



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Skolgården och Fritidshemmet

- En kvalitativ intervjustudie om vilka förhållningsätt lärare i fritidshem har på skolgården

Namn: Frida Gunnarsson & Jessica Haav
Program: Grundlärare med inriktning med arbete mot fritidshem



Uppsats/Examensarbete: 15hp
Kurs: LRXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2020
Handledare: Viveka Torell
Examinator: Zahra Bayati

Nyckelord: Skolgård, Fritidshem, Lärares förhållningsätt, Socialt lärande

Abstract

Skolgården har under de senaste årtiondena kommit att ses som elevernas arena. Fritidshemmets verksamheter ska enligt läroplanen utgå från elevernas intressen och behov, men vems intresse är det egentligen som styr på fritidshemmet?

Denna kvalitativa studie med semistrukturerade intervjuer som metod har som syfte att undersöka hur lärare i fritidshem förhåller sig till skolgården. Studien har även fokuserat på hur lärare i fritidshem ser på skolgårdens kapacitet för elevers sociala utveckling. De frågeställningar som studien utgår från är; Hur talar lärarna i fritidshem om skolgården? Vad har lärarna för förhållningssätt till verksamheter på skolgården under tiden i fritidshem? Vad anser lärarna i fritidshem att vistelse på skolgården har för betydelser för elevernas sociala utveckling? I studien deltar fem lärare i fritidshem från två olika skolor i två olika kommuner.

Med fyra forskningsperspektiv på varför utevistelse är bra för barn har denna studies insamlade empiri analyserats med hjälp av tidigare forskning kring barndomssociologi, barns platser, socialt lärande på skolgården, närvarande vuxna och olika diskurser om fritid. Utifrån analysen framkom det tre roller lärare i fritidshem tar på skolgården; skolgårdsvakt, skolgårdsvärd och skolgårdsaktivist. En lärare iklär inte bara en roll utan innehar alla och använder dem utifrån olika förutsättningar.

Resultatet av denna studie visar att lärare i fritidshem ser på skolgården som elevernas frizon, där eleverna själva är viktiga aktörer i vad som pågår på skolgården. Lärarna ser sig själva till en stor del som ett stöd i elevers sociala utveckling på skolgården, men menar att den sociala utvecklingen är svår att planera för.

1 Förord

Vi vill först och främst tacka vår handledare Viveka Torell för all hjälp och feedback vi har fått från henne under studiens gång. Tack till våra kurskamrater för de givande tips- och idéutbyten vi har haft tillsammans. Även ett stort tack till våra opponenter för den respons som hjälpt oss att utveckla vårt arbete.

De vi känner störst tacksamhet för är våra informanter som tog sig tid att medverka i vår studie, trots pågående pandemi. Utan er hade inte studien varit möjlig att genomföra. Till sist vill vi tacka varandra för det samarbetet vi har haft, även fast studien till stor del har pågått på distans. Tillit och förtroende till varandra är faktorer som har gjort detta arbetet till vad det är. Vi är tacksamma och imponerade över att ett examensarbete faktiskt kan skrivas även om man endast setts en handfull gånger.

Varmaste tack
Frida och Jessica

2 Innehållsförteckning

1	Förord.....	1
2	Innehållsförteckning	1
3	Inledning & bakgrund	3
	3.1 Problemformulering.....	4
4	Syfte och Frågeställningar	5
5	Tidigare Forskning.....	6
	5.1 Barndomssociologi & vuxnas syn på barn	6
	5.2 Barns platser	7
	5.3 På skolgården.....	7
	5.4 Närvarande vuxna.....	8
	5.5 Fem diskurser om fritid	9
6	Teoretiskt Ramverk	11
	6.1 Fyra forskningsperspektiv på utevistelse.....	11
7	Metod.....	13
	7.1 Val av metod.....	13
	7.2 Intervjuer.....	13
	7.3 Urval	13
	7.3.1 Västerskolan.....	13
	7.3.2 Norrskolan	14
	7.4 Genomförande	14
	7.5 Metodreflektion	15
	7.5.1 Reliabilitet.....	15
	7.5.2 Validitet.....	15
	7.5.3 Generaliserbarhet.....	15
	7.5.4 Etiska ställningstaganden	16
8	Analys & Resultat	17
	8.1 Skolgårdsvakt - Det vakande ögat	17
	8.2 Skolgårdsvärd - Den hjälpande handen	18
	8.3 Skolgårdsaktivist - Den pedagogiska tanken.....	20
9	Diskussion	22

9.1	Hur talar lärarna i fritidshem om skolgården?	22
9.2	Vad har lärarna för förhållningssätt till verksamheter på skolgården under tiden i fritidshem?	23
9.3	Vad anser lärarna i fritidshem att vistelse på skolgården har för betydelser för elevernas sociala utveckling?	24
9.4	Slutsats och sammanfattande reflektion	25
9.5	Metoddiskussion	25
9.6	Vidare forskning	26
10	Referenslista.....	27
	Bilaga 1	29
	Bilaga 2	30

3 Inledning & bakgrund

“När får vi gå in?” frågar en elev en av lärarna som står vid gungorna. Eleven suckar och springer motvilligt iväg igen efter att ha fått svaret “När Hanna ringer i klockan.” och “Nej, det är ingen idé att ta fram cyklarna nu.”. En annan lärare står vid fotbollsplanen och hanterar en konflikt som uppstått. Borta vid förrådet går en annan lärare och diskuterar Pokémons med en hop elever. Klockan är 14.53 och solen skiner på skolgården en krispig eftermiddag i september. Alla lärare har gula västar, några har en kaffekopp i handen. Alla elever verkar ha något att göra, och så även lärarna. Men har lärarna något pedagogiskt syfte i åtanke?

Under vår utbildning har vi haft fyra VFU-kurser och det är under dessa fyra tillfällen vi har lagt märke till hur skolgården används på de skolor vi varit på. Under skoltid används skolgården som rum för rast, men tankar väcktes hos oss båda kring vad för rum skolgården blir under tiden i fritidshem. Situationen ovan är fiktiv, men är inte alltför ovanlig på skolgårdarna vi har verkat på. Frågorna kring skolgården har för oss varit många, men vi vill i detta arbete fokusera på lärarnas attityder till skolgården under fritidshemsverksamheten.

Fritidshemmets uppdrag är att erbjuda eleverna en meningsfull fritid (Skolverket, 2018). Lärare i fritidshem ska utmana och inspirera eleverna till nya upptäckter genom en variation av arbetssätt och lärmiljöer. Eleverna ska erbjudas fysisk aktivitet men även tid för återhämtning och vila (Skolverket, 2018), vilket överensstämmer med barnkonventionen som i januari 2020 blev lag i Sverige (UNICEF, 2016). Fritidshemmet har alltså elevernas fritid som fokus, där lärare ska bidra till lärorika aktiviteter utifrån elevernas intressen i en god balans mellan aktivitet och vila (Skolverket, 2018).

Karin Lager (2018) menar i sin artikel *Att undervisa i fritidshem: Omsorg, lärande och utveckling i en helhet*, att den vuxnes närvaro är viktig för att man som lärare ska kunna ta barns perspektiv under fritidshemsverksamheten. Vidare lägger hon stor vikt på att läraren ska leda eleverna framåt genom förmedling av kunskaper och värden vilket kopplas till Lgr11 (Skolverket, 2018). Skolgården som utemiljö ska erbjuda möjligheter för rörelse, utforskande och motorik (Hippinen Ahlgren, 2013) och vi anser att närvaron på skolgården har minst lika stor betydelse för elevernas utveckling som de inomhusaktiviteter som erbjuds på fritidshemmet har. Leken har en viktig roll i barns lärande (Skolverket, 2014) speciellt den utomhus då eleverna får lära med alla sinnen (Szczepanski, Malmer, Nelson, & Dahlgren, 2006). Skolgårdens utformning med växtlighet och lekytor har också en stor vikt för eleverna, speciellt gällande den fysiska aktiviteten (Mårtensson, 2011).

Genom tiderna har skolgården genomgått en stor förändring. På 1600-talet var skolan en reproduktion av kyrkan (Larsson, Norling & Rönnlund, 2017, s.27), där skolgården som plats utgjordes av skolträdgårdar och planteringar vilket hade en mer allmän samhällslig funktion. Begravningsplatser verkade som skolgårdar, där pojkarna utövade bollspel på grund av brist på plats för utelek (Larsson, et al., 2017). Vidare genom 1700-talet, när mer formella riktlinjer kring skolans utemiljö etablerades med inslag av elevernas hälsa och välbefinnande. Det man främst tänkte på var hur skolan med kringliggande skolgård låg belägen (Larsson, et al., 2017). Under detta århundrade speglades skolgården i de disciplinerande åtgärder man tog och färgades av den militära aspekten så som vapenövningar och fysiska övningar på skolgården (Ullberg, 2017; Larsson, et al., 2017). Skolgården var in på 1800-talet en arena för rörelse och fysisk aktivitet fram tills att man under 1900-talet etablerade platser på skolgården för olika rastaktiviteter och utelek (Ullberg, 2017). Hela skolgården täcktes med asfalt (Larsson, et al.,

2017) för att i slutet av 1900-talet komma att få kritik för den “gråa skolgården”, då ett miljöperspektiv och utomhusundervisning tog en allt större roll i skolväsendet. Skolgården blev en arena för barn, eftersom det fanns en avsaknad av vuxna på skolgården, fram till 2000-talet och framåt då skolgården har blivit en plats utrustad med utbildade pedagoger som finns till stöd i social träning och lek (Larsson, 2019).

3.1 Problemformulering

Liksom från 1800-talet och framåt, ser man idag skolgården som arena för barns fria lek (Hippinen Ahlgren, 2013). Det är även något som vi har observerat under vår verksamhetsförlagda utbildning. Det sker fri lek på skolgården, men vi upplever att det är brist på aktivitetserbjudande från lärarna. Å ena sidan ska vi som lärare i fritidshem utmana och inspirera, samt förhålla oss didaktiskt till lek (Skolverket, 2018; Kane, 2013), men å andra sidan ska vi också ge utrymme för vila och fri lek (Skolverket, 2018). Så hur förhåller sig lärare i fritidshem till detta dilemma under den tid eleverna vistas på skolgården under tiden i fritidshem? Vi är intresserade av att undersöka hur lärare i fritidshem förhåller sig till skolgården, samt vad de har för pedagogiska tankar kring vistelse på skolgården.

Vi vill i detta arbete undersöka hur lärare i fritidshem förhåller sig till skolgården samt vad de har för attityder gällande skolgården.

4 Syfte och Frågeställningar

Syftet med detta arbete är att undersöka hur lärare i fritidshem förhåller sig till skolgården, och vad skolgården har för betydelse för dem, med fokus på att utforska lärares pedagogiska syn på skolgårdens kapacitet för elevers sociala utveckling.

Frågeställningar

- Hur talar lärarna i fritidshem om skolgården?
- Vad har lärarna för förhållningssätt till verksamheter på skolgården under tiden i fritidshem?
- Vad anser lärarna i fritidshem att vistelse på skolgården har för betydelser för elevernas sociala utveckling?

5 Tidigare Forskning

I detta avsnitt kommer tidigare forskning att redovisas, vilka vi har funnit relevant för denna studie. Barndomssociologi och hur vuxna ser på barn och barns platser är relevant i den mening att vilken barnsyn man som lärare har avspeglar sig i vilken typ av verksamhet och bemötande man har med eleverna. Det är något som är avgörande i skolans alla verksamheter, men så även då på skolgården. Att som lärare vara en närvarande vuxen på skolgården kan ha stor betydelse för eleverna, både ur ett socialt och ur ett utomhuspedagogiskt sammanhang.

Det finns i dagsläget lite forskning kring hur skolgården används på fritidshemmet, vilket vi ser som en kunskapslucka. Den forskning vi har funnit kring skolgården som lärmiljö berör mest skolgården i en rastkontext (Burris & Burris, 2011; Mulryan-Kane, 2014; Rasmussen; 2014; Rönnlund, 2015) om skolundervisning (Grugeon, 2005; Szczepanski, Malmer, Nelson & Dahlgren, 2006) eller om förskolegårdar (Loukatari, Matsouka, Papadimitriou, Nani & Grammatikopoulos, 2019; Mårtensson, 2004). Det finns ingen relevant forskning kring hur lärare i fritidshem använder sig av skolgården, dock ser vi att artikeln av Haglund (2009) och hans tolkningar på diskurser om fritid kan användas som en jämförelse till hur lärarna i denna studie ser på elevernas fritid på skolgården. Den forskning vi har funnit som behandlar skolgården är inte fokuserat till fritidshemmets verksamheter, men vi kommer att applicera det i en fritidshemskontext.

5.1 Barndomssociologi & vuxnas syn på barn

Under de senaste årtiondena har det funnits två diskurser som har dominerat synen på barns kompetens. Den äldre där barnet ses som skört och oerfaret och den nya där barnet anses vara kompetent (Kalliala, 2014). Den äldre diskursen kan liknas vid ett utvecklingspsykologiskt synsätt på barn vilket enligt Kampmann (2003) skapar en maktstruktur där barnet är i behov av den vuxne för att utvecklas.

Enligt de allmänna råden för fritidshemmet ska barnperspektiv anläggas inför alla beslut eller åtgärder som rör eleverna (Skolverket, 2014, s.17). Inom barndomssociologin är barnperspektiv ett vanligt begrepp och Kampmann (2003) beskriver det som att se barn som human beings och inte human becomings. Med detta menas att barn ses som kompetenta individer och aktiva aktörer, vilka har en viktig del i samhället. Olsson (2019) redogör i sin artikel för tre olika perspektiv på barns kompetens; att den är medfödd, inlärd eller tar sig i uttryck genom handlingar och prestationer. Dessa perspektiv omvandlas senare utifrån resultatet av fokusgruppsintervjuer och deltagande i arbetslagssamtal till tre förhållningssätt som pedagogerna intog i samtal kring barns kompetens (Olsson, 2019). Det essentiella förhållningssättet har utgångspunkt i det första perspektivet där nyfikenhet är ett driv hos barnen att utvecklas. Det rationella förhållningssättet syftar till ett samarbete mellan elev och pedagog, där pedagogen skapar förutsättningar för elevens utveckling. Det idealiska förhållningssättet avser de förväntningar pedagoger har på elevernas kompetensutveckling.

Kalliala (2014) skildrar i sin artikel ytterligare ett perspektiv på barns kompetens än de tre ovan nämnda. Kalliala menar att ett barn kan vara både kompetent och sårbart okunnig beroende på situation, och ställer sig kritisk till att se barn som konstant kompetenta enligt den nya diskursen. Hon menar att många barn kommer att uteslutas om de inte lever upp till idealet.

5.2 Barns platser

Ur ett barndomssociologiskt perspektiv kan man även prata om de platser där barn vistas. Rasmussen (2004) tar upp två begrepp; platser för barn och barns platser (egen översättning). Platser för barn avser de platser som är konstruerade av vuxna för barn. Barns platser är barnens egna meningsfulla relationer till platser, vilket relaterar till synen på barn som aktörer och konstruktörer av sina egna liv (Kampmann, 2014; Rasmussen, 2004). Skolgården, menar Rasmussen (2004) är både en plats för barn och barns platser och han förklarar att de danska skolgårdarna i hans studie är lika varandra. De är asfaltsplaner med olika mål för bollsporter och enkla lekplatser, vilket Rasmussen (2004) menar är platser för barn, då vuxna har byggt upp platsen för barnen att vistas i. Dock visar det sig i de intervjuer Rasmussen (2004) har med barn om skolgården att det finns många platser som vuxna inte har planerat för, som barn gör till sina egna platser.

5.3 På skolgården

Utomhuspedagogik har fokus på lärandets *var* och kan ske i naturliga miljöer men även i miljöer som människan har tillrättalagt (Szczepanski, et al., 2006). Lärandet är alltså plats- och situationsbaserat och kan ske såväl i skogen som på skolgården. Szczepanski et al. (2006, s.90) förklarar utomhuspedagogik som kunskapsutveckling genom aktivitet. Genom den sinnliga erfarenheten av att upptäcka och utforska den fysiska miljön med alla sinnen blir kunskapsutvecklingen mer autentisk för eleverna vilket Szczepanski, et al. (2006) ser som en motivation för lärande. Den fysiska miljön kopplat till elevers lärande är även något som Fredrika Mårtensson (2004) tar upp i sin doktorsavhandling *Landskapet i leken*. Mårtensson (2004, s.133) ser i sin studie samband mellan förskolebarns lek och den utomhusmiljön de vistas i, och menar vidare att barns lek på skolgården kan liknas vid ett samhälle där de utvecklar sociala kompetenser. De sociala sammanhang som den fria leken tillför är starkt förknippade med barns välbefinnande (Mårtensson, 2004, s.133).

Grugeon (2005) ser rollekar som ett verktyg för elever att utveckla sitt språk genom. Studien visar på att eleverna i dessa rollekar som sociala sammanhang använder populärkulturella fenomen, jämförelsevis svenska Idol, för att utveckla sitt språk och använda nya begrepp för att beskriva en kamrats framträdande (Grugeon, 2005). Dessa lekar kan även vara ett verktyg för lärare, på så vis att läraren kan lyssna och ta till sig av elevernas idéer och tankar för att identifiera deras intressen (Grugeon, 2005, s.9). Detta kan vidare kopplas till fritidshemmets uppdrag att erbjuda eleverna en meningsfull fritid genom utgångspunkt i deras behov, intressen och erfarenheter (Skolverket, 2018, s.22).

I diskussionen om elevers praktiker på skolgården finns det två synsätt, det romantiska och det problematiska vilket vidare formar skolväsendets perspektiv och även vuxnas perspektiv på skolgårdens användningsområden (Mulryan-Kane, 2014). De två synsätten kan ses som varandras motsatser där det romantiska synsättet fokuserar på de positiva egenskaperna och upplevelserna som vistelse på skolgården innebär såsom fysisk aktivitet, vila, socialisering och samspel. Detta liknas vid det synsätt man under 1700-talet hade på utevistelse för barn, då man ansåg att barnet och naturen var tätt sammankopplade (Lisberg Jensen, 2011) samt till 1900-talets början då skolträdgårdar och grönområden för barn att vistas i ansågs betydelsefull för barns utveckling (Larsson, et al., 2017). Inom det problematiska synsättet ses skolgården som en plats där antisocialt beteende och aggression är utbrett, vilket leder till oro och att många elever känner sig utsatta. Utifrån det sistnämnda synsättet och med argumentet att rast är "waste of valuable classroom time" (Mulryan-Kane, 2014, s.382) har vissa skolor valt att förkorta rasten för att förhindra problem.

Utomhuslek är viktigt för barns kognitiva, sociala, emotionella och fysiska utveckling (Burris & Burris, 2011). Ofta poängteras det att den kognitiva utvecklingen i skolan sker i klassrummet, men rasten är en underskattad lärmiljö;

Recess time is not merely physical activity. Rather, it provides children with stimulating intellectual activity (Burris & Burris, 2011, s. 2).

Ute på skolgården får eleverna utveckla de kunskaper de har förvärvat inne i klassrummet, menar Burris & Burris (2011). Uppehållet mellan lektionerna blir en paus för eleverna för att genom ostrukturerade aktiviteter hämta ny energi och bearbeta information. Skolgårdens ostrukturerade miljö skapar möjligheter för elever att utvecklas socialt genom att testa perspektiv och omvärdera sociala tillvägagångssätt, och vuxna är viktiga stöttepelare både i att övervaka att ingen blir utsatt och att vägleda eleverna mot ett prosocialt beteende (Burris & Burris, 2011). Vad gäller den emotionella utvecklingen menar Burris och Burris (2011) att elever kan visa upp sina förmågor på ett sätt som inte är begränsat till klassrummet vilket leder till att fler elever upplever att deras förmågor är uppskattade. En elev som inte är bra på att läsa kan vara den snabbaste i klassen och blir hyllad för det och på så vis ökar självkänslan hos den eleven. För många elever kan utevistelsen på skolgården vara den enda tid de får på dagen att springa, hoppa och leka med andra jämnåriga vilket då även blir ett viktigt inslag i deras fysiska utveckling (Burris & Burris, 2011).

Att skolgården är en viktig del i elevers sociala utveckling menar även Rönnlund (2015). I sin artikel *Skolgården som socialt rum* analyserar Rönnlund (2015) elevintervjuer utifrån en rumslig teori och finner att de platser som elever talar om även är kopplade till de sociala relationer som sker på specifika platser, och talar om platser som centrala och avskilda. Dessa olika platser skapar olika typer av socialisering och eleverna använder medvetet platserna för skilda syften. Exempelvis var ytan utanför matsalen en kontaktyta där man väntade in kamrater, eller ett regnskydd på skolgården som har fått en ny benämning "tagenstället" där man leker kullekar (Rönnlund, 2015, s.210). I likhet med Rasmussen (2004) ser Rönnlund (2015) även platser som enbart identifieras av elever (jfr. barns platser) och synliggör aktörskapet och medskapandet som eleverna är en del av i skapandet av skolgårdens olika rum.

Även om vinsterna är många för elever att vistas på skolgården finns det även risker. Gyllencreutz, Rolfman, Frånberg och Saveman (2020) menar att det finns för lite forskning i vad det finns för risker vilket leder till att lärare har lite kunskaper kring hur de ska förebygga skador. I studien gör de observationer och fokusgruppsintervjuer med lärare för att undersöka lärares attityder och synsätt på skaderisk och riskbedömningar och finner att lärare avgör risker i lekar utifrån personliga erfarenheter snarare än kompetens (Gyllencreutz et al., 2020). Att kunna ta riskerna som de kommer är värdefullt i sig, men det är viktigt att systematisera strategier för att hantera situationer på skolgården bättre hävdar Gyllencreutz et al. (2020).

5.4 Närvarande vuxna

I en nyligen gjord studie jämförde man en grupp med förskolebarn som fick delta i strukturerade utomhusaktiviteter med en grupp som utomhus lekte fritt (Loukatari, et al., 2019). Det visade sig att de förskolebarn som fick delta i de strukturerade aktiviteterna med vuxna närvarande utvecklade sociala förmågor bättre än de som lekte fritt (Loukatari, et al., 2019). Slutsatsen i studien är att barn utvecklar sociala kompetenser i samverkan och i interaktion med andra jämnåriga, familjemedlemmar eller andra vuxna, men att utvecklingen maximeras i pedagogiskt strukturerade miljöer med guidning från en vuxen (Loukatari, et al., 2019, s.245).

Även Mulryan-Kane (2014) föreslår att lärare bör arbeta mer aktivt på skolgården för att utveckla sociala kompetenser och förhindra ett aggressivt beteende hos eleverna med en prosocial ansats. Detta snarare än att skapa restriktioner som till exempel att förkorta eller ta bort rasten - vilket vi tidigare nämnt, som inkräktar på barnens frihet på skolgården som är essentiellt för deras välmående.

Även inom utomhuspedagogiken är det av största vikt att lärarna är närvarande och medvetna. Szczepanski, et al. (2006, s.91) menar att om läraren inte är det kan det erfarenhetsbaserade lärandet bli fragmenterat. Med det menas att eleverna måste få tid till reflektion och att omvandla erfarenheten till kunskap och det är läraren som skapar förutsättningarna för detta.

5.5 Fem diskurser om fritid

Haglund (2009) menar att en diskurs är ett bestämt sätt att tala om och förstå världen. Han hävdar att en praktik kan tolkas på olika sätt beroende på vilka diskursiva glasögon man har på sig, alltså att en och samma praktik kan tolkas olika ur olika perspektiv. Haglund refererar Fairclough som hävdar att när en diskurs betraktas som en social praktik så kan en diskurs likställas med en handling till exempel hur man agerar i relation till andra och omvärlden. Vidare betraktar han således begreppet diskurs som något tredimensionellt, en social praktik, diskursiv praktik och inte bara som text alltså talat eller skrivet språk för att etablera dessa på olika syn av fritid (Haglund, 2009, s.23).

Haglund (2009) tar upp fem olika diskurser om fritid och hur de appliceras i en fritidshemskontext. Första diskursen är *en personlig upplevelse av fritid*. Här ser man fritid som något individen själv bestämmer över. Med andra ord ska eleven ha en känsla av frihet och att eleven själv känner att den har kontroll över sin fritid, vilket bör ha stor inverkan på verksamhetens utformning och innehåll (Haglund, 2009, s.30-31).

Andra diskursen är *fritid som överbliven tid*, här ser man barnens tid i fritidshemmet som en plats där barnen ska vara för att föräldrarna inte kan ge trygghet eller tillsyn på grund av arbete. Fokuset ligger på omsorg och inte på lärande och utveckling (Haglund, 2009, s.32). Denna diskurs kopplar vi till den tid då lärarna är ute på skolgården för att se efter barnen, som en typ av barnpassning utan någon speciell agenda.

Den tredje diskursen är *fritid som tid för aktiviteter*. Enligt denna diskurs ser man på aktiviteter som lustfyllda, men att de inte nödvändigtvis måste bidra till några specifika kunskaper. Till exempel man ser på lek i denna diskurs som att leken ska vara fri och motiveras av inre tillfredsställelse (Haglund, 2009, s.33-34).

Fritid som tid för "nyttiga" aktiviteter är den fjärde diskursen och här ser man i aktiviteter samt leken möjlighet till lärande samtidigt som det ska vara lustfyllt och meningsfullt för barnen (Haglund, 2009, s.34). Haglund (2009, s.35) ger exempel på normativt "nyttiga aktiviteter" såsom lekar eller idrott, och att de aktiviteterna inte endast måste ha en positiv inverkan på elevernas kunskapsutveckling i skolan för att ses som nyttig, utan även handla om deras sociala och personliga utveckling. Då aktiviteterna ska vara utvecklande för eleverna ställer det höga krav på lärare i fritidshem att vara ajour med elevernas intressen och behov (Grougeon, 2005; Haglund, 2009, s.35).

Den sista diskursen är ett *holistiskt perspektiv*. Livet delas här inte upp i skilda bitar utan allt ses som en del i av en helhet (Haglund, 2004, s.36). Elevernas dag bör enligt denna diskurs vara

mer flytande där skolans och fritidshemmets verksamheter är sammankopplade och eleverna har möjlighet att utforska sina förmågor (Haglund, 2009, s.36).

6 Teoretiskt Ramverk

I vår studie kommer vi att analysera den insamlade empirin med hjälp av fyra forskningsperspektiv ur en rapport som sammanställts av olika forskare från Naturvårdsverket (Mårtensson, Lisberg Jensen, Söderström & Öhman, 2011), om varför utevistelse är bra för barn. Detta för att kunna tolka de intervjuades svar om de för- och nackdelar de anser att utevistelse har, utifrån arbetets frågeställningar om skolgårdens användning. Denna utevistelse är mestadels kopplad till olika naturliga utemiljöer och naturkontakt, men likt Öhmans (2011) redogörelse för att även vistelse i tillrättalagda utemiljöer likt skolgården bör ses som utevistelse, har vi valt att koppla dessa forskningsperspektiv till en skolgårdsmiljö. Med dessa fyra perspektiv på varför utevistelse är bra för barn anser vi att vi kan analysera de intervjuade lärarnas svar, på så vis att lärarnas utlåtanden om utevistelse kan kopplas till deras tankar och förhållningssätt kring användandet av skolgården och att vistas i utemiljöer tillsammans med elever.

6.1 Fyra forskningsperspektiv på utevistelse

Att barn mår bra av att vara ute i naturen är ett av rotargumenten inom det *humanekologiska perspektivet*, och Lisberg Jensen (2011) förklarar att man under en väldigt lång tid har sett barnet tätt sammankopplat till naturen. Vidare i det humanekologiska perspektivet ser man individ, samhälle och natur som tre hörn i en triangel, vilka alla är beroende av varandra (Lisberg Jensen, 2011 s.28). Detta perspektiv liknar vi vid en typ av holistiskt perspektiv då man inom humanekologin vill frångå dualismen som råder kring natur och kultur och skapa ett dynamiskt förhållningssätt där allt påverkas av vartannat (Lisberg Jensen, 2011, s.29). En vidare tolkning av detta perspektiv med skolgården som fokus är att en önskan om att miljön utomhus och den inomhus är mer samspelta, till exempel att den traditionella skolundervisningen flyttas ut eller att material utifrån kan användas i klassrummet.

Det andra perspektivet är det *miljöpsykologiska perspektivet*. Miljöpsykologi är ett forskningsfält som behandlar människan och den fysiska miljön, i vilket man vill förstå samspelet mellan dessa två parter. Begreppet utomhus i detta perspektiv innebär alltid någon form av naturkontakt. Även den mest homogena miljön har inflytande av naturen som förändras av bland annat tid på dygnet eller väderlek (Mårtensson, 2011, s.59). Man ser också på vilket sätt och i vilken omfattning som utevistelsen har för betydelse för barns hälsa. Mårtensson (2011) tar upp två teorier som handlar om att människan återhämtar sig från stress med hjälp av naturkontakt och tar stöd från studier som gjorts i bland annat USA som visar på att elever med hyperaktivitet och impulsivitet fick mindre symptom efter att ha vistats i en grön miljö (Mårtensson, 2011, s. 61). Även i Sverige finns det liknande studier som visar på positiva resultat för förskolor med gröna skolgårdar. Med en skolgård som inte enbart bestod av asfalt, kunde barnen till högre grad rikta sin uppmärksamhet mot relevant information samt reglera sin relation positivt med jämnåriga och personal (Mårtensson, 2011). Ur ett miljöpsykologiskt perspektiv belyses även att kreativiteten och barnens sociala situationer i lek gynnas av gröna lek miljöer (Mårtensson, 2011, s. 62).

Enligt *det medicinska perspektivet* menar man att hälsan är en produkt av natur, kultur och politik (Söderström, 2011, s.84). I detta perspektiv använder man sig av en allmänmedicinsk synvinkel, som är både naturvetenskaplig och humanistisk, som man applicerar på nytta med att vara utomhus (Söderström, 2011, s.84). I detta perspektiv hävdas att naturen liknas vid en lugnande medicin för människan vilket har till syfte att minska mängden stresshormoner i kroppen (Söderström, 2011, s.89). Man lutar sig på studier som gjorts av Kaplan (1995,

refererad i Söderström, 2011) om att ett möte med naturen gör att människan lättare kan fokusera, det blir en sorts vila för hjärnan att återhämta sig. I studier som gjorts i de nordiska länderna har det uppmärksammats av forskollärare att deras elever blev mer oroliga om man inte vistas ute med dem under en dag (Söderström, 2011, s.98). Söderström (2011, s. 94) menar vidare på att föräldrar har stor roll i att barnen ska få goda naturupplevelser, men att lärare också kan ha en stor påverkan när det gäller barns erfarenheter av naturen, vilket blir extra viktigt om eleverna inte får detta hemifrån. I detta perspektiv går man även in på några av de riskfaktorer som finns med att vistas utomhus, så som ormbett och fästingbett men också aspekterna gällande föroreningar och miljögifter (Söderström, 2011).

Det sista perspektivet *det pedagogiska perspektivet* är tätt sammankopplat med utomhuspedagogiken och synen på lärande utomhus som erfarenhetsbaserad. Liksom Szczepanski et al. (2006) menar att utomhuspedagogiken under senare år har kommit att innefatta även tillrättalagda miljöer, påpekar även Öhman (2011) att tillrättalagda miljöer innebär parker och skolgårdar. I dessa miljöer utanför skolans fyra väggar lär sig eleverna direkt från verkligheten utan att ta vägen genom böckerna först (Öhman, 2011). De positiva effekter som Öhman (2011) lyfter fram inom utomhuspedagogiken är att eleverna får ökad miljömedvetenhet och att deras kognitiva förmågor ökar. Dock krävs engagerade lärare för att dessa effekter ska uppnås. Begreppet utomhuspedagogik har vidgats och kan ses i flera olika former, från stadens ekologi, till exempel skolgården, till en äventyrs baserad aktivitet där risktaganden är en del av upplevelsen i en frilufts utflykt (Öhman, 2011). Några av de effekter forskning påstår att utomhuspedagogiken ger är att skapa positiva attityder hos eleverna för naturen och att det i sin tur ska ge dem ett miljövänligt beteende (Öhman, 2011, s. 125). Öhman (2011, s.126) hävdar att det finns både kvalitativa samt kvantitativa forskningsstudier som visar på att man ser ett samband mellan naturupplevelser och miljöengagemang.

7 Metod

I följande kapitel kommer vi redogöra för hur vi samlat in vår empiriska data. Vidare kommer vi presentera vårt urval, respektive skolas skolgård och de lärare som vi intervjuat och hur vi tänkt kring vårt val av informanter. I detta kapitel beskriver vi vårt genomförande, från val av metod till hur vårt empiriska material analyseras. Vi har även med metodreflektion där vi diskuterar studiens trovärdighet och kapitlet avslutas med etiska ställningstagande.

7.1 Val av metod

Ahrne och Svensson (2015) förklarar en kvalitativ metod som ett medel för att samla in “mjuk” data. Utifrån våra frågeställningar om lärares förhållningssätt och tankar kring skolgården som social lärmiljö lämpar sig den kvalitativa metoden bäst, då vi vill få fram lärarnas egna berättelser om händelser och yttranden, vilket Ahrne och Svensson (2015) kopplar samman med “mjuk” data. Kvale och Brinkman (2014) redogör för den kvalitativa forskningsintervjun som att få ta del av den intervjuades eget perspektiv, vilket stämmer överens med vår kvalitativa ansats i detta arbete.

7.2 Intervjuer

Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) talar om kvalitativa intervjuer som svårdefinierat, då det inom den kvalitativa forskningstraditionen finns en mängd olika typer av intervjuer. Några exempel är semistrukturerade intervjuer, djupintervjuer och fokusgruppsintervjuer. De menar vidare att det inte är nödvändigt att dra någon gräns vid vilken typ av intervju man använder sig av. Vi vill ändå redogöra att vi har valt att använda oss av begreppet semistrukturerade intervjuer då det lämpar sig bäst utefter det syftet vi har med arbetet, då semistrukturerade intervjuer innebär att man inte så strikt behöver följa den intervjuguide man har skapat (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Det finns därmed utrymme för oss som intervjuare att ställa följdfrågor för att få en mer nyanserad bild av informanternas svar.

7.3 Urval

Denna studie har fokus på hur lärare i fritidshem förhåller sig till skolgården, därför blev avgränsningen till vilken typ av lärare som var relevant för studien just lärare i fritidshem. I denna studie kommer vi att benämna både grundlärare i fritidshem och fritidspedagoger som lärare.

Sex stycken lärare i fritidshem tillfrågades att delta i vårt arbete och alla tackade ja. Vi fick ett bortfall på grund av sjukdom så fem intervjuer genomfördes. Tre av dessa lärare arbetar på en skola i en kommun norr om en storstad och de resterande två arbetar i en kommun väster om samma storstad. Vi har valt att vidare i detta arbete benämna dessa skolor som Västerskolan och Norrskolan. De två skolorna vi valt är platser vi tidigare varit verksamma i. Att använda oss av platser vi redan är i kontakt med är i enlighet med restriktioner vi fått från Göteborgs universitet kring covid-19 som pågår i världen under arbetets gång.

7.3.1 Västerskolan

På Västerskolan arbetar Marika och Lina som lärare i fritidshem på två olika fritidshem. Marika har den äldre pedagogutbildningen och har arbetat som lärare i fritidshem i 35 år. Lina är utbildad grundlärare i fritidshem och har varit verksam lärare i fritidshem i sex år. Västerskolan är en F-6 skola som ligger nära havet i ett bostadsområde med en skolskog nära beläget.

Skolgården på Västerskolan är stor och har både gräsplättar och asfaltsplaner. Skolgården har två fotbollsplaner, basketplan, klätterställningar och sandlådor. På skolgården finns det även ett litet berg som eleverna använder fritt för lek. Eleverna har även tillgång till en äng. Skolans utformning gör att skolgården blir delad i tre, där de yngre eleverna är på två av dessa delar och de äldre eleverna har en egen del av skolgården.

7.3.2 Norrskolan

Norrskolan är belägen på ett berg mitt bland ett bostadsområde. Precis vid skolans område finns en liten äng och vidare en mindre skog. Skolan har också en skolskog nära beläget som är en del av ett naturreservat. På skolgården är det jämnt fördelat med asfaltsplaner och gräsplättar och två större sandlådor. Skolgården är försett med en asfalterad fotbollsplan, där man också kan spela bandy eller basket, en grusplan med bollplank och klätterställningar. Skolan har flera hus som ligger utspritt på skolgården, varav en barack har placerats mitt på skolgården så skolgården har blivit avdelad. På norrskolan arbetar Tomas, som varit verksam i ett år och har den nya grundskollärautbildningen med inriktning fritidshem, idrott och hälsa. Vivi som varit verksam i 15 år med fritidspedagogutbildningen och Annika som varit verksam i 34 år och har den äldre fritidspedagogutbildningen.

7.4 Genomförande

Vi har genom kontakter med lärare vid de skolor vi varit verksamma på fått kontakt med de övriga informanterna, vilka alla tackade ja till att medverka i vårt examensarbete. Därefter utarbetade vi vår intervjuguide (Bilaga 2) efter studiens syfte och frågeställningar, vilken vi sedan mejlade ut till våra informanter tillsammans med ett informationsbrev (Bilaga 1). En av informanterna blev hastigt sjuk, så av de sex som vi frågade är det fem som har deltagit i arbetet.

Vår intervjuguide formades utefter de syfte och de frågeställningar vi har. Då vi har en semistrukturerad intervjuansats fungerar dessa frågor mer som ett ramverk för intervjuerna, samt att de intervjuade fick frågorna på förhand i informationsbrevet för att intervjuerna skulle flyta på lättare och därmed även ta mindre av de intervjuades i anspråk. Vår intervjuguide är uppdelad i tre avsnitt; skolgården, utevistelse och din roll och deltagande. Inför intervjuerna skrev vi ner möjliga följdfrågor till vissa frågor för att själva vara förberedda inför kommande samtal. Dessa följdfrågor var endast för oss som intervjuar och inte för intervjudeltagarna att ta del av.

På grund av den rådande covid-19 pandemin har vi valt att ha våra intervjuer som videosamtal via Zoom för att inte belasta lärarna och de skolor de arbetar på mer än nödvändigt. Intervjuerna pågick mellan 15-30 minuter. Vi bestämde oss för att sitta tillsammans vid en dator för att lättare kunna kommunicera med varandra under och efter intervjuerna. Vi bestämde även att en av oss skulle leda intervjun och att den andra då skulle observera och ta anteckningar, vilket Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) nämner som en god taktik för att få med så mycket information som möjligt vid en intervju som inte går att få inspelat som exempelvis kroppsspråk. Vid en intervju var det inte möjligt att träffas varpå vi satt på varsitt håll. För att försöka ha det så strukturerat som möjligt bestämde vi vem av oss som skulle ställa vilka frågor och vem som då skulle observera och anteckna.

Alla intervjuer genomfördes på så vis att de intervjuade satt i ett eget rum på sina arbetsplatser för att vi skulle få en så bra ljudupptagning som möjligt, då inspelning av intervjuerna underlättar för transkribering. Alla intervjuade lärare godkände inspelning.

Vi är tacksamma att alla lärare vi intervjuade var så tillmötesgående mot oss och hjälpte oss även om den rådande pandemin kan vara problematisk, såväl på deras arbetsplatser som för vårt examensarbete.

Efter att alla intervjuer var klara transkriberade vi dem. Vi var noga med att båda skulle lyssna och ta del av alla ljudupptagningarna för att minska feltolkningar på transkriberingarna. Därefter påbörjade vi arbetet med att analysera den insamlade datan, genom sortering och kategorisering. Rennstam och Wästerfors (2015) poängterar vikten av att läsa texten flera gånger och försöka se den med nya ögon varje gång för att inte missa något som kan vara väsentligt för ens arbete.

Vi påbörjade analysfasen med att kategorisera informanternas svar utifrån de fyra forskningsperspektiven (Mårtensson, et al., 2011), för att sedan fortsätta analysen med hjälp av den tidigare forskningen. Det var då samband kunde uttydas i de olika förhållningssätt informanterna hade till skolgården, vilket resulterade i tre roller vi upplever att lärare intar på skolgården. Med dessa tre roller som grund fortsatte vi att analysera informanternas svar.

7.5 Metodreflektion

7.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om hur tillförlitliga våra resultat är och om resultatet kan reproduceras vid andra tillfällen av andra personer (Kvale & Brinkmann, 2014). Som metod har vi valt att använda oss av semistrukturerade intervjuer vilket innebär att följdfrågor kan ställas om vi önskar få ett mer utförligt svar, eller för att minimera att vi som intervjuar gör feltolkningar av den intervjuade svar på en viss fråga. På så vis går det inte att frångå att resultatet vid andra tillfällen kan variera, då följdfrågor är något som uppkommer i stunden.

Vad gäller reliabiliteten i de transkriberingar som gjorts har vi båda lyssnat på intervjuerna och läst de transkriberade texterna för att sedan diskutera materialet. Detta för att minimera tolkningar och missförstånd i vad de intervjuade svarar på frågorna (Kvale & Brinkmann, 2014).

7.5.2 Validitet

Validitet inom den kvalitativa forskningen handlar om hur väl en metod undersöker vad den påstås undersöka (Kvale & Brinkmann, 2014, s.296). I vår studie vill vi undersöka hur lärare i fritidshem ser på skolgården, därför har vi valt att intervjua just lärare i fritidshem angående skolgården. Dock är urvalet väldigt litet, och att vi drabbades av bortfall är något som måste tas hänsyn till i frågan om studiens validitet. När vi utformade intervjuguiden förhöll vi oss till de frågeställningar vi har för att säkerställa att det vi vill få svar på verkligen blir efterfrågat. På så vis kan man även säga att validiteten har genomsyrat hela studiens gång, vilket även Kvale och Brinkmann påpekar är viktigt för studiens validitet (2014).

7.5.3 Generaliserbarhet

Inom kvalitativ forskning har kritik riktats mot den bristande generaliserbarheten, dock är inte målet inom kvalitativ forskning att en studie ska vara generaliserbar (Svensson & Ahrne, 2015, s.26). En typ av generaliseringsbarhet handlar om möjligheterna att överföra resultaten till andra liknande verksamheter (Svensson & Ahrne, 2015, s.27). Även om vi gör en mindre kvalitativ studie och att generaliserbarhet inte är målet kan man vi diskutera om resultaten då

går att överföra till andra verksamheter. De skolorna lärarna vi har intervjuat arbetar på ligger i två olika kommuner. Dock är de svar vi fått i intervjuerna ofta samstämmiga och vi ställer oss frågan om svaren hade blivit detsamma om vi hade haft möjlighet att intervjua fler lärare på andra skolor i fler kommuner.

7.5.4 Etiska ställningstaganden

Vetenskapsrådets fyra huvudkrav gällande individskydd (2002) följdes i detta examensarbete. De fyra kraven är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

I informationsbrevet som skickades ut i förhand till informanterna förklarades deras rättigheter. Vi försäkrade dem om att deras identitet och skolornas namn skulle förbli anonyma. I brevet frågade vi efter deras samtycke till deltagande och ljudupptagning (vilket de godkände muntligt innan intervjun började), vilka de hade rätt att neka samt avbryta när helst de vill utan negativa följder. Vi försäkrade dem även om att det insamlade materialet enbart var till för detta arbete, att det sparas på en säker plats oåtkomlig för obehöriga och att materialet raderas efter arbetets slut.

8 Analys & Resultat

Den insamlade empirin har sorterats och kategoriserats utifrån arbetets teoretiska ramverk, de fyra forskningsperspektiven. Genom att analysera lärarnas svar på våra intervjufrågor utifrån dessa fyra perspektiv uppdagades det olika mönster och samband. Med den tidigare forskningen till stöd, och då speciellt de olika diskurserna om fritid redan i ett tidigt skede, kunde olika förhållningssätt som de intervjuade lärarna hade upptäckas. Senare i analysfasen kom även resterande tidigare forskning att spela en roll i dessa olika förhållningssätt. Detta resulterade i tre olika roller, vilka vi har valt att benämna Skolgårdsvakt, Skolgårdsvärd och Skolgårdsaktivist. En vanligt förekommande benämning för en vuxen som är ute på skolgården är rastvakt. I detta arbete har vi valt att fokusera på skolgårdens användning under tiden i fritidshem och därför valt att byta ut ordet rast mot skolgård.

8.1 Skolgårdsvakt - Det vakande ögat

“Målet är att använda den... alltså för aktiviteter och roliga grejer och alltså en inspirerande utemiljö, men det blir ju väldigt mycket rast av det.” (Lina)

Att vara ute på skolgården i rollen som skolgårdsvakt upplever vi som ett förhållningssätt där lärandet på skolgården inte är i fokus. I intervjun med Annika beskriver hon tiden på skolgården som en plats där “det är nog liksom bara att kunna få hämta andan lite grann för en”, i en bemärkelse att det är en paus för såväl elever som för lärare. Marika säger: “Ja, det är tufft. Nu kommer vi bara vara två stycken på femtio barn” och menar att det blir då lättare att ha aktiviteter utomhus där eleverna lättare kan aktivera sig själva. Vi ser samband med det Annika och Marika säger, vilket vi tolkar som att skolgården är en stor yta där eleverna är självgående. Detta skapar ett tillfälle för lärare som arbetar med stora elevgrupper att kunna samarbeta med andra avdelningar för att få avlastning och hjälp att “vakta” eleverna.

Flera av lärarna ger uttryck för att skolgården är elevernas frizon där eleverna fritt får bestämma vilka de vill vara med och hur de ska använda sig av skolgården och Annika benämner skolgården som “en arena för möten”. Annika nämner vidare att skolgården ska vara en plats för “...både vila och samtal...” vilket kan kopplas till Skolverkets (2018) betydelse av fritidshemmet som en plats för rekreation och vila. Lärarna har ett vakande öga i syfte att ingripa om något skulle hända. Detta överensstämmer med tiden på skolgården som personlig upplevelse men även som överbliven tid (Haglund, 2009), då det fokus som lärare har på skolgården med detta förhållningssätt mestadels är omsorg för eleverna.

Burris och Burris (2011) beskriver skolgården som en plats för ostrukturerade aktiviteter där eleverna har en möjlighet att bearbeta ny information. Vivi benämner detsamma som inkubationstid och uttalade att “... sen är det ju även så att det som dom lär sig i skolan, det måste ju få tid att...det finns ju något som heter inkubationstid...”. Även detta tolkar vi som ett förhållningssätt där omsorg för eleven är i fokus och att eleven själv bär ansvaret att bearbeta och utveckla dessa kompetenser på skolgården utan något stöd från lärare. Förhållningssättet blir essentiellt då kunskapandet bygger på elevernas nyfikenhet och lust att utvecklas (Olsson, 2019).

Elevernas frihet i detta förhållningssätt kan kopplas till att lärarna har ett barnperspektiv där eleverna ses som kompetenta (Kampmann, 2003). Eleverna kan göra sina egna val utan vägledning av den vuxne för att göra rätt. Det kan också förstås som en maktrelation mellan barn och vuxna (Kampmann, 2003) där läraren bestämmer över vad som kan innebära en risk för eleverna. Marika uttryckte att hon själv inte ser risker eller problem med att vara på

skolgården, men att det finns lärare eller annan skolpersonal i hennes närhet som gör det; "...men då kommer det alltid upp dom här kloka människorna, jamen då kommer det att försvinna och det kommer att kastas och det kommer vara så". Detta uttalande om dem kan härledas till att de har ett problematiskt synsätt (Mulryan-Kane, 2014) och att de lärarna då gör antaganden om vad som är en risk utifrån deras egna erfarenheter snarare är utifrån deras kompetenser (Gyllencreutz et al., 2020).

“Eh, det kan vara otryggt för vissa barn, det eh... om jag går runt hörnet där och letar efter mina kompisar kan det finnas några stora elever där som jag kanske är rädd för eller nån... eh, det kanske är tryggare att vara inne för vissa, eh men... ah det är väl det isåfall att det kan hända saker att man inte har samma koll på barnen” (Annika).

Tryggheten på skolgården är något som Annika tar upp som viktigt, och ser att det är många barn som upplever otrygghet kopplat till vistelse på skolgården, och därför hellre vill vara inne. Det kan jämföras med de sociala rum som Rönnlund (2015) talar om, vilka både kan upplevas som trygga och otrygga av elever. I och med detta kan läraren i rollen som skolgårdsvakt kontrollera och sörja för att alla de platser som finns på skolgården är säkrade som trygga. Vivi talar om att lärarens roll på skolgården bland annat är att se till att allt går “schysst till” och hänvisar till de hierarkier som finns på skolgården bland elever. Annikas och Vivis resonemang kring lärarens roll på skolgården som den trygga punkten och det vakande ögat på skolgården är förenligt med Skolverkets (2018) intentioner till fritidshemmets omsorgstaggande uppdrag.

“Ja alltså såklart så betyder det ju att dom får röra på sig och leka och ha kul men också många utav barnen tycker ju om att vara ute ehm för att kunna få ha va liksom springa och skrika som dom inte får göra inne” (Lina)

Inom det humanekologiska perspektivet talar man om att barnet och naturen är tätt sammankopplade (Lisberg Jensen, 2011). Utan att någon lärare säger till eleverna att gå eller att inte vara så högljudda, vilket lärare ofta gör inomhus, tolkar vi det som att utevistelsen och då även vistelse på skolgården är elevernas arena, där de är fria att springa och leka som de vill. Att elever får springa och låta fritt utomhus kan även kopplas till det miljöpsykologiska perspektivet (Mårtensson, 2011) och det pedagogiska perspektivet (Öhman, 2011) där de menar på att utevistelse är bra för elever då de får vara aktiva vilket leder till högre koncentrationsförmåga och minskad stress under skoldagen. Något som Tomas tog upp som ett hinder för att vara utomhus var att “är det dåligt väder så brukar man ju gå in...”, vilket kan hindra eleverna från dessa aktiviteter och att agera som de själva vill. Väderförhållanden var något som alla lärare tog upp som en bidragande faktor till hur skolgården används, och vid dåligt väder kanske den inte används alls. Detta menar vi på är ett förhållningssätt där lärarna inte har elevernas intressen och behov i centrum, utan att de kanske själva menar att det inte är bra väder och det hindrar då eleverna från detta.

8.2 Skolgårdsvärd - Den hjälpande handen

“Jag vill nog säga att jag är den läraren som säger ja!” (Tomas)

Med citatet ovan menar Tomas att rollen som han har på skolgården är den som ofta säger ja till elevernas olika förslag på aktiviteter. Att vara ute på skolgården i rollen som skolgårdsvärd uppfattar vi som att man som lärare erbjuder och upprätthåller lekar och aktiviteter som eleverna själva har gett uttryck för att delta i eller utveckla. Lina beskriver sin roll på skolgården som en

hjälpande hand för att till exempel laminera vägskyltar eller för att hitta vidare information om trafikregler som ett stöd för elevernas lek på skolgården. Tiden på skolgården blir under dessa förhållanden tid för aktiviteter (Haglund, 2009) då elevernas aktiviteter är utgångspunkten och läraren är ett stöd vid till exempel hjälp i lekar och konflikter.

Det vi kan tolka utifrån intervjuerna är att lärarna ofta arbetar prosocialt för elevernas sociala utveckling (Mulryan-Kane, 2014). I intervjun med Annika samtalar vi om skolgården som ett "utrymme för det sociala samspelet", och Annika menar vidare att man lär sig turtagning och demokratisk fostran, vilket kopplas till skolans uppdrag om att fostra eleverna till att bli demokratiska medborgare (Skolverket, 2018). Marika uttrycker detsamma i frågan om skolgården som lärmiljö och menar att eleverna lär sig om den sociala samvaron på skolgården.

Förhållningssättet som skolgårdsvärd är rationellt (Olsson, 2019) så till vida att lärarna ser sig själva som ett stöd i elevers utveckling. Marika berättar om att de på skolgården har startat en täljgrupp som först var ett aktivitetserbjudande för eleverna, men att denna aktivitet nu är efterfrågad av eleverna. "Sen sitter vi och täljer också ... och de e ju jättemånga som är med på det ... då sitter man och pratar om allt möjligt". Denna aktivitet tolkar vi som givande för både elever och lärare, då eleverna får möjlighet att samtala om sina erfarenheter och intressen samtidigt som en närvarande lärare kan medverka och ta till sig av elevernas tankar för att utveckla verksamheten vidare i fritidshemmet (Grugeon, 2005).

Någonting som var utmärkande i våra intervjuer var att det var många lärare som uttryckte att skolgården är en plats där elever hittar många egna rum att vara på. "Eleverna är bra på att hitta dom här icke-utrymmena som finns och skapa miljöer av dom" (Vivi). Vi ser här att lärarna har ett barndomssociologiskt perspektiv (Kampmann, 2003) och ser eleverna som kompetenta nog att hitta dessa platser utan en vuxens hjälp. Detta går väl i linje med det Rasmussen (2004) redogör för i sin artikel om platser för barn och barns platser. Skolgården är en plats som är byggd av vuxna i syfte att tillfredsställa barnens behov, men att barnen ofta hittar andra platser som vuxna inte har planerat för. Annika uttalar en önskan om en grönare skolgård där elever kan skapa egna rum i till exempel buskar och bersåer.

Skolgården ses även som ett "livsviktigt andrum för de elever som inte klarar av stillasittandet i skolan" enligt Vivi. Ur det miljöpsykologiska perspektivet (Mårtensson, 2011) kan man se de vinster som elever med hyperaktivitet och impulsivitet får av att vistas utomhus, då de blir lugnare i gröna miljöer. Att få utlopp för rörelser och att kunna springa, hoppa, leka och skrika är något som alla lärare tar upp som ett viktigt syfte med skolgården för elevers välbefinnande, är överensstämmande med det medicinska perspektivet om att genom fysisk aktivitet får eleverna återhämtning och bättre koncentrationsförmåga (Söderström, 2011). Som skolgårdsvärd menar vi att man erbjuder fysiska aktiviteter på skolgården där elever har möjlighet att få utlopp för motoriska rörelser för bättre koncentrationsförmåga. Tomas nämnde i intervjun att han såg fritidshemmets utevistelse som extra viktigt för de elever som inte hade möjlighet till utomhusaktiviteter hemma. Tomas menar vidare att lärare i fritidshem har en stor roll för många elevers utevistelse, och att man då bör erbjuda fysiska aktiviteter. Hans uttalande stämmer överens med det medicinska perspektivet (Söderström, 2011) och att lärarens roll är av betydelse för de elever som inte har tillgång till naturkontakt utanför hemmet. Som vi nämnt ovan i det teoretiska ramverket ser vi naturkontakt kopplat till utevistelse i tillrättalagda miljöer (Öhman, 2011) vilket skolgården är.

8.3 Skolgårdsaktivist - Den pedagogiska tanken

“Alltså dom får ett finger eller en känsla av... Det dom lär sig. Det blir så mycket enklare. Det blir... Man kan ta på det i alla fall! Det man kan prata så mycket som helst om löv och hur dom ser ut men om du inte ser ett löv så blir det väldigt så... ja”
(Tomas)

Denna roll är starkt sammankopplad till en utomhuspedagogisk tanke om att eleverna utvecklas genom aktiviteter och en medveten lärare nära till hands (Sczepanski, et al., 2006). Att vara skolgårdsaktivist menar vi är att man har en pedagogisk tanke med vad som sker på skolgården, och att man ofta planerar för aktiviteter och utflykter att erbjuda eleverna. Exempelvis har de på Västerskolan börjat med ett tematiskt arbete om naturen och har startat upp pedagogiska odlingar tillsammans med eleverna samt att de ska gå på utflykt till havet en eftermiddag. Vi ser detta som en diskurs om elevers fritid som tid för nyttiga aktiviteter (Haglund, 2009) där lärare planerar för lärande, samt att perspektivet är holistiskt (Haglund, 2009; Lisberg Jensen, 2011) och pedagogiskt (Öhman, 2011) då läraren ofta vill sammankoppla skola och fritidshem samt inne och ute för att eleverna ska få en upplevelse av sammanhang. “Skolgården är ju som ett enda stort klassrum” menar Vivi och syftar på att det går att göra allt ute på skolgården, bara man som lärare har viljan och kompetensen för det, vilket även Sczepanski, et al. (2006) redogör för som viktigt för att utomhuspedagogiken ska bli värdefull.

Både Västerskolan och Norrskolan på har båda varsin skolskog som är nära beläget till skolan, där de ofta är med sina elever. I en av skolskogarna har eleverna fått möjlighet att bygga kojor, vilket har lett till att ett litet samhälle har formats. “...dom använder stenar som pengar... och tar hand om sina små stånd som det kallas” (Tomas). I enighet med det Mårtensson (2004) hävdar, att leken blir som ett samhälle i miniatyr på skolgården, kan vi tydligt se detsamma i vad som sker i denna skolskog. Eleverna utvecklar sociala kompetenser och lär sig att samspela med sina kamrater genom att iscensätta ett samhälle i skogen. “Nu skördar vi, kan jag säga...” sa Annika som arbetar på samma fritidshem och menade att de nu ser vinster med de risker lärarna tog i att låta eleverna använda skolskogen “fritt” och upptäcka själva. Detta har resulterat i att eleverna själva har skapat detta genom att samarbeta.

Skolskogen ses av Marika som en dynamisk arena där alla leker med alla och att de könsskillnader som kan ses på skolgården, där exempelvis det oftast är flest pojkar på fotbollsplanen, inte är lika tydliga i skogen. Även elevers fantasi får utlopp i skogen, upplever Tomas; “Barnen älskar skogen. Där är dom som mest kreativa faktiskt”, vilket stämmer överens med Mårtenssons (2011) resonemang om att gröna platser utvecklar kreativiteten hos barn. Ur ett pedagogiskt perspektiv på vistelse i naturen ökar elevers miljöengagemang (Öhman, 2011) vilket även Vivi påpekar som en positiv faktor att vara i skolskogen; “...respekt för skogen man får ju lära ut allemansrätten till barnen”.

På skolgården får man som lärare ofta vara situationsstyrd. Oväntade saker kan uppkomma och som lärare i fritidshem ska man utgå från elevernas intressen (Skolverket, 2018). Tomas beskriver att de planerade aktiviteterna man tänkt ut ibland får stå tillbaka om man ser att eleverna har kommit igång med en lek. Lina berättade att några elever hade hittat sniglar på skolgården och börjat samla på dessa. Genom att läraren var medveten och närvarande såg hon i detta ett lärande (Sczepanski, et al., 2006). Detta resulterade i att de samlade ihop över hundra sniglar och några av dessa kommer de nu att ha som husdjur i klassrummet för att utveckla

elevernas omhändertagande sidor. En holistisk diskurs (Haglund, 2009) leder även till att fakta om sniglar kommer att användas i deras undervisning i klassrummet.

Vivi ser sig själv som “den som står för lite rutiner och regler” på skolgården. Loukatari et al. (2019) visar i sin studie att vuxna på skolgården bör ta ett större ansvar för elevers sociala utveckling på skolgården genom att planera och leda aktiviteter, från vilket vi ser likheter i citatet ovan. Att vara den som ser till att allt går rätt till och att eleverna utvecklas åt rätt håll. Enligt det ideologiska förhållningssättet (Olsson, 2019) har man som lärare förväntningar på elevernas kompetensutveckling vilket likaså kan kopplas till att man önskar att eleverna håller de rutiner och regler man satt för deras utvecklings skull. Att förvänta sig att elever ska förhålla sig till de regler som lärare ställer på dem kan ses som en maktstruktur där eleven är underlägsen läraren likt den maktstruktur som Kampmann (2003) redogör för mellan barn och vuxna. Vi anser att det finns ett pedagogiskt syfte bakom dessa regler som förbereder eleverna för det demokratiska samhället vilket är i linje med det värdegrundsarbete som skolan i helhet ska arbeta med (Skolverket, 2018).

9 Diskussion

Studiens tre frågeställningar är utgångspunkten i diskussionen, vilken kommer att relatera till studiens analys och resultat kopplat till fritidshemmets läroplan. Slutsats och sammanfattande reflektioner kring studiens resultat kopplas till studiens syfte. Vidare kommer den valda metoden att diskuteras i relation till enkätstudie samt att förslag på vidare forskning kommer att ges.

9.1 Hur talar lärarna i fritidshem om skolgården?

Utifrån denna studie kan vi se att de lärare vi har intervjuat talar om skolgården som en mångsidig arena där eleverna bygger sina egna rum, rör sig fritt i leken men också får tid för rekreation och vila, vilket är i enlighet med läroplanen för fritidshemmet (Skolverket, 2018). Vi upplever att lärarna ser eleverna som kompetenta nog att utnyttja skolgården på egen hand, i enlighet med barndomssociologiskt synsätt på barn (Kampmann, 2003). Det kan även kopplas till ett romantiskt förhållningssätt till elevernas fria utnyttjande av skolgården (Mulryan-Kane, 2014), då lärarna ofta fokuserade på de positiva egenskaperna som kommer med att vistas på skolgården snarare är problemen som kan komma med det. Vi tolkar det som att lärarna till stor del använder skolgården som en plats av personlig upplevelse (Haglund, 2009) för eleverna, men även en plats för aktiviteter (Haglund, 2009) där eleverna styr själva över vad de vill göra.

Lärarna ser potential med skolgården. Samtliga informanter uttrycker även att de har en önskan om att skolgården borde användas mer än vad den redan gör, både på fritidshemstid och på skoltid. Detta kan ses som en önskan om en mer holistisk diskurs (Haglund, 2009) och ett humanekologiskt perspektiv (Lisberg Jensen, 2011) då man önskar att skapa ett större sammanhang för eleverna under hela skoldagen. Däremot berättar de inte vidare vad som hindrar dem från att utföra detta, vilket vi är medvetna om att vi skulle kunna ställa följdfrågor kring.

Skolskogen och kringliggande grönområden hävdar några av lärarna vara ett viktigt komplement till skolgården vilket vi tolkar som att de menar att skolgården inte är tillräcklig för elevernas aktiviteter. Annika påpekar avsaknaden av buskar och bersåer på skolgården för eleverna att skapa egna platser i (Rasmussen, 2004) vilket kan ge uttryck för att skolgården hade behövt fler grönområden vilket skolskogen just nu kompletterar. Något som vi reflekterade kring i Annikas resonemang angående dessa buskar och bersåer är om dessa områden då blir platser för barn eller barns platser, utifrån Rasmussens (2004) diskussion om att de platser som vuxna skapar för barn verkligen kan bli barns egna platser. Annika vill anlägga dessa platser för elevernas skull, men kommer de då att ses som barns platser eller platser för barn, då det är vuxna som har gett uttryck för att de behövs?

Vidare så påpekade ingen av lärarna att de saknade några fasta större ställningar, till exempel klätterställningar eller gungor utan att de snarare saknade byggmaterial såsom spik och virke. Detta var en gemensam aspekt hos Vivi och Marika, men att de regler som förekommer på skolgården antagligen sätter stopp för att detta skulle kunna träda i kraft. Vidare menade Vivi på att vissa regler, för bland annat barnens säkerhet på skolgården hämmade barnen i deras fria lek. Detta anser vi blir ett dilemma. Man vill att barnen ska vara kreativa och låta dem använda sin fantasi vilket också styrdokumentet belyser (Skolverket, 2018), men till vilken utsträckning kan man tillåta eleverna utmana de risker, lärarna sett ut, i sin fria lek? Hämmar vi eleverna eller beskyddar vi eleverna? Dessa riskfaktorer som nämnt speglas oftast i lärarens personliga upplevelse av risk (Gyllencreutz, et al., 2020) vilket vi anser kan bidra till att olika skolgårdar

kan ha olika regler beroende på vilka lärare som arbetar. Vi upplever då att elevernas lek hämmas mer på vissa skolor än andra, utifrån lärarens egen syn på risk.

Lina menade på att skolgården gav möjligheter till att ha större elevgrupper vid aktiviteter, vilket man sällan kan ha inomhus på grund av platsbrist och ljudvolymen. Detta tolkar vi att skolgården också kan ses som ett komplement till de inomhusmiljöer som fritidshemmet använder sig av.

9.2 Vad har lärarna för förhållningssätt till verksamheter på skolgården under tiden i fritidshem?

De tre olika rollerna som vi fann i analysen; skolgårdsvakt, skolgrådsvärd och skolgårdsaktivist ser inte vi som bundna till en person, utan att man som lärare i fritidshem innehar alla dessa tre roller och intar dem vid olika tillfällen. Vi kan se att detta har ett samband till lärarens egen personliga relation till skolgården. Lärarens relation till skolgården ser vi även kopplad till lärarens egna intressen och erfarenheter.

Tomas uttryckte det som att han var mycket aktivitetsstyrd och idrottsintresserad, vilket bidrar till att han ofta medverkar i elevernas mer aktiva lekar på skolgården. I likhet med detta har Vivi ett intresse för natur och skog, som kan vara en bidragande faktor till att hennes elever får vara mycket i skogen intill skolområdet, då hon gärna är där med. Lina förklarade tydligt att hon inte tyckte om att vara ute när det var dåligt väder. Det bidrar till att hon överväger att under de dagar då det är sämre väderförhållanden hålla aktiviteter inomhus istället för att gå ut i det dåliga vädret, eller att hon endast är ute med eleverna för att man måste det en stund varje dag. När vädret är bra är Lina gärna ute med eleverna och håller i olika aktiviteter. Det visar på att hon i vissa fall intar rollen som skolgårdsaktivist, medan i de fall då hon anser att vädret inte tillåter det är en skolgårdsvakt.

Med lärarnas utbildningsbakgrund samt antal verksamma år kan vi se en del samband med vilken syn de har på skolgården. Till exempel så ser vi många likheter mellan Marika, Annika och Vivi, vilka alla tre har den gamla fritidspedagogutbildningen och har varit yrkesverksamma i många år. De ser regler på skolgården mer som potentiellt hämmande än nyttiga. Detta tolkar vi som att dessa tre lärare har ett förhållningssätt där de har tillit till eleverna och vill skapa mer upplevelsebaserad utemiljö, där elevernas fantasi främjas genom att låta dem utforska själva och ge dem möjlighet till praktiska arbetssätt (Mårtensson, 2004; Szczepanski, et al., 2006), vilket även kan kopplas till fritidshemmets läroplan (Skolverket, 2018).

Lina och Tomas, vilka båda har den nya grundlärarutbildningen talar mycket om att planera aktiviteter för elevernas utveckling på skolgården, och att de situationsstyrda aktiviteterna på skolgården utgår från elevens intressen och behov vilket även det kan härledas till fritidshemmets läroplan (Skolverket, 2018). Exempel på det är när Lina uppmärksammade elevernas snigelinsamling och de tillfällen då Tomas engagerar sig i elevernas tillfälliga lekar. Detta kan knytas samman med det Haglund (2009) beskriver som den personliga upplevelsen av fritid. Eleven ska känna frihet i att själv ha kontroll över sin fritid och läraren utvecklar då de intressen som de ser att eleverna har. Med detta vill vi belysa att en lärares utbildningsbakgrund och antal verksamma år troligtvis kan påverka vilket förhållningssätt man har på skolgården.

Verksamheten på fritidshemmet ska vara kompletterande till skolan och förskoleklassen och arbeta situerat med fokus på elevernas intressen och behov (Skolverket, 2018). Utifrån denna

studie kan vi tydligt se att lärare i fritidshem har fokus på elevernas intressen och behov och att det pågår en annan typ av undervisning under tiden i fritidshem än vad det gör under skoldagen. Lärare kan planera för olika aktiviteter på skolgården för att skapa trygga rum. Däremot har lärare i fritidshem förhållningssättet att om man ser att eleverna har kommit igång med en egen lek vill man inte avbryta denna, utan låter eleverna fortsätta med vad de är intresserade av att göra. Lärarna kan då ta tillfället i akt att undersöka vad det är eleverna aktiverar sig i för att bättre kunna planera efter elevernas intressen (Grugeon, 2005; Skolverket, 2018). I enlighet med en holistisk diskurs på fritid (Haglund, 2009) kan lärarnas val att låta verksamheten utgå från eleverna skapa ett sammanhang där eleverna upplever att de får utveckla sina förmågor utefter sina egna behov, och inte bli styrda av lärares planeringar.

9.3 Vad anser lärarna i fritidshem att vistelse på skolgården har för betydelser för elevernas sociala utveckling?

Tidigare forskning tyder på att en medveten, närvarande vuxen på skolgården är viktig för elevers lärande och utveckling (Loukatari, 2019; Mulryan-Kane, 2014). Utifrån denna studie har vi funnit att de lärare som vi har intervjuat anser att man som lärare på skolgården har en viktig roll för elevernas sociala utveckling. De nämner att de planerar aktiviteter för elevers lärande och att de finns där för de elever som behöver extra stöd i sin sociala utveckling som vid till exempel konflikter. I intervjuerna nämns det även att man som lärare ofta är en trygghet för många elever just för att man visar sig tillgänglig på skolgården. Rönnlund (2015) talar om att det finns platser på skolgården som kan upplevas otrygga av elever, därför ser vi det som positivt att de lärare vi har intervjuat talar om att lärare på skolgården kan verka mot att dessa platser uppstår, likt det Mulryan-Kane (2014) menar med att lärare arbetar prosocialt på skolgården.

Elevers sociala utveckling på skolgården sker hela tiden. Detta tolkar vi utifrån vad samtliga lärare har berättat i de intervjuer vi har haft. På skolgården sker rollerkar, berättelselekar och aktiviteter där eleverna samtalar med varandra och löser problem tillsammans. De sker konflikter som måste lösas, ibland med stöd av en lärare. Men samtliga av lärarna lägger tyngd på är att man måste vara en medveten och närvarande lärare för att se det sociala lärandet som sker på skolgården, vilket även forskning tyder på (Grugeon, 2005; Lager, 2018; Loukatari, 2019; Mulryan-Kane, 2014). Tomas menar att man inte alltid kan planera för det sociala lärandet utan att det ofta sker av sig själv, men att lärare kan bidra till vidareutveckling av den sociala kompetensen. Genom de tre roller vi har sett i analysen i denna studie kan vi urskilja att skolgårdsvården och skolgårdsaktivisten är medvetna och uppmuntrar till det sociala lärandet genom närvaro och engagemang, medan skolgårdsvakten enbart är tillgänglig då eleverna inte upprätthåller de regler som är etablerade på skolgården.

Västerskolans och Norrskolans skolskogar var något som samtliga lärare tog upp som en viktig arena för elevernas sociala kompetensutveckling, vilket även kan urskiljas i den tidigare forskningen (Mulryan-Kane, 2014; Mårtensson, 201; Rönnlund, 2015; Szczepanski et al., 2006). En aspekt vi inte hade planerat för att undersöka var genusperspektivet på skolgården. Det är en mycket intressant synvinkel, men vi ansåg att studien hade blivit alltför bred om vi hade tagit med den aspekten i tidigare forskning. Dock var genus något som både Vivi och Marika belyste som faktorer till hur eleverna agerar på skolgården, och båda påpekade de könsmönster som finns på skolgårdarna. Vissa platser på skolgården är könade, exempelvis fotbollsplanen, där mestadels pojkar vistas. I skogen, menade Vivi och Marika att alla elever leker tillsammans oavsett kön. En möjlig orsak till detta som vi fann intressant är att skolgården är skapad av vuxna för barn (Rasmussen, 2004) medan skogen är en neutral plats där eleverna

kan skapa sina platser och då även skapa sina egna identiteter. En tanke vi ställer oss är hur mycket vi vuxna påverkar de könsroller som uppstår på skolgården.

9.4 Slutsats och sammanfattande reflektion

Syftet med denna studie var att undersöka hur lärare i fritidshem förhåller sig till skolgården och vad skolgården har för betydelse för dem. Utifrån den insamlade empirin kan vi tolka att lärare i fritidshem intar olika roller på skolgården, vilka ofta är baserade på lärarens egna intressen och erfarenheter. Skolgården ses av alla intervjuade lärare som en plats där eleverna själva bestämmer över hur de vill spendera sin tid, och att man som lärare ska finnas nära till hands, antingen genom att erbjuda aktiviteter eller genom att bara synas. Skolgården har en funktion som avlastning, där eleverna kan få springa fritt och få utlopp för sina fysiska förmågor men även kunna återhämta sig och få en paus ifrån den annars så uppstyrda skoldagen.

De olika roller som framkommit genom analysen är flytande på så vis att man som lärare inte går ut på skolgården med ett specifikt förhållningssätt utan att det är styrt efter väder, situation, egenintresse, barns agerande och ur en tidsaspekt. Har man planerat för en aktivitet är det inte säkert att man tar rollen som skolgårdsaktivist, eftersom man i barnens lek och agerande kanske redan ser ett lärande och avvaktar med att sätta igång det man själv planerat. Då går man in i rollen som skolgårdsvård för att stötta och upprätthålla det pågående lärandet. Det är alltså mycket som spelar in om man är det vakande ögat, den hjälpande handen eller har den pedagogiska tanken på skolgården.

Fokus i denna studie låg även på att utforska lärares pedagogiska syn på skolgårdens kapacitet för elevers sociala utveckling. Även här ser lärarna som intervjuats sin roll som den hjälpande handen på skolgården, om det är något som eleverna inte klarar av själva. Den sociala utvecklingen på skolgården verkar inte vara något som man planerar för, utan att det är något som konstant pågår. Det går hand i hand med att man som lärare i fritidshem arbetar situerat för att utgå från elevers behov (Skolverket, 2018). Detta kräver att man som lärare är närvarande kring elevernas egna verksamheter för att fånga upp det sociala lärandet och medvetenhet om hur man ska agera i stunden.

Efter att vi har genomfört denna studie ställer vi oss frågan; vems intresse är det egentligen som styr fritidshemmets utomhusaktiviteter på skolgården? Verksamheten på fritidshemmet ska utgå från elevernas intressen (Skolverket, 2018) men vad vi kan se är det ofta lärarens egna intressen som styr vad för aktiviteter det är som sker på skolgården under tiden i fritidshemmet, eller till och med att man vistas på skolgården över huvud taget.

9.5 Metoddiskussion

I den bästa av världar hade inte en pandemi pågått under tiden vi gjorde vårt examensarbete. Detta påverkar våra val av metod då vi även hade önskat att observera på skolgårdarna för att iaktta de lärare i fritidshem som vi intervjuar och få en mer nyanserad bild av hur de förhåller sig till skolgården (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Vi hade även önskat att göra intervjuerna på de skolor lärarna är verksamma, just för att kunna observera och få en nyanserad bild, men vi är tacksamma för de intervjuer vi hade möjlighet att genomföra över videolänk.

Vi kan inte heller utesluta att covid-19 påverkade informanternas svar, bland annat om hur mycket de är utomhus. Vissa tog upp det som en bidragande faktor till att de är ute på skolgården mer nu än vad de brukar vara. Vi ställer oss frågan om svaret hade blivit något annat och om utfallet på vår studie hade blivit förändrat om omständigheterna hade varit annorlunda. Det

bortfall som blev på grund av sjukdom är något som vi måste belysa i diskussionen kring vårt metodval. I och med att vår studie är småskalig är ett bortfall en stor förlust och vi kan inte utesluta att resultatet har blivit påverkat av detta.

För att öka trovärdigheten i vår studie hade vi behövt ett större urval av informanter på fler skolor. En metod för att samla in en större mängd empiri hade varit att använda oss av en enkätstudie. Genom att nå ut till fler lärare på olika skolor i fler kommuner hade enkäten givit oss en större grund av empiri att stå på i vårt analysarbete. Dock ser vi våra semistrukturerade intervjuer som värdefulla då vi hade givande samtal med våra fem informanter där vi kunde be dem utveckla sina svar om vi så önskade då vi hade utrymme för följdfrågor - vilket vi inte hade kunnat i en enkätstudie. En kvalitativ intervju har enligt Kvale och Brinkmann (2014) till syfte att få ta del av en annan persons perspektiv, vilket har varit mycket givande för oss i vårt examensarbete. Om vi inte hade använt oss av semistrukturerade intervjuer anser vi att examensarbetet inte hade blivit vad det är.

Covid-19 är något som har påverkat oss alla i samhället, även oss som skriver examensarbete. Det har varit en annorlunda process som helt säkert hade sett olik ut om det inte hade varit en pågående pandemi i världen. Detta har gjort att vi har behövt begränsa oss, till exempel till att inte belasta skolor mer än nödvändigt och då försöka använda oss av de kontakter vi redan har med skolor. Det har även begränsat de möten vi har haft, både med varandra, under handledning och i de intervjuer vi har haft.

9.6 Vidare forskning

Som vi har varit inne på tidigare var skogen som könsneutral plats något som två lärare tog upp i intervjuerna. Detta skulle vara intressant för fortsatt forskning. Går det att få skolans verksamheter könsneutrala, och hur går man i sådana fall tillväga? Hur stora är skillnaderna på hur pojkar och flickor leker med varandra på skolgården och i skogen, och vad är det som påverkar dem?

De skolor och skolgårdar där de lärare som vi har intervjuat arbetar vid är snarlika varandra. Det hade varit intressant att studera skolor med skolgårdar som skiljer sig åt från varandra, eller skolor som är belägna på olika platser såsom innerstad och landsbygd för att se på de skillnader som skulle kunna uppstå när skolor är olika uppbyggda eller olika belägna.

I denna studie har vi funnit att de lärare vi har intervjuat önskar att se ett större samarbete mellan de olika miljöer som eleverna vistas i, däribland klassrummet och skolgården. Vi valde aktivt att inte fördjupa oss i detta då vår avgränsning i denna studie var det sociala lärandet på skolgården men ser det värdefullt för vidare forskning hur elevers upplevda sammanhang kan förstärkas genom tätare samarbete mellan skola och fritidshem.

10 Referenslista

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I Ahrne, G. & Svensson, P. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s.8-15) Stockholm: Liber.
- Burriss, K. & Burriss, L. (2011). Outdoor Play and Learning: Policy and Practice. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 6(8), 1-12.
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I Ahrne, G. & Svensson, P. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s.34-53). Stockholm: Liber.
- Grugeon, E. (2005). Listening to learning outside the classroom: Student teachers study playground literacies. *Literacy*, 39(1), 3-9.
- Gyllencreutz, L., Rolfsman, E., Frånberg, G., & Saveman, B. (2020). Injury risks during outdoor play among Swedish schoolchildren: Teachers' perceptions and injury preventive practices. *Education 3-13*, 48(1), 1-11.
- Hippinen Ahlgren, A. (2013). Miljö som didaktiskt verktyg. I Pihlgren, A. (Red.), *Fritidshemmets didaktik*. (s.99-116). Lund: Studentlitteratur.
- Kampmann, J. (2003). Barndomssociologi - fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør. *Dansk Sociologi*, 14(2), 79-93.
- Kane, M. (2013). Att ge leken utrymme. I Pihlgren, A. (Red.), *Fritidshemmets didaktik*. (s.167-183). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lager, K. (2018). Att undervisa i fritidshem : Omsorg, lärande och utveckling i en helhet. *Educare*, 2018, Iss. 2, Pp. 51-.68, (2), 51-68.
- Larsson, A. (2019). Skolgården och rasten genom historien. I A.S. Pihlgren (Red.), *Rasten* (s. 79-91). Lund: Studentlitteratur AB.
- Larsson, A., Norlin, B., & Rönnlund, M. (2017). *Den svenska skolgårdens historia*. Lund: Nordic academic press.
- Loukatari, P., Matsouka, O., Papadimitriou, K., Nani, S., & Grammatikopoulos, V. (2019). The Effect of a Structured Playfulness Program on Social Skills in Kindergarten Children. *International Journal of Instruction*, 12(3), 237-252.
- Mulryan-Kyne, C. (2014). The school playground experience: Opportunities and challenges for children and school staff. *Educational Studies*, 40(4), 377-395.
- Mårtensson, F. (2004). *Landskapet i leken - En studie av utomhuslek på förskolegården*. (Doktorsavhandling). Alnarp: Agraria , 464.

- Mårtensson, F., Lisberg Jensen, E., Söderström M., & Öhman, J. (2011). *Den nyttiga utevistelsen? Forskningsperspektiv på naturkontaktens betydelse för barns hälsa och miljöengagemang*. Stockholm: Naturvårdsverket. [Elektronisk resurs]
- Olsson, Å. (2019). Finns det några kompetenta barn här? Pedagogers gemensamma föreställningar om barn i pedagogisk dokumentation. *Nordisk Barnehageforskning [elektronisk Ressurs]*, 18(1), 12
- Rasmussen, K. (2004). Places for Children – Children’s Places. *Childhood*, 11(2), 155-173.
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I Ahrne, G. & Svensson, P. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s.220-234). Stockholm: Liber.
- Rönnlund, M. (2015). Skolgården som socialt rum. *Nordic Studies in Education*, 35(3-4), 200-216.
- Skolverket. (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer - Fritidshem*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket.
- Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I Ahrne, G. & Svensson, P. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s.17-31). Stockholm: Liber.
- Szczepanski, A., Malmer, K. Nelson, N., & Dahlgren L-O. (2006). Utomhuspedagogikens särart och möjligheter ur ett lärarperspektiv - En interventionsstudie bland lärare i grundskolan. *Didaktisk Tidskrift*, 16(4). 90-106.
- Ulleberg, H. (2017). Review (Norwegian): Anna Larsson, Björn Norlin, Maria Rönnlund, Den svenska skolgårdens historia. *Nordic Journal of Educational History*, 4(1), V-Vi.
- UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Vetenskapsrådet. (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Vetenskapsrådet. Hämtat 2020-03-23 från <http://www.codex.vr.se>

Bilagor

Bilaga 1

Hej!

Vi heter Jessica Haav och Frida Gunnarsson och studerar till Grundlärare med inriktning fritidshem och bild på Göteborgs Universitet. Just nu skriver vi vårt examensarbete, där vi har varit i kontakt med dig med önskan om din medverkan.

I vårt examensarbete vill vi undersöka hur lärare i fritidshem samt fritidspedagoger ser på skolgårdens funktion och hur man arbetar på skolgården. I detta dokument finner du en bilaga med de intervjufrågor som kommer att ställas. Vi beräknar att intervjun kommer att ta ca 30-45 min.

De uppgifter som du lämnar kommer enbart användas i vårt forskningsmaterial. Din arbetsplats och du som lärare/pedagog kommer vara anonym i examensarbetet och vi kommer inte på något sätt använda oss av dina personuppgifter. Vi kommer innan intervjun startar att fråga dig muntligt om du samtycker till deltagande samt till ljudupptagning av intervjun. Du har rätt till att säga nej till ljudupptagning. Det insamlade materialet är enbart för vårt bruk i examensarbetet och kommer att förvaras på ett säkert ställe där inga obehöriga kommer åt det. När vi transkriberat ljudupptagningen och examensarbetet är färdigt, kommer det insamlade materialet att raderas. Du har rätt att avbryta din medverkan utan negativa följder.

Bilaga 2

Intervjufrågor

- Din utbildning
- År i yrket

Skolgårdens betydelse

1. Vad har skolgården för syfte enligt dig? (Under fritidstid)
2. Känner du att dina kollegor har något annat syfte än vad du har med skolgården, isf vad?
3. Vad tror du vistelse på skolgården betyder för eleverna?
4. Hur ser barnens agerande ut på skolgården?
5. Hur ser du på skolgården som lärmiljö?
6. Hur används skolgården under fritidshemsverksamheten?
7. Ser du någon skillnad på hur skolgården används under skoltid och fritidshemstid?
8. Hur anser du att lärmiljön på skolgården skulle kunna utvecklas?

Utevistelse

9. Per dag, hur mycket är ni utomhus under tiden i fritidshem?
10. Vilka är fördelarna med att vara utomhus?
11. Ser du några nackdelar med att vara utomhus?
12. Går ni någon gång utanför skolans område? Om ja, vart och varför?

Din roll och deltagande

13. Deltar du i aktiviteter, planerad eller oplanerad på skolgården?
14. Vilken roll anser du att du har på skolgården under tiden i fritidshem?
15. Är det någonting du vill tillägga?

