

# ”HUR TÄNKTE DOM VUXNA DÅ?”

ELEVERS PERSPEKTIV PÅ  
SKOLANS MELLANRUMSMILJÖER

Anita Beckman  
Marita Lundström

Rapport i  
korthet

*Intervjuare: Vad är viktigt att tänka på när man bygger en skola för barn?*

*Pojke 1: Att man ska lära sig saker.*

*Intervjuare: Lära sig saker? Det som jag tänker på, det är när man inte är i klassrummet, utan på raster och så, och när man kanske ska äta lunch, och på fritids... Är det något speciellt som ni tänker på? Så att det blir bra för barn?*

*Pojke 2: Jo, en sak. En berg- och dalbana...*

*Intervjuare: En berg- och dalbana...? Men det är nog inte möjligt. Då får ni nog åka till Liseberg!*

*Pojke 3: Det vore roligt om man kunde flytta hela Liseberg till vår skola.*

*Pojke 2: Då kan man gå dit på helgen.*

[årskurs 1]

*En skolbyggnad är mer än bara en skola.*

[Cold, 2002, s. 9]

**S**kolan består av en mängd olika ytor på vilka elever befinner sig på vardaglig basis, ofta tillsammans med lärare eller annan skolpersonal i samband med undervisning eller andra aktiviteter. Men det finns också situationer under skoldagen då vuxna inte alltid finns närvarande – till exempel på väg till och från lektioner, under raster, på toaletter, i omklädningsrum och vid måltider. Tidigare forskning visar att mellanrumssituationerna i skolan har stor betydelse för elevers upplevelse av trivsel och trygghet, eller snarare brist på densamma (Björklid, 2005), och att denna brist, i sämsta fall, kan påverka deras hälsa, kunskapsutveckling och möjligheter att nå målen i skolans läroplan – till exempel genom att de väljer att inte delta i idrottslektioner, hoppa över toalettbesök eller avstå från lunchen i skolmatsalen.

*Trygg hela dagen* är namnet på en av flera insatser som beviljats medel från Skolverkets satsning *Hälsofrämjande skolutveckling*. *Trygg hela dagen*, vars huvudman var en mindre kommun i Västra Götaland, tog sin utgångspunkt i ovan nämnda mellanrumssituationer. I ett av insatsens delprojekt bjöds Högskolan Väst in som samarbetspartner och kortrapporten *"Hur tänkte dom vuxna då?" Elevers perspektiv på skolans mellanrumsmiljöer* är ett delresultat av detta samarbete.

Undersökningen bakom rapporten genomfördes i linje med den barn- och ungdomsvetenskapliga satsningen på samverkansforskning vid Högskolan Väst där problemformulering och genomförande sker i samverkan mellan parterna i projektet. Syftet med undersökningen var att söka kunskap om elevers upplevelser av skolans mellanrumsmiljöer utifrån ett trivsel- och trygghetsperspektiv: *Hur upplever elever skolmiljön utanför klassrummet? Vilka tankar, känslor och erfarenheter kopplas till vilka detaljer, platser och situationer i skolans mellanrum? Vilka önskemål och förslag på förbättringar finns?* Syftet med rapporten är dels att presentera undersökningen på en övergripande nivå, dels att lyfta och diskutera ett begränsat antal exempel ur empirin utifrån ett kritisk-emancipatoriskt perspektiv.

# FÖRFATTARE



**Anita Beckman** är lektor i kulturvetenskap och verksam som forskare, bland annat inom den barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön vid Högskolan Väst. Hennes forskningsintresse riktas för närvarande mot maktrelationer av olika slag och ett pågående forskningsprojekt fokuserar inkludering inom akademien med inriktning mot etnicitet och rasifiering. Anita har medverkat med kapitel i böckerna *Masculinity, Labour, and Neoliberalism: Working-Class Men in International Perspective* (Palgrave Macmillan) och *Barn- och ungdomsvetenskap – grundläggande perspektiv* (Liber).



**Marita Lundström** är fil. doktor i pedagogik och lektor i utbildningsvetenskap vid Högskolan Väst, men har en bakgrund inom skolan. Hennes doktorsavhandling från 2015 undersöker förskolebarns matematiska kommunikation. Maritas forskningsintresse riktas framför allt mot barns och elevers lärande av matematik i förskola och skolans tidiga år, med fokus på kommunikation och dialogiska klassrumsamtal i matematikundervisningen. Marita undervisar på förskolläroprogrammet och grundläroprogrammen, främst inom matematikdidaktik, allmän didaktik och fritidspedagogik.

# INNEHÅLL

<b>Bakgrund</b> .....	<b>4</b>
Styrdokument.....	5
<b>Undersökningen</b> .....	<b>6</b>
Fotografier.....	6
Fokusgruppintervjuer.....	6
Samtalspromenader.....	6
<b>Teoretisk inspiration</b> .....	<b>7</b>
Skolan som plats och socialt rum.....	7
I mellanrummet.....	8
Barns perspektiv.....	9
<b>Eleverna berättar</b> .....	<b>10</b>
”Man blir ju smutsig överallt”.....	10
”Vi skulle <i>aldrig</i> gå ensamma...”.....	13
”Det känns som den stirrar på en”.....	17
<b>Övergripande reflektion</b> .....	<b>20</b>
Vad tyckte eleverna om att prata om sin skolmiljö?.....	20
Hur pratade eleverna om sin skolmiljö?.....	20
Vilket tema var det oftast återkommande?.....	22
”Hur tänkte dom vuxna då?”.....	24
<b>Referenser</b> .....	<b>26</b>

# BAKGRUND

**S**kolan är Sveriges största arbetsplats och vid sidan av hemmet den viktigaste platsen när det gäller barns vardagsliv och utveckling. I förlängningen betyder det att skolan torde vara en av de mest använda och mest betydelsefulla miljöer vi har i vårt samhälle idag (Bengtsson, 2011).

Sedan slutet av 1800-talet har staten varit med och fattat beslut om skolbyggnaders planering och utformning, med hänsyn till såväl pedagogiska som praktiska och estetiska aspekter (de Jong, 1996). Men den fysiska skolmiljön är, trots det, sparsamt reglerad i skollagen och andra styrdokument. Det handlar i princip om att den fysiska miljön ska vara *ändamålsenlig* och *funktionell* (se skollagen, SFS 2010:800). Betydelsen av lokalernas utformning och innehåll har ofta kommit i skymundan vid planering och utvärdering av den pedagogiska verksamheten, men skolan är mer än bara en plats för formellt lärande – den är också en plats för barns utveckling och socialisation (Björklid, 2005; Björklid & Fischbein, 2011). Detsamma gäller fritidshem (Falkner & Ludvigsson, 2016).

Barn tillbringar en stor del av sin vakna tid i skolan: från sin första dag i förskoleklass fram till grundskolans sista dag. Enligt en rapport från Skolverket (2018) gällande läsåret 2016/2017 gick då drygt 123 000 elever i förskoleklass och drygt en miljon elever i grundskolan. Av dessa var drygt 478 000 elever i åldrarna 6–12 år, eller med andra ord 84 procent av alla 6–9-åringar och 21,5 procent av alla 10–12-åringar, inskrivna i fritidshem. De flesta fritidshem är inrymda i skolans lokaler, vilket betyder att yngre barn tillbringar mer tid i skolmiljö än den obligatoriska skolan kräver. Äldre barn har längre skoldagar, och under sina tio år i grundskolan har en elev tillbringat en stor del av sitt liv i skolmiljö.

Skolor är utformade för specifika utbildningssyften, vilka har varierat över tid. Skolmiljöns utformning speglar därför den tid då skolan byggdes (Bengtsson, 2011). Fram till 1970-talet var de flesta skolor byggda på traditionellt vis, med klassrummen som utgångspunkt och med korridorer däremellan. Principen var avskildhet och explicit disciplinering med läraren och den upphöjda katedern som fast punkt. På 1970-talet började man experimentera med mer öppna ytor och alternativa planlösningar, men idag kan även skolor från den här tiden upplevas som föråldrade utifrån ett pedagogiskt perspektiv.

Skolor byggda under 1960-talet och fram till 1975 anses enligt forskare fungera sämst (se Björklid, 2005). Många av landets nuvarande skolor byggdes under just denna period, och elever och personal arbetar därför inte sällan i både slitna och otidsenliga lokaler som det gäller att göra det bästa av. Dagens sätt att se på barn, aktuella läroplaner och de pedagogiska metoder som används stämmer inte alltid överens med hur skolmiljön är utformad (Björklid, 2005; de Jong, 1996). Det gäller även fritidshemmen, där lokalerna ofta är små och illa anpassade för ändamålet (Falkner & Ludvigsson, 2016; SOU 2020:34).

Skolmiljön tas ofta upp som ett problem i den allmänna samhällsdebatten och svenska elever är i allmänhet inte särskilt nöjda med skolornas fysiska miljö (Björklid, 2005). I en enkätundersökning gjord av Barnombudsmannen 2006 besvarade närmare 800 elever frågor om hur de ser på sin skolmiljö. En majoritet av dem var nöjda med skolan i allmänhet, men när det gällde den fysiska miljön var de inte lika nöjda. Minst nöjda var de med toaletterna, skolmatsalen och skolgården. 22 procent ansåg att deras skola var sliten. 14 procent tyckte att den var nerklottrad och 16 procent ansåg att den var smutsig. Det finns liten anledning att tro att dessa siffror har förbättrats under det senaste decenniet. Skolbeståndet blir allt äldre och kommunernas ekonomiska resurser är alltjämt begränsade.

Skolmiljön figurerar även inom forskningen. Det bredare miljöbegreppet omfattar då såväl fysiska som organisatoriska, psykologiska, sociala och kulturella egenskaper (SOU 2000:19). Om man vill smalna av begreppet kan man, med lite god vilja, begränsa det till två dimensioner: den *fysiska* och den *psykosociala* miljön. Den fysiska miljön är konkret och kan innefatta faktorer såsom planlösning, inredning, ventilation, ljudnivåer, ergonomi, belysning och utsmyckning. Här talar man om en *objektiv miljö* som går att mäta och analysera genom konkreta, fysiska fakta. Den psykosociala eller *subjektiva miljön* handlar om upplevelser av samhörighet, meningsfullhet och delaktighet. Dessa två dimensioner är i ständig växelverkan och kan egentligen inte särskiljas. Det fysiska rummet *har* betydelse för rörelser, handlingar, möten, normer och stämningar (Björklid, 2005). Att barn behöver en god fysisk miljö har historiskt sett ändå inte varit lika uppenbart som att skolan måste erbjuda en god psykosocial miljö. Under de



senaste decennierna har det dock kommit att uppmärksammas alltmer, inte minst inom forskningen (se t.ex. Cold 2002; Bjurström, 2004; Björklid, 2005; Cele, 2006; Gitz-Johansen et al., 2011; Eriksson Bergström, 2017).

Gitz-Johansen et al. (2011) menar att många av de kvantitativa studier som gjorts enbart fokuserar på skolans ”yttre” miljö, såsom yta, mängden grupprum och tillgång till datorer, och, som slutprodukt, elevernas betyg. De kvalitativa studierna däremot anses främst belysa samspelet mellan elever, inneslutning och uteslutning i grupper och barns identitetsutveckling. Tidigare studier fokuserar med andra ord på antingen fysiska *eller* sociala aspekter av skolmiljön, medan Gitz-Johansen med kollegor intresserar sig för hur pedagogik, arkitektur och barn *interagerar* i skolmiljön. Deras slutsats är att barns skolvardag regleras *både* av skolans synliga pedagogik och av dess arkitektoniska utformning, samtidigt som barnen har en egen agenda som antingen passar in eller är i konflikt med skolans mer eller mindre kodade miljöer. En starkt kodad miljö kan exempelvis vara en lek miljö som tydligt visar vad de vuxna anser att barnen ska göra där, medan en svagt kodad miljö kan vara ett rum som kan användas flexibelt. Genom skapandet av rumsliga miljöer förmedlar de vuxna vad de anser vara tillåtet respektive otillåtet att göra på olika platser i skolbyggnaden och på skolgården. Elever som har god förmåga att anpassa sig till de förväntningar som skolan ställer i tid och rum besitter en hög *institutionsautonomi*. Samtidigt som barnen förväntas kunna läsa in platsers kulturella budskap villkoras de i att kunna hantera och ta dessa platser i bruk. Barn följer mycket riktigt ofta de förväntningar som finns när de tar ett rum i anspråk, men de har också egna, kreativa sätt att ta bruk av miljön (Gitz-Johansen et al., 2011).

Estetik är en viktig, men ofta bortglömd aspekt av skolmiljön (Cold, 2002). Rummet som sådant skapar möjligheter och begränsningar i barns användande av miljön, samtidigt som färger, former, ljus, ljud och olika material påverkar trivseln och välbefinnandet genom de stämningar de skapar (Björklid, 2005). Barn är mer uppmärksamma på och känsliga för detaljer i sin skolmiljö än vad vuxna föreställer sig. Utspillt kaffe på golvet och grus och lera i korridorer väcker obehag, medan fin utsikt, glada färger och ljusa utrymmen gör att de trivs och vill vara på skolan. Barn förknippar platser och föremål med olika känslor, och den fysiska miljöns estetiska utformning utgör därmed en del av deras utveckling. Det är naturligtvis svårt att mäta estetiska värden, men enligt Cold (2002) råder det inget tvivel om att estetiska kvaliteter har betydelse för såväl psykiskt som fysiskt välbefinnande under skoldagen. Det estetiska är inte något ”extra” som kommer *efter* funktion, utan det i sig utgör en viktig del av barns

trivsel och trygghet. Stökiga korridorer, slarvig möblering, trasig inredning, smuts och klotter ger ett oengagerat intryck och förmedlar ett budskap om bristande omsorg om såväl skola som elever och personal. ”I skolor som fått förfalla blir eleverna osäkra över vem som bestämmer” (Cold, 1998 i Björklid, 2005, s. 34). Den estetiska kvaliteten, menar Cold (2002), motiverar, inspirerar och ”kultiverar” eleverna. Många skolor har dock svårt att leva upp till sin roll som förmedlare av estetisk-kulturella värden och kvaliteter (Cold, 2002). Det handlar förstas om ett ofta ålderstiget skolbestånd och om knappa ekonomiska resurser, men även om att medvetenheten om barns känslighet och vikten av estetiska miljöer inte alltid är så hög. Cold pekar på det motsägelsefulla i att elever som undervisas i estetik inte sällan omges av en miljö som kan anses vara oestetisk eller, ibland, direkt ful. Elevers möjligheter att inspireras av estetiskt tilltalande miljöer kan på så sätt ifrågasättas. Vi människor kan, på en medveten nivå, ofta acceptera en låg grad av estetisk kvalitet i en institutionell miljö, men känslan av att ingen bryr sig om den miljö som vi vistas i kan ändå påverka oss på så sätt att vi känner en viss besvikelse (Cold, 2002).

## Styrdokument

Skollagen (SFS 2010:800) reglerar arbetsmiljön för elever i alla skolformer. Där framgår att ”Utbildningen ska utformas på ett sådant sätt att alla elever tillförsäkras en skolmiljö som präglas av trygghet och studiero” (5 kap. 3 §). Vidare anges att ”Huvudmannen ska se till att det genomförs åtgärder för att förebygga och förhindra att barn och elever utsätts för kränkande behandling” (6 kap. 7 §). I Skollagen liksom i läroplanen för förskoleklassen, det obligatoriska skolväsendet och fritidshemmet (Skolverket, 2019b) formuleras att alla som arbetar i skolan ska verka för att ”främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö” (s. 1). Vidare framgår i läroplanen att de också ska ”främja elevernas förmåga och vilja till ansvar och inflytande över den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön” (s. 13).

När det gäller undervisningen i fritidshem (Skolverket, 2019b) vill vi lyfta fram att elever ska erbjudas en meningsfull fritid som inkluderar ”lek, rekreation och fysisk aktivitet för hälsa och välbefinnande” (s. 24). Det ställer särskilda krav på fritidshemmets lokaler och den miljö som elever är hänvisade till – ibland från tidig morgon till sen eftermiddag.

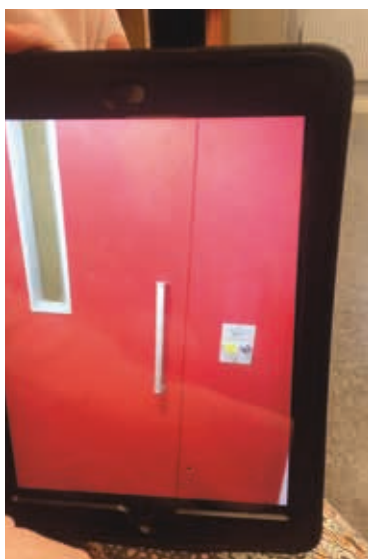
Sammanfattningsvis framgår i både skollagen (SFS 2010:800) och läroplanen (Skolverket, 2019b) att skolan ska vara en trygg plats där elever ska kunna lära, utvecklas och känna trygghet under hela sin skoldag och sin tid i fritidshem.

# UNDERSÖKNINGEN

Undersökningen är etnografiskt inspirerad i den mening att vi genomfört ett tjugotal fokusgruppintervjuer och tillbringat tid ute i fält. Urvalet begränsades till tre F-6-skolor, ett fritidshem och en högstadieskola i en mindre kommun i Västra Götaland, och fokus låg på årskurs 1, 4, 7 och 9 samt en fritidsgrupp med elever i årskurs 2 och 3. Totalt deltog 96 elever i åldrarna 7–16 år och fördelningen mellan flickor och pojkar var jämn. En majoritet av eleverna var etniska svenskar med svenska som modersmål.

I rapporten har skolorna givits fiktiva namn. Almskolan, Björkskolan och Cypresskolan är F-6-skolor, medan Ekskolan är en högstadieskola (årskurs 7–9). Det aktuella fritidshemmet finns på Cypresskolan och benämns Tallkotten.

## Fotografier



Intresset för visuell dokumentation inom etnografiska studier har ökat under senare år (Bryman, 2016). *Visual ethnography* innebär att forskaren arbetar med visuella data, som till exempel fotografier. Materialinsamlingen i den här undersökningen började med att eleverna själva

fotograferade med hjälp av iPads. Instruktionen de fick var både enkel och konkret: att gå runt på sina respektive skolor, både inomhus och utomhus, och fotografera miljöer som de upplevde som antingen trivsamma och trygga eller otrivsamma eller otrygga (jfr Klerfelt & Haglund, 2011). Innan fotograferingen instruerades eleverna också om att det var platsen som stod i fokus och att inga människor, av etiska skäl, fick lov att synas på fotografierna. Varje elev tog cirka åtta fotografier och materialet låg till grund för kommande fokusgruppintervjuer.

## Fokusgruppintervjuer

Ett av särdragen hos fokusgruppintervjun är att deltagarna samtalar kring ett i förväg bestämt ämne och att de, i bästa fall, sporrar varandra till berättande (Justesen & Mik-Meyer, 2011). Genom att använda oss av fokusgruppintervjuer, snarare än individuella intervjuer, kunde vi engagera en grupp jämnåriga elever runt en konkret frågeställning: den om deras upplevelser av skolans mellanrum (jfr Wibeck, 2010). Efter att eleverna genomfört fotograferingen hölls fokusgruppintervjuer med fem–sex barn i varje grupp. Först fick de utveckla varför de valt att fotografera de motiv de valt och därefter släpptes ordet fritt i en gemensam diskussion. Varje intervju varade i 1–1,5 timme.

Einarsdottir et al. (2011) och James (2010) menar att det i forskning som rör barn och barndom är viktigt att hitta metoder som tillåter att barn ses som subjekt och medforskare av sin sociala värld. Tanken med att låta eleverna samlas kring fotografier som de själva tagit var att de tillsammans skulle ”upptäcka” sin egen skolmiljö och ta del av varandras tankar, känslor och erfarenheter. Elevernas fotografier användes således som ett *medel* för att diskutera skolans mellanrumsmiljöer och i den mån fotografier används i denna rapport fungerar de enbart som illustrationer. Fotografierna är av förklarliga skäl av varierande kvalitet.

## Samtalspromenader

*Walking interviews* är en etnografisk metod som med fördel kan användas när syftet är att utforska människors förhållanden till platser och sociala rum (Evans & Jones, 2011). En svensk benämning på den här typen av intervjuer är *samtalspromenader* (Klerfelt & Haglund, 2011; Haglund, 2015). Under samtalspromenaderna sökte vi tillsammans upp de miljöer som fotograferats och fortsatte föra ett avslappnat samtal med eleverna kring dessa. Detta sista steg i materialinsamlingsfasen kan förstås som en strävan att söka fördjupning av empirin, eftersom att röra sig i en miljö *samtidigt* som man berättar om densamma ofta resulterar i en ännu djupare förståelse för sitt eget förhållande till en plats eller ett rum (Kusenbach, 2003). Samtalspromenaderna skedde i mindre grupper utifrån elevernas eget intresse av att medverka.

# TEORETISK INSPIRATION

*Barnen skapar mening med den fysiska miljön med hjälp av alla sina sinnen. De relaterar till den fysiska miljön med den egna kroppen, genom sina rörelser och handlingar.*

[Skantze, 1989, s. 134]

## Skolan som plats och socialt rum

Grundläggande teoretisk inspiration om rumslighet och platsens betydelse har hämtats från Lefebvres (1991) tankar om produktionen av rum. Lefebvre fokuserar framför allt på staden och dess rum, men hans tankar går utmärkt att applicera på skolmiljön (se t.ex. Rönnlund, 2015; Villanen & Alerby, 2013). Lefebvre (1991) menar att det sociala rummet produceras i en tredelad dialektik. Den första dimensionen handlar, enkelt beskrivet, om en vardaglig och materiell uppfattning av rummet. Den andra dimensionen handlar om abstrakta föreställningar om rummet som konkretiseras genom att till exempel arkitekter och samhällsplanerare ritar, planerar och bygger, som i det här fallet, en skola. I en skolkontext innebär de här två dimensionerna att barnen som vistas i och upplever skolmiljön påverkas såväl av de vardagliga föreställningarna om rummet som av de mer abstrakta föreställningar som påverkat hur rummet tagit form, i sin tur påverkade av skolpolitik och olika styrdokument. Den tredje och sista dimensionen i Lefebvres tankemodell handlar om rummet som något konkret och materiellt, men subjektivt upplevt. Här ligger fokus på känslor, erfarenheter och de sociala handlingar som är knutna till ett specifikt rum. De olika dimensionerna blöder in i varandra och befinner sig i ständig förhandling. Lefebvre (1991) sammanför strukturperspektivet med invidens känslor och upplevelser av det konkreta rummet, och inte minst barn verkar upparbeta starka känslor inför sina vardagsmiljöer. Skolan är en plats som både möjliggör och begränsar barns handlingsutrymme, som reglerar deras kroppar och beteenden och som i förlängningen därmed också bidrar till vilka erfarenheter, tankar och känslor de kopplar till skolans ytor och rum.

*Plats och rum* är centrala begrepp inom rumsorienterad teoribildning (se Massey, 1994; Massey, 2005), men det är viktigt att ta i beaktande att begrep-

pen innefattar även en tidslig dimension. Hur inverkar tiden på elevernas upplevelse av trivsel och trygghet i en specifik situation? Tid och rum hänger ihop, liksom tid och rum också innefattar en social dimension (Friberg, 1990). I skolan interagerar eleverna ständigt med varandra, med lärare och med annan skolpersonal. Interaktion mellan människor kan vara något som sker i ögonblicket, men för att man ska kunna tala om sociala relationer krävs också en tidsrymd (Frelin & Grannäs, 2017). En relation innebär att interaktionen sker över tid och alla sociala relationer och all social interaktion utspelar sig i ett rum, som till exempel en skola under skoltid.

Om skolan är en plats i tid och rum, så rör sig kropparna i ett *tidrum*. Youngs (2005) fenomenologiskt inspirerade texter handlar ofta om relationen mellan kropp och rum. Rummet, eller snarare *upplevelsen* av rummet, har betydelse för vad det är att vara människa, då den antingen öppnar upp eller begränsar våra kroppars rörelser och handlanden. Young menar att samhällsstrukturerna manifesterar sig i den levda kroppens erfarenheter, och hur olika kroppar rör sig och tar plats i rummet gör förhandlingar om makt och asymmetriska maktrelationer synliga.

Goffman (1983) beskriver all interaktion som *socialt situerad* i den mening att interaktion förekommer i sociala situationer där deltagare har förväntningar på varandra. I aktiviteter skapas regler och förväntningar på människors ageranden men också på hur ageranden bemöts och bedöms av andra. Goffman kallar det för *situerade aktivitetssystem* och beskriver att det inom dessa skapas olika roller som är möjliga att agera utifrån. Varje social situation har därmed en inramning som kan förhandlas och omförhandlas under aktivitetens gång.

I tanken om rumslighet ryms alltså även det *relationella*. Vilka erfarenheter en elev bär med sig från skolans mellanrum kan bero på vilken position individen har i den sociala strukturen. Diskriminering och kränkningar kan ofta kopplas till föreställningar, oskrivna regler och normer kring vad som anses normalt respektive avvikande och till vad som ger makt och social status. Att vara tretton år och flicka och röra sig i skolans korridorer är att befinna sig i en annan position än den en pojke i samma ålder skulle inta i samma situation. Upplevelser av otrygghet i skolmiljön

kan utifrån detta sätt att tänka kopplas till sociala kategoriseringar som till exempel ålder, etnicitet och kön. I skolan avspeglas det omgivande samhällets normer och värderingar. Skolverksamhetens innehåll och utformning säger något om vår syn på barn, om maktförhållanden och om vilka förväntningar som finns på hur barnen ska röra sig och bete sig på olika platser och i olika situationer. Barn speglar sig i sin omgivning och skolmiljön sänder ut en oändlig mängd signaler och budskap. Skolmiljön är därför alltid och ofrånkomligen normativ.



Normativa budskap i skolmiljön.

Gitz-Johansen et al. (2001) har arbetat fram en modell för hur man kan förstå förskolemiljöer – en modell som också går att applicera på skolans miljöer. Modellen består av tre olika perspektiv: *arkitekturperspektivet*, *barnperspektivet* och *professionsperspektivet*. Under arbetet med elevernas berättelser lät vi oss inspireras av arkitekturperspektivet och dess fem olika ”rum” – rum som på intet sätt ska förstås som fysiska utan som abstrakta dimensioner, eller tankekategorier, som samverkar med varandra. Dessa dimensioner är: **1) det sociala rummet** (de fysiska rum som möjliggör eller begränsar det sociala samspelet mellan barnen), **2) handlingarnas rum** (rum med mer eller mindre tydligt definierade funktioner såsom gymnastiksal och simhallar), **3) det beteendereglerande rummet** (barnet styrs in i ett reglerat beteende genom rummets utformning, till exempel genom en kateder eller en stol, det vill säga att normer och maktrelationer synliggörs genom planlösning och möblering), **4) det meningsbärande rummet** (skolan som bärare av samhällskultur, värderingar och betydelser vi inte kan uppfatta med blotta ögat, men som verkar på symbolisk nivå) samt **5) sinnenas rum** (ljus, ljud, färger, material och proportioner är sinnligt upplevda aspekter av ett rum som gör att det kan upplevas som behagligt eller obehagligt, vackert eller fult och så vidare). Viktigt att nämna i sammanhanget är att när vi här tar bruk av nämnda tankekategorier gör vi det utifrån en egen tolkning av dessa och utifrån den

bredare definitionen av rumslighet som diskuterats ovan.

## I mellanrummet

Undersökningen fokuserar på elevernas upplevelser av miljön utanför klassrummets och fritidshemmets väggar och schemalagda rutiner. Med inspiration från tidigare forskning (Eriksson Bergström, 2017; Granberg, 2000; Johannesson & Sandvik, 2009; Markström, 2005) har vi valt att kalla dessa för skolans ”mellanrum” eller ”mellanrumssituationer”. Mellanrum i skolsammanhang kan definieras som tiden *innan* och *efter* vuxenstyrda aktiviteter. Men gränsen mellan vuxenstyrda och icke vuxenstyrda aktiviteter är inte helt skarp, så till mellanrummet kan också måltider, raster och omklädningssituationer räknas, trots att vuxna då ofta finns någonstans i närheten.

Mellanrummet kan, utifrån vårt västerländska sätt att tänka, förstås som icke-tid. Då barns ”egen” tid traditionellt har haft låg status och de vuxenstyrda aktiviteterna alltså står högst i rang (Markström, 2005) kan organiseringen utifrån ett strukturellt perspektiv förstås i termer av status, hierarkier och osynliga maktredskap. Clark (2010, s. 63–67) talar om den *formella* aspekten av skolverksamheten och den *informella*, och mellanrumssituationerna ska här förstås som en del av den senare. Man har länge tänkt att inget av vikt händer mellan de vuxenstyrda, formella aktiviteterna, men att så inte är fallet uppmärksammas alltmer. Clark pekar till exempel på hur barnen i en av hennes miljöstudier mycket oftare valde att berätta om mellanrummen, snarare än om platserna för formellt lärande.

Skolmiljöforskning handlar ofta specifikt om *kopplingen* mellan miljö och lärande, men det är viktigt att understryka att lärandet inte begränsas sig till en specifik plats eller tid under skoldagen. Lärande sker överallt, såväl i de formella lärandemiljöerna (till exempel klassrum och fritidshem) som i den typ av informella miljöer som mellanrumssituationerna utgör (till exempel korridorer och omklädningsrum). Också de miljöer och situationer som inte är organiserade av vuxna spelar därmed en viktig roll för barns välbefinnande, och i förlängningen också för deras utveckling och identitet (Clark, 2010). Gustafsson (2009) påpekar att det är viktigt att studera vad som pågår inne i klassrummet, men att vi inte får glömma bort att studera även andra ytor och rum, då barnen under så många år av sina liv rör sig i skolans mellanrum.

Naturligtvis är det svårt att definiera exakt vad ett ”mellanrum” är, och instruktionerna inför fotograferingen tolkades också lite olika av eleverna. För dem var möjligheten att få berätta om sin skolmiljö det centrala,





och gränsen mellan mellanrummen och andra platser och situationer blev därför ibland något flytande.

De exempel som diskuteras i denna rapport är specifika för de skolor och det fritidshem som medverkat i undersökningen, men då forskning visar att skolans mellanrum har en särskild betydelse för elevers upplevda trivsel fungerar det lokala ofta även på en mer generell nivå.

## Barns perspektiv

Utifrån ett strukturellt perspektiv kan skolmiljön både begränsa och skapa handlingsutrymme för barnen, men skolan som institution kan inte enbart förstås utifrån att vuxna genom sin planering skapar tidsliga-

rumsliga förutsättningar som barnen anpassar sig efter. Den ”nya” barndomssociologin handlar tvärtom om att barn ska ses som delaktiga i skapandet av sin egen barndom (Corsaro, 2014). Barn är subjekt som i sin egen rätt bidrar med egna erfarenheter och uppfattningar av sina liv (Øksnes, 2011). Barn internaliserar inte passivt de vuxnas normer och värderingar, utan är en del av en ständigt pågående förhandling i vilken de i allra högsta grad är aktiva medskapare av sin vardag och verklighet.

Skolan är en plats med många ytor, rum och vrår som alla inverkar på känslan av välbefinnande. Barn påverkas, liksom vuxna, av de miljöer de befinner sig i. En viktig aspekt av det rumsliga är att barn skapar sin identitet *i relation* till en plats och att platsidentitet handlar om att en plats upplevs som meningsfull (Björklid, 2005). Ett barns identitet och känsla av meningsfullhet förstärks genom att han eller hon också har möjlighet att *påverka* och *förbättra* sin egen miljö, och som Clark (2010) skriver: de informella miljöerna, det vill säga mellanrummen, är det minst lika viktigt att eleverna får inflytande över.

Att som forskare utgå från barns perspektiv handlar om att inta en position från vilken man strävar efter att i möjligaste mån representera barns egna erfarenheter, uppfattningar och förståelser av sin livsvärld (Einarsdottir, 2007; Johansson, 2003; James, 2010). Lefebvre (1991) menar att den planerade miljön har fått en alltför framskjuten plats i samhället, på bekostnad av människors egna upplevelser och behov. Här finns en kritisk-emancipatorisk ansats i vilken han pläderar för att en ny rumslighet i vilken det levda rummets dimension oftare än vad som är fallet idag ska få bestämma villkoren för hur olika miljöer utformas. Skolmiljön har ofta diskuterats ur ett vuxenperspektiv (Björklid, 2005), och här blir barns perspektiv nu relevant. Vår förhoppning är att genom vår undersökning kunna bidra till en ökad förståelse för vad barn ser och upplever och vad de funderar på i förhållande till sin skolmiljö.

# ELEVERNA BERÄTTAR

**S**kolmiljön påverkar elevers möjligheter till lärande, men också deras upplevelser av trygghet och trivsel (Bjurström, 2011). De flesta elever i vår undersökning menar att de trivs bra i sina respektive skolor, men samtidigt har de många åsikter och tankar om vad som kan förbättras vad gäller miljön. Med inspiration från de teoretiska ingångar som diskuterats ovan presenteras här ett begränsat antal empiriska exempel ur ett både brett och omfångsrikt intervju-material. Dessa exempel har sorterats in i tre deskriptiva teman som alla belyser detaljer, platser och situationer i skolans mellanrumsmiljöer som eleverna pekar på som problematiska utifrån ett trivsel- och trygghetsperspektiv. Temana är som följer: ”Man blir ju smutsig överallt”, ”Vi skulle *aldrig* gå ensamma ...” och ”Det känns som den stirrar på en”. Varje tema avslutas med en sammanfattande reflektion.

## ”Man blir ju smutsig överallt”

I elevernas berättelser framstår, oavsett ålder och årskurs, klassrummet som en relativt trygg plats och som skolans ”hjärta”. Det är i klassrummet de tillbringar det mesta av sin skoldag och det är där den formella undervisningen sker, men att förflytta sig mellan olika platser och aktiviteter är alltså även det en betydande del av skolvardagen. Det kan handla om att ta sig från ett klassrum till ett annat, från matsalen till slöjden eller från slöjden till toaletten eller idrottshallen, eller om att vid skoldagens slut ta sig till busshållplatsen för att invänta bussen. Det kan också handla om att initiera lekar utanför fritidshemmets väggar, att gå på toaletten under rasten eller att byta om i omklädningsrummet. Under den här rubriken ges exempel på detaljer i den fysiska inomhusmiljön som eleverna menar stressar, stör och bidrar till otrivsel under skoldagen.

### På väg till och från lektionen

Ett exempel på hur små detaljer i den fysiska miljön kan skapa stress lyfts av en elev som har fotograferat låset till sitt elevskåp:



*Jag har tagit kort på mitt skåp för jag har väldiga problem med att öppna det. Jag brukar stå flera minuter varje morgon för att öppna det, och det tycker jag är dåligt. Mina kompisar brukar skratta åt mig när jag står och lirkar i låset.*

*[pojke, årskurs 7]*

Ibland krånglar låsen, men det eleverna framför allt tycker är jobbigt är när skåpen är placerade som över- och underskåp. Att ha underskåpet innebär att man automatiskt blir underordnad i en slags ”skåphierarki” eftersom det är svårt att komma åt sina saker och man ofta är i vägen för den som har det övre skåpet (se bild, s. 9).

Ett ständigt orosmoment bland högstadiellevorna är risken att komma försent till lektionerna. Därför känns det olustigt både att ”stoppa upp” flödet vid skåpen och att själv behöva gå åt sidan och vänta. I vårt intervju-material finns exempel på elever som går upp tidigare än nödvändigt på morgonen för att utan stress kunna ta ut sina saker ur skåpet. Att ha underskåpet innebär dessutom en risk att få överskåpsdörren i huvudet när man reser sig upp och att få saker, exempelvis tunga böcker, tappade på sig. Många som har underskåp får också smuts på sina kläder eftersom de måste sätta sig ner på golvet för att nå sina böcker:



*Pojke: Näe, man måste typ stå på knäna för att hitta sina grejer och man blir ju smutsig överallt.*

*Intervjuare: Ahh, och det gillar man inte...*

*Pojke: Och man känner sig stressad av dom som har överskåp när man rotar efter sina grejer.*

*Flicka: Ja, man blir stressad då... och rädd för att få saker i huvudet.*

*Intervjuare: Att man får nåt i huvudet?*

*Flicka: Ja, till exempel när man reser sig och den som har skåpet över inte har stängt dörren. Då kan man få den i huvudet.*

[årskurs 9]

Vid tiden för intervjuerna fanns ett mobiltelefonförbud på Ekskolan. Det infördes på grund av en allvarlig incident då några flickor blivit uthängda på sociala medier. Eleverna i årskurs 7 är dock inte helt överens med de vuxna om att ett förbud är ett bra sätt att förhindra att något sådant händer igen och ”det där med mobiltelefonerna” är något de gärna diskuterar.

*Det har med trygghet att göra också. Jag skulle vara mer trygg om jag fick ha mobil. Om man vill prata med sin mamma är det tryggare att göra det från sin egen telefon och inte behöva prata när någon annan står och lyssnar.*

[flicka, årskurs 7]

Här kopplas tillgången till den egna mobiltelefonen till känslan av att känna sig trygg. Diskussionen om trygghet leder så småningom fram till ett konstaterande att väggklockorna på skolan inte är synkroniserade, och att eleverna även av den anledningen skulle vilja ha sina mobiler i fickan: ”Man vill ju inte komma försent till lektionerna...”

*Flicka 1: Man kan ju hålla kolla på tiden med mobilen. Här går alla klockor olika...*

*Intervjuare: Alla går olika?*

*Flicka 1: Ja, fem minuter kan det variera.*

*Flicka 2: Någon går rätt och någon går fel. Man får alltid fråga någon extra så man inte kommer försent. Medan tiden alltid är rätt på mobilen.*

*Flicka 1: Det har dom sagt att dom ska fixa. Och någon av dom har dom fixat, men dom går ändå olika, alla klockorna. [skratt]*

[årskurs 7]

I citaten ovan kopplas trygghet på flera sätt ihop med att få ha med sig sin mobiltelefon. Klockan på mobilen ger exakt tid och bidrar till en känsla av kontroll när man ska orientera sig, enligt eleverna. Och även om mobiltelefonen inte används under skoltid är vetskapen om att föräldrar och kompisar bara är ett sms bort värdefull. På frågan om vad mobilen betyder för dem, svarar eleverna samstämmigt: ”Trygghet! Att ha koll på vänner. Var är de?”

## Toaletterna

Toaletternas dörrlås beskrivs som en annan källa till oro, såväl hos de yngre barnen som hos de äldre. I Barnombudsmannens (2006) undersökning beskrivs trasiga toalettlås som en av orsakerna till att elever undviker att gå på toaletten under skoldagen. Samma oro gav flera av flickorna uttryck för i vår undersökning. Ett trasigt lås eller ett trasigt dörrhandtag kan resultera i att dörren går upp och att man plötsligt befinner sig i en mycket utsatt situation rent socialt.

*Flicka 1: Det är ofta högstadielever som brukar gå på dom toaletterna.*

*Intervjuare: Brukar ni avstå från att gå där då?*

*Flicka 1: Ja, vi brukar inte gå på toa när vi är i matsalen.*

*Intervjuare: För att det inte känns så tryggt?*

*Flicka 1: Näe.*

*Flicka 2: För om man till exempel inte kunnat låsa dörren [...] så har det kommit en högstadielev som öppnat dörren och stått och skrattat...*

[äldrefritids]

Enligt Friends (2019) undersökning bland elever i årskurs 3 till 9 kommer toaletterna högst upp på listan över otrygga platser i skolan. Enligt eleverna i vår undersökning finns det flera orsaker till upplevelsen av otrygghet. Något som kan skapa stress är risken att andra ska höra vad man gör bakom den stängda dörren. En toalett på högstadiet som kallas för "tjejoan" har blivit populär eftersom den ligger lite avsides och behaglig musik strömmar ut från högtalare och "trollar bort" eventuella ljud. Hårda ytor som kakel och porslin gör att minsta lilla ljud kroppen ger ifrån sig hörs, och då situationer kopplade till kropp och hygien kanske är som mest pinsamma i tonåren blir musiken en del av den upplevda tryggheten i detta fredade rum. Oron över att få kommentarer kopplade till kropp och hygien är en orsak till att flickorna upplever sig vara otrygga i samband med toalettbesök, och därför alltid väljer att gå på "tjejoan":

*Det är skönt att det bara är tjejer där, för då slipper man att det står en massa killar utanför och väntar, om någon till exempel skulle vara inne länge. Jag har aldrig upplevt att någon tjej har sagt så här "vad du har varit inne länge då", men det kan killar göra... Det har varit en kill-sak att säga det.*

*[flicka, årskurs 7]*

Att "tjejoan" ligger lite avsides lyfter flickorna på högstadiet som något mycket viktigt. Inte sällan ligger skoltoaletter i anslutning till korridorer eller öppna ytor på vilka det är mycket folk i rörelse (se bild nedan), och flickorna säger att det är "pinsamt" att andra, speciellt pojkar, ser när de går på toaletten och att de själva "aldrig" skulle använda dessa av just den anledningen.



## Lek med förhinder

Något som särskilt de yngre eleverna tar upp är trasig spel- och lekutrustning. Att spela pingis och biljard är mycket populärt och de äldre fritidseleverna berättar att de spelar med varandra nästan varje dag. Korridoren där borden står kan förstas som ett socialt rum i vilket eleverna ges möjligheter att utveckla sina kamratrelationer (Alvestad, 2017). När de spelar lär de sig att orientera sig socialt i gruppen och förstå sociala och kulturella normer. Spelen är utöver en aktivitet därmed också ett "relationellt rum" där eleverna tillsammans lär sig betydelsen av samspel för att utveckla vänskap med jämnåriga (Øksnes, 2011). Trasig lekutrustning riskerar därför att hindra barnen från att initiera och delta i gemensamma, konstruktiva lekar.

*Det bästa på fritids är biljardbordet. Jag tycker om att spela där, men det är inte kul när saker är trasiga och bara står...*

*[pojke, äldrefritids]*

Ingen av skolorna vi besökte är nybyggd. De rumsliga miljöerna och artefakterna i skolbyggnaderna designades i en tid då målen för utbildning, pedagogik och elevantal var helt eller delvis annorlunda. Exempelvis har förskoleklasser med 6-åringar och fritidshem fått flytta in i byggnaderna under senare år, vilket gör att de huserar i klassrum ursprungligen byggda för skolundervisning.

Skolgårdarna har till viss del anpassats för elever i fritidshemmen, då det behövs utrymmen för lek och åldersadekvat lekutrustning under eftermiddagarna. På Tallkottens fritidshem är eleverna emellanåt ändå hänvisade till utrymmen i korridorerna (se bild nedan) och det är inte konstigt att de uttrycker att smuts och oordning skapar otrivsel för dem. Att vistas i korridorerna under fritidshemstiden ingår i deras vardag eftersom fritidshemmets lokaler endast innefattar ett





klassrum och ett litet rum inrett som ”dockvrå”. När de vill dra sig undan eller vara med kompisarna söker de sig till platser *utanför* fritidshemmets lokaler. Med andra ord är korridorerna, trapphus och hallar inte bara genomgångsutrymmen, som de ursprungligen kodats för, utan också platser för lek och umgänge där ett för barnen viktigt identitets- och relationsarbete pågår.

## Reflektion

Exemplen ovan riktar ljuset mot detaljer i mellanrumsmiljöerna som eleverna ser och påverkas av, men som vi vuxna kanske inte alltid har förståelse för eller ens är medvetna om. Utifrån *arkitekturperspektivets* tanke-kategorier (Gitz-Johansen et al., 2001) är det intressant att fundera över vilka dimensioner av rumslighet som aktiveras i dessa exempel.

Korridorerna och öppna ytor är motsatsen till det som enligt modellen definieras som *handlingarnas rum*, då mellanrummen befinner sig just mellan de formella aspekterna av skolverksamheten, men är i hög grad *sociala rum* som både möjliggör och begränsar samspillet mellan eleverna. Ett dåligt fungerade skåplås kan tyckas vara en oväsentlig detalj för vuxna, men kan ha stor betydelse för den enskilda eleven. De öppna ytorna är viktiga arenor för både relationsarbete och identitetsformering, och att få pikar och kommentarer från kompisar kan vara jobbigt i längden, även om det ingår i en kamratlig jargong.

Det finns en speciell sårbarhet i att inte kunna röra sig friktionsfritt från en plats till en annan: att inte ”äga” situationen, att inte ha ”tajming” och kunna ”flyta fram” i rummet utan hinder. Att visa att man behärskar sociala koder och sin kropp är viktigt i det sociala – inte minst för de lite äldre eleverna vars relationsarbete är intensivt och vars identiteter så tydligt är under formering. Hur tar jag mig ut? Hur uppfattas jag av andra och hur vill jag att andra ska uppfatta mig? Ofta handlar det om att passa in i ett flöde utan att det uppstår pinsamma fördröjningar och missöden. I detta blir också tiden en viktig aspekt. När saker inte fungerar i den fysiska miljön ökar risken för blickar och retsamma kommentarer för varje sekund som går.

Mörka korridorerna, väggklockor och förvaringsskåp i långa rader utgör alla detaljer i ett *beteendereglerande rum* i den mening att den fysiska utformningen både ”berättar” och reglerar hur, när och var elevernas kroppar kan och bör röra sig. Korridorerna är byggda i första hand för att förflytta kroppar mellan olika lektionssalar. Klockorna på väggen har såväl en praktisk som en symbolisk funktion och befäster tiden som en helt central del av skolans organisering. Och underskåpets placering i förhållande till överskåpet är ytterligare ett exempel på hur rummets utformning reglerar elevernas beteenden, såväl på en symbolisk nivå som på en praktisk.

I korridorerna förväntas eleverna förflytta sig mellan de rum i vilka den mer formella aspekten av skolverksamheten sker, och de förväntas röra sig effektivt och friktionsfritt över och mellan ytorna. De förväntas hållas sams och komma i tid till de schemalagda aktiviteterna, men trasiga skåp- och toalettåsar, ordningen med under- och överskåp och osynkroniserade klockor riskerar att utgöra hinder och ”förstärka” beteenderegleringen på så sätt att elever väljer att gå upp tidigare på morgonen för att slippa stress framför skåpen eller ”håller sig” hela dagen för att slippa gå på toaletten.

Den *meningsbärande dimensionen* av rummet aktiveras i den mening att eleverna förväntas godta det faktum att de flera gånger varje dag måste sätta sig på ett smutsigt golv för att komma åt sina böcker och att trasiga skåp- och toalettåsar är en ”naturlig” del av skolvardagen. Skolan som institution blir på så sätt bärare av normer och värderingar som verkar i det tysta.

För att undvika obehagskänslor ber elever ibland om att få gå på toaletten när det är tomt i korridorerna, men det händer att lärare nekar dem det. Här blir den vuxnas överordnade position och ”blindhet” för barns känslor och behov tydlig (jfr Björklid, 2005). På samma sätt synliggörs den meningsbärande dimensionen när vuxna inte tar initiativ till att laga trasig lekturströning. Som tidigare nämnts har fritidshemmet (Skolverket, 2019b) i uppdrag att erbjuda eleverna möjligheter att delta i lekar av olika slag och utveckla sina kamratrelationer. Kamratkulturer byggs utifrån socialt deltagande och gemenskap i grupper formade kring rutiner och intressen (Corsaro, 2014), och när, som i exemplet ovan, biljardbordet inte fungerar är det svårt att ta bruk av platsen för att utveckla en sådan gemenskap (Alvestad, 2017). Budskapet riskerar här att bli att vuxna är ointresserade av eller åtminstone oförmögna att se och bry sig om barns behov av lek och relationsarbete i skolan.

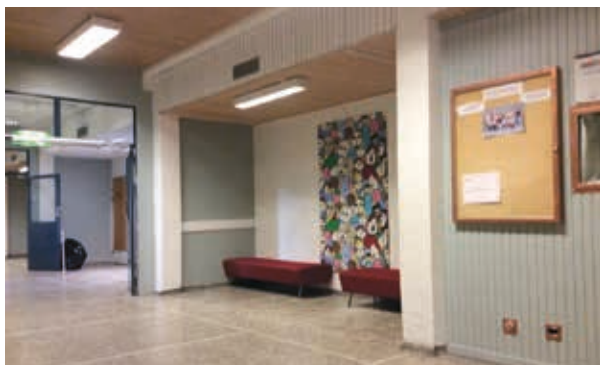
## ”Vi skulle aldrig gå ensam...”

Under förflyttningarna mellan olika aktiviteter rör sig eleverna i korridorerna och på öppna ytor där exponeringen för andras blickar är stor och där mötena mellan olika grupper och elever är många och ibland mer riskfyllda än på andra ställen. Under den här rubriken ges exempel på situationer som eleverna upplever som problematiska och där kroppen, den egna och andras, utgör både ett redskap och en risk.

## Fula ord, kränkningar och hot

De yngre eleverna på Cypresskolan valde inte sällan att fotografera miljöer på Ekskolan för att visa på platser där de känner sig otrygga. Cypresskolan och Ekskolan ligger i samma byggnad, vilket betyder att både yngre

och äldre elever kan röra sig i skolornas lokaler. De yngre eleverna måste ibland passera högstadiets korridorer på väg till sina egna lokaler, och närvaron av äldre elever är därmed ett faktum som de har att förhålla sig till.



*Flicka 1: Här är en bild från högstadiet. Jag tycker inte om att vara där på dagarna, för det är så mycket elever som säger en massa fula ord och håller på med oss och så där, och försöker göra high five och så. På ett ställe försöker dom göra krokben på en...*

*Flicka 2: Ja, för dom tror typ att dom är större och coolare.*

*Flicka 1: Jaaa ...*

*Flicka 3: Ibland bär dom iväg på vissa elever, om dom känner dom. Dom håller på. Vi var på väg från matsalen och en kille [...] några killar kände honom. Så dom försökte få ner honom och bära iväg med honom, typ. Dom håller på.*

*[äldrefritids]*

Nedsättande kommentarer, fula ord och kränkningar förekommer överallt i skolmiljö, men oftare före och efter lektionstid (Barnombudsmannen, 2004). En av riskerna med att röra sig i skolans mellanrum är med andra ord att andra elever kan fälla elaka kommentarer, hota eller rent av utsätta en för fysiskt våld. De yngre eleverna måste lära sig att hantera mötet med de äldre på väg till och från olika platser och rum för att skolvardagen ska fungera, men även de äldre måste förhålla sig till risken att bli utsatta.

De flesta av högstadieeleverna i den här studien har erfarenhet av att bli hotade och trakasserade i skolan. Under intervjuerna växer bilden av en stundtals rejält stökig mellanrumstillvaro i högstadiets korridorer fram. Ett antal "bråkiga elever" sägs sprida oro genom att inte följa normen för hur man rör sig i ett rum. "De viker inte undan" i mötet med andra, berättar eleverna, utan "går bara rakt fram".

*Flicka 1: Om man går i en korridor och råkar snudda lätt vid någon av dom så smäller det. Dom puttar upp dig mot skåpet och du får ett slag...*

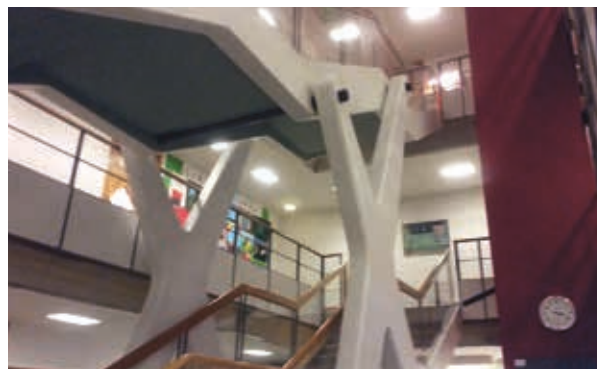
*Flicka 2: Dom puttar upp en: "Vad håller du på med, jävla hora?"*

*Pojke: Dom väntar på sin chans... Dom vill nästan slåss.*

*Flicka 3: Det kan hända vad som helst!*

*[årskurs 9]*

Här blir det tydligt hur kropparna tas i bruk som ett redskap i en pågående förhandling eller kamp om makten att "äga" rummet på egna villkor. Särskilt otrygg sägs ytan nedanför trapporna upp till lektionssalarna vara.



*Flicka: Här är det inte tryggt.*

*Pojke: Precis vid trappan där... Man frågar "kan jag få gå förbi?". "Nej!" Och det är flest lektioner där.*

*Intervjuare: Hur tar man sig förbi då?*

*Flicka: Det gör man inte.*

*Pojke: Man får vänta tills man kan gå förbi...*

*Flicka: Du får sätta dig ner och vänta.*

*[årskurs 9]*

Eleverna blir avbrutna i sin rörelse framåt, och att komma försent är som sagt något man gärna undviker. Här används, medvetet eller omedvetet, tiden som ett effektivt maktmedel, för den som kan hejda andras framåtrörelse i rummet och tvinga andra att vänta, den får övertaget i situationen (Beckman, 2009).

*Intervjuare: Kan man komma försent till lektionen då? Vad säger ni då?*

*Flicka 1: "Förlåt, jag har varit på toaletten." Eller bara "ursäkta att jag kommer försent".*

*Pojke: För säger man som det är så tror inte läraren på en, Dom säger att det är bullshit. I alla fall vissa lärare...*

*Flicka 2: Dom säger: "Varför skulle dom göra så?"*

*Pojke: Ja, och då har man försökt säga att "nu är det så här" och att man inte vill bli nerslagen för att man är ensam och dom är fem personer: "Jag kommer hellre försent till lektionen än blir nerslagen."*

[årskurs 9]

En anledning till att eleverna inte berättar om orsaken till att de kommer försent är alltså att de upplever att de inte blir trodda. En annan anledning är risken för obehagliga konsekvenser om man "skvallrar". Om läraren går vidare med saken "så ligger man illa till. Så det är bäst att inte säga något".

## Strategier vid förflyttning

Nedsättande kommentarer, hot och fysiska trakasserier är något som hör skolvardagen till (Skolverket, 2019a) och elevernas engagemang i frågan går inte att ta miste på. Högstadiel eleverna lyfter flera konkreta situationer där oprovocerat våld, som till exempel att bli upptryckt mot skåpen, förekommit. Ibland blir det fysiskt våldsam och ibland stannar det vid hot om våld, inte sällan genom kraftfulla formuleringar såsom "jag ska slå sönder dig" eller "jag ska göra dig blind".

På frågan om vad den här typen av hotfullt beteende gör med dem svarar eleverna att de hela tiden måste vara uppmärksamma på hur de rör sig i lokalerna och att de har utvecklat noggranna försiktighetsstrategier för att "klara sig undan bråk". Det kan handla om att "dra ner kepsen" för ansiktet, "undvika ögonkontakt" eller "stå och vänta bakom korridorväggen i flera minuter" för att vara säker på att det inte är någon på andra sidan. Att gå tillsammans genom korridorerna är också en effektiv strategi, då ensamhet kan signalera svaghet och "trigga igång bråk". Viktigt är att alltid gå tillsammans till och från toaletterna eftersom det är en speciellt utsatt situation, enligt eleverna. Det är tydligt att kompisrelationer är avgörande för att eleverna ska känna sig trygga i mellanrummen. "Vi skulle *aldrig* gå ensamma till toaletten, då skulle vi hellre hålla oss...", som en flicka i årskurs 9 uttrycker det.

Uppehållsrummet är ett populärt ställe bland högstadiel eleverna, men också här pågår en maktkamp

i det tysta. Pojkarna berättar att de väljer stolarna uppe i kaféet framför sofforna nedanför för att de känner sig mer trygga där och för att de då har bättre överblick över rummet. Ett rum med stora, öppna ytor och mycket rörelse kan kännas tryggt om det går att placera sig så att man får överblick över vad som händer i rummet. Bjurström (2004) menar att elever tenderar att sitta utmed kanterna i större rum och att det går att koppla till behovet av överskådlighet och kontroll. Pojkarna berättar att "de storiga killarna" alltid sitter i samma soffor, och på så sätt markerar tydliga gränser för vilken yta i rummet som tillhör dem.

*Alla vet att det inte går att sätta sig där. Dom har alla kuddar också... Ingen vågar fråga om man får låna en kudde.*

[pojke, årskurs 9]

Vilka som har makten att ta uppehållsrummet i besittning råder det inget tvivel om, men elevernas berättelser visar att de har strategier för att, inom de positioner och strukturer som finns, skapa plats och ett visst utrymme för sig själva.

## Reflektion

Tidigare forskning visar att de platser som skolelever upplever vara minst trygga i skolan är toaletter, korridorer, omklädningsrum och skolgård (Friends, 2017). I en undersökning från 2019 uppger en fjärdedel av eleverna i årskurs 3–9 att de någon gång under det senaste året blivit utsatta för någon form av fysiskt våld eller verbala kränkningar (Friends, 2019). I Skolverkets attitydundersökning från 2018 (Skolverket, 2019a) svarar drygt 80 procent av de äldre eleverna att påståendet "På min skola bemöter vi varandra respektfullt" stämmer ganska eller mycket bra. Det är en minskning sedan 2015, då närmare 90 procent instämde i påståendet.

I skolans värld handlar makt inte bara om relationer mellan vuxna och barn, utan i allra högsta grad också om relationen *mellan* barn (Cele, 2006). Som elev behöver man lära sig olika sätt att hantera varandra i skolans olika rum och på väg till och från olika platser. Identitetsarbete är en process och ett resultat av ett nära relationsarbete med andra barn, och med vuxna. En central fråga i sammanhanget blir då vem som äger privilegiet att kunna röra sig fritt och obehindrat genom rummet. Vem kan ta rummet i besittning utan att anpassa sig till andas rörelser och kroppar? (Young, 2005). Vem bestämmer vad rummet ska användas till? I vår undersökning syns många exempel på aktiva maktrelationer och förhandlingar om vem som "äger" rummet, vem som tar och ges utrymme och vem som sätter agendan för hur ytorna ska tas i bruk och för-

delas. Anspråk på rumslig makt uttrycks och befästs dels genom ett visst språkbruk, dels genom kroppen som ett redskap och en maktresurs.

Liksom i tidigare forskning kring skolmiljöer (se Björklid, 2005) kan vi se en viss åldershierarki göra sig påmind i elevernas berättelser. Rönnlund (2015) pekar på hur ålder fungerar som organiserade princip i den mening att det skapas ett ”vi” och ett ”dom” på skolgården och att det pågår en ständig förhandling om vem som ska ha företräde till olika platser just utifrån ålder. De yngre eleverna berättar att de kan vara ”rädda” för de äldre eleverna som medvetet kan störa och förstöra de yngres lek. Eleverna i årskurs 9 minns också hur de kände sig som sjundeklassare:

*Nu är vi ju äldst. I sjuan var det sönderslagna fönster och slagsmål hela tiden. Jag var stressad av andra skäl, jag sov inte på nätterna... men ändå, som sjuva var man inte trygg. Då var det bara att försöka gå hit och hålla sig till dom platser som man var lite trygg på och inte röra sig där det fanns risk för bråk.*

*[pojke, årskurs 9]*

Kanske är ålder en av de allra mest avgörande positioner som skolelever har att agera utifrån? När flickorna på äldrefritids berättar att de längtar efter att ”få lov” att gå fram och krama flickorna på högstadiet handlar det om en ”kittlande” känsla av att bli välkomnad in i de äldres gemenskap, om så bara för ett ögonblick. Men andra kategorier än ålder kan, som vi har sett, fungera som organiserande sociala principer. I berättelserna syns kategorin ”de bråkiga killarna” som implicit ställs mot ”de skötsamma killarna”. Här skapas ett tydligt ”vi” och ”dom”.

Både flickor och pojkar har utvecklat strategier för hur de rör sig i skolans mellanrum, men flickorna framträder ändå som mer utsatta. Att vara av kvinnligt kön och röra sig i skolmiljön är förenat med risken att bli sexualiserad och få kommentarer om sin kropp. Ett flertal flickor uttrycker att det är obehagligt att visa sig i baddräkt i simhallen eftersom vissa av pojkarna faller nedlåtande kommentar om deras kroppar. Flickorna berättar att de blivit ”slickade i håret” och ”tafsade på rumpan” och att de dagligdags blir kallade ”hora” och andra kränkande ord. Att få könsord ropade efter sig i korridoren och kommentarer om att man är ”tjock” eller ”ful” hör till vardagen och är något de har tvingats ”vänja sig” vid.

I vår studie liksom i tidigare forskning framstår pojkar som mer aktiva än flickor när det gäller att behandla andra illa (SOU 2009:6). Både i Skolverkets attitydundersökning (2019a) och i *Friendsrapporten* (Friends, 2019) uppger pojkar oftare än flickor att de

har blivit utsatta för direkt fysiskt våld, och flickor uppger betydligt oftare än pojkar att de har utsatts för sexuella trakasserier. Med andra ord är både pojkar och flickor utsatta för pojkars hot, våld och trakasserier, men som en pojke uttrycker det: ”De störiga killarna har mycket mindre respekt för tjejerna.” Young (2005) menar att flickor tidigt lär sig att begränsa sig i rummet och anpassa sig till de normer som finns gällande kön, rörelse och kropp.

Om vi förstår skolan som ett socialt rum blir den *beteendereglerande dimensionen* tydlig. Många av berättelserna från högstadiet handlar om kroppar som strävar efter kontroll och översiktighet. Eleverna lär sig snabbt vilka platser som är förenade med ”risker” och över tid utvecklar de strategier för att på ett tryggt sätt ta sig från en punkt till en annan. De menar att de lär sig av sina erfarenheter och att det ofta gäller att göra sig mer ”osynlig”, inte umgås med ”fel personer” och försöka ”smälta in i massan” när de rör sig på de öppna ytor.

Högstadiellevorna är märkbart bekymrade över att ”de bråkiga eleverna helt saknar respekt för vuxna” och tillåts ”styra och ställa” i korridorerna. Eleverna förstår det som att ”de som bråkar” har behov av att använda ett visst språkbruk och ta kontroll över olika ytor och rum för att kompensera för en brist, men frustrationen är tydlig: ”Man känner sig inte välkommen där. Det är deras mark” eller ”De tror att de äger skolan”. De vuxna på skolan sägs ”veta hur det ligger till”, men även om de försöker göra något åt det ”ger de upp” efter ett tag. En av flickorna berättar att hon har sett en lärare försöka säga ifrån, och att läraren möttes av ord som ”hora” och ”kärring” och att hon då ”gav upp” och drog sig tillbaka.

Betydelsen av vuxnas närvaro är något eleverna återkommer till, oavsett ålderskategori. De menar att vuxna behöver bli mycket mer bestämda, att de måste våga säga ifrån och sätta tydliga gränser. De önskar också att fler vuxna ska finnas tillgängliga på otrygga platser och att vuxna överhuvudtaget ska ha bättre ”koll” på vad som händer utanför klassrummet. Vuxnas närvaro är önskvärd och central, men, påpekar högstadiellevorna, de vuxna kan inte bara ”vara” där, de måste också veta på vilka platser och i vilka situationer de behövs och hur de ska ”möta upp”.

Sammanfattningsvis kan sägas att den *meningsbärande dimensionen* samverkar med den *beteendereglerande* i den mening att samhällsnormer och värderingar manifesterar sig i hur olika kroppar rör sig och tar plats i det *sociala rummet*. Verbala kränkningar har blivit en del av skolvardagen, och i denna miljö formar både pojkar och flickor sina identiteter. Hur vuxna förhåller sig till och hanterar barns möten och relationsarbete i mellanrummen synes vara av största vikt. ”Det beror på vilken vuxen man vänder sig till”, berättar högstadiellevorna. ”Vissa bryr sig, vissa lyssnar, vissa



bryr sig inte alls.” Vi anar en viss besvikelse på vuxen- världen och dess oförmåga, eller kanske snarare brist på ork och tid, att ta tag i saker och upprätthålla reglerna på skolan. De som trakasserar andra och stökar i skolan ges ”alldeles för mycket utrymme”, enligt högstadie- eleverna, medan de som ”sköter sig” får vika undan och anpassa sig. Det är svårt att förutsäga de långsiktiga konsekvenserna av att vissa elever måste anpassa sig och att flickor sexualiseras. Som vuxna riskerar vi hur som helst att bidra till en normaliseringsprocess kring den här typen av tilltal och beteenden om vi inte tydligt träder fram och stödjer eleverna.

## ”Det känns som den stirrar på en”

Vårt intervjumaterial visar att en mängd detaljer i skolmiljön upplevs som otrivsamma och ibland direkt skrämmande. Inte oväntat är det framför allt de yngre eleverna som fotograferar sådant som de upplever som ”konstigt” eller ”läskigt”. Under den här rubriken diskuterar vi exempel på detaljer som skulle kunna falla in under kategorin ”barnvänlig” inredning.

### ”Läskiga” detaljer

De yngre eleverna lyfter toaletterna som obehagliga platser. En av anledningarna är att vattenkranar och ljus stängs av per automatik.

*Flicka: Den här platsen är lite läskig. Mina kompisar brukar säga att det är lite läskigt, att det spökar där...*

*Intervjuare: Okej. Har du känt det också?*

*Flicka: Ja, jag tycker det är lite läskigt. Jag är lite rädd att när ljuset tänds igen, så står det någon där på toaletten. [...] Ljuset släcker sig efter ett tag, det är en rörelselampa. Och då känns det som att någon ska stå framför en när det tänds...*

[äldrefritids]

Även om barnen vet att det är deras egna rörelser som reglerar både ljuset och vattnet på toaletten så upplevs det vara obehagligt att inte veta exakt när det händer. Att ha kontroll över vad som sker i ett rum är en central aspekt av att känna sig trygg, och det är inte svårt att föreställa sig hur stark känslan av icke-kontroll kan vara för en nioåring när det plötsligt blir mörkt inne på en låst toalett. Ljuset som tänds och släcks automatiskt på elevtoaletterna är, enligt oss, ett talande exempel på den typ av ”barnblindhet” som vi önskar peka på här.

En annan anledning till att toaletterna upplevs läskiga är att det finns en liten dörr bakom en av toalettstolarna (se bild nedan). I och med att eleverna sitter med ryggen vänd mot den har de ingen översikt över vad som händer där. ”Vi gillar inte den där dörren”, säger de, ”för vi vet ju inte vad som är där bakom.”



På väg till och från vissa aktiviteter på Ekskolan och Cypresskolan måste eleverna passera en stor, inramad tavla föreställande en person med uppspärrade ögon. Tavlan med det i barnens tycke skrämmande motivet hänger i en korridor, mitt emot ett par stolar där man kan sitta och vänta på sin tur att få komma in i skol-sköterskans riktiga väntrum. Några flickor från äldre- fritids visar och berättar:



*Flicka 1: Ja, det känns som den stirrar på en när man går förbi.*

*Flicka 2: Ja, det känns inte bra [...]*

*Flicka 1: Ja, jag HATAR den.*

*Flicka 2: Ja, det går inte ens att titta på den, för den stirrar så konstigt.*

*Flicka 1: Den är vidrig!*

[äldrefritids]

## Rum för demokratisk fostran?

Elevrådet och det mötesrum elevråden hålls i lyfts också fram som något problematiskt av såväl yngre som äldre elever. Några elever berättar att de inte tycker om att vare sig ta sig till eller medverka i mötena. En flicka säger att hon alltid har "lite ont i magen" när hon ska dit. "Det börjar redan på vägen dit", berättar hon, då korridoren är "mörk", "läskig" och dåligt underhållen.



*Flicka 1: Den här korridoren är läskig att gå i.*

*Flicka 2: För det är alltid mörkt där.*

[äldrefritids]

Upplevelsen delas av elever i årskurs 9 som fotograferat samma korridor:

*Flicka 1: Färgerna då... Den är bara grå och mörk.*

*Flicka 2: Jag kommer ihåg när vi gick i sexan och besökte skolan, då tyckte jag att den såg otrevlig ut. Den kändes som en mobbingskorridor, lite så där.*

[årskurs 9]

Väl inne i elevrådsrummet upplevs det som "instängt", men också som mörkt och lite skrämmande. Rummet är färgsatt med övervägande mörkblå färger och saknar fönster. Den enda ljusinsläppet kommer från en dörr som leder ut till korridoren.

*Flicka: Här är det ofta mörkt...*

*Pojke: Och här luktar det...*

[årskurs 9]

Även här finns tavlor som spär på känslan av obehag. Flera har abstrakta motiv i mörka, sorgliga färger, men ett motiv upplevs som extra skrämmande. Vi har, liksom eleverna, lite svårt att se vad tavlan föreställer, men tycker oss se ett naket bröst, en mörk gestalt som trycker sig mot det nakna bröstet och ett ansikte med ett odefinierbart, kanske lidande, ansiktsuttryck. Eleverna ställer sig frågande inför valet av utsmyckning och berättar att de inte tycker om den här typen av "läskiga" tavlor i rum där de förväntas infinna sig.



*Flicka 1: Dom tavlorna är inte jätteroliga heller.*

*Pojke: Nä, dom är läskiga!*

*Flicka 2: När vi har elevråd ska vi sitta här och skriva och så...*

[äldrefritids]

Under elevrådsmötena får eleverna sitta på vuxenstolar. Höjden på dem gör att yngre barn inte når ner till golvet (se bild nedan) och att det då känns som att "hela rummet gungar" upplevs vara obehagligt. "Det är svårt att koncentrera sig då", berättar en av flickorna och tillägger att det inte känns som att rummet är inrett för att barn ska vistas där.



## Reflektion

Under intervjuerna lyfts många platser och detaljer som upplevs som ”fina”, ”roliga” och ”spännande”. En vacker utsikt från ett fönster, ett väntrum med varma, harmoniska färger, städade ytor och färgglada tavelmotiv beskrivs som estetiskt stimulerande och något som gör eleverna stolta över sin skola. Tydligt är att glada färger, ljusinsläpp, växter och ”harmoniska” tavelmotiv med blommor, djur eller andra ”snälla” detaljer är högt uppskattade, framför allt bland de yngre barnen, medan annat upplevs som ”fult”, ”läskigt” eller ”äckligt”. Yngre barn, skriver Björklid (2005), använder i högre grad sinnena och känslorna när de tolkar inredning och miljöer, medan äldre barn ser fysiska miljöer på ett mer symboliskt plan. Och kanske är det så? I vår undersökning väljer hur som helst de yngre i mycket högre grad att fotografera detaljer i den fysiska miljön utifrån estetik, i bred mening, och pratar oftare på ett mer engagerat sätt om vilka känslor, både positiva och negativa, dessa väcker.

Skolmiljön kan ses utifrån ett rent estetiskt perspektiv, som varandes ”fin” eller ”ful”, men det går även att närma sig den med mer maktkritiska ”glasögon”. För hur uppmärksamma är vi vuxna egentligen på barns upplevelser av olika miljöer? Som exempel kan vi ta tavlan med de ”stirrande ögonen” som hänger mitt emot skolsköterskans mottagning. Utifrån ett rumsligt-tidsligt perspektiv är eleven som ska besöka skolsköterskan redan försatt i underläge – inte minst utifrån sin position som barn i förhållande till en vuxen, men också på grund av ärendets ofta lite känsliga natur. Platsen är strikt kodad. Den är utformad för väntan och eleven förväntas sitta still och göra ingenting, eller möjligen titta på den stora tavlan som placerats på väggen mitt emot. Så sett är den *beteendereglerande dimensionen* i allra högsta grad aktiverad: platsen är utformad av vuxna för barn som ska vänta på en situation som de vuxna har bestämt att de ska vänta på, och konsten som har hängts upp på platsen är typisk ”vuxenkonst”.

På samma sätt kan vi närma oss exemplet med mötesrummet i vilket elevråden hålls. Elevrådet som fenomen hänger samman med att undervisningen i skolan bygger på idén om demokrati (se Skolverket, 2019b) och att elever ska få lära sig hur demokrati fungerar. I skolans styrdokument, som också gäller fritidshemmen, och i Barnkonventionens artikel 12 framgår att barn har rätt att uttrycka åsikter om saker som rör dem och att de ska ges möjlighet till inflytande över det som för dem är aktuellt och som påverkar deras liv (Barnombudsmannen, 2014). Men vilka signaler sänds egentligen till eleverna? På vilka villkor är de inbjudna i det demokratiska rum som ska fostra dem till demokratiska medborgare?

Elevrådet är i allra högsta grad ett *handlingarnas*

*rum* i den mening att det är ett tydligt definierat rum med ett starkt formaliserat innehåll. I sig är det, precis som alla mötesrum, även tydligt *beteendereglerande* i den mening att där finns ett mötesbord och att den som håller i mötet ofta sitter i ett symboliskt ”högsäte”. Utöver det är mötesrum vanligtvis avskalade på allt annat än de attribut som tillhör själva möteslogiken. I elevrådets mötesrum synliggörs normer och ojämlika maktrelationer även genom det symboliska budskap det innebär att stolarna saknar fotpinnar och därför enbart passar vuxna av normallängd. Hur välkomnade är egentligen barnen i detta ”demokratiska rum”? Höga stolar, mörk belysning och ”barnovänliga” tavelmotiv riskerar att ge signaler om att eleverna inte är en legitim del av en den demokratiska process som skolan enligt styrdokumentet ska lära ut. Den *meningsbärande dimensionen* blir följaktligen att barn är underordnade vuxna i rummet, och inte ses som demokratiska subjekt i sin egen rätt.

Skolelever upplever meningsfullhet när de får vara med och påverka saker som rör dem och deras skolvardag (Ihrskog, 2006), och ur den synvinkeln finns brister inte bara i det fysiska rummets utformning utan även i innehållet i elevrådsmötena. På Björkskolan framkommer att de synpunkter som förs fram under mötena inte nämnvärt tas tillvara av de vuxna. Det kan röra önskemål om att få ett trasigt staket lagat, att vattnet och trasorna avsedda för att torka av borden i matsalarna byts ut oftare eller att göra något åt det allmänna ”stöket” i skolans korridorer. Högstadiel eleverna menar att påföljderna för dem som bråkar och ”stör” är obetydliga. De vuxna säger att ”om du gör detta och detta, så händer detta och detta”, men sedan händer inget alls. ”Det är bara tomma ord”, som en elev uttrycker det. Vi uppfattar en viss besvikelse kring hanteringen av förbättringsförslag. ”Det rinner liksom nästan alltid ut i sanden... känns det som.” När eleverna upplever att deras legitima rätt att utöva demokratiskt inflytande inte leder till förändring, eller ens besked om varför det inte är möjligt att tillmötesgå deras önskemål, minskar deras tilltro inte bara till den demokratiska processen utan också till oss vuxna.

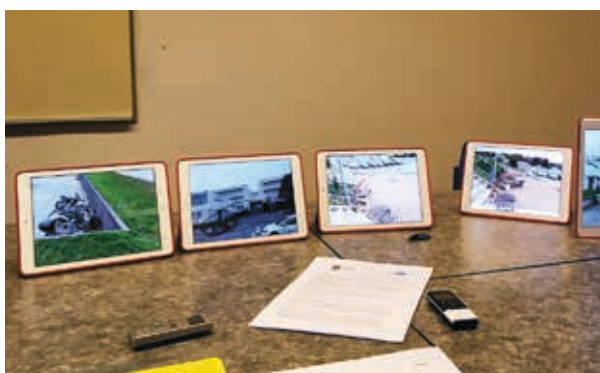
I de exempel som lyfts ovan överlappar den *sinnliga dimensionen* av rumslighet den *meningsbärande dimensionen*. Den sinnliga dimensionen synliggörs bland annat i den dåliga ventilationen, de mörka färgerna och de ”skrämmande” tavelmotiven, samtidigt som den meningsbärande dimensionen med sin symbolik blir tydlig i det att barnet, som demokratiskt subjekt, blir osynliggjort. Kanske skapar elevrådet förväntningar hos barnen som de vuxna har svårt att leva upp till? Att som elev uppleva att ens röst gör skillnad påverkar rimligtvis ens trivsel och känsla av trygghet (Björklid, 2005).

# ÖVERGRIPANDE REFLEKTION

**N**ärmare ett hundratal elever på fyra olika skolor i en mindre kommun i Västra Götalandsregionen har delat med sig av sina upplevelser av skolans mellanrumsmiljöer. I denna kortrapport har ett begränsat antal nedslag gjorts i empirin i syfte att visa exempel på vad som utifrån elevers perspektiv kan upplevas som problematiska detaljer, platser och situationer. Rapporten avslutas här med att en övergripande reflektion över undersökningen som helhet.

## Vad tyckte eleverna om att prata om sin skolmiljö?

Att lyfta fram barns perspektiv var centralt för undersökningen. Mycket av det som togs upp under intervjuerna var redan känt för lärare och personal, och det framgår också av berättelserna att de ansvariga på olika sätt försöker åtgärda kända problem. Men, eleverna gav ändå, både under och efter intervjuerna, uttryck för hur positivt de tycker att det är att i lugn och ro få sitta ner och prata om sin skolmiljö, och att det är något som de har saknat. ”Lärarna har oftast inte tid att lyssna, de har så mycket att tänka på”, som högstadiel eleverna uttryckte det. För dem var det ”väldigt skönt att få prata av sig” om hur stökigt det är i korridorerna. ”Nästan som en lättnad... Vi har inte berättat om många av de här sakerna förut... aldrig pratat på det här sättet innan.” Och kanske är det så att vuxna bara hinner ta del av ett fåtal av de incidenter som inträffar i mellanrummen?



Statistik från Friends (2018) visar att så mycket som 64 procent av de elever i årskurs 3–9 som utsätts för kränkningar *inte* berättar det för *någon* vuxen i

skolan. Och trots att var fjärde elev någon gång har utsatts känner 22 procent av skolpersonalen inte till förekomsten av kränkningar. Det här ger en bild av att kränkningar och trakasserier under skoldagen har normaliserats så till den grad att barn inte rapporterar dem och att vuxna inte alltid hanterar dem som något avvikande. Om siffrorna speglar verkligheten säger de också något väsentligt om glappet mellan elevernas föreställningar om betydelsen av vuxnas närvaro och tilliten till att vuxna har tid och ork att engagera sig.

Att vuxna ska orka lyssna och engagera sig mer i det som händer ”ute” i mellanrummen var något högstadiel eleverna lyfte som både önskvärt och nödvändigt. Alla elever, framför allt de i årskurs 4–9, hade även i övrigt lätt för att ge förslag på förbättringar i miljön, och vi förstår det som en bekräftelse på att barn är engagerade i sin vardagsmiljö och mer än gärna diskuterar den (jfr Björklid, 2005).

Inför fältarbetet var vi osäkra på om eleverna skulle känna sig bekväma med uppgiften så som den var formulerad och om de skulle kunna sätta ord på sina tankar och upplevelser. Vid någon av intervjuerna var eleverna också först lite frågande inför dess syfte, men efter en stund släppte det och överlag engagerade sig eleverna i uppgiften och visade på en utvecklad känsla för detaljer och stämningar. De visade sig vara mycket medvetna om sin omgivning och hade därtill många tankar, åsikter och funderingar.

I en äldre rapport om elevers skolmiljö skriver Holmberg och Lindell (1993) att de som forskare blev överraskade över hur ”otroligt medvetna” eleverna var om både byggnader och miljöer och hur stor vikt de la vid dem, och det är något som överraskar även oss. Björklid (2005) lyfter, tillsammans med flera andra skolforskare, mycket riktigt det faktum att vuxna sällan är medvetna om hur uppmärksamma barn är och hur engagerade de är, och *vill* vara, i sin närmiljö.

## Hur pratade eleverna om sin skolmiljö?

Av förklarliga skäl kom intervjuerna främst att fokusera på detaljer, platser och situationer som eleverna önskar förändra. Det som redan fungerar i skolvardagen är kanske inte alltid lika lättfångat, intressant eller ange-



läget att formulera sig kring? Eleverna visade sig vara relativt överens om vad som behöver förbättras. Konsensus mellan dem uppstod ofta, vilket är vanligt i fokusgrupper, inte minst med barn (Cele, 2006), men vi upplever att det redan från början fanns en samstämmighet kring vad som var viktigt att diskutera. Ofta hade eleverna, oberoende av varandra, fotograferat samma motiv.

Eleverna gav, oavsett ålder, uttryck för att de trivs bra på sina respektive skolor, men också för att det finns saker i miljön som de skulle vilja ändra på. Ju äldre elever, desto fler var reflektionerna kring vad som upplevs som mindre bra. De yngre eleverna var mer ivriga att visa upp sina fotografier och sin ”fina” skola, och för oss som vuxna var det en stor förmån att bli inbjudna till denna ”magiska värld” i vilken en normalsliten grundskolmiljö som genom ett trollslag förvandlats till något vackert och ibland nästan sagolikt. Att de yngre eleverna har positiva känslor för sina respektive skolor går inte att ta miste på. Flera hade till och med haft svårt att fotografera otrygga platser, och någon sa rakt ut: ”Jag vet faktiskt inte vad jag ska fotografera. Jag känner mig inte otrygg någonstans.” Tydligt är att eleverna på de två mindre skolorna, Almskolan och Björkskolan, upplever sig mer trygga än eleverna på den skola som delar lokaler med högstadiet.

Att intervjua de allra yngsta eleverna, i årskurs 1, visade sig vara något av en metodisk utmaning. Lekfullheten och känslorna tog emellanåt överhanden under såväl fotograferandet som intervjuerna och ibland var det svårt att uppfatta och tydligt ringa in betydelsen av det som sades. För att kunna ge röst åt barns erfarenheter och perspektiv krävs att forskaren får tillträde till barns ”kommunikationskultur”, vilket i sin tur kräver ett dialogiskt och reflexivt förhållningssätt (Haudrup Christensen, 2004). Forskaren behöver kunna föra en dialog med barnen och skapa förutsättningar för dem att berätta utifrån sitt eget perspektiv. Men associationerna var många och ivriga och de yngsta eleverna hade ibland lite svårt att följa våra instruktioner. Slutsatsen som måste dras är att uppgiften hade behövt anpassas bättre till de allra yngsta barnen och att vi därutöver hade behövt lägga mer tid och fokus på att bättre försöka förstå och tränga in i de allra yngstas ”kommunikationskultur” och sätt att tala om miljöer.

Ett talande exempel på ett samtal med de yngsta är citatet som presenterades i början av denna rapport och som handlar om att eleverna vill ha berg- och dalbanor på skolan. I andra intervjuer blandades utsagor om ”skallar som spruckit” på skolgården och ”jättefarliga” lekställningar som rasat ihop under lek. Att intervjua yngre barn är en konst (Hansen Orwehag, 2013), och de miljöbehov som barn i olika åldrar har kan vara svåra att fånga in och specificera (Björklid, 2005). Yngre barn associerar fritt och ibland kan det vara svårt att som

vuxen följa med i associationerna. Mindre barn kan samtidigt vara mer konservativa och okritiska i sitt sätt att se på miljön än äldre, och kan sakna referenspunkter för en reflektion kring vad som skulle kunna förbättras. De lever mer i nuet och är mer benägna att se det som är ”bra” i det som är. Många av eleverna på äldrefritids hade trots allt tydliga idéer bakom sina fotografier, men motiven skiljer sig från de äldre elevernas: de yngre uppmärksammade oftare små detaljer i miljön, såsom inristningar i toalettdörrar och träkors på stolpar på skolgården, som vuxna och äldre elever knappt lägger märke till. De yngre elevernas tankebanor rörde sig också ofta mot det fantasifulla och de gled inte sällan in i ”låtsasvärldar” med ”spöken” och ”farliga platser” där ”vad som helst” kan hända.

Från de yngre eleverna tar vi specifikt med oss berättelser om ”övernaturliga” fenomen på toaletter, i korridorer och på skolgården. Detaljer i miljön, såsom kranar som stängs av per automatik, torkskåp och en ”mystisk” dörr bakom toalettstolen, sätter i gång fantasier om att det finns spöken eller ”elaka gubbar” som när som helst kan hoppa fram bakom ens rygg. Det kan handla om spöken bakom draperier som fladdrar till när man går förbi, ljus som släcks på toaletten eller en kvarglömd ”spökvante”. Fantasi är grunden för varje kreativ aktivitet inom alla kulturer och möjliggör vetenskapligt, tekniskt och konstnärligt skapande. Barn har ett stort intresse för det omvända, fabelaktiga och absurda som i sin tur hör ihop med den kreativa processen i dess estetiska form. Denna fantasiform kan kännas igen i barns lek (Lindqvist, 2002). Även om gränsen är svår att dra är det naturligtvis viktigt att göra en distinktion mellan fantasi och vad som kan utgöra verkliga hot i skolmiljön: att bli utsatt för hot och trakasserier i korridoren, att plötsligt stå ensam i mörkret på en låst toalett och att vara rädd för en ”spökvante” på en torkställning handlar om känslor av obehag, men på olika sätt och på olika nivåer.

Hos de yngre eleverna förekom också en sorts andrahandsvittnesmål som även de befinner sig någonstans mellan fakta och fantasi. De fungerar fantasi-eggande och kan, med lite god vilja, sorteras in under kategorin folklöre, eller snarare *barnlore* (Palmenfeldt, 2005). Denna typ av berättande fungerar som redskap för känslomässig bearbetning av föreställda ”hot” i tillvaron och därmed också som ett kollektivt menings-skapande barnen emellan. De yngre barnen pratade ofta om ”farliga” eller obehagliga saker som har hänt ”andra” och som de har fått berättade för sig av ett äldre syskon eller ett barn med legitimitet att bekräfta både dramatiken och sanningshalten i det som skett. Det kunde handla om den där ”jättefarliga klätterställningen” som rasat samman för tio år sedan – eller var det kanske 20 eller 30 år sedan? – och därför kräver försiktighet vid lek, eller om trasiga lås på toaletten som

resultat i att någon som känner någon som känner någon har suttit blottad på toalettstolen inför allas åsyn.

Det här med skrämmande detaljer i miljön är med andra ord långt ifrån entydigt. Det som är ”läskigt” skildrades ofta även som eggande och berättelserna levererades ibland med skratt och fniss, en slags skräckblandad förtjusning. Inslagen av ”övernaturliga” element kan tolkas som ett kollektivt meningsskapande i relation till en plats. I leken utvecklar barn tillsammans med andra nya relationer till objekt och saker i sin omvärld (Lindqvist, 2002), och här handlar det om att ta bruk av fantasin. Barn tror mer på produkterna av sin fantasi och kontrollerar dem mindre, vilket gör att det finns mer av fantasi i den all dagliga betydelsen av barns berättelser än i vuxnas (Vygotsky, 1995). De yngre eleverna både tror och inte tror att det spökar. Det är skrämmande och kittlande på en och samma gång, och genom delade referensramar kan dessa känslor ladda olika platser med betydelser, ge mening och bygga gemenskaper. Det finns med andra ord ”läskiga” detaljer som sätter igång fantasin och skapar mening och gemenskap, men också detaljer som upplevs skrämmande och ”helt fel” utifrån ett barnperspektiv.

Högstadiel eleverna rörde sig, inte helt oväntat, oftare kring sociala aspekter av tillvaron, såsom relationer, konflikter, stress och känslor av utsatthet. Deras diskussioner utmärks av reflexivitet, kritiskt tänkande och förmåga att sätta saker i perspektiv. Lärarnas möjligheter att sätta gränser för ”de bråkiga eleverna” sätts där i relation till juridiska lagar, rättigheter och strukturella villkor: ”lärarna får inte sätta gränser...” och de ”bråkiga” eleverna anses inte ha haft samma, i jämförelse, privilegierade barndom som de själva haft. ”De som bråkar mår inte bra, de har inte haft samma uppväxt. De har kanske mist någon av sina föräldrar och inte fått det de behövt.” Också Skantze (1989) pekar i sin undersökning på högstadiel elevens förmåga att reflektera och sätta in beteenden och fenomen i en samhälls eller existentiell kontext.

I högstadiel elevernas berättelser framstår *tid* som en viktig aspekt av det rumsliga. Det handlar om att tiden organiserar skoldagen och disciplinerar eleverna till att röra sina kroppar i en viss takt och mot ett visst mål, men det handlar också om tiden som ett mer konkret maktredskap i olika situationer, som i fallet med eleverna som blev hindrade från att ta trapporna upp till lektionssalarna. Att försätta någon i vänteläge, att avbryta dennas rörelse framåt, är ett exempel på maktutövning där tiden är själva redskapet för makt. Också när eleverna står blick stilla för att lyssna in om någon kommer gående bakom hörnet blir den tidsliga dimensionen tydlig. Här används hörseln och kanske även andra sinnen för det nödvändiga i att ”hålla koll” på var olika kroppar befinner sig i rummet och åt vilket håll de rör sig. Man ”lär sig” känna igen olika röster och sätt att röra

sig på, och så väntar man tills ”faran är över”. Gemensamt för dessa exempel är att eleverna upplever att deras fysiska och sociala handlingsutrymme begränsas.

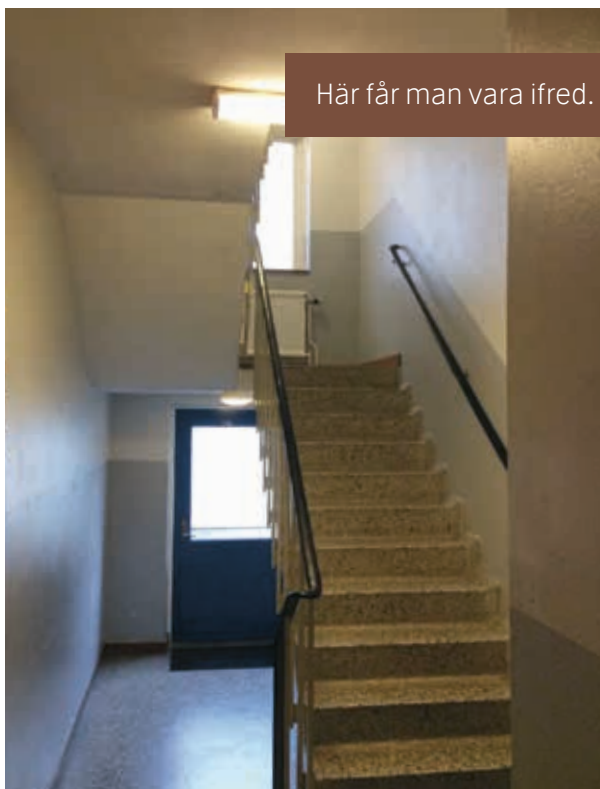
## Vilket tema var det oftast återkommande?

*Det är så stökigt i vår klass, vi letar efter lugnet och tystnaden hela tiden. Vi behöver få ha tyst omkring oss, det är jobbigt att behöva höra ljud hela dagen. Sen koncentrerar man sig sämre och så...*

[pojke, årskurs 7]

Rummens utformning och skolans reglering av tiden ger eleverna begränsade möjligheter till egen kontroll och flexibilitet (Balldin, 2008), men det finns sätt att erövra en känsla av kontroll. Rum som tillgodoser elevers varierande behov av interaktion, såsom lugna miljöer för vila eller miljöer för gemensam aktivitet, framstod i intervjuerna som mycket viktiga. Upplevelsen av att det är jobbigt i trånga utrymmen med stök och höga ljud är gemensam för alla elever och det är tydligt att de gärna söker sig till avskilda utrymmen där de kan återhämta sig. En majoritet av de fotografier som illustrerar trivsamma och trygga situationer togs på platser som erbjuder möjligheten att få ”vara ifred”. Att uttrycket ”vara ifred” användes ofta under intervjuerna pekar på att elever i alla åldrar upplever skolrutiner och regler som något som de då och då behöver avskärma sig ifrån.

Att barns tid på raster och i andra mellanrum alltså har lägre status än vuxenstyrda aktiviteter (Markström, 2005; Johannesen & Sandvik, 2009) gör att den ofta osynliggörs. Mellanrumssituationerna kan därför förstås som ”frizoner” i vilka eleverna kan röra sig utan inblandning av vuxna (jfr Rönnlund, 2015). Thyssen (1998) anger fyra kontrollformer som han menar är inbyggda i skolmiljön: **1) rumskontroll** (tydliga anvisningar för användning av olika rum och rutiner, upprepad daglig användning), **2) tidkontroll** (att klocktiden och inte barns egen nyfikenhet bestämmer), **3) tankekontroll** (skolan fastlägger ett pensum, vad som ska läras ut) och **4) motivationskontroll** (ju äldre elever, desto mer allvar: ”ni är inte här för nöjes skull utan av plikt”). Beaktat dessa olika former av kontroll som barn ”utsätts” för i skolvardagen är det viktigt att elever då och då får möjlighet att stänga ute intryck och vuxenkrav för att orka med. Eleverna berättade hur de, tillsammans med bara några få kompisar, gärna söker upp platser ”där inga andra är” för att kunna umgås och samtala med varandra ”i lugn och ro”. Det kan



Här får man vara ifred.

handla om att hitta en undanskymd vrå i skolans korridorer eller på skolgården. Dessa särskilda platser blir till "exklusiva rum" i vilka eleverna kan fördjupa sitt relations- och identitetsarbete och skapa ett gemensamt "vi" med hjälp av platsen.

Att hitta eller skapa avskilda rumsliga miljöer kräver inte alltid särskilt stora insatser. "Det bästa stället på fritids" kan vara ett avskalat och, i vuxnas tycke, kanske ganska otrivsamt utrymme som eleverna med glädje tar i bruk för egna behov. Två flickor på äldrefritids definierade en mörk och helt avskalad plats vid toaletterna som precis ett sådant ställe. I det tomma, undanskymda utrymmet upplever flickorna att de kan slappna av, hjula, stå på händer, prata och vara ifred. "Här är det aldrig fröknar!" Den undanskymda ytan blir ett eget, slutet rum. Kanske ett "hemligt rum" som delas av bara ett fåtal? Skantze (1989), som har undersökt elevers förståelse av sin egen skolmiljö, visar att de mest omtyckta platserna, förutom bibliotek och slöjdsalar, är en "egen plats" någonstans på skolan. Björklid (2005) skriver att attraktiva rum för barn ofta har karaktären av mellanrum i den mening att de är funktionslösa ytor som barnen kan ta i bruk för egna syften. Mellanrummen finns *mellan* de funktionella utrymmena, och är inte avsedda för något bestämt – tvärtom är de ofta betraktade som helt "meningslösa" ytor.

Gustafsson (2006) har med hjälp av fotografier studerat hur barn använder skolgården. Förvånansvärt ofta använder de "oväntade" platser, såsom en bakdörr, en utomhustrappa eller en pelare, för att i sitt gemensamma identitetsarbete skapa ett avskilt "vi". Framför

allt yngre barn föredrar odefinierade platser med låg funktionalitetsgrad framför definierade (Björklid, 2005). Enligt Björklid står designade lekplatser inte sällan tomma, medan buskage och skogsdungar lockar fram kreativitet och en variation av aktiviteter. Kanske kan man se det som att barnen, medvetet eller omedvetet, gör motstånd mot de vuxnas idéer om hur miljön ska tas i bruk?

Sommers (1969) forskning kring hur vi interagerar och rör oss i det sociala rummet visar att alltför täta kontakter mellan människor kan resultera i upplevelser av stress. Inom miljöpsykologin brukar man säga att miljöer ska vara socialt stimulerande, men också erbjuda möjligheter till territoriell kontroll genom *personal spaces* (Johansson & Küller, 2005; Sommer, 1969). Det vill säga att en miljö bör erbjuda platser för återhämtning och platser som går att använda som "egna rum" i rummet. Mellanrummen, och därmed rasterna, har med ovanstående resonemang en viktig funktion att fylla (Nordström, 2015). Elever behöver pauser för att kunna processa den kunskap de får till sig i undervisningssammanhang. Precis som i Skantze (1989) nämnde eleverna i vår undersökning, oavsett ålder, ofta biblioteket som en trygg och trivsamt plats som de gärna går till. Biblioteket är en tyst "oas" i vilken man slipper höga ljudnivåer och stök, där normen kring "läsro" verkar respekteras. Kanske fungerar dess väggar som en osynlig, nästan "magisk" gräns: in i biblioteket når varken skriken, pratet eller konflikterna?

Minskade resurser i kombination med en stark instrumentell "mätbarhetsdiskurs" riskerar att, på sikt, "täppa till" dessa viktiga mellanrum. "Rasterna är under press", skriver Løndal (2019), de reduceras för att maximera tiden för formellt lärande. En tendens som Løndal diskuterar är tanken att mellanrummen, eller rasterna i det här fallet, ska *användas* till olika saker, såsom fysisk aktivitet med målsättning att förbättra elevernas hälsa och prestationsnivå. Detta instrumentella synsätt riskerar att bli kontraproduktivt beaktat barns behov av "egna, fria" rum i vilka de tillåts bara vara, på egna villkor. Barns utveckling kan svårligen stressas fram, varför tanken på mellanrummet som "frihetszon" är viktig att lyfta fram. Björklid (2005) menar att skolor lite för ofta saknar platser där barn kan dra sig tillbaka och återhämta sig, och att de därför ofta söker sig till toaletter och trapphus. I Barnombudsmannens (2004) undersökning uppger en tredjedel av eleverna att de sällan eller aldrig har möjlighet att gå till en plats i skolan där de kan få tillräcklig lugn och ro, vilket enligt Barnombudsmannen borde ses som ett arbetsmiljöproblem. Barn behöver kunna dra sig undan de "publika utrymmena" (Einarsdottir, 2007). Även om barn är uppfinningsrika när det gäller att skapa "egna rum i rummet" är det en viktig aspekt att ha med sig i utformningen av skolmiljöer.

## ”Hur tänkte dom vuxna då?”

Arbetsmiljön för såväl elever som lärare regleras av arbetsmiljölagen, men trots att lagstiftningen är densamma hanteras den ofta olika för barn respektive vuxna (Barnombudsmannen, 2006). Vår undersökning, liksom andra, visar att elever är mycket känsliga för detaljer i miljön. Lokaler och miljö kommer ofta i skymundan vid utvärderingar av verksamheter för barn (Björklid, 2005), och frågan som vi vuxna måste ställa oss är hur vi tänker när vi låter barn arbeta i miljöer som vi själva sällan eller aldrig skulle acceptera på våra egna arbetsplatser. ”Hur tänkte dom vuxna då?” är ett citat hämtat från en av samtalspromenaderna då en elev ställdes inför en för henne skrämmande detalj i miljön (se bild nedan). Hur kunde en sådan detalj överhuvudtaget få finnas på en skola? undrade flickan. Förstod inte de vuxna att skolan är byggd för *barn*?



Även Björklid (2005) påpekar att elevers arbetsmiljö inte tas på samma allvar som vuxnas. Laike (2005) konstaterar att det finns få studier av hur en miljö faktiskt bör utformas för att barn ska må bra i denna, men tänkvärt är att vi först efter barnens påpekanden inser det problematiska med vissa detaljer. Ett exempel på det är hur elevskåpen är konstruerade. En ordning som vi antagligen inte skulle acceptera på våra egna arbetsplatser, men som vi ändå aldrig reflekterat över, trots flera egna skolbarn. Genom att hörsamma den här typen av synpunkter kan vi antagligen öka elevers ansvarskänsla (jfr Barnombudsmannen, 2014; Skolverket, 2019b). Alla skolor har sina särdrag och att barnen kan säga ”det här är vår skola, den är unik och vi har alla varit med och skapat den miljö vi har” är stärkande inte bara för individens identitet utan också för skolans (jfr Björklid, 2005, s. 54).

Miljön, såväl den fysiska som den psykosociala, har betydelse för barns utveckling, och en aspekt av det rumsliga är att barn skapar sin identitet i relation till en plats (Björklid, 2005). Vi skapar alla känslomässiga band till en plats och platsidentitet handlar om att en plats upplevs som meningsfull. Att ha inflytande på hur en plats ska ”levas” och utformas är därför viktigt,

inte minst för barns utveckling. Ett barns identitet och känsla av meningsfullhet förstärks genom att han eller hon får möjlighet att påverka och förbättra sin egen miljö, och som Clark (2010) skriver: de informella miljöerna, det vill säga mellanrummen, är minst lika viktiga att få inflytande över som de formella.

Barn uppmärksammar inte sällan andra aspekter av verkligheten än vuxna. Genom att utgå från barns perspektiv och lyssna på deras erfarenheter kan vi, i bästa fall, fånga nyanser i skolvardagen som vuxna lätt missar och som därför ofta går förlorade (jfr Klerfelt & Haglund, 2011). Det finns anledning att tro att det bästa sättet att förbättra miljön på våra skolor är att i högre grad göra oss lyhörda för vad barn ser, hur de tänker och känner och vad de uttrycker att de behöver i sin skolvardag.

## Exempel på önskemål från de yngre eleverna

- att se över eller ta bort automatiken för ljus och kranar på toaletterna
- regler för toalett- och hygienutrymmen som tas fram i samarbete med eleverna och upprepas kontinuerligt av de vuxna
- gemensamma regler kring hur man tar av sig och ställer skor i tamburen/korridoren som upprepas kontinuerligt av de vuxna
- torkskåp för blöta strumpor och andra kläder
- bättre tydlighet och dialog kring de ”demokratiska processerna” i skolan / att lyssna in elevernas förslag från elevrådet/klassrådet och förklara varför ett beslut tas och varför vissa förslag inte går att genomföra
- att reparera trasig spel- och lekutrusning
- att se över städrutiner på eftermiddagarna
- separata toaletter för pojkar och flickor (önskemål från flickorna)
- att ersätta ”skrämmande” vuxentavlor med ljusa, färgglada motiv ”som barn gillar”
- att måla alla väggar i ljusa, glada färger
- stolar med pinnar för fötterna så att även yngre barn kan sitta bekvämt vid elevråd
- bättre belysning i mörka utrymmen



## Exempel på önskemål från de äldre eleverna

- att åtgärda trasiga lås på elevskåp och toaletter
- att undvika en ordning med över- och underskåp
- att synkronisera samtliga klockor på skolan
- att de vuxna sätter upp tydligare regler för uppförande och att regelbrott får konsekvenser
- att fler vuxna är närvarande på ställen där det behövs
- att lärarna tydligt markerar att kropps-kommentarer och könsord *inte* är tillåtna
- att eleverna får bättre gehör för de problem med trakasserier som finns på skolan
- bättre tydlighet och dialog kring de ”demokratiska processerna” i skolan / att lyssna in elevernas förslag från elevrådet och förklara varför ett beslut tas och varför vissa förslag inte går att genomföra
- att upphäva mobiltelefonförbudet på rasterna eller åtminstone öppna upp för en diskussion med eleverna

## Exempel på strategier som högstadie-elever använder i skolans mellanrum

- att som flicka gå två och två eller i grupp, aldrig ensam, särskilt till toaletterna
- att sänka blicken eller dra ner kepsen för ansiktet i mötet med andra för att inte bli indragen i bråk
- att göra sig osynlig, ”smälta in” och bevara sin ”anonymitet”
- att lära sig känna igen steg och gångstilar för att undvika oönskade möten
- att stå gömd och vänta tills alla har gått förbi och ”kusten är klar”
- att välja platser i rummet där man har överblick och kontroll över vad som händer
- att undvika trånga och mörka korridorer
- att inte skvallra för vuxna för att undvika negativa följder

## Fördelar med att arbeta med barn och fotografier

- Maktaspekten: att barnen ges en ”visuell” röst och tillåts ”tala tillbaka” till oss vuxna. ”Se här, den här miljön har ni vuxna byggt för oss barn.”
- Barnen ges möjlighet att upptäcka och återupptäcka sin egen miljö, i enskildhet och på egna villkor.
- Kameran erbjuder ett riktat fokus i barnens seende.
- Barns fotografier och delandet av dem möjliggör beskrivningar av känslor.
- Fotografier kan innebära nya sätt att tänka på, både för barnen och för oss vuxna. Barns fotografier visar vägen till saker vi vuxna inte känner till.

# REFERENSER

- Alvestad, T.** (2017). Förhandling, relation och interaktion i yngre barns vänskap. I M. Øksnes & A. Greve (red.), *Vänskap* (s. 77–92). Stockholm: Liber.
- Ballidin, J.** (2008). Skolans förändrade rum, institutionsautonomi och barns platser. En diskussion om platsens betydelse. I B. Qvarsell (red.), *Pedagogiken i kulturen. Uttolkningar och exempel*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Barnombudsmannen** (2004). *Samtala med barn och unga*. Stockholm: Barnombudsmannen.
- Barnombudsmannen** (2006). "Vill man gå på toa ligger man illa till" – om arbetsmiljön i skolan. Stockholm: Barnombudsmannen.
- Barnombudsmannen** (2014). *Barnkonventionen. En lättläst skrift om konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Barnombudsmannen.
- Beckman, A.** (2009). *Väntan. Etnografiskt kollage kring ett mellanrum*. Göteborg: Mara Förlag.
- Bengtsson, J.** (red.) (2011). *Educational Dimensions of School Buildings*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bjurström, P.** (2004). *Att förstå skolbyggnader* (doktorsavhandling). Stockholm: Tekn. högskolan.
- Bjurström, P.** (2011). The space of the school as a changing educational tool. I J. Bengtsson (red.), *Educational Dimensions of School Buildings* (s. 35–48). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Björklid, P.** (2005). *Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Forskning i fokus, nr 25. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Björklid, P. & Fischbein, S.** (2011). *Det pedagogiska samspelet* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A.** (2016). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.
- Cele, S.** (2006). *Communicating Place: Methods for Understanding Children's Experience of Place* (doktorsavhandling). Stockholm: Kulturgeografiska institutionen, Stockholms universitet.
- Clark, A.** (2010). *Transforming Children's Spaces. Children's and Adults' Participation in Designing Learning Environments*. New York: Routledge.
- Cold, B.** (2002). *Skolemiljø fire fortellinger*. Oslo: Kommuneforlaget Norsk Form.
- Corsaro, W.** (2014). *The Sociology of Childhood*. London: Sage.
- de Jong, M.** (1996). *Pedagogiska och sociala aspekter på lokaler för barnomsorg. Underlag till Allmänna råd från Socialstyrelsen 1995:2*. Malmö: Institutionen för pedagogik och specialmetodik, Lärarhögskolan.
- de Jong, M.** (2005). Rummets magt og magten over rummet. I K. Larsen (red.), *Arkitektur, krop og læring*. Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag.
- Einarsdottir, J.** (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Research Journal*, 15(2), 197–211.
- Einarsdottir, J., Docket, S. & Perry, B.** (2011). Researching with children: Ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research*, 7(3), 283–298.
- Eriksson Bergström, S.** (2017). *Rum, barn och pedagoger. Om möjligheter och begränsningar för lek, kreativitet och förhandlingar*. Stockholm: Liber.
- Erlandsson, S. & Sjöberg, L.** (red.), *Barn- och ungdomsforskning: metoder och arbetssätt* (s. 157–177). Lund: Studentlitteratur.
- Evans, J. & Jones, P.** (2011). The walking interview: Methodology, mobility and place. *Applied Geography*, 31, 849–858.
- Falkner, K. & Ludvigsson, A.** (2016). *Forskning i korthet nr 1: Fritidshem och fritidspedagogik*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.
- Frelin, A. & Grannäs, J.** (2017). Skolans mellanrum: ett relationellt och rumsligt perspektiv på utbildningsmiljöer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22(3–4), 198–214.
- Friends** (2017). *Friendsrapporten 2017*. Hämtad 2019-08-30 från <https://friends.se/friendsrapporten2017>.
- Friends** (2018). *Friendsrapporten 2018*. Hämtad 2019-08-30 från <https://friends.se/friendsrapporten2018>.
- Friends** (2019). *Friendsrapporten 2019*. Hämtad 2019-09-01 från <https://friends.se/friendsrapporten2019>.
- Gitz-Johansen, T., Kampmann, J. & Kirkeby, I. M.** (2001). *Samspil mellem børn og skolens fysiske ramme*. Center for fysiske rammer og læreprocesser: Rum Form Funktion.
- Gitz-Johansen, T., Kampmann, J. & Kirkeby, I. M.** (2011). Architecture, pedagogy and children. The intersection between different action programs in school. I J. Bengtsson (red.), *Educational Dimensions of School Buildings* (s. 49–73). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Goffman, E.** (1983). The interaction order. *American Sociological Review*, 48, 1–17.
- Granberg, A.** (2000). *Småbarns utevistelse: naturorientering, lek och rörelse*. Stockholm: Liber.

- Gustafsson, K.** (2006). *Vi och dom i skola och stadsdel. Barns identitetsarbete och sociala geografier* (doktorsavhandling, Uppsala studies in Education 111). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala universitet.
- Gustafsson, K.** (2009). Us and them – children's identity work and social geography in a Swedish school yard. *Ethnography and Education*, 4(1), 1–16.
- Haglund, B.** (2015). Pupil's opportunities to influence activities: a study of everyday practice at a Swedish leisure-time centre. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1556–1568.
- Hansen Orwehag, M.** (2013). Barnintervjun – ur barnperspektiv och barns perspektiv. I S. I. Erlandsson & L. Sjöberg (red.), *Barn- och ungdomsforskning: metoder och arbetssätt* (s. 157–177). Lund: Studentlitteratur.
- Haudrup Christiensen, P.** (2004). Children's participation in ethnographic research. Issues of power and representation. *Children and Society*, 18(2), 165–176.
- Holmberg, L. & Lindell, E.** (1993). *Vägar till den goda skolan* (rapport D). Kalmar: Lärarhögskolan.
- Ihrskog, N.** (2006). *Kompisar och kamrater: barns och ungas relationsskapande i vardagen* (doktorsavhandling, nr 90). Växjö: Acta Wexionia.
- James, A.** (2010). Ethnography in the study of children and childhood. I P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (red.), *Handbook of Ethnography* (s. 246–257). London: Sage.
- Johannesson, N. & Sandvik, N.** (2009). *Små barns delaktighet och inflytande: några perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Johansson, E.** (2003). Att närma sig barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), 42–57.
- Johansson, M. & Küller, M.** (2005). *Svensk miljöpsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N.** (2011). *Kvalitativa metoder: från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Klerfelt, A. & Haglund, B.** (2011). Samtalspromenader – barns berättelser om meningen med fritids. I A. Klerfelt & B. Haglund (red.), *Fritidspedagogik fritidshemmets teorier och praktiker* (s. 155–179). Stockholm: Liber.
- Kusenbach, M.** (2003). Street phenomenology: The go-along as ethnographic research tool. *Ethnography*, 4, 455–485.
- Laike, T.** (2005). Inomhusmiljöns betydelse för barns välbefinnande. I M. Johansson & M. Küller (red.), *Svensk miljöpsykologi* (s. 125–137). Lund: Studentlitteratur.
- Lefebvre, H.** (1991). *The Production of Space*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Lindqvist, G.** (2002). *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Löndal, K.** (2019). Fysiskt aktiv lek. I A. Pihlgren (red.), *Rasten. Möjligheternas mellanrum* (s. 113–135). Lund: Studentlitteratur.
- Markström, A.** (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie* (doktorsavhandling). Linköping: Linköpings universitet.
- Massey, D.** (1994). *Space, Place and Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Massey, D.** (2005). *For Space*. London: Sage.
- Nordström, M.** (2015). *Barn och ungas utemiljö – en europeisk utblick* (rapport 2015:30). Stockholm: Boverket.
- Palmenfelt, U.** (red.) (2005). *Vad heter Usamas glömska bror? Var var det jag Laden: barns bästa historier*. Stockholm: Ordfront.
- Rönnlund, M.** (2015). Skolgården som socialt rum. *Nordic Studies in Education*, 35(3–4), 200–216.
- SFS 2010:800**. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skantze, A.** (1989). *Vad betyder skolhuset? Skolans fysiska miljö ur elevernas perspektiv studerad i relation till barns och ungdomars utvecklingsuppgifter* (doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Skolverket** (2018). *Beskrivande data 2017. Förskola, skola och vuxenutbildning* (rapport 468). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket** (2019a). *Attityder till skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket** (2019b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Reviderad 2019.
- Sommer, R.** (1969). *Personal Spaces. The Behavioral Basis of Design*. London: Spectrum Books.
- SOU 2000:19**. *Från dubbla spår till Elevhälsa – i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Slutbetänkande av Elevvårdsutredningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2009:64**. *Flickor och pojkar i skolan – hur jämställt är det?* Delbetänkande av DEJA – Delegationen för jämställdhet i skolan. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU 2020:34**. *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*. Betänkande av Utredningen om fritidshem och pedagogisk omsorg. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Thyssen, O.** (1998). Skolens tid og rum. I I. M. Kirkeby (red.), *Skolen – et fysisk landskab – et mentalt rum* (s. 97–120). Köpenhamn: Akademisk förlag.
- Villanen, H. & Alerby, E.** (2013). The sense of place – voices from a schoolyard. *Education in the North*, 20 (special issue), 26–38.
- Vygotsky, L. S.** (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Wibeck, V.** (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Young, I. M.** (2000). *Att kasta tjejkast. Texter om feminism och rättvisa*. Stockholm: Atlas.
- Young, I. M.** (2005). *On Female Body Experience. "Throwing Like a Girl" and Other Essays*. New York: Oxford University Press.
- Øksnes, M.** (2011). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institutionaliserad barndom*. Stockholm: Liber.

**B**arn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön på Högskolan Väst arbetar strategiskt med forskningssamverkan tillsammans med verksamheter som har fokus på barn, ungdomar och unga vuxna. Målet för forskningsmiljön är att producera och sprida kunskap om barns och ungdomars livsvillkor och därmed stärka deras ställning i samhället. Forskningssamverkan med externa verksamheter är ett av de sätt som miljön arbetar på för att nå detta mål. Samarbetet sker i form av en samverkansmodell som avser att skapa goda förutsättningar för både forskningen och den externa samverkans parten. Samverkansmodellen utgår från en dialog mellan forskare och samverkanspart där parterna tillsammans utarbetar och formulerar undersökningsområde och forskningsfrågor.

**Barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön, Högskolan Väst**

[www.hv.se/BUV](http://www.hv.se/BUV)



**Anita Beckman, Högskolan Väst**  
[anita.beckman@hv.se](mailto:anita.beckman@hv.se)

**Marita Lundström, Högskolan Väst**  
[marita.lundstrom@hv.se](mailto:marita.lundstrom@hv.se)