



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-250 30 00
www.hkr.se

Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för examensarbete: Grundlärarexamen
Termin år: HT 2021
Fakulteten för lärarutbildning

Rasten – en fritidshemspedagogisk arena?

En etnografisk studie i
fritidslärares uppdrag på rasten
under den obligatoriska
skoldagen.

Författare: Arnstad, Jens & Nilsson Filip

Författare

Arnstad, Jens & Nilsson, Filip

Titel

Rasten - en fritidshemspedagogisk arena?

En etnografisk studie i fritidslärares uppdrag på rasten under den obligatoriska skoldagen

Engelsk titel

Recess - a leisure time pedagogical arena?

An ethnographic study regarding the leisure time teachers assignments during the recess in the compulsory school.

Handledare

Tina Kullenberg

Examinator

Sara Lenninger

Sammanfattning

Syftet med studien är att undersöka hur lärare i fritidshem arbetar med rasten under den obligatoriska skoldagen som arena för fritidshemspedagogik. Utifrån detta syfte formulerades följande frågeställningar:

1. Hur tar fritidslärare tillvara på elevers intressen och behov under rastverksamheten?
2. På vilket sätt möjliggör fritidsläraren för elevinflytande, ansvarstagande och delaktighet i rastverksamheten?
3. Hur påverkas rastverksamheten av samarbetet mellan fritidslärare och klasslärare?

Studien har genomförts som en mikroetnografisk studie. Producerandet av empiri kommer från 35 timmar material som kombinerat deltagande observationer med kvalitativa intervjuer. Syftet med detta var att skapa ett större djup till analysarbetet. Empirin har analyserats fortlöpande med studiens framväxt för att således påverka frågor i intervjuer och områden för vidare observationer. De fyra deltagarna i studien arbetar som pedagoger från fritidshemmet med uppdrag att bedriva en organiserad rastverksamhet. Genom de observationer och intervjuer som genomförts kunde fyra huvudsakliga områden framträda gällande hur pedagoger organiserar och arbetar med den strukturerade rastverksamheten under den obligatoriska skoldagen: *Tillgängliggörande och inkludering, Elevers delaktighet och inflytande, Samarbete mellan skola och fritidshem - Hur påverkas verksamheten och förutsättningarna, Övergripande förhållningssätt*. Ett fritidspedagogiskt förhållningssätt, där verksamheten bygger på elevers behov och intressen kan skapa möjligheter för elever att utöva deltagande, ansvarstagande och inflytande över verksamheten. Detta kan resultera i ett bredare lektbud för eleverna under rasterna. Vidare har det observerats att fritidslärare genom medvetna val och undervisningshandlingar kan motverka exkludering av elever. Resultatet visar också att personal från rastverksamheten används som vikarier i klassrumsundervisningen och att den ordinarie verksamheten, alltså rastverksamheten genom den prioriteringen blir nedmonterad.

Ämnesord

Etnografi, Fritidshemspedagogik, Rasten, Organiserad rastverksamhet, Fritidslärare

Prolog

Jag minns rasterna i skolan från min egen barndom. Minnena är delvis grumliga. Delvis solklara. Knivskarpa och detaljrika. Rasten, detta avbrott från klassrumsundervisningen. En möjlighet till rekreation, att förlora sig själv till leken. Jag tänker främst på skogen och den del av skolgården som var kuperad. Där fanns en kulle full med träd, stenar, gropar och krut. Dofterna av kåda och granbarr. Hela skogsdungen var som ett Las Vegas i miniatyr men utan neon. Vi byggde kojor och gömde det vi hittade, tegel var krut. Blåtegel, det mest värdefulla som fanns. Jag minns den perforerade ytan, lättheten i stenen, hur fragil den var, hur den gick att mala ner till stoft. Hur mycket lättare det var att gnida ner den till ett pulver när det var torrt. Hur den smulades sönder när det var blött. Det pratades om den i skogsgläntan som en rymdsten. Rött tegel däremot, hårdare. Fastare. Inte lika exklusiv. Gult tegel. Mycket hårt. Kallt. Svårt att mala ner. Bröts istället i små bitar. Märklig hållfasthet. Kött, också värdefullt, men gick inte att jämföra med krut. Inte alls. Kött var pinnar och stubbar, vissa större, vissa mindre. Jag minns fukten i stubbarna som fått sitt bark avskalad. Jag minns spänningen.

När som helst kunde ens koja bli rånad av någon annan koj-jägare. Att bli jagad genom skogen, över rötter och mossor. De lätta, snabba stegen. Tryggheten i att gömma sig under en gran. Kunde en hitta ett nedgrävt krutförråd i någon annans koja, jackpot, den inneboende glädjen från hjärtats bultande centrum som förlöstes genom ett lyckans rus. Lyckan i att någon slarvade med att vakta. Note to self, viktigt att vakta. Ögonen på mina kompisar som glittrade när vi tillsammans tittade på fynden. Alla dessa leenden och skratt.

Parallellt med glädjen sprang också rädslan. Jag minns framförallt rädslan för tvåorna och treorna när vi gick i ettan. De var så mycket större. De tog vad de ville ha. Jag minns också rädslan för treorna när vi gick i tvåan. Jag var nog, i ärlighetens namn även rädd för ettorna när jag gick i tvåan. Jag minns Goran, han var äldre än oss. Han och hans familj hade flytt från Bosnien. Han hade seglarskor på sig. Jag tyckte synd om honom på grund av det. Jag vet inte varför. Jag tänker på honom ibland. Han var så snäll och ägde ett beundransvärt

patos. Ingen va någonsin dum mot honom. Han stod upp för orättvisor, trygg i sina seglarskor.

Jag minns att Erik hade astma. Det blev tydligt när vi sprang runt mellan kojorna, svettiga och andfådda. Erik plockade fram sin blå inhalator. Bricanyl. Möjligtvis trängde solen in genom trädkronorna och sken på den lilla blå burken för minnet är så tydligt. Han stod ovanför mig. Jag satt på knä under ett träd med kalla, blöta händer fyllda av barr. Han i motljus. Jag minns att jag önskade att jag själv hade astma så jag också kunde få en inhalator. Den adderade en sällsam karaktär till hans person. Varken mamma eller läkaren som undersökte mig trodde dock på mina andningssvårigheter som hastigt uppstått och jag minns att mamma sa: "jag tror att du bara vill ha en en sån där inhalator". Tidigt 90-tal.

Jag minns att de svarta fönsterbrädorna utomhus plötsligt fått en gul hinna över sig som runnit ut då det regnat. Emelie, min klasskompis och första kärlek förklarade för mig att det var pollen och att de kom från träden i skogen. Jag kunde inte tro att det var sant. Det regnade alltså guld i skogen. Vi pussades bakom den stora stenen på den lilla gården. Jag tittade. Hon blundade. En blå vattentunna bredvid oss. Svart lock. Den läckte. Jag var kär. Det skulle dröja tio år innan jag pussades igen. Jag och Emelie var långt bort från fotbollsplanen. Där bestämde Jonas och John. De var bäst på planen och samtidigt sämst förlorare på skolan. En giftig kombination. De delade upp lagen. De dömde också. Och gjorde alla mål. Jag var med en gång. Kommer ihåg att bollen sköts iväg och landade på en intilliggande tomt nedanför en slänt. Rykten gjorde gällande att farbrorn som bodde där skar sönder alla bollar som flög in på ägor. Han hade väl tröttnat på generationer av lärderkulor som landat i hans rabatt. Jag såg emellertid aldrig till varken honom eller någon sönderskuren boll men jag tog det för en absolut sanning när jag återgick till skogsdungen och leken tillsammans med Emelie, Erik och Gustav.

Rasten - ett avbrott från klassrumsundervisningen och en möjlighet till lek. Som Hangaard Rasmussen (2014 s.72) säger:

“Leken kommer och går, dyker upp och försvinner - ibland som en flyktig besökare som svävar lite ovanför dagens vedermödor. På så sätt skiljer den sig från allvaret. Lek är ett avgränsat fenomen, en rörelse hit och dit, som kännetecknas av ambivalens eller obestämthet därför att dess kurs inte lägts i förväg och inte heller verkar kunna styras av yttre krafter. Ändå påverkar den allvaret. Leken hämtar ju sin inspiration från den värld barnen växer upp i. Lek är alltså ett märkligt fenomen”.

Leken nästan som rasten. Den kommer och går. Kursen, kanske lagd. Kanske inte. En skillnad dock. Rasten går att styra med yttre krafter.

Alla dessa minnen från min barndoms skolraster och det märkliga är att jag inte kan minnas en enda vuxen från något tillfälle utomhus. Den enda vuxna jag minns från lågstadiet är klassläraren Birgitta där hon satt framme vid sin kateder i klassrummet med sträng uppsyn.

Innehåll

1. Inledning	9
1.1 Samverkan.....	9
1.1.2 Samverkan och samarbete mellan klasslärare och fritidslärare ur ett historiskt perspektiv	12
1.2 Fritidshemmets didaktik och fritidspedagogiskt förhållningssätt kopplat till rasten	15
1.3 Syfte	19
1.4 Frågeställningar.....	19
2. Litteraturbakgrund - forskningsöversikt	20
2.1 Rastens betydelse	20
2.2 Fritidslärarens roller	21
2.3 Rastens påverkan på skolresultat	22
3. Teoretiskt perspektiv	24
3.1 Etnografi.....	24
3.2 Avgränsning i teoretiskt perspektiv - mikroetnografi	25
3.3 Analys av empiri	26
4. Metod.....	28
4.1 Studiens genomförande	28
4.2 Observationer	29
4.2.1 Fördelar/nackdelar med observation:	30
4.3 Kvalitativa intervjuer	31

4.3.1 Fördelar/nackdelar med kvalitativa intervjuer.....	32
4.4 Urval.....	33
4.5 Etiska ställningstaganden	34
5. Resultat	36
5.1 Tillgängliggörande och inkludering	36
5.2. Elevers delaktighet och inflytande	39
5.3 Samarbete mellan skola och fritidshem - Hur påverkas verksamheten och förutsättningarna	42
5.4 Övergripande förhållningssätt	45
6. Diskussion	50
6.1 Resultatdiskussion.....	51
6.1.1 Fritidslärare möjliggör elevinflytande, ansvarstagande och delaktighet genom rastaktiviteter och rastboden.....	51
6.1.2 Brett rastutbud för att tillgodose den stora massans behov och intressen	53
6.1.3 Samarbetet mellan lärarkategorier påverkar förutsättningarna för en organiserad rastverksamhet.....	54
6.2 Implikationer för professionen	55
6.3 Metoddiskussion	56
6.4 Vidare forskning.....	57

1. Inledning

Det kan argumenteras att fritidshemmets uppdrag har förtydligats genom införandet av ett eget kapitel i läroplanen som styr verksamhetens innehåll. Dock är detta kapitel enbart kontrollerande av fritidshemmets verksamhet under fritidshemmets tider, vad fritidslärare skall ha för uppdrag under den obligatoriska skoldagen är inte något som regleras. Det finns inte heller mycket forskning på området. Hansen Orwehag (2015) lyfter problematiken med denna mycket begränsade forskning vad gäller fritidslärares roll och uppdrag under den obligatoriska skoldagen. Författaren menar att underlaget är begränsat till den grad att det går i låg utsträckning att dra direkta slutsatser angående fritidslärares roll och uppdrag. Den forskning som kan bidra till indirekta slutsatser är de som riktar sig mot samverkan mellan skolans lärare och fritidshemmets lärare. Denna avsaknad av en större kvantitet av forskning leder till att denna studie kommer rikta sig mot rastverksamheten som ett möjligt uppdrag under den obligatoriska skoldagen. Studiens ambition är att bidra till en tydligare bild av hur fritidslärares kompetens kan tas tillvara på under den obligatoriska skoldagen, i det här fallet riktat mot rasten. I den kommande inledningen kommer det belysas varför lärare mot fritidshem kan ansvara för rastverksamheten inom ramen för samarbetet med skolan och varför fritidspedagogik är lämplig för strukturerad rastverksamhet. Innan dess kommer texten emellertid ta avstamp i samverkan. Detta med motivering att i samverkan mellan klasslärare och fritidslärare föds fritidslärares uppdrag under den obligatoriska skoldagen. Det är även i detta samarbete mellan dessa två yrkeskategorier som förutsättningar skapas och förändras för uppdraget under den obligatoriska skoldagen. För att få en förståelse över hur det ser ut idag kommer en kort historisk tillbakablick presenteras gällande samverkan och vad detta inneburit för fritidslärare sedan fritidshemmets ingång i skolans lokaler.

1.1 Samverkan

Skolverket (2019) menar att fritidshemmet som verksamhet ska komplettera skolan och förskolan genom att förse eleverna med ett lärande som i större utsträckning grundar sig i

elevernas egna initiativ, behov och intressen, samt att lärandet skall vara av en situationsstyrd, upplevelsebaserad och grupporienterad karaktär. Fritidsläraren blir således den yrkesverksamma som skall förse eleverna med detta komplement till det lärande som sker under skolans verksamhet. Detta blir att infalla under fritidslärares professionella kompetens med bakgrund till dennes huvudsakliga uppdrag. I dagsläget nyttjas inte denna kompetens och möjligheterna att bedriva ett kompletterande uppdrag existerar i många fall inte enligt Hansen Orwehag (2015). Författaren lyfter att fritidslärare ofta tilldelas resursslösande assistentuppgifter under den obligatoriska skoldagen där kompetensen inte nyttjas. Med detta i åtanke behöver skollärare och fritidslärare utveckla ett samarbete som bygger på elevens hela utveckling, där de olika yrkeskompetenser används på ett ändamålsenligt sätt, detta forum kallas för samverkan.

Skolverket (2019) menar att förskoleklass, fritidshemmet samt skolan skall samverka för att stödja elevers utveckling och lärande utifrån ett långsiktigt perspektiv, detta ska ske på ett förtroendefullt sätt mot varandra. Vidare lyfter de följande angående samverkan:

Läraren ska i samverkan med förskollärare i förskolan, lärare i övriga berörda skolformer och fritidshemmet utbyta kunskaper och erfarenheter samt information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i elevernas utveckling och lärande”...“ta tillvara möjligheter till kontinuerligt samarbete om undervisningen i förskoleklassen, skolan och fritidshemmet. (Skolverket 2019, s. 15)

Med detta i åtanke kan det påstås att ett samarbete mellan fritidshem, förskoleklass och skolan behöver etableras där fokuset är elevers mångsidiga utveckling. Vilket uppdrag som fritidsläraren skall inneha i arbetet under den obligatoriska skoldagen verkar dock otydligt.

Om vi istället tittar närmare på Skolverkets allmänna råd så menar Skolverket (2014) här att fritidshemmets uppdrag spänner över en stor del av elevernas utveckling och lärande och att det är betydelsefullt att ha ett helhetsperspektiv på uppdraget. Vidare menar dem att vid planering och genomförandet av verksamheten behöver personalen utgå från både individ och gruppens behov samt en samverkan mellan fritidshemmet, förskoleklassen, skolan och hemmet. Fortsatt pekar Skolverket (2014) på att uppdraget handlar om att stödja utvecklingen av såväl normer och värden som kunskaper, ansvarstagande och inflytande. I samverkan mellan fritidshemmet, förskoleklassen, skolan och hemmet kan personalen skapa ett helhetsperspektiv på elevens utveckling, lärande och utbildning, där elevens bästa är i fokus för verksamheten. De olika uppdragen i fritidshemmet, förskoleklassen och skolan kan betraktas som en helhet vilka tillsammans kan bidra till bästa möjliga förutsättningar för elevernas utveckling och lärande. Vid samverkan är det viktigt att personalen i fritidshemmet, förskoleklassen och skolan har kunskap om vilka uppdrag de olika verksamheterna har. En gemensam syn på lärande i de olika skolformerna utgör dock inget hinder för att beakta fritidshemmets egenart. Varken Skolverket (2019) eller Skolverket (2014) nämner något om rast eller rastverksamhet utan det förefaller vara helt oreglerat från Skolverkets sida. Däremot går det att återfinna begreppet "utevistelse" i kapitel 3. Förskoleklassen, kapitel 4. Fritidshemmet och kapitel 5.4 Idrott och hälsa (Skolverket 2019).

Skolverket (2014) menar att det är rektorn för fritidshemmet som ansvarar för att leda och samordna det pedagogiska arbetet i fritidshemmet. För att kunna vara pedagogisk ledare och chef samt medverka till att det pedagogiska arbetet i fritidshemmet utvecklas i riktning mot de nationella målen som de uttrycks i skollagen och läroplanen är det viktigt att rektorn har kunskap om fritidshemmets mål och uppdrag (Skolverket, 2014). Enligt Skolverket (2019) ligger ansvaret för att detta samarbete blir av hos rektor: "Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att samarbetsformer utvecklas mellan förskoleklassen, skolan och fritidshemmet för att stödja varje elevs mångsidiga utveckling och lärande." (Skolverket 2019, s. 16-17). Rektor bör alltså vara den som tar initiativ till möten eller samtalsforum mellan lärare i olika verksamheter för att få till en fungerande samverkan, detta med beaktning till den maktobalansen som enligt Falkner och

Ludvigsson (2017) existerar mellan lärare i skolan och fritidshem. Där kan sedan lärarna och pedagogerna från de olika verksamheterna diskutera deras olika roller och hur de skulle kunna ta tillvara deras olika kompetenser i arbetet med eleverna och utvecklingen inom skolan (Falkner & Ludvigsson, 2017). Fortsatt pekar dem på att det är vanligt att det finns maktförhållanden mellan lärare i olika verksamheter och/eller olika ämnen och att det präglar samarbetet, det här sammantaget leder till statuskillnader och hierarkier mellan de olika lärarkategorierna. För att medvetandegöra lärare om varandras kompetenser och bättre kunna använda dem i arbetet med eleverna visar forskningen att rektor även här har en betydelsefull roll (Falkner & Ludvigsson 2017).

1.1.2 Samverkan och samarbete mellan klasslärare och fritidslärare ur ett historiskt perspektiv

Calander (1997) undersökte samverkan mellan lärare i skolan och fritidspedagoger i samband med de ökade kraven för samverkan som uppstod efter att fritidshemmet och skolan börjat dela lokaler. I undersökningen kunde det urskiljas maktfrågor som uppstod mellan närvarande lärare och fritidspedagoger, där kontroll över de gemensamma lokalerna låg till grund för diskussionen. En skulle kunna tänka sig att denna maktfråga var sprunget ur det påtvingade samarbetet som var relativt nytt och att dessa pedagoger ännu inte funnit rätt i samarbetet. Munkhammar (2001) undersökte också samverkan mellan fritidspedagoger, förskollärare och lärare i samband med att sexåringar erbjöds tidigare skolgång. Munkhammar (2001) redogör för att det blir påtagligt att arbetslagen som observeras inte möjliggörs tid eller forum för att arbetslagen ska kunna utveckla ett kollegialt arbete. Det saknas delvis stöd från skolledningen att frigöra de resurser, i form av handledning, stöd och tid för att diskutera de olika yrkesrollernas pedagogik för att möjliggöra att de skulle kunna verka i symbios. I de fall där tid möjliggörs blir inte arbetslaget ett naturligt forum för att problematisera, kritiskt granska, värdera och diskutera, vilket skulle kunna medföra att arbetslaget blir ett forum för lärande mellan dessa olika yrkesgrupper. Det visar sig också, enligt Munkhammar (2001), att pedagogerna har svårt att navigera och förstå den pedagogiska praktik som uppstår mellan dessa tre yrkesgrupper. Det uppstår frågeställningar

i arbetslagen som de istället, för att som tidigare nämnt, diskutera och problematisera, värjer sig emot. Det handlar om frågor av typen: ”vilken barnsyn och kunskapssyn är jag som pedagog bärare av?” eller, ”vilken barnsyn, kunskapssyn och lärandesyn används i vår praktik?”. Vad som också blir tydligt är att fritidspedagogerna och förskollärarna är med eleverna under hela dagarna, till skillnad från lärarna som har en majoritet av elevernas tid under förmiddagen och tidig eftermiddag. Förskollärarna och fritidspedagogerna upplever en svårighet att distansera sig eftersom deras arbete pågår hela dagarna. Pedagogerna arbetar således utifrån olika arbetsvillkor vilket ger en maktasymmetri. Det som avses är vem som äger makten där pedagogerna har olika arbetsvillkor. Det framträder en hierarki mellan lärare, förskollärare och fritidspedagoger.

Munkhammar (2001) ställer sig också frågande till hur det ska vara möjligt att åstadkomma en samverkan då läraren inte är insatt i de olika pedagogiska programmen och vad de förmedlar för syn på kunskap och lärande, å andra sidan är inte heller förskolläraren och fritidspedagogen insatt i läroplanens syn på kunskap och lärande. Munkhammar (2001) belyser vidare att när pedagogerna inte har insyn i varandras måldokument blir lärarens tolkning av läroplanen vägledande för arbetslaget. Det medför bland annat att läraren har sitt tydliga uppdrag i att eleverna ska lära sig läsa, skriva och räkna. Hur detta uppdrag ska genomföras har läraren tolkat i läroplanens texter och utifrån den tradition läraren bär med sig. För fritidspedagogen och förskolläraren innebär det att läraren måste ge med sig av sitt, och att våga släppa ifrån sig det. Samtidigt ger fritidspedagogen uttryck för att inte riktigt bry sig om eleverna lär sig att läsa och förskolläraren signalerar att det viktigaste inte är att fungera i böckernas värld. Istället menar fritidspedagogen och förskolläraren att den sociala utvecklingen och leken är viktig. De utgår alltså ifrån deras tradition och de tolkningar de gjort av texterna i det pedagogiska programmet. För läraren är det då svårt att våga släppa på sitt arbete i klassrummet då det endast är kunskapsmålen som mäts och inte hur eleverna har utvecklats socialt. Huruvida dessa båda synsätt skulle kunna harmonisera med varandra i elevernas erövrande av att lära sig läsa, skriva och räkna lyfts aldrig för diskussion. Andersson (2014) hävdar dock att den maktskillnaden fortfarande existerar mellan lärare i skolan och lärare i fritidshemmet. I och med att fritidshemmet 2016 fick ett eget kapitel i

samband med revideringen av läroplanen skulle en kunna argumentera att det finns en tydlighet i fritidslärares uppdrag. Däremot finns det en otydlighet hur fritidslärares kompetens och hur fritidspedagogiken skulle kunna nyttjas till fullo under den obligatoriska skoldagen. Ludvigsson och Falkner (2019) lyfter dock att fritidslärare upplever sig ha lite inflytande när det kommer till samverkan med klasslärare. Andersson (2014) argumenterar att fritidslärares ovana att påvisa sin egen yrkeskunskap kombinerat med en otydlighet från ledningshåll ofta resulterar i en oklar uppfattning vilka arbetsuppgifter som tillfaller fritidsläraren under den obligatoriska skoldagen. Andersson (2014) menar att fritidslärares uppgifter under den obligatoriska skoldagen blir otydliga och att den otydligheten ligger till grunden för en underordnad position gentemot klassläraren. Närvänen och Elvstrand (2014) vill även dem lyfta att denna maktobalans mellan klasslärare och fritidslärare har kommit att påverka tydligheten i yrkesrollen för fritidsläraren under den obligatoriska skoldagen. De hävdar vidare att detta resulterar i ett tolkningsföreträde för klassläraren rörande fritidslärares uppdrag under den obligatoriska skoldagen.

Haglund (2004) menar att det går att identifiera tre olika inriktningar när det kommer till hur fritidsläraren tar sig an sitt uppdrag under den obligatoriska skoldagen. Enligt honom finns det socialt inriktade systemet, pedagogen vars aktiviteter är fokuserade mot samarbete, socialisering, bygga självförtroende och liknande. Vidare presenterar han det ämnesinriktade och arbetsdisciplinerade systemet, detta innebär att pedagogen försöker efterlikna skolverksamhetens lektioner i så stor utsträckning som möjligt både gällande upplägg och organiserandet av aktiviteter. Slutligen presenterar Haglund (2004) det traditionsintegrerade systemet, där pedagogen gör en avvägning vilket tillvägagångssätt som lämpar sig bäst för den aktuella situationen. Haglund (2004) lyfter hur de fritidslärare som i sin undervisning anammar ett ämnesinriktat och arbetsdisciplinärt arbetssätt cementerar en roll som underordnad klassläraren. Resultatet av detta är enligt Haglund (2004) att fritidsläraren riskerar att användas som resurser till lärare och fräntas möjligheten att påverka och förändra. Vanliga uppgifter kan därför bli att agera inhoppare under lektioner för klassläraren, något som kan enligt Andersson (2014) hämma den egna fritidsverksamheten. En slutsats som kan dras utifrån Haglund (2004) är att förväntningar, rättigheter,

skyldigheter från klasslärare och skolledning förstärks av det arbetssätt som fritidsläraren använder sig av under den obligatoriska skoldagen. Rasten som verksamhet underlättar dock för ett socialt inriktat system snarare än ett ämnesinriktat och arbetsdisciplinerade. Slutsatsen som en kan dra av detta är att den hierarki som existerar och förstärks mellan klasslärare och fritidslärare verkar således påverka de roller och uppdrag som fritidsläraren tilldelas under den obligatoriska skoldagen. Dessa uppdrag som i många fall blir en del i arbetet att underlätta för klassläraren snarare än att komplettera elevernas utbildning med ett annat arbetssätt och en annan pedagogik än vad klasslärare kan erbjuda under klassrumsundervisningen. Detta resulterar i ett enormt resursslöseri och ett missat tillvaratagande av en kompetens som kan fungera som ett komplement för elevens hela utveckling. Ludvigsson och Falkner (2019) menar att fritidshemmet utgör en väsentlig del av grundskolan och är positionerad som ett gränsland i utbildningslandskapet, mellan förskola, förskoleklass och grundskola. Ludvigsson och Falkner (2019) pekar också på att det centrala för lärare i fritidshem enligt de själva är att skapa trygghet och säger sig göra det genom tydligt ledarskap, relationsskapande med eleverna och deras vårdnadshavare. Med bakgrund till detta skulle en kunna argumentera för rastverksamheten som ett ansvarsområde som faller in under vad fritidslärare själva anser är viktigt. Det skapar dessutom möjlighet för en tydligare arbetsbeskrivning samt att fritidslärare inte följer ett ämnesinriktat och arbetsdisciplinerade system. Då otydlighet, svag ledning och arbetssätt påvisas vara faktorer som föreligger denna maktobalans kan en tänka sig att ett uppdrag som frångår detta bidra till minskad hierarki.

1.2 Fritidshemmets didaktik och fritidspedagogiskt förhållningssätt kopplat till rasten

Det är svårt att tala om fritid och skola i ett och samma andetag, att det förefaller vara en paradox då begreppen fritid och skola kan uppfattas som varandras motsatser menar Rohlin (2017). Hansen Orwehag (2015) lyfter stora skillnader mellan pedagogisk verksamhet i fritidshemmet och i skolans kontext. Författaren menar att skolans lärare jämför fritidshemmets verksamhet med att den till stor del kan liknas med den i deras ögon "icke-

pedagogiska” tiden, med andra ord, rasten. Däremot handlar fritidslärares pedagogiska roll om att göra medvetna val där barns lärande utvecklas i aktiviteter som uppstår ur deras egna initiativ och inte enbart i situationer som är skapade för deras lärande menar Hansen Orwehag (2015). Således kan pedagogiska val och lärande bedrivits ur ett fritidshemspedagogiskt perspektiv som för det otränade ögat se ut som en icke pedagogisk verksamhet fast det egentligen är lärare som möter elever i deras vardag, i deras intressen och att idéerna kommer på elevernas initiativ. Rohlin (2017) menar vidare att vi kan utveckla och reflektera över benämningen “Fritidspedagogik och lärande”. När Rohlin (2017) sedan bryter ut olika begrepp och ställer dem mot varandra får vi ett par intressanta resultat. “Lärande om...” såväl som “... och lärande” lutar åt ett didaktiskt perspektiv. Rohlin (2017) kommer då fram till den intressanta frågan: Vad är då samlingsbegreppet “Fritidspedagogik”, är det i själva verket mer didaktik än pedagogik? Och i så fall, är inte förhållningssättet det som knyter ihop alla de tre delarna? Ur fritidspedagogiken tittar du på elevernas intressen, ser vilka livsvärldar de befinner sig i, hittar sätt att förpacka det på genom att göra didaktiska val för att fånga eleverna på deras plats, i deras sammanhang. Och detta sker med en lyhördhet som bara finns i ett förhållningssätt.

*Det handlar om en didaktik som går bortom fördefinierade didaktiska begrepp om vad, hur och varför, där elever och lärare utmanar fixerade betydelser och gemensamt utforskar vilka kunskapsmöjligheter som kan finnas.
(Löfdahl, 2010, s. 13)*

Rohlin (2017) menar att fritidslärares kompetenser innefattar social kompetens och relationer, skapande av informella lärmiljöer, praktiska och estetiska kunskapstraditioner. Författaren argumenterar att en kombination av det informella och det formella lärandet gynnar eleverna. Här fyller fritidshemmet en annan funktion än skolan där verksamheterna kompletterar varandra genom att bidra med olika perspektiv. Skolverket (2014) pekar på lärarna i fritidshemmets arbete med att stödja elever till självständighet, att ta ansvar för sina

handlingar, att vara en bra kompis, att kunna klara av att lösa konflikter med kamrater verbalt, att visa hänsyn och respekt för andra och att följa gemensamma regler är sociala aspekter som knyter an till personalens specifika yrkeskunnande. Skolverket (2014) pekar på att i forskningsstudier beskriver sig personalen i fritidshemmet ha en förmåga att skapa trygghet för elever och att stödja elevers självkänsla och att avläsa deras sinnesstämningar. Vidare menar Skolverket (2014) att personalen i fritidshemmet anger att de har som sitt expertområde att arbeta med grupprelationer, med elevers övergripande sociala och allmänna utveckling och elevers lärande i praktiska och konkreta sammanhang. Allt detta sammantaget ger anledningar till att tro att en av alla de roller som kan tänkas tilldelas fritidsläraren under den obligatoriska skoldagen är som ansvarig för en organiserad rastverksamhet. Rasten som är en social arena är en verksamhet där fritidslärares kompetens anses vara väl lämpad. Rohlin (2017) menar dock att arbetet med rastverksamheten inte behöver innebära att aktiviteter skall anordnas, utan att detta är tillfällen att jobba med elevrelationer, mobbning, uteslutning och annat trygghetsarbete. Kunskaper om värdegrund är viktiga, något som är centralt i fritidslärarytbildningen. Sammanfattningsvis handlar det om ett medvetet och professionellt förhållningssätt som speglas i de beslut och de handlingar som utförs av fritidslärare som resulterar i en sammanvävning av lärande och utveckling.

Bruce, Rubin, Åkerman och Thimgren (2016) menar att en organiserad rastverksamhet kan vara en proaktiv åtgärd för att motverka uteslutningar elever sinsemellan. Enligt de kan fritidshemmet och rastverksamhetens frihet bidra till att elever exkluderar andra när de väljer vem de ska umgås med och leka med på rasten. En organiserad rastverksamhet där läraren arbetar med en inkluderande social miljö kan således fungera som ett proaktivt och preventivt medel mot dessa problem. ”En styrd aktivitet som komplement till den fria leken på rasten kan vara bra för elever som har svårt med det sociala samspelet” (Carlsson Kendall, 2015 s. 175). Carlsson Kendall (2015) menar att det finns elever som har problematik när det kommer till det sociala samspelet. För dessa elever kan den ostrukturerade rastverksamheten vara jobbig att förhålla sig till med alla oskrivna regler som detta medför. Författaren argumenterar således att en organiserad verksamhet kan fastställa att dessa elever får stöttning i det sociala samspelet och en miljö där de har lättare att förhålla sig till genom

ett tydligare ramverk kan fungera som framgångsfaktorer. Att använda sig av organiserade rastaktiviteter kan utgöra ett komplement till den fria leken utifrån att skapa tillgänglighet till rasten och den sociala arenan för alla elever.

Tiden mellan lektionerna, det vill säga rasten, är en tid som kan ha såväl positiv som negativ känsla för eleverna. Det är en av de viktigaste tidpunkterna då fritidslärarna i kraft av sin utbildning bör finnas till hands för eleverna. (Rohlin 2017, s. 133)

Skolverket (2019) lyfter i läroplanen att undervisningen i fritidshemmet ska stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda eleverna en meningsfull fritid. I kontexten rastverksamhet betyder det precis som övrig tid i fritidshemmet att detta ska ske genom att undervisningen tar sin utgångspunkt i elevernas behov, intressen och erfarenheter men läroplanen menar också att eleverna kontinuerligt ska utmanas ytterligare genom att de också ska inspireras till nya upptäckter. Vidare står att läsa i läroplanen att i undervisningen ska eleverna genom leken ges möjlighet att bearbeta intryck, pröva sin identitet, utveckla kreativitet samt sin förmåga att samarbeta och kommunicera. Undervisningen ska också ge eleverna möjlighet att utveckla goda kamratrelationer samt känna tillhörighet och trygghet i elevgruppen. Eleverna ska också ges möjlighet att utveckla och pröva identiteter och uppfattningar i möte och samspel med andra. I läroplanen går det även att utläsa följande angående undervisningen i fritidshemmet:

I undervisningen ska eleverna också ges möjlighet att utveckla förtrogenhet med demokratiska principer, arbetssätt och processer genom att de får vara delaktiga, utöva inflytande och ta ansvar i verksamheten. Därigenom ska eleverna ges förutsättningar att utveckla tilltro till sig

själva samt sin förmåga att samarbeta och att hantera konflikter på ett konstruktivt sätt. (Skolverket 2019, s. 22)

Denna samlade beskrivning av fritidshemmets uppdrag utgör en del av det uppdrag som fritidslärare bedriver under eftermiddagstiden. Det har tidigare argumenterats att fritidsläraren i kraft av sin utbildning och yrkeskompetens besitter färdigheter som med fördel kan implementeras på rastverksamheten.

Sammanfattningsvis har det belysts hur samverkan ofta kan vara dysfunktionell och en maktobalans mellan yrkeskategorier kan resultera i att fritidslärare blir underordnad klassläraren. Något som i sin tur leder till att fritidsläraren tilldelas resursslösande uppdrag under den obligatoriska skoldagen. Vidare har det belysts varför rastverksamheten med fördel kan tillfalla fritidsläraren med bakgrund till utbildning och yrkeskompetens. Med detta i åtanke kommer denna studie att undersöka lärare i fritidshems arbete med rastverksamheten.

1.3 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur lärare i fritidshem arbetar med rasten under den obligatoriska skoldagen som arena för fritidshemspedagogik.

1.4 Frågeställningar

1. Hur tar fritidslärare tillvara på elevers intressen och behov under rastverksamheten?
2. På vilket sätt möjliggör fritidsläraren för elevinflytande, ansvarstagande och delaktighet i rastverksamheten?
3. Hur påverkas rastverksamheten av samarbetet mellan fritidslärare och klasslärare?

2. Litteraturbakgrund - forskningsöversikt

Den litteraturbakgrund som kommer redogöras för vad gäller rastverksamheten belyser primärt tre huvudområden. “Rastens betydelse” redogör för den forskning som tittat på hur rasten påverkar elever och belyser både positiva aspekter men även negativa konsekvenser som kan uppstå till följd av rasten beroende på hur förutsättningarna ser ut för eleverna. I “Fritidslärares roller” diskuteras hur lärarens roll i barns narrativa lekar kan komma att påverka vilket lärande som eleverna tar till sig. Slutligen kommer också “Rastens påverkan på skolresultat” att belysa hur rasten som forum kan stärka elevers kognitiva förmågor i klassrummet i den efterföljande klassrumsundervisningen. De flesta av studierna riktar sig till rastens betydelse och påverkan. Med andra ord fenomenet rast. Bidraget från denna studie är att undersöka hur lärare jobbar med rastverksamheten för att skapa ett lärande i sammanhanget. Således kommer inte fokuset vara på konsekvenserna av en rastverksamhet utan lärande som kan ske i samband med den utifrån lärares agerande.

2.1 Rastens betydelse

Under de första skolåren spenderar elever en avsevärd tid åt rastverksamhet, i många fall utgör den så mycket som 20% av deras ordinarie skoldag. Rasten är en plats för sociala möten, där eleverna styr själva vad de vill göra med sin tid. Det är ett tillfälle som för många är något positivt och berikande. Murray et al. (2013) drar slutsatsen att rasten kan fungera som ett komplement till idrottsundervisningen utifrån de fysiska delar som rasten inbjuder till. Att den i dess ostrukturerade form dessutom stärker elevers kreativa, sociala och emotionella utveckling. Mulryan-Kyne (2012) lyfter dock att rasten inte i alla fall bidrar med något positivt. Det finns en negativ sida av rast som kan vara både skrämmande och där barn möts av aggressivitet och mobbning. Med bakgrund till detta blir rasten en viktig del för lärare att finnas till hands för elever. Dels för att stötta eleverna i de positiva delarna och utveckla dessa vidare. Dels för att finnas där som stöd och hjälpa eleverna utveckla skolgården till en plats där mobbning och utanförskap reduceras. Enligt Falkner och

Ludvigsson (2017) är fritidslärares erhållna yrkeskompetens att arbeta med normfrågor, värden och demokrati. Denna yrkeskompetens att arbeta med normfrågor, värden och demokratiska principer menar författarna borde resultera i ett större ansvar i det förebyggande arbetet mot kränkningar och mobbning för fritidslärare. Den organiserade rastverksamheten skulle med fördel kunna vara den arenan där denna erhållna yrkeskompetens lämpar sig väl. Mulryan-Kyne (2012) menar att dessa frågor behöver arbetas med utifrån en positivt och lösningsfokuserat synsätt snarare än ett förbjudande och att undvika att försätta elever i situationer där de interagerar med varandra är av stor vikt för både elever och personals välmående. Möjligheter att arbeta med dessa frågor gemensamt är dock en fråga som är av organisatorisk karaktär. Ahlström (2009) argumenterar att rektorers ansvarstagande i dessa sociala frågor har en positiv inverkan på både det sociala klimatet och den akademiska utvecklingen. Således underlättas arbetet för lärare som skall driva dessa frågor om rätt förutsättningar konstrueras.

2.2 Fritidslärares roller

Hakkarainen, Brdikyt, Jakkula och Munter (2013) genomförde under en sjuårsperiod en studie där de tittade på interaktioner mellan lärarstudenter och barn i barnens narrativa lekar. De ämnade att identifiera hur den vuxnes agerande endera hämmade eller hjälpte eleverna att utveckla leken och sina egna lekfärdigheter. Genom dessa observationer kunde de fastställa att lyckade interaktioner där de vuxna hjälper barnen att utveckla leken vidare karaktäriserades av att leken utvecklas genom dialog till en sammanhängande berättelse där barnens tankar togs med och de tillsammans konstruerade leken med nya element och det fanns en djup involvering från den vuxnes sida. I dessa sammanhang fungerade således den vuxne som en medforskare i barnens fiktiva värld där de tillsammans utformade hur historien förändras allteftersom den pågick. Hakkarainen et al. (2013) menar att i de lyckade interaktionerna så utmanades barnen vidare och motiverades till att hålla fast vid aktiviteten genom den vuxnes involvering. Däremot i de fallen de såg som misslyckade så antog den vuxne en roll där styrningen av leken inte utvecklade elevernas tankar och byggde på deras

förslag. Utöver detta tog de vuxna rollen som observatör och konstruerade aldrig leken tillsammans med barnen. Utifrån den undersökning som Hakkarainen et al. (2013) har genomfört och de slutsatser de kommer fram till angående vuxnas deltagande i barns lekar kan en fastställa att om en interaktion ska hjälpa eleverna att utvecklas krävs det att elevernas tankar och åsikter tas i beaktning och utmanas vidare samtidigt som den vuxne intar en roll av medskapare av den gemensamma leken snarare än som en utomstående observatör som enbart framför sina egna åsikter om barnens lek. Om pedagoger bemöter barnen utifrån detta sätt att interagera menar Hakkarainen et al. (2013) att leken och barnens lekfärdigheter kan genom den vuxnes vägledning nå en mer avancerad nivå än den hade kunnat i avsaknad av vuxenstöd. Utifrån detta argumenterar författarna att delta i barns lekar är en viktig del i läraruppdraget och ett skickligt deltagande hjälper barnen att utveckla sina förmågor.

2.3 Rastens påverkan på skolresultat

Haapala (2014) hävdar att elevers delaktighet i fysiska aktiviteter under rasten kommer att ha en positiv påverkan på elevernas sociala miljö i skolan. Denna positiva påverkan går även att återfinna i andra aktiviteter som är kopplade till exempelvis musik eller andra konstformer i samband med rasten menar författaren. Det argumenteras att rasten kan stärka elevernas kognitiva, emotionella och sociala utveckling (Jarrett, 2013). Vidare har Holmes, Pellegrini och Schmidt (2006) samt Jarrett (2013) konstaterat att rasten förstärker barns kognitiva förmågor i klassrummet i den efterföljande undervisningen. De drar således slutsatsen att det går att anta att utomhusrast underlättar för elever i den efterföljande klassrumsundervisningen. Således verkar det finns en del belegg för att rasten har möjligheter att stärka elevers utveckling både när det gäller det akademiska samt det sociala. Dock diskuterar Haapala (2014) hur rasten är ett tillfälle där det kan uppstå situationer där deltagare i en aktivitet hamnar i konflikt med varandra, där aggressivt beteende och negativa interaktioner uppstår mellan varandra. Författaren lyfter vikten av de strukturella, kontextuella förhållanden som möjliggör för eleverna att lyckas. Ahlström (2009) argumenterar även han i sin avhandling att för att uppnå dessa sociala och akademiska

fördelar krävs en struktur och kultur som främjar både akademiska och sociala mål, något som i sin tur resulterar i en lägre grad av mobbning och högre betyg enligt honom. Författaren menar att en kultur som främjar demokratiska värden och ett ledarskap som bygger på meningsfullhet, värden, etik och medkänsla verkar gynna skolans möjligheter att uppfylla akademiska och sociala mål. Med bakgrund till detta går det att konstatera att rasten och aktiviteter i samband med rasten kan ha en positiv påverkan på barns kognitiva förmågor i klassrummet samt både sociala och akademiska mål. Det krävs dock att det finns rätt strukturella och kulturella förutsättningar för detta. Ahlström (2009) lyfter vikten av att rektorer tar frågor som rör mobbning och kränkningar på ett stort allvar detta för att skapa en medvetenhet i dessa frågor och således lägga grunden för ett proaktivt arbete. Samtidigt behöver detta arbetas med på ett övergripande organisatoriskt plan, där alla strävar mot samma mål och har en förståelse för hur arbetet ska ske för att uppnå dessa mål för att detta ska vara möjligt att uppnå.

Lago och Elvstrand (2019) konstaterar att den fria kontexten som fritidshemmets organisation utgör kan stärka ett osynliggörande av elever. Denna exkluderingsprocess grundas i att vissa elever riskerar att bli förbisedda av både andra elever samt av de vuxna. Detta antagande går att översätta till rastens fria karaktär, som på många sätt liknar fritidshemmets verksamhet och i synnerhet med avseende på den institutionella friheten. Lago och Elvstrand (2019) menar att för att motverka denna problematik skulle en kunna erbjuda fler styrda aktiviteter, för att hjälpa de elever som blir utsatta för olika exkluderingar. Något som även Haapala (2014) argumenterar för. Författaren menar att gemenskap och en känsla av att höra hemma är ett basalt behov för elever och belyser hur fysiska aktiviteter under rastverksamheten kan stärka elevernas möjligheter till socialisering. Hippinen Ahlgren (2021) lyfter å andra sidan att fritidsläraren genom sina undervisningshandlingar kan bidra till en förstärkning i en rådande inkluderings- eller exkluderingskultur. Således kan både undervisningshandlingar samt att erbjuda fler organiserade aktiviteter för elever behöva beaktas i en verksamhet där en har för avsikt att skapa en inkluderande miljö som motarbetar utanförskap som annars kan komma att uppstå.

3. Teoretiskt perspektiv

I det kommande kapitlet kommer det valda teoretiska perspektivet etnografi att presenteras. Det kommer även redogöras för avgränsningen av etnografi som har använts i denna studie. Slutligen kommer det argumenteras hur etnografi kan bidra till svar utifrån studiens syfte och frågeställningar samt vilka begränsningar som detta valda perspektiv innebär.

3.1 Etnografi

Det valda teoretiska perspektivet i denna studie är etnografi. Enligt Denscombe (2018) betyder termen etnografi i bokstavlig mening en beskrivning av människor eller kulturer. För att etnografi ska vara en användbar teori behövs det att forskaren tillbringar tid på fältet bland de människor vars liv och kulturer forskaren studerar. Med fältet i denna studie avses skolgård och angränsande utrymmen till och från rasten, exempelvis korridorer, kapprum och i viss mån även övergången från matsal till skolgård då detta kan ha en anknytning till det som sedan sker på rasten eller till det som har hänt på densamma. Vid ett omfattande fältarbete menar Denscombe (2018) att forskaren möjliggör en upptäcktsresa där förklaringarna till det som observeras visar sig över tid men att datainsamlingen i fältarbetsmiljöer kan se lite olika ut. I denna studie används det som Denscombe (2018) benämner som öppen forskning med grindvakter. Med öppen forskning avses att det finns en öppenhet om forskarens roll på plats, alltså att personerna i miljön vet vad forskaren tittar på och utforskar. Denna öppenhet resulterar i att det är mindre sannolikt att de etiska principerna utgör ett hinder för forskningen. För att kunna bedriva öppen etnografisk forskning är det emellertid en nödvändighet att forskaren ges tillträde till miljöer där det som hen ska observera finns. Det innebär att "grindvakter" måste kontaktas för att ge det tillträdet. Exempelvis i en skolmässig kontext kan rektorn vara en "grindvakt" då rektorn har den formella beslutsrätten över tillträdet till skolans lokaler eller skolgård och kan därför vägra forskaren tillgång till lärare och elever. Utifrån detta togs den första kontakten med rektor

och dialog har förts med berörda lärare och rektor för den aktuella skolan under studiens gång. Genom rektor möjliggjordes således tillgång till verksamheten och till informanterna. Denscombe (2018) menar att etnografi inbegriper beskrivningar av saker som forskaren själv har bevittnat på fältet. För att dessa iakttagelser ska vara användbara ur ett etnografiskt perspektiv får det inte stanna vid en ytlig betraktelse utan måste bearbetas på djupet, i flera lager, vilket betyder att observationerna måste vara tillräckligt djupgående och innehålla tillräckligt med detaljer för att möjliggöra verkliga insikter i den givna situationen som studeras, även kallat "täta beskrivningar". Betoningen ligger inte bara på att beskriva det som "är utan också att förklara hur fenomenets karaktär är nära kopplat till andra aspekter av dess sociala kontext. Christoffersen och Johannessen (2015) menar att etnografins styrka ligger i att de metoder som används blottlägger nyanser och subtila förhållanden som ger forskaren ett större helhetsperspektiv jämfört med andra metoder, där etnografins metoder är särskilt lämpliga när forskaren vill att data ska hjälpa hen att förstå samhällets komplexitet, i detta arbetes kontext den mångbottnade komplexiteten som finns i skola, fritidshem och rastverksamhet.

3.2 Avgränsning i teoretiskt perspektiv - mikroetnografi

Roos (2014) lyfter att etnografiska studier går att genomföra på tre olika sätt, komprimerad form, selektivt återkommande form och återkommande form. Enbart de två första varianterna lämpar sig till projekt som har ett kortare tidsspänn, dvs liknande det som återfinns i examensarbeten på kandidatnivå. Den komprimerade formen innebär att miljön undersöks under en kort tidsperiod men samtidigt försöker forskaren att producera så mycket data som möjligt under den tiden genom att använda sig av flera insamlingsmetoder. I den aktuella studien skedde producerandet av data under en tvåveckorsperiod, något som skulle kunna påverka reliabiliteten i studien genom det begränsade tidsspännet. För att undvika en situation där empirin var för bristfällig för att kunna dra slutsatser kompletterades därför observationer och fältanteckningar av ostrukturerade intervjuer med pedagoger för att följa upp händelser och skapa en djupare förståelse för det som observerats. Detta

tillvägagångssätt är något som karaktäriserar etnografiska studier enligt Roos (2014) som benämner detta arbetssätt som att använda multipla insamlingstekniker. För att stärka validiteten genomfördes ett parallellt analysarbete av datan allteftersom den producerades. Detta är något som Roos (2014) nämner som en del av arbetet och något som leder fram till nya frågor rörande förståelsen av en viss situation. Således en viktig del för att kunna följa upp eventuella frågetecken nära inpå en situation och genom detta fastställa att det som observerats har tolkats på ett korrekt sätt.

3.3 Analys av empiri

Christoffersen och Johannessen (2015) menar att analysera betyder att dela upp i bitar eller element och det som forskaren undersöker betraktas som sammansatta av enskilda beståndsdelar. Målet med att analysera är att exponera ett budskap och att hitta mönster i den insamlade empirin. Att tolka betyder att forskaren ska sätta in sin data i ett större sammanhang och att tolkningen handlar om att hitta något som ligger dolt och som inte kan ses vid ett första ögonkast. I den aktuella studien har empirin analyserats utifrån detta sätt. De fältanteckningar som genomförts och de transkriberade intervjuerna har brytits upp i beståndsdelar som sedan tolkats och kategoriserats. Roos (2014) menar att det pågående analysarbetet som etnografien innefattar kräver neutralt skrivna anteckningar för att inte eventuella förförståelser tar över analysen av det observerade materialet. Således även något som beaktats i skrivandet av fältanteckningar samt de täta beskrivningar som efterföljt.

Enligt Hammersley och Atkinson (2007) innebär en etnografisk analys att tolka materialet, utifrån detta se syften men även belysa konsekvenser av handling och praktik. Med detta i åtanke har således materialet bearbetats och en förståelse har skapats för situationer som uppstått. Detta har lett till vidare fördjupning i utvalda situationer för att bredda förståelsen. Roos (2014) beskriver den etnografiska analysen som ett verktyg för att synliggöra hur ny information behöver samlas in. Exempelvis menar hen att en situation som observeras ena dagen, kan behöva följas upp med en intervju dagen efter för att skapa en djupare förståelse för det som sker. Detta är något som varit en del av den analytiska processen i denna studie.

Där analyserat och tolkat material lagt grunden för uppföljningar, intervjuer och även nya observationer. Således har det pågående analysarbetet påverkat styrningen av producerandet av empiri.

Den färdigproducerade rådatan analyserades slutligen för att fastställa mönster och viktiga skeenden som observerats och kommit fram genom intervjuer. Detta analysarbete utgick utifrån det syfte och de frågeställningar som skapades inför genomförd datainsamling. I detta skede tas extra hänsyn till vad Christoffersen och Johannessen (2015) lyfter som målet med dataanalys genom etnografiska principer, att exponera ett budskap och hitta mönster.

4. Metod

Inledningsvis i detta kapitel kommer studiens genomförande att lyftas, där tillvägagångssätt och viktiga delar kommer att belysas. Efter denna inledning kommer de två metoderna “Observationer” samt “Kvalitativa intervjuer” att presenteras. Dessa metoder innebär vissa styrkor och begränsningar som även de kommer att presenteras i detta kapitel. Vidare kommer det redogöras för urvalsmetod samt vilka etiska ställningstaganden som beaktats och hur dessa har implementerats.

4.1 Studiens genomförande

Utifrån de urvalskriterier som bestämdes för den aktuella studien kontaktades grindvakt på en skola där dessa kriterier uppfylls. Rektorns roll som “grindvakt” möjliggjorde för tillgång till skolan och pedagogerna för att delta i studien. För att informera och få pedagogernas samtycke skickades både ett informationsbrev och en samtyckesblankett till pedagoger, se bilaga 1 för missivbrev och bilaga 2 för samtyckesblankett. Dessa fyra pedagoger som de kom att gälla observerades och intervjuades under en tvåveckorsperiod, v.45 - v.46. Då skolan geografiskt ligger i Stockholmsområdet lades arbetets upp på så sätt att en av oss genomförde insamlandet av datan på plats. Då vi bor på olika platser i Sverige var det en svårighet för oss båda att vara på plats och dels övervägde vi för och nackdelar med att genomföra observationerna tillsammans. Fördelarna att vara två som genomförde insamlandet av datan hade kunnat vara att bidra med två olika perspektiv på det som observerats och att mer data hade kunnat samlats in på kortare tid. Något som delvis löstes genom daglig kontakt med varandra där observationer och informella samtal gick igenom och nya vägar togs ut för arbetets fortsatta gång. En fördel med att vara en som genomförde insamlandet av datan var att det gick att vara mer osynlig då två stycken hade kunnat påverka miljön och kulturen mer på plats. Observationerna har dokumenterats genom fältanteckningar och intervjuerna har transkriberats. Den producerade empirin har kodats

och kategoriserats, utifrån detta har det framkommit några kategorier som frekvent återkommer både i samband med observationer och i samband med intervjuer. Som en del i det etnografiska arbetet menar Roos (2014) att analysarbetet bör ske parallellt med producerandet av empiri, detta för att skapa en förståelse för området och ge möjlighet för ny frågor att ta form som sedan kan undersökas i fältet. Detta har även varit fallet i aktuell studie där varje genomförd dag med observationer och intervjuer har analyserats för att primärt styra arbetets riktning. Eftersom detta var en viktig del för att styra observationer och intervjuer var detta något som återkom efter varje genomförd observationsdag. Materialet bearbetades och analyserades gemensamt för att sedan fastställa hur morgondagen skulle genomföras för att få en utökad förståelse rörande specifika frågor.

4.2 Observationer

Producerande av empiri genomfördes genom två tillvägagångssätt, primärt användes observationer. Detta är något som enligt Christoffersen och Johannessen (2015) är den vanligaste metoden för datainsamling inom etnografi. Anledningen till detta är enligt dem att en som forskare i en etnografisk studiedesign vill studera vanliga fenomen i dess naturliga miljö. Således lämpade det sig väl i detta arbete att använda observationer som insamlingsmetod, för att identifiera hur pedagogerna bemöter elever under rastverksamheten. Denscombe (2018) belyser deltagande observationer som vanligast förekommande i sammanhang där forskare undersöker frågor kopplade till kvalitativa data och etnografiska infallsvinklar. När det kommer till deltagande observation nämner Denscombe (2018) tre olika grundläggande alternativ för tillvägagångssättet: Fullständigt deltagande, deltagande i den normala miljön samt deltagande som observatör. Med detta i åtanke har observationsarbetet utgått till att vara deltagande som observatör. Det som karakteriserar denna angreppsmetod är transparensen mot de observerade informanterna, där de är medvetna om syftet till observationerna samt att forskarens identitet är erkänd. Detta underlättar samtycke från de observerade personerna. Samtidigt väljer Denscombe (2018)

att belysa hur tidsaspekten är direkt avgörande för den producerade empirin, där denne menar att desto längre tid och ökad kvantitet av empiri, desto ökad förståelse för situationen och dess sammanhang. För att dokumentera vad som observerats användes fältanteckningar i skriftlig form. Detta lämpar sig bättre än exempelvis observationsscheman då fokuset är på vad lärare gör snarare än att kvantifiera hur ofta något förekommer eller dylikt. Denscombe (2018) menar att vid fältanteckningar som insamlingsmetod är det viktigt att motverka ett selektiv och bräckligt minne, genom att så snabbt som möjligt föra ned de observerade situationerna i fältanteckningar efter att dessa har inträffat. Dessa fältanteckningar genomfördes utanför det observerade forumet och i avskildhet, detta för att inte störa den naturliga miljön. För att genomföra det avsattes således tid i direkt anslutning till rastverksamheten för att möjliggöra en utförlig beskrivning av det som observerats. Dessa utgjorde grunden för den empiri som sedan analyserats.

4.2.1 Fördelar/nackdelar med observation:

Observation som insamling av material/empiri har både starka fördelar men också nackdelar som behöver belysas. Detta är en metod som till skillnad från många andra riktar sitt fokus på vad som faktiskt sker i naturliga situationer snarare än fabricerade eller upplevelser av situationer. Här i ligger observationers styrka. Denscombe (2018) lyfter att observationer möjliggör direkt visuell evidens i händelser som sker i sin naturliga miljö något som också Christoffersen och Johannessen, (2015) säger, nämligen, att observation är en lämplig metod när forskaren vill ha direkt tillgång till det som undersöks, exempelvis interaktionen mellan elever i ett klassrum eller på en skolgård. Däremot påpekar Denscombe (2018) att både forskarens minne och perception kommer att ha en betydande roll i vad en ser eller glömmen men även hur saker uppfattas. Forskarens förmåga att genomföra observationer kommer således att vara direkt avgörande för kvaliteten på den producerade empirin. Denna komplexitet som deltagande observationer innebär är något som behöver beaktas i tillförlitligheten av studien. Denscombe (2018) påpekar att deltagande observationer må vara en avslöjande och lyhörd insamlingsmetod, men det är också ett krävande och svårt alternativ. Slutligen argumenteras också deltagande observationer som svåra att upprepa

med samma resultat och svåra att generalisera. Detta är något som behöver beaktas vad gäller möjligheterna att dra generella och representativa slutsatser utifrån denna studie.

4.3 Kvalitativa intervjuer

För att komplettera dessa deltagande observationer genomfördes även ostrukturerade intervjuer där fokuset var att förtydliga saker som observerats. Detta för att skapa en fördjupad insyn i händelser som inträffat. Christoffersen och Johannessen (2015) menar att kvalitativa intervjuer är en flexibel metod som kan användas nästan överallt och som gör det möjligt att få fylliga och detaljerade beskrivningar och de lyfter både formella och informella intervjuer som komplement till observationer i en etnografisk studie. De informella intervjuerna syftade i detta fall till att komplettera något som hänt. De informella intervjuerna kan således behövas för att skapa en bredare förståelse för en situation som uppstått. Med detta i beaktning användes således informella intervjuer i den utsträckning det behövdes för att tillhandahålla ett större djup. Samtidigt användes formella intervjuer för att skapa en ökad förståelse för kulturen som råder. Både de informella och formella intervjuerna var ostrukturerade i sin karaktär för att kunna utgå ifrån specifika händelser men ändå låta läraren tala fritt om sina tankar rörande den aktuella situationen eller verksamheten i helhet. Denscombe (2018) menar att ostrukturerade intervjuer syftar till att låta den intervjuade redogöra sina tankar runt ett ämne med begränsat ingripande från intervjuaren, således styrs inte intervjun av frågor utan den formas av den intervjuades egna tankar. Både observationer och intervjuer kompletterade varandra då observationerna låg till grund för intervjufrågorna och redogörelser i intervjuer påverkade observationernas plats samt vad som skulle observeras. Det parallella analysarbetet av den producerade empirin var direkt avgörande i detta sammanhang.

4.3.1 Fördelar/nackdelar med kvalitativa intervjuer

Med kvalitativa intervjuer kommer både fördelar och nackdelar som behöver adresseras. Denscombe (2018) lyfter att kvalitativa intervjuer kan tillhandahålla värdefulla insikter. Dessa insikter tillhandahållen av informanter i aktuell studie hjälpte utforma arbetets riktning och vägval. Denscombe (2018) lyfter även att kvalitativa intervjuer är ett tillfälle för informanter att utveckla sina tankar, förklara synpunkter samt att påvisa vad de anser är viktigt i vissa teman. Således kan kvalitativa intervjuer fungera som ett komplement för att få en fördjupad förståelse av en viss händelse eller fenomen som observerats för att tillhandahålla informantens perspektiv. Slutligen menar även Denscombe (2018) att kvalitativa intervjuer besitter en hög grad av flexibilitet i avseendet att intervjun kan justeras under pågående insamling. Undersökningens inriktning kan således förändras och utvecklas under tiden som den genomförs. Dock tillskrivs kvalitativa intervjuer vissa nackdelar som inte kan förbises. Bland dessa lyfts validiteten i data, tillförlitlighet samt intervjuareffekten. Detta innebär att kvalitativa intervjuer enbart bidrar med vad informanter anser och tänker, något som inte behöver stämma överens med praktiken. Denna nackdel bör ha minskat en aning i den aktuella studien som utöver kvalitativa intervjuer kompletter insamling av data genom observationer, således tillhandahölls både agerande och tankar kring sakfrågor. Denscombe (2018) lyfter även att intervjuaren kan komma att påverka informanten. För att hantera denna nackdel genomfördes flertalet informella intervjuer, med ambitionen att informanten skulle bli bekväm med att lyfta de egna tankarna. Slutligen adresserar Denscombe (2018) att kvalitativa intervjuers tillförlitlighet är en nackdel som är svår att förbise, detta då kontexten och individer kommer att påverka den producerade datan, vilket leder till svårigheter att uppnå en konsistens. Ambitionen med denna studie var att genom multipla insamlingsmetoder tillhandahålla en djupare förståelse och att dessa insamlingsmetoder skall komplettera varandras nackdelar för att således stärka studiens validitet.

4.4 Urval

Urvalet i denna studie har genomförts utifrån ett strategiskt urval. Christoffersen och Johannessen (2015) menar att denna urvalsmetod är användbar när en har vissa kriterier som behöver uppfyllas och det ämnas undersöka ett urval som kan bidra utifrån sitt uppdrag. Med detta i åtanke krävdes det att urvalspersonerna behövde uppfylla vissa kriterier. Urvalspersonerna behövde arbeta inom fritidshemmet, d.v.s. ha sin anställning och huvudsakliga uppdrag riktat mot fritidshemmet. Vidare behövde de arbeta på ett organiserat arbetssätt med rastverksamheten. Utifrån att detta var en mikroetnografisk studie där verksamheten skulle observeras under en period var det också fördelaktigt att avståndet till den aktuella skolan var rimligt, således exkluderades skolor som var lokaliserade längre bort. Ett aktivt val gjordes att urvalspersonerna inte behöver besitta en pedagogisk utbildning med inriktning mot arbete inom fritidshem, således vara utbildad grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem alt. fritidspedagog. Anledningen till detta är problematiken som det innebär att lokalisera en skola där tillräckligt många utbildade pedagoger arbetar med rastverksamheten. I studien resulterade urvalet i fyra informanter, där dessa utgjorde en rastgrupp på den aktuella skolan. Två av dessa informanter besitter det huvudsakliga ansvaret för rastverksamheten, vilket innebär att de spenderar hela verksamhetstiden i rastmiljö. De andra två är med vid möten och planerar verksamheten, de har dock ett delat uppdrag där en kombination av resursuppdrag i klass kombineras med rastverksamhetsuppdrag. Av dessa fyra är en av pedagogerna, Eli, utbildad fritidspedagog och den som besitter det övergripande pedagogiska ansvaret för verksamheten.

Det aktuella urvalet valdes med motivering att det var flera personer som var ansvariga och involverade i utformandet av en organiserad rastverksamhet. De hade också möjligheter till planering och mötestid för att utveckla verksamheten. Samtliga personer hade också sitt huvudsakliga uppdrag riktat mot fritidshemmet, de tillhörde således fritidshemspersonalen. Förutsättningar för planering och ett bredare underlag av urval resulterade i att dessa

informeranter valdes framför andra. Det fanns fler pedagoger som arbetade under rastverksamheten på den aktuella skolan men de var inte med vid planerandet av verksamheten utan hade andra roller under rasten. Observationer av dessa pedagoger förekom också men de observationerna presenteras inte i detta arbete. Avgränsningen av urvalspersonerna stannade vid de fyra som tidigare har redogjorts för då dels tiden för arbetets omfattning inte tillät fler informanter och dels för att de inte heller planerade verksamheten.

4.5 Etiska ställningstaganden

Gällande etiska ställningstaganden identifierar Denscombe (2018) några faktorer som i detta arbete kommer att följas. Det första är att undersökaren bör vara öppen om forskningen och syftet med denna samt att det råder konfidentiell behandling av insamlade data samt anonymitet för deltagarna vid offentliggörande av studien. Det skall även finnas tillstånd för insamling av all form av datainsamling. Enligt Vetenskapsrådet (2018) finns det fyra forskningsetiska huvudkrav att förhålla sig till.

1. Informationskravet. Forskningssyftet behöver förmedlas till de av forskningen berörda parter.
2. Samtyckeskravet. Medverkan i studien styrs helt och hållet av deltagaren själv. De medverkande har rätt att dra sig ur studien om de vill.
3. Konfidentialitetskravet. Alla personuppgifter angående deltagarna skall förvaras oåtkomligt för obehöriga.
4. Nyttjandekravet. Insamlade data och uppgifter skall enbart användas för forskningssyfte.

För att behandla dessa frågor har ett missivbrev, se bilaga 1 skickats ut till urvalspersonerna. Detta för att informera deltagarna om syftet med vår studie och förutsättningarna för deras

medverkan. Som komplement till detta samlades även ett samtycke in från de berörda deltagarna, se bilaga 2. Insamling av empiri förvarades oåtkomligt för obehöriga och figurerade namn på både skola och deltagare förekommer, så att det inte genom materialet går att utläsa vilka informanter arbetet behandlar. Slutligen används materialet enbart till denna forskningsstudie och kommer således inte att nyttjas i något annat avseende. Information angående forskningssyfte, nyttjande av data samt konfidentialitet har förmedlats till urvalspersonerna genom bilaga 1. Samtycket har hanterats genom bilaga 2. Denscombe (2018) menar också att en särskild reflektion kan vara nödvändig över vilket material som används i studien. Här blir det viktigt enligt författaren att fastställa att nyttjandet av materialet inte kommer att orsaka någon personlig skada till följd av nyttjandet, samt att nyttjandet inte får avslöja en persons identitet. Detta var något som beaktades i all presentation och användning av den insamlade empirin.

Elever har funnits närvarande, men observationerna har riktat sig mot personalen och deras handlande i första rummet och hur det påverkade eleverna på olika sätt. Vid observationerna har eleverna också observerats och informella samtal har ägt rum men de har valts att inte lyftas in i arbetet då frågeställningen syftar till pedagogernas agerande i första hand. Innan insamlandet av empirin började samt under arbetets gång så har alternativet att ha med eleverna funnits och om det skulle ha blivit aktuellt så skulle missivbrev och samtyckesblanketter gått ut till de berörda eleverna och deras vårdnadshavare. Detta blev emellertid aldrig aktuellt då den delen av den insamlade datan har valts att exkluderas ur studien. Detta för att säkerställa att nyttjandekravet efterföljs och att inte publicerandet av datan utsätter någon av informanterna för personlig skada eller riskerar att exponeras genom nyttjandet.

5. Resultat

I följande kapitel kommer resultat från genomförda intervjuer och observationer att presenteras. Detta kommer att genomföras genom utdrag ur fältanteckningar som skrivits samt utdrag ur den transkriberade datan från de kvalitativa intervjuerna. Den presenterade empirin kommer framställas genom ett narrativ där täta beskrivningar kommer användas. Ett pågående analys- och tolkningsarbete har bedrivits under processen gång, något som resulterat i nya mönster, uppenbarelser och frågeställningar. Detta pågående analysarbete har resulterat i återkommande mönster vilket lett till utformandet av fyra kategorier: *Tillgängliggörande och inkludering, Elevers delaktighet och inflytande, Samarbete mellan skola och fritidshem* samt *Övergripande förhållningssätt*. Dessa kategorier belyser hur lärarnas förhållningssätt och organisering under rastverksamheten samt hur denna verksamhet påverkas av samarbetet med skolan och klasslärare.

5.1 Tillgängliggörande och inkludering

Utdrag ur fältanteckning 8/11-2021 kl. 07:56

Säsongens första snö faller från jämngrå novemberhimmel. I strålkastarbelysning och på håll ser jag två personer i orangea västar som bygger ihop en sarg. Några elever ser ut att vara på väg in genom en intilliggande entré bara några meter från sargen. Jag noterar att eleverna pratar med personerna i orangea västar.

Eli menar att eleverna ska kunna klättra, gå på lina, hoppa, snurra, cykla, jonglera, dansa, springa och röra på sig under alla typer av former med målet att få elever att känna tilltro till sin kropp och sina förmågor och i samma veva upptäcka rörelseglädje. Nära mitten av skolgården finns rastboden som ett slags skolgårdens nav. Där kan eleverna låna saker med sitt personliga lånekort som finns i backar som är upphängda runt rastboden. I rastboden finns en uppsjö av material att välja bland. Skateboards, inlines, hjälmar, skydd, hopprep,

spadar, hinkar, stylvor, hoppstylvor, bollar av olika sorter, tennisracketar, bandyklubbor, mål, kubb, rockringar med mera. Vid sidan om rastboden så har pedagogerna som ansvarar för verksamheten hängt upp snurrungor och andra typer av stationer som tennisen och bandymål runt om på skolgården för eleverna att gå till och börja aktivera sig direkt när rasten börjar.

Som en del av den organiserade rastverksamheten ingår också styrda rastaktiviteter i olika former. Dessa kan variera mellan fysiska aktiviteter som gagaboll, spökboll och liknande till tiktok-danser eller hela havet stormar. Något som dock spänner som en likhet över samtliga aktiviteter är hur dessa placeras och utformas för att skapa en tillgänglighet för alla elever. Gagarinken är strategiskt utplacerad precis utanför entrén där eleverna strömmar ut till rasten. Invid gagarinken återfinns aktiviteten hela havet stormar, elever som går runt stolar och ska sätta sig ner när musiken stannar. Då plockas en stol bort. Även om du då är ute ur just den omgången kan du sömlöst övergå till en annan pedagogstyrd aktivitet som pågår intill. Värt att notera är att alla aktiviteter är valfria att ställa upp i och pedagogerna som arbetar med rasten betonar detta gång på gång, det måste vara lättillgängligt och det ska vara lätt att ta sig in och ur.

Utdrag ur fältanteckning 8/11-2021 kl. 09:48

Snön som tidigare på morgonen bäddade in den svarta asfalten har smält. På kortsidan av en av skolbyggnaderna finns en konstgräsplan. Omgärdad av höga staket från alla håll utom den sidan mot skol fasaden där det är öppet. Vid en stilla betraktelse från gatan som löper parallellt med planen skulle det lika gärna kunna röra sig om ett fängelse när det höga staketet är förgrund till den rödbruna skolbyggnaden i bakgrunden. Skogen till höger som saknar löv sedan länge skapar en relativt bister uppsyn. På ytterkanten av planens långsida iklädd en orange väst och en visselpipa rör sig Eli. Eli bevakar det som händer på planen samtidigt som hen pratar med de eleverna som står på läktaren som utgörs av tre höga trappsteg i grå betong. Pedagogerna håller i fotboll vid den ytan som kallas för "Lekplanen", som förövrigt är förvillande

lik en fotbollsplan men samtidigt är en yta för andra aktiviteter. Det skapas åldersintegrerade lag så de yngre eleverna får spela tillsammans med de äldre och således öppna för de yngre att delta och att låta eleverna samarbeta över stadierna. Det är korta matcher, tre minuter, är det oavgjort efter tre minuter går båda lagen av och två nya kommer in.

Utdrag ur fältanteckning 8/11-2021 kl. 10:08

Eli: "Har ni ett lag om fem?"

Eleverna svarar att de inte har det men att de är fem från fyran.

Eli: "Nej men lagen måste bestå av spelare från 2:an, 3:an och 4:an"

Eleverna på gradängen som inte spelar har bitvis svårt att bilda lag och hålla koll på vilket lag som står näst på tur. Flera vill hålla ihop klassvis när de spelar och det blir en utmaning för dem att hitta elever från andra klasser. Eli kommer ut och stämmer av emellanåt men lämnar över ansvaret till eleverna att gå runt och fråga elever från andra klasser om de vill vara med i deras lag. Ibland hjälper Eli till och kallar till sig elever som står och ser ut att inte tillhöra något lag och placerar in dem i ett lag innan de ställs upp och får höra att de är näst på tur vartefter lagen blir klara. På planen springer eleverna fram och tillbaka och försöker göra mål och det ser ut att vara ett schysst spel och god stämning, vid eventuella oklarheter så är Eli där som domare och eleverna tycks kunna förhålla sig till det tydliga regelverket som är ramen för "Björkbacken fotboll". Eli uppmanar eleverna som står på läktaren att det inte är tillåtet att ropa otrevligheter till de som spelar men att de gärna får heja på de som spelar. Eleverna försöker ofta få Elis uppmärksamhet för att ställa olika frågor, om det går bra att mixa på andra sätt. Eli står ofta med ryggen mot läktaren och lyssnar på eleverna över axeln så blicken är mot planen. Ett utmärkande drag hos Eli är att hen lyssnar på alla frågor, och om elevernas påståenden om regler eller hur de tycker lagen ska mixas så upplevs det som att Eli ständigt reflekterar kring hur det skulle fungera i praktiken, och om Eli håller med så blir det till en överenskommelse och regeln införs. Det är inte bara vid just det här tillfället utan det går igen i alla sammanhang. Resonerandet med eleverna som i praktiken omvandlas till att eleverna blir medskapare i aktiviteten. Eleverna

i fyran har svårt att släppa varandra till andra lag och påkallar Elis uppmärksamhet gång på gång för att fråga när det är deras tur men får lika många gånger svaret tillbaka att de måste hitta elever från de andra årskurserna för att det ska bli deras tur. De lyckas till sist hitta medlemmar från andra klasser och det blir kort därefter deras tur att spela.

Utdrag ur fältanteckning 18/11-2021 kl. 09:43

En elev cyklar runt på skolgården, det har eleven gjort varje dag under observationerna. Var eleven än tar sig så gör hen det på sin cykel. Eli står inne i rastboden och lägger tillbaka material på olika platser.

Jens: “Att cykla det är den elevens grej?”

Eli: “Ja, det är grejen”

Jens: “Har det inspirerat andra elever att cykla på skolgården?”

Eli: “Ja, du ska se på våren och sommaren, då är det massor av elever som cyklar runt, du ser inte det nu men jag har ritat upp en cykelbana runt skolgården, där hojar de runt”

5.2. Elevers delaktighet och inflytande

Regnet hänger i luften, det är bara ett par grader över noll. Ute på skolgården står en pedagog uppe på en gradäng och spelar musik som hen också dansar till. Nedanför gradängen i direkt anslutning till gradängen står 21 elever. Många av eleverna imiterar dansstegen och rörelserna som pedagogen utför. Vissa elever står och pratar med varandra men tycks ingå i samma grupp av elever som dansar - det tycks alltså inte föreligga att en måste prestera i dansen för att bli inkluderad i aktiviteten. Det är korta låtar, vissa inte mer än bara tio sekunder eller så. Vissa låtar spelar pedagogen om och gör en repetition av - det förefaller vara de kortare låtarna. Eleverna följer alla danssteg även i repetitionen. Längre bort på

skolgården och alltså inte i direkt anslutning till varken pedagogen, gradängen eller högtalaren står några elever vid en klätterställning. De ser ut att prata eller göra något annat. Några av dem utför också dansstegen även om de inte upplevs ingå i dansaktiviteten vid en första anblick. I lite närmare anslutning till dansaktiviteten finns gagarinken där jag också noterar att några dansar - företrädesvis de som blivit utslagna och väntar på att få hoppa in i aktiviteten igen. Det tycks alltså som att musiken påverkar fler än de som står i direkt närhet. Pedagogen som leder dansaktiviteten ger den telefon som musiken styrs från till en elev. Det tycks som att den eleven har sällskap av två till och att den trion nu kommer turas om att styra över musiken. Pedagogen lämnar gradängen och går mot entrén. Några elever som står och dansar lämnar platsen och går iväg åt olika håll men nya elever tillkommer och dansar till musiken eleverna nu spelar. Det är samma låtar som pedagogen tidigare spelade. Pedagogen kommer tillbaka och ger de tre eleverna som spelar musik och dansar på gradängen varsin gul väst. Pedagogen ropar ut till gruppen av elever som är i närheten: *“Här är våra tre dansledare, de kommer nu leda dansen, de spelar musiken och visar dansen, nu kör vi”*. De tre eleverna turas om att spela låtar från telefonen men alla tre dansar också. Gruppen av elever som dansar är hela tiden mellan 20-30 stycken och det är ett konstant flöde av elever som kliver in och ur aktiviteten. Pedagogen är kvar i närheten av de tre dansledarna ett tag och ser ut att vara en stödfunktion till dem samtidigt som hen kan prata med andra elever i sin direkta närhet. Pedagogen har inom loppet av tio minuter överlämnat ansvaret för aktiviteten till eleverna och rör sig istället mellan gagarinken och dansaktiviteten. Denne återkommer till aktiviteten med hejarop till de deltagande eleverna och pratar med några elever, ledandet av aktiviteten är fortsatt i elevernas händer.

I flertalet observationer kunde detta arbetssätt återkomma vid aktiviteter. Pedagogen initierar och startar upp aktiviteter för att sedan backa och överlåta ansvaret för aktiviteten till elever genom att göra dessa till skolgårdsledare. Dessa elever blev i de fallen tilldelade gula västar för att markera deras roll som ledare i den aktuella aktiviteten. Dock återfanns pedagogerna i närheten och redo att stötta upp om eleverna behövde assistans. Vid en efterföljande intervju med den ansvarige pedagogerna för det observerade tillfället lyfter denne sin tankegång rörande aktiviteten.

Utdrag ur intervju med Robin 10/11-2021 kl. 08.40

Robin: *“Du vet, fritidspedagogik utgår ju att du ska hitta deras intressen, på deras planhalva. Jag visste ju fan inte vad TikTok va för nåt - det var ju eleverna som visade för mig”*

Jens: *“Mmm”*

Robin: *“Okey, ska vi förbjuda TikTok? För det är ju, du vet, shake your ass, alltså. Eller ska vi hitta något - finns det barnanpassat?”*

Jens: *“Mmm”*

Robin: *“Vi jobbar inte med förbud - vi jobbar med förhållningssätt. Vi hanterar det på rätt sätt, okey, då är det jag som leder vilka danser vi kör, inte de här jäkla, värsta grejerna liksom. Så då ser jag till att vi hittar barndanser, anpassningar. Sen när de väl har lärt sig och de kommer och frågar, ahh men jag älskar den här, får jag leda den, ja men sure, då är ni här, hämta en väst så kör ni det här”*

I utdraget går det att konstatera hur aktiviteten föds ur ett elevintresse, i detta fall var TikTok och TikTok-danser det intresset. Pedagogen tar sedan detta intresse och formar detta utifrån vad denne anser lämpligt för skolans miljö för att sedan släppa över ansvaret till de intresserade eleverna. Elevernas inflytande och ansvar har således påverkat både uppkomsten, utvecklandet och ledandet av aktiviteten, där pedagogerna varit en stöttning i denna process. I detta skede intar lärarna en annan roll i aktiviteten. *“Så nu har vi de här skolgårdsledarna som kan vara danslärare, eller hålla i aktiviteter, så kan vi backa, vara*

stöd, extra ögon, vi har gjort det här länge, tänka på det pedagogiska bakom, vi måste jobba kollegialt, vad har vi för syfte med det vi gör?” (Robin). Pedagogerna verkar således arbeta på ett sätt där de frigör sig själva från att leda aktiviteter, vilket sedan resulterar i att de kan röra sig friare och hantera andra saker som uppstår. Samtidigt finns det flertalet aktiviteter tillgängliga för elever som de kan ansluta till.

I rastboden får eleverna också vara delaktiga. Det finns ett schema för vilka elever som ska jobba i boden och när. Det är ett lagt schema som sträcker sig över terminen. De hjälper till att hålla sakerna på rätt ställe och även att låna ut och att ta emot lånat material. Vissa elever har bett om att få jobba i boden och vissa har blivit tilldelade det ansvaret av rastgruppens pedagoger.

Utdrag ur fältanteckning 12/11-2021 kl. 12:49

En av eleverna jobbar i rastboden. Eleverna som vill låna saker står i ett led utanför utlämningsplatsen. Lånekort byter händer och det eleverna önskar lämnas ut. Saker lämnas också in och då får eleverna som lånat tillbaka sitt lånekort och eleven som jobbar i boden kan namnen på flera men vissa tvingas eleven fråga vad de heter för att kunna lämna tillbaka rätt kort.

5.3 Samarbete mellan skola och fritidshem - Hur påverkas verksamheten och förutsättningarna

Utdrag ur fältanteckning 9/11-2021 kl. 11:25

De tre förskoleklasserna ska gå in, oklart hur många elever det rör sig om men runt 75 stycken elever går i led in och uppför trapporna. Alla har blöta kläder och det blir ett stopp när de ska in till sin hemvist. I kön uppstår det konflikter och några börjar knuffas och ljudnivån är hög. Flera elever är ledsna och gråter, två pedagoger från fritids roddar i att få in eleverna och ljudnivån höjs och det tycks finnas ett visst mått av stress bland pedagogerna. En tar emot

vid dörren och ropar ut att det ska vara ett led och att alla ska hänga av sig sina blöta kläder till en pedagog som står innanför dörren. Några av eleverna står närmast apatiska och tittar tomt framför sig. Efter några minuter kommer andra vuxna, det tolkas som att de är klassrumspersonal, lärare eller resurser. De navigerar förbi eleverna, även de som knuffas, är arga på varandra eller gråter. De sicksackar förbi en efter en och ingen adresserar eleverna något innan de försvinner in till hemvisten. Efter 16 minuter har eleverna hittat in till klassrummet och pedagogerna som tog emot vid dörren hänger upp blöta jackor, strumpor och byxor.

Situationen tolkas som att det som sker i korridoren utanför klassrummet inte är klassrumspersonalens uppgift att hantera, målet är istället att ta sig förbi situationen och överlåta den till personalen som finns på plats. En av pedagogerna från fritidshemmet reflekterar sedan över denna situation:

Utdrag ur intervju med Alex 9/11-21 kl. 11.45

Alex: Det som är sagt med klassrumspersonal, det vi sagt. När klassrumspersonalen kommer ska de bara kunna släppa allt. Då ställer de sig på sin plats, vid dörren. Och där kan vi släppa, det är lärarnas bekymmer att hålla koll på ledet där.

Jens: Så det finns en uttalad strategi där?

Alex: Ja jo, oh ja. Så att självklart om det finns nåt barn som gråter då stannar man och säger hej.

Alex: Jag kan ju också tycka att, du och jag kommer aldrig gå förbi ett barn som gråter, hur bråttom vi än har och jag vet att jag ska vara där om 5 minuter, hur bråttom jag än har så får jag säga ursäkta att jag är sen.

Samarbetet mellan rastgruppen och klasslärare observeras vid ett senare skede. Detta i samband med personalbortfall i båda verksamheter p.g.a. sjukdom. Det som sker i detta läge

är att personal från rastverksamheten kliver in och vikarierar för bortfall i klassrummet. Som en konsekvens av detta blir det således färre personal som ansvarar och jobbar med rastverksamheten och aktiviteter ställs in.

Utdrag ur fältanteckning 11/11-2021 kl. 11:12-11:46

Fotboll på lekplanen. Det är ungefär 55 elever som spelar mot tre olika mål. Uteslutande tolkas gruppen som pojkar. Alla spelar en form av fotboll som de kallar för "vidare". Det går ut på att alla som är med spelar mot ett mål där den som gör mål går vidare till nästa omgång. Eftersom det är nära 20 elever mot varje mål blir det rörigt och då alla jagar efter samma boll är det försvinnande få som faktiskt går vidare. De som går vidare stannar kvar på planen men sysselsätter sig med annat medan de väntar tillsammans med elever som har gått vidare från de andra matcherna. Det finns också elever som verkar vara på planen för att leka och inte är intresserade av att hoppas in i någon match. Lekarna som uppstår mellan de som inte är med i "vidare" matcherna eller de som väntar på nästa omgång är olika former av brottningsmatcher och kull-lekar där de springer in bland de andra "vidare" omgångarna vilket får till följd att det blir upprörd stämning och hårda ord delas ut. Eleverna tycks också ha vissa utmaningar i att tyda regler och samtidigt som spelet fortlöper så läggs det till nya regler och spelet omformateras medan det spelas. Nya elever strömmar till och det uppstår diskussioner om vem som hade målen först och vems tider det är på planen. Vissa elever blir ledsna och sätter sig utanför planen ibland tröstas de av kamrater, ibland inte utan lugnar ner sig själva och återgår till spelet. Efter 20 minuter kommer en av rastgruppens pedagoger ut och tar en observerande roll på mitten av planen. Pedagogen ser ut att försöka navigera i miljön och få ett grepp över situationen.

Utdrag ur fältanteckning 11/11-2021 kl. 12:52

Vally: “Det var som du sa förut”

Jens: “Vadå?”

Vally: “Det va ju kaos på lekplanen - jag fattade inte ens vad de spelade?”

Jens: “De spelade “vidare” mot tre olika mål, men sen var det också kull och brottning för de som redan gått vidare”

Vally: “Det va kaos”

För tredje dagen i rad är Eli borta på grund av sjukdom. Det är även så att klasslärare är sjuka eller borta av andra anledningar vilket medför att klasslärarna täcks av personal från fritidshemmet men som också ingår i rastgruppen. Så två av fyra ur rastgruppen är frånvarande från rasten vilket resulterar i att de inte har någon pedagog som leder någon styrd aktivitet då en av pedagogerna är vid rastboden. På gagarinken spelar 7 elever bandy. Slutsatsen av detta var att de elever som tidigare under veckan återfanns i någon aktivitet har letat sig till lekplanen för att spela fotboll. Resultatet i ett högre tryck jämfört med de dagarna hela personalstyrkan återfanns i verksamheten.

Utdrag ur intervju med Robin 10/11-2021 kl. 08.56

Robin: “Jag ska vara lärare i klassen idag, så jag kommer hjälpa till med rasten så mycket jag kan”

Jens: “Varför tar de inte in vikarier till klassen?”

Robin “Nej, du vet, det är ju flera saker, men alltså, jag känner ju eleverna bäst så då blir lektionerna bättre”

5.4 Övergripande förhållningssätt

De två pedagogerna som huvudsakligen håller i rastverksamheten har ett gemensamt förhållningssätt mot alla elever på hela skolan. Det visar sig ofta i flykten, mellan två andetag, när en elev kommer sent in till skolgården på morgonen.

Utdrag ur fältanteckning 10/11-2021 kl. 08:44

Eli: "Ey, godmorgon Farah, har du klippt dig?"

Farah: "Ehh, ja"

Eli: "Har du ett sånt, eh, streck där också?" (visar med handen på sitt egna huvud för att markera vad hen menar)

Farah: "Mmm, ja"

Eli: "Är det frisören eller pappa som har klippt dig?"

Farah: "Eh, frisören"

Eli: "Snyggt"

Att hälsa på alla, knyta an till något personligt, bygga relation. Det är något som ständigt återkommer i möten med alla elever på skolan. Men även när det händer andra saker som elever gör med material går det att skönja ett speciellt tilltal. En elev står och balanserar på en uppochnedvänd stol som tjänstgör som något en är tänkt att kasta ringar och försöka träffa benen för att få poäng. Eli uppmärksammar detta.

Utdrag ur fältanteckning 18/11-2021 kl. 10:09

Eli: "Aden, jag tror inte riktigt att den håller för det du gör nu, är du snäll och kliver ner därifrån?"

Aden svarar inte men ler och sänker huvudet som att hen skäms lite men kliver ner och ställer stolen i ordning,

Eli: "Tack så mycket"

Vid alla observerade tillfällen så höjer inte någon av pedagogerna rösten vid ett enda tillfälle, de lyssnar och det upplevs som att pedagogerna försöker förstå vad eleven vill ha sagt. Vid tillfällen som ovan beskrivet så förs alltid önsknigen fram på ett vänligt men tydligt sätt. Det finns inget moraliserande vid tillsägelseerna mer än själva tillsägelsen i sig.

En av rastgruppens medlemmar är även med i skolans trygghetsteam. Under ett av våra samtal kom vi in på ämnet och på elevsyn.

Utdrag ur intervju 15/11-2021 kl. 13:04

Billie: "Vi hade ett möte och vi pratade om en specifik elev"

Jens: "Okey"

Billie: "Och allt jag hörde va bara, eleven misslyckas med det här, den misslyckas med det där, och allt va liksom bara misslyckande, så jag sa, men jag ser bara att den här eleven lyckas, och så berättade jag hur jag ser eleven på rasten och i vårt sammanhang, och de andra lärarna bara, "Men Billie, hur gör du för att lyckas?"

En sak som också återkommer i samtalen med pedagogerna som driver rastverksamheten är deras vilja och ambition att se elever lyckas. Det handlar ibland inte om de stora händelserna utan istället om de små ögonblicken. När en boll tillslut lämnas in efter att en elev gång på gång glömt eller inte valt att lämna tillbaka en boll, då får eleven höra det och får beröm och uppmärksamhet i positiv bemärkelse. Små saker kan tyckas, men ibland är det de små sakerna som i förlängningen ger stora effekter.

Utdrag ur fältanteckning 9/11-2021 kl. 09:00-09:26

Vid gagarinken leker fem elever gagaboll. Spelet har inte börjat än men med en osynlig boll imiterar de gagabollen med tillägget att de förstärker med ljudeffekter. De fnittrar emellanåt och säger "du blev träffad" - men utan att ställa sig utanför rinken utan leker fortsätter bara, i en gemensam rörelse flyttar och förflyttar de sina positioner. Två pedagoger bär ut två träbänkar från skolbyggnaden som de tar till mitten av gagarinken och eleverna ombeds att sätta sig på bänkarna i väntan på att få rastens aktivitet presenterad för sig. Pedagogerna går iväg mot rastboden och eleverna sitter kvar på bänkarna och pratar. Fler elever tillkommer och sätter sig på bänkarna. Något tycks ha blivit tokigt, en elev är ledsen och ska precis gå iväg då Eli, som ska hålla i aktiviteten, dyker upp. Eli sätter sig på ett knä nära eleven och frågar hur det är. De småpratar nära varandra och det hörs aldrig vad som sägs men Eli och

eleven förenas i en kram. Det tycks som att en annan elev har tagit hens plats och Eli adresser bekymret och en annan elev flyttar sig och ger den numer tröstade eleven sin plats tillbaka. Händelsen sker med små gester, nästan osynligt. Eli håller därefter i en genomgång över hur spökboll går till. Det ställs frågor till eleverna och det märks att vissa redan kan reglerna för de är aktiva medskapare till att återberätta hur det går till. Eli är aktiv i sin genomgång, springer till olika platser både innanför rinken och utanför samtidigt som hen ställer retoriska frågor av typen “får jag ta bollen här?” och eleverna svarar ja eller nej. Eli springer sen till ett annat ställe och frågar “vad ska jag göra om jag hamnar här?” och eleverna svarar “hämta en boll som kommit utanför planen” och Eli svarar “precis, och då är ni med i spelet igen och inte längre spöken”.

Medan genomgången pågår står fyra elever från F-klassum precis utanför gagarinken, fullt uppklädda i regnkläder och gummistövlar. De har en liten plastlåda med två stycken satsumas. En skalar och när den är öppen passar de runt bitarna mellan varandra. De pratar inte utan äter och lyssnar på genomgången innan en av de fyra plötsligt utbrister, som att tanken dök upp som en blixtn i medvetandet - “kom - vi går till min favorit koja” och alla fyra springer iväg över skolgården och bort mot skogen där uppenbarligen en favorit koja tycks finnas.

Eli avslutar genomgången och spökbollen ska börja. Det har tillkommit fler elever och räknas nu till tjugo. Precis innan Eli ska kasta in bollen lyfter hen händelsen som skedde för åtta minuter sen då en elev blev ledsen. Istället för att adressera elevens ledsenhet lyfter Eli den eleven som hade tagit hens plats. “Just ja, innan vi börjar, jag glömde det nästan” Eli vänder sig mot en elev som står redo att börja spela och nämner hen vid namn, “vad schysst att du lämnade tillbaka platsen, bra jobbat” innan Eli säger “är ni redo?” och alla elever svarar “Jaaaaaaa”.

Det strömmar till elever som vill vara med i spökbollen. Efter några få minuter är det 34 elever som deltar i spelet. Majoriteten av eleverna tycks vara pojkar och längst bort - utanför rinken i rollen som spöke står en elev som uppfattas som en flicka. Hennes uppgift är att få tag i en boll för att kunna delta innanför rinken igen. Hon springer efter bollar som flyger ut men det uppstår hela tiden en kamp mot andra elever i att hinna först, en kamp hon inte tycks vilja eller våga ta. Hon ler ett försiktigt leende med huvudet något böjt framåt. Hon ser blyg ut. Luggen är blöt av regnet när hon ställer sig vid sargkanten igen och väntar på att en ny möjlighet ska uppstå. Eli är fokuserad på det som händer på planen men har också uppfattat att flickan inte lyckas få tag i någon boll. Någon minut passerar och i ett ögonblick då flera andra elever springer efter en boll som flyger ut kastar Eli in en till boll - men den kastas mot henne, den landar vid hennes fötter och några elever böjer sig in för att ta den men hon är först. Hennes försiktiga leende försvinner och blommar ut till ett stort när hon återigen går in på planen.

Vid spelets slut så koras matchens lirare. Det är lite oklart hur en blir matchens lirare men det är ett tillfälle att lyfta elever som har utmärkt sig på något sätt - ofta kopplat till värdegrund eller för att bryta könsmonster. När eleverna som skolgårdsledare tar över aktiviteten så brukar pedagogen "viska högt" att matchens lirare ska vara någon som gjort något schysst mot en kompis eller liknande. Ett tillfälle att lyfta elever, att synliggöra de som inte hörs eller syns mest, ett tillfälle att dela ut beröm som inte är direkt kopplat till prestation i själva spelet.

6. Diskussion

I denna inledande del av diskussionskapitlet kommer studiens resultat diskuteras utifrån de existerande forskningsfrågorna:

1. Hur tar fritidslärare tillvara på elevers intressen och behov under rastverksamheten?
2. På vilket sätt möjliggör fritidsläraren för elevinflytande, ansvarstagande och delaktighet i rastverksamheten?
3. Hur påverkas rastverksamheten av samarbetet mellan fritidslärare och klasslärare?

I observationer och uppföljande intervjuer går det att se mönster hur pedagogerna jobbar med att möjliggöra elevinflytande, delaktighet och ansvarstagande i rastverksamheten. De stora delarna för detta är främst i samband med de aktiviteter som erbjöds och i rastboden. Det är i dessa två situationer som elevernas ges störst möjlighet att influera verksamheten. Rastaktiviteterna är ett tillfälle där elevintresse fångas upp och aktiviteter som intresserar den stora massan erbjuds, på sådant sätt existerar ett indirekt inflytande över verksamheten. Samtidigt växte en del av aktiviteterna fram ur önskemål från eleverna, således existerade även ett direkt inflytande över verksamheten. Exempel på dessa är "Gagaboll", som fångade 50-60 elever samtidigt som "Tik-tok danser" var en elevinitierad aktivitet i grunden. Eleverna tilläts även att vara "Skolgårdsledare" och leda och direkt påverka innehållet i olika aktiviteter. Ett sådant exempel är den dansaktiviteten som lämpades över till tre "Skolgårdsledare", liknande situationer var dock en återkommande del i samband med rastaktiviteterna. Genomgående för hela verksamheten var de anpassningar som implementerades utifrån elevers behov. Ett tydligt exempel är den variant på "Björkbacken-fotboll" som anordnades. Syftet med denna aktivitet var att adressera och hantera de svårigheter och de behov som elever behövde stöttning i när det kom till deras fotbollsmatcher. Ett förhållningssätt där behov och intressen uppmärksammas, byggs ut och

anpassas till verksamheten genom pedagogerna. Alla ovan nämnda exempel på aktiviteter innehåller dock ett gemensamt förhållningssätt där pedagogerna i rastgruppen var lyhörda och lyssnade på elevernas önskemål och frågor så aktiviteterna blev ett verktyg för pedagogerna att arbeta med eleverna i flera lager.

Genom de genomförda intervjuerna framkom det att det existerade ett tydligt uppdrag för pedagogerna, där rastverksamheten var en prioritering och det fanns ett tydligt arbetssätt med denna verksamhet. Däremot kunde det även under studiens gång observeras hur skolverksamheten och klassrumsundervisningen prioriterades högre. Detta blev tydligt i samband med personalfrånvaro. Personal fick då kliva ur rastgruppen och axla rollen som vikarie i klass och således kliva ur ordinarie verksamhet, detta trots att det existerade personalfrånvaro även i rastgruppen. Något som resulterade i negativa konsekvenser bland annat vad gällde konflikter som kunde observeras i samband med rastverksamheten.

6.1 Resultatdiskussion

I det följande kapitlet kommer resultatet från studiens observationer och intervjuer att ställas mot tidigare forskning och delvis mot de existerande styrdokumenterna för grundskolan.

6.1.1 Fritidslärare möjliggör elevinflytande, ansvarstagande och delaktighet genom rastaktiviteter och rastboden

En del som dessa fyra lärare lade stor vikt vid i sin undervisning var att involvera eleverna. Detta kunde ske genom att eleverna var ansvariga för utlåningen från rastboden eller att de var ledare för olika aktiviteter med stöttning från lärare. I dessa fall markerades det tydligt för alla att just de eleverna ansvarade för aktiviteten. Detta ligger i linje med styrdokumenterna för grundskolan. I läroplanen går det att utläsa att "Alla som arbetar i skolan ska främja elevernas förmåga och vilja till ansvar och inflytande över den sociala, kulturella och fysiska

skolmiljön.” (Skolverket 2019, s. 13). Vidare går det även att utläsa att “Skolans mål är att varje elev visar respekt för och hänsyn mot skolans personal och andra elever som en del av det gemensamma ansvaret för arbetsmiljön på skolan” (Skolverket 2019, s. 14). Att involvera eleverna i aktiviteter och utlåning skapar förutsättningar för att eleverna är delaktiga och ansvarstagande för den fysiska, sociala och kulturella miljön samtidigt som de tar ett ansvar för en förbättrad arbetsmiljö på skolan. I dessa situationer lämnades inte eleverna själva att ansvara utan det fanns en lärare i närheten och stöttade eleverna till att lyckas. Viljan att elever skulle ges möjligheter att lyckas och på sätt växa var något som uttrycktes finnas med i det generella förhållningssättet. Hippinen Ahlgren (2021) argumenterar att undervisningshandlingar som lärare använder sig av hjälper att befästa en rådande inkluderings- och exkluderingskultur. Genom att inkludera eleverna och visa denna tillit kan en tänka sig att detta stärker en inkluderingskultur, där agerandet från lärare uppmanar till en inkluderande skolmiljö. I resultatet beskrivs en situation där pedagogen Robin väljer att lämpa över en dansaktivitet till elever som tar över ansvaret och kan således röra sig lite friare. Detta resulterade i att Robin kunde gå från dansaktiviteten och samtidigt överblicka den aktivitet som utspelade sig vid gagarinken som även den leddes av elever. Arbetssättet tillåter således att flera aktiviteter finns tillgängliga för elever än om läraren själv hade låst sig till en aktivitet. Något som kan tänkas bidra till en mer meningsfull rast för fler elever än vad som annars vore möjligt. Det har argumenterats att rasten är en arena där exkludering förekommer (Bruce, Rubin, Åkerman & Thimgren 2016). För att motverka exkluderings och osynliggörande av elever lyfts styrda aktiviteter och organiserade rastaktiviteter som ett möjligt arbetssätt att förhindra detta (Haapala 2014; Bruce, Rubin, Åkerman & Thimgren 2016; Lago & Elvstrand 2019). Att det således finns flera aktiviteter tillgängliga ger fler möjligheter för elever att hitta aktiviteter som passar just dem. Utöver att eleverna har möjlighet att vara skolgårdsledare tillåts även eleverna att jobba i rastboden och ansvara för utlåningssystemet på rasterna, detta sker utifrån ett arbetsschema. I aktuella styrdokument går det att utläsa att “I undervisningen ska eleverna också ges möjlighet att utveckla förtroendet med demokratiska principer, arbetssätt och processer genom att de får vara delaktiga, utöva inflytande och ta ansvar i verksamheten.” (Skolverket 2019, s. 22). Eleverna tillåts genom arbete i rastboden och genom att vara skolgårdsledare ta ansvar i

verksamheten både utifrån innehåll och ledande av aktiviteter samt för skolmiljön och det material som finns. Något som också inkluderar elever och bidrar till en medskapande verksamhet är pedagogernas inlyssnande på elevernas tankar och idéer till de av pedagogerna initierade aktiviteter vilket cementerar ett demokratiskt förhållningssätt bortanför exempelvis ett fritidsråd eller en förslagslåda. Hakkarainen et al. (2013) argumenterar att detta medskapande är av stor vikt när det kommer till att utveckla leken tillsammans med elever. De menar att den vuxnes agerande kan endera hjälpa eller stjälpa och att de lyckade interaktionerna innefattar dialog och lyhördhet till elevernas tankar.

6.1.2 Brett rastutbud för att tillgodose den stora massans behov och intressen

I de observationer som genomfördes kunde det konstateras att det under raster fanns mellan en och två pedagoger som ansvarade för aktiviteter samtidigt som det fanns en pedagog som ansvarade för rastboden och utlåning av material till eleverna. Detta möjliggörande av aktiviteter resulterade i en uppsjö av aktiviteter som pågick samtidigt. Murray et al. (2013) lyfter att rasten kan komplettera idrottsundervisningen genom de fysiska aktiviteterna som återfinns under rastverksamheten. Dessa fysiska aktiviteter har en positiv påverkan på elevers sociala miljö i skolan enligt Haapala (2014). Utöver att organiserade rastaktiviteter kan ha en funktion att minimera utanförskap och exkludering som tidigare argumenteras kan det således stärka elevers sociala och fysiska välmående. Jarrett (2013) lyfter även hur rasten kan stärka även elevers kognitiva och emotionella utveckling, samt att den kognitiva förmågan i klassrumsundervisning undervisningen förstärks efter rasten. Pedagogernas roll i genomförda observationer är ofta att tillgängliggöra en positiv upplevelse på rasten för eleverna och ge alla elever en möjligheter för social, emotionell och kognitiv utveckling. Ahlström (2009) hävdar dock att både struktur och kultur behöver främja akademiska och sociala mål för att de sociala och akademiska fördelarna som rasten kan bidra till skall träda fram. Författaren menar att dessa mål resulterar i en lägre grad av mobbning i skolan, vilket enligt denne hänger ihop med högre betyg. Mulryan-Kyne (2012) belyser hur rasten kan vara ett ställe för mobbning och aggressivitet, denna aggressivitet kan leda till konflikter och

negativa interaktioner med varandra enligt Haapala (2014). I den aktuella studien adresserade pedagogerna denna problematik vid lekplanen i samband med att den användes för fotboll. De diskuterade hur de skulle vända denna negativa plats fylld med konflikter till något positivt, resultatet blev "Björkbacken fotboll". De ämnade att bryta upp negativa konstellationer och skapa nya förbättrade förutsättningar för en positiv upplevelse. Efter genomförda aktiviteter utvärderade de vad som kunde förbättras vidare för att utveckla aktiviteten ytterligare. "*Vi jobbar inte med förbud, vi jobbar med förhållningssätt. Vi hanterar det på rätt sätt*" (Robin). I detta sammanhang menade pedagogerna således att hantera en negativ miljö genom att tillsätta resurser och skapa förutsättningar för eleverna att lyckas.

6.1.3 Samarbetet mellan lärarkategorier påverkar förutsättningarna för en organiserad rastverksamhet

I det som undersökts i detta arbete kan komplexiteten i begreppet samverkan ses som något som påverkar skolans rastverksamhet och de pedagoger som förväntas hålla i den strukturerade rastverksamheten då det finns olika tolkningar av just begreppet samverkan och det samarbetet som ska födas ur samverkan. I det fallet när Robin går in och vikarierar för den frånvarande klassläraren så blir rastgruppen en person kort. Eli från rastgruppen är också frånvarande och ingen vikarie har tillsatts. Det torde vara rimligt att Robin lika gärna hade kunnat vikariera för Eli. Haglund (2004) menar att fritidsläraren riskerar att användas som resurser till lärare, i det här fallet som vikarie. Även Andersson (2014) menar att personal i fritidshemmet får agera som inhoppare under lektioner för klassläraren, något som kan hämma den egna fritidsverksamheten. I det här fallet blev den egna verksamheten, mer specifikt rastverksamheten, lidande då två aktiviteter fick ställas in och fler elever hamnade på "Lekplanen" utan någon planerad verksamhet och pedagogen som tillslut kom till platsen blev reaktiv istället för proaktiv i sitt agerande. En slutsats som kan dras utifrån Haglund (2004) är att förväntningar, rättigheter och skyldigheter från klasslärare och skolläda för förstärks av det arbetssätt som fritidsläraren använder sig av under den obligatoriska skoldagen. Andersson (2014) hävdar att det fortfarande finns maktskillnader mellan lärare i

skolan och lärare i fritidshemmet, något som även det kan ligga till grund för fritidslärares vilja att hjälpa till även om det i förlängningen blir på bekostnad av den egna verksamheten. Andersson (2014) menar att fritidslärares uppgifter under den obligatoriska skoldagen är otydliga och att den otydligheten ligger till grunden för en underordnad position gentemot klassläraren. I det här fallet finns det dock en tydlig arbetsuppgift för pedagogen men fungerande klassrumsundervisning prioriteras i det observerade fallet som viktigare än en fungerande rastverksamhet. Ytterligare en anledningen kan enligt Andersson (2014) förklaras dels genom en vag styrning från ledning samt fritidslärares ovana att kommunicera sin yrkeskunskap. I det här fallet så finns det ett tydligt mandat utfärdad från skolledningen till rastgruppen att driva sin verksamhet och att gå att argumentera för att det blir en fråga att lyfta i samverkan med lärarna. När personal från rastgruppen blir vikarier för en klass blir alla elever i skolan i någon mån drabbade av den nedmonterade rastverksamheten med konflikter och otrygga platser som följd. Ludvigsson och Falkner (2019) lyfter dock att fritidslärare upplever sig ha lite inflytande när det kommer till samverkan med klasslärare och om det skulle vara resultatet av samverkan mellan de olika lärargrupperna blir det en fråga för skolledningen att medla i.

6.2 Implikationer för professionen

Det har argumenterats att fritidslärares roll under den obligatoriska skoldagen är diffus och otydlig, något som resulterar i att fritidslärares kompetens ofta blir outnyttjad. I denna studie diskuteras det hur fritidsläraren utifrån sin yrkeskompetens kan implementera ett fritidshemspedagogiskt förhållningssätt på rastverksamheten och vilka möjliga positiva följder detta kan resultera i. Genom att inkludera eleverna och ge dem möjlighet till ansvar för aktiviteter och rastbod så kan fler aktiviteter och ett större lekutbud erbjudas för samtliga elever. Utöver detta så tillåts eleverna att utöva ansvarstagande, elevinflytande och deltagande genom denna involvering av elever. Studien beskriver också konsekvenser som kan uppstå när verksamheten monteras ned och hur detta påverkar eleverna, där

observationer kan peka på negativa konsekvenser sett till kort sikt. För att konstatera långsiktiga konsekvenser av detta krävs vidare forskning.

6.3 Metoddiskussion

En styrka med det etnografiska valet i denna studie är att det ger möjlighet att återspegla vad som kan observeras i pedagogernas naturliga miljö. Det blir således inte enbart en återspeglning av vad pedagogerna anser och diskuterar utan en bild av hur verkligheten ser ut. Valet föll också på multipla insamlingstekniker för att bidra till ett större djup utöver de observationer som genomfördes. Detta har vid flera tillfällen bidragit till en tydligare bild rörande situationer som uppstått och skapat en förståelse för tanken bakom en handling. Intervjustudier är vanligt förekommande både vad gäller forskning och examensarbeten, förhoppningsvis skall denna studie kunna bidra med ett annat perspektiv på fritidshemspedagogiska frågor. Nackdelen med en etnografisk forskningsansats i den aktuella studien var att det tvingade fram en begränsning gällande urvalet, detta då fåtal skolor har en rastverksamhet som bedrivs av flertalet fritidslärare. Detta ledde till att studien inkluderar pedagoger inom fritidshemmet med olika utbildningsbakgrund. Det måste också tas i beaktande att observatören i en etnografisk studie kan med sin närvaro påverka resultatet, att närvaron medför att de som är föremål för observationen för sig på ett sätt som de annars kanske inte gör. Denscombe (2018) belyser tillförlitligheten som en svaghet när det kommer till etnografi. Anledningen till detta är att etnografiska studier är problematiska att reproducera. Inom etnografien förlitar sig resultatet starkt på forskarens tolkningar av situationer och företeelser, något som i den aktuella studien inte är ett undantag.

Under insamlandet av data var det ibland svårt att vara en passiv observatör. När det uppstod konflikter mellan elever och ingen annan pedagog var närvarande bröts den passivt observerande rollen och en aktivt handlande roll tog plats istället. På samma sätt var det utmanande att passivt lyssna på samtal mellan pedagogerna utan att komma med frågor, tips eller förslag kopplade till deras frågor och därigenom påverka insamlandet av data. Även

vid observerande av aktiviteter så var det lätt att bli tillfrågad av elever att delta i deras lekar och aktiviteter. Ett exempel som uppstod var att under en av de inledande dagarna av observationer dök det upp en förfrågan från några elever om att delta i en bandymatch. Varje dag efter den händelsen frågade de igen. Att försöka bortse från tidigare erfarenheter av strukturerad rastverksamhet och fritidshem för att istället stilla observera det som verkliga händelse utan att leta efter saker en genom erfarenhet vet existerar var initialt utmanande, men efterhand hittades en struktur för deltagande i rastverksamheten som kändes balanserad. Med balanserad avses ett förhållningssätt där en socialitet och leksamhet kunde kombineras med en distansering för att på avstånd observera andra delar av skolgården och pedagoger. Det absolut svåraste var att sätta sig på en bänk eller på någon sten på skolgården och observera därifrån, en känsla som troligtvis är sprungen ur att hela tiden uppfattas som aktiv av omgivningen i en skolgårdskontext. Placeringen under observationer var en faktor som behövde beaktas. Detta varierades mellan att vara nära aktiviteterna för att höra vad pedagogerna och eleverna pratade om och när det upplevdes som att observatörsnärvaron påverkade skeendet krävdes en viss distansering. Denscombe (2018) menar att det genom etnografi inte går att undvika att tolkningar och analyser kommer att vara påverkade av forskaren och det är svårt att dra generella slutsatser av detta.

6.4 Vidare forskning

Observationer och intervjuer i den aktuella studien kretsade till stor del runt strukturerade rastaktiviteter och hur användandet av dessa kan möjliggöra för exempelvis inkludering, delaktighet, elevinflytande. De genomförde observationerna och de intervjuer som genomfördes tillsammans med informanterna resulterar inte i någon producerad data som berörde lärares medforskande lekar tillsammans med elever. Hakkarainen et al. (2013) argumenterar att lärare kan genom att delta i leken stärka elevernas lekutveckling och hjälpa dem att utveckla sina lekfärdigheter. Lärares interaktion med barn i fria och narrativa lekar var således något som existerande studie inte täcker. Rastverksamheten kretsade till största

del runt aktiviteter och möjliggöra för lek för elever. Däremot kunde det inte observeras situationer där läraren blev in i leken och utforskade denna tillsammans med elever. Det hade således varit intressant att undersöka hur en sådan roll skulle kunna intas under raster och vad detta skulle innebära för elever.

Studien visar på flertalet situationer och val som pedagoger tar för att skapa en positivare miljö för eleverna. De arbetar också medvetet för ett inkluderande klimat under rastverksamheten. För att komplettera denna studies upptäckter hade det varit intressant med en studie som mäter förändringar över tid till följd av organiserad rastverksamhet, denna hade med fördel kunnat bedrivas i form av aktionsforskning där olika sociala parametrar som exempelvis trygghet, exkludering/inkludering mäts. Detta för att kunna identifiera vilka påföljder som existerar av en organiserad rastverksamhet för skolans sociala miljö.

Referenser

Ahlström, B. (2009). Bullying and social objectives: A study of prerequisites for success in Swedish schools. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].

Andersson B. (2014) Vad händer med fritidspedagogsyrket och fritidshemspedagogiken i Sverige. *Barn nr. 3*, s.61–74, DOI:[10.5324/barn.v33i3.3501](https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3501)

Bruce, B., Rubin, M., Åkerman, R. & Thimgren, P. (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap: Synsätt och förhållningssätt*. Gleerups.

Calander, F. (1997). Lärarna, fritidspedagogerna och kampen om vita tavlan. Pedagogisk forskning i Sverige, 2 (2), 105–118.

Carlsson Kendall, G. (2015), *Elever med neuropsykiatriska svårigheter: vad gör vi och varför?* 1 upplagan. Studentlitteratur.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015), *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2018), *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 4 upplagan. Studentlitteratur.

Falkner, C. & Ludvigsson, A. (2017). Fritidshem och fritidspedagogik - en forskningsöversikt. Kommunförbundet Skåne

Haapala, L, H. (2014). Recess physical activity and school-related social factors in Finnish primary and lower secondary school: cross-sectional associations. BMC Public Health 14, 1114. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-1114>

Haglund, B. (2004). Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan. [Doktorsvhandling, Göteborgs universitet].

Hakkarainen, P., Brdikyt, M., Jakkula, K & Munter, H. (2013) Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 21(2), 213-225, DOI: 10.1080/1350293X.2013.789189

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography : principles in practice*. (3. Uppl.) Routledge.

Hansen Orwehag, M. (2015) *Fritidshemspedagogik och skolan*. i Pihlgren, A.S. (red.) *Fritidshemmet och skolan: det gemensamma uppdraget*. (1. uppl.). Studentlitteratur.

Hippinen Ahlgren, A. (2021). *Lärare i fritidshems undervisningskunskap: undervisningshandlingar i interaktion mellan lärare och barn*. [Lic.-avh. Stockholm: Stockholms universitet]

Holmes, R. M., Pellegrini, A. & Schmidt, S. (2006). The effects of different recess timing regimens on preschoolers' classroom attention. *Early Child Development and Care*, 176(7), 735-743. DOI: 10.1080/03004430500207179

Jarrett, S. O. (2013). A research-based case for recess. *US Play Collition*. November 2013.

Lago, L., Elvstrand, H., (2019), ”Jag har oftast ingen att leka med” [“Usually I have no-one to play with”]: Sociala exkludering på fritidshem [peer rejection in leisure-time centres], *Nordic Studies in Education*, 39(2), 104-120. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-02-03>

Ludvigsson A. & Falkner C. (2019) Fritidshem - ett gränsland i utbildningslandskapet: Lärare i fritidshems institutionella identitet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 5, s. 13-26. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1181>

Löfdahl, A. (2010). Vad har de för sig i skolan efter klockan 3? KAPET Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift, 6(1), 5-14.

Mulryan-Kyne C. (2014) The school playground experience: opportunities and challenges for children and school staff, *Educational Studies*, 40:4, 377-395, DOI: [10.1080/03055698.2014.930337](https://doi.org/10.1080/03055698.2014.930337)

Munkhammar, I. (2001). *Från samverkan till integration: arena för gömda motsägelser och förgivet tagna sanningar : en studie av hur förskollärare, fritidspedagoger och lärare formar en samverkan*. [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet]

Murray, R., Ramstetter, C., Devore, C. & Allison, M. (2013). The crucial role of recess in school. *Pediatrics*, 131(1), 183-189. doi10.1542/peds.2012-2993

Närvänen, A-L & Elvstrand, H. (2014). På väg att (om)skapa fritidshemskulturer. Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete. *Barn*, 3, 9-25. DOI:[10.5324/barn.v33i3.3498](https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3498)

Rohlin, M. (2017) *Fritidspedagogik och lärande* i Pihlgren, A. S. (red.). *Fritidshemmet: fritidslärares uppdrag på fritidshemmet och i skolan*. (Andra upplagan). Studentlitteratur.

Roos, C. (2014) *Att berätta om små barn – att göra en mikroetnografisk studie*. I Löfdahl, A., Hjalmarsson, M. & Franzén, K., *Förskollärares metod och vetenskapsteori*. (s.46-57). Liber.

Skolverket. (2014). *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem*. Skolverket.

Skolverket (2019), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr11*. (reviderad 2019). Skolverket.

Vetenskapsrådet (2018). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.

8/11-21

Bilaga 1. Informationsbrev till lärare

Hej,

vi heter Jens Arnstad och Filip Nilsson och gör nu vår sista termin på grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem vid Högskolan Kristianstad. Just nu skriver vi vårt examensarbete som riktar in sig mot fritidslärares arbete på rasten under den obligatoriska skoldagen. Detta undersöker vi genom en etnografisk studie där vi kommer observera lärares interaktioner med elever. Vi önskar därför att få komma till er under vecka 45-46 och genomföra både observationer i verksamheten samt uppföljande intervjuer. Deltagandet är frivilligt och när som helst kan en välja att kliva av studien. Resultatet från observationer och intervjuer kommer enbart publiceras i examensarbetet och informationen kommer att behandlas konfidentiellt där identitet av skola eller lärare inte kommer att gå att fastställa. Uppsatsen kommer att publiceras och således göras tillgänglig för andra att läsa efter avslutat arbete.

För eventuella frågor och synpunkter kan ni kontakta oss:

Filip Nilsson: Filip.nilsson0013@stud.hkr.se

Jens Arnstad: Jens.arnstad0047@stud.hkr.se

Handledare Tina Kullenberg: Tina.Kullenberg@hkr.se

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar,

Filip Nilsson & Jens Arnstad

8/11-21

Bilaga 2. Samtyckesbrev lärare

Samtyckesbrev gällande mitt deltagande i studien om fritidslärares arbete på rasten under den obligatoriska skoldagen.

Frivillighet: Deltagandet i studien är frivilligt och kan när som helst avbrytas av er utan att ni behöver ge en anledning till varför ni inte längre vill delta.

Konfidentialitet: Varken plats eller person kommer att gå att identifiera i det slutgiltiga arbetet och endast Jens, Filip och vår handledare Tina kommer att behandla det insamlade materialet som kommer ske genom observationer och intervjuer. Materialet kommer förvaras och behandlas så att ingen obehörig kan ta del av det samt förstöras när arbetet är klart.

Jag godkänner att Jens Arnstad får observera och intervjua mig med ljudupptagning och anteckningar för studien om fritidslärares arbete på rasten under den obligatoriska skoldagen. Detta kommer att ske under HT21 och veckorna 45-46.

UNDERSKRIFT:

NAMNFÖRTYDLIGANDE:
