genom läroplan, arkitekter, lärare, föräldrar och tidigare elever laddas skolgården med intentioner. Eleverna både inrättar sig efter men även utmanar förväntningarna på skolgården och på detta vis förändras skolgårdsmiljöer med nya föreställningar (2015, s. 16). Även i Thomsons (2007) undersökning, där observationer och intervjuer gjordes med fokus på elevers upplevelser på lekplatsen, finner vi stöd för ovanstående. Hon skriver om skillnaden mellan vuxna och elevernas förståelse av världen. De vuxna har svårt att ta till sig och förstå barnens perspektiv. Det gäller både vad de anser om frihet att göra vad de själv önskar efter intresse och vilken möjlighet till att påverka deras egna situation (2007, s. 496).

Thomson (2017, s. 493) skriver att de regler som pedagogen bestämt, tenderar att begränsa elevernas lek. Deras fantasi och rörelsemöjlighet begränsas då de inte tillåts röra sig i vissa områden eller syssla med speciella aktiviteter. Det finns även stöd i Rasmussens (2004, s. 169) forskning för hur reglerna styr eleverna i en viss riktning. På en skolgård finns det många regler för var man får lov att vara. Barnet blir ofta korrigerade när de vill gå till platser de känner är meningsfulla för dem.

Thomson (2007, s. 498) skriver om att inte begränsa elevernas lek med för mycket regler, det är bättre att de har saker de får göra istället för förbud. En aktivitet som kan begränsas på en skolgård är klättring och då framförallt i träd. Det går mot barns intressen då de gillar att klättra, vara på höga höjder (Rasmussen 2004, s. 169). Ett annat förbud som kan finnas är platser som inte är tillgängliga för barnen. Skolgården kan vara begränsad med regler för var det är tillåtet att vara. Barn är i behov av att dra sig undan ibland och då gärna till hemliga platser, som är viktiga för barn eftersom de då får en känsla av kontroll. De får vara ensamma eller tillsammans med någon kompis i lugn och ro utan att bli störda. Det är bra för barnets mående och hälsa. En för liten eller begränsad skolgård kan minska denna möjlighet (Moser & Martinsen 2010, s. 468). I deras forskning har de via enkäter frågat rektorer om deras upplevelser av barns utomhuslek. Det finns en risk att barnen inte delar med sig av upplevelserna på hemliga platser om de upplever att de utmanar normerna för mycket (Rönnlund 2015, s. 6).

Ekonomi är en annan aspekt som arkitekten behöver ta i beaktning. Den har stor betydelse för vilken möjlighet det finns till en skolgård med stor mångfald berättar Brown, Gravil och Jacobi-Vessels (2022, s. 11) i sin forskning när de intervjuat arkitekter om olika lekzoner. Dessa forskningsresultat ökar vår medvetenhet kring vilken betydelse regler och normer har för leken.

3.4 Upplevelser vid lek

De elever som Thomson (2007, s. 493) observerade i sin forskning visade stor kreativitet genom att omvandla konstruktion till andra saker. Eleverna använde soptunnor som målstolpar eller bänkar att gömma sig under. Elever tycker om att involvera träd, kvistar och grenar för att göra sin lek mer innehållsrik (2007, s. 493). Cetken-Atkas och Sevimli-Celiks (2022) studie visar på liknande resultat där de har observerat barn och deras lek kopplat till hur lekredskapen ser ut. Vid observationerna ansåg de att den fria leken lockar till kreativa och kognitiva situationer, samarbete, problemlösning, fantasi. Det bör finnas flyttbart, rörligt och föränderligt material samt öppna områden där elever kan gå, springa, hoppa och klättra, vilket lockar till fysisk aktivitet (2022, s. 967). Brown, Gravil och Jacobi-Vessels (2022, s. 9) tar upp fördelarna med att det finns en tanke vid konstruktionen av en lekställning. En ensam gunga ger mycket större frihet och mer kontroll än de som sitter i par. Det kan skapa en annan känsla att gunga ensam gentemot att ha någon bredvid sig. Forskarna tar även upp de risker som arkitekten behöver ta i beaktning, med till exempel vilket underlag som behöver finnas under en gunga (2022, s. 10). Vad gör det för vilken lek som är möjlig där?

Sammanfattningsvis så ser vi i den forskning vi funnit att det anses vara av stor vikt att skolgården har ytor som representerar alla former av meningsfull fritid. Det bör finnas friytor som lockar till fantasi, samarbete och kreativitet samtidigt som det ska finnas zoner där de kan praktisera olika sporter. Det framkommer även i de kvantitativa undersökningarna att elever inte alltid tar sig an skolgården så som arkitekter, lärare och vuxna har haft i åtanke vid utformningen. För att ta oss an det levda rummet så anser vi att ovan forskning får betydelse för vår undersökning när vi tolkar användningsområden på skolgården.

4. Metod

I detta kapitel redogör vi för våra metodval. Vi har valt kvalitativ metod, då vi är intresserade av individuella upplevelser och erfarenheter. Vår empiri har vi inhämtat genom semi-strukturerade intervjuer med både pedagoger och elever på en skola i Skåne. Utöver att presentera vårt urval och genomförande redogör vi även för vårt analytiska tillvägagångssätt och de forskningsetiska principer vi har förhållit oss till.

4.1 Kvalitativ metod och intervjuer

4.1.1 Kvalitativ metod

När man samlar in empiri för en undersökning behöver man välja en lämplig vetenskaplig forskningsmetod. Metod anses komma från grekiskans *methodos*, den bestämda väg som följs mot målet (Christoffersen & Johannessen 2015, s.14). Vid kvalitativ metod riktas intresse mot mening och innebörd snarare än statistiska samband (Alvehus 2019, s. 20). Den metod som är lämplig för vårt syfte är kvalitativ metod då vi är intresserade av individuella upplevelser och erfarenheter. Kvalitativa metoder är flexibla och ger utrymme för spontanitet (Christoffersen & Johannessen 2015, s.16). Först hade vi en tanke om fokusgruppsintervjuer för att underlätta arbetet och tiden som behöver läggas ned. Styrkan i interaktionen mellan människorna som framkommer ur denna metod har sina fördelar. Emellertid kan metoden också innebära att individens egna åsikter och erfarenheter inte kommer fram (Alvehus 2019, s 92).

4.1.2 Semi-strukturerade intervjuer

Vi valde att använda individuella semi-strukturerade intervjuer. Med intervjuformen finns det möjlighet att via samtalet komma närmare varandra och skapa en insiktsfull upplevelse (Alvehus 2019, s. 86). Alvehus förklarar tanken ovan som att intervjuaren är en resenär mot ett mål, där vägen dit inte är bestämd i förväg. Med intervjuformen får informanten möjlighet att via teman och öppna frågor påverka innehållet i

intervjun. Kvalitativa intervjuer möjliggör för informanterna att rekonstruera händelser och beskriva erfarenheter och uppfattningar. Våra semi-strukturerade intervjuer hade en intervjuguide som utgångspunkt. En intervjuguide innehåller frågor och teman som bör beröras ända från inledning till avslutning (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 84; 86). Det som ställde krav på oss i intervjuerna var att vi behövde vara uppmärksamma på svaren som gavs för att kunna ställa relevanta följdfrågor. Vi eftersträvade ett samtal där informantens berättelse blev tydlig (Alvehus 2019, s. 87-88). Eftersom frågorna var öppna så vet en aldrig vad svaren kunde leda till, dock bör komplicerade och känsliga frågor undvikas om de inte är nödvändiga. Upplevelser är personliga och svaren kan vara känsliga. Intervjuer ska avslutas med känslomässigt neutrala frågor (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 87). Empirin gav oss värdefull information om både pedagogernas och elevernas erfarenheter och upplevelser på skolgården. Den empiri vi samlat genom våra intervjuer behövde tolkas ur det teoretiska perspektivet vi valt. Det är viktigt att det är samma personer som samlar in empirin som sedan tolkar den. Det som måste tas i beaktning är hur förförståelsen och våra tidigare erfarenheter påverkar det som kommer fram och sedan tolkas (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 21).

4.1.3 Intervjuer med barn

Det finns några skillnader att ha i beaktande när både elever och pedagoger intervjuas. Trost (2010, s. 59) skriver att barn ofta har svårt att koncentrera sig och att sitta still, därför kan intervjuerna bli korta. Vidare skriver Trost att när barn intervjuas är det viktigt att skapa motivation och att kunna se saker ur deras synvinkel. Även deras förmåga att interagera är viktigt att ha i åtanke vid intervjun. Den tidiga interaktionen kan vara otillräckligt nyanserad för att bygga en intervju kring och frågorna måste anpassas. För att det ska bli ett givande samtal behöver eleverna känna sig trygga. Björn hade redan en relation till eleverna och vi valde att starta med frågor om eleven för att bygga vidare på den. Då barn även kan ha svårare att abstrahera och föreställa sig än en vuxen är det viktigt att försöka vara konkret (Trost 2010, s. 59-61). Vi presenterade de båda skolgårdarna med kartor i intervjuerna för att konkretisera och ha som utgångspunkt i samtalet (bilaga 1 och 2). Liksom vårdnadshavares samtycke så är elevens eget samtycke viktigt att få och

under intervjun informerade och förtydligade vi för eleven, syftet med undersökningen och att deras medverkan var frivillig. De informerades även om att de hade rätt att själv avsluta intervjun om det inte kändes rätt.

4.2 Urval

Då syftet var att undersöka skolgårdars upplevda betydelse för elevers lek valde vi en skola som vi sen tidigare visste genomgått en total ombyggnad med nyanlagd skolgård. Björn hade en relation till skolan, pedagogerna och eleverna. Vi ville ha med både elevers och pedagogers uppfattning och valde att genomföra intervjuer med fyra pedagoger och fyra elever. Vi valde personal med pedagogisk utbildning. Ett viktigt kriterium för urvalet var att pedagogerna skulle haft anställning innan ombyggnaden och fortfarande var i tjänst i fritidshemmet. Samt att eleverna skulle ha gått på skolan både före och efter ombyggnaden. Vid intervjun gick eleverna i tredje klass och de gick i förskoleklass och i ettan när den gamla skolgården fanns. Det var ett kriteriebaserat urval då informanterna annars inte hade relevanta upplevelser för undersökningen (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 54-56). Då det i tidigare forskning framkommit att leken ter sig olika beroende av könstillhörighet så valde vi att ha ett urval av elever av båda könen. De åtta informanternas upplevelser ansåg vi ge en tillräcklig bred och nyanserad empiri för att kunna jämföra lek på de olika skolgårdarna. I analysen valde vi att använda pseudonymerna Roger, Maria, Birgitta och Stefan för pedagogerna och Vincent, Hanna, Linus och Malin för eleverna. I vårt arbete valde vi att benämna personalen för pedagoger då de har olika utbildningar men alla har pedagogisk utbildning.

4.3 Genomförandet

Den valda skolan i Skåne gav oss möjlighet att jämföra elever och pedagogers upplevelser av lek på två olika skolgårdar, en gammal och en ny. Vi kontaktade biträdande rektor och pedagoger på skolan och frågade om de var intresserade av att delta. Informanterna bestod av både pedagoger och elever då det gav oss en mer

nyanserad bild av lek på skolgården. Pedagogerna fick sina samtyckesblanketter via mejl och de hjälpte oss även att dela ut samtyckesblanketter i pappersformat till berörda vårdnadshavare där syftet med undersökningen presenterades. När samtliga blanketter var underskrivna kunde vi starta vår insamling av empiri.

Vi startade elevernas intervjuer med att fråga om deras fritid för att skapa relation och trygghet. Vidare presenterades de båda skolgårdarna med kartor i samtliga intervjuer (bilaga 1 och 2). De fick frågor om vilka lekar som utspelades på skolgården, populära platser, känslor kopplade till platser och regler. Genom nyckelfrågor inom temat anser vi att empirin kommer att svara till undersökningens problemställning och syfte. Frågorna var enkla, korta och ställda var för sig. Intervjuerna avrundades och informanterna gavs tid att reda ut oklarheter och komma med egna inlägg.

Vi var två personer som intervjuade, detta då vi ansåg det gynnsamt för analys och tolkning. Däremot skulle minoritetspositionen kunnat upplevas överväldigande av informanten och hämmat intervjuens gång (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 88). Björns relation till elever och pedagoger gjorde så att samtliga informanter upplevdes trygga. Intervjuerna utfördes i ett grupprum på skolan med stängda dörrar för att undvika stök och avbrott. Vid intervjuerna använde vi oss av diktafon. Det var viktigt att placera diktafonen så att ljudinspelningen blev av god kvalitet (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 88). Eleverna startade med att titta på kartan och förklara hur gamla skolgården såg ut. Vi upplevde att deras förståelse för kartan var god. Vid intervjuens inledning hade de svårt att minnas vad de gjorde och lekte för tre år sedan men minnet väcktes och de delade entusiastiskt med sig av sina erfarenheter och upplevelser. Vi har dock i beaktande att glömska och omtolkningar gör att retrospektiva frågor blir besvarade med hur personen nu ser på det som upplevdes då. Vårt intresse låg i att utforska om lek upplevs annorlunda på en nybyggd skolgård jämfört med en gammal. Genom att låta elever och pedagoger beskriva skolgårdarna så framkom de tre olika dimensionerna av rummet, materiellt, mentalt och socialt (Rönnlund 2015, s.3). I vår undersökning är det informanternas föreställningar av skolgården som framkommer.

4.4 Analyismetod

Med Lefebvres rumsteori, ramverket och dess begrepp tematiserade och sorterade vi empirin i de olika dimensionerna. I analysdelen möter teorin med dess begrepp det empiriska materialet (Alvehus 2019, s. 110). Det råder en tvekan om denna del i uppsatsen ska ses som analys eller tolkning. Kvalitativa metoder är oftast av tolkande karaktär, då slutsatser dras genom att problemställningen ställs i förhållande till empiri. Analyismetod innebär att det finns ett systematiskt tillvägagångssätt att ta sig an empirin. Att analysera ett material innebär att bryta ner något i beståndsdelar och se sammanhang, materialet talar inte för sig självt (Alvehus 2019, s. 110-112). Trost (2010, s 147) skriver att bearbetningen av empirin praktiskt delas in i tre steg. Det första steget är insamlingen, i vårt fall de kvalitativa intervjuerna vi utförde med elever och pedagoger. Nästkommande steg innebär att analysera empirin. Då intervjuerna spelades in med diktafon innebar det att vi behövde starta med att transkribera materialet. Ljudfilerna sparades på Maus server och vi transkriberade i Word, Björn transkriberade pedagogernas och Sofie transkriberade elevernas intervjuer. Vi valde att använda skrivspråk vid transkriberingen, då det kan upplevas oetiskt att citera talspråk (Trost 2010, s. 157). Vi läste igenom empirin för att lära känna den och kunna förstå den, att tolka empirin med hjälp av den valda teorins verktyg och begrepp är sista steget i analysen (Trost 2010, s. 147). Sortering och tematisering kan göras mer eller mindre systematisk och görs kopplat till undersökningens syfte (Alvehus 2019, s. 2019). I vår analys valde vi att sortera upplevelserna i teman enligt rumsteorins dimensioner, det materiella, föreställda och levda rummet (Rönnlund 2015, s. 2). Med teorin om att rummets olika dimensioner påverkar nyttjandet anser vi att denna sortering synliggör hur skolgården anses påverka lek. Det tog tid att lära känna materialet, genom att vi läste igenom det flera gånger skapade vi förtroendet för att sedan kunna reducera, tematisera och koda det (Alvehus 2019, s. 114-115).

4.5 Reliabilitet, validitet och trovärdighet

Validitet och reliabilitet har ett ursprung i kvantitativ metodologi. Ur begreppet reliabilitet kan man särskilja fyra olika komponenter, kongruens, precision,

objektivitet och konstans. Reliabilitet kan ses som att mätningen är stabil och tillförlitlig, likheten mellan frågorna, intervjuarens sätt att registrera och att fenomenet inte förändras. Vid en kvantitativ mätning med mätbara variabler blir reliabiliteten hög. En kvalitativ intervju, likt vår, innehåller en låg grad av standardisering och svaren blir sällan de samma när den givna frågan ställs. Det är de olika nyanserna i svaren och förståelsen för att människor inte är statiska, utan deltagare och aktörer i en process som är av intresse vid en kvalitativ undersökning. Det är viktigt att vi behåller oss objektiva för vad informanterna berättar så att vi inte påverkar dem i en viss riktning (Vetenskapsrådet 2017, s. 27). Svaren är olika beroende på individens personliga erfarenheter och tillfället då frågorna ställs. Med validitet menas att det som är avsett att mätas verkligen är det som mäts (Trost 2010, s. 131-133). Vi ställde frågor som lät informanterna beskriva material och utformning av skolgårdarna, känslor kopplade till olika platser på skolgårdarna och vilka lekar som tog plats där. Vi använde oss av kartor som stöd för informanterna vid intervjuerna. Alla var förtrogna med dessa och kunde tydligt orientera sig på kartorna och beskriva sina upplevelser. Förtroendet blev tydligt när samtliga informanter berättade om och namngav platserna likvärdigt. Vid kvalitativa intervjuer är det informanternas syn på till exempel ett begrepp eller en företeelse som är av intresse och svaren gör att empirin från olika intervjuer blir nyanserad. Undersökningens trovärdighet och användbarhet bottenar i att den insamlade empirin är adekvat och relevant för den aktuella problemställningen (Trost 2010, s. 134).

4.6 Forskningsetiska överväganden

Vetenskapsrådet skriver att god forskningssed bland annat innebär att på ett noga övervägt vis väga intressen mot varandra då konflikt uppstår, forskares intresse att få fram ny kunskap och informanternas intresse att medverka och skyddas. Kraven på transparens kan komma i konflikt med skyddet av den personliga integriteten (2017, s. 39). Det finns fyra olika punkter beskrivna av Christoffersen och Johannessen (2015, s. 46) för att skydda individen i vår undersökning. *Informationskravet* innebär att de berörda ska få information om undersökningens syfte. Med *Samtyckeskravet* menas att informanterna har rätt att bestämma över sin

medverkan. När barn ska delta i undersökningar krävs även samtliga vårdnadshavares samtycke. *Konfidentialitetskravet* betyder att informanternas personuppgifter ska skyddas och endast behöriga ska ha tillgång. *Nyttjandekravet* innebär att insamlat material endast får användas till undersökningens syfte.

I god tid informerade vi skolan om vår önskan att göra en undersökning. De fick ta del av vårt syfte och examensarbetets frågeställning för att kunna ta ställning till om de vill delta. Skolan svarade positivt på vår förfrågan. Utvalda pedagoger, elever och vårdnadshavare fick ta del av undersökningens syfte och frågeställning och därmed var informationskravet uppnått (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 46). Vi sammanställde två olika samtyckesblanketter med syfte, tillvägagångssätt och information, en för elevernas vårdnadshavare och en för pedagoger. Elevens eget samtycke är viktigt att få och under intervjun informerade och förtydligade vi för eleven, syftet med undersökningen och att deras medverkan var frivillig. De informerades även om att de hade rätt att själv avsluta intervjun om det inte kändes rätt. Här hade vi i åtanke att frågorna kunde påverka informanterna. Även om vi inte avsåg att ställa frågor som behandlade känsliga områden kunde vi aldrig vara säkra på hur frågorna togs emot. Därför behövdes en förberedelse för olika scenarier under intervjun och beredskap för hur vi skulle handla om det uppstod en obekvämlig situation. För att uppnå konfidentialitetskravet behövdes en noggrannhet av oss, under hela arbetet fanns fokus på att hålla informanternas personuppgifter anonymiserade (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 46). Vi beskriver både skolan och informanterna på ett sådant sätt att de inte går att identifiera. Namnen ändrades till pseudonymer. Alla inblandade informerades att det insamlade materialet endast används till vårt examensarbete och förstörs då examensarbetet är godkänt. Nyttjandekravet uppnås genom att informanterna kan känna sig trygga i att informationen inte sprids vidare till något annat än det som avses med vårt arbete (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 46).

5. Resultat och analys

Inledningsvis redogör vi för väsentliga delar av de båda skolgårdarna (se även bilaga 1 och 2). Därefter presenteras undersökningens resultat, indelat efter teorins tre olika dimensioner. Vi avslutar kapitlet med en sammanfattning och jämförelse av dimensionernas upplevda påverkan.

5.1 Skolgårdens utformning

I vår undersökning ville vi undersöka hur pedagoger och elever upplever att två olika skolgårdars utformning påverkar lek. Vi kallar dem gamla och nya skolgården. På den gamla skolgården låg byggnaden i mitten, pedagoger på varje avdelning bestämde att elevernas lek endast fick ske på begränsad yta i anknytning till respektive avdelning. Det framkommer att anledningen var att skolgården som helhet var svår att överblicka men begränsningen ledde även till att eleverna från de olika avdelningarna inte sammanfördes. Det fanns buskage nära skolbyggnaden och ett område med träd som kallades *Skogen*. Området med klätterställning och gungbräda kallades *Röda lekan*, buskar skärmade av området. Fotbollsplanen var av grus, basketplanen var av asfalt med höga korgar och det fanns även en bandyplan med sarg för bollekar. Skolan var byggd så att det fanns en innergård med bänkar och träd som endast var tillgänglig via en liten passage. Det fanns ett fåtal gungor av olika slag och ett litet hus där eleverna kunde leka. På den nya skolgården är skolbyggnaden placerad i ett hörn. De buskarna som fanns på gamla skolgården har tagits bort och ersatts med nya, inhägnade med staket. En del av träden har sparats och finns kvar att leka vid. Fotbollsplanen ligger kvar på samma plats men har fått ett nytt underlag av plast. Det har tillförts gungor av olika slag som kan användas enskilt och gemensamt. Det finns klätterställningar, sandlåda och Lekotek. Lekoteket är ett förråd med lekredskap för utlåning. På flera platser är underlaget konstgjort och på olika nivåer, ett mjukt underlag. Skolgårdens mittpunkt är en scen med en uppbyggd läktare.

5.2 Den materiellt uppfattade skolgården

I det här stycket avser vi att lyfta vilken betydelse uppfattningen av skolgårdens form, funktion och struktur har för leken (Rönnlund 2015, s. 6). Att relatera platser till skolbyggnaden skapar rumslig struktur, eleverna visar på en rumslig platsförståelse när de beskriver sin skolgård. Den relationella platsförståelsen visas då de beskriver känslor och aktiviteter kopplade till utpekade platser (Rönnlund 2015, s. 7).

5.2.1 Överblick

När pedagoger beskriver den gamla skolgården har de en gemensam syn om att skolbyggnaden var dåligt placerad mitt på skolgården. Denna placering gjorde att de inte hade överblick och att innergården upplevdes avskild. Det framkommer i intervjuerna att pedagogerna upplevde flera platser som otrygga och skapade därför begränsningar för eleverna. "Det handlar om att vi ville ha översikt, kunna se barnen" berättar Roger. Det var svårt att se vad eleverna gjorde och därför avgränsades elevernas lekområde till en speciell plats vilket även begränsade lekmöjligheterna. Varje fritidshemsavdelning fick tillgång till olika delar av skolgården och det var avdelningens entré som avgjorde begränsningen. Även innergården togs upp som en otrygg plats. Den låg centralt placerad på den gamla skolgården, men skolbyggnadens skyddande väggar och bara en mindre passage gjorde att platsen var avskild. Innergården låg i anknytning till en avdelnings entré.

Otrygga platser när det inte finns någon insyn. Platser som är skymda av buskar eller innergården där det var svårt att se vad eleverna gjorde. Uppväxt med buskage runt bandyplanen. (Stefan)

Stefan uppfattar innergården materiellt som en plats där han hade dålig insyn och upplevde att avskildheten skapade en otrygg plats där det uppstod konflikter. Maria bekräftar bilden till viss del då hon menar att överblicken över vad som hände där inne var svår då den var lite avskild. Den ovan beskrivna bilden går att tolka som pedagogernas behov av att kunna se vad eleverna tog sig för och för att kunna övervaka skolgården, begränsade elevernas plats där de fick befinna sig under lek utomhus. Därmed har också elevernas möjligheter till lek begränsats.

När eleverna under samtalen berättade om innergården gav de en annan bild än den som pedagogerna berättar. Eleverna pratar om innergården som en plats med avskärmande

väggar, ett träd med bänk runt om. De beskriver platsen som central i deras lek, de brukade leka pjättlekar där. “Vi brukar ju leka pjätt där, det är rätt så lagom stort. Här ute så kan man ju springa så långt bort. Men här inne var det ju perfekt att leka pjätt”, säger Hanna. Det kan tolkas som att eleverna vill leka på en avgränsad yta för att ha kontroll på leken medan samma plats med dess placering upplevs som för avskild och därför otrygg av pedagogerna. Det blev här en tydlig skillnad på hur pedagogerna och eleverna uppfattade innergården.

En annan sak som togs upp under intervjuerna var de buskar som fanns på den gamla skolgården. Flertalet av dessa buskar har tagits bort vid byggandet av den nya skolgården. Buskarna ansågs av pedagogerna som en viktig plats för elevernas lek. De berättade samtidigt att buskarna begränsade överblicken av skolgården. Det var dessutom svårt att se vad eleverna lekte med i buskarna. När pedagogerna får frågan om nya skolgårdens utformning talar de positivt om skolans placering på skolgården och de kullar som möjliggör uppsikten över skolgården. Det är möjligt att placera sig på en upphöjd kulle med konstgräs för att få överblick över hela skolgården. Då är det också möjligt att kunna se vad alla elever leker med och hinna se konflikterna i tid och det uppstår nu färre konflikter.

Men jag tycker att jag har en helt annan översikt över skolgården. Här uppe på den här kullen är det helt fantastiskt. (Maria)

Den samlade bilden från pedagogerna är att överblicken över den nya skolgården är positiv. Vi uppfattar det som att pedagogerna numera tillåter att eleverna rör sig över hela skolgården, vilket ger eleverna större ytor att röra sig på och möjligheten till lek blir större. När elever och pedagoger beskriver den nya skolgården så beskriver de fler redskap att leka vid och med. De har även gemensamt att de upplever skolgården som mer tillgänglig och att de har frihet att leka på fler ställen. Den totala ytan de får lov att vara på är större och alternativen till lek är fler. “ Ja vi har mycket mer tillgång nu, mycket mer än om man jämför med innan” säger Vincent samtidigt som han pekar på alla ställen de får vara på nu. En stor skillnad på skolgårdarna är att eleverna numera inte är begränsade efter avdelningarna utan kan leka fritt över hela skolgården.

5.2.2 Funktion

På den nya skolgården finns det uppsatt gröna metallrör i en formation byggd för att klättra i. *Gröna lekan* kallas den av eleverna. Eleverna beskriver en klätterställning som de anser är anpassad för barn i deras ålder medan pedagogerna upplever att de är för unga för. “Lekplatsen, den som är grön med ringarna. Där får vi inte hänga liksom, vi får inte vara på dem, men vi får vara såhär på marken” säger Hanna. Hon vill gärna klättra i den och hänga i ringarna men det får hon inte. I citatet framkommer att hon anser att pedagogerna har en annan syn på klätterställningen, vilket även bekräftas av pedagogerna. Eleverna säger att pedagogerna begränsar dem då de uppfattar att klätterställningens *funktion* är skapad åt äldre barn (jmf Rönnlund 2015, s 9).

5.2.3 Centrala platser

Både elever och pedagoger beskriver ett högt träd på den gamla skolgården, det stod centralt placerat på skolgården och upplevdes även centralt i elevernas lek och för socialt umgänge. *Skogen* som fanns att leka i bestod av träd i olika storlekar, här gavs eleverna möjlighet att utforska smådjur. Vidare var det i *Skogen* som de hittade naturmaterialet de använde i sina fantasilekar. Eleverna berättar om buskage med lösa pinnar att leka och bygga med. Områdena ses av pedagogerna som *centrala* både i placering och i lek men samtidigt skapar de utrymme för *avskildhet* (jmf Rönnlund 2015, s 7). Vi ser att den centrala platsen som både elever och pedagoger talade om fick en stor betydelse. Den struktur som skapas genom att tala om platsen vid trädet gör att eleverna lättare orienterar sig och använder skolgården på ett sätt de känns bekväma med (Rönnlund 2015, s. 9).

Fotbollsplanen är en plats som ligger på samma ställe på den nya som på den gamla skolgården men underlaget är förändrat. “Jag gillar underlaget, men jag gillar inte att det är orange. Det känns så himla onaturligt” upplyser Vincent oss om. Den upplevs som en central plats för både vuxna och elever. Aktiviteten är populär och har fått begränsas.

Vi har fotbolls dagar när det är måndag. På tisdagar är det treorna och onsdag är det tvåornas dag. Torsdagar är det förskoleklassens fotbolls dag. (Vincent)

Vincent berättar om fotbollsplanen och de olika fotbollsdagarna för klasserna. De fick bara vara på planen de raster då det var deras dag. Platsen och aktiviteten som oftast var fotboll kopplades på detta sätt till *tid*, en referensram som är kopplad till det materiella (Rönnlund 2015, s.9). Eleverna blir på detta sätt medvetna om vilken dag det är möjligt att använda fotbollsplanen. Fotbollsplanen är placerad i utkanten av skolgården och trots dess placering i *periferin* så är den en *central* del i leken. Oavsett rumslig placering på skolgården så kan platsen skapa en *relationell platsförståelse*. Eleverna talar och kan relatera till platsen beroende på att de har erfarenhet av fotbollsplanen. Eleverna får därmed en kunskap om hur de kan orientera sig på skolgården, både att ta sig till planen men även hur den ligger i förhållande till de andra platser. Det skapas en *rumslig platsförståelse* (jmf Rönnlund 2015, s 7).

En plats som både elever och pedagoger pratar om på den nya skolgården är en liten plats med kullar täckta av konstgräs utanför ingången till ett av kapprummen. Där samlas eleverna ofta när rasten börjar för att bestämma hur en lek ska börja och var de ska hålla till. Till exempel om eleverna bestämmer sig för en pjättlek är detta platsen för att lotta om vem som ska börja ta i leken. Det kan således ses som en plats som skapar struktur och orientering (Rönnlund 2015, s. 9), eleverna vet vart de ska ta sig när rasten startar. Det skapar en trygghet för eleverna att ha en plats att samlas på.

Ett önskemål från pedagogerna inför ombyggnaden av skolgården var att det skulle byggas en scen. När elever och pedagoger pratar om scenen menar de den plats som rumsligt är placerad i centrum av skolgården, den ligger nära allt. Platsen är lättillgänglig. Det är en plats som är byggd i olika nivåer, scenen är upphöjd och mitt emot finns en läktare som består av flera olika nivåer. Scenen är rund och läktaren halvmåneformad. En av pedagogerna kallar den amfiteater. Det spelas ofta musik ur högtalarna och då samlas eleverna där. Således blir det även en central plats för sociala relationer.

Ovan beskrivs de platser som kommer upp som centrala i intervjuerna. De platser som betyder något för individen. Hur de ser på platsen materiellt får betydelse för hur de talar om platsen för andra. Detta bidrar till att platsen får en speciell betydelse. Alla kan relatera till den och det gör att det blir lättare att orientera sig dit. Det sätt individerna talar om platsen ger en struktur för hur eleverna kan agera och vad de faktiskt gör. Det skapar en trygghet att veta var samlingsplatsen finns och ta sig dit när rasten börjar för

att på ett enkelt sätt vara redo för lek när det börjar. Rönnlund (2015, s. 3) beskriver att första dimensionen är hur det materiella rummet uppfattas rutinmässigt i vardagen.

I den här delen av analysen var det eleverna och pedagogernas beskrivningar av materialet som fanns på skolgården, det konkreta. Den första dimensionen i Lefebvres rumsteori är den uppfattade, det som visuellt finns (1991, s. 38-40). En vägg kan uppfattas ha olika funktioner, inramande och avskärmande. Eftersom alla har olika referensramar beskrev och uppfattade de saker olika.

5.3 Den föreställda skolgården

I följande stycke lyfter vi den andra dimensionen i rumsteorin, de föreställningar och förväntningar elever och pedagoger upplever att skolgårdarna är laddade med. Skolgården ses som ett socialt och institutionellt rum som styrs och formas av lagar, regler, normer och föreställningar (Rönnlund, 2015, s. 4). Miljön är planerad av arkitekter och skolledare, den är byggd för att eleverna ska tillbringa sin utomhustid där och vara aktiv. Pedagogerna har ansvar över eleverna under omsorgstiden. I vår analys är det eleverna och pedagogernas uppfattningar som framkommer.

5.3.1 Föreställning

I intervjuerna pratar pedagogerna om den gamla skolgården där det fanns mycket asfalt och buskar och träd. Till skillnad från den nya skolgården var det begränsat med planerade och byggda lekställningar. Eleverna talar om de buskar och träd som möjliggjorde att bygga kojor, klättra och leka i. "Den som köper eller bygger en klätterställning bestämmer hur den ska se ut, men trädens utformning kan ingen bestämma över", säger eleven Linus. Han beskriver sin upplevelse av att det finns föreställningar laddade i det material som är planerat och byggt. Samtidigt beskriver han det fria som han upplever med att få klättra i träd. De stora möjligheter som fanns med både buskar att leka i och träd att klättra i gjorde att de fantasifulla och kreativa lekarna var närvarande. Det framkommer ur intervjuerna att eleverna inte har lika stor tillgång till det längre. "De har satt staket runt, för det ska vara fint", säger Malin. Det

framkommer i hennes intervju att hon saknar buskar att leka och leta småkryp i. Även pedagogerna berättar om den lek som förekom bland buskar och träd. Roger berättar under intervjun om vikten av att ha buskar på en skolgård. Vi tolkar ovanstående som att då det inte fanns klätterställningar i samma utsträckning tidigare så användes buskarna som ett rum för lek, där fick fler elever plats att delta. Buskar och träd fanns att tillgå för alla avdelningar oavsett var de var belägna. Som Rönnlund (2015, s 11) skriver, är skolgården en plats uttänkt och planerad av någon.

På den nya skolgården har det tillförts nya gungor, lekställningar, hinderbana med mera. Stefans upplevelse är att eleverna får en föreställning om vad de ska göra under sin lek. Han menar att de kreativa och fantasifulla får stå tillbaka för det mer bestämda. "Det är mycket så här styrda lekar. Här gungar vi, här spelar vi fotboll, här spelar vi bandy, här går vi hinderbana, här har vi en pjättlek, här klättrar man...", svarar han vid frågan om vilken betydelse han anser att alla de nya redskapen har för leken. Birgitta ger en liknande bild av situationen: "...det är mer tillrättat nu". Samtidigt som de ger uttryck för att den fria leken kan begränsas så ser de att eleverna använder hela sin skolgård med glädje. Skolgården är utformad så att eleverna ska kunna vara fysiskt aktiva och variationen på alla redskapen gör att det sällan är någon som inte har något att göra.

5.3.2 Regler och normer

I samtliga intervjuer framkommer det att skolgården är laddad med en föreställning av fysisk aktivitet, det förväntas att eleverna rör på sig och är aktiva. Ett område som är präglad av mycket normer och regler är fotbollsplanen på både nya och gamla skolgården. Då fotboll är en populär aktivitet innebär det att många elever befinner sig på fotbollsplanen samtidigt, pedagogerna beskriver miljön som otrygg och att det är ett ställe som en pedagog alltid behöver hålla sig nära. Fotbollsplanen är en plats där pedagogerna sätter regler och begränsar tillgängligheten. "Men nu är det till och med så att vi har gjort fotbolls dagar. Att vi har haft så mycket konflikter där och alla vill vara där för att det är så roligt", säger Maria. Att det är en fotbollsplan framkommer av alla intervjuer, så även att den används av nästan enbart killar. Endast en informant, en pedagog, beskriver att det även är tjejer som är aktiva där. När vi ställer frågan om planen skulle kunna användas till någon annan aktivitet så svarar många ja. Eftersom

det alltid spelats fotboll på den platsen och så många gillar det så har det bara blivit så, på planen de kallar fotbollsplanen spelas det fotboll. När vi frågar en elev om hon använder fotbollsplanen svarar hon nekande och beskriver att hennes och flertalets kompisars intresse av andra sporter inte tagits i beaktande. Citatet avslutas med hennes förklaring om vem som bestämt att planen bara ska användas till fotboll.

Om man fick spela handboll där... jag har massa kompisar som spelar handboll... Alltså, vi får aldrig, vi får aldrig tid... Alla killar bestämmer för de tar ju över planen.

Att det är en plats eleverna förväntas vara fysiskt aktiva på råder det ingen tvekan om. Både namnet på fotbollsplanen och normen gör att eleverna reproducerar aktiviteten. De använder planen så som de föreställer sig att den ska användas. Det finns inga lagar, regler eller läroplaner som styr utan det är enbart normen och det föreställda.

Innergården var en plats för passage in till kapprummet för den ena klassen. De bänkar som fanns där inne och den begränsade ytan var av pedagogerna tänkt som en plats för lugn och rekreation. Elever gav delvis en annan bild om vad de gjorde på innergården. De gillade att leka pjätt där inne. Eleverna uttrycker att platsen var lagom stor och perfekt med avgränsningen av väggar för att begränsa leken. Elever och pedagoger har olika uppfattningar om hur rummet ska användas. "Egentligen så var de populära platserna otrygga, en period där inne på den här innergården. Om du inte som vuxen var där blev den otrygg, den var ju lätt att glömma bort" säger Birgitta. Pedagogernas föreställning om platsens användbarhet och att det var en avskild plats på skolgården har skapat regler och normer. De kunde inte överblicka över innergården på ett tillfredsställande sätt. Oron för att det skulle hända saker där gjorde att regler sattes för vad som gällde på innergården. Det var reglerat när eleverna fick vara där och vad de fick göra.

Det byggdes en scen på nya skolgården eftersom pedagogerna efterfrågade en plats för musik. Musik och gemenskap kopplades samman av pedagogerna. "Ibland är vi vid scenen. Jag brukar sitta där och stå och dansa där", säger en elev. Vi tolkar det som att regler eller normer skapat dessa föreställningarna, de förväntas sitta ner på läktaren och vara fysiskt aktiva på scenen. En elev berättar att det är en plats som används av tjejer, de dansar. Pojken som berättar detta bekräftar att det finns en norm där det är tjejer som dansar. Killarna förväntas att göra något annat när de är vid scenen.

5.3.3 Inflytande och delaktighet

Både pedagoger och elever ger ett intryck av att de bara varit till viss del delaktiga när den nya skolgården planerades och sedan byggdes. Det är någon utanför skolan som bestämt hur den ska se ut.

Ja eller de visade ju olika bilder på leksaker och klätterställningar, vi fick önska det vi ville ha. Men jag tyckte att när jag såg skolgården så kändes det som att inget av det var där. (Linus)

Linus ger sin bild av att eleverna har fått lov att vara med och tycka till om den nya skolgården. Hans upplevelse när han såg skolgården var att någon annan bestämt hur den skulle se ut. Delar av pedagogerna berättar att det finns aktivitet på skolgården även på kvällen, detta kallades då rekreationsområde. Det gjorde att en del av redskapen inte var anpassade för de yngre eleverna. Några av eleverna ifrågasätter varför det byggts klätterställningar på deras skolgård när de inte är anpassade för deras ålder. Både elever och pedagoger beskriver att det leks med stor entusiasm och glädje på den nya skolgården. Vi tolkar det som att eleverna reproducerar det som är uttänkt med den nya skolgården. De leker på ett sätt som de som planerat till viss del har tänkt. Samtidigt använder eleverna skolgården även på ett annat sätt som presenteras under den levda skolgården.

Det här avsnittet behandlade den föreställda skolgården. Den andra dimensionen beskriver de förväntningarna som abstrakt finns laddat i ett rum (Lefebvre 1991, s.38-40). Skolgården skapas efter lagar och regler av arkitekter och skolledare, men det är eleverna och pedagogernas uppfattningar av dessa vi nådde via vår frågeställning.

5.4 Den levda skolgården

I den tredje dimensionen beskrivs upplevelserna, känslorna och erfarenheterna i rummet. Vi kommer att ta de delar ur intervjuerna där elever och pedagoger beskriver det som händer på skolgården, hur de leker på skolgården. Om och i så fall hur normer, regler och gränser testas och utmanas eller då de efterlevs. Eleverna reproducerar skolgården, lever den som de förväntas göra eller omskapar skolgårdens normer och förändrar framtidens föreställningar av skolgården.

5.4.1 Socialt samspel och känslor

Vincent berättar att han blir glad av att vara på fotbollsplanen med sina kompisar, de delar upp sig i nya lag på rasterna. Han brukar vara den som tar ansvar för det genom att de andra eleverna knackar på hans rygg och han dirigerar dem åt höger eller vänster. Vincent ger här uttryck för det han erfar vilket får betydelse för sociala relationer (Rönnlund 2015, s.14). För honom är det viktigt att vara nära sina kompisar. Han berättar även att han brukar anpassa sig efter var kompisarna vill vara. Birgitta berättar om fotbollsplanen där det finns mycket känslor inblandade. "För det här är väldigt hätskt...å det kräver att det alltid är någon vuxen som går på den här karmen här". Det är och var en populär plats för mestadels killar att vara på. Den ibland konfliktfyllda situationen på planen kan ha bidragit till att en del elever valde att inte vara där. Samtidigt var det många som ändå valde att vara där och det tolkar vi som att den ändå gav något till eleverna. Både positiva känslor för att spela men även det sociala med att vara nära sina kompisar och ha roligt. Eleven Malin berättar att hon aldrig är på fotbollsplanen, men hon hade velat det om de fått spela handboll och haft tillgång till en handboll. Eleverna berättar om den gamla fotbollsplanen men beskriver få upplevelser på den. Det kan tolkas som att eleverna var yngre på den gamla skolgården och således hade mindre tillgång till den. "Det kändes otryggt, för där var det mest de äldre barnen som var", säger eleven Malin när hon förklarar varför hon inte ville vara på fotbollsplanen. Pedagogerna minns fotbollsplanen som en plats som bidrog till mycket glädje och fysisk aktivitet men även en hel del konflikter.

5.4.2 Gemenskap

Pedagogerna berättar att de ofta tar med sig högtalare ut till scenen. Det är en plats som många elever samlas på när musiken spelas. Några elever och pedagoger berättar att det är en plats eleverna oftast hittar en pedagog på och den blir därför central i trygghet.

Musikplatserna, när man tar ut musiken, skapar glädje och man blir på, alltså musik gör ju att du blir på gott humör. Du blir lite, vad ska jag säga, trevligare i sinnet mot alla runt om, faktiskt. (Maria)

Gemensamt i intervjuerna är att platsen upplevs skapa gemenskap och glädje. Både elever och pedagoger beskriver scenen som en plats där musiken styr aktiviteten. "Nu är

det lite mer mellolåtar och vi hade lite andra låtar innan. Där många visste danserna, så då började killar också göra det sen”, berättar Linus. Vissa elever beskriver platsen som en plats mest för tjejer men när Birgitta beskriver aktiviteten där kan det tolkas att hennes upplevelse är av annan karaktär. “95% av eleverna är vid scenen när musiken drar igång, då behöver vi knappt rastvakta på övriga skolgården”, säger hon.

5.4.3 Kreativitet och fantasi

En aktivitet som både pedagogerna och eleverna pratade glatt om från den nya skolgården är en lek de kallar Stenåldern. Eleverna hade pratat om stenåldern i skolan och tagit med de kunskaperna ut i en lek på skolgården. Det var en lek med mycket pinnar och det fanns tre olika läger. Det var en lek som utspelade sig vid buskarna eller de öppna ytorna. Vi tolkar det som att eleverna har tagit platsen på skolgården och gjort det till sin egen. Eleverna omtolkar platsen och gör något annat av den än vad det var tänkt. Det blir en kreativ och fantasifull lek. Platsen får en stor betydelse för eleven. I deras lek skapas många känslor som gör att de gärna fortsätter med den tills någon sätter stopp för den.

En annan lek som både pedagoger och elever talade om var leken *Älgen och jägaren*. En uppskattad pjättlek. Den var en av lekarna som kunde starta på den speciella plats som beskrivs ovan. En elev uttrycker sig om leken så här: “då leker jag Älgen och Jägaren på den här kullen och här nere.” Eleven ger uttryck för att de tar tillvara på kullarna men även de olika byggda redskapen för att gömma sig. Även i den här leken är det glädjen som styr. Eleverna berättar med glädje om leken och det tyder på att de är benägna att fortsätta med leken eftersom det ger eleven tillfredsställelse.

Mycket känslor kopplade till buskarna syntes från upplevelserna av den gamla skolgården. Pedagogerna beskriver att den kreativa leken lockade många elever “Mycket i de fria utrymmen, där det är fri lek, alltså buskarna här var ju väldigt populära” säger Stefan. Även eleverna berättade om denna plats med stor förtjusning.

...en buske typ här, det var ett hål i den busken så man satt perfekt. Någon hade gjort en trädörr där alltså så där med pinnar också gömde sig alla där, det var helt proppfullt...det var också mysigt när det regnade ute. (Vincent)

Vincent beskriver hur de byggt, skapat och lekt i buskarna. Eleverna beskriver dels det själv men får medhåll av pedagogerna när det berättas om de olika lekarna som är vanliga. Eleverna omtolkade platsen och gjorde den till sin egen. Oftast handlade det om platser som annars inte var något annat än avgränsning eller ett ställe för passage. Rönnlund (2015, s.15) skriver om *ickeplatser* som sedan ges ett värde. Det går att överföra på den gamla skolgården och de aktiviteter som gavs betydelse där. Elevernas positiva känslor bidrog till att lek uppkom bland buskarna och träd. "Skogen var det bästa...Ja, vi brukade klättra i träden och hitta små djur och leka bara, massa leka...Ja vi lekte att vi hade kraften.", säger Malin. Genom att eleverna agerar kroppsligt kommer de samtidigt att erfara kroppsligt (Rönnlund 2015, s. 12). Träden som fanns gavs stor betydelse. Vidare beskriver Malin en lek som hon saknar. Leken kallades för *Ubåten*, och var en lek bland några träd. "...det mesta jag saknar är där vi lekte ubåt. Det är som det såg ut. Det var format som en Ubåt alltså också så fick man inte röra vid marken". Numera är *Ubåten* inhägnad med staket och ett förbjudet område. Eleverna beskriver alla att de gillar att klättra och träden uppskattades mer än byggt material. "Jag, jag tror inte vi får klättra i dem längre. Klätterställningarna är ju roliga, men träden är typ nästan roligare" säger Linus. Det går lätt att förstå vikten av tillgång till både buskar och träd för elevernas lek. Leken är kopplad till känslor, och i de här fallen ovan är de kopplade till positiva känslor. Det gör att eleven gärna leker vidare för att behålla känslan och samtidigt sprids den till andra som har möjlighet att ta del av samma känsla genom att dras med och delta i aktiviteten. Innergården var en plats på gamla skolgården där eleverna lekte olika pjättlekar som banan-pjätt och korv med bröd. Flera av eleverna beskriver det som en plats för glädje där de trivdes att leka med sina kompisar.

Den tredje dimensionen inrymmer agerande, känslor och erfarenheter av rummet (Lefebvre 1991, s.38-40). Vi lyfter informanternas upplevelser på skolgården, hur lekar utspelade sig på skolgården och vilka känslor platser kunde bidra till.

5.5 Sammanfattning

5.5.1 Likheter och skillnader på gamla och nya skolgården

Fotbollsplanen var en central del för leken oberoende av vilket underlag som fanns eller andra parametrar. De kreativa lekarna fanns på båda skolgårdarna och vi tolkar det som att de sker oavsett vilka redskap skolgården utformats med. Det beskrivs att båda skolgårdarna innehöll mycket pjättlekar. Leken *Älgen och Jägaren* leks på båda skolgårdarna och nämns av samtliga. Det är tydligt att eleverna gillar att klättra, på den nya skolgården begränsas de av inhägnade träd och förbuden att klättra på den *Gröna klätterställningen*. På den gamla skolgården klättrade de och lekte i *Ubåten* och det höga trädet. De beskrev att träd inte är bestämda hur de ska klättras i, detta kan sättas i relation till klätterställningar som eleverna anser har ett visst sätt att förhålla sig på. En stor skillnad som eleverna verkar uppleva är att trädens nya inhägnad förbjuder klättring och på gamla skolan markerades träderna de fick klättra i med en hand, det var påbud istället för förbud.

På den nya skolgården finns det fördelar som har kommit fram i våra intervjuer. Den större möjligheten att använda hela skolgårdens yta har gjort att eleverna har mer plats att vara på. De har mer möjligheter att aktivera sig. Pedagogerna vittnar om att det har bidragit till att konflikterna har minskat och det är färre elever som pedagogerna uppmärksammar inte har något att göra. På den gamla skolgården fanns det begränsningar för var eleverna fick lov att vara på skolgården. Vad som har blivit tydligt i intervjuerna är att det är elevernas intresse som styr leken, inte skolgårdens utformning. Vi upplevde att eleverna var glada och aktiva även på den gamla skolgården. Lekarna som eleverna beskrev hade inte så mycket att göra med det material som fanns på skolgården. De hittade former för att utföra sin lek ändå. På den nya skolgården finns det andra föreställningar om vad som ska ske under leken. Pedagogerna var tydliga med att den nya skolgården var positiv. Framst var det för att det gick lättare att överblicka skolgården. Den nya skolgården ger nya och flera möjligheter till lek men vår undersökning visar att även med en skolgård med färre alternativ hittar eleven former för lek. På den gamla skolgården var det pedagogernas svårigheter att överblicka skolgården som skapade begränsningar, eleverna upplevde att de fick leka fritt i buskar och klättra i många träd. På den nya skolgården har

pedagogerna god överblick, därmed tillåter de eleverna att leka på hela området, förutom i buskar och klättra i träd då de nu är avgränsade med staket.

5.5.2 Dimensioner som påverkar varandra

I vårt arbete med det teoretiska ramverket kopplat till vår undersökning har vi uppmärksammat att dimensionerna både påverkar varandra och samarbetar. Till exempel pratade både elever och vuxna varmt om en plats på gamla skolgården. På platsen fanns det ett träd och låg nära ett kapprum. En liknande plats uppmärksammades på den nya skolgården där det fanns konstgjorda kullar med gräs på belagd nära skolbyggnaden. Den *materiellt* upplevda skolgården blir då en plats som blir viktig. Individerna pratar om platsen och får en betydelse, det skapar en struktur där eleverna lättare orienterar sig till platsen. Det har medfört att den *levda* platsen får betydelse. Leken startade vid den speciella platsen och det märktes att den var laddad med positiva känslor. Det som blev tydligt på den nya skolgården i framförallt intervjuerna med pedagogerna var deras tal om den goda översikten över skolgården. Den *materiellt* uppfattade skolgården belyses här med den stora fördelen att skolbyggnadens placering gör att översikten över gården blir lättare än vad det var på den gamla. Det har gjort att det *föreställda* kopplat till regler och normer har förändrats. Eleverna har en större frihet att röra sig på skolgården. Dessutom har de flera alternativ att sysselsätta sig under sin lek utomhus. Det har medfört att den *levda* skolgården är mer positiv nu. Pedagogerna berättar i sina intervjuer att de nu upplever färre konflikter och att fler elever hittar något att göra på sin rast.

Innergården beskrevs som en plats som pedagogerna upplevde att de hade dålig överblick över. Deras *materiella* uppfattning var att väggarna gjorde att det inte gick att se vad eleverna gjorde och därför var oroliga att det skulle ske konflikter. Därmed satte pedagogerna regler för hur platsen fick lov att användas. Innergården var samtidigt en plats eleverna uppskattade och där de gärna lekte pjättlekar. Här blir det tydligt att alla tre dimensionerna påverkar lek. Eleverna uppfattade platsen och dess känslor som bra att leka på. Pedagogerna visade till viss del förståelse för lekens betydelse men på grund av den sämre överblicken begränsades möjligheten till lek där inne. På den nya skolgården såg vi att scenen är en plats för lek och samvaro som påverkas av alla tre

dimensionerna. Den uppfattas av individerna som en central plats dit många tar sig. Det ger en struktur och trygghet för eleverna. De talar om platsen på ett sätt som gör att alla har lätt för att relatera till platsen och orientera sig dit. Det finns normer och föreställningar kopplat till platsen för vad som ska ske där. Både om det gäller att det dansas där eller hur pojkar och flickor förväntas att agera vid scenen. Käslorna och vad det gör med eleven och vad de faktiskt gör spelar även det en roll. Musiken ger upphov till positiva känslor och individerna rycks med att delta i aktiviteterna som finns i och runt scenen.

6. Diskussion

I denna del presenterar vi de slutsatser vi anser går att dra utifrån studiens resultat och analys. I resultatdiskussionen kopplar vi till samt lyfter både likheter och skillnader med tidigare forskning. Vidare diskuteras metodvalet och hur detta påverkat resultatet. Slutligen presenteras framtida forskningsförslag.

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med vår studie var att undersöka vad skolgårdens utformning anses betyda för elevers lek. Vi ämnade att undersöka om och i så fall vilka känslor och erfarenheter kopplade till lek som skolgården ger upphov till. Studien gav oss möjlighet att jämföra de två skolgårdarna. Resultatet är i samma linje som tidigare forskning på flertalet punkter, dock anser vi inte att alla aspekter av den tidigare forskningen som vi läst framkommer tydligt i vår undersökning.

Skolgårdens utformning både har och inte har betydelse för elevernas lek, barn vill leka och de kommer alltid att leka. Eleverna leker på den nya skolgården och har mer yta att vara på. Pedagogerna var tydliga med den nya skolgårdens fördelar, de har bättre uppsikt och eleverna har fler saker att sysselsätta sig med. De anser att antalet konflikter har minskat, mycket beroende på den ökade ytan och att eleverna har tillgång till mer lekredskap. Det finns stora fördelar med den nya skolgården, men samtidigt beskriver elever och pedagoger främst de lekar som var populära på båda skolgårdarna. Lekar oberoende av lekställningar eller byggt material. *Älgen och jägaren* går att utföra oavsett hur skolgården är uppbyggd. Vidare är det elevernas egna fantasi som styr hur leken blir och då beskriver de ofta att de är som mest kreativa när materialet inte är fast och förbestämt. Ändå är det just detta som förändrats på nya skolgården, det naturliga har begränsats bakom staket eller tagits bort och ersatts med konstgjorda underlag och klätterträden har ersatts av klätterställningar. Eleverna lyfter att de saknar träd och att få klättra fritt. På en av klätterställningarna på nya skolgården begränsas elevernas lek. Tidigare studier lyfter vikten av tillgång till material att klättra i för att eleverna ska träna förmågan. Kylin och Fridell (2021) lyfter i sin studie att friytan och dess kvalitet är av stor vikt. Det går inte bara att på en ritning visa upp att eleverna har yta att leka på,

det måste finnas platser som är lekbara under årets alla årstider, träd som skuggar, skydd mot vind och underlag som tåler slitage och lek. På nya skolgården har flera skuggande träd och en del buskar bytts ut mot plexiglas mot vinden och pergola för solskydd och då försvinner lekmöjligheter för eleverna. van Dijk-Wesselius et.al (2022) skriver att barn rör sig olika på asfalt jämfört med grönyta vilket vi inte finner belägg för i vår undersökning.

Om en förmåga ska tränas skulle personalen kunna vara där och stötta istället för att förbjuda. Planen där det bara spelas fotboll är styrd av normer, både elever och pedagoger låter detta rum leva vidare som en plats för pojkar att vara fysiskt aktiva på. En plats laddad med både glädje men också konflikter. I vår undersökning framkommer det att flertalet flickor på skolan spelar handboll men att det varken finns boll eller tid på planen för att spela denna sport. Skulle konflikterna minska och normen förändras om flickorna fick tillgång till planen vissa dagar? Rasmussen (2004) beskriver att lekplatser oftast är designade av vuxna för barn, det är vuxna som bestämmer hur barn ska leka. I vår undersökning har vi ingen information om vilka föreställningar skapare haft men det är tydligt att eleverna präglas av pedagogernas uppfattningar av det föreställda rummet. Pedagogernas föreställningar skapar regler och normer på skolgården. Det framkommer i intervjuerna att elever och pedagoger anser sig ha haft litet inflytande och påverkan på den nya skolgårdens utformning. Dock kan den begränsade överblicken ligga i grunden för den nya skolans placering.

Cetken-Atkas och Sevimli-Celiks (2022) studie visar att lösa föremål som pinnar och stenar är viktiga för den kreativa leken. Det bekräftas i vår undersökning, eleverna beskriver lekar som Stenåldern med olika läger. De bygger saker och leker smeder, leken engagerar många elever. Pedagogerna ser dock lekar med pinnar som ett bekymmer och inför begränsningar därefter mynnar leken ut. Likaså var buskagen områden där eleverna trivdes och kreativiteten var stor, kojor byggdes och gömställen i kurragömman skapades. Ubåten är ytterligare ett exempel på hur barn genom fantasi lever sin skolgård. Att få klättra i träd uppskattas och saknas eleverna. En del av dessa möjligheter vid buskagen och träden har tagits bort på den nya skolgården.

På båda skolgårdarna ges eleverna möjlighet att vara fysiskt aktiva och leka. Den stora frågan är egentligen om det blir bättre lek på den nya skolgården eller om det är

pedagogernas översyn och som eleverna beskriver att “det ska vara fint” som har betydelse. Genom vår rumsteori har vi blivit varse om att rum uppfattas olika av alla beroende av tidigare erfarenheter. Få kan jämföra lek på olika skolgårdar då de endast har erfarenheter från en. I vår undersökning gavs informanterna möjlighet att beskriva båda, men då det är retrospektiva frågor om den gamla skolgården så blir berättelserna färgade av de upplevelser de har på den nya. Kontentan är att det går inte att jämföra något om det inte finns tidigare erfarenheter inom området, likväl går det inte heller att uppleva ett rum utan att påverkas av det som tidigare erfarits. Barn kommer alltid att leka, finns det inget att leka med så använder de ytan till fantasilekar eller pjättlekar. Finns det funktionsbestämt material så kommer barn att leka där, de reproducerar och gör efter den föreställning de har eller så lever de och skapar nya tillvägagångssätt. Ett socialt rum produceras av material, föreställningar och aktiviteter vid interaktion mellan såväl människor som redskap. “...as well as humans beings are influenced by the place, the place is in turn influenced by humans”. (Villanen & Alerby 2013, s. 36).

6.2 Metoddiskussion

Det är viktigt att vi har i beaktning att eleverna vi intervjuat har blivit äldre och således tar sig an en skolgård med andra förutsättningar. Dessutom behöver vi ha förståelse kring retrospektiva frågor då de ger svar på hur informanten nu ser på hur det var då (Trost, 2010, s. 99). Björns relation till både elever och pedagoger kan ha påverkat resultatet. Vi såg det som en fördel, både samtals karaktär och Björns förståelse och erfarenhet kring den gamla skolgården. Om vi använt oss av fokusgrupper skulle resultatet säkert sett annorlunda ut då diskussioner väcker minnen, men frågan är om det blir egna upplevelser. En annan fråga som då kommer upp är det den egna leken vi efterfrågat? Eleverna berättar om sin lek men pedagogerna ger ju sin bredare syn på samtliga elevers lek överlag. Att vi var två som utförde intervjun kan ha påverkat utgången men vi ansåg att tillvägagångssättet var det bästa då vi hade för avsikt att analysera materialet tillsammans. Vi är öppna för att undersökningen hade kunnat bli annorlunda om den hade gjorts när all växtlighet var mer uppväxt. De planteringar som fanns var till stora delar skyddade med staket men dessa avsågs att tas bort i framtiden. Det hade varit möjligt att svaren då blivit annorlunda men samtidigt hade risken då varit att det gått för lång för att minnas den gamla skolan på ett bra sätt.

6.3 Yrkesrelevans

Vår förhoppning är att vi har kunnat skapa en förståelse för vilken betydelse skolgårdens utformning har för lek. I forskning och i vår undersökning finns det belägg för att både en skolgård med mindre material som en med mycket mera att göra, har sina fördelar. Det viktiga är vad pedagogen gör med det material som är tillgängligt på skolgården. Vi har tagit upp viktiga förmågor som är möjliga att tillskansa sig via lek. Just lek är svårt att beskriva, men vi har i vår undersökning blivit medvetna om att den sker oavsett hur skolgården ser ut. Pedagogers regler och normer har betydelse för lek. Det viktiga är att inte begränsa lek utan skapa förutsättningar för att det ska ske. Med denna vetenskap är förhoppningen att pedagoger kan skapa möjligheter på den skolgård som de arbetar på. Vår undersökning bidrar till kunskap dels om att lek är betydelsefullt men även att den sker om det skapas möjlighet till det. Där ligger pedagogens ansvar att se till att det sker beroende på sin position som lärare och viktig person för barnet.

6.4 Avslutande reflektion

Gräset är inte grönare på andra sidan. Det är viktigt att ta vara på och uppskatta den skolgård som finns. Elevernas intresse går att tillgodose när vi som pedagoger är lyhörda. Lek med pinnar och klättring är aktiviteter som ofta begränsas. Pinnar ska vara av viss längd och klättring ska ske på bestämda ställen och till viss höjd. Kanske skulle dessa lekar uppskattas och leva vidare om vi istället skapar tillåtelser, uppmuntrar och stöttar. När och om det är bekymmer eller problematiskt vid en lek så borde den inte avbrytas, vår yrkesroll säger oss istället att här är det något eleverna behöver utveckla sina förmågor inom. Vi ska ta tillfälle i akt att undervisa och lära eleverna, fånga deras intressen och nyfikenhet, utmana dem. Förbud minskar inte intresset utan sänder mest signaler om att något är fel.

6.5 Framtida forskning

I framtiden ser vi det som intressant att bredda undersökningen genom att komplettera med observationer. Dessutom har undersökningen gjort oss nyfikna på vad som sker innan en skolgård skapas? Det hade varit intressant att få en djupare inblick och

förståelse i skapandet och planeringen av en skolgård. Hur tänker de när de planerar för fysisk aktivitet, samspel, socialisering, kreativitet, lek och vilka andra parametrar styr? Vi hade velat undersöka förarbetet med delaktighet, förväntningar, anpassningar och syfte. Vilket inflytande och påverkan har vårdnadshavare vid byggandet av en ny skolgård? Vi har med elevers och pedagogers upplevelser men det hade varit intressant att komplettera med vårdnadshavares åsikter.

7. Referenser

Alvehus, Johan (2019) *Skriva uppsats med kvalitativ metod*. Stockholm: Liber

Brown, Sheri L., Gravil, Meg & Jacobi-Vessels, Jill (2022). 'Planning and Building

Children's Outdoor Play Zones for Multiple Affordances: A Community-Engaged Process', *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 10(1), pp. 3–13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1379225.pdf> Hämtad: 2024-03-18

Cetken-Aktas, Sebnem & Sevimli-Celik, Serap (2022). *Play preferences of preeschoolers According to the design of outdoor play areas*. [Play Preferences of Preschoolers According to the Design of Outdoor Play Areas | Early Childhood Education Journal \(springer.com\)](#) Hämtad. 2024-03-18

Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Kemple, Kristen M., Oh, Jihyun, Kenney, Elizabeth & Smith-Bonahue, Tina (2016). 'The Power of Outdoor Play and Play in Natural Environments', *Childhood Education*, vol. 92, no. 6, pp. 446–454
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00094056.2016.1251793?needAccess=true> Hämtad: 2024-03-18

Kylin, Maria & Fridell, Linnea (2021). *Friyta och lekvärde på skolgårdar*.
https://pub.epsilon.slu.se/23363/1/kylin_m_et_al_210427.pdf Hämtad: 2024-03-18

Lefebvre, Henri (1991). *The production of space*. Oxford: Basil Blackwell

Moser, Tomas & Martinsen, Marianne.T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European early childhood education research journal*
<https://doiorg.proxy.lnu.se/10.1080/1350293X.2010.525931> Hämtad 2024-03-18.

Raney, Marcella, Daniel, Elena & Nkese, Jack (2023). *Impact of urban schoolyard play zone diversity and nature-based design features on unstructured recess play behaviors*.
[https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthTyp](https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthTyp=e=ip,shib.cookie,url&db=edselp&AN=S016920462200281X&site=eds-live&scope=site)
[e=ip,shib.cookie,url&db=edselp&AN=S016920462200281X&site=eds-live&scope=site](https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthTyp=e=ip,shib.cookie,url&db=edselp&AN=S016920462200281X&site=eds-live&scope=site)
Hämtad: 2024-03-18

Rasmussen, Kim (2004). 'Places for Children - Children's Places', *Childhood*, 11(2), pp. 155–173. doi:10.1177/0907568204043053.
<https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/0907568204043053> Hämtad:
2024-03-18

Rönnlund, Maria (2015). *Skolgården som socialt rum*.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:884960/FULLTEXT01.pdf> Hämtad:
2024-05-17

Rönnlund, Maria & Tollefsen, Aina (2016). *Rum, samhällsvetenskapliga perspektiv*.
Stockholm: Liber

Skolinspektionen (2010) Skolinspektionen (2010). *Kvalitet i fritidshem*. Stockholm.
<https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/fritidshem/rapport-kvalitet-fritidshem.pdf> Hämtad 2024-05-06

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.
<https://www.skolverket.se/download/18.2cb9d0c18340c7dae31dd/1663664935672/pdf9718.pdf> Hämtad: 2024-03-18

Thomson, Sarah (2007). 'Do's and don'ts: children's experiences of the primary school playground', *Environmental Education Research*, 13(4), pp. 487–500.
doi:10.1080/13504620701581588.
<https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=7d22f9f3-c57e-4035-bf64-0138bdb0bfe9%40redis> Hämtad 2024-03-18

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

van Dijk-Wesselijs, Janke E., Maas, Jolanda, van Vugt, Mark & van den Berg, Agnes, E. (2022). 'A comparison of children's play and non-play behavior before and after schoolyard greening monitored by video observations', *Journal of Environmental Psychology*, 80. doi:10.1016/j.jenvp.2022.101760.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272494422000056?via%3Dihub>

Hämtad:2024-03-18.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*.

<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forsknings-sed.htm>

¶ Hämtad: 2024-03-18

Villanen, Heli & Alerby, Eva. (2013). The sense of place – voices from a schoolyard. *Education in the North*. 20 (Special Issue), 26-38

<https://ltu.diva-portal.org/smash/get/diva2:978723/FULLTEXT01.pdf> Hämtad:

2024-05-17

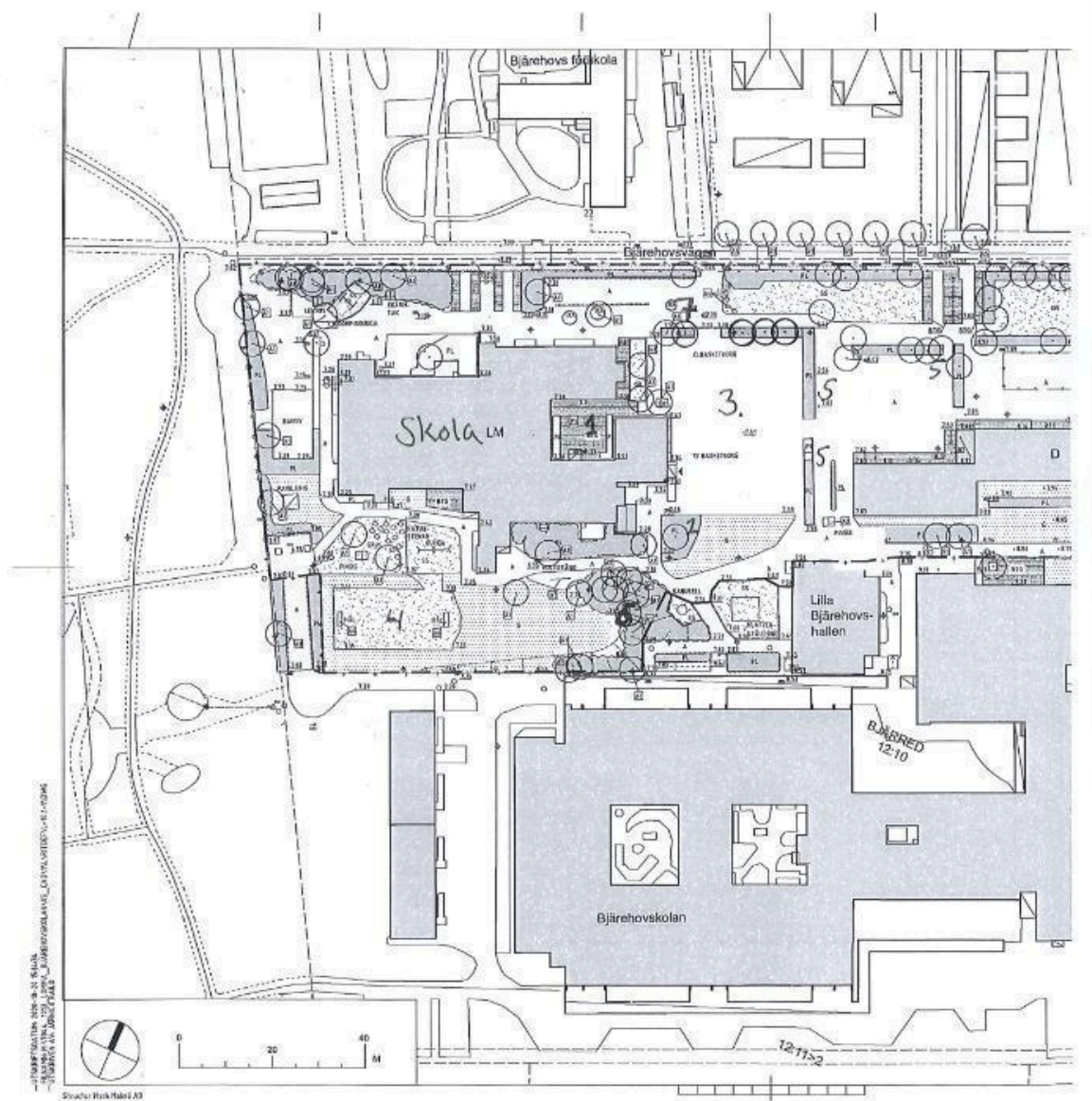
Øksnes, Maria & Sundsdal, Einar (2017). *Leklust i förskolan: främja lekens egenvärde*.

Första upplagan Stockholm: Gothia Fortbildning

8. Bilagor

Bilaga 1

- Gamla skolgården
- 1 Innergård
 - 2 Träd och bänk
 - 3 Asfalt med basketplan
 - 4 Fotbollsplan
 - 5 Buskage
 - 6 Skogen
 - 7 Uvåten



Bilaga 2

- Nya skolgården
- 1. Fotbollsplan.
- 2. Scen.
- 3. Grön klätterställningen.
- 4. Samlingsplats för lek.
- 5. Skogen

