



Examensarbete i fördjupningsämnet fritidspedagogik
15 högskolepoäng, grundnivå

Meningen med rasten

*En kvalitativ studie om lärares och fritidslärares förståelse av rastens
mening och konstruktion*

Schoolbreaks construction

A qualitative study about professional roles and the contribution of the break

Annie Olsson
Sally Andersson

Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i fritidshem,
180hp
Handledare: Erika Lundell
Datum för slutseminarium (2020-03-24)

Examinator: Jonas
Qvarsebo
Handledare: Erika Lundell

Förord

Under utbildningens gång har det väckts många intressanta frågor, dessa frågor och funderingar har förstärkts när man har befunnit sig ute på verksamhetsförlagd utbildning. Det gjorde att vi kom fram till detta område som vi ville fördjupa oss inom i examensarbetet.

Under arbetes gång har vi båda medverkat vid samtliga arbetstillfällen samt delat lika på arbetsinsatserna. Under skrivprocessen har vi diskuterat och formulerat arbetets olika delar tillsammans, så att bådas idéer och tankar har blivit hörda. Alla beslut som har tagits gällande arbetet har vi tagit tillsammans.

Vi vill rikta ett stort tack till alla grundlärare och fritidslärare som valde att ta sig tid och ställa upp på intervjuer. Utan er hade inte studien kunnat genomföras. Vi vill även tacka vår handledare Erika Lundell för all hjälp och stöd hon har givet oss under processen gång.

Abstract

Syftet med vår studie är att undersöka hur grundlärare och fritidslärare förhåller sig till raster, rasternas organisering samt ostrukturerade eller strukturerade aktiviteter under rasten. För att nå fram till detta så ställer vi oss frågorna, hur är rasterna organiserade? hur resonerar grundlärare samt fritidslärare gällande yrkesroller på rasten? samt vilka är rasternas och rastaktiviteternas bidrag ur intervjupersonernas perspektiv?

De teoretiska perspektiven som ligger till grund för vår studie är positioneringsteorin och ramfaktorteorin, detta hjälper oss att se hur lärare positioneras samt vilka faktorer som påverkar hur rasterna organiseras. En kvalitativ metod har använts för att samla in material och detta genomfördes med hjälp av semistrukturerade intervjuer. Resultatet av studien är att fritidslärare generellt befinner sig i en likvärdig position eller (i) en underordnad position. Grundlärarna hamnar i en överordnad position eller en underordnad position. De olika lärarna anser att eleverna först kan finna sig i en underordnad position och med hjälp av rastaktiviteter hamna i en likvärdig position. Studien visar även på att ramfaktorer kan begränsa eller möjliggöra för elevernas välbefinnande innan, under eller efter rasten.

Nyckelord: skolgård, rast, rastaktivitet, fritidslärare, grundlärare.

Innehållsförteckning

Förord.....	2
Abstract	3
1. Inledning	5
1.1 Syfte	6
1.2 Frågeställning	6
1.3 Nyckelbegrepp	6
2. Tidigare forskning.....	7
3. Teoretiska perspektiv	12
3.1 Positioneringsteori.....	12
3.2 Ramfaktorteori	14
3.2.1 Ramfaktorerens fem delar.....	14
4. Metod och genomförande	16
4.1 Forskningsmetod	16
4.1.1 Kvalitativ metod.....	16
4.1.2 Fenomenologiskt perspektiv.....	16
4.1.3 Semistrukturerade intervjuer	17
4.2 Urval.....	18
4.3 Genomförande.....	19
4.3.1 Bearbetning av data	20
4.4 Forskningsetiska överväganden	21
5. Analys	23
5.1 Fritidslärares roll i relation till elever.....	23
5.2 Grundlärares roll i relation till elever.....	25
5.3 Rastens bidrag	26
5.4 Lärares positioner gentemot varandra.....	31
5.5 Sammanfattning	35
6. Diskussion.....	37
6.1 Resultatdiskussion.....	37
6.2 Metoddiskussion	40
6.3 Yrkesrelevans	40
6.4 Förslag på framtida forskning	41
Referenser	42
Bilaga 1: Samtyckesblankett.....	45
Bilaga 2: Frågeformulär/intervju: rast.....	49

1. Inledning

Detta arbete kommer att beröra grundlärare och fritidslärare, hur de resonerar samt förhåller sig till rasten. Vi kommer även studera vad de olika lärarna har för ansvarsområde, hur de olika skolorna har valt att organisera sina raster och om de arrangerar rastaktiviteter. Iden till vårt examensarbete uppstod då vi samtalade om raster och hur vi själva upplevde att de var organiserade. Vi har båda erfarenheter av att befinna oss på raster och att ansvara för aktiviteter med eleverna på rasterna. Diskussionen kring ämnet skapade en nyfikenhet kring vilka riktlinjer rasten egentligen har och vi kunde inte finna en tydlig formulering om rasten i några styrdokument eller i skollagen (Skolverket, 2019), även om vissa delar kan kopplas till rasten och dess sammanhang. I en studie av Mulryan-Kyne (2014) diskuteras ett flertal internationella studier där bland annat rasten är central. Slutsatsen av studien menar på att det finns en lucka i forskningen kring strukturerade aktiviteter, tidsomfånget och skolgårdens miljö (Mulryan-Kyne, 2014). Det är även relevant i vår kommande studie då vi anser det bekräftar vår tes om att det råder en otydlighet kring rasten. Tanken med vår studie är att vi ska undersöka delar av det som Mulryan-Kyne (2014) anser faller mellan stolarna vad det gäller rasten, aktiviteter och skolgården. I Lärarnas tidning (Helte, 2017) intervjuas fritidspedagogen Olof Jonsson som länge har arbetat för att utveckla rastverksamheten, han är bland annat föreläsare samt grundare för gruppen "Rastaktivisterna" på facebook. Jonsson beskriver rasten som en tid där eleverna spenderar många timmar av sin skoldag, den är komplex och innefattar många möten med andra elever, olika gruppkonstellationer samt skapar möjligheten att testa sig fram genom ostrukturerade eller strukturerade aktiviteter. Jonsson uttrycker sig starkt om begreppet rastvakt, han vill inte identifiera sig som en sådan. Han vill ha en roll som erbjuder och visar elever vilka möjligheter som finns med rasten (Helte, 2017). Jonssons förhållningssätt till rasten och hans uttalande om rastvakts-rollen skapar ytterligare intresse för oss att vidare studera rasten och dess komplexa innehåll. Detta är något som vi kommer att undersöka vidare i vårt examensarbete genom att intervjua grundlärare och fritidslärare i semistrukturerade intervjuer. I vårt arbete ser vi en hög relevans till vårt kommande yrke och att det kan relateras till fritidshemmets läroplaner och styrdokument (skolverket, 2019).

1.1 Syfte

Syftet med vår uppsats är att undersöka hur grundlärare och fritidslärare förhåller sig till raster, hur rasterna organiseras samt vad de tror planerade eller spontana aktiviteter under rasten kan bidra med. Vi vill också se om det är några skillnader och likheter mellan hur de olika yrkesgrupperna förhåller sig till rasten, vilka förväntningar de har på varandra och sig själva i relation till rasten. För att nå fram till detta så ställer vi oss frågorna:

1.2 Frågeställning

1. Hur är rasterna organiserade?
2. Hur resonerar grundlärare samt fritidslärare gällande yrkesroller på rasten?
3. Vilka är rasternas och rastaktiviteternas bidrag ur intervjupersonernas perspektiv?

1.3 Nyckelbegrepp

Skolgård: i studien kommer vi att använda oss av begreppet skolgård. En skolgård enligt oss är en anlagd yta som tillhör en skola. På denna plats tillbringar eleverna sina raster.

Rast: vi väljer att definiera rasten som den tid eleverna kan ha vid ankomst, mellan två ämnen, efter deras lunch, eller i samband med hemgång. Tiden är till för rörelse, återhämtning och för att främja relationer. Rasten sker oftast ute på skolgården.

Rastaktivitet: vi tolkar rastaktivitet som en organiserad aktivitet ute på rasten som drivs med hjälp av en ansvarig lärare. Det är oftast det någon form av lek som arrangeras. Dessa aktiviteter är frivilliga att delta i.

Fritidslärare: vår definition av fritidslärare i denna studie innefattar alla lärare som har behörighet till att undervisa i fritidshemmet, till exempel fritidspedagoger och grundlärare mot fritidshem. Detta bevisas genom lärarlegitimation.

Grundlärare: vår definition av grundlärare är de lärare som har behörighet i att undervisa på låg- mellan- och högstadiet. Detta bevisas med en lärarlegitimation. I studien deltar endast låg- och mellanstadielärare.

2. Tidigare forskning

I detta avsnitt beskriver vi den tidigare forskning som är relevant för vår egen studie och till dess syfte samt frågeställningar. Avsnittet beskriver forskningsresultat om rasten och dess betydelse utifrån elev och vuxenperspektiv. Vi belyser även forskning om skolgården ur ett historiskt perspektiv, men även vilken roll den spelar i både elever och lärares liv. Vi tar också upp forskning som jämför olika förhållningssätt till rasten, både den strukturerade och ostrukturerade rasten. Avsnittet lyfter även fram internationella liksom nationella forskningsstudier och jämför olikheter mellan både plats och årtionde.

I forskningsstudien “Children's attitudes to recess and the changes taking place in Australian primary schools” (Evans, 1996) är utgångspunkten att undersöka rasterna utifrån elevperspektiv på olika australienska skolor, studien genomfördes med hjälp av intervjuer och enkätundersökningar. Evans (1996) nämner att en stor del av barns skoltid spenderas oftast på skolgården, vid morgonens ankomst, mellan lektionerna, efter lunchen samt senare på eftermiddagen. En del elever spenderar mer tid där än i olika klassrumsammanhang. Hur eleverna upplever skolgården och sina raster är oftast något de minns väl när de ska återberätta sin skoldag, därför påpekar denna studie inledningsvis på att det då fanns en brist i pedagogiken och forskning kring elevernas rast på Australienska skolor. Evans (1996) ansåg att studien var relevant då det skett stora förändringar på flertal skolor i delstaten Victoria. Många av skolorna hade minskat tid för rast för att bland annat minska på konflikter. Följden av att begränsa tid för rasten innebar också en ökad oro kring säkerheten på skolgården, stora delar av skolgårdens lekutrustning hade därför begränsats men även tagits bort. Den kapade tiden hade fått eleverna att stressa i sig lunchen för att hinna med någon form av lek. Besluten kring minskad tid för rast och att skala av skolgårdarna på dess fasta utrustning hade tagits utan att involvera eleverna eller att reflektera kring hur de kunde lösa sin problematik på annat sätt, detta var en av anledningarna till att Evans (1996) ansåg denna studie var intressant att genomföra på Australienska skolor. Elever som deltog i undersökningen gick i årskurs 3-6 med och var totalt elva olika skolor som slutligen deltog. Resultatet i denna studie visade på att elever ser en meningsfullhet i sina raster då det blir vila från skolarbete, de får träffa kompisar, vara utomhus och leka eller spela spel. Dock visar den också att rasten mer ses som en paus och i huvudsak en paus från skolarbetet, inte att rasten kan ha ett

lärande i sig, vilket lärare eller vårdnadshavare sällan var uppmärksamma på trots att tidigare forskning visar på annat enligt Evans (1996).

Det fanns också elever som ogärna ville bege sig ut, resultatet visade att det kunde röra sig om en känsla av otrygghet ute på rasten, att de inte hade någon att leka med eller att det inte fanns någon optimal plats för lek. Elevernas egna åsikter och lösning på detta kunde vara att ha mer skolpersonal ute på rasterna, att dela upp skolgården för vissa aktiviteter eller åldrar samt att se över skolgårdens utformning och göra den mer stimulerande (Evans, 1996).

I en annan studie av Mulryan-Kyne (2014) lyfts skolgården även fram som ett område för forskning utifrån ett barnperspektiv. Studien heter "The school playground experience: opportunities and challenges for children and school staff" och jämför men även sammanställer flertal internationella studier om skolgården samt lekplatsens olika funktioner. Barns positiva eller negativa upplevelser av lekplatser och skolgårdar lyfts fram, där bland annat otrygghet också tas upp som en viktig del i förhållande till skolgården. Studien visar även på hur man har arbetat fram program som främjar barns egen utveckling samt den sociala och fysiska interaktionen mellan andra barn. Skolgården och dess utformning har visat sig kunna bidra med positiva effekter i barns liv, de fysiska fördelarna med att befinna sig utomhus ger frisk luft och möjlighet till att vara mer fysiskt aktiv vilket också genererar i ökad koncentration på lektionstid, vilket främjar lärandet. Att vistas på skolgården sätter även elevernas sociala förmågor på prov. Här tvingas de integrera med andra personer i olika åldrar då de måste anpassa sig till andras åsikter och viljor i lekar eller spel. De individuella förutsättningarna man har som individ skiljer sig här åt hur detta hanteras, för vissa elever kan det vara en stor utmaning. Elever som kämpar med det sociala samspelet kan uppleva en rast på skolgården som stressande, påfrestande och känna ett misslyckande i sina förhandlingar med andra elever. Fler negativa upplevelser av skolgården kan också förekomma vid till exempel mobbning, även om eleven själv inte är offret eller den som mobbar så kan det upplevas som en otrygg och olycklig plats när man vittnar till mobbning på skolgården (Mulryan-Kyne, 2014).

Mulryan-Kyne (2014) visar på att negativa upplevelser av skolgården som till exempel mobbning också kan generera i flera lärandesituationer för respektive elev, det kan även

lyfta fram problematiken eller eventuell brist på insatser som skolan har. Aktivt arbete kring att motverka mobbning, negativa upplevelser och främja det sociala samspelet mellan eleverna anses här viktigt, eleverna ska få samma möjligheter att kunna nyttja de positiva fördelarna som en skolgård kan erbjuda. Ett sådant omfattande arbete blir på sikt en positiv inverkan på elevernas och skolpersonalens välbefinnande som också gynnar samhället. Resultatet av denna studie visar dock ett behov av att involvera skolpolicyn för att vidare kunna driva forskning inom detta ämne. Utifrån sin forskningsgenomgång menar Mulryan-Kyne (2014) att forskningen behöver fördjupa sig i vilka fördelar som finns inom de strukturerade aktiviteterna, om det finns en balans mellan både strukturerade och ostrukturerade raster samt om det finns en tidsaspekt som är mer eller mindre lämplig inom denna kontext. Även hur skolgården faktiskt nyttjas av elever i olika åldrar eller hur miljön är utformad har en påverkan som ytterligare behöver belysas (Mulryan-Kyne, 2014).

Ser vi till en nationell forskning om den svenska skolmiljön så lyfter Larsson (2012) också detta i sin artikel "A children's place? The school playground debate in postwar Sweden". I denna artikel var utgångspunkten att analysera den svenska skollekplatsdebatten som var ett hett debatterat ämne på 1970-talet. Detta ville Larsson (2012) sedan sätta i relation till den svenska utbildningshistoria men också de teoretiska frågorna om barns olika platser i skolsammanhang. Då de svenska skolgårdarna var ett centralt ämne på 1970-talet så fick leksituationen på skolorna och materialet hård kritik. Kritiken var riktad mot hur de vuxna övervakade området samt att det inte var tillräckligt utformad för att främja elevernas sociala samspel. Alternativa lösningar på problematiken som kom fram var att ta bort större delar av asfalterade mark och ersätta det med mer grönområde. Ytterligare en lösning var att placera ut fler vuxna som på ett pedagogiskt vis kunde stödja eleverna i deras sociala utveckling. Debatten synliggjorde problematiken som bland annat frambringade ett statligt intresse, det visade sig i diverse nybyggnationer, i forskning och som ett allmänt intresse kring elevernas sociala relationer. Artikeln visar på att allt fler vuxna har blivit mer delaktiga i elevernas raster och rekreation. Fler skolor har stationerat ut ansvariga lärare under rasterna, de tänker nu på rasten och miljön som en plats för elever, till skillnad från tidigare då det var en plats eleverna fick anpassa sig till (Larsson, 2012).

Men enligt studien “ Designing Primary Schools For The Future” som genomfördes år 2010 av Datmody Smyth och Doherty så visar den på att det också finns risker med att utöka eller förändra grönområdet. Trots att skolgårdarna och dess miljö kan förändras eller vara mer anpassad till eleverna så anser skolpersonalen att små ytor samt ytor med dålig sikt lätt riskerar att bli obevakade. Den dåliga sikten kan leda till att eventuella kränkningar eller olyckor sker, vilket leder till att ytorna inte blir användbara i samma utsträckning som de andra områdena på skolgården (Darmody, M., E. Smyth, and C. Doherty, 2010).

Ludvigsson och Falkners (2019) artikel “Fritidshem- ett gränsland i utbildningslandskapet”, grundar sig i två fokusgruppssamtal med åtta lärare. Studiens avsikt är att få inblick i hur lärare på fritidshem utformar en gemensam samsyn av sitt uppdrag, detta utifrån fritidshemmet status i utbildningslandskapet. Resultatet av studien visar på att det centrala i fritidslärares uppdrag är att skapa trygghet. Enligt studien skapas trygghet genom att läraren är tydlig i sitt ledarskap och i relationsskapande tillsammans med elever samt vårdnadshavare, allt detta för att kunna skapa kvalitet i verksamheten. För att skapa en helhetssyn kring aktiviteter på rasterna är det också viktigt att fritidshemslärare, lärare samt att rektorerna har en gemensam syn gällande fritidslärares uppdrag. Lärarna på fritidshemmet vet vad de kan bidra med för att vara en del av elevernas utveckling, det krävs dock att övriga lärare och rektorer också kan förstå fritidslärares uppdrag och kompetens. När detta inte sker uppstår det ofta en frustration hos lärarna i fritidshemmet. Det blir då rektorns uppdrag att lösa och skapa förhandlingsprocesser mellan de olika lärargrupperna för att kunna komma överens om gemensamma regler, normer, föreställningar samt gemensamma mål för undervisningen (Ludvigsson & Falkner, 2019).

I ett av Evans tidigare forskningsresultat från 1990-talet, “The teacher role in playground supervision”, som Evans även nämner i sin senare artikel (Evans, 1996), är syftet att undersöka lärarnas förhållningssätt till rasterna på australienska skolor. Resultatet för den studien visar på att de flesta klasslärarna har ett mindre intresse för rasten då de ofta innebär att agera polis och hantera konfliktsituationer. I studien lyfter lärarna fram mindre antal raster och tidsspän på rasten som positivt då sannolikheten för att konflikter uppstår och att lärarna då behöver ingripa blir färre (Evans, 1990). Trettio år senare i Sverige ser situationen enligt forskning annorlunda ut. Ser man till Ludvigssons och Falkners artikel

(2019) så beskrivs rasten främst som ett positivt medel för eleverna och fritidslärarna medan Evans studie (1990) lyfter det motsatta utifrån klasslärarna.

Samtlig forskning som vi lyft fram i detta kapitel har studerat rasten ur olika perspektiv, resultatet visar främst att skolgårdens utformning och vuxnas placeringar på rasten är centrala delar för elevernas trygghetskänsla och välbefinnande. Liknande forskningsresultat uppges trots att det skiljer sig mellan elev och vuxenperspektiv då bland annat Evans (1990 och 1996) utgår från elevperspektiv, medan Ludvigsson och Falkners (2019) utgår från fritidslärarnas perspektiv. I Ludvigsson och Falkners (2019) studie framkommer det att samverkan mellan de olika yrkesrollerna är viktigt för att skapa en helhetssyn kring rasterna. I vår studie kommer både fritidslärarna och grundskolelärarnas tankar kring rasten att lyftas fram. Vår studie skiljer sig på så vis från den tidigare forskning vi presenterat eftersom rasten och dess bidrag kommer beskrivas samt jämföras utifrån två olika yrkesgrupper, båda yrkesgrupperna kommer då kunna informera kring samverkan och hur det visar sig på respektive skola. Vår studie kommer även kunna bygga vidare på Mulrayan-Kyne (2014) forskningsresultat och vad den studien anser att det finns bristande forskning kring, bland annat strukturerade raster, ostrukturerade raster, tidsomfånget för raster, användning av miljön eller användning av material på raster.

3. Teoretiska perspektiv

I denna studie har vi valt att använda både positioneringsteorin som har utvecklats av Harré & van Langenhove och ramfaktorteorin som utvecklades av Urban Dahllöf och Ulf P. Lundgren. Vi har även valt att använda oss av Jensens (2011) tolkning av positioneringsteorin. Vi kommer beskriva relevanta begrepp utifrån teorierna som kommer hjälpa oss att förstå i vår analys hur relationer och samspel skapas samt hur de kan omvandlas i olika situationer.

3.1 Positioneringsteori

Begreppet positionering härstammar från psykologin och kan även ses som en vidareutveckling ut av begreppet subjektspositioner. Subjektspositioner kan beskrivas som att vi människor anses vara subjekt som erbjuds en position av de människor som vi omger oss av. Antingen så inrättar man sig efter positionen eller så protesterar man mot den och försöker omdefiniera den (Jensen, 2011). Genom att använda sig utav positioneringsteorin kan man studera processer som sker genom mänsklig interaktion där det bestäms vad som anses vara tillåtet och otillåtet. Utgångspunkten för positionering är att man alltid intar en position, detta sker även ifall man inte säger eller gör något, en position kan intas endast med ens närvaro. Positioneringar blir på så vis en del av vardaglig kommunikation (Jensen, 2011). Positioner skapas i de sociala sammanhang man befinner sig i, dock ses positioner som föränderliga beroende på vilken kontext man befinner sig i (Harré & van Langehove, 1999).

Jensen (2011) har konstruerat tre grundläggande kategorier av positionering, dessa kategorier har fokus på status. Dessa kategorier är: en underordnad positionering, en likvärdig positionering och en överordnad positionering. När man är i en underordnad positionering befinner man sig i underläge jämfört med sin motpart. Det kan menas med att man överlåter ansvar och handlingar till vederbörande, och förhåller sig själv avvaktande. I en likvärdig positionering strävar man efter att vara lik den man talar med. I en likvärdig positionering är ingen underlägsen eller dominerande. Man försöker istället se till så att alla parter känner sig lika mycket värda, samt att alla har samma rättigheter och plikter. I en överordnad positionering framställer sig en individ som någon som har rätt att bestämma över andra. Denna kan anses sig har mer rätt tala och agera än övriga

personer (Jensen 2011). När vi genomför vår analys kommer vi titta efter hur de olika lärarna talar om sin roll, men även hur de uttrycker sig om kollegornas roll ute på rasten. Genom att vara uppmärksam på deras kommentarer kan man troligtvis koppla deras uttalande till de tre grundläggande kategorierna inom positioneringsteorin. Genom att göra på detta vis blir det rikligt med material för oss att vidare analysera.

Många av positioneringarna som utövas är oavsiktliga, men det kan hända att en positionering är avsiktlig. Ett exempel på en avsiktlig positionering kan vara en händelse som är avsiktlig och som är ett tecken på maktutövande. Ett exempel på detta kan vara om en person beordrar en annan person att utföra en onödig syssla i syfte med att visa att denna person har högre status än den andra (Harré & van Langenhove 1999). Det kan vara svårt att påverka en positionering för den som blir positionerad, men genom att motsätta sig den så utmanar man själva positionering. Detta kallas repositionering. När repositionering utförs kan ett exempel vara att man vägrar någon rättighet att positionera (Harré & Moghaddam, 2003). Vi kommer att titta i studiens insamlade material titta efter om det finns någon lärare som inte är nöjd med sin roll ute på rasten. Det kan även vara intressant att se då om någon lärare motsätter sig sin positionering och istället intar repositionering.

Storyline är ett grundläggande begrepp som används inom positioneringsteorin, detta begrepp menas med att återkommande mönster inom mänsklig interaktion. Detta tolkar vi som att förutsättningarna för en hur en situation utvecklas och grundar sig på individernas tidigare erfarenheter av liknande situationer. Storyline menas med att det skapas mentala ramar för beteenden och positioneringar (Harré & van Langenhove, 1999). När intervjuerna har genomförts kommer vi att leta i det insamlade materialet efter situationer som kan liknas med begreppet storyline. Detta kan till exempel vara roller som förväntas ta av en viss yrkesroll eller att vissa situationer ska hanteras på ett specifikt sätt. Ett exempel på en storyline enligt Harré & van Langenhove (1999) är interaktionen mellan lärare och elev i en lektionsituation. I denna storyline förväntas man ta olika roller tillsammans med sina skyldigheter och rättigheter, lärarens formella skyldighet är att hålla ordning i klassrummet och eleven har en skyldighet att lyssna och sitta still.

3.2 Ramfaktorteorin

Ramfaktorteorin utvecklades under 1960-talet av Urban Dahllöf och Ulf P. Lundgren. P. Teorin bygger på att det finns utomstående faktorer som läraren har svårt att påverka, men att de i slutändan har stor påverkan på processen Lundgren (1999). Kumlin och Olsson (2006) har en liknande syn som Lundgren, då även de anser att genom uppsatta ramar kan dessa bidra till att processer ger resultat. De påstår även att det är viktigt att förstå varför vissa ramar kan uppnås och vilka som är de bidragande faktorerna som påverkar det. Några exempel på ramfaktorer som vår studie kan ta del av kan vara tiden, schemaläggning, material och personaltätheten. Med hjälp av ramfaktorteorin kan vi i analysen hitta ramar som kan påverka själva processen, i detta fall rasten. Författarna menar att med hjälp av ramfaktorer kan man se nya sätt i hur saker och ting påverkar elevernas resultat med hjälp av de förutsättningar som eleverna erbjuds Kumlin och Olsson (2006).

3.2.1 Ramfaktorteroins fem delar

Imsen (1999) beskriver också att ramfaktorteorin kan ses på olika sätt som i sin tur påverkar undervisningen, det kan handla om faktorer som främjar undervisningen eller hämmar den. En ramfaktor kan ses som en faktor som utgör möjligheter, detta kräver dock att läraren vet hur hen ska hantera den samt ha kontroll över den. När läraren känner att hen inte har kontroll över ramfaktorerna kan detta utveckla sig till att bli ett hinder för undervisningen. För att förtydliga ramfaktorteorin kan man dela upp den i fem delar:

- Det pedagogiska ramsystemet. Detta ramsystem innefattar skollagar samt styrdokument, till exempel LGR11.
- De administrativa ramarna. Detta är styrande faktorer som påverkar verksamhetens upplägg. Dessa kan handla om gruppstorleken på eleverna och de anställdas schemaläggning.
- De resursrelaterade ramarna. Dessa ramar kan ses som faktorer som verksamheten tilldelas. Kan exempelvis vara material och ekonomiska tillgångar.
- De organisations relaterade ramarna. Dessa ramar handlar om sociala förhållande, kan till exempel vara relationen mellan läraren och eleven. Det kan även vara skolans ledning.
- Anknypningsramar med anknytning till eleverna. Inom denna ram prioriteras elevernas förutsättningar, deras motivation men även elevernas kultur.

Man kan påverka en ram i en grupp, detta kan leda till direkt eller indirekt verkan på en annan ram i en annan grupp (Imsen, 1999). Ett exempel på detta kan vara om man utökar ett rastvaktsschema, då behövs tiden tas från något annat. I studien kommer vi att försöka se om vi kan hitta ramar som i sin tur påverkar andra ramar när det gäller rasten, till exempel tiden eller personal.

Positioneringsteorin och tillhörande begrepp kommer att hjälpa oss att få syn på hur de olika yrkesrollerna framställer och upplever sin roll på rasten, till exempel vem som ansvarar för rasten och vem som endast finns där för att de måste visa sin närvaro. Hur man positionerar sig och ser på andras positioner kan påverkas av yttre ramar. Även om ramfaktorteorin oftast används inom utvecklingsarbete menar vi att den fungerar bra för att analysera hur de olika yrkesrollerna får tid och tillgång till rastens utformning. Därför kan en kombination av positioneringsteori och ramfaktorteori fördjupa vår analys ytterligare.

4. Metod och genomförande

I detta kapitel kommer metoden för studien tydliggöras under rubrikerna val av forskningsmetod som har tre underrubriker kvalitativ metod, fenomenologiskt perspektiv och semistrukturerade intervjuer. Vidare presenteras de urval som har gjort sedan redogörs vårt genomförande av studien där bearbetning av data är en underrubrik. Den sista rubriken presenterar de forskningsetiska övervägande som vår studie fått förhålla sig till.

4.1 Forskningsmetod

4.1.1 Kvalitativ metod

I vår undersökning har vi använt oss av en kvalitativ metod som riktar sig till att undersöka hur fritidsläraren och grundlärarens syn skiljer sig åt gällande rasten samt hur den organiseras. Då undersökningen riktade sig till lärarnas upplevelser av rasten ansåg vi att en kvalitativ metod lämpade sig bäst. Enligt Alvehus (2019) grundar sig kvalitativa studier på strategier där olika metoder används för att samla in ord. Inom kvalitativ forskning är tolkning en stor ståndpunkt, där tyngden ligger på att skapa en förståelse av den sociala verkligheten. Som forskare vill man ta reda på hur deltagarna i studien tolkar sin verklighet och sina upplevelser, på så sätt kan upplevelsen beskrivas, tolkas och förklara den intervjuades perspektiv. Man utgår dock från att verkligheten kan uppfattas på olika sätt och att det då inte finns någon objektiv sanning. Denscombe (2018) redogör för fördelarna med kvalitativ metod då han påstår att data som framkommer från intervjuer baseras på exempel utifrån verkligheten. Det krävs då att tolknings förmågan är hög hos den som intervjuar för att resultaten ska bygga på en giltig förklaring. Då vi ville få djupare svar på våra frågor ansåg vi att kvalitativ metod lämpade sig bäst för vår undersökning. En kvantitativ metod hade gett oss endast ytliga svar på våra frågeställningar. Vi valde då att använda oss av intervju som metod för att få mer utförliga svar och även kunna fånga upp känslan i rummet.

4.1.2 Fenomenologiskt perspektiv

I undersökningen används fenomenografi som en forskningsmetod som kommer från det fenomenologiska perspektivet (Kihlström, 2007). I undersökningen används fenomenografi som en forskningsmetod. Enligt Kihlström (2007) betyder fenomenografi

individens uppfattningar kring diverse aspekter i sin omgivning som undersöks. Allwood & Erikson (2017) beskriver fenomenologin som en metod som används för att få reda på olika individens förlåtelser och dess inställningar till saker som sker runt omkring dem. De beskriver även att individer har olika sätt förstå och tolka olika fenomen som sker. Med hjälp av fenomenografin blir det en metod för att kunna undersöka hur verkligheten ser ut (Allwood & Erikson, 2017). Kihlström (2007) nämner även att inom fenomenografin kan det uppstå olika tolkningar av samma fenomen. Empirin i resultatdelen kan på så sätt besvaras lika fast med olika ord. Det påstår författaren kan bero på individernas olika tolkningar som fenomenografin undersöker, detta skiljer sig från individ till individ. Att uppfattningar kan skiljas åt hos olika individer beror på, enligt Kihlström (2007) att de bär på olika praktiska kunskaper, olika teorier, samt att uppfattningar kring olika fenomen har olika innebörder för individerna som beskriver fenomenet.

I vår studie innebär fenomenografin en forskningsmetod som kan bidra till att få reda på hur de olika lärarna uppfattar syftet med rast och organiserade aktiviteter. Inom fenomenografin kan svaren skilja sig åt när de kommer till lärarnas olika yrkesroller, vilket är aktuellt för vår undersökning, då vi vill synliggöra lärarnas olika uppfattningar gällande rasten och dess olika områden. När det genomförs en fenomenografisk undersökning menar Alexandersson (1994) att det är viktigt att ha i åtanke att undersökningen ska lyfta fram respondenternas uppfattning kring ett valt fenomen, som i denna undersökning är rasten och allt vad det innebär. Författaren anser därför att förutsättningar som bidrar till variation av uppfattningar ska skapas. Sådana förutsättningar kan skapas genom att inte välja respondenter som kan ge ett typiskt svar som förväntas av respondenten (Alexandersson, 1994). Vi tar därför hänsyn till den här aspekten i vår urvalsprocess, till exempel genom att välja respondenter från skolor i olika kommuner.

4.1.3 Semistrukturerade intervjuer

I vår undersökning valde vi att genomföra semistrukturerade intervjuer. Semistrukturerade intervjuer utgår från frågeområden med öppna frågor istället för att ställa detaljerade frågor. I vår undersökning har vi valt ut fjorton öppna frågor (se bilaga 2). Som intervjuare är det viktigt vara en god lyssnare för att senare kunna formulera

relevanta följdfrågor (Bryman, 2008). Enligt Alvehus (2019) har respondenterna stor möjlighet att påverka intervjuens innehåll. Detta var något som vi märkte hände under intervjuens gång, då våra följdfrågor formades efter respondentens uttalande.

En problematik som kan uppstå när man genomför intervju som undersökningsmetod är att informanterna uttrycker sig på det sätt som förväntas av dem. På så sätt får man inte reda på vad deras egentliga åsikter faktiskt är då de enbart uttrycker vad de tror är det rätta svaret. Detta kan i sin tur göra så att sammanställningen av empirin inte blir korrekt. (Alvehus, 2019). Trots vetskap om att det fanns risker med semistrukturerade intervjuer så ansåg vi att det fanns möjligheter till att samla in mycket data som kunde hjälpa oss bilda en uppfattning och ge en bredd av perspektiv om de olika lärarnas synsätt på rasten.

4.2 Urval

Vårt urval av skolor gjordes med hjälp ut av ett subjektivt urval. Denscombe (2018) beskriver det som medvetna val som görs av forskaren baserat på tidigare kunskaper gällande verksamheten samt om intervjupersonerna som kommer medverka i undersökningen. Vi gjorde valet att intervjua både fritidslärare och grundlärare då vi ville jämföra yrkesgruppers olika svar samt upplevelser gällande raster. Vi ansåg att kön, ålder och arbetslivserfarenhet inte hade någon större påverkan studiens resultat. Det enda kravet vi hade på intervjudeltagarna var att de skulle vara behöriga eller ha lärarlicens i sitt yrke. När det subjektiva urvalet gjordes tog vi kontakt med fyra olika skolor i Skåne via mejl, dock fick vi avslag från en skola för att genomföra intervjuer där. Detta resulterade att vi fick ihop sju intervjuer, 4 fritidshemslärare och 3 grundlärare. Skolorna kom från olika orter i Skåne, det beror på att vi som genomförde studien bor i två olika kommuner och har ett långt avstånd emellan oss. De skolor vi tog kontakt med var skolor som vi hade kännedom om och som vi visste hade strukturerade raster i sin verksamhet.

Vi har anonymiserat genom att inte nämna namn på skolor och på intervjuade personer. Detta för att studien inte ska kunna påvisa vem som deltar i intervjun eller till vilken arbetsplats personerna tillhör, studien utgår här från konfidentialitetskravet. Empirin kommer främst presenteras i senare avsnitt, de fingerade namnen på skolorna och lärarna/fritidshemslärarna är då viktigt under analysprocessen för att tydliggöra

eventuella skillnader eller likheter mellan skolorna eller de olika anställda men också som stöd i våra formuleringar. Vi har valt att benämna de olika skolorna som skola 1, 2 och 3:

- Skola 1 ligger på landsbygden och har cirka 100 elever, det är en skola från förskoleklass upp till årskurs sex. På denna skola genomförde vi två intervjuer, en av intervjuerna var med en utbildad fritidspedagog som varit verksam sedan 2000. Pedagogen benämns vid fritidslärare A. På samma skola intervjuades även en grundlärare som arbetat sedan 1993 som lärare, hen har varit på skola 1 i cirka tre och ett halvt år och arbetar främst med lågstadiet, denna lärare benämns som lärare B.
- Skola 2 är också placerad på en landsbygd, denna skola är till skillnad från skola 1 större både vad det kommer till elevantalet men också själva området, här går elever från förskoleklass upp till årskurs nio. På denna skola fick vi möjlighet att intervju två fritidslärare och en grundlärare. Den första fritidsläraren vi intervjuade benämner vi med fritidslärare C, hen har varit verksam på skolan sedan 2010, den andra fritidsläraren, så kallad fritidslärare-D, har varit anställd på skolan sedan 2008. Grundläraren på skolan kallar vi för grundlärare E och arbetar främst på lågstadiet.
- Skola 3 ligger i en större kommun och är mer centralt placerad. Här genomförde vi två intervjuer, en intervju med en grundlärare som vi kallar för grundlärare F, hen har varit lärare i snart tjugo år och har spenderat tre av dem på denna skola. Grundlärare F befinner sig främst på lågstadiet. Den andra intervjun genomfördes med en fritidslärare som benämns vid namnet fritidslärare G, hen är utbildad fritidspedagog 2002, hen har varit verksam på skolan i cirka sex och ett halvt år och arbetar nu med lågstadiet. Skola 3 är en stor skola i antal elever med har endast klasser upp till årskurs sex.

4.3 Genomförande

Vår första kontakt med de fyra olika skolorna har skett genom mejl. Vi mejlade till rektorerna för att få deras godkännande för att genomföra intervjuer, då fick vi även förslag på vilka grundlärare och fritidslärare som skulle kunna delta i studien. Mailkontakten fortsatte sedan mellan oss, grundlärarna och fritidslärarna. Vi hade önskat att få intervju en grundlärare och en fritidslärare på varje skola, det skulle sammanlagt genomföras åtta intervjuer, men det blev endast sju.

Efter att vi hade fått klartecken om att få genomföra intervjuer på skolorna, så började vi skriva en samtyckesblankett (se bilaga 1) till deltagarna. I detta brev beskrivs vilka vi är som genomför studien, studiens syfte, information om etiska förhållningssätt, vilken form av intervju som kommer genomföras samt vart studien kommer att publiceras. Efter att vi haft fortsatt mejlkontakt med de olika skolorna begav vi oss sedan ut för att möta respondenterna och få en uppfattning om skolan samt skolgårdens miljö, som i vår studie är högst relevant när vi senare skulle samla in vår empiri. Innan varje intervju startades upp presenterades samtyckesblanketten och informanten skrev under för att visa att de har tagit del av informationen. Varje intervju spelades in med en diktafon och en intervju varade i ca 40 minuter. Vi turades om att intervjua de olika informanterna, den som inte hade det huvudsakliga ansvaret för intervjun förde även egna minnesanteckningar om miljön och annat som vi uppmärksammade men som inte sades. Varje intervju anpassades till respektive deltagare, följdfrågorna kunde därmed skilja sig åt beroende på deltagarens svar. I intervjuerna var det viktigt att frågorna som ställdes kunde ge utrymme för informanten att svara så utförligt som möjligt men även viktigt att hen kunde känna sig trygg i miljön, informanten fick därför själv bestämma plats för intervjun.

4.3.1 Bearbetning av data

Det material som vi samlade in via intervjuerna, har vi transkriberat och gjort identiteter som namn och arbetsplats oigenkännbara. I analysen har vi valt att inte använda oss av fingerade namn, då det kan skapa förgivet taganden gällande namn, kön, ålder och etnicitet. Vi har istället att nämna de olika lärarna med siffror. När transkriberingen var klar läste vi igenom det ett flertal gånger för att lära känna vårt material, detta skapar en förtrogenhet till materialet som ska analyseras enligt Alvehus (2019). Vidare nämner Alvehus (2019) att det finns tre olika tillvägagångssätt när man ska påbörja en analysprocess av det insamlade materialet, de tre tillvägagångssätten är sortera, reducera och argumentera. Alvehus (2019) menar att detta är en arbetsform som man kan använda sig av om man har mycket insamlat material. När vi började att arbeta med vårt insamlade material så valde vi att göra det på ett organiserat sätt, likt det som Alvehus (2019) nämner. När vi arbetade med vårt analysmaterial satte vi oss ner och läste igenom vårt insamlade material ett flertal gånger. Vi skapade även kategorier samtidigt som vi läste materialet, kopplat till våra teorier. De kategorierna vi som kom fram till passade studiens syfte var yrkeslärares roll, rasten samt organisationen, de framtagna avsnitten presenteras vidare

i analyskapitlet. Detta skedde i samband med att vi använde oss utav Alvehus (2019) begrepp sortering. Vidare i vår bearbetning av det insamlade materialet började vi att reducera det material som ansågs vara mindre viktigt för studien. Detta gjorde att vi tog bort material som inte kunde styrkas och tolkas med hjälp av teorin. Med hjälp av detta blev vårt material i slutändan komprimerat till ett mer användbart material till studiens syfte. I den sista delen av analysprocess använde vi oss av argumentation som då innebär att vi poängterar de tolkningar som vi har gjort av empirin med hjälp av teoretiska begrepp.

4.4 Forskningsetiska överväganden

Enligt Vetenskapsrådet (2002) ska man inför varje vetenskaplig intervju noga tänka över om nyttan är större än möjliga negativa konsekvenser för undersöknings deltagaren, både kortsiktiga och långsiktiga konsekvenser ska beaktas. Vetenskapsrådet har tagit fram fyra huvudkrav som forskare ska förhålla sig till när de genomför undersökningar; informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet.

”Informationskravet” innebär att deltagarna i undersökningen ska ges information om varför undersökningen genomförs, hur den ska genomföras samt att det är frivilligt att delta i den. Deltagarna ska även informeras om vilka villkor de har och även i vilket syfte undersökningen genomförs. Detta bemötte vi genom att formulera en samtyckesblankett som vi sedan delade ut till de deltagande. I brevet beskrev vi oss själva, studiens syfte, hur intervjun skulle gå tillväga samt vart studien publiceras. I blanketten informerades även de deltagande att deras medverkan var frivillig och att de kunde avbryta sitt deltagande när som helst. ”Samtyckeskravet” innebär att deltagarna som deltar i undersökningen har rätt att bestämma om de vill delta i undersökningen. Detta bemötte vi genom att dela ut samtyckesblanketter som de deltagande fick skriva under som bevis på att de hade tagit del av informationen. Syftet med blanketten är att säkerställa deltagarnas frivillighet att delta i studien, samt att de har rätt att avbryta sin medverkan. De insamlade samtyckesblanketterna förvaras i säkerhetsskåp inne på Malmö Universitet tills arbetet har genomförts.

”Konfidentialitetskravet” innebär att uppgifter som samlas in om de deltagande ska skyddas och ändras så att deltagaren blir oidentifierbar. Uppgifternas som samlas in ska

förvaras så att ingen utomstående kan ta del av det. De medverkande har blivit informerade att deras medverkan är frivillig, vilket betyder att de har haft rätt att avbryta sin medverkan när som helst. Detta har vi behandlat genom att undvika att ställa frågor som rör personuppgifter eller annan känslig information. Har det förekommit något namn har det sedan anonymiserats i transkriberingen. "Nyttjandekravet" menas med att det insamlade informationen gällande deltagarna får endast användas i undersökningens syfte. Detta har vi hanterat genom att använda det insamlade materialet till studien och dess syfte. Efter arbetet har genomförts kommer att samtliga blanketter kopplat till studien att förstöras (Vetenskapsrådet, 2002).

5. Analys

I detta kapitel redovisar vi och analyserar delar av vår insamlade empiri från intervjuerna. Empirin har vi sedan kopplat ihop med positioneringsteorin och ramfaktorteorin. Analysens olika delar presenteras också utifrån våra nyckelbegrepp och teman som är centrala för frågeställningen, för vårt syfte samt knyter an till teorierna. Det två första avsnitten heter "Fritidslärares roll i relation till elever" och "Grundlärares roll i relation till elever", där analyseras de olika rollerna i relation till eleverna. I analysens tredje avsnitt "Rastens bidrag" analyseras vad de olika yrkesrollerna anser att rasten kan bidra med och vad de önskar att elever ska känna efter en rast. Analysen fortsätter med ett fjärde avsnitt som vi valt att kalla för "Rastens aktiviteter", där vi lyfter vilka aktiviteter som förekommer ute på rasten, dess upplägg, meningen med dem och hur lärarna tänker kring aktiviteterna. I det femte avsnittet "Lärares positioner gentemot varandra" görs en analys på hur fritidslärarna och grundlärares ser på varandras roller, vilka för- och nackdelar som de upplever att deras ansvarsområden innefattar. Det sjätte och sista avsnittet svara vi på frågorna som ställs i syftet med hjälp av den analyserade empirin.

5.1 Fritidslärares roll i relation till elever

Rasten är en naturlig del på varje skola, det är det första eleverna möts av på morgonen, det är en del av deras förmiddag, en del av deras eftermiddag och oftast en stor del för elever som går på fritids. Rasten blir en del av elevernas vardag. Fritidslärarna och grundlärares uttrycker sig frekvent om detta under våra intervjuer och kopplar det till olika situationer med eleverna i rastsammanhang. Vi uppmärksammar att strukturen för varje skola gällande rasttider, material, skolgårdens utformning och de olika vuxenrollerna på rasterna liknar varandra. Utifrån empirin beskrivs rollerna som att grundlärares har det huvudsakliga ansvaret att finnas som stöd för alla elever eller en specifik elev, medan fritidslärarna ansvarar för lekar och aktiviteter med eleverna. Begrepp som respondenterna identifierar sig med är bland annat rastvakt eller rastvärd. Vår tolkning av detta är att grundlärares identifierar sig som rastvakt och fritidslärarna som rastvärd. En av fritidslärarna på skola 2 säger följande om sin roll på rasten:

Man ser på sin roll lite annorlunda som fritidspedagog för att man är ju mer där. Det är ju klart att dom andra också är där för barnen, men rastvakt är ju lite mer att se så att allting funkar och att det

inte är några konflikter och om någon har slagit sig och behöver hjälp. Medans vi ändå försöker, man jobbar ju mer med barnen på något vis (fritidslärare C).

Vår tolkning av fritidslärare C citat är att lärarna och fritidslärarna interagerar med eleverna på olika vis på grund av att de har olika roller. En annan fritidslärare beskriver sin roll liknande:

Tanken är att vi från fritids ska kunna vara med barnen i leken, ska kunna mingla runt bland barnen. (Vad är skillnaden?) Om du är rastvakt, [...] så kan det vara svårt att stå och vea ett hopprep, då blir fokusen där också har du ingen aning om vad som händer bakom ryggen, tanken är att vi från fritids ska kunna ta den tiden tillsammans med barnen utan att vi ska känna att vi måste vara någon annanstans (fritidslärare G).

I båda citat från fritidslärarna så beskriver de skillnaden med att ha rastvakt som roll eller att vara ute på rasten som en fritidslärare, friheten att mingla med eleverna anses viktigt och faller sig naturligt som fritidslärare medan grundlärarna alltid måste vara uppmärksamma på oförutsedda händelser, vilket gör att de behöver hålla sin position som rastvakt. Jensen (2011) menar att i fritidslärarnas roll på rasten så möts de vuxna fritidslärarna och eleverna på en likvärdig nivå i lekar, aktiviteter eller i samtal. Jensen (2011) beskriver denna syn på en relation som likvärdig genom att ingen är underlägsen eller dominerande.

Fritidslärarna strävar efter att bemöta eleverna utifrån deras nivå, med detta synsätt så kan vi se en koppling till att fritidslärarna befinner sig i en ”likvärdig positionering” tillsammans med eleverna (Jensen, 2011). Den likvärdiga positionering är en av de tre grundläggande kategorierna inom positioneringsteorin som beskriver statusen i olika sammanhang (Jensen, 2011), i detta fall så tolkar vi det som att teorin beskriver fritidslärarnas status på raster. Fritidslärarnas uttalande kring rasten kan då ses som att de oftare befinner sig i en likvärdig position tillsammans med eleverna än vad grundlärarna gör på rasten. Skillnaden på positionen beror på att uppgifterna och ansvaret för rastaktiviteter skiljer sig åt. En fritidslärare berättar hur hen interagerar med eleverna för att aktivera dem på rasten:

[...] jag tog några ungar med mig så sköt vi mot bollplanken. Ibland krävs det att man engagerar dem lite, att man visar dem [...] (fritidslärare G).

Samma fritidslärare uttrycker sig även så här:

När man engagerar sig så upptäcker barnen också vad man kan göra (fritidslärare G).

Genom ovanstående citat tolkar vi det som att fritidsläraren vill ta en aktiv roll tillsammans med eleverna där man är deltagande men att det sker på elevernas villkor, detta kan ses som ett uttryck för en likvärdig position (Jensen, 2011). Går fritidsläraren in i en likvärdig position behöver hen vara uppmärksam på att inte ta över samt att följa elevernas mål med leken. Ytterligare en fritidslärare uttrycker att materialet är viktigt för att fånga elevernas intresse, hen säger såhär: “Det är viktigt att vara lite skojfrisk med sakerna, visa vad man kan ha det till och tramsa sig lite som vuxen också” (Fritidslärare A). Då materialet är centralt för att bland annat fånga upp elevernas intresse så kan vi se en koppling till ramfaktorteorin, det är en teori som tydliggör att ramarna anpassas efter processen (Lundgren, 1999), i detta fall elevernas fria lek. I ramfaktorteorin är då materialet en faktor som antingen begränsar eller skapar möjligheter, detta kräver dock att fritidsläraren behöver vara uppmärksam på hur hen ska hantera dessa faktorer för att på så vis kunna skapa goda förutsättningar för rasten (Imsen, 1999). Använder fritidsläraren materialet som en bidragande faktor på rätt sätt kan detta resultera till en likvärdig position mellan eleverna och fritidsläraren när de interagerar i en lek tillsammans.

5.2 Grundlärares roll i relation till elever

Samtliga grundlärare i intervjun nämnde att deras roll på raster främst var att rastvakta. Att vara rastvakt innebär att man är ute bland eleverna, antingen så har man specifika elever som man följer eller så är man ute för att hjälpa till vid konflikter eller liknande. Målet med denna position är att vara en trygg vuxen. En av grundläraren från skola 3 säger följande gällande rastvakt:

Vi får inte göra så mycket mer än att vara ute och inspektera, någon gång kan man hjälpa till och veva ett hopprep, men i min roll så får inte jag lov att driva några lekar. [...] är det något barn som behöver hjälp eller om jag ser något barn som är ledsen så får jag försöka få med det barnet in i leken. När vi är ute så har vi olika positioner, en ska vara på fotbollsplanen, en ska vara

cirkulerande och kanske vara något annat, jag har detta året en cirkulerande funktion och vara där det är flest barn så att de ser mig (grundlärare F).

Grundlärare F befinner sig i en position där hen ser sig som en person som endast ska ha en överblickande roll och ska agera som rastvakt. När lärarna befinner sig i den positionen så kan vi se en koppling till att de befinner sig i en överordnad position gentemot eleverna. Den överordnade positionen kommer också från positioneringsteorin, enligt Jensen (2001) tolkas den som en gammal syn på lärarrollen utifrån det tidigare skolsystemet när läraren hade en stark auktoritet (Jensen, 2011). Vi tolkar vårt material som att grundläraren har lättare för att hamna i den överordnade positionen (Jensen, 2011), det faller sig "naturligt" till yrkesrollen när hen är rastvakt eller har ansvar för en specifik elev genom att hen kan behöva sätta regler under konflikter eller bestämmer över eleverna på andra sätt. Vi upplever det som att rastvakterna huvudsakliga ansvar är att finnas som stöd eller lösa eventuella konflikter som kan uppstå mellan eleverna.

5.3 Rastens bidrag

Sammanfattningsvis kan intervjuerna sägas visa på en samlad bild av rastens bidrag som en del av elevernas förutsättningar till en lyckad lektion vilket också gynnar lärarens undervisning. Det kan handla om vad fritidslärarna bidrar med på rasten samt hur de förhåller sig till sin roll som utmynnar i de positiva effekterna, dock väljer inte alla elever att vara ute på sina raster, fritidsläraren på skola 1 uttrycker sig följande om detta:

Att tvinga ut den som hela tiden kommer in och är fullständigt ur balans och har varit vansinnig och mår jättedåligt både på insidan och utsidan, det gynnar inte någon. Därför har vi gjort så att antingen får de ha rast inne eller så är det så att det barnet får gå ut ensam vid ett annat tillfälle och få frisk luft tillsammans med vuxen. De barn vi har provat detta på har bara gett positiv respons (fritidslärare A).

I citatet beskriver fritidsläraren hur raster kan se olika ut för olika elever. När det är rast behöver det nödvändigtvis inte innebära att alla elever ska behöva vara ute på rasten om det är ett moment eleven har svårt för. Rasten och hur den är organiserad gynnar då inte alla elever på samma vis. Fritidsläraren menar på att rasten därför kan lösas på annat sätt för den specifika eleven, antingen att hen får stanna inomhus eller så får eleven gå ut senare på rast i sällskap med en annan vuxen. Vi uppfattar det som att fritidsläraren i detta

sammanhang upplever att rasten har flera möjligheter och att den är anpassningsbar till varje elev. Vi kan koppla detta till ramfaktorteorin (Imsen, 1999) då fritidsläraren skapar kontroll över situationen och över eleven genom att använda sig av olika ramfaktorer för att strukturera och anpassa rasten utifrån behovet.

I vår intervju valde valde vi också att ställa frågan till de olika lärarna vad de önskade att eleverna fick uppleva och känna efter en rast, två av grundlärarna valde att svara på den frågan så här:

Att de kommer in, fått rört på sig, fått vara aktiva, om de vill, men det finns de som bara behöver sitta ner och chilla, att de har kommit ifrån själva miljön i klassrummet, fått en paus helt enkelt i skolarbetet (grundlärare B).

En annan grundlärare svarade:

Känna att de har fått leka och haft kul, har rört på sig, fått luft, det märks på elever som inte har varit ute att det är jobbigare att koncentrera sig (grundlärare F).

Med hjälp av dessa citat kunde vi tolka det som att grundlärarna önskar att deras elever får en positiv rast som bidrar till rörelse och glädje. Som det första citatet nämner så önskar även grundläraren att det finns möjlighet till vila, men att detta ska ske utanför klassrummet för att eleverna ska få miljöomväxling. Rasten kan i detta fall ses som en ramfaktor som kan bidra till alla elever får känna glädje, men även att de får chans att samla ny energi till skolarbetet. Detta är en ramfaktor som kan ses som utifrån de administrativa ramarna. Imsen (1999) menar på att det är upp till varje skolas administration att schemalägga rasterna, indirekt ligger ansvaret på rektorerna och hur de väljer att fördela resurser så att de främjar elevernas bästa ute på rasten.

Vi tolkar vårt insamlade material som att det är flera faktorer som spelar stor roll för eleverna på rasten, att rektorn samt de olika lärarna är några av dem, men även skolgården och dess material. Gemensamt för flera av skolorna är skolgårdens utformning och materialet, det är främst är en asfalterad yta med inslag av fotbollsplaner, basketkorgar, några grönområden, någon form av klätterställning, gungor och en bod med material som eleverna kan låna. En av grundläraren på skola 2 beskriver sin skolgård följande:

Det är mycket asfalt även lite kullar och grönt med lite lekplatssaker, gångbrädor, gungor. Lite grusplan, sandlåda och klätterställning. Ganska stor skolgård som går runt, man får gå runt mycket. Har en stor fotbollsplan med konstgräs, en hinderbana där de kan springa och hoppa (grundlärare E).

Grundlärare E beskriver sin skolgård som flera av de andra respondenterna beskrev sina. Grundlärare E nämner att det finns mycket asfalt, några gröna områden, konstgräs, grusplan, anlagd fotbollsplan samt en variation av lekutrustning. Hur skolgården är utformad kan vi även koppla till ramfaktorteorin (Imsen, 1999) genom att den kan vara till fördel för vissa elever i vissa specifika lekar men det kan även ses som en nackdel. Fritidslärare G på skola 3 beskriver en viss problematik med att inte kunna förändra delar av skolgården:

Vi har jobbat för att få en roligare skolgård, men så finns det en massa regler som gör att man inte får göra som man vill, vi har till exempel ett bollplank som inte utnyttjas till bollplank alls, så tyckte vi att man kunde sätta klättringsgrepp där då, men då måste den stabiliseras, det måste finnas underlag, sen är det skaderisk om de klättrar hela vägen upp, var ska dem då ta vägen (fritidslärare G).

I citatet beskriver fritidsläraren en viss frustration över att vara begränsad i sitt arbete på rasten. Fritidslärarens hade ambitioner om att förändra ett bollplank till en klätterrädd och får avslag på grund av regler. De regler fritidsläraren nämner menar hen är till utav säkerhetsskäl, säkerhetsskäl är i detta fall en faktor som vi tolkar begränsar fritidsläraren i sin roll som rastvärd, det begränsar även elevernas möjligheter till spontana lekar. Regeln om att inte kunna förändra skolgårdens miljö kan vi i detta fall koppla till det "pedagogiska ramsystemet" då skollagar eller styrdokument kan begränsa kreativiteten för att säkerställa säkerheten, vilket även knyter an till de "organisations relaterade ramarna" (Imsen, 1999) som kan handla om ledningens inställning till bygget, att det inte är lika positivt eller också är kopplat till säkerhetsrisker.

På samtliga skolor som vi besökte anordnades det rastaktiviteter i olika former. Dessa rastaktiviteter skiljde sig åt från skola till skola. Vissa skolor hade det på varje rast, medans någon skola hade det endast en gång i månaden. Men något som var gemensamt för alla skolor var att fritidslärarna hade ansvar för att driva och ansvara för styrda aktiviteter under rasten. Några av de olika skolorna hade schema på vad för aktiviteter

som skulle utövas under veckans gång. Några exempel på aktiviteter som kunde utövas på skolorna var färgduellen, tre i rad och hästhoppning med käpphästar. På skola 1 var fritidslärare A tydlig med att det var viktigt med mycket material till hands för eleverna ute på rasten. Denna skola valde att fokusera mer på mycket och nytt material, än många rastaktiviteter. Hen uttrycker sig:

Jag tycker det handlar mycket om utbud av material, att materialet sköts, är helt och snyggt. Går det i sönder, var inte rädd för att kasta det och köp nytt, då blir det intressant att komma till rastis (fritidslärare A).

I detta uttalande gör vi tolkningen att denna skola har fått goda förutsättningar för att förändra rasten med hjälp av det inköpta materialet som de förvarar i en bod som kallas ”rastis”. Hen uttalar sig om att beslutet kom från ledningen och säger följande “Det är ledningen som har tyckt att det har varit viktigt och som har velat satsa på skolgården”. Med detta sagt kan man koppla ihop två faktorer, då både ledningen står bakom ett beslut som berör den ekonomiska frågan och påverkar den andra faktorn gällande rastens material. Dessa faktorer kan man se inom ramfaktorteorin, de kan ses som de “organisationsrelaterade ramarna” som påverkar de “resursrelaterade ramarna” (Imsen, 1999), detta eftersom ledningen har bestämt att skolan ska satsa på rasten och dess material och inte på själva rastaktiviteterna. Fritidslärare A på skolan håller med om ledningens beslut att satsa på materialet och skolgården samt uttrycker: “[...] jag vill att det ska finnas mycket saker, många aktiviteter och mycket material, en genomtänkt skolgård där det finns något för alla. Sen kommer barnen själva styra upp det”. Med detta sagt så tolkar vi det som att fritidsläraren menar att om det finns mycket material att välja på, så kommer det finnas något för alla elever på rasten, men även att eleverna själva kommer att starta upp lekar. Detta beslut från ledningen skiljer sig från en annan skola, där såg ledningen rasten ur ett annat perspektiv. Enligt fritidslärarna på skola 2 startades rastaktiviteter med uppmaning från ledningen då “de såg vinsterna med att ha rastaktiviteter” (fritidslärare C), fritidslärarna ser själva en vinst med rastaktiviteter genom att “vi får träffa många olika barn och vi får också en annan relation till dem”. De uttrycker även fördelarna för eleverna genom att arrangera rastaktiviteter, där de lyfter fram de elever som inte har någon att vara med ute på rasten. Rastaktiviteten beskrivs då som en stödjande form för dessa elever, fritidslärare på skola 3 säger följande:

Sen har vi rastaktiviteter som är en hjälp om man inte har någon att leka med, då har vi ett schema med rastaktiviteterna över veckan, så vet man, går man dit så finns det åtminstone några där (fritidslärare G).

I denna kommentar tolkar vi det som att fritidslärarna är medvetna om att det finns elever som känner ensamhet och utanförskap ute på rasterna. För att motverka den upplevelsen finns rastaktiviteterna som stöd för att öka känslan av gemenskap. Vidare uttrycker sig fritidslärare C om rastaktiviteter “Sen är det ju det att där kan vara barn som hittar varandra, för att flera barn från olika håll samlas på ett gemensamt ställe”. Det här kan tolkas som att lärarna menar att de gör skillnad för vissa elever, då aktiviteten kan innebära att eleverna kan finna nya vänner. För att förtydliga vad resultaten av rastaktiviteter kan ge, uttrycker sig fritidslärare G på skola 3 “Det var roligt att de vågade komma till oss och vara med, det kändes som om det var en språngbräda in till rasten”. Vi tolkar det som att hen menar att genom deltagande i rastaktiviteter kan självförtroende, relationerna till de vuxna och kamratrelationer byggas upp. Då fritidslärarna upplever att rastaktiviteter får en positiv inverkan på eleverna så ser de att eleverna senare kan delta i andra former av lekar, detta är då lekar som inte sker i samband med rastaktiviteter. Fritidslärare G beskriver ett sådant exempel här:

Det var en kille som kom till oss varenda rast, ville hjälpa till att vara med, hålla i aktiviteter, sen efter ett tag så var han inte med så mycket längre. När jag träffade han ute och fråga - vad gör du, ska du inte vara med på rastaktiviteter? så svara han – nä, jag ska spela fotboll med mina kompisar. Han hade hittat sitt gäng att umgås med, han byggde upp sitt självförtroende där (rastaktiviteterna) språkmässigt och hur det fungerar, det är inte säkert att man vet vad som förväntas av mig (pojken) när man kommer ifrån ett annat land (fritidslärare G).

I citatet berättar fritidsläraren att en elev ofta var med och deltog i rastaktiviteter när hen kom som ny elev till skolan. Fritidsläraren upplevde att hens självförtroende och språkliga förmågor växte i rastaktiviteterna, att hen slutligen vågade leka med andra barn utanför styrda aktiviteter. Vi kan tolka det som att fritidslärarna menar att rastaktiviteter i förlängningen främjar en likvärdig position (Jensen, 2011) mellan elever. Sammanfattningsvis kan det förstås som att vänskap kan skapas vid likvärdiga positioner, och att lärarna menar att rastaktiviteter i förlängningen hjälper detta. Elever kan få hjälp att byta från underordnad position till likvärdig position, som i exemplet med barnet som inte hade vana av raster. Detta är något som eleverna får träna på i samband med

rastaktiviteter tillsammans med fritidslärarna, vilket vi tolkar är målet med att arrangera rastaktiviteter.

5.4 Lärarnas positioner gentemot varandra

Som tidigare nämnt i analysen så kopplar vi grundlärare till överordnad positionering och fritidslärare till likvärdig positionering när de interagerar med eleverna på rasten. Men ser vi till citat då grundlärarna och fritidslärarna talar om varandras roller eller hur det är strukturerat på rasten så kan vi koppla det till andra positioner inom positioneringsteorin (Jensen, 2011). Fritidslärare A från skola 1 förklarar här nedan hur hen ser på sin rastroll och vilka förväntningar som hen tror ligger på fritidslärarna:

Detta sitter vi väggarna, något så outtalat att det alltid är fritidspersonalen, att det är alltid vi som ska vara ute. Varför vet jag inte, det är väl för att de inte tycker att vi har något att göra på lektionstid [...]. Men jag har idrottslektioner, jag har tider att passa efter rasten. Men det är aldrig någon som tänker på det (fritidslärare A).

I ovan kommentar beskriver hen rasten och sin roll där som otydlig samt upplever att den inte värderas lika högt som andra ämnen inom skolan. Fritidsläraren menar på att de anses inte ha något att göra på lektionstid. Vår tolkning är att skolans ledning inte har varit tydlig i sin motivering till varför fritidslärare har mer ansvar än övrig skolpersonal på rasten, trots att de också ansvarar för andra ämnen eller för fritidshemmet. I uttalandet kan vi se samband till ett begrepp inom positioneringsteorin, detta begrepp benämns som "storyline" (Harré & van Langenhove, 1999).

"Storyline" menas med att det finns mönster som återkommer. Det kan innebära att situationer och beslut grundas på människors tidigare erfarenhet av liknande situationer (Harré & van Langenhove, 1999). Fritidsläraren A förklarar ovan situation som att "detta sitter i väggarna", med detta menas att det finns en oskriven regel kring raster, då det är och har länge varit fritidslärarna som ansvarar för rasterna. Det har alltså formats begränsningar inom positioneringar och hur saker och ting ska gå tillväga. Olika mönster som utvecklats försvårar rastverksamhetens möjlighet till att förändras samt hur verksamheten ser på de olika rollerna.

Med koppling till storyline så kan rastverksamheten och dess ansvarsområde fördelas till fritidslärare då de anses ha mer kompetens för att hantera eventuella konflikter. Vår

tolkning är att både grundlärare och fritidslärare är eniga om att fritidsläraren har mer erfarenhet men också mer kompetens att möta eleverna utanför organiserade ramar, där det också är allt vanligare att konflikter uppstår. En grundlärare från skola 2 uttrycker sig såhär om sin första tid som lärare på rasten:

Jag kommer ihåg när jag var ny lärare, det var svårt att rastvakta, att bara gå ut, vad ska jag göra här, hur ska jag uppträda och vad ska jag titta på. Jag var inte utbildad i att lösa konflikter, rasten var riktigt jobbigt mina första lärår, jag har läst lite böcker själv på egen hand (grundlärare E).

Grundlärare E förklarar sin första tid som klasslärare vara utmanande i rastsammanhang. Det fanns en osäkerhet kring hur hen skulle bete sig, vilka förväntningar som fanns på den vuxna som var ute med eleverna på rasten samt hur man skulle bemöta konflikter. I detta scenario, när grundläraren inte befinner sig inom sitt ämne och i en ostyrd kontext, kan det beskrivas som att grundläraren befinner sig i en underordnad position (Jensen, 2011) gentemot fritidslärarna eller annan skolpersonal som är ute på rasten. Vi tolkar det som att grundlärare E menar att hon inte hade rätt förutsättningar för att vara rastvakt. I följande citat så kan förutsättningarna snarare handla om vilken lust eller vilket engagemang grundlärarna har till rasten samt vilka ramar som styr, en lärare från skola 1 uttrycker sig följande:

Lärare är ganska så väderstyrda, det är oftast mycket rastvakter när solen är framme, då är vi ute, går iväg och gör saker och ting [...]. Skillnad mellan lärare och fritidspedagoger, ni tar på er regnkläder och gummistövlar (grundlärare B).

I ovanstående citat tolkar vi det som att grundläraren medveten om vårt val av utbildning, detta blir för oss tydligt när då hen uttrycker "ni" och kategoriserar oss som fritidslärare. Grundläraren uttrycker även sin yrkesroll ute på rasten som att den oftast kan styras av vädret. Vädret styr även antalet plagg som grundläraren eventuellt behöver ta på sig, detta upplever grundlärare B minska motivationen hos grundlärarna medan fritidslärarna inte upplever det som ett lika stort hinder. Vi tolkar citatet som att grundläraren talar för sin yrkesroll med kritiska ögon och att det finns en viss självironi i hens uttalande. Lärares syn på rasten under de sämre väderförhållande skulle även kunna kopplas till ramfaktorteorin (Imsen, 1999) då det kan handla om resurser. Resurserna i detta fall kan handla om vilka plagg läraren blivit tilldelad eller valt att investera i. Hur mycket tid läraren spenderar på rasterna kan också påverka hur mycket hen väljer att

investera i plagg som är anpassade för alla väder. Då grundläraren pratar om hur de olika yrkesrollerna förhåller sig till de skiftande väderförhållande så kan vi även koppla det till positioneringsteorin eftersom hen kategoriserar och skiljer på rollerna (Jensen, 2011) och dess karaktär. Lärare B fortsätter sedan sitt uttalande och belyser även de individuella förutsättningarna som en avgörande faktor:

Jag avskyr att leka, jag är inte en aktivitetsfröken som hoppar rep och spelar fotboll. De som håller i detta, det är fritidspersonalen, de är väldigt duktiga på att aktivera och engagera. Fritidspedagogen gör ett sånt otroligt jobb som inte vi lärare/klasslärare kan göra, det är intresse och utbildning. De som jobbar på fritids har barnsinnet och leksinnet kvar, de kan vara mycket mer spontanare, har mer kreativa ideer (grundlärare B).

I grundlärarens formulering så skiljer hen på de olika yrkesrollerna och menar att fritidslärarna har ett annat förhållningssätt till rasten då de har lättare att knyta an till lekar eller aktiviteter som kan förekomma. Vi tolkar det som att grundläraren även här placerar fritidsläraryrket och grundläraryrket i olika kategorier vilket också kopplas till positioneringsteorin (Jensen, 2011). Grundläraren anser sin personlighet men även utbildning vara en bidragande faktor till varför rastens aktiviteter och lekar inte upplevs naturligt för hen.

Gemensamt för alla skolor som vi har besökt är att det finns ett rastvaktschema, vilket främst verkar beröra grundlärarna. Alla scheman innehåller information om hur länge lärarna ska vistas ute, vissa av dessa ger även information om vart lärarna ska befinna sig under rasten. Grundläraren F på skola 3 beskriver sina tidsramar på rasten följande:

Jag har två 30 minuters (rast) per vecka, två tillfällen per vecka, en lunch och en tio-rast. Olweusgrupp (trygghetsgrupp) gör ett rastvaktsschema för att det ska vara vuxna ute alla raster, [...] det är viktigt när det är många barn ute så ska det vara många vuxna ute, sen så försöker man följa de så gått det går (grundlärare F).

Grundlärare F informerar om att hen är rastvakt på två tillfällen under veckan, strukturen för hur hen ska rastvakta läggs fram med hjälp av Olweusprogrammet som är ett forskningsbaserat program där de arbetar för att förebygga mobbning. Schemat över rasterna kan vi koppla till de "administrativa ramarna" (Imsen, 1999) och kan både ses som en möjlighet för grundläraren men också som ett hinder. Enligt grundlärarna kan ett

hinder eller en nackdel med en schemalagd rast kan bero på tiden. Då lärarna är ute på rasten så försvinner tid som skulle kunna lagts på annat, till exempel dokumentation eller förberedelse inför kommande lektion. Läraren på skola 1 samtalar om de olika rollerna på rasten och citerar följande:

[...] jag önskar att det hade varit mer utbyte, men tror de beror mycket på oss lärare, vi har så mycket att göra idag med dokumentationer, allt sådant, tyvärr tror jag att kontakten med fritidspedagogerna från vår sida kommer i skymundan (grundlärare B).

I ovan citat samtalar lärare B om att kommunikationen eller relationen mellan grundlärarna och fritidslärarna kunde blivit ännu bättre, då kunde de tagit del av varandras kompetens på ett annat sätt. Utifrån grundlärarens citat så tolkar vi det som att hen hade önskat att förbättra förhållandet mellan de olika yrkesrollerna, detta kan vi knyta an till de “organoisationsrelaterade ramarna” (Imsen, 1999) då det handlar om sociala relationer inom organisationen. Samtidigt uttrycker grundläraren i citatet att en fördjupad relation och förståelse kanske inte är tillräcklig och menar på att det hänger på grundlärarens intresse. Vår tolkning är att intresset hos grundlärarna också är en avgörande faktor i hur engagerad hen är i rastverksamheten. I nästkommande citat av lärare E på skola 2 så beskrivs hens ansvarsområde främst som begränsat och att de olika rollerna inte har likvärdiga premisser, detta är dock något som hen gärna hade velat påverka och säger följande:

Jag skulle inte vilja punkta alla raster, hade velat titta på de barnen jag känner, det är ju de som oftast kommer in och är ledsna. Vi pratade om det i personalrummet, om man kunde turats om med punktningarna så att vi lärare kunde fått cirkulera åtminstone en gång i veckan, istället för att punkta, eller de raster man inte har vakt så skulle man kunna vara ute, men det hade varit smidigare om det fanns i rast schemat. (grundlärare E).

I ovanstående citat samtalar grundläraren om sin roll på rasten där hens uppgift är att punkta på rasterna, med detta menas att hen har ansvar för att följa en specifik elev under rasten. Då läraren enbart ska fokusera på en elev under rasten så försvinner chanser till att se de andra eleverna i den fria leken, detta är något som grundläraren gärna hade velat förändra och lyfter fram förslag om att omfördela de olika ansvarsområdena under vissa raster. Vår tolkning av grundlärarens uttalande om att påverka sin position på rasterna kan vi koppla till att hen befinner sig i en “repositionering position” (Harré &

Moghaddam, 2003) vilket innebär att man utmanar sin position som man blivit tilldelad. Grundläraren visar detta genom att ifrågasätta och samtala om den inför sina kollegor i personalrummet. Det grundlärare E säger tolkar vi som att organisationen och de “administrativa ramarna” (Imsen, 1999) styr lärarens möjlighet till att möta fler elever ute på rasten och få en inblick i eventuella situationer som sedan kan påverka kommande lektionstillfälle.

5.5 Sammanfattning

Syftet var att undersöka hur grundlärare och fritidslärare tänker kring raster, rasternas organisering samt planerade och spontana aktiviteter under rasten. Här följer en sammanfattning utifrån våra frågeställningar. Vår första frågeställning handlade om hur rasterna var organiserade. I vårt insamlade och analyserade empiri kunde vi tydligt se att styrda aktiviteter förekommer på de flesta av skolorna. När dessa aktiviteter anordnas är det fritidslärare som planerar och arrangerar detta. Fritidslärarna kan även ha en roll ute på rasten som innebär att de “minglar” runt med eleverna, deltar i samtal och i lekar tillsammans med eleverna, ser man till detta befinner sig fritidshemslärarna i en likvärdig position tillsammans med eleverna (Jensen, 2011). Grundlärarens roll ute på rasten är att rastvakta, övervaka så att inga allvarigare bråk uppstår samt att finnas till hands om konflikter uppstår, denna position ses som en överordnad position (Jensen, 2011) gentemot eleverna. Men grundlärarna kan även vara utplacerade för att stötta specifika elever som har svårt med rastens bredd av möjligheter, den fria leken eller det sociala samspelet. Vi tolkar det som deras roll på rasten är att skapa trygghet genom sin närvaro.

Vår andra frågeställning handlade om hur de olika yrkesrollerna resonerade kring rasten. Ser man till vad fritidslärarna har svarat i vår studie kan man tydligt se att de har tagit sig an en roll ute på rasten som speglar deras utbildning. Dock finns det inget skrivet i styrdokumentet om hur en rast bör struktureras (Skolverket, 2019). Resultatet av det insamlade materialet visar att båda grupperna menar att fritidslärarnas utbildning, kompetens och erfarenhet fungerar bra ute på rasten. På rasten kan de då skapa aktiviteter som kan bidra till att det formas nya kamratrelationer. Även fast fritidslärarna har fått denna roll ute på rasten, värderas den inte lika högt som andra skolämnen görs. Grundlärarna menar däremot att deras egen utbildning inte i samma utsträckning har den kompetens som fritidslärarnas. Då de menar att både utbildning och intresse för rasten

skiljer sig åt, därför har de främst rollen som rastvakt eller följer en specifik elev. Vi tolkar det som att grundlärarna hamnar i en underordnad position (Jensen, 2011) gentemot fritidslärarna. Fritidslärarnas ser sin roll som mer som aktiv och deltagande, i empirin beskrivs fritidslärarna som personer som har barnasinnnet kvar.

Den tredje frågeställningen handlade om vad de olika yrkesrollerna anser att rasten kan bidra med. Många av de intervjuade var positivt inställda till rasterna, då de menade att det kunde bidra till rörelse, som i sin tur påverkar undervisningen, då elever får möjlighet till samla ny energi. Men genom rastaktiviteter såg de rasten ur ett annat perspektiv, för med hjälp av rastaktiviteter kan elever som har det svårt med det sociala samspelet delta och på vis kan det skapas nya kamratrelationer. Lärarna menar att de styrda rastaktiviteterna skapar möjligheter för eleverna att utveckla en känsla av att vara med i ett sammanhang och vara en del av en gemenskap. Rasten blir på så vis en positiv ramfaktor (Kumlin och Olsson, 2006) som påverkar elevernas välbefinnande och skolprestationer.

6. Diskussion

I detta kapitel diskuterar vi vår insamlade empiri och dess resultat med anknytning till den forskning som presenterats i kapitlet tidigare forskning. Detta kopplar vi även till vårt syfte och till våra frågeställningar. Vi resonerar sedan kring vårt val av metod samt resultatets inflytande på vår kommande yrkesroll. Avslutningsvis lyfter vi fram förslag på vidare forskning inom ämnet.

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med vår studie var att ta reda på hur fritidslärare och grundlärare resonerar och förhåller sig till raster samt hur rasterna organiseras. Vi ville även ta reda på hur de olika yrkesrollerna såg på strukturerade och ostrukturerade aktiviteter under rasten. För att få svar på detta så utgick vi från tre frågeställningar. Den första frågan handlade om “hur rasterna var organiserade”, den andra frågan vi ställde var “hur grundlärare och fritidslärare resonerade kring deras yrkesroller på rasten” samt den sista frågan handlade om “vilka var rasternas och rastaktiviteternas bidrag ur intervjupersonens perspektiv”. Med hjälp av vårt syfte och vår frågeställning kunde vi studera rasterna och dess organisation utifrån olika perspektiv, vilket vi ansåg vara grundläggande för att kunna fördjupa oss inom vårt forskningsområde.

I vårt resultat av studien blev det tydligt hur skolorna hade valt att organisera sina raster. Gemensamt för de olika skolorna var att de fokuserade mycket på att eleverna skulle känna sig trygga, detta gjordes främst genom att grundlärare fick i uppdrag att ansvara för konfliktsituationer och fritidslärarna hade uppdrag att mingla med eleverna, vara aktiva i lekar samt att styra upp eller organisera aktiviteter. De olika rollerna som hade fördelats på rasten visade sig inte vara en slumpmässig fördelning utan hade en koppling till lärarnas utbildning, vilket det fanns både för och nackdelar med enligt respondenterna. Dock kunde både fritidslärarna och grundlärarna mest se fördelar med att eleverna var ute på rasten och att det erbjöds organiserade rastaktiviteter. Rasten kunde främja elevernas rörelseutveckling, relationer och verka som en energikälla inför kommande lektionstillfälle. Materialet och en inbjudande skolgård framstod även som viktig för att eleverna skulle få ut så mycket av rasten som möjligt. De styrda rastaktiviteterna kunde

framförallt stötta eleverna i det sociala samspelet och att eleverna kände sig inkluderade i ett sammanhang.

I Evans (1996) studie gällande skolors rast, diskuterades att ett flertal skolor i Australiensiska delstaten Victoria hade minskat tiden för rast. Detta berodde på att de ville få stopp på konflikter som fanns på skolorna. En ytterligare lösning på deras problem var att de begränsade materialet som fanns ute på skolgården, vilket i sin tur resulterade i att elever inte blev aktiverade ute på rasten. Australiens agerande är något som skiljer sig stort från de skolor som vi intervjuade till vår studie, då samtliga skolor hade stora skolgårdar med mycket fast material, såsom gungor och sandlådor. Skolgården har dock varit ett hett debatterat område som Larsson (2012) lyfter i sin artikel. Det framkommer i artikeln (Larsson, 2012) att 70-talets skolgårdar inte var så speciellt utvecklade för lek och socialt samspel. Lösningen på detta problem var då att minska på asfaltsunderlag och ersätta det med grönområden samt placera ut fler vuxna för att öka tryggheten. Problem som kunde uppstå med denna lösning var dock att de skapades fler ytor med dålig sikt, på dessa ytor kunde det uppstå kränkningar och mobbning (Darmody, M., E. Smyth, and C. Doherty, 2010).

Skolorna som deltog i vår studie hade också gjort stora förändringar på sina skolgårdar, de hade dock begränsat vissa områden och liksom Larsson (2012) utvecklat olika roller med olika ansvarsområden för att motverka känslan av otrygghet under rasten. De begränsade områdena hade formats då lärarna bland annat bevittnat att det förekommit oönskade beteende mellan vissa elever i hörn eller i buskar. De olika ansvarsområdena var utformade så att det skulle finnas en vuxen vid platser där oönskade beteende eller konflikter kunde uppstå. Grundlärarna kunde även få rollen att cirkulera runt skolgården för att det skulle finnas en lättillgänglig vuxen som eleverna visste hade möjlighet att hjälpa dem, grundlärarna har fått ansvara för detta och benämns som rastvakt. I vår studie finns det även vissa grundlärare som stöttar och följer specifika elever, även detta kan tolkas vara ytterligare en insats för att främja trygghet.

Grundlärarnas roll som framkommer i vår studie har stora liknelser med Evans tidigare studie från 1990-talet. Evans (1990) jämför grundlärares svar från olika australienska skolor om hur de upplever sin roll på raster. Resultatet visar på att de flesta av grundlärarna upplever sin roll på rasten som övervakare eller verka som polis under

konflikter. Evans (1990) framställer grundlärares svar som negativt inställda till sin roll på rasten, i vår studie får vi fram olika svar som vi tolkar både kan kopplas till en negativ men även en positiv inställning till sina roller som rastvakt. Grundlärare E påpekade bland annat att hen gärna hade velat se sina elever mer i det fria och kände sig begränsad i sin roll, medan grundlärare B upplever att hen ser hur eleverna fungerar i det sociala samspelet och att man har fördel om det sker en konflikt då man i sin roll kan se vad som sker. Samma grundlärare upplever även att fritidslärarna har mer kompetens för att aktivera eleverna ute på rasten än vad grundlärarna har.

Resultatet i vår studie lyfter även fritidslärares roller på raster som ett medel för att minska på elevernas otrygghetskänsla men också för att vara inspiratör eller organisatör till att eleverna är aktiva, rör på sig och använder sig av materialet som finns på skolgården eller i boden. Fritidslärares roll blir främst att agera som rastvärd, vilket kan liknas vid Larssons (2012) artikel som även tar upp att det finns många delaktiga vuxna ute på elevernas raster nu för tiden, detta för att stödja deras lek och rekreation. Larssons (2012) menar på att en ökning av fler delaktiga vuxna på rasterna även bidrar till en miljö som blir mer anpassad till eleverna och deras behov, vilket vi tolkar att fritidslärarna men också skolorna till viss del gör utifrån vår studie då de bland annat avvarar personal som kan driva rastaktiviteter.

I Ludvigsson och Falkners (2019) slutsats så menar de på att det krävs en samsyn mellan ledning, grundlärarna och fritidslärarna för att få en helhetssyn på vad rasten och dess aktiviteter kan bidra med för att främja elevernas utveckling, här upplever vi att det skiljer sig åt mellan skolorna. Vi tolkar det som att fritidslärarna och grundlärarna har koll på vad som förväntas av dem under rasten och vilka positiva effekter den har men att de inte har lika mycket koll på vad den andra gör. Det blir framförallt tydligt då vi frågar om de utvärderar sina raster eller aktiviteter samt när de pratar om sin bod med material. Vår tolkning är att det finns en viss brist i kommunikationen mellan de olika lärarna, vilket enligt Ludvigsson och Falkner (2019) kan skapa frustration inom organisationen och därför kräver mer engagemang av ledningen på respektive skola (Ludvigsson & Falkner, 2019).

I Mulrayan-Kyne's (2014) forskningsgenomgång framgår också att det behövs förtydligas och synliggöra fördelarna med rasten, dess olika aktiviteter och skolgårdarnas

utformning, om de används av alla elever och när den nyttjas. Detta är även centralt för vår studie då mycket av vår empiri handlar om samma ämne och har här analyserats, vår studie kan på så vis vara ett bidrag till forskningen.

6.2 Metoddiskussion

I detta avsnitt lyfter vi fram vår metod för att få fram det empiriska materialet som har varit relevant utifrån vårt syfte och vår frågeställning. Vår studie utgick från en kvalitativ forskningsmetod då materialet samlades in via semistrukturerade intervjuer (Alvehus, 2013) som i sin tur har format studiens innehåll. Då intervjuerna genomfördes använde vi oss av intervjuguiden där vi strävade efter att utgå från den semistrukturerade intervjuformen. Vi insåg dock att vår intervjuguide innehöll flertal frågor, vilket frångår en semistrukturerad intervjumetod då den generellt har ett fåtal frågor (Alvehus, 2013). Vår intervjuguide blev då ett mellanting av en semistrukturerad och strukturerad intervjumetod, men huvudfrågorna som vi ställde ledde senare till svar som fick utvecklas i följdfrågorna. Vi formulerade öppna följdfrågor vilket gjorde att intervjun i slutändan drog mer åt den semistrukturerade intervjumetoden. Svaren på följdfrågorna kunde emellanåt frångå de område som vi valt att studera men vi tyckte det var viktigt att låta processen fortgå utifrån respondentens villkor. Detta gjorde att vi fick ett rikt material.

Trots att vi främst såg de rikliga materialet som positivt så bidrog det även till att vi fick mycket material som var överflödigt, nu i efterhand ser vi att intervjuguiden eventuellt hade behövts omformulerats så att svaren inte riskerade att hamna utanför vårt syfte. Det tog även längre tid att transkribera och blev en större utmaning då vi skulle kategorisera vår empiri. Trots utmaningarna med detta val av metod så anser vi att vårt syfte och vår frågeställning blev besvarat ur flertal perspektiv och väckte nya tankar om vad rasten kan bidra med i vår framtida yrkesroll.

6.3 Yrkesrelevans

I vår studie har vi sett hur de olika yrkesroller ser på rasten, men även hur de själva ser sin roll ute på rasten. Studiens resultat är relevant för samtliga som arbetar på skolan då “Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där.” (Skolverket, 2019). Med hjälp av

studiens resultat så kan framtida yrken inom skolan få en förståelse samt reflektera kring de olika rollerna som studien har visat finns på rasten. Vår förhoppning är att rasten ska få ta mer plats inom den pedagogiska planeringen men även i styrdokumentet (Skolverket, 2019) då vi upplever att rasten har fallit mellan stolarna och dess roll inte tydligt framgår, varken i läroplanen eller de allmänna råden.

6.4 Förslag på framtida forskning

Vår studie utgår från ett lärarperspektiv där de får uttrycka sina tankar och upplevelser om rasten. Ett förslag på vidare forskning inom samma område skulle kunna innefatta elevobservationer samt inkludera eleverna i intervjusammanhang, detta skulle innebära att rasten ses ur ett elevperspektiv. Genom vår studie utifrån lärarperspektiv och en eventuell vidare studie utifrån elevperspektiv finns möjligheten till att jämföra de olika studiernas resultat. I en jämförelse kan man lättare generalisera rastens betydelse då detta kombinerar flertal metoder och perspektiv, vilket lärare, fritidsledare och eventuell ledning kan använda som ett verktyg i sin planering.

Referenser

Alexandersson, Mikael (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (red.) Kvalitativ metod och vetenskapsteori. Lund: Studentlitteratur.

Allwood, Carl Martin & Erikson, Martin G. (2017). Grundläggande vetenskapsteori: för psykologi och andra beteendevetenskaper. 2. uppl., Lund: Studentlitteratur.

Alvehus, Johan (2019). Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok. 2. Uppl. Stockholm: Liber

Bryman, Alan (2008). Samhällsvetenskapliga metoder. Johanneshov: TPB

Darmody, Merike, Smyth, Emer & Doherty Cliona. 2010. Designing Primary Schools For The Future. <https://www.esri.ie/system/files?file=media/file-uploads/2016-03/RS16.pdf> (Hämtad: 2020-02-03).

Denscombe, Martyn (2018). Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna. Fjärde upplagan Lund: Studentlitteratur

Evans, John. 1996. Children's attitudes to recess and the changes taking place in Australian primary schools. Research in Education; Nov 1996; 56; Social Science Premium Collection pg.49.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003452379605600104> (Hämtad: 2020-02-03).

Helte, Stefan. 2017. Säkerhetstänket vingklipper barnen. Lärarnastidning. 12 april 2017. <https://lararnastidning.se/sakerhetstanket-vingklipper-barnen/> (Hämtad: 2020-02-03).

Imsen, Gunn (1999). Lärarens värld: introduktion till allmän didaktik. Lund: Studentlitteratur

Kihlström, Sonja. (2007). Fenomenografi som forskningsansats. I J. Dimenäs (Red.), Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik. (.s.157-173). Stockholm: Liber.

Kumlin, Ola & Olsson, Mathias (2006: 112). En undersökning utifrån den ramfaktorteoretiska modellen av tre folkbiblioteks förutsättningar att vara en resurs för högskolestudenter. (Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap, 1404-0891;2006)

Larsson, Anna. 2012. A children's place? The school playground debate in postwar Sweden. *History of Education* (42): 115–130.

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0046760X.2012.697921?needAccess=true> (Hämtad: 2020-02-03).

Lgr 11 (2019). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: reviderad 2019. Stockholm:Skolverket.

https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fcurriculum.htm%3Ftos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f#anchor_4 (Hämtad: 2020-02-03).

Ludvigsson, Anna & Falkner, Carin. 2019. Fritidshem - ett gränsland i utbildningslandskapet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* (5): 13-26.

<https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1181> (Hämtad: 2020-02-03).

Lundgren, Ulf (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 4(1).

Mulryan-Kyne, Catherine. 2014. The school playground experience: opportunities and challenges for children and school staff. *Educational Studies* (40): 377-395.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03055698.2014.930337> (Hämtad: 2020-02-03).

Skollagen. Skollagen och förordningar: reviderad 2019. Stockholm: Skolverket, <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/skollagen-och-forordningar> (Hämtad: 2020-02-03).

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts

Trost, Jan (1997). *Kvalitativa intervjuer*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (Hämtad 2020-01-10)

Bilaga 1: Samtyckesblankett



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE INSTITUTION

På lärarutbildningen vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på grundnivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningen gång. Till studien samlas ofta material in vid skolor, i för av t.ex. intervjuer och observationer. Examensarbete motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 1 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det Malmö universitets databas MUEP (<http://dSPACE.mah.sehandle/2043/599>).

Datum: 2020-01-21

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Hej!

Vi heter Annie Olsson och Sally Andersson, vi är två studenter från Malmö universitet och läser sista terminen på grundlärarutbildningen med inriktning mot arbete i fritidshemmet. Vi beräknar ta vår examen nu till våren 2020. Vi har fått skolans godkännande till att genomföra studien, studien kommer handla om rastaktiviteter och är kopplat till vårt examensarbete.

Vår metod för denna studie kommer innebära att vi genomför en kombination av semistrukturerade intervjuer och promenad-etnografiintervjuer (dvs att vi genomför hela eller delar av intervjun i miljöer där rastaktiviteter kan förekomma). Våra huvudsakliga frågor kommer handla om rastaktiviteter och hur lärarna tänker kring detta ämne. Intervjuerna önskar vi genomföra i ett rum avskilt från elever eller ute på skolgården, då också fri från elever. Val av plats är upp till respektive skola och informant.

De lärare och fritidspedagoger/lärare som deltar i intervjun kommer bli inspelade av en diktafon. Privata mobiltelefoner kommer inte användas för inspelning. Det inspelade materialet kommer endast användas i samband med studiens syfte, endast vi och vår handledare kommer ha tillgång till materialet. Allt insamlat material och personuppgifter

lagras på Malmö universitets server under arbetet med examensarbetet, samt att samtyckesblanketterna förvaras oåtkomligt på Malmö universitet.

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer kommer vara utgångspunkten för hur vårt examensarbete yttrar sig och vårt förhållningssätt till de etiska ställningstagandena.

Utifrån detta så framgår informationskrav, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Länk till vetenskapsrådets forskningsetiska principer: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.

Studentens underskrift och namnförtydligande

.....

Annie Olsson Sally Andersson

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):

.....

Ansvarig handledare på Malmö universitet:

.....

Kursansvarig på Malmö universitet:

.....

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

www.mau.se

040-665 70 00



Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter

Personuppgiftsansvarig Malmö universitet

Dataskyddsombud dataskyddsombud@mau.se

Typ av personuppgifter	Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.
Ändamål med behandlingen	För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i skolmiljö för studenter vid Malmö universitets lärarutbildning.
Rättslig grund för behandling	Ditt samtycke.
Mottagare	Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för lärarutbildningen vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.
Lagringstid	Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.
Dina rättigheter	Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datatillsynsmyndigheten, Box 8114, 104 20 Stockholm.



Samtycke

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är
examinerad.¹

Namn:

Namnförtydligande:

Dagens datum:

¹ De forskningsetiska principerna kan du läsa mer om i Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning* (2002), som du kan finna här:
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilaga 2: Frågeformulär/intervju: rast

Berätta lite kort om dig själv.

1. Hur är er skolgård utformad?
2. Hur arbetar du på rasterna utifrån din yrkesroll?
3. Hur fördelar ni rastansvaret mellan er lärare (rastvakt/rastvärd mm.)?
4. Vad tycker du är positivt eller negativt med raster?
5. Vad tycker du att elevernas ska uppleva och känna efter en rast?
6. Anser du att det finns behov av att organisera era raster, i form av till exempel rastaktiviteter?
7. Vad var då anledningen till att rastaktiviteterna startades på er skola?
8. Hur många raster i veckan utövar ni rastaktiviteter?
9. Vem ansvarar för rastaktiviteterna?
10. Vilka yrkeskompetenser som fritidslärare/lärare kan du använda i samband med rastaktiviteter?
11. Vilket tillvägagångssätt har ni för att beaka elevernas intresse och få dem att bli delaktiga?
12. Vilka åldrar deltar främst i rastaktiviteterna?
13. Hur ofta utvärderar ni er rastverksamhet och i så fall på vilket sätt?
14. I er utvärdering av rastverksamheten, har ni då sett eventuella fördelar/nackdelar? i så fall vilka?