

Rasten ur ett fritidshemsperspektiv

**En kvalitativ studie om fritidspedagogers syn på
rasten och elevers sociala samspel i olika
rastverksamheter**

Av: Johan Anér & Dennis Delfs

Handledare: Florence Fröhlig

Södertörns högskola

Grundlärarutbildning med interkulturell profil med inriktning mot fritidshem

180hp

Självständigt arbete 15hp

Ht 2021



Abstract

The recess from the perspective of a leisure-time centre.

-A qualitative study of leisure educators' views on the recess and students' social interaction in different recess-activities.

The recess is a place where many students meet and social context becomes a big part of their day. The recess offers opportunities for students to practice social interaction, which is also a large part of the leisure-time centre's mission. The study is based on the socio-cultural perspective and the investigation is based on qualitative methods such as interviews and observations. The purpose of the study is to find out more about how student's interaction is emphasized during the recess through free play, controlled and student-led activities. Through the interviews, we want to investigate how educators view their role and the opportunity to influence students' social learning. Finally, we want to draw attention to similarities in the social learning that takes place through play and participation in activities at the recess and the learning that takes place at the leisure-time centre.

The results of the study show that the different recess activities contribute in different ways to the students' social learning. The educators see both the pros and the cons of the different forms of recess activities and the conclusion is that a variety of break activities are needed to create social contexts for all students. The social interaction that takes place during the recess is largely reminiscent of what happens in the leisure-time centre's activities.

Keywords

Recess, leisure-time centre, social interaction, sociocultural perspective, activities, play

Sammanfattning

Rasten ur ett fritidshemsperspektiv

- En kvalitativ studie om fritidspedagogers syn på rasten och elevers sociala samspel i olika rastverksamheter.

Rasten är en plats där många elever möts i sociala sammanhang, detta är en stor del av verksamheten. Rasten erbjuder möjligheter för eleverna att öva det sociala samspelet, vilket även är en stor del av fritidshemmets uppdrag. Studien utgår ifrån det sociokulturella perspektivet och undersökningen är baserad på kvalitativa metoder som intervjuer och observationer. Syftet med studien är att ta reda på hur elevernas samspel framhävs ute på rasten genom fri lek, styrda och elevledda aktiviteter. Genom intervjuerna vill vi undersöka hur pedagoger ser på sin roll och möjligheten till att påverka elevernas sociala lärande. Avslutningsvis vill vi uppmärksamma likheter i det sociala lärande som sker genom lek och deltagande i aktiviteter på rasten och det lärande som sker på fritidshemmet.

Resultatet av studien visar att de olika rastverksamheterna på olika sätt bidrar till elevernas sociala lärande. Pedagogerna ser både för och nackdelar med de olika rastverksamhetsformerna och slutsatsen är att en variation av rastverksamheter behövs för att skapa sociala sammanhang för alla elever. Det sociala samspel som sker på rasten påminner till stor del om det som sker i fritidshemmets verksamhet.

Nyckelord

Rast, fritidshem, socialt samspel, sociokulturellt perspektiv, aktiviteter, leken

Förord

Vi vill tacka Florence Fröhlig för goda handledningstillfällen som hjälpt oss i processen att kunna slutföra vårt självständiga arbete.

Innehållsförteckning

1.0 Inledning.....	5
2.0 Syfte.....	6
2.1 Frågeställningar.....	6
3.0 Bakgrund.....	6
3.1 Rasten ur ett historiskt perspektiv.....	6
3.2 Rasten ur ett nutida perspektiv.....	7
4.0 Teoretiska utgångspunkter.....	8
4.1 Det sociokulturella perspektivet.....	8
4.2 Den proximala utvecklingszonen.....	11
5.0 Tidigare forskning.....	11
5.1 Socialt samspel på fritidshemmet.....	12
6.0 Metod.....	14
6.1 Fördelning av arbete.....	14
6.2 Undersökningsmetod.....	14
6.3 Urval av skolor, respondenter, observation och intervjuer.....	15
6.4 Presentation av respondenterna och skolorna.....	17
6.5 Genomförande.....	17
6.6 Databearbetning och tolkning.....	18
6.7 Etiska övervägande.....	18
7.0 Resultat och analys.....	19
7.1 Tema 1 med tre underrubriker: Det sociala samspelet under rasten.....	20
7.2 Tema 2: Fritidspedagogernas syn på rastverksamheten.....	25
7.3 Tema 3: Fritidshemmets koppling till rasten.....	27
8.0 Avslutande diskussion.....	28
9.0 Vidare forskning.....	32
Referenslista.....	34
Bilaga 1.....	37
Bilaga 2.....	39

1.0 Inledning

Under rasten sker ett lärande i stort sett under praktiska aktiviteter i olika sociala samspel där eleverna interagerar med varandra i olika rastverksamheter. Dessa verksamheter nämner vi i studien som den fria leken, den styrda aktiviteten och den elevledda aktiviteten. Enligt Maria Rönnlund, professor i pedagogiskt arbete fungerar rasten och skolgården som ett socialt rum där hon beskriver rasten som ett verktyg för eleven att lära sig om och skapa sin identitet.

Detta ger rasten ett påtagligt tillfälle för elever att få träna på sociala relationer, informellt lärande och social fostran. Genom rastens aktiviteter påverkas elevernas möjlighet till socialt lärande, vilket även påverkas av hur skolan anser att de ska agera ute på gården (Rönnlund 2015, s. 201). Här kommer fritidshemmets roll in och kan dra nytta av rastens möjligheter till att uppfylla det lärande som är centralt för fritidshemmets uppdrag.

Skolgården används nämligen flitigt under fritidsverksamheten och de aktiviteter som sker under rasten brukar vanligtvis följa med till fritidsverksamheten som en röd tråd, där eleverna kan fortsätta med sina lekar och aktiviteter. För att rasten ska ge denna grund till

fritidshemmet anser vi att det är viktigt att ha en skolgård som stimulerar elevernas behov.

Det kan bli en påverkande faktor hur skolan väljer att utforma rasten och skolgården, något som kan förklaras som skolans rumsliga och tidsliga regleringar (Rönnlund 2015, s. 201).

Under rasten kan pedagogen komplettera skolgården med framtagbart material. Styrda aktiviteter och elevledda aktiviteter kan planeras och organiseras för att få nya upplevelser av skolgården. Detta går att koppla till att fritidshemmet ska stimulera elevernas utveckling och lärande, se till deras behov, intresse och initiativ samt utmanas och inspireras till nya upptäckter och få pröva identiteter i samspel med andra (Lgr 11 rev 2019, s. 22).

Under rasten samspelar eleverna ofta åldersintegrerat och det är inte ovanligt att åk 1 och åk 6 har rast samtidigt. Detta skapar tillfällen för unika situationer som inte sker under klassrumstid eller på fritidshemmet där det ofta är åldersindelad. Detta ger rasten en unik möjlighet att träna socialt samspel. Vi ser att fritidshemmets roll blir allt viktigare och kompetensen höjs hela tiden inom yrket. Fritidshemmet ska trots allt komplettera det skolan arbetar med (Lgr11 rev 2019, s. 22). Rasten blir ett verktyg för fritidshemmet att komplettera skolan genom att implementera fritidshemmets uppdrag under rasten där unik social kompetens kan utvecklas.

2. Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur elevers sociala samspel framhävs genom fri lek, styrda och elevledda aktiviteter. Genom intervjuer och observationer vill vi undersöka hur pedagoger ser på sin roll och möjligheten till att påverka elevernas sociala lärande. Avslutningsvis vill vi uppmärksamma likheter i det sociala lärande som sker genom lek och deltagande i aktiviteter på rasten och med det lärande som sker på fritidshemmet.

2.1 Frågeställningar

1. Hur framhävs elevernas sociala samspel i de olika rastverksamheterna?
2. Hur ser fritidshemmets pedagoger på de olika rastverksamheterna och deras möjlighet att skapa tillfällen för eleverna att öva det sociala samspelet?
3. På vilket sätt kan vi se att det sociala lärandet i de olika rastverksamheterna kan kopplas till fritidshemmet?

3.0 Bakgrund

Här presenteras rasten ur ett historiskt och från ett nutida perspektiv.

3.1 Rasten ur ett historiskt perspektiv

Fritidshemmet har inte varit en självklarhet i skolans miljö som rasten har varit när vi tittar tillbaka historiskt. Vi anser att rasten var det närmaste man förr i tiden kunde komma fritidsverksamheten.

Enligt Marianne Dahl, lektor i pedagogik var arbetsstugorna föregångarna till fritidshemmet som utformades i början av industrialismen. Dock skilde sig den verksamheten ifrån vad man anser att fritidshemmet ska ha för uppdrag idag. Pedagogiken var auktoritär och eleverna hade inget att säga till om. Anständighet och arbetsduglighet var centrala förmågor att lära ut (Dahl 2014, s. 9). Det var tänkt att de fattiga barnen skulle gå till arbetsstugorna eftersom de ansågs som ett problem för samhället på grund av skolk och hyss på gatorna (Dahl 2014, s. 9). Detta

skulle göra att de fattiga barnen inte hamnade utanför samhället och få tillbaka ordningen på gatorna, man kan uttrycka det som en komplettering till hemmet (Haglund 2009, s. 25). Arbetsstugorna ersätts år 1930–1940 av eftermiddagshem i Alva Myrdals anda där hon såg behov av uppfostran och god pedagogisk utbildning (Dahl 2014, s. 9). Detta bidrog till att eleven skulle få rätt till rekreation, utförandet av fritidsintressen och läxhjälp, dock dominerades fostran fortfarande av disciplinering. Nu började verksamheten bli en förlängning av förskolan och anställningen av förskollärare startade. År 1965 ersattes de av utbildade fritidspedagoger som enligt Socialstyrelsen skulle ge eleverna utlopp för kreativitet genom fritt skapande. Detta betydde enligt Maria Ursberg (1996) att fritidshemmet var till för barnens skull. Pedagogerna kunde nu inrikta sig på barnens sociala utveckling och relationsarbete (Dahl 2014, s. 9). Detta styrks också i universitetslektorn Björn Haglunds text där han skriver om Rohlin (2001) där hon nämner att rekreations tanken var starten till en frånvaro av skolliknande krav. Barnen skulle nu få möjligheten till friare aktiviteter initierade av dem själva, men självklart under en vuxens uppsikt, detta blev en social arena för barnen att frodas i (Haglund 2009 s. 24).

Vidare beskriver Rohlin (2001) att den socialpedagogiska arenan blev en naturlig konstruktion och dess efterträdare, där den pedagogiska tanken inte handlade om tillsyn utan att fritiden kunde skapa tid till att ge stöd för barnens sociala utveckling (Haglund 2009, s. 24–25).

3.2 Rasten ur ett nutida perspektiv

På 1990 talet förändrades uppdraget igen och nu ansågs fritidshemmet få mer utrymme på en utbildningspedagogisk arena i syfte att komplettera skolans verksamhet (Haglund 2009, s. 25). År 2008 stod det klart i Skolverkets statistik att drygt 330 000 barn var engagerade i fritidshemmets aktiviteter och Skolverket uppmärksammar att fritidshemmet fortfarande inte har de förutsättningarna att kunna bedriva verksamheten på ett acceptabelt sätt (Haglund 2009, s. 25). Alla dessa barn går även i skolan som elever och har rast på skolgården, där de leker olika lekar med varandra. Antingen tillsammans med en pedagog, på eget eller en annan elevs initiativ. Leken blir här ett verktyg för att förbereda eleverna på samhället (Öhman 2011, s. 75). Det är upp till vuxna, föräldrar och lärare att lekens koder förs vidare till nästa generation. Läraren ska ses som en aktiv och engagerad ledsagare inom leken (Öhman 2011, s. 19). Leken ger barn ett tillfälle att öva upp kompetenser som perspektivtagande som ger

barnet möjligheten att utveckla sina sociala perspektiv till sig själv och andra. Barnen utvecklar även intersubjektivitet då barnet får träna medvetenheten i att leka en specifik lek och ha sitt fokus där (Öhman 2011, s. 17). Det betonas att lekens och den utforskningsfriheten skapar ett berikande lärtillfälle i barnets utbildning där vitala kompetenser tränas under njutning och utmaning (Öhman 2011, s. 28). Detta fungerar som en röd tråd till fritidsverksamheten där leken har en central roll i hur vi pedagoger sedan kopplar detta till läroplanen för att eleverna ska få möjlighet att träna på allt som ingår i fritidshemmets uppdrag (Lgr11 rev 2019, s. 22–25).

När vi ser på fritidshemmets uppdrag idag anser vi att fritidsverksamheten har en central del i rasten där flera pedagoger i fritidsverksamheten är ute med eleverna på rasten. I fritidshemmets del i läroplanen står det bland annat att eleverna ska få utveckla sin kreativitet, sin förmåga att samarbeta och kommunicera samt att ges möjlighet att utveckla och pröva identiteter, uppfattningar i möte och samspel med andra (Lgr11 rev 2019, s. 22). Vi anser att eleverna får träna på detta redan under rastens olika verksamheter som sedan förfinas och fördjupas under fritidshemmets tid.

4.0 Teoretiska utgångspunkter

Studien utgår ifrån det sociokulturella perspektivet då detta perspektiv är starkt kopplat till lärande i samspel med andra. Vi vill genom denna teoretiska utgångspunkt påvisa hur viktig rasten och det sociala samspelet är för elevernas fortsatta utveckling och lärande. När vi tittar på elevernas samspel på rasten görs detta i sammanhang där eleverna möts under rastverksamheterna, detta blir en lärprocess genom socialisering med andra under rasten.

4.1 Det sociokulturella perspektivet

Anders Jakobsson professor i pedagogik skriver att Vygotskijs (1978, 1981, 1986) bidrag till det sociokulturella perspektivet var att utveckla en teori där människors tänkande eller klokheter enbart kunde förstås eller prövas genom att analysera språk och handlingar i relation till de sociala och kulturella resurser människorna använder (Jakobsson 2012, s. 153). Detta kopplar vi till Leif Strandberg som är legitimerad psykolog som skriver i sin bok *Vygotskij i*

praktiken att det man först lär sig tillsammans med andra, kan man till slut göra på egen hand.

De inre tankarna som utvecklats hos individen har enligt Vygotskij skapats av tidigare yttre tankar i olika sociala situationer i samspel med andra (Strandberg 2017, s. 11). Det är människors interaktioner med andra som skapar obearbetade yttre tankar som nu kan starta en process för den inre tanken och skapa en förståelse för dessa yttre tankar för att sedan kunna använda sig av dem på egen hand (Strandberg 2017, s. 10). Alltså tillsammans med andra lär vi oss att bemästra kunskaper på egen hand och allt detta gör vi tillsammans med artefakter. När en artefakt (ett föremål) skapas sätter människan sin prägel på den genom att interagera sina mänskliga kunskaper och erfarenheter i artefakten, på detta sätt får föremålet ett mänskligt syfte (Jakobsson 2012, s. 154).

Säljö (2005) ger två liknelser på detta som att göra en kniv vass eller isolera en termos för att hålla kaffet varmt (Jakobsson 2012, s. 154–155). På rasten kan detta kopplas till när eleverna exempelvis hittar ett rep (en artefakt). Artefakten kan eleverna göra till ett hopprep, en mållinje eller till en orm för att skapa en lek. Artefakter samspelar ofta med begreppen tecken och verktyg, enkelt förklarat är det två resurser som förklarar hur människor utvecklar och skapar artefakter till sitt ändamål (Jakobsson 2012, s. 155). Användningen av begreppen tecken, verktyg och artefakter kan tolkas på flera olika sätt vilket kan skapa förvirring, därför har vi valt att använda Wertschs (1998) samlingsbegrepp som heter mediational means. På svenska blir det medierande resurser och förklaras som alla möjliga och tillgängliga resurser vi människor använder i lärprocesser (Jakobsson 2012, s. 155). Därför kan vi säga att eleverna ute på rasten använder sina medierande resurser i samspel med varandra och resultaten av detta blir en produkt (lek), i detta fall kan eleverna se repet som ett hopprep, mållinje eller en orm som de skapar och leker med i leken. Detta har skapats via interaktion utifrån sin förståelse tillsammans, något som Wertsch (1998, 2002) anser bildas av kulturella, institutionella och historiska sammanhang mellan eleverna (Jakobsson 2012, s. 155). Säljö (2005) säger att utan ett samspel med andra individer begränsar vi tänkandet, förståelsen och lärandet i den kulturella produkten (lekens utfall) som skapas av interaktionen med varandra (Jakobsson 2012, s. 156). När vi inte samspelar med andra blir vi begränsade av användandet av andras erfarenheter i kulturella, institutionella och historiska sammanhang. Detta påverkar den kulturella produktens utveckling som vi anser frodas i lekens drivkraft att föra samman individers kunskaper. Eleverna medierar (samverkar) med sina resurser (kunskaper och

erfarenheter) i tänkande och handlande där de samspelar för att skapa utveckling och stimulans i leken och lekens produkt (Jakobsson 2012, s. 156).

När begreppen inläring och kunskapsöverföring nämns är nog inte rasten det första man associerar det med, utan klassläraren som står framför eleverna och verbalt ger eleverna kunskap, alltså kunskap som sker utifrån och in. Lärarens uppgift blir här att överföra sin kunskap till eleven (Jakobsson 2012, s. 156–157). Men om lärandet i stället ses genom ett sociokulturellt perspektiv med begreppet mediering ges det en utvidgad syn på inläring och kunskapsöverföring och i detta fall handlar det om hur lekens lärande lärprocess bidrar till detta och hur den kulturella produkten skapas och medieras i samspel med andra (Jakobsson 2012, s. 156–157). Denna process sker på rasten där elever får möta andra elever som de inte möter under klassrumstid och får här samspela utifrån sina kulturella, institutionella och historiska sammanhang. Detta uppfattas alltså som en bredare förmåga där eleverna lär sig på ett mer utvecklande och avancerat sätt än vad man normalt tänker på hur inläring och kunskapsöverföring sker (Jakobsson 2012, s. 155–157). Detta anser vi stärks med det Vygotskij (1994) säger där han menar att vi inte upplever världen direkt utan att vi tänker i omvägar med hjälp av kulturella redskap där eleverna använder varandra och tar in allas kunskaper (Jakobsson 2012, s. 157). Detta ses genom leken på rasten att omvägar utspelar sig när leken plötsligt ändras, slutar eller stöter på ett problem. Lekens variation skapar olika omvägar för lärandet, generellt sett finns det därmed inget rakt spår av inläring som under en klassrumslektion, där man i stället lär sig samma sak från ett klockslag till ett annat. Man skulle kunna säga att den samverkan som sker på rasten elever emellan låser upp en större del av elevens medvetenhet som skapar andra tankar och erfarenheter.

Genom denna process blir leken mer optimal under loppets gång säger Vygotskij (1994) och förklarar detta genom att säga att det blir en successiv förfining av de konstruktioner alla människor skapat (Jakobsson 2012, s. 157). Något som kan ske på samma sätt fast i leken, att den ständigt utvecklas och förfinas med hjälp av olika erfarenheter, bakgrund och kulturer som skapar ett utvidgande i elevernas tänkande och förståelse.

Det har visat sig att barn från mer avskärmade samhällen i världen inte har haft tillgång till samma kulturella produkter som andra barn i större samhällen haft i sin uppväxt. Genom detta skapas inte samma möjligheter för barnen att mediera samma tankar som de som vuxit upp i ett större samhälle har, där flera kulturella, institutionella och historiska sammanhang existerar för att kunna skapa en lika utvecklad och förfinad kulturell produkt (Jakobsson 2012,

s. 157). Genom dessa tankar ser vi vikten av att eleverna får möjligheten att utforska och förfinas i leken på rasten, där de kan leka med vem de vill och vad de vill på skolgården. Detta för att inte begränsa elevens tankegång och utveckling som skapas i samspel med andra.

4.2 Den proximala utvecklingszonen

Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen förklarar skillnaden mellan vad en individ kan göra utan hjälp och vad den kan göra med hjälp. Han ansåg att ett barn följer en vuxens eller kopplat till denna studie, en äldre elevs exempel och gradvis utvecklar förmågan att göra vissa uppgifter på egen hand. Vygotskijs definition av den proximala utvecklingszonen är att det är skillnaden mellan den faktiska utvecklingsnivån som bestäms av oberoende problemlösning, och den potentiella utveckling som bestäms genom problemlösning med en vuxens ledning. Tanken är att försätta eleven mitt emellan dessa två ytterligheter. Vygotskij ansåg att utbildningens uppgift är att ge barn upplevelser inom deras proximala utvecklingszoner och därigenom uppmuntra och främja deras inläring (Strandberg 2017, s. 152–153).

5.0 Tidigare forskning

I denna del av uppsatsen kommer vi att presentera och redogöra för den tidigare forskning som vi anser är nära kopplad till studiens syfte och frågeställningar. Den tidigare forskningen kommer ha utgångspunkt i fritidshemsverksamheten och ute på rasten, där fokus ligger i att ta reda på mer om vilka likheter som finns i att möjliggöra för och stötta elever i det sociala samspel som sker på fritidshemmet och på rasten. Tidigare forskning som både inkluderar fritidshemmet och rasten, och jämför dessa två har varit svårt att hitta. Den tidigare forskningen kommer främst att ha koppling till arbetet på fritidshemmet.

5.1 Socialt samspel på fritidshemmet

Fritidshemmet och rasten är båda delar av skolans verksamhet där många sociala möten sker på daglig basis. Kristina Jonsson, doktorand vid Mälardalens högskola har i sin avhandling undersökt kring fritidspersonals perspektiv på sitt arbete, detta med särskilt fokus på elevers sociala lärande (Jonsson 2018, s. 75).

I studien riktas intresset mot fritidshemmet för yngre elever i åldrarna 6–9 år och utgår ifrån två forskningsfrågor. Den första frågan rör de kunskaper och förmågor som av personalen betraktas som viktiga i elevernas sociala lärande. Den andra frågan rör personalens arbete för att främja dessa kunskaper och förmågor. Kopplingen mellan den sistnämnda frågan och våra egna frågeställningar anser vi vara avgörande i valet av tidigare forskning.

I Jonssons artikel framgår det att de pedagoger som intervjuats i studien anser att en grundtrygghet hos eleverna, både individuellt och som grupp utgör grunden för det sociala lärandet (Jonsson 2018, s.75). Empati, kommunikation och ansvar lyfts som betydelsefulla faktorer inom det sociala lärandet, något som vi ser som återkommande i vårt eget arbete. Personalen i studien ser sin roll som viktig för att bidra till elevernas sociala lärande, framför allt är de dagliga dialogerna med elever i verksamheten viktig för att skapa denna trygghet hos eleverna (Jonsson 2018, s.75).

Denna syn på vikten av att eleverna känner en känsla av trygghet återkommer i ytterligare studier, bland annat en skriven av Björn Haglund. Fritidspedagoger i studien intervjuades och även i Haglunds studie visade det sig att de tyckte att möjligheten till att ha konversationer tillsammans med eleverna som mycket viktigt. De såg konversationerna som en väg att möta och komma närmare eleverna och på så sätt kunna lära känna dem bättre och få dem att känna sig trygga och säkra (Haglund 2015, s. 217). Den mest framstående diskursen i studien var kring stöttandet av elevers lek och grundläggande behov. Detta ansågs som ett av pedagogernas huvuduppdrag och sågs som tydligt kopplat till elevernas utveckling och lärande (Haglund 2015, s. 223).

I en doktorsavhandling skriven av Marianne Dahl berörs frågan kring fritidspedagogers arbete med barns relationer. Avhandlingens syfte är att utveckla kunskap om fritidspedagogers arbete med barns relationer i fritidshemmet. I studien framgår det tydligt att fritidspedagogerna till stor del konstruerar miljöer och aktiviteter för barnen, men att det till stor del också handlar om att vara nära barnen, övervaka och hjälpa dem att öva sociala

relationer (Dahl 2014, s. 145). En slutsats som Marianne Dahl kommer fram till i sin avhandling är att fritidspedagogerna bedriver ett arbete för att stödja kvaliteter i barns relationer, detta till stor del genom att skapa möjligheter för barn att både tillhöra och delta i gemenskaper (Dahl 2014, s. 146). Detta i sin tur skapar förutsättningar för barnen att utveckla och möta andra i meningsfulla sammanhang. I arbetet med barns olika relationer framhålls det i avhandlingen att det är eftersträvansvärt att anpassa sig efter barnen genom att vara flexibel och att möta barn där de är. Syftet med detta är att skapa dialog med eleverna genom samtal och för att bygga förtroende (Dahl 2014, s. 151).

Maria Rönnlund skriver i sin artikel om skolgården hur dess utformning påverkar elevers agerande och utveckling, detta vilket i sin tur påverkar hur sociala och kulturella normer skapas (Rönnlund 2015, s. 200). Syftet med studien är att skapa större förståelse i hur skolgården produceras som ett socialt rum. Genom att beskriva och analysera elevers uppfattningar om skolgården har Rönnlund kommit fram till att eleverna uppfattade skolgården som ett rum där det pågår fysiska aktiviteter, och där elever anpassar sig efter regler och leker tillsammans. Eleverna kopplade däremot specifika platser med specifika sociala relationer. Rönnlund presenterar i sin artikel tre rumsliga dimensioner. Den uppfattade, föreställda och levda skolgården som alla tre samverkar och påverkar varandra. Vad platserna på skolgården används till samt vilka relationer och upplevelser som eleverna förknippar dem med beror på hur eleverna uppfattar platserna materiellt. Bland annat så har elevernas uppfattning av platsen som central eller avskild betydelse för hur skolgården används. Till platser som eleverna ser som mer centrala går man till för att leka med de som befinner sig där eller väntar tills det kommer någon att leka med. De platser som anses som avskilda valde eleverna att söka upp tillsammans med någon eller några kamrater (Rönnlund 2015, s. 213). Berättelserna i Rönnlunds artikel ger en bild av skolgården som ett rum där eleverna möter sociala aktiviteter och nya upplevelser, det är även ute på skolgården som eleverna får större utrymme för sina egna intressen och behov. Hur eleverna uppfattar skolgården och vad de har för relation till den påverkar hur skolgårdens olika platser framträder. De olika platserna förknippas med olika relationer (Rönnlund 2015, s. 214). Skolgården framhävs av (Massey 1994) i Rönnlunds artikel som relationell och föränderlig, och att många relationer påverkar skolgården som ett socialt rum (Rönnlund 2015, s. 2014).

6.0 Metod

Här redovisar vi valet av metod samt de olika urvalen vi gjort. Vi tar även upp processen hur vi har bearbetat kvalitativa data under studiens intervjuer och observationer samt hur vi gått till väga med etiska överväganden.

6.1 Fördelning av arbete

Johan: Bakgrund

Dennis: Tidigare forskning

Dennis och Johan: Inledning, syfte & frågeställningar, teoretiska utgångspunkter, metod, resultat och analys, avslutande diskussion. Allt innehåll har bearbetats och korrekturlästs tillsammans för att skapa en röd tråd i studien.

6.2 Undersökningsmetod

För att få en klarhet i studien kommer vi använda oss av de kvalitativa metoderna intervju och observation. Intervjuerna kommer att bli centrala för att kunna få en helhetsbild av pedagogernas syn på rasten och hur de kan påverka det sociala samspelet bland elever i dess olika konstellationer (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2015, s. 34). Genom att använda intervju som metod får pedagogerna dela med sig av sina egna upplevelser, kunskaper, känslor och tankar. Samtidigt sägs det att kroppsspråket kan vara mer avslöjande i hur respondenten upplever saker (Ahrne Svensson 2015, s. 21). Därför blev det även relevant att genomföra observationer för att få ett helhetsperspektiv av pedagogernas upplevelser i praktiken (Lalander 2015, s. 93). Elevernas sociala samspel kommer att undersökas genom observationer då vi anser att elevintervjuer hade gjort arbetet för stort inom den planerade tidsramen. Syftet med metoderna är att undersöka rastverksamhetens betydelse för att kunna träna elevernas sociala samspel. Detta genomför vi med utgångspunkten att följande tre rastverksamheter sker ute på rasten. Den fria leken där eleverna skapar leken på egen hand. Den styrda aktiviteten där leken och dess ramverk styrs av en pedagog och den elevledda aktiviteten där leken planeras elev och pedagog emellan och utförs av eleven.

6.3 Urval av skolor, respondenter, observation och intervjuer

All datainsamling har genomförts på tre olika skolor i Stockholmsområdet, där vi har observerat elevernas rast och intervjuat den personal som möter eleverna ute på skolgården. På skolorna har vi intervjuat fem pedagoger som arbetar på fritidshemmet där alla är ute på skolrasten med eleverna. Dessa urval kan man se som ett bekvämlighetsurval vilket kan förklaras med att vi valt respondenter som arbetar i de nämnda skolorna eftersom de var lättillgängliga samt att ett av deras uppdrag är att vara ute på skolrasten (Alvehus 2019, s. 72). I detta kan det finnas en risk att vi speglar en viss syn av rasten när vi bara intervjuar respondenter som arbetar på fritidshemmet och är ute på skolrasten, om vi också skulle intervjuat en klasslärare, en rektor och en kurator kanske vi skulle få helt andra svar och perspektiv utifrån samma frågor (Alvehus 2019, s. 72). Därför fann vi det centralt att respondenternas utbildning inte skulle vara densamma för att inte hamna i samma svarsmönster. Detta såg vi som ett strategiskt urval som förklaras genom att man bland annat inte bara intervjuar chefen om ledarskap, utan även de anställda för att få ett annat perspektiv i hur en ledare ska agera (Alvehus 2019, s. 71). I studien fann vi det relevant att intervju pedagoger med olika erfarenhet och utbildning, detta för att få ett helhetsperspektiv på hur verkligheten praktiseras och inte för att belysa olikheter i utbildning.

I studien används semistrukturerade intervjuer, vilket innebär att intervjun består ett fåtal öppna frågor vilket samtalet centreras kring. Detta eftersom vi eftersträvar att få respondenternas egna ord och uppfattningar om det sociala samspelet på rasten. Den semistrukturerade intervjun ger respondenten större möjlighet att påverka innehållet i intervjun och vi som intervjuare behöver vara mer aktiva när vi lyssnar på respondenterna och vara beredda att komma med relevanta följdfrågor (Alvehus 2019, s. 87). Valet av intervjufrågor (se bilaga 1) gjordes utefter studiens syfte och frågeställningar, vilket skapar högre validitet och innebär en tydlig riktning mot det vi syftar till att undersöka (Patel & Davidson 2019, s. 130). Fokus har legat i att låta respondenten berätta med egna ord, och vi har med följdfrågor försökt att få samtalet att fortsätta i rätt riktning och hjälpa respondenterna genom att tydliggöra frågan för att minska risken att något misstolkas (Alvehus 2019, s. 88).

En del av intervjuprocessen är att de genomförda intervjuerna ska transkriberas. Eftersom vi fått ett godkännande av samtliga respondenter att spela in intervjuerna fick vi gott om material att transkribera, transkriptionen handlar om att förvandla tal till text. Alvehus nämner dock att

det kan finnas för och nackdelar med att intervjuerna spelas in, en fördel kan vara att det som sägs uppfattas direkt, ord för ord och inte förändras på vägen genom exempelvis anteckningar. Nackdelen med inspelning av respondenterna är att det kan störa och ses som en begränsning i hur öppen respondenten väljer att vara (Alvehus 2019, s. 89). Detta kan påverka studiens reliabilitet vilket innebär att individen kan uppleva situationen som obekvämt och intervjuaren går ifrån studiens syfte och det vi önskar att mäta (Bjereld, Demker & Hinnfors 2018, s. 104–106).

Observationerna genomfördes på respondenternas skolor eftersom vi önskar att få en helhetsbild, och kunna koppla pedagogernas svar med hur det visar sig i praktiken (Lalander 2015, s. 93). Inför observationstillfället valde vi att formulera ett antal frågor (se bilaga 2) att utgå ifrån, som är kopplade till frågeställningarna. Detta för att skapa en högre validitet och säkerställa att det vi observerar har en tydlig relevans för studien (Patel & Davidson 2019, s. 130).

Via observationerna ser vi den mänskliga situationen i pedagogers förhållningssätt och elevernas sociala samspel på rasten (Lalander 2015, s. 93). I studien använder vi oss av öppna observationer där vi i förväg har informerat skolan om studien och dess syfte. Detta innebär att de individer som observeras har rätt att veta syftet med besöket, dock kan vetskapen om detta påverka hur individen agerar (Lalander 2015, s. 99–100). Med den tanken används i studien också passiv observation. Detta med strävan efter att agera passivt och inte bli delaktiga i elevernas konversationer och val av rastverksamhet samt att inte konversera med pedagoger ute på rasten (Lalander 2015, s. 100). Syftet med denna passivitet var att skapa en högre reliabilitet genom att få en naturlig bild av elevernas och pedagogernas agerande samt skapa en miljö som bidrar till att observationerna blir obemärkta och inte påverkar individerna i de situationer som uppstår. Dock ser vi att fler observationstillfällen skulle höja reliabiliteten ytterligare och ge ett bredare perspektiv av vad som är återkommande mönster eller slumpfaktorer som kan påverka studiens resultat (Bjereld, Demker & Hinnfors 2018, s. 104–106).

6.4 Presentation av respondenterna och skolorna

I studien intervjuas fem pedagoger som arbetar i fritidshemsverksamheten på tre olika skolor, där vi har genomfört samtliga observationer. Pedagogerna i studien benämns som A, B, C, D och E, och deras svar presenteras och jämförs mot varandra utan att belysa deras utbildning och erfarenhet. Detta för att få ett resultat som speglar verkligheten och vi finner samtidigt inte någon relevans för studien att benämna utbildning och erfarenhet. Observationerna på de tre skolorna presenteras översiktligt med fokus på att få en helhetsbild av de tre olika rastverksamheterna (fri lek, styrd & elevledd aktivitet) och det sociala samspelet på skolornas rast. Skolorna kommer att benämnas som en helhet i texten och inte skrivas ut som olika, då vi även här inte ser någon relevans för studiens syfte att jämföra skolorna mot varandra. Observationerna presenteras löpande i texten och jämförs tillsammans med respondenternas svar.

6.5 Genomförande

Genomförandet av studien började med att ta kontakt med tre skolor där vi frågade om de var intresserade av att bli intervjuade, samt om vi fick möjligheten att under besöken på skolorna observera elevernas rast. Detta gjordes mellan datumen 20/9-2021 - 20/10-2021. Vi berättade att studien skulle handla om fritidshemmets koppling till skolans rast och hur de olika rastverksamheterna, och pedagogens roll kan påverka elevernas utveckling och lärande inom socialt samspel. De skolor som visat intresse fick ytterligare information om vad detta innebar för skolan om de valt att delta. Vi fick positiv respons från alla skolor. Flera pedagoger ville delta i intervjuer och vi var också välkomna att observera rasten. Vi utförde två observationer på respektive skola och dessa två gjordes under samma dag. På den första skolan observerade vi först rasten mellan kl. 09.30-10.00 på den stora delen av skolgården där de äldre eleverna hade rast. Sedan observerades den lilla skolgården där de yngre eleverna hade rast från kl. 11.50-12.30 för att sedan röra oss upp till den stora delen på skolgården där vi genomförde observation mellan kl. 12.30-13.05. På den andra skolan observerade vi den stora gården mellan kl. 09.30-10.00, där de äldre eleverna hade rast för att sedan mellan kl. 12.15-13.00 observera den lilla skolgården, där det var mer åldersintegrerat. På den tredje skolan observerade vi den första rasten mellan kl. 09.30-10.00, och sedan den andra rasten mellan kl. 12.15-13.00. Båda rasterna var för elever i blandade åldrar.

6.6 Databearbetning och tolkning:

Efter att vi slutfört intervjuerna började vi med att bearbeta ljudinspelningarna. Detta fördes ner i text med metoden transkribering. För att få en klarhet i vilka delar av intervjumaterialet som var väsentliga i undersökningen såg vill till att använda det som vi ansåg vara mest relevant för studiens syfte och frågeställningar. Inför observationerna sammanställde vi ett flertal frågor (se bilaga 2) kopplade till studiens syfte och frågeställningar för att få en tydligare koppling till respondenternas svar i intervjuerna.

6.7 Etiska överväganden

Innan intervjuerna tog sin början ville vi informera och tydliggöra för respondenterna kring de fyra övergripande etikreglerna formulerade av Vetenskapsrådet (Patel och Davidsson 2019, s. 83). Kort sagt handlar detta om att vi håller oss till frågorna vi tänker ställa och går inte in på respondentens livsförhållanden, vi vill veta vad respondenten tänker utan att inkräkta på något allt för privat. Individen får inte känna sig kränkt eller förödmjukad samt skadas psykiskt eller fysiskt under intervjun (Patel & Davidsson 2019, s. 83). Huvudkraven lyder på följande vis.

Informationskravet innebär att respondenterna skall informeras om studiens syfte, detta ger en insikt och förståelse om vad intervjufrågorna kommer att handla om. De respondenter som intervjuats i studien har rätten enligt samtyckeskravet att själv bestämma över sin medverkan och har möjlighet att när som helst välja att avbryta fram till publicering.

Konfidentialitetskravet berör sekretessfrågor och personuppgifter vilket innebär att respondenternas och skolornas uppgifter i studien skyddas genom anonymitet.

Respondenternas personliga insamlade data får enligt nyttjandekravet endast användas för studiens ändamål (Patel och Davidsson 2019, s. 84). All data raderas efter att studien publicerats.

Denna process gjordes vid den första kontakten med respondenterna och godkändes vid samma tillfälle. Samma dag som intervjuerna skulle äga rum upprepade vi reglerna och tillvägagångssättet för respondenterna, och tydliggjorde de formella krav vi var tvungna att tillhandahålla för att få en godkänd intervju. Kraven godkändes ytterligare en gång av alla respondenter.

7. Resultat och analys

Under detta avsnitt presenteras resultatet och analysen av studien. Följande avsnitt presenteras med tre olika tematiska teman där första temat även kommer ha tre underrubriker för att på ett tydligt sätt kunna besvara nedanstående frågeställningar.

7.1 Tema ett med tre underrubriker: Det sociala samspelet under rasten. Besvarar frågeställningen: *Hur framhävs elevernas sociala samspel i de olika rastverksamheterna?*

Underrubrik 1: Den fria leken

Underrubrik 2: Den styrda aktiviteten

Underrubrik 3: Den elevledda aktiviteten

7.2 Tema två: Fritidspedagogernas syn på rastverksamheten. Besvarar frågeställningen: *Hur ser fritidshemmets pedagoger på de olika rastverksamheterna och deras möjlighet att skapa tillfällen för eleverna att öva det sociala samspelet?*

7.3 Tema tre: Fritidshemmets koppling till rasten. Besvarar frågeställningen: *På vilket sätt kan vi se att det sociala lärandet i de olika rastverksamheterna kan kopplas till fritidshemmet?*

7.1 Det sociala samspelet under rasten

Den fria leken

Vi såg följande svarsmönster från respondenterna, alla var enhälliga i att tycka att rasten var en plats för eleverna att vara kreativa och själva få bestämma utifrån eget intresse vad de ville göra under rasten.

“Fördelarna med att låta eleverna leka fritt tycker jag är att de får hitta och känna efter själva och de även där kan följa sitt eget intresse” (Intervju med respondent C 12/10–2021).

Det respondenterna nämner kunde vi se ett mönster på under observationerna. Vi såg att den fria leken var central, många av eleverna mötte upp varandra på skolgården och började bestämma lek. Redan här anser vi kunna se kopplingar till läroplanen där elevernas sociala samspel sattes på prov genom att lyssna på varandra och att få pröva sin och andras idéer genom leken (Lgr11 rev 2019, s. 22). Eleverna samlas på rasten för att bestämma lek och börjar sedan leka, detta kopplar vi till ett sociokulturellt perspektiv som belyser att man först lär sig tillsammans med andra för att sedan kunna göra det på egen hand (Strandberg 2017, s. 11). Eleverna kommer individuellt att ta in nya kunskaper genom leken i samspel med andra.

Respondenterna ansåg att fler konflikter uppstår under den fria leken än när leken är en styrd eller elevledd aktivitet.

“Risk för att det sker fler konflikter i den fria leken, kan bero på att det finns större utrymme för olika åsikter och mer plats för elevernas egna personligheter att ta plats” (Intervju med respondent E 20/10–2021).

“Uppstår kanske fler konflikter när det inte finns en pedagog nära” (Intervju med respondent D 12/10–2021).

Detta kopplar vi till det sociokulturella perspektivet som ger ett ytterligare perspektiv på respondenternas svar. När eleverna startar en fri lek samlas de och lyssnar på förslag på lekar för att sedan bestämma hur de vill leka den leken. De medierar (samverkar) mellan varandra utifrån deras egna resurser, för att tillsammans utifrån egna erfarenheter och kunskaper skapa en kulturell produkt i form av leken (Jakobsson 2012, s. 155–156). Detta är en krävande social process elever emellan, där stödet från en pedagog skulle kunna gynna uppstarten som är en del av styrda och elevledda aktiviteter.

Utifrån begreppet mediering och de situationer som uppstår i den fria leken kan vi utifrån observationerna därför inte utesluta den fria leken som central för att skapa tillfällen för eleverna att öva sin förmåga att samarbeta samt utveckla goda kamratrelationer (Lgr11 rev 2019, s. 22).

Vidare anser respondenterna att elevernas sociala samspel gynnas på rasten. De menar på att eleverna får träna på att följa regler, hur man umgås med flera och att vara en schysst kamrat.

“Eleverna i olika åldrar lär sig av varandra” (Intervju med respondent D 12/10–2021).

Det respondenten säger kunde vi se tydligare på några av skolorna, där vi även kunde se att eleverna lekte mer åldersintegrerat. Elever från årskurs två lekte till exempel tillsammans med elever från årskurs sex. I dessa situationer ser vi att de yngre eleverna lär sig i samspel med de äldre. Enligt Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen utvecklas barnet med hjälp av den vuxne. Detta innebär dock inte att eleverna i årskurs sex undervisar de yngre eleverna, utan som Strandberg beskriver i sin bok *“Vygotskij i praktiken”* där han tolkar Vygotskij på det sättet att de yngre eleverna inviteras till ett mer avancerat rum. Att individens vardagliga kunskaper höjs i samspel med äldre mer erfarna individer (Strandberg 2017, s. 153). I lekar som exempelvis rollekar ser vi i observationerna att eleverna leker efter gemensamma regler som de har utformat på egen hand och som kan förändras under lekens gång. Vi ser också att eleverna bland annat spelar bollruta och fotboll som är mer ordnade fria lekar utan att se några konflikter. Här kan vi se att dessa lekar liknar de styrda eller elevledda aktiviteterna där redan formen och grundreglerna har bestämts vilket gör att medieringen mellan eleverna inte blir lika krävande när den kulturella produkten (lekens utfall) näst intill redan är formad (Jakobsson 2012, s. 155–156).

Den styrda aktiviteten

Respondenterna säger att den styrda aktiviteten är bra för att möjliggöra för eleverna att få testa på nya lekar och träffa nya kompisar som delar samma intresse. Den styrda aktiviteten symboliserar en plats där man alltid får vara med och där också tryggheten från en pedagog finns.

“De som har lite svårt dras till styrda för att en pedagog finns där, de gillar regler” (Intervju med respondent B 30/09–2021).

Under observationerna kunde vi se att många elever drogs till de styrda aktiviteterna.

Eleverna såg ut att vara stimulerade under aktivitetens gång. Pedagogen fanns alltid nära till hands och kunde stötta de elever som behövde hjälp. Elever strömmade in allt eftersom, och möjligheten fanns alltid att kunna hoppa in och vara med i aktiviteten. Detta kopplar vill till de inre och yttre tankarna i det sociokulturella perspektivet där pedagogen lär ut aktiviteten till eleverna, som de tar in som obearbetade yttre tankar och bearbetar i sina inre tankar för att kunna förstå och lära sig av den för att till slut fullända kunskapen och använda den på egen hand i andra sociala sammanhang (Strandberg 2017, s. 10–11). Vi ser genom den styrda aktiviteten att eleverna uppmuntras till att utmanas och pröva nya lekar vilket även är centralt i fritidshemmets del i läroplanen (Lgr11 rev 2019, s. 22–23).

Respondenterna säger också att den styrda aktiviteten är bra att erbjuda eleverna, men menar att den styrda aktiviteten ska frivillig att delta i för att eleven ska få en känsla av meningsfullhet.

“Så länge eleven bestämmer själv är det bra. Om den styrda aktiviteten håller på länge kan det vara en nackdel för att den tar mycket plats. Eleverna missar då den fria lekens träning i det sociala” (Intervju med respondent B 30/09–2021).

I respondents citat ser vi ett dilemma kring att om det erbjuds flera styrda aktiviteter, kanske eleverna inte får samma mängd av den fria lekens sociala träning som när en lek ska startas upp och alla försöker samspela med varandra för att komma överens. Till skillnad från en styrd aktivitet där man bara kan hoppa in och allt är redan uppstyrt. Under de styrda aktiviteterna vi såg var det alltid frivilligt att delta, eleverna kunde hoppa in och ut i aktiviteten efter eget intresse. Om alla aktiviteterna skulle var obligatoriska skulle eleverna aldrig få sätta sin prägel på leken, det vill säga att artefakten (föremålet) inte får bestämmas av elevernas erfarenheter utan av pedagogens, vilket stoppar en del av den sociala träningen. I den fria leken får eleverna påverka och skapa sina egna artefakter där elevernas sociala samspel sätts på prov (Jakobsson 2012, s. 154–155). Vi såg inte att den fria leken påverkades negativt eftersom den styrda aktiviteten inte tog upp för stor yta av skolgården. I några av de styrda aktiviteterna spelades även musik vilket såg ut att fungera som en stämningshöjare för elever i, och de som befann sig i närheten. Genom musiken i aktiviteten kunde vi se att

rörelseglädjen främjades, vilket vi kopplar till fritidshemmets syfte att skapa intresse hos eleverna att vilja vara fysiskt aktiva (Lgr11 rev 2019, s. 23).

Respondenterna uttryckte att det var viktigt med frivillighet och vi fann det då det intressant att fråga om det var viktigt att eleverna presterade något under rasten, eller om det räckte att rasten kunde ses som ett tillfälle för återhämtning och vila.

“Självklart kan rasten vara ett tillfälle för återhämtning och vila för att orka med lektionerna. Eleven behöver kanske inte prestera något, men fortfarande är det viktigt att kunna vara en bra människa och kompis, kanske är det en prestation i sig” (Intervju med respondent D 12/10–2021).

Möjligheten att få ta en paus och rensa huvudet var något alla respondenter ansåg som viktigt. Att elever vill ta en social paus och vila är något som skall vara okej. Samtidigt uttryckte de tydligt vikten av att pedagogerna fanns där och säkerställde att eleverna verkligen ville vara själva. Detta anser vi också gynnar de yttre tankarna elever får i samspel med andra elever som de nu med sina inre tankar kan få bearbeta under mindre socialt krävande stunder (Strandberg 2017, s. 10–11). Under observationerna kunde vi se att nästintill alla elever var med i något slags sammanhang. Ett fåtal elever gick ensamma och av de vi såg uppmärksammades samtliga av pedagogerna.

Den elevledda aktiviteten

Vid intervjuerna visade respondenterna på olika erfarenhet av elevledda aktiviteter, på en av skolorna använde de sig av ett trivselledarprogram (TL) vilket är en form av elevledda aktiviteter där eleverna får möjligheten att ta ett större ansvar genom att gå en utbildning där de får lära sig lekar och dess regler, hur man delar in elever i grupper samt TL:s värdegrund. Efter detta får de planera och hålla i lekar som sker på rasten (Trivselledare, 2021).

“TL på rasten kan bygga vidare på fritidstiden, de tar eget initiativ och lär sig mycket” (Intervju med respondent B 30/09–2021).

De respondenter som inte använde sig av trivselledarprogrammet på sina skolor höll med om att elever genom elevledda aktiviteter fick stor kunskap att träna på sin ledarroll genom att ta

ansvar och leda en grupp. Några såg dock en risk i att eleven som leder aktiviteten kan missbruka sin ledarroll. Detta tror vi av egen erfarenhet skulle kunna ske genom att eleven i sin ledarroll kan missgynna eller favorisera utvalda elever. Följande citat beskriver hur respondenterna ser på sin roll vid elevledda aktiviteter.

“Man måste vara i närheten av leken, inte släppa den som pedagog och ha lite koll. Placera den nära ditt ansvarsområde” (Intervju med respondent B 30/09–2021).

“Det är viktigt att det finns en pedagog i närheten, som kan stötta eleverna. Annars kanske det kan bli så att leken blir otydlig, eller olämplig”. (Intervju med respondent E 20/10–2021).

Under observationerna kunde vi vid en rast se en delvis elevledd aktivitet. Eleverna påbörjade aktiviteten med stötning från en pedagog, för att sedan själva inta ledarrollen. Detta skulle kunna kopplas till att eleverna lär sig utifrån Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen. I den elevledda aktiviteten får eleven lösa problem på egen hand, samtidigt som utveckling kan ske genom problemlösning med hjälp av en pedagog. I dessa situationer kan ett lärande utifrån den proximala utvecklingszonen infinna sig, där eleven hamnar emellan att lösa problem på egen hand, och att få stöd och lära sig med hjälp av en pedagog. Detta ger eleven möjlighet att bilda sin egen uppfattning om hur situationen kan hanteras och utifrån sina nya kunskaper fatta ett eget beslut (Strandberg 2017, s. 152–153).

Under observationstillfället kunde det inte ses några konflikter, eleverna som deltog såg ut att ha respekt för eleverna som ledde aktiviteten, de lyssnade och följde de instruktioner som gavs. I en intervju påvisade en respondent att hen ville att eleverna ska utmanas och ska ges möjligheten att få lära ut saker till andra.

“Jag uppmanar eleverna att lära ut saker de kan bra till andra elever” (Intervju med respondent A 28/09–2021).

I citatet ser vi en tydlig koppling till fritidsverksamheten, där fritidshemmet uppmuntrar och bejakar elevernas intressen för att skapa aktiviteter där eleven kan vara ledande. Genom detta möjliggör vi för en rast och fritidsverksamhet som tar vara på elevernas behov, intressen och initiativ (Lgr11 rev 2019, s. 22).

7.2 Fritidspedagogernas syn på rastverksamheten

Respondenterna betonar vikten av att som pedagog finnas ute på rasten för att skapa en trygghet genom att stötta eleverna i olika sociala situationer exempelvis vid konflikter, att hitta in i leken och se om någon är ensam.

“Framför allt ser jag att det är viktigt att finnas där och sprida glädje. Att vara ett bollplank och stötta elever som känner sig lite nere eller har svårt att komma in i någon lek” (Intervju med respondent C 12/10–2021).

De andra respondenterna instämmer likt citatet ovan, att det är bra att finnas där för eleven genom att sprida glädje, samt vara en trygg punkt för eleverna i det sociala genom att visa sitt engagemang för elevernas välmående.

Via observationerna ser vi att de pedagoger som inte håller i specifika rastaktiviteter har möjlighet att cirkulera runt för att hjälpa eleverna i sociala situationer för att skapa en god och trygg stämning. I dessa situationer hjälper pedagogen eleverna med deras mediering (samverkan) genom att med sin erfarenhet och andra perspektiv skapa större förståelse och tänkande i situationen för eleverna att utveckla sin sociala kompetens (Jakobsson 2012, s. 157).

Vi frågade respondenterna hur de upplevde möjligheten att möta och se eleverna i de olika rastverksamheterna för att kunna ge stöd i det sociala.

“Jag tror det bästa sättet som pedagog att lära känna sina elever är att studera dem en bit bort genom att cirkulera runt när de leker fritt” (Intervju med respondent D 12/10–2021).

Observationerna bekräftar detta mönster, där vi såg att samtliga pedagoger observerade eleverna utifrån sin möjlighet att cirkulera runt. De andra respondenterna ansåg att den styrda aktiviteten gav större möjlighet för pedagogen att se eleverna och direkt på plats kunna stötta upp och hjälpa dem i det sociala.

“Om man ser aktiviteten utifrån kan man observera hela gruppen, det kanske du inte gör på samma sätt som när du leder den” (Intervju med respondent A 28/09–2021).

Vi tolkar det respondentens säger som att det krävs att de pedagoger som är ute på rasten har olika ansvarsområden för att kunna se hur elevernas medierande resurser (samspel & tankegång) utspelar sig mot varandra och sedan som pedagog kunna använda sin erfarenhet för att gynna lärprocessens behov i situationen (Jakobsson 2012, s. 155).

Vidare ger respondenterna exempel på hur de kan uppmuntra och vägleda eleverna i sociala utmaningar och för att rasten ska kännas meningsfull.

“Viktigt att vi som pedagoger finns där för eleverna, speciellt när det har hänt något, många elever har otroligt svårt att säga förlåt. När man sätter sig ned med två personer som har varit med om ett gräl, att man då får sitta ned och prata och diskutera kring problemet. Då tycker jag verkligen att de utmanas på en nivå som kan vara ganska svår för barn” (Intervju med respondent C 12/10–2021).

“TL är en bra form, de rullar med olika aktiviteter. Då finns det alltid något du kan ta dig till att göra” (Intervju med respondent A 28/09–2021).

“En pedagog går till IP med 6: orna. De behöver utrymme, spela fotboll, springa och chilla. Det frigör plats på skolgården och 6: orna får en stund att socialisera sig bara med varandra” (Intervju med respondent A 28/09–2021).

Genom citaten ovan uttrycks vikten av att många pedagoger är ute på rasten och att som pedagog vara närvarande och se eleverna i verksamheten. Detta underlättar för att man skall kunna arbeta förebyggande och stötta eleverna i eventuella konflikter som annars skulle kunna urarta och samspelet förblir något negativt snarare än ett meningsfullt tillfälle att träna konflikthantering i leken. Återigen ser vi kopplingar till Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen där eleven lär sig med hjälp av, och under deltagande av den vuxne. De nya kunskaperna överförs inte direkt från pedagogen till eleven utan öppnar ett nytt rum där elevens kompetens kan höjas i samspel med en mer erfaren vuxen, elevens kunskaper får utvecklas i ett mer avancerat sammanhang (Strandberg 2017, s. 153).

Respondenterna anser att variationen i de olika rastverksamheterna är viktig för att ge eleverna möjlighet att vara en del av ett socialt sammanhang där elevens inflytande och ansvar är betydande för att rasten skall kännas meningsfull och uppmuntra eleverna till att delta i situationer som bidrar till socialt lärande.

“Ha fria, styrda och elevledda, då finns det något till alla att välja. Ge eleverna mer inflytande och ansvar för att de ska få bättre förståelse i det stora hela” (Intervju med respondent A 28/09–2021).

Respondenten lyfter vikten i att ha styrda och elevledda aktiviteter på samma platser, det skapar en trygghet för eleven att veta att det finns bestämda platser för aktiviteter.

Under observationerna såg vi att den fria leken var mer markant än de andra rastverksamheterna. Vi såg att flera elever sökte sig till sammanhang på skolgården som redan hade färdiga lekstrukturer som exempelvis bollruta, fotboll och klätterställningar. Utifrån detta ser vi likheter i Rönnlunds studie, där skolgårdens olika platser förknippas med vem eller vilka eleverna väljer att umgås med. Skolgården och sociala relationer kan ses som starkt sammankopplade där olika sociala relationer knyts till olika platser, de platser med färdiga lekstrukturer skulle därför kunna ses som kopplade till elevers sociala relationer (Rönnlund 2015, s. 211).

7.3 Tema 3: Fritidshemmets koppling till rasten

Vi ställde frågan till respondenterna, om de kunde se någon likhet mellan rasten och fritidsverksamheten. Vi fick höra att likheter fanns och av dessa lyfts framförallt möjligheten till att ta vara på elevernas intressen, frivilligheten att delta i aktiviteter och att miljön skapar tillfällen för eleverna att umgås och öva det sociala samspelet.

“Att hitta och ta vara på elevernas intressen ute på rasten och även ta in det på fritids. Även att eleverna har möjligheten att hitta på saker på egen hand, och bestämma själva vad de vill göra efter eget intresse” (Intervju med respondent C 12/10–2021).

En respondent styrker att det är viktigt att inte känna sig begränsad på rasten, det man kan göra på fritids kan man lika väl göra på rasten. Genom att erbjuda en rast som är stimulerande kan konflikter minskas och lekar kan fortsätta över till fritids. Detta möjliggörs genom att erbjuda en variation av aktiviteter som utgår ifrån elevernas intressen och behov vilket är tydliga riktlinjer och en stor del av fritidshemmets uppdrag (Lgr11 rev 2019, s. 22).

Vid observation av rasten var det svårt att se flera av dessa mönster eftersom vi inte observerat fritidsverksamheten, men vi kunde se att det erbjöds styrda och elevledda aktiviteter på rasten. Två av respondenterna anser att trivselledarverksamheten är tydligt kopplad till fritidsverksamheten, då dess primära roll är på rasten men fortsätter under fritidstiden på elevernas eget initiativ.

Genom observationerna såg vi också att den fria leken frodades när eleverna fick bestämma utifrån eget intresse i samspel med andra på rasten. I detta ser vi tydliga likheter mellan det som framgår i fritidshemmets kapitel i läroplanen och de förmågor som respondenterna nämner att eleverna får öva på och lär sig på rasten. Dessa förmågor kan exempelvis vara turtagning, pröva testa sin och andras idéer, samarbeta samt utveckla goda kamratrelationer (Lgr11 rev 2019, s. 22).

Respondenterna menar även att det informella och lärande som sker på fritidshemmet även i stor utsträckning kan ske på rasten. I en situation där man ser ett informellt lärande anser de att det är viktigt att pedagogen inte tar över leken och att fokus skiftar från elevernas kreativitet i leken till det pedagogen vill lära ut. Detta blir ett dilemma när vi ser till det situationsstyrda lärande som är en central del av undervisningen i fritidshemmet, där pedagogen kan uppmuntra och synliggöra ett lärande i elevernas lekar (Lgr11 rev 2019, s. 22). Att hitta en balans mellan elevens lek och pedagogens sökande efter lärtillfällen blir här avgörande för elevens känsla av meningsfullhet.

8.0 Slutdiskussion

Syftet med studien var att ta reda på hur elevernas samspel framhävs ute på rasten i fri lek, styrda och elevledda aktiviteter. Genom intervjuer och observationer ville vi undersöka hur pedagoger ser på sin roll och möjligheten att påverka elevernas sociala lärande. Med all den data vi samlat in ville vi ta reda på likheter i det sociala lärande som sker genom lek och deltagande i aktiviteter på rasten och det lärande som sker i fritidshemmets verksamhet.

Respondenterna i studien beskriver de olika rastverksamheternas betydelse för det sociala samspelet och menar att de på olika sätt kan skapa tillfällen för eleven att träna på det sociala. Sammanfattningsvis ansåg respondenterna att de olika rastverksamheterna på olika sätt hade

stor möjlighet att bidra till att eleverna får öva det sociala samspelet. Den fria leken sågs bland annat som mest central i elevernas rast och därigenom fick eleverna utrymme för egen kreativitet, och efter eget intresse få välja vad de ville göra under rasten. Ute på rasten kunde vi via observationerna se att eleverna lekte olika lekar som exempelvis bollspel eller rollekar. I dessa lekar såg vi att eleverna samspelade med varandra utan att några konflikter uppstod.

Respondenterna ansåg däremot att den fria leken öppnade för mer utrymme till konflikter eftersom eleverna var mer självständiga. De menade på att eleverna i leken utmanas socialt, där regler och att vara en bra kamrat enklare missbrukas eller att missförstånd sker i avsaknad av en pedagogs närvaro. Genom styrda aktiviteter såg respondenterna att eleverna fick möjlighet att testa på nya lekar och att dessa kunde fungera som en mötesplats för att träffa andra elever med samma intresse. Tryggheten från en pedagog och möjligheten att alltid få vara med var enligt respondenterna fördelaktigt med att erbjuda styrda aktiviteter ute på rasten.

I en studie skriven av Kristina Jonsson har hon genom intervjuer med pedagoger från fritidshemmet fått fram en tydlig bild av att en grundtrygghet hos eleverna, både individuellt och som grupp utgör grunden för det sociala lärandet (Jonsson 2018, s. 75). Personalen i studien ser sin roll som viktig för att kunna bidra till elevernas sociala lärande. Framför allt är det de dagliga dialogerna med elever i verksamheten som är viktiga för att skapa en känsla av trygghet hos eleverna (Jonsson 2018, s. 75). Pedagogernas fokus på trygghet sågs tydligt vid alla observationstillfällen då pedagogen fanns nära till hands och kunde stötta de elever som behövde hjälp.

Slutligen betonade respondenterna vikten av att aktiviteten skulle vara frivillig för att den ska kännas meningsfull för eleverna. Under observationerna av de styrda aktiviteterna strömmade elever in allt eftersom, och möjligheten fanns alltid att kunna hoppa in och vara med. Vidare kunde vi se stort deltagande i olika sociala sammanhang ute på skolgården. Av de elever som upplevdes som ensamma kunde vi se att samtliga uppmärksammades av pedagogerna, detta bekräftar återigen att pedagogerna bedriver ett gediget arbete för att skapa en trygg tillvaro för eleverna. Respondenterna uttrycker samtidigt att eleverna ska få möjlighet till att kunna ha en social paus och rensa huvudet, men att det är viktigt att pedagogen vet att eleven valt detta själv.

I arbetet med att observera rastverksamheten kunde vi se att den elevledda aktiviteten var den som framträdde minst. De respondenter som hade tidigare erfarenhet av elevledda aktiviteter, framför allt i form av trivselledarprogrammet såg många fördelar med att erbjuda detta i sin rastverksamhet. Bland annat såg de en stark koppling mellan elevers deltagande och engagemang i de styrda aktiviteterna, och viljan att hålla i elevledda aktiviteter. Stora möjligheter för eleverna att träna på sin ledarroll lyftes, detta genom att ta ansvar och leda en grupp. Under observationstillfället såg vi att pedagogen startade i gång aktiviteten för att sedan ta ett steg tillbaka och låta eleverna ta över ledarrollen.

Vikten av att pedagogen fortfarande fanns nära de elevledda aktiviteterna lyftes, då risken fanns att eleverna som höll i aktiviteten skulle kunna missbruka sin ledarroll. I nationella styrdokument framgår det även att skolan skall arbeta för att stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende. Detta genom att de ska få omsätta sina egna idéer i handling och lösa problem. Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta på egen hand och tillsammans med andra (Lgr 11 rev 2019, s. 3). Detta går hand i hand med de fördelar som respondenterna ser med att erbjuda elevledda aktiviteter ute på rasten. Under observationerna bekräftades detta och vi såg att eleverna fick stort utrymme för att öva det som framgår i styrdokumentet.

Respondenterna betonade vikten av att som pedagog finnas ute på rasten. Detta för att skapa en trygghet genom att finnas där som stöd i olika sociala situationer. Detta sågs tydligt under observationerna då flera pedagoger fanns nära och stöttade eleverna. Björn Haglund beskriver i sin studie hur pedagogerna delvis deltog i aktiviteter tillsammans med eleverna, de såg dock den fria leken som en möjlighet att kunna cirkulera runt för att se var eleverna befann sig. Detta för att kunna säkerställa att alla hade det bra (Haglund 2015, s. 220). Vidare ansåg respondenterna att en variation i rastverksamheterna är viktig för att erbjuda eleverna en bred social träning, där de anser att elevinflytande och ansvar är centrala element för att rasten ska kännas uppmuntrande och betydande för deras sociala utveckling.

Vidare skriver Jonsson i sin studie om vikten av att som pedagog skapa och bibehålla goda relationer till eleverna, detta för att kunna skapa en känsla av grundtrygghet. Personalen i Jonssons studie betonar vikten av att försöka ägna tid åt och se alla elever, för att skapa en relation till varje individ. De uttrycker sig bland annat som förebilder för eleverna och någon de kan känna tillit till (Jonsson 2018, s. 51). Vikten av att skapa och bibehålla goda relationer var något respondenterna även nämnde i intervjuerna. En respondent lyfte vikten i att ha

styrda och elevledda aktiviteter på samma platser, detta skapar en trygghet för eleven att veta om att det finns bestämda platser för aktiviteter.

Maria Rönnlund skriver i sin studie om elevers upplevelse av skolgården och menar på att eleverna till stor del lever skolgården i relation till plats och kropp. Hur eleverna lever sin skolgård handlar till stor del om sociala relationer. Rönnlunds studie visar på att skolgården är en viktig kontaktyta för eleverna och belyser hur sociala kontakter på gården är viktiga för hur rasten fortlöper. Det framgick även att olika delar av skolgården fungerar som kontaktyta för olika sammanhang. En särskild del av skolgården framträdde som en trygg plats där många elever och vuxna passerade, medan en annan del av skolgården sågs som en plats där många konflikter skedde. Skolgården upplevdes av Rönnlund som trång och gav inte tillräckligt mycket utrymme för eleverna att ägna sig åt de aktiviteter de ville. Detta medförde i sin tur en konkurrens och kamp om utrymme (Rönnlund 2015, s. 210). I studien föreställde sig eleverna skolgården som en plats där alla lekte med alla, deras berättelser visade dock på att skolgården till stor del levs klassvis eller i andra kamratgrupper. Många platser var starkt förknippade med vem man brukade leka med (Rönnlund 2015, s. 211). Respondenternas svar och Rönnlunds studie visar på att skolgården har en påverkan på hur eleverna väljer att ta kontakt med varandra, och att dess utformning påverkar hur sociala relationer utformas. Den styrda aktivitetens placering och utformning skulle därmed kunna påverka hur eleven lever sin rast socialt.

Vi fick olika tankar från respondenterna om den styrda aktivitetens fördelar att träna det sociala. En ansåg att man kunde se eleverna och kunna stötta upp direkt, medan en annan ansåg att man missar viktiga sociala tillfällen runt om aktiviteten när man leder den. Vid observationerna kunde vi se att de pedagoger som inte höll i en styrd aktivitet hade större möjlighet att kunna cirkulera runt och vara närvarande i sådana situationer.

I det intervju och observationsmaterial vi samlat in kunde vi se att respondenterna såg många likheter mellan rastverksamheten och verksamheten på fritids. De lyfte framför allt likheterna i att ta vara på elevernas intressen, frivilligheten att delta i aktiviteter och att de båda verksamheterna hade stor möjlighet till att erbjuda en miljö som uppmuntrar eleverna till att vilja delta i sociala sammanhang. En annan likhet som togs upp var genom att erbjuda en rast som är stimulerande minskar konflikter och rastens lek fortsätter då oftast på fritidshemmets tid.

Under fritidstid ska enligt fritidshemmets del i läroplanen, hänsyn tas till elevernas inflytande, intresse, behov och initiativ (Lgr11 rev 2019, s. 22) och därför finns stort utrymme för rastens lek att fortsätta på fritids. Respondenterna såg det informella lärandet som en tydlig del av fritidsverksamheten och ansåg att lärandet även skedde på rasten då leken och situationsstyrt lärande var drivande i de båda verksamheterna (Lgr11 rev 2019, s. 22).

I samband med elevers fria lek nämner respondenterna vikten av att pedagogen inte tar över dessa situationer. Vi tolkar detta som att pedagogen här ska stötta eleven i det sociala och inte förstöra elevernas syfte med leken. Ann S. Pihlgren, filosofiedoktor i pedagogik nämner även detta i sin bok *Fritidshemmets didaktik* där hon presenterar olika didaktiska förhållningssätt. Pedagogens position vid dessa tillfällen kan ses skifta mellan en processorienterad position, där läraren har en bestämd avsikt att stödja processen men lämnar resultatet till eleverna och en kaotisk/kreativ position där läraren inte har någon avsikt att styra, eleverna får leka helt utan inblandning av vuxna (Pihlgren 2013, s. 127–129). I denna position kan det vara svårare att veta om, eller vad eleverna lär men tolkat ur respondenternas svar tas stor hänsyn till elevens egen fantasi och kreativitet i samband med den fria leken på rasten. Genom observationerna var det svårt att se flera av dessa mönster eftersom vi inte observerat fritidsverksamheten, men kunde se att det erbjöds styrda och elevledda aktiviteter på rasten. Baserat på egna erfarenheter av arbetet på fritidshemmet, och kunskap om fritidshemmets styrdokument vet vi att fritids bedriver en verksamhet som erbjuder fria och mer styrda alternativ när det gäller lek och aktiviteter. Likheten mellan dessa aktiviteter och de som erbjuds ute på rasten är tydlig, men målet och syftet med aktiviteterna kan skifta beroende på vad pedagogen har för avsikt (Pihlgren 2013, s. 126). Vid intervjuerna diskuterades syftet med rasten och tillsammans med respondenterna ansåg vi alla att rasten både kunde vara ett tillfälle för lärande och sociala interaktioner, men också ett tillfälle för återhämtning och vila.

9.0 Vidare forskning

Vi har lagt stort fokus på att intervjua fritidspedagoger om deras roll ute på rasten samt deras syn på de olika rastverksamheternas betydelse för elevernas sociala samspel. Utöver detta har vi genomfört observationer under skolrasten med syfte att se eleverna och pedagogerna i interaktion med varandra. Detta för att påvisa hur skolans rast kan kopplas till fritidshemsverksamheten. Vi finner det därför intressant att forska vidare kring fritidshemmets koppling till rasten genom att utföra observationer i fritidsverksamheten, samt skapa oss ett

elevperspektiv genom att intervjua elever om skolrastens verksamheter och det sociala samspelet. En intressant metod att implementera vid intervjuer med elever är Walk & talk - metoden, en samtalspromenad där eleverna får uttrycka sig utifrån sitt liv med sin egen röst. Detta anser vi skulle ge en mer naturlig bild av hur eleverna ser på rasten och skolgården (Klerfelt & Haglund 2014, s. 122–123).

I studien berörde vi hur elevers sociala samspel kan påverkas av skolgårdsmiljön och dess utformning. Vi finner uppbyggnaden av skolgården, samt elevers delaktighet i sådana processer som relevant för vidare forskning då skolgårdens utformning är betydande för elevens välbefinnande.

Vi har genom arbetet med studien fått ett bredare perspektiv på vilka möjligheter det finns att forska vidare kring liknande områden, med dessa tankar och idéer finns potential att bredda forskningen och fördjupa den ytterligare.

Referenslista:

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

Bjereld, Ulf, Demker, Marie & Hinnfors, Jonas (2018). *Varför vetenskap?: om vikten av problem och teori i forskningsprocessen*. Fjärde upplagan Lund: Studentlitteratur

Eriksson-Zetterquist, Ulla & Ahrne, Göran "Intervjuer". I: Ahrne, Göran, Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl.
Stockholm: Liber

Lalander, Philip "Observationer och Etnografi". I: Ahrne, Göran, Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm:
Liber

Patel, Runa & Davidson, Bo (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Femte upplagan Lund: Studentlitteratur

Pihlgren, Ann S. (red.) (2013). *Fritidshemmets didaktik*. Lund: Studentlitteratur

Strandberg, Leif (2017). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Tredje upplagan Lund: Studentlitteratur

Öhman, Margareta (2011). *Det viktigaste är att få leka!*. Stockholm: Liber

Internetlänkar:

Dahl, Marianne (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar: pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. Diss. (sammanfattning), Kalmar : Linnéuniversitetet, 2014 Tillgänglig på Internet: http://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?aq=%5B%5B%5D%5D&aq2=%5B%5B%5D%5D&sf=all&aq=%5B%5D&af=%5B%5D&searchType=SIMPLE&sortOrder=author_sort_asc&onlyFullText=false&noOfRows=50&language=sv&pid=diva2%3A755038&dswid=4835 [2021-10-05]

Haglund, Björn (2009). Fritid som diskurs och innehåll: En problematisering av verksamheten vid afterschool programs och fritidshem. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 14:1, s. 22–44

Tillgänglig på Internet:

<https://www.researchgate.net/publication/237266463> Fritid som diskurs och innehåll En problematisering av verksamheten vid afterschool-programs och fritidshem [2021-10-05]

Haglund, Björn (2015). Everyday practice at the Sunflower: the staff's representations and governing strategies as contributions to the order of discourse.. *Education Inquiry*. 6:2, s.

209–229 Tillgänglig på Internet:

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/edui.v6.25957?needAccess=true> [2021-10-23]

Jakobsson, Anders (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling [Elektronisk resurs] lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 17:2–4, 152-170 Tillgänglig på Internet:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-2943> [2021-10-05]

Jonsson, Kristina (2018). *Socialt lärande. [Elektronisk resurs] : arbetet i fritidshemmet*. Lic.-avh. (sammanfattning) Mälardalens högskola, 2018 Tillgänglig på Internet:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-40191> [2021-10-23]

Klerfelt, Anna & Haglund, Björn (2014). Walk-and-Talk conversations [Elektronisk resurs] A way to elicit children's perspectives and prominent discourses in school-age educate.

International Journal for Research on Extended Education. 2:2, 119–134 Tillgänglig på

Internet: <https://www.budrich-journals.de/index.php/IJREE/article/view/19550/17047> [2021-11-30]

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019. Sjätte upplagan (2019). [Stockholm]: Skolverket Tillgänglig på Internet:

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019> [2021-09-26]

Rönnlund, Maria (2015). Skolgården som socialt rum. *Nordic Studies in Education*. 35:3–4, s. 200–216 Tillgänglig på Internet: <https://www-idunn->

[no.till.biblextern.sh.se/file/pdf/66821287/skolgaarden som socialt rum -
the schoolyard as social space.pdf](https://no.till.biblextern.sh.se/file/pdf/66821287/skolgaarden_som_socialt_rum_-_the_schoolyard_as_social_space.pdf) [2021-10-09]

Trivselledare, 9 nov (2021), Om trivselprogrammet. Tillgänglig: <https://trivselledare.se/om-trivselprogrammet> [2021-11-09]

Bilaga 1

Inledande frågor

- Vilket falskt namn vill du ha?
- Hur länge har du arbetat i fritidshemsverksamheten?
- Hur många år har du arbetat på din arbetsplats?
- Har du någon utbildning? Om ja, vilken?

Intervjufrågor

Vad är det första du tänker på när du hör ordet "Rastverksamhet"?

Ser du någon likhet mellan rasten och fritidsverksamheten?

Syns likheten tydligare i någon av de olika rastverksamheterna (fri lek, styrd och elevledd aktivitet)?

Anser du att eleverna lär sig någonting ute på rasten. Kan du ge några exempel?

Tycker du att eleven måste prestera något på rasten?

Räcker det med att rasten är ett tillfälle för återhämtning och vila?

Vilka fördelar finns det med att låta eleverna leka fritt ute på rasten?

Finns det några nackdelar med att låta eleverna leka fritt ute på rasten?

Hur ser du på din roll som pedagog ute på rasten? Vad har du för uppgifter/ansvarsområden?

Vad ser du för positivt med att erbjuda eleverna styrda rastaktiviteter?

Finns det något negativt med att erbjuda eleverna styrda rastaktiviteter?

Hur tänker du kring elevens inflytande kring rasten? Exempelvis elevledda aktiviteter, rastbod, eller andra önskemål och initiativ som kommer från eleverna själva.

Har du några tips/tankar kring hur man kan öka elevinflytandet kring rasten?

Tror du att elevers inflytande i rastverksamheten kan bidra till social utveckling? Om ja, på vilket sätt?

Finns det några fördelar med att erbjuda elevledda aktiviteter på rasten?

Finns det några nackdelar med att erbjuda elevledda aktiviteter på rasten?

Gynnar rasten elevernas sociala samspel? Om ja, på vilket sätt?

Ser du någon skillnad hur eleven får öva det sociala samspelet i de olika rastverksamheterna?

Hur ser du på lärarens möjlighet att möta och se eleverna i de olika rastverksamheterna?

Hur bör rastverksamheten se ut enligt dig för att vägleda eleverna till sociala utmaningar?

Kan de olika rastverksamheterna uppfylla intresse, behov och initiativ hos eleverna? Om ja. När är det lättast att möjliggöra detta till eleven i ditt arbete som pedagog om vi ser till de olika rastverksamheterna?

Hur tänker du kring att rasten kan bidra till det informella lärandet? Var någonstans och under vilka rastverksamhet uppstår det?

Hur kan vi som arbetar på skolan skapa en miljö som uppmuntrar till socialt lärande?

Bilaga 2

Observationsfrågor

- **Hur ser vi kopplingar och likheter till fritidshemmet?**
- **Vilka olika rastverksamheter ser vi ute på rasten?**
 - Den fria leken
 - Den styrda aktiviteten
 - Den elevledda aktiviteten
- **Hur visar sig elevers sociala samspel på rasten i:**
 - Den fria leken?
 - Den styrda aktiviteten?
 - Den elevledda aktiviteten?
- **Vilken roll har pedagogen ute på rasten?**
 - Hur visar sig denna i de olika rastverksamheterna?**
 - Den fria leken?
 - Den styrda aktiviteten?
 - Den elevledda aktiviteten?
- **Hur visar sig elevers inflytande ute på rasten?**
- **Hur uppmuntrar skolgårdsmiljön till socialt samspel och lek?**