http://www.diva-portal.org

Postprint

This is the accepted version of a paper published in *Nordic Studies in Education*. This paper has been peer-reviewed but does not include the final publisher proof-corrections or journal pagination.

Citation for the original published paper (version of record):

Rönnlund, M. (2015)
Skolgården som socialt rum.
Nordic Studies in Education, 35(3-4): 200-216

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:
http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-113418

Skolgården som socialt rum

The schoolyard as social space

Maria Rönnlund

Author-generated PDF

Abstract: Based on interview data with primary school students, this article explores how the schoolyard is produced as social space. Drawing on French philosopher and sociologist Henri Lefebvre, the schoolyard is analyzed as perceived, conceived and lived space. The analysis shows how spatial dimensions interact and form a spatial practice which produces and reproduces the schoolyard as social space. There are tensions between the three dimensions. However, the overall pattern is that the three dimensions harmonize, and that social relations related to the lived dimension largely effect perceived and conceived space. In the discussion, some theoretical and methodological issues are highlighted.

Key-words: Schoolyard, space, place, Henri Lefebvre, lived space

Skolgården utgör ett institutionellt rum omgärdat av regler och normer. Eleverna kan exempelvis inte alltid springa och/eller röra sig överallt och de får inte använda vilket språk de vill. Var man ska ägna sig åt olika aktiviteter är också ofta förutbestämt och områden inom skolgården kan därmed, enligt de vuxnas sätt att se det, användas på ”fel” sätt. Skolgården tillskrivs nämligen värden – och förhoppningar – när det gäller elevers agerande och utveckling och anses vara en viktig förmedlare av sociala och kulturella normer – normer kring hur man förväntas bete sig, inte bara i skolan utan även i samhället i stort. Skolgården och de sociala förväntningar som finns knutna till denna speglar på detta sätt en del av skolans och samhällets värdegrund och förväntningar på den uppväxande generationen. Men skolgården utgör också elevernas ”egna” plats i skolan – en frizon där de har möjlighet att röra sig friare än inomhus och där de någorlunda fritt kan välja aktiviteter och kompisar. Hur ser eleverna själva på sin skolgård och vilka förväntningar har de på skolgården och dess aktiviteter? I den här artikeln beskrivs och analyseras några elevers uppfattningar, föreställningar och upplevelser av sin skolgård. Syftet är att bidra med kunskap om hur skolgården produceras som ett socialt rum. Analysen tar sin utgångspunkt i den franske

filosofen Henri Lefebvres teori om produktionen av rum (Lefebvre, 1991), och de rumsliga dimensioner som belyses är a) den materiellt uppfattade skolgården b) den föreställda skolgården och c) den levda skolgården.

Skolgården i tidigare forskning

Skolgården som ett socialt rum har uppmärksammats i utbildningsvetenskaplig forskning och i ämnen som exempelvis sociologi och psykologi. Överlag framträder skolgården som viktig för sociala relationer och identitetsskapande processer (se t ex Blatchford, 1998; Blatchford & Sharp, 1994; Gustafson, 2004, 2009). Skolgården och de rastaktiviteter som där äger rum bedöms vara av stor vikt för elevers upplevelse av skolan samt för deras informella lärande och sociala fostran. Skolgården, såväl dess utformning som rumsliga och tidsliga reglering, förmedlar något om skolans synsätt och förväntningar på hur elever ska uppträda (Borbjerg m fl, 1999; Thomson, 2005**;** Ulleberg, 2006**)**, ett budskap som beskrivits i termer av en ”dold läroplan” (Titman, 1994; se även Castell, 2002). Detta budskap påverkar elevernas självuppfattning men också deras uppfattning om elever som grupp. Skolgården och dess rum, utrymmen, fysiska och materiella utrustning kommunicerar således med eleverna och griper in i deras liv på så sätt att den reglerar, begränsar och/eller möjliggör beteenden och ageranden.

Vad gör då eleverna på skolgården? Enligt nordisk och anglosaxisk forskning är fotbollsspel och andra bollekar, lek med redskap och springlekar vanliga skolgårdsaktiviteter (Armitage, 2001; Blatchford, 1998). Bollekar och lek med redskap sker vanligtvis på platser som är särskilt avsedda för dessa aktiviteter. Men studier visar även att platser används på andra sätt än vad som är avsett (se t ex Gustafson, 2004, 2009; Rasmussen, 2004) samt att materialitet och lokalitet kan ha betydelse för vilka aktiviteter som där sker (Lindholm 1992, Rönnlund 2013), och även för vilka värden som tillskrivs platsen (Lindholm, 1995, Grahn, 1991).

Forskare som undersökt skolgårdsaktiviteter ur ett könsperspektiv beskriver skolgården som i hög grad könssegregerad (se t ex Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1991; Connoly, 2003; Epstein m fl, 2001; Fjörtofts m fl 2009; Frosh m fl, 2002; Hägglund, 2001; Renold, 2005; Skelton, 2001; Thorne, 1993; Öqvist, 2009). Men det finns även studier som visar på såväl könsintegrerade som könssegregerade platser inom skolgården (Evaldsson, 2004, 2005; Gustafson, 2006; Rönnlund, 2013). Den samlade bilden är ändå att skolgården, oavsett om den är könssegregerad, könsintegrerad eller både och, är ett socialt rum där identitetsprocesser pågår (se t ex Blatchford, 1998; Epstein m fl, 2001; Gustafson, 2006; Hägglund, 2001; Ivarsson; 2003).

Sammanfattningsvis har skolgården i stor utsträckning studerats som en arena för disciplinering och fostran samt en arena för lek, sociala relationer och identitetsprocesser. Förutom några utbildningshistoriskt inriktade studier (Ulleberg, 2006; Larsson, 2013a, 2013b; se även Lindholm, 1995) tycks det emellertid, i alla fall om man ser till nordisk och anglosaxisk forskning, vara få studier där skolgården utgjort det huvudsakliga studieobjektet. Trots ett allmänt ökat intresse för rumsliga perspektiv i utbildningsvetenskap, och i

samhällsvetenskapen överhuvudtaget (Rönnlund & Tollefsen, under utgivning 2015), verkar studier av skolgården som explicit tar avstamp i rumslig teori vara relativt fåtaliga. En sådan är Villanens och Alerbys (2013) studie. Där studeras en specifik skolgård utifrån ett fenomenologiskt livsvärldsperspektiv – genom att tillämpa teorier av Merleau-Ponty belyser studien skolgårdens betydelse för de elever som vistas där i vardagen. Villanens och Alerbys studie ger ett välkommet bidrag till hur rumslig teori kan bidra till nya perspektiv i utbildningsvetenskaplig forskning om skolgården. Det är i denna tradition som också den här studien ska ses.

Produktionen av rum

Studiens teoriram utgörs av Henri Lefebvres teori om produktionen av det sociala rummet såsom den beskrivs i *The production of space* (1991). Lefebvres grundidé är att rum och rumslighet har såväl materiella, mentala som sociala dimensioner och att det sociala rummet produceras i en tredelad dialektik. De tre delarna eller dimensionerna som han för fram för att synliggöra produktionen av det sociala rummet är 1) *the perceived space* 2) *the conceived space* och 3) *the lived space*. Den första dimensionen motsvarar det materiella vardagligt och rutinmässigt uppfattade rummet, den andra abstrakta föreställningar om rummet som exempelvis planerares, arkitekters och andra experters uttänkta rum, och den tredje det levda rummet – den totala människans existentiella rum som är både konkret och subjektivt på samma gång och som inrymmer handlingar, erfarenheter och känslor (Lefebvre, 1991, s 1-67). De tre dimensionerna är inte hierarkiskt ordnade utan befinner sig i en dialektisk spänning i relation till varandra**.** Det föreställda rummet och det materiellt uppfattade rummet samverkar med de sätt på vilka vi lever i rummet. Den rumsliga triaden aktualiserar således både ett aktörs- och strukturperspektiv. De som vistas i rummet påverkas av den institutionella inramningen, det vill säga av de tankar och idéer som ligger bakom utformningen av rummet, men de är också själva delaktiga i produktionen av rummet. Elever kan till exempel överskrida regler och skapa sig egna utrymmen på platser där man inte får vistas, eller använda redskap och materiell utrustning på ett icke avsett sätt.

Lefebvres teorimodell, som alltså sammanför strukturella och institutionella perspektiv med fenomenologiska, Lefebvre framställer teorin som en teoretisk helhet (*a unitary theory*), har ambitionen att förena analyser av enskilda rumsliga praktiker med generella analyser på strukturell samhällsnivå. Samhällspolitiska och samhällsekonomiska strukturer ger förståelse för varför sociala rumsliga praktiker ser ut som de gör, samtidigt som enskilda rumsliga praktiker konstituerar övergripande samhällsprocesser. Teorin utvecklades ursprungligen som en kritik av kapitalismen. Som en utvidgning av Marx' teoretiserande av historiska produktionssätt beskriver teorin hur varje produktionssätt har en rumslighet, det vill säga att rummet produceras på ett specifikt historiskt sätt och att historien har genomgått olika perioder av rumsligheter. Samhällskritiken i *The production of space* ligger i att det rått en obalans mellan de tre delarna under olika historiska epoker. I modernistiska kapitalistiska samhällen har *the conceived space* vägt tungt i produktionen av det sociala rummet, på bekostnad av *the lived space*. För att åstadkomma förändring – här talar Lefebvre i termer av

”verklig revolution” – krävs att man skapar en ny rumslighet och låter *the lived space* i större utsträckning än vad som nu är fallet bestämma villkoren för det vardagliga livet (Lefebvre, 1991; se även Rönnlund & Tollefsen, under utgivning 2015).

I den här studien tillämpas Lefebvres teori (1991) på ett enskilt fall – en specifik skolgård. Ytterligare en avgränsning som gjorts är att studien inte relateras till övergripande historiska och samhälleliga processer. Däremot förstås skolgården som ett socialt rum som genom läroplaner, lokala måldokument, arkitekter, skolpolitiker, lärare och föräldrar ”laddats” med institutionella och sociala intentioner och förväntningar. I studier där skolpolitiska dokument och förordningar av olika slag utgör data (se t ex Ulleberg 2006), är det vanligt att dimensionen *the conceived space* avser spegla den av skolpolitiker och arkitekter planlagda och uttänkta skolgården. I den här studien är det emellertid *elevers* föreställningar om skolgården som fokuseras inom denna dimension. Häri ligger dock ett antagande om att deras föreställningar är färgade av institutionella förväntningar som exempelvis lärares idéer om vad en skolgård är och hur den ska brukas. Elevers föreställningar om skolgården och det sätt på vilket de lever sin skolgård färgas av dessa. Även skolgårdens materiella utformning har här betydelse. Hur vi uppfattar skolgården och vilka föreställningar vi har om den inverkar på hur vi gör bruk av och lever i rummet. Genom hur vi svarar upp mot normer och förväntningar, deltar vi också i att förhandla om rummets villkor. De tre rumsliga dimensioner som analytiskt belyses är således 1) den materiellt uppfattade skolgården (den rumsliga dimension som Lefebvre benämner *the perceived space* 2) den föreställda skolgården (den rumsliga dimension som Lefebvre benämner *the conceived space*) 3) den levda skolgården (den rumsliga dimension som Lefebvre benämner *the lived space*). Ambitionen är att frilägga hur elever uppfattar och föreställer sig skolgården, hur de agerar på skolgården samt hur detta bidrar till att producera skolgården som ett socialt rum. De frågor som ställs är: 1) Hur uppfattar elever skolgården som ett materiellt rum? 2) Vilka föreställningar om skolgården ger de uttryck för? 3) Hur agerar de på skolgården och vilka relationer och upplevelser knyter de till den? En övergripande fråga är hur de tre rumsliga dimensionerna kan förstås i relation till varandra.

Begreppsparet rum och plats är centrala byggstenar i rumsorienterad teoribildning, och därför framträdande i analyser som tar avstamp i rumslig teori. Medan somliga rumsliga teoretiker framställer plats som en konkret lokalisering av det mer abstrakta rum, så brukar andra hävda att det inte går att göra någon strikt uppdelning mellan plats och rum (se Rönnlund & Tollefsen, under utgivning 2015). Detta senare synsätt återfinns exempelvis hos den brittiska geografen Doreen Massey (1994, 2005). I kontrast till det avgränsade platsbegreppet och synsättet att man antingen befinner sig inom eller utanför en plats, så tonar Massey ned skillnaden mellan plats och rum. Plats ses inte som väsensskilt från rum – platser består av och är formade av institutionella och ekonomiska strukturer och sociala relationer som överskrider den specifika platsen. Massey undviker alltså att ställa rum och plats mot varandra och kritiserar användningen av platsbegreppet i betydelsen avgränsad konkret lokalisering. Även Lefebvre förmedlar detta synsätt, om än inte lika explicit som Massey. I den här studien används begreppen plats och rum utan någon strikt uppdelning dem emellan. Skolgården ses som ett socialt rum med såväl materiella som institutionella rumsliga dimensioner. När jag i studien använder begreppet plats är det främst, med Lefebvres terminologi, den levda skolgårdens rumsliga dimension som åsyftas.

Rum (och plats) har också en tidsdimension. Tid och rum betraktas av de flesta rumsliga teoretiker som intimt sammankopplade. Detta synsätt utmärker inte minst tidsgeografin, som i syfte att uppmärksamma processer ser rummet i sammanhang med tid – som ett *tidrum* (Hägerstrand, 1997). Såväl tid som rum blir således centralt i analyser av vardagligt liv. I den här studien är det dock rum, plats och rumslighet som står i förgrunden.

Material, metodologi och analysmetod

Den skolgård som står i centrum för den här analysen tillhör en kommunal grundskola i norra Sverige med ungefär 200 elever från förskoleklass till årskurs sex. Det rör sig om en cirka 20 000 kvadratmeter stor skolgård med ett antal byggnader. En stor del av markytan i området mellan skolbyggnaderna i tegel är asfalterad. Här finns lek- och idrottsredskap som klätterställningar, gungor, pingisbord, basketkorgar och fotbollsmål utplacerade. På skolgården finns även en skateboardramp, ett gårdshus, regnskydd samt förrådsbyggnader. I nära anslutning till den u-formade huvudbyggnaden finns i den ena riktningen skolmatsalen, och i den andra riktningen idrottshallen med en tillhörande fullstor grusbelagd fotbollsplan. Ytterkanten av den ena delen av gården består av skogsmark tillhörande ett närliggande skogsområde. Här finns också en kommunal lekpark som inte formellt tillhör skolan, men som ändå används för rastverksamhet. I nära anslutning till grundskolan ligger en förskola vars inhägnade gård angränsar till skolgården. Skolan med tillhörande skolgård ligger centralt placerad i ett bostadsområde, nära intill ett mindre centrum med några butiker och restauranger.

För att nå kunskap om hur skolgården produceras som socialt rum gjordes en reanalys av ett intervjumaterial från en studie av samma skolgård utförd 2012/2013 (Rönnlund 2013).[1] Intervjuerna, vilka genomfördes med elever i årskurs två och fem, var utformade som rundvandringar med efterföljande pratstunder med grupper av två till fyra elever (jmf Cele, 2006; Rasmussen, 2004). Under rundvandringarna fick eleverna visa mig runt på skolgården och presentera skolgården – berätta om den, om vad de brukar göra där samt fotografera den. För att *deras* bild av skolgården skulle framträda och minska risken för att berättelserna skulle färgas av pågående aktiviteter, genomfördes promenaderna då skolgården stod tom. Efter rundvandringarna följde en reflektionsstund då eleverna fick berätta om skolgården med stöd av de fotografier som tagits.[2]

Det ovan beskrivna intervjumaterialet kompletterades 2014 med gruppsamtal genomförda i den ena av ovanstående elevgrupper. Även dessa gruppsamtal utgick från fotografier av skolgården, men denna gång fotografier som jag tagit. För att eleverna inte skulle associera platserna med personer eller aktiviteter på bilderna, var bilderna tagna när skolgården var tom. Syftet med gruppsamtalen var att iscensätta samtal som särskilt inbjöd till att prata om sociala relationer i relation till skolgården. Även om relationer tydligt framträtt i materialet från 2012/2013-studien fanns ett behov av att komplettera materialet på denna punkt. De uppföljande samtalen genomfördes av tidsmässiga skäl endast i den ena elevgruppen, den med

1 Studien genomfördes i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska krav efter prövning av Regionala etikprövningsnämnden.
2 För närmare beskrivning av intervjumetod se (Rönnlund, 2013).

de yngre eleverna, som då gick i årskurs tre.[3] 12 av klassens 27 elever valde att delta i de uppföljande intervjuerna. Sammantaget består datamaterialet av intervjuer med totalt 28 elever (20 flickor och 8 pojkar varav 17 i årskurs två/tre och 11 i årskurs fem), genomförda i november 2012 (årskurs två), maj 2013 (årskurs fem) samt januari 2014 (årskurs två/tre).

Att intervjua barn medför liknande men också andra metodmässiga överväganden än att intervjua vuxna. En viktig utgångspunkt för mig i intervjuarbetet var att skapa situationer där eleverna kände sig trygga. Ett sätt att åstadkomma det var att intervjua dem i kamratgrupper, något som gällde såväl rundvandringarna som de senare genomförda gruppsamtalen. Grupperna sattes samman av mig i samråd med personal knuten till klasserna. Den avspända atmosfär som karakteriserade intervjuerna och det faktum att alla elever bidrog i samtalet, tydde på att eleverna upplevde intervjusituation som trygg.

Ett reflexivt förhållningssätt är viktigt i all typ av forskning och inte minst i intervjustudier. I den här studien har min uppmärksamhet riktats mot att förstå *barnet* i intervjusituationen. Här finns en medvetenhet om att barn – och särskilt yngre barn – i synnerhet i skolans värld tenderar att svara så som de tror att det förväntas av dem. Jag var en ny vuxen i skolan och betraktades sannolikt som "en av lärarna" eller åtminstone som en av många vuxna i skolan. Det är mot denna bakgrund sannolikt att eleverna i intervjusituationerna pratade om skolgården på ett sådant sätt som de skulle ha gjort med sina lärare – att de förstärkte somligt och dolde annat. Barnens sätt att prata om skolgården måste också förstås utifrån närvaron av andra barn. Det är mot denna bakgrund inte otroligt att en del kommentarer kommit till i syfte att passa in i gruppen, men också i syfte att skilja ut sig. Häri ligger en förståelse av att de intervjuade gör saker med ord och att en intervjusituation måste ses som en form av "performing social actions" (Hammersley & Atkinson, 2007: 170).

Analysen är i huvudsak tematiskt upplagd, och de tre rumsliga dimensionerna har analyserats var för sig samt i relation till varandra. De citat och excerpter som redovisas har valts ut för att tydliggöra tematikerna. När det gäller forskningsfråga nummer ett, hur eleverna uppfattar skolgården materiellt, har analytiskt fokus legat på uppfattad materialitet i form av form, funktion och struktur. Avseende den andra forskningsfrågan, den om elevernas föreställningar, så har analytiskt fokus legat på föreställningar om hur man förväntas använda och bete sig på skolgården. När det gäller den tredje forskningsfrågan slutligen, den om elevers levda skolgård, så har fokus legat på kroppsligt agerande, sociala relationer, känslor och upplevelser. Denna rumsliga dimension ges i enlighet med teorin störst utrymme.

Analysen baseras således på olika former av intervjuer, samt på elevernas agerande under de intervjuer som genomfördes som rundvandringar. Att enbart använda intervjuer och inte som i många andra studier av skolans verksamhet kombinera dessa med observationer (se t ex Gustafson, 2004, 2006) har naturligtvis sina begränsningar. En begränsning rör aktiviteterna på skolgården – kunskapsbidraget främst baseras på elevernas prat om vad de gör på skolgården, inte på vad som faktiskt sker där. I relation till det teoretiska ramverkets tredje rumsliga dimension har metodvalet här inneburit vissa tillkortakommanden. Analysen av den levda skolgården hade fördjupats genom att komplettera intervjumaterialet med

3 När intervjuer genomfördes med den yngre elevgruppen första gången gick de i årskurs två (rundvandringar och efterföljande gruppsamtal). När de intervjuades för andra gången gång (gruppintervjuer) gick de i årskurs tre. För att förenkla framställningen och jämförelser med andra klasser benämns klassen genomgående som "årskurs två" eller "tvåorna".

observationsdata. I min studie är det, förutom agerandet i samband med rundvandringarna, istället elevernas *berättelser* om deras liv på skolgården som får representera Lefebvres levda dimension. För att markera att analysen inte återger vad som sker på den aktuella skolgården utan elevernas tal om vad som där sker, benämns utsagorna om skolgården i termer av ”berättande”/”berättelser”.

Resultatredovisningen behandlar i tre separata avsnitt den materiellt uppfattade, den föreställda respektive levda skolgården. I en sammanfattande analysdel analyseras de de tre delarna därefter i relation till varandra, följt av en kort redovisning av studiens huvudslutsatser.

Den materiellt uppfattade skolgården

Skolgården framträder i elevernas berättelser som en specifik yta som urskiljs genom dess yttre gränser. Under rundvandringarna pekade eleverna ut skolgårdens gränser, något som var särskilt vanligt bland de yngre eleverna. När jag tillsammans med några pojkar i tvåan gick runt idrottshallen för att de ville visa mig en plats vid bortre änden av hallen som de ofta lekte på, pekade till exempel Masoud mot cykelvägen och sa: ”Här är gränsen.”

Ett annat framträdande drag är att uppfatta och tala om skolgården som ett antal *olika* platser. Eleverna talade exempelvis om ”stora fotbollsplanen”, ”lilla fotbollsplanen”, ”skogen”, ”stora gungan” och ”lilla klätterställningen”. Här nämndes också platser som till namnen var svårare för mig att identifiera, som ”tagenstället” och ”skräpstället”. När eleverna under rundvandringarna pekade ut dessa visade sig tagenstället vara ett område runt regnskydden och skräpstället ett område i skogen.

De olika platserna omtalades och relaterades till varandra i termer av storlek, såväl ytstorlek som höjdstorlek. Man skiljde exempelvis mellan ”stora” och ”lilla” fotbollsplanen, mellan ”stora” och ”lilla” klätterställningen samt mellan den ”stora” och ”lilla” gungan. Platserna relaterades också till skolbyggnaderna och skolans huvudentré, eleverna talade exempelvis om skolgårdens ”framsida” och ”baksida”, och ytan mellan de hus som utgör huvudbyggnaden kallades omväxlande ”innergården” respektive ”mittengården”. Att relatera platser på skolgården till skolhusen gav en rumslig struktur som framstod som utbredd och väl förankrad hos de elever jag intervjuade. Avstånd till skolbyggnaderna var också en referensram liksom centralitet och avskildhet. Centralitet och avskildhet har starka beröringspunkter med centrum och periferi, ett vanligt begreppspar inom rumsteori som fångar hur platser/rum förstås relativt varandra. Även om eleverna här relaterade centrum till avskildhet istället för en motsvarighet till periferi, så tyder det på en relationell platsförståelse där många olika relationer konstituerar rummet (jmf Massey 1994, 2005). I detta fall var det inte de geografiska avstånden som var de mest framträdande utan de sociala relationer som genomkorsade rummet. Regnsskydden beskrevs exempelvis som en central plats där det alltid är ”mycket folk”. Detsamma gällde fotbollsplanen vid innergården. Platser som förknippades med avskildhet var exempelvis en plats bakom förrådsbyggnaden samt ett utrymme bakom skolbyggnaden på skolans ”baksida”.

Ytterligare en referensram var tid. Gräsplätten vid matsalen beskrevs exempelvis som ”bra för lek […] för när vi ska in är det bara att springa rakt in, jämfört med om vi är i stora

lekparken då tar det typ fem minuter att komma in”. Platser (och aktiviteter) knöts även till tid på andra sätt – till historisk tid respektive nutid och framtid – och därmed till ålder; ”när vi var små spelade vi på lilla fotbollsplanen” eller som i följande ordväxling om lilla gungan:

Hannah: Jag gillar inte så mycket gungorna
Alicia: Vilka? Dom där nere? Jo, ibland gillar man att vara där.
Hannah: Nä, jag har aldrig nånsin varit där förutom i sexårs.
Alicia: Jo!
Intervjuare: Varför gillar man inte att vara där?
Hannah: När man växer upp så är det som att [man tänker att] nu har jag använt dom så mycket när jag var liten så att man inte vill använda dom mer.
Alicia: Man använde dom ofta i ettan.
Hannah: Nä, i sexårs. Jag har aldrig använt gungorna i ettan. I ettan har jag aldrig nånsin varit där! Jag har aldrig nånsin varit där!
Alicia: [skakar på huvudet som för att demonstrera att hon inte håller med]

Ytterligare ett belysande exempel på hur platser och aktiviteter knyts till tid och ålder återfinns i Hannahs och Alicias sätt att prata om framtiden. Vid lilla gungan fick de två flickorna besvara en fråga om vilka platser de trodde att de skulle vara på när de blev äldre:

Intervjuare: När ni går i trean då? Kommer ni att vara på samma platser då?
Hannah: Nä.
Alicia: Kanske.
Hannah: Nä, inte jag. Jag kommer att vara på nya platser.

Ett annat sätt att relatera till tid var genom årstidsväxlingar, vilket tydliggör hur skolgården följer en årstidsrytm (jmf Villanen & Alerby, 2013). Om basketplanen berättades det exempelvis: ”På sommaren kan man leka och springa där och på vintern kan man bygga snögrottor”. Att skolgården ändrar karaktär med årstiderna – på vintern, när snön har lagt sig, tillkommer platser i form av snöhögar och isbanor, medan andra platser täcks av snö (jmf Villanen & Alerby, 2013) – förstärktes också av det faktum att intervjuerna genomfördes vid olika tidpunkter på året. Fotbollsplanen förvandlades vintertid till en isbana och gräskullen till en isrutschkana. Eftersom basketplanen vintertid användes som snöuppsamlingsplats, omvandlades den vintermånaderna till ett ”snögrottebyggarställe”.

Ytterligare ett sätt att relatera till tid och något som stärkte bilden av skolgården som ett ”tidrum” (Hägerstrand, 1997) var skoldagens och skolveckans schematiska växlingar: ”När någon annan klass har idrott här ute [pekar på fotbollsplanen utanför idrottshallen] får vi ibland spela fotboll här inne [pekar på idrottshallen]. Det är kul. Varannan onsdag.”

Analysen tydliggör rumsliga strukturer i sättet att uppfatta skolgården. Här framkommer också olika lager av rumslighet. Eleverna uppfattar skolgården som en enhet, som *ett* rum, samtidigt som de uppfattar konkreta lokaliseringar *inom* detta rum. De framträder dock inte som tydligt avgränsade. De är tydligt identifierbara, med egen karaktär, de flesta med egna namn, däremot inte tydligt avgränsade som vissa geografer beskriver platser i relation till rum (se t ex Tuan, 1977; Relph, 1976). Det var till exempel oklart för mig som utomstående var

tagenstället började och slutade. Denna multipla rumslighet har också koppling till det som inom geografiämnet diskuteras i termer av skala. Utan att gå in närmare på begreppet eller på den diskussion som förs, menar jag att man kan förstå den multipla rumsligheten som framkom i analysen som skala. Den mycket lokala lilla fotbollsplanen är lokaliserad på innergården, som i sin tur är en del av skolgården, bostadsområdet, stadsdelen, staden och så vidare. Resonemanget tydliggör att platser är komplexa enheter som knappast kan förstås som avgränsade och enhetliga – de måste också förstås utifrån relationer till det som finns utanför (Massey, 1994).

Sammantaget visar analysen hur uppfattad rumslighet är nära förknippad med materialitet. Materialitet ger en struktur åt rumsligheten, både på diskursivnivå – hur man talar om och beskriver sin skolgård – och på konkret nivå – hur man orienterar och rör sig i rummet. När jag bad eleverna att ta mig runt på skolgården hördes till exempel kommentarer av typen ”I vilken ordning ska vi ta det?”, ”Ska vi börja där fram eller?” Enligt urbanforskaren Kevin Lynch krävs, för att överhuvudtaget kunna uppfatta och varsebli rummet, en struktur – en uppfattning om hur saker och ting hänger ihop. Strukturen ger i sin tur förutsättningar för att orientera sig i rummet, men också förutsättningar att använda och utnyttja det (Lynch, 1984). För barn som vistas på en skolgård bidrar strukturen till att tänka på och kommunicera om den men också till att praktiskt bruka den, till exempel veta vilka platser och aktiviteter de hinner till/med på ”långrasten” och ”kortrasten”.

Den föreställda skolgården

Under rundvandringarna både talade eleverna om skolgården och agerade på den. De visade upp hur de brukar springa, hoppa, klättra, gunga, snurra, leka och spela fotboll etc. Skolgården framträdde i och med detta som ett aktivitetsrum. Detta var särskilt tydligt i samband med fotograferandet, och särskilt när de yngre eleverna fotograferade varandra. Vid karusellen ville till exempel Isabella bli fotograferad när hon snurrade runt med hög fart: ”Fota mig när jag åker förbi. I like it!”, och när Fredrik, Ludvig och Albert rusade ut på fotbollsplanen och började springa fram och tillbaka ropade Fredrik till Masoud som höll i kameran ”Ta kort”. Fotografierna föreställer således barn som gungar, springer, klättar och hänger i klätterställningar av olika slag. Sammantaget förmedlar fotografierna, utsagorna och agerandet i samband med rundvandringarna en bild av skolgården som geografisk hemvist för fysiska aktiviteter – ett rum där aktiviteter pågår.

Att eleverna presenterade skolgården som ett aktivitetsrum tyder på att de har en föreställning om att man som elev förväntas vara fysiskt aktiv på skolgården. Uttryck som ”det finns inget att göra” som förekom bland de äldre barnen, reproducerade också en förväntan av att man *ska* göra saker på skolgården. Något som förstärkte intrycket av skolgården som ett aktivitetsrum var utsagor där en hög grad av fysisk aktivitet kontrasterades mot en låg grad av fysisk aktivitet. Medan eleverna i tvåan framställde sig själva som i hög grad fysiskt aktiva – de hoppade, sprang, klättrade och rörde sig över stora ytor – framställde sig de äldre barnen som endast i låg grad aktiva. Det verkade också vara så eleverna i årskurs två föreställde sig själva om några år. När jag i intervjuerna frågade eleverna i tvåan om

framtiden – om hur de föreställde sig själva agera på skolgården i årskurs fem och sex – svarade de exempelvis på följande sätt:

> Aida: Då går man bara runt.
> Hannah: Eller så sitter man bara på trappan och spelar med sin mobil eller nåt.
>
> Cecilia: När vi går i femman eller sexan då kanske jag mest är i, går runt bara.
> Mathilda: Då är man mest med kompisar, hänger och chattar på mobilerna.
>
> Karin: I femman sexan då leker vi nog faktiskt inte, tror jag i alla fall. Då hänger vi, går bara runt, kollar runt vad som händer […]
> Fanny: Och så ibland kanske vi är på stora gungan eller så sitter vi högst upp på rampen och pratar om dataspel.

Att vara fysisk aktiv endast i låg grad, var således något som de yngre eleverna förknippade med hur elever i mellanstadiet, i synnerhet elever i femman och sexan, förväntades uppträda och agera på skolgården. När eleverna pratade om och agerade på skolgården förmedlades också en bild av skolgården som ett rum där många barn vistas samtidigt och där alla bör leka tillsammans, eller åtminstone kunna leka tillsammans. Att framställa skolgården på detta sätt tyder på att eleverna känner av en förväntan att man ska leka med alla – och inte enbart med någon/några speciellt utvalda. När jag frågade om hur det går till när man som elev går ut på rast berättade till exempel Hannah och Karin:

> Intervjuare: Hur gör ni när det blir rast, tänker ni vem ska jag vara med eller vad ska jag göra?
> Hannah: Nä, man går bara till ett ställe och så får man nöja sig med den som är där.
> Intervjuare: Så man går bara till en plats?
> Hannah: Man säger inte, kom Karin, kom nu går vi och leker på det här stället. Man får nöja sig med dom som är där. […] Man leker med dom som är på det stället.
> Karin: Sen är det nån där och då får man nöja sig med den, och sen kanske man går till ett annat ställe.

En tredje tematik handlar om skolgården som ett reglerat och avgränsat rum (jmf Thomson, 2007; Villanen & Alerby, 2013). När eleverna pratade om och agerade på skolgården var det en skolgård med regler och normer som framträdde. Ett exempel rör skolgårdens yttre gränser. Under rundvandringarna pekade eleverna ut skolgårdens gränser, och återkom till att de inte fick gå utanför dessa. Detta var särskilt vanligt bland de yngre eleverna.

> Masoud: Här är gränsen. [pekar mot cykelvägen]
> Intervjuare: Är cykelvägen gränsen? Då är man ganska nära gränsen här.
> Fredrik: Man får inte gå över den […]

Något som förstärker intrycket av skolgården som ett reglerat och geografiskt avgränsat rum är berättelser om hur regler överträtts och gränser överskridits. Christina i årskurs två

berättade exempelvis: ”En gång har Karin [i samma klass] gått över gränsen, hon gick över vägen och på andra sidan det där huset.” De yngre eleverna berättade inte sällan om äldre elever som överskridit skolgårdens yttre gränser. Om femmorna och sexorna berättades det exempelvis att de ibland går till det närliggande köpcentrumet för att handla godis på rasten. Flera berättelser innehåller också skildringar av hur man själv överträder gränser. När vi befann oss i utkanten av skolgården, i närheten av en kommunal elcentral vid den cykelväg som utpekats som skolgårdens yttre gräns sade exempelvis Aiwan: ”Det står att man inte får röra det där vita huset men jag har rört det tusen gånger.”

Sammantaget speglar analysen skolgården som ett reglerat och avgränsat rum där aktivitet försiggår och där alla leker med alla. Som elev förväntas man aktivera sig, leka med alla och hålla sig till de regler som gäller. *Institutionen* skolan är framträdande i dessa föreställningar. Skolan – och skolgården – är ett institutionellt rum där barn tillbringar en stor del av sin tid (jmf Rasmussen, 2004). Det är också ett rum uttänkt, designat och utformat av vuxna för att särskilt passa barn. Skolgården är i den bemärkelsen vad Rasmussen (2004) benämner ”ett rum för barn” snarare än ett ”barns rum”. Rasmussen skiljer mellan ”places for children” och ”children’s places” där den första kategorin avser institutionaliserade rum uttänkta och utformade av till exempel stadsplanerare och arkitekter, medan den andra avser barns egna platser, platser som barn tillskriver särskild mening och identitet (Rasmussen, 2004).Skolgården är anpassad för barn och barns behov. Den är, med Rasmussens terminologi ”ett rum för barn” som tillskrivs värden när det gäller elevers agerande och utveckling och som antas förmedla sociala och kulturella normer – normer kring hur man förväntas bete sig, i skolan och i samhället i stort (Larsson, 2013a; Ulleberg, 2006). Med en bra skolgårdsmiljö avser institutionen skolan att främja goda levnadsvanor och en aktiv livsstil bland barn och ungdomar. Det är dessa förväntningar som jag menar avspeglas i hur eleverna i denna studie föreställer sig skolgården och återger den.

Den levda skolgården

Under rundvandringarna och på fotografier visade elever upp vad de brukar göra på skolgården. På fotbollsplanen visades exempelvis skott och passningar upp och vid klätterställningen klättringsakrobatik. En bit upp i klätterställningen ropade exempelvis Hannah ”och här kan man göra en volt baklänges” innan hon slängde sig bakåt med huvudet före. Vid regnskydden var det tagenlekar som visades upp; med hög fart och långa hopp mellan bänkarna vid regnskyddens väggar jagade eleverna varandra. Här var det alltså inte platsens planlagda funktion som gavs betydelse i berättelserna (jmf Gustafson, 2004, 2009), utan vad eleverna använde den till – vad de brukade göra där. Regnskyddet hade till exempel blivit tagenstället, en plats för tagenlekar – inget tydde på att eleverna kände till att det ursprungligen var byggt som regnskydd – och skateboardrampen användes för sitta och prata och ”ta det lugnt”:

> Fouad: Här brukar vi vara och ta det lugnt. Här kan man vara efter att man har ätit lunch, och ta det lugnt. Man sitter här på kanten och snackar och tar det lugnt.

Naima: De finns en del som använder sparkcyklar och skateboard här, men det är mest dom som går i trean och fyran. Rampen är ett ställe vi brukar hänga på.

Eleverna använde således och (om)tolkade i dessa fall den fysiska miljön så att den passade deras lekar och aktiviteter (jmf Rasmussen, 2004). På liknande sätt hade ena kortsidan av förrådsbyggnaden för några barn blivit ett ”tänkarställe”:

Intervjuaren: Vad är det för ett ställe?
Cecilia: Här brukar man sitta och fundera [drar sig upp på en planka som sitter fast på ena kortsidan av förrådsbyggnaden]
Intervjuaren: Är det svårt att komma upp?
Cecilia: Det är det inte alls.
Intervjuaren: Är det här också ett lekställe?
Mathilda: Nä, det är mer som ett tänkarställe.
Intervjuaren: Går man hit när man ska tänka?
Cecilia: Ja, det brukar jag göra. När jag behöver tänka på nåt då går jag hit.

Eleverna visade upp skolgården genom att agera kroppsligt, och tycktes också i hög grad erfara den kroppsligt. Vid gungställningen berättade till exempel Nasteho: ”När jag hoppade från gungan hamnade jag här, och sen kunde inte jag andas, jag hoppade för långt och landade på magen”, och vid samma gungställning berättade Masoud: ”En gång när jag åkte här så flög jag nästan ända hit till stenen och hållde nästan på att slå mig i huvudet, och då råkade jag bryta armen.”

Elevernas berättelser tydliggör den nära relationen mellan plats och kropp. Kroppen befinner sig alltid i ett sammanhang – i ett materiellt och socialt rum. Kroppsliga uttryck bör därför förstås utifrån sitt rumsliga sammanhang, precis som förståelsen av rummet/platsen kan fördjupas genom att studera de kroppsliga uttryck som där tar form. Denna nära relation mellan plats och kropp, och inte minst kroppens rörlighet, har också framträtt i avsnittet om elevernas föreställningar om skolgården, hur de pratar om och agerar på skolgården i samband med rundvandringarna – hur de springer, hoppar, klättrar, gungar, snurrar, leker och spelar fotboll mm. Eleverna agerar och erfar rummet kroppsligt, och rummet inbjuder också till olika kroppsliga uttryck (jmf Villanen & Alerby, 2013).

Den levda skolgården handlar också i hög grad om sociala relationer, något som också tidigare studier tydligt visat (se t ex Bliding, 2004; Wrethander Bliding , 2007; Gustafson, 2004, 2009; Villanen & Alerby, 2013). Ytan mellan huvudbyggnaden och matsalen som eleverna benämnde framgården framträder i analysen som en viktig kontaktyta för att vänta in kamrater. Här finns den port som eleverna använder när de ska gå ut på rast, och det är därmed också den plats där rasten tar sin början. Även om det i intervjuerna framkom att det händer att elever redan i klassrummet bestämt vad man ska göra på rasten och med vem man ska vara, så verkar kontakter på framgården vara viktiga för hur rasten förlöper. Framgården visade sig också fungera som kontaktyta efter att man ätit lunch:

Sanna: Det jag tycker är bra är att det är ett bra ställe att vänta på en kompis på, då kan man till exempel vänta på gungan eller i spindelnätet. Och när man kommer ut från matsalen, ser man direkt sin kompis.

Överlag framträder framgården som en trygg plats. Här passerar många barn och vuxna, och det är nära till skolbyggnaden och det egna klassrummet: ”Jag känner mig trygg där. Där vet jag att det inte är långt till dörren och då kan man säga till en fröken. Det är också mycket barn där.”

Till innergården knyts sociala relationer av ett annat slag. I berättelserna om innergården nämndes konflikter mellan grupper av elever: ”Det kan bli bråk där med fotbollen. Sexorna kan göra tacklingar och då brukar det bli trubbel”, men också konflikter mellan olika aktiviteter: ”Fotbollen och basketen kan krocka.” Överlag framträder innergården som en yta som inte ger tillräckligt utrymme för aktiviteter som eleverna vill ägna sig åt där, vilket medför konkurrens och kamp om utrymme:

Sanna: Sexorna kan säga ge er iväg härifrån, nu ska vi spela. Då brukar vi hamna bakom klätterställningen och där finns det inte mycket plats.

På innergården finns också den dörr många elever använder när de ska gå in efter rastens slut, något som eleverna framställde som ett problem eftersom de då måste passera över innergården där det kan pågå fotbolls- och basketspel: ”Det känns otryggt att gå in genom den dörren när man ska in från rasten för där kan man få en boll på sig.”

Sociala relationer i form av gemenskap och gemenskapande är starkt framträdande i materialet. Trots att elever framställde proceduren att gå ut på rast som relativt okomplicerat – ”man går bara till ett ställe och så får man nöja sig med den som är där” så visade det sig till exempel inte ovanligt att man i förväg bestämt med vem/vilka man ska leka med på rasten (jmf Wrethander Bliding, 2004, 2007):

Felicia: Idag på rasten ska jag leka här [pekar på en yta i skogen nära lekplatsen]
Intervjuare: Hur kan du veta det då?
Felicia: Därför att jag har bestämt det med Ludvig och Fredrik.
Intervjuare: När gjorde ni det?
Felicia: I morse.

Gemenskap och gemenskapande framträder i analysen som platsspecifikt (jmf Hägglund, 2001). Skolgårdens olika platser förknippades i hög grad med vem eller vilka man umgås med där. När Nasteho i årskurs två pekade ut ”flygande mattan” som en plats hon brukar vara på beskrev hon sig som tillhörande en grupp: ”Här är flygande mattan. Här brukar jag, Sanna, Marie och Per och Robert vara och chilla”, och Felicia beskrev sig som tillhörande ett gäng bestående av henne själv samt Fredrik och Ludvig i samma klass; ”vi leker alltid med varandra”, berättade hon (jmf Gustafson, 2009).

Även om eleverna som tidigare framkommit talade om och föreställde sig skolgården som ett rum där alla leker med alla, tyder deras berättelser på att skolgården till stor del levs klassvis och/eller i kamratgrupper. Elever som intervjuas i årskurs fem presenterade

exempelvis fotbollsplanen utanför idrottshallen som en plats där många i klassen brukar hålla till: ”Nästan alla i hela klassen spelar fotboll här”. Här nämndes också en avskild plats inne i skolan, nära den bakre entrén, där Irene, Alice och Moa brukade dra sig undan för att slippa gå ut på rasten och för att ”vara ifred” med varandra; en plats där de ”kan ta det lugnt” och dit de går när de vill ”prata” (jmf Gustafson, 2009). De har en liknande plats på baksidan av skolans huvudbyggnad som inte formellt hör till skolgården och där elever inte får vistas.

En gemenskapande plats för några av eleverna i årskurs två var skräpstället – en några kvadratmeter stor yta i skolgårdens skogsparti där några flickor i tvåan, när de gick i ettan, byggt en koja med skräp som de hittat i skogen. Med grenar, kvistar, pappersskräp, slängda plastpåsar, burkar och glasflaskor hade de möblerat naturen och byggt ett hus med eldstad och kompost. Även om de vid tillfället för intervjun slutat vara där och det endast återstod mindre spår av det hus som de tidigare byggt, pratade de med inlevelse om skräpstället:

> Hannah: Det brukar vara skräp här i naturen och då brukar vi samla in det, allt skräp vi hittar. Och så hittar vi maskar och då sätter vi dom i vår kompost. […] Här brukar vi försöka ta pinnar, försöker plocka upp, vi brukar rensa upp allt, pinnar, bananskal, ruttnade äpplen, och så tar vi det till komposten.

När Hannah, Victoria, Mathilda, Fanny och de andra eleverna som brukade hålla till vid skräpstället pratade om platsen benämnde de den som ”sin” plats (jmf Rasmussen, 2004). När platsen var under uppbyggnad ställde de också krav på de som skulle vara med och leka där. Så här återberättade Victoria de regler som gällde när de höll på att bygga upp skräpstället: ”Man var tvungen att säga till mig, Mathilda eller Fanny om man skulle vara med.” De ställde också krav på att man, för att få vistas där, ”måste vara där minst en gång i veckan”.

Berättelser om skräpstället och andra gemenskapande platser belyser det relationsarbete som pågår på skolgården där uteslutning och inneslutning är centralt (Bliding, 2004; Wrethander Bliding 2007). Här visar berättelserna om den levda skolgården att platser kan användas som redskap i detta relationsarbete.

Sammantaget visar analysen av skolgårdens levda dimension hur elever erfar skolgården kroppsligt och hur sociala relationer påverkar deras upplevelser. I analysen av den levda dimensionen är också känslor som trygghet och otrygghet framträdande. Platser till skillnad från rum, är centralt för den levda dimensionen av skolgården. Det är genom platser med egenskaper och egen rumslig logik – med Rasmussens (2004) terminologi ”children’s places” – som den levda skolgården med dess aktiviteter och sociala relationer framträder. Skräpstället är ett exempel. Dess viktiga betydelse för Hannah, Victoria, Mathilda, Fanny och deras kamrater går inte att ta miste på – det är för dem en meningsfull och gemenskapande plats. Genom att kultivera och möblera markytan förvandlade de området till en plats, de upplevde platsen som ”sin”, vilket i sin tur medförde att de ställde krav på de som skulle vara med och leka där.

Bland de platser som framträder som betydelsefulla i den levda dimensionen kan flera betraktas som ”mellanrum”. Jag avser här framgården, innergården, tänkarstället, samt de platser där några av flickorna i femman brukade hålla till; platsen nära den bakre entrén samt

platsen på baksidan av skolans huvudbyggnad. Antropologen Marc Augé introducerade begreppet "non-places" – icke-platser – för att sätta ord på den här typen av ospecificerade mellanrum, som genomfartsrummet framgården kan ses som ett exempel på. Enligt Augé (1995) så har inte dessa rum tillräcklig identitet för att betraktas som platser, och det är också rum där platser är svåra att skapa. I det här materialet har dock några mellanrum eller icke-platser omvandlats till just platser; platsen nära den bakre entrén, platsen på baksidan av skolans huvudbyggnad samt tänkarstället, varav den sistnämnda också fått ett eget namn. Att rum/utrymmen som har karaktären av mellanrum upplevs som viktiga för vissa elever har uppmärksammats även i tidigare studier. Rum i eller utanför skolbyggnaden som saknar en särskilt funktion eller särskilt användningsområde har tagits i bruk av elever och därmed laddats med symbolvärden och mening (se t ex Skantze, 1989; De Jong 1996; Gitz-Johansen m fl, 2001; Gordon m fl, 2000). På liknande sätt som i denna studie har icke-platser omvandlats till platser.

Sammanfattande analys och diskussion

Som framgått *uppfattade* eleverna skolgården dels som en starkt avgränsad yta, dels som en yta med flera mer eller mindre urskiljbara platser vilka de relaterade till genom bland annat storlek, avstånd och tid. Eleverna *föreställde* sig skolgården som ett rum där fysiska aktiviteter pågår, där barn anpassar sig efter regler och leker tillsammans. Eleverna *levde* slutligen sin skolgård på specifika platser med specifika sociala relationer, platser till vilka också känslor och kroppsliga uttryck knöts.

Den uppfattade, föreställda och levda skolgården är rumsliga dimensioner som samverkar och uppenbart påverkar varandra. Vad platserna används till samt vilka relationer och upplevelser som förknippas med dem är till exempel beroende av hur platserna uppfattas materiellt. Exempelvis har uppfattad centralitet och avskildhet betydelse för hur man använder och lever sin skolgård. Till platser centralt belägna på skolgården går/springer man för att leka med de som befinner sig där eller vänta tills någon dyker upp. Avskilda platser uppsöks däremot tillsammans med någon/några. Här gäller också det omvända – hur man använder platsen påverkar uppfattningen av centralitet respektive avskildhet. Som utomstående uppfattade jag exempelvis inte förrådsbyggnadens baksida som en avskild plats på skolgården, men den användes för att sitta och tänka och torde i och med detta ha uppfattats som någorlunda avskild.

En viss spänning mellan dimensionerna tycks föreligga. Att framställa skolgården som ett rum där alla leker med alla är en tematik som framträder tydligt. Samtidigt så tyder elevernas berättelser på att det inte alltid är så man lever sin skolgård. Detta visar inte minst inträdesreglerna för att leka på skräpstället, regler som utmanar den dominerande diskursen om att alla har rätt att delta, att man inte enbart ska hålla sig till den egna gruppen utan leka med alla (jmf Gustafson, 2009).

Analysen tydliggör att elever både inrättar sig efter förväntningar och utmanar dem – de både inrättar sig efter och utmanar exempelvis skolgårdens geografiska gränser – och laddar därmed skolgården med nya föreställningar. Analysen lyfter i detta avseende fram eleverna

som aktörer och medskapare av institutionella miljöer (jmf James & Prout, 1997; Corsaro, 1997), och visar att aktörskapet också gäller rumsliga aspekter av institutionen skolan.

Överlag harmoniserar dock elevernas föreställningar om skolgården med hur de återger den levda skolgården, föreställningar och återgivningar som i hög grad också harmoniserar med den bild av skolgården som man kan anta lärare på skolan förmedlar – att skolgården är ett rum där man som elev förväntas aktivera sig och leka med många olika barn. Eleverna framstår därmed som reproducerande den rådande diskursen om vad en skolgård är och hur man där förväntas bete sig (jmf Gustafson, 2009). Det sätt på vilket deras föreställningar om skolgården förmedlas – som deras egna föreställningar, inte som skolans eller de vuxnas – tyder på att eleverna införlivat de institutionella föreställningarna om skolgården med sina egna. Det kan också förstås som ett uttryck för studiens metodval. Att fånga spänningar mellan föreställd och levd skolgård ter sig svårare i renodlade intervjustudier än i studier som också tillämpar observationer. Att synliggöra spänningar och motsättningar mellan de rumsliga dimensionerna torde med andra ord ha begränsats av att analysen av den levda skolgården enbart baserats på *återgivningar* av densamma, något som måste tas i beaktande när resultaten jämförs med andra studier.

Den rumsliga dimension som är mest tongivande i materialet är den levda dimensionen. Den levda skolgårdens sociala relationer genomsyrar elevernas berättelser och ”färgar av sig” på både den materiellt uppfattade och den föreställda skolgården. Sammantaget ger berättelserna en bild av skolgården som ett existentiellt och socialt aktivitets- och upplevelserum där elever, som det verkar, någorlunda fritt får utlopp för egna intressen och behov. Det är också genom den levda skolgårdens relationer som skolgårdens olika platser framträder – specifika platser med specifika sociala relationer. Denna flerdimensionella rumslighet, skolgården som ett aktivitets- och upplevelserum och som specifika platser med egna rumsliga logiker, tydliggör att många olika relationer konstituerar rummet och att skolgården måste förstås – inte som avgränsad och enhetlig – utan som relationell och föränderlig (Massey, 1994).

Avslutningsvis. Analysen har visat hur olika rumsliga dimensioner av en specifik skolgård tillsammans utgör en rumslig praktik som i sin tur producerar och reproducerar den aktuella skolgården som ett specifikt socialt rum. Det teoretiska ramverket har bidragit till att synliggöra elevers aktörskap i produktionen av skolgården som ett socialt rum, och hur detta aktörskap intimt samspelar med materialitet och institutionella förväntningar på vad en skolgård är och bör vara. Genom att analysen rör sig mellan olika rumsliga dimensioner har det blivit tydligt hur eleverna producerar och reproducerar föreställningar och förväntningar som finns knutna till skolgården.

Då teorin tillämpats på ett begränsat empiriskt material – analysen har avgränsats till en enskild skolgård och enbart till *elevers* uppfattningar, föreställningar och upplevelser, så har det också blivit tydligt att teorins fulla potential långt ifrån utnyttjats. Att bredda metodvalet samt utvidga materialet till att också inkludera personalens uppfattningar, föreställningar och upplevelser, skolpolitiska dokument mm kan sannolikt bidra till en mer komplex och sammansatt bild av skolgården som ett socialt rum.

Referenser

Armitage, M. (2001). The ins and outs of school playground play: children's use of 'play space'. I J. Bishop & M. Curtis (ed.): *Play today in the primary school playground: life, learning and creativity*. Open University Press. Buckingham

Augé, M. (1995). *Anthropology of Supermodernity.* London: Verso

Bjerrum Nielsen H. & Rudberg, M. (1991). *Historien om pojkar och flickor*. Lund: Studentlitteratur.

Blatchford, P. (1998). *Social life in school*. Falmer Press. London

Blatchford, P. & Sharp, S. (1994). *Breaktime and the School: Understanding and Changing Playground Behaviour*. London: Routledge.

Bliding, M. (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik : en studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Borbjerg, K., Dragsted, S., Rye Ejersbio, L. & Kantsø, J.(1999). *Skolens rum.* Danmarks Lærerhøjskole. Afdelningen i København.

Castell, P. (2002). *Skolgårdsplanering för landskapsarkitekt, skola och samhälle.* Institutionen för landskapsplanering Ultuna. Småskriftsserie nr 7. Uppsala.

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

Connolly, P. (2003). Gendered and gendering spaces: Playgrounds in the early years. In Skelton, C, and Francis, B (Eds). *Boys and Girls in the Primary School*. Berkshire: Open University Press.

Corsaro, W.A. (1997). *Sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge.

De Jong, M. (1996). *Pedagogiska och sociala aspekter på lokaler för barnomsorg.Underlag till Allmänna råd från Socialstyrelsen 1995:2.* Särtryck och småtryck från Institutionen för pedagogik och specialmetodik. Lärarhögskolan i Malmö.

Epstein D., Kehily M., Mac-an-Ghaill M. & Redman P. (2001). Boys and Girls Come Out to Play. Making Masculinities and Femininities in School Playgrounds. *Men and Masculinities*, 4(2), 158-172.

Evaldsson, A-C. (2004). Shifting moral stances: Morality and gender in same-sex and cross-sex game interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 37(3): 331-363.

Evaldsson, A-C. (2005). Staging insults and mobilizing categorizations in a multiethnic peer group. *Discourse and Society*,16(6), 763-786.

Fjörtoft, I., Kristoffersen, B. & Sageie, J. (2009). Children in schoolyards: Tracking movement patterns and physical activity in schoolyards using global positioning system and heart rate monitoring. *Landscape and urban planning,* 93, 210-217.

Frosh, S., Phoenix, A., Pattman, R. (2002). *Young masculinities. Understanding boys in contemporary society*. N.Y: Palgrave.

Gitz-Johansen, T, Kampmann, J. & Kirkeby, I-M. (2001). *Samspil mellem børn og skolens fysiske ramme.* Danmark: Rum, Form Funktion.

Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2000). *Making Spaces. Citizenship and Difference in Schools*. New York: St. Martin's Press.

Grahn, P. (1991). *Om parkers betydelse.* Stad & Land nr 93. Alnarp.
Gustafson, K. (2004). "Välkommen till vårat fotoalbum!" Barns identitetsarbete på skolgården. I: *Helen Melander, Hector Pérez Prieto & Fritjof Sahlström.(Red). 2004. Uppsala Universitet. Pedagogiska institutionen.* s. 134-150.
Gustafson, K. (2006). *Vi och dom i skola och stadsdel. Barns identitetsarbete och sociala geografier.*Uppsala: uppsala universitet.
Gustafson, K. (2009). Us and them – children's identity work and social geography in a Swedish shool yard. *Ethnography and Education*. 4 (1), 1-16.
Hägerstrand, T. (1997). Att äga rum. *Svensk Geografisk Årsbok* 73: 105–112.
Hägglund, S. (2001).När var tar sin…Några 10-åringar om kamratrelationer i skolan. *LOCUS. Tidskrift för forsking om barn och ungdomar.* 4 *(1)*
Ivarsson, P-M. (2003). *Barns gemenskap i förskolan*Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
James, A., and A. Prout. (1997). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociology of childhood.* London: Routledge Falmer.
Larsson, A. (2013a). A children's place? The school playground debate in postwar Sweden. *History of Education* 42 (1), 115–130.
Larsson, A. (2013b). Folkskolans skolträdgård: estetik och pedagogik 1842-1962. I *Löftet om lycka: Estetik, musik, bildning,* A. Burman, R. Lettevall & S-E, Liedman. (red), 169–188. Göteborg: Daidalos.
Lefebvre, H. (1991). *The production of space.* Blackwell Publishers. Oxford.
Lindholm, G. (1992). *Skolgårdar*. Institutionen för Landskapsplanering. Sveriges Lantbruksuniversitet. Alnarp.
Lindholm, G. (1995). *Skolgården – vuxnas bilder – barnets miljö*. Stad & Land nr. 129, MOVIUM, Sveriges lantbruksuniversitet. Alnarp
Lynch, K. (1984). *Good city form*. Cambridge, MA: MIT Press.
Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender.* Cambridge, UK: Polity Press.
Massey, D. (2005). *For space*. London: SAGE.
Rasmussen, K. (2004). Places for children – Childrens places. *Childhood* 11:155, 155-172
Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*. London: Pion.
Renold, E. (2005). *Girls, boys and junior sexualities: exploring children´s gender and sexual relations in the primary school*. London: RoutledgeFarmer.
Rönnlund, M. (2013). Schoolyard stories. Processes of gender identity at a 'childrens'place. *Childhood.* DOI: 10.1177/0907568213512693. Published online 10 December 2013.
Rönnlund, M & Tollefsen, A (under utgivning 2015) *Rum – samhällsvetenskapliga perspektiv*. Stockholm: Liber.
Skantze, A. (1989). *Vad betyder skolhuset? Skolans fysiska miljö ur elevernas perspektiv studerad i relation till barns och ungdomars utvecklingsuppgifter*. Stockholm: Stockholms Universitet.
Skelton, C. (2001) S*chooling the boys: masculinities and primary education* Buckingham: Open University Press.
Thomson, S. (2005). Just another classroom? Observations of primary school playgrounds. I: P. Vertinsky & J. Bale (red.), *Sites of sport – space, place,experience*. Routledge. London.

Thomson, S. (2007). Do's and don't's. Childrens experiences of the primary school playground. *Environmental Education Research*, 13*(4)*, 487-500.

Thorne, B. (1993). *Gender Play. Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.

Titman, W. (1994). *Special places – special people. The hidden curriculum of Schoolgrounds*. WWF UK/Learning through landscapes. Surrey

Tuan, Y-F. (1977). *Space and Place: The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Ulleberg, H-P. (2006). *Et vidløftig sted. En analyse og diskusjon av skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Trondheim, Norge.

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

Wrethander Bliding, M. (2007). *Inneslutning och uteslutning. Barns relationsarbete I skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Öqvist, A. (2009). *Skolvardagens genusdramaturgi. En studie av hur feminiteter och maskuliniteter görs i år 5 med ett särskilt fokus på benämningar som hora och kärring.* Luleå: Luleås tekniska universitet.