



Sektionen för lärande och miljö
Specialpedagogprogrammet

Högskolan Kristianstad

Rast på en gymnasiesärskola

En fallstudie om rastens betydelse på gymnasiesärskolan utifrån det sociokulturella perspektivet

Recess at a special education high school. A socio cultural study about the importance of recess time at a special education high school

Petra Sivhult

Examensarbete:	15 hp
Sektion:	Specialpedagogprogrammet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin:	VT2014
Handledare:	Ann-Elise Persson
Examinator:	Christer Ohlin

Abstrakt

Denna fallstudies problemområde är en närmare granskning av en gymnasiesärskolans raster. Syftet med arbetet är att synliggöra en gymnasiesärskolas specialpedagogers, speciallärare samt elevers upplevelser kring rastens betydelse samt de aktiviteter som förekommer. Fallstudien presenterar också tidigare forskning kring raster samt forskning kring fysisk aktivitet. Den teoretiska ramen är det sociokulturella perspektivet som står i fokus vid granskning av det insamlade materialet i form av semistrukturerade intervjuer samt deltagande observationer.

Resultatet visar att det finns en samstämmighet bland både elever och pedagoger (specialpedagoger/speciallärare) att rasten definieras i form av elevens egen tid till att kunna vila och återhämta sig mellan lektionerna. Rastens definition är även den tid under skoldagen då eleverna har störst möjlighet att välja aktiviteter som de vill sysselsätta sig med. Vidare visar resultatet att eleverna överlag önskade lugna raster med möjlighet till socialt umgänge samt möjlighet att kunna sitta i lugn och ro med sina datorer och mobiler. Fallstudien visar även att det förekom mest stillasittande rastaktiviteter som inte inbjöd till mycket fysiskt aktivitet och att det inte heller eftersöktes av eleverna. Vidare vid resultatgranskningen framkom det att utifrån det sociokulturella perspektivet var det inte alltför mycket samspel eller kommunikation som utspelade sig emellan eleverna under rasttiden.

Fallstudiens konklusion är att eleverna överlag var nöjda med sina raster och inte hade något större behov av förändring inom området. Samtidigt visar fallstudien att det behövs ytterligare forskning kring raster och även i kombination med fysisk aktivitet inom gymnasiesärskolan.

Nyckelord: fysisk aktivitet, gymnasiesärskolan, lek, rast, skolmiljö, speciallärare, specialpedagog, särskolan.

Förord

Jag vill först börja med att tacka alla de deltagande elever, specialpedagoger samt speciallärare (ni vet vilka ni är) på gymnasiesärskolan. Ni har hjälpt mig oerhört mycket och jag är oerhört tacksam över att ni tog er tid att prata med mig. Tack ännu en gång.

En ytterligare person som behöver prisas och tackas, om och om igen, är min fantastiskt duktiga handledare Ann-Elise Persson. Dig är jag speciellt evigt tacksam, främst för all den stöttning som jag fick under specialpedagogutbildningen och alldeles särskilt när det blev svårt. Utan dig och din tro hade detta aldrig blivit möjligt och det hade definitivt inte gått så här snabbt!

Slutligen till min härliga familj för all den stöttningen de gav mig under resans gång mot specialpedagogexamen. Vi har varit med om mycket, men vi har fått tillbaka ännu mer.

Karlshamn, augusti 2014

Petra Sivhult

Innehållsförteckning

1 INLEDNING	7
1.1 Bakgrund.....	7
1.2 Syfte	9
1.3 Frågeställningar.....	9
1.4 Studiens avgränsning	9
1.5 Studiens upplägg	9
2 LITTERATURGENOMGÅNG	10
2.1 Begrepp.....	10
2.2 Styrdokument	10
2.3 Särskolans historik	11
2.4 Specialpedagogens roll	15
2.5 Fysisk aktivitet och den fysiska skolmiljön.....	19
2.6 Tidigare forskning.....	23
3. TEORI	26
3.1 Ett sociokulturellt perspektiv	26
4. METOD.....	28
4.1 Fenomenologi.....	28
4.2 Val av metod	29
4.3 Pilotstudie	31
4.4 Urval av undersökningsgrupp	32
4.5 Genomförande och bearbetning	33
4.6 Tillförlitlighet.....	36
4.7 Etik.....	36
5. RESULTAT OCH ANALYS	38
5.1 Elevernas tankar kring raster.....	38

5.2 Deltagande observationer av raster	43
5.3 Specialpedagogers och speciallärares (pedagogers) uppfattningar om rasten	50
5.4 Sammanfattning av resultat.....	55
5.5 Teoretisk tolkning	56
6 DISKUSSION	58
6.1 Diskussion av resultat	58
6.2 Slutsats och sammanfattning.....	64
6.3 Metoddiskussion	64
6.4 Tillämpning.....	65
6.5 Fortsatt forskning.....	65
7. REFERENSER.....	66

1 INLEDNING

1.1 Bakgrund

”Detta är gymnasiet och här leker man inte på rasten!” Dessa ord yttrades för några år sedan och uttalandet har lyckats bevaras i mitt minne, dessutom blir jag ofta påmind om dem när jag tänker på skolraster och då främst rastaktiviteter inom dagens gymnasiesärskola. Ett sätt att ta reda på mer kring dessa funderingar är att göra en undersökning och ta reda på vilka tankar och funderingar som råder bland elever och personal på en gymnasiesärskola. Tyvärr finns det inte mycket forskning gjord specifikt kring raster på gymnasiesärskolor. Självklart finns det en uppsjö av svensk forskning kring raster, både inom grundskolan samt gymnasieskolan av bland annat Åberg (2007), Högman och Nilsson (2009), Laurilas (2013), Bergman och Pettersson (2013). Det gemensamma för dessa forskare är att de har granskat raster ur olika synvinklar men ingen av dem hade gymnasiesärskola som utgångspunkt. Dessa nämnda och andra studier presenteras mer detaljerat i avsnittet om tidigare forskning.

När det gäller dagens skola menar Plantin och Demmer Selstam (2013) att den handlar mycket om att uppnå kunskapsmål. Men författarna menar också att skolan även bör lägga vikt vid att främja elevernas hälsa. Ett sätt att uppnå detta är att skapa en trygg skolmiljö där den sociala och emotionella kompetensen stärks. Att stärka varje elevs hälsa innebära att skolan lär ut kunskap kring betydelsen av att regelbundet röra på sig, eftersom eleverna ofta sitter långa stunder under sina lektioner och den schemalagda idrotten räcker inte alltid att uppnå den fysiska aktiviteten som krävs. Därför bör mer fysisk aktivitet erbjudas till dagens ungdomar under skoltid, ”... there is conclusive evidence that the physical fitness and health status of children and youth are substantially enhanced by frequent physical activity” (WHO, 2010, s.20). Eftersom eleverna behöver röra mer på vill denna studie också ta reda på ifall rasterna kan vara ett ytterligare tillfälle för eleverna att röra på sig. Jag väljer att fokusera på raster eftersom enligt en engelsk studie är det “... during recess, children can be active on a daily basis, making it an important school environmental factor for the promotion of health-related physical activity” (Verstraete, Cardon, Clercq, Bourdeaudhuij, 2006, s.415).

Även Statens folkhälsoinstitut (2011) gjorde en sammanfattning kring barn och ungdomars fysiska aktivitet och fann att den hade minskat markant. Enligt FYSS (2014) är det viktigt att

individer undviker alltför långa stillasittande aktiviteter och menar att regelbundna pauser är av vikt. En ytterligare engelsk studie av Carson, Salomon, Arundell, Ridgers, Cerin, Brown, Hesketh, Ball, Chinapaw, Yildirim, Daly, Dunstan, och Crawford (2013) menar att stillasittandet och främst stillasittande framför datorn är något som idag uppmärksammas inom forskningen. Detta beror framförallt på att alltför mycket stillasittande kan leda till inaktivitet som i sin tur försämrar hälsa. Detta är även något som går att styrka genom att granska gymnasiesärskolans läroplan (Skolverket, 2013a) som menar att skolan har ett uppdrag i att "... sträva efter att ge eleverna förutsättningar att regelbundet bedriva fysiska aktiviteter" (s.7).

Därför är inte ovanligt att läsa i nyhetsrubriker från Göteborgsposten (2013) att "svenska skolbarn rör sig för lite". Idag rapporteras det bland annat om den minskade fysiska aktiviteten i skolan och även Bremberg (2004) skriver att den fysiska aktiviteten inom skolan är av yttersta vikt, främst för att förhindra förekomsten av ohälsan i form av övervikt bland barn och elever. Enligt Demetriou och Hönerns (2010, s. 186) artikel är "... chronic diseases represent one of the most substantial problems in modern society and a constant burden for many people".

En av anledningarna till att denna studie kommer att fokusera på gymnasiesärskolan är att jag själv är verksam inom särskolan och har varit det i tio års tid. Under min specialpedagogutbildning började jag ifrågasätta ifall den rast som erbjuds verkligen duger. Vid ett tillfälle när jag satt som rastvakt började jag fundera över varför vi i personalen alltför sällan lyfte fram rastens betydelse ur den specialpedagogiska aspekten.

Forskning kring raster visar att "individen bestämmer alltså på något sätt sin egen miljö genom sin egen känslighet. Den miljö som existerar för individen är alltså den som individen själv bestämmer" (Björklid & Fischbein, 2011, s. 83) och för mig innebär detta att eftersom eleverna är en del av den fysiska skolmiljön så behöver den anpassas till dem. Jag är väl medveten om att studien kan tillföra en del svårigheter med att få gymnasiesärskolans elevers syn på sina raster, men jag väljer ändå att ge mig in på ett område som är relativt utforskat. Min tanke är att främst fokusera på en gymnasiesärskola och göra denna undersökning till en fallstudie. Utifrån denna aspekt är jag medveten om att det kommer att bli en utmaning att ge en generell bild av hur raster kan se på gymnasiesärskolor.

1.2 Syfte

Syftet med arbetet är att synliggöra en gymnasiesärskolas specialpedagogers, speciallärare samt elevers upplevelser kring rastens betydelse samt de aktiviteter som förekommer.

1.3 Frågeställningar

Dessa tre frågeställningar kommer att besvaras i studien:

- Hur definierar specialpedagoger och speciallärare gymnasiesärskolans raster?
- Hur definierar gymnasiesärskolans elever sina raster?
- Hur mycket fysisk aktivitet förekommer på raster?

1.4 Studiens avgränsning

Denna studie har möjlighet att expandera och bli mer omfattande och hade det funnits tid så hade det varit givande, men med tanke på tidsbrist väljer jag att enbart koncentrera mig på att genomföra en fallstudie en gymnasiesärskola. Hade det funnits tid hade studien kunnat omfatta många fler gymnasiesärskolor och ett större antal intervjuer.

1.5 Studiens upplägg

Studiens disposition redovisas på följande sätt;

Kapitel 3. Litteraturgenomgången fokuserar på det sociokulturella perspektivet, särskolans historik, dagens gymnasiesärskola, specialpedagogens roll samt om den fysiska aktiviteten och den fysiska miljön.

Kapitel 4. Metoddelen redogör arbetets materialinsamling i form av intervjuer samt observationer.

Kapitel 5. Resultat- och analysdelen redovisar intervjuerna samt de deltagande observationernas resultat.

Kapitel 6 Sammanfattning och diskussion kopplar tillbaka till litteraturen samt resultatet.

2. LITTERATURGENOMGÅNG

Följande text kommer att fokusera på att ge en klar bild av särskolans historik samt dagens gymnasiesärskola. Dessutom presenteras fakta om specialpedagogiken, specialpedagogprogram, speciallärares utbildning och avslutningsvis tidigare forskning.

2.1 Begrepp

2.1.1 Gymnasiesärskolan

Dagens gymnasiesärskola är fyraårig och är till för elever med diagnosen utvecklingsstörning. Gymnasiesärskolan har nio nationella program samt ett individuellt program. ”De individuella programmen är till för de elever som inte har förutsättningar att följa undervisningen på ett nationellt program” (Skolverket, 2013b).

2.1.2 Rast

Rasten definieras som ett avbrott i arbetet. Det omfattar stunden då man inte behöver arbeta med sina uppgifter (NE.se).

”Det är skillnad på rast och paus, men de är båda viktiga för en bra arbetsmiljö. Med rast menas ett längre avbrott, till exempel en lunchrast. Under rasten får man fritt förfoga över sin tid och kan lämna arbetsplatsen” (Arbetsmiljöupplysningen, 2014).

2.2 Styrdokument

Ett flertal olika internationella deklARATIONER och överenskommelser konstaterar att det är viktigt att utgå ifrån de mänskliga rättigheterna samt demokratiska värderingar som står i Skollagen (2010:800). Här nedan redovisas viktiga dokument skrivna för att skydda rättigheter för personer med funktionsnedsättningar;

- *Skollagen* (2010:800) menar att gymnasiesärskolan i Sverige har som uppdrag att ge varje elev med utvecklingsstörning goda förutsättningar att klara av sin utbildning. Det betyder att varje elev ska erbjudas en anpassad utbildning som har som mål att ge eleven en god grund för vidarestudier eller framtida yrkesverksamheter. Utbildningen

ska även skapa en grund för ett aktivt samhällsliv. Genom utbildningen ska varje elev inom gymnasiesärskolan få möjligheten att utforma en social gemenskap och elevens förmåga att på ett självständigt sätt och även tillsammans med andra individer utvecklas på olika plan.

- *Läroplan för gymnasiesärskolan 2013* anser att elever genom studier får chansen att stärka grunden för deras livslånga lärandet. Utbildningen ska förmedla kunskaper samt hjälpa eleverna i deras utveckling mot att bli ansvarskännande människor (Skolverket, 2013a).
- *FN:s konvention om barnets rättigheter* (UNICEF, 1989). I dokumentet stadgas det att varje barn ska garanteras de rättigheter som finns i konventionen. Det gäller alla barn oavsett handikapp. I konventionen fastslås alla barns rätt till utbildning. Ett sätt att förverkliga detta är att varje stat tar sitt ansvar för att säkerställa individanpassade stödåtgärder.
- *Salamanca deklARATIONEN* (1994). I deklARATIONEN betonas att elever i behov av särskilt stöd bör ha sin undervisning på den skola och i klassen de vanligtvis skulle ha närvarat ifall det inte varit för funktionshindret. Salamanca deklARATIONEN menar att genom att arbeta för ett integrerat samhälle och en undervisning som är lika för alla kan man bekämpa diskrimination.
- *Dakaröverenskommelsen* (2000) innebär att medlemsländerna i Unesco har som mål att uppnå sex övergripande mål. Dessa mål innebär att alla barn fram till 2015 ska kunna fullfölja sin utbildning som är kostnadsfri och av god kvalitet. Överenskommelsen menar också att man måste ta hänsyn till både ungdomars samt de vuxnas lärandebehov och förbättra utbildningskvaliteten speciellt gällande läs- och skrivinläringen, matematiken och andra viktiga livsfärdigheter.

2.3 Särskolans historik

Enligt Karlsson (2012) har man tidigare i historien funnit institutionella lösningar för vissa elever. Det uppnåddes genom att segregera de elever som samhället ansåg inte levde upp till

de normer och förväntningar som ställdes. Dessutom visar historien att i Sverige har det förekommit hjälpklasser som hade till uppgift att ansvara för de elever som inte platsade in i den ordinarie klassen. I dessa hjälpklasser fann man både elever som uppvisade beteendestörningar samt elever med begåvningsnedsättning. Under 1890 – talet blev det allt vanligare med hjälpklasser och den första inrättades 1879 i Norrköping. Användningen av olika intelligenstester ledde till att hjälpklasssystemet uppehölls och systemet vidareutvecklade olika nivågrupperingar av elever. Som följd utvecklades b-klasser eller svagklasser (Karlsson, 2012).

1955 inrättades de första specialklasserna och detta berodde på att specialundervisning fick sitt första lagstadgade erkännande. År 1959 hade regeringen uppmärksammat att det fanns elever med skolsvårigheter och därför gavs ett förslag ut att skolor skulle införa individuellt anpassad undervisning för de elever som behövde det mest. Utifrån detta förslag skapades klinikundervisning i den svenska skolan. Från 1960- talet och framåt valde man att ersätta ordet hjälpklasser med den nya beteckningen specialklass. På 1970 – talet utvecklades ordet ytterligare till samordnad specialundervisning. Snart gick man ytterligare vidare inom de olika omformuleringarna för att beskriva undervisningen inom de särskilda grupper till att kalla det för specialpedagogiska metoder eller specialpedagogiska insatser. Tanken var att skifta fokus från att utgå ifrån elevens svårigheter till dess förmågor (Karlsson, 2012).

1970 – talet var också en tid då samhället tyckte att det var dags av avinstitutionalisera och integrera de individer som man tidigare ansåg inte platsade i samhället. Det fanns en strävan efter normalisering och de elever som tidigare bodde på skolhem skulle få möjlighet att gå i skolan istället (Karlsson, 2012). Därför är det lätt att se att särskolan som vi idag har i Sverige inte utvecklades över en natt. Tidigare ansågs dagens särskolelever som obildbara eller sinnslösa och dagens särskolelever hade utan tvekan ha blivit placerade på olika internat för att få utbildning (Grunewald, 2009). Men precis som Karlsson (2012) menar Grunewald (2009) att synen på anstaltsinriktningen under 1950-talet förändrades till externatutbildningen. Externatutbildningen innebär att elevernas utbildning från 1954 års lag gick från de slutna skolhemmen till mer samarbetet med hemmet och specialundervisning.

2.3.1 Gymnasiesärskolans historia

I Sverige startade undervisningen av barn med utvecklingsstörning på 1800-talet (Grunewald, 2009). 1875 startades det första särskoleinternatet som drevs av landstinget. Från slutet av 1800-talet och fram till 1915 var det vanligt att samtliga landsting hade egna särskoleinternat och detta anstaltsväsende präglade särskolan i nästan hundra år. På 1940-talet framlades en skolutredning angående åtgärder för särskild undervisning och vård för barn som klassades som psykiskt efterblivna och det resulterade i en lag om undervisning samt vård. Lag om undervisning och vård av bildbara sinnesslösa (SFS 1944:477) utgick ifrån att barn och ungdomar som klassades som bildbara sinnesslösa var berättigade undervisning (Skolverket, 2005; Szönyi, 2005).

Efter 1946 fördes olika diskussioner om vem som skulle ansvara för särskolan. I utredningen som redovisades 1949 fanns det som förslag att alla bildbara sinnesslösa skulle få vård och undervisning och det ansågs falla under landstingets ansvar. De barn och elever som klassades som tyngre fall och även ansågs vara obildbara skulle även i fortsättningen vistas på anstalter där staten var huvudman (SOU 2003:35). 1946 framställdes ett provisoriskt undervisningsplan för de barn och ungdomar som klassades som bildbara sinnesslösa av Kungliga Skolöverstyrelsen. 1954 kom nästa steg i förändringen av utbildningen. Lagen om undervisning och vård för vissa psykiskt efterblivna från 1954 (SFS 1954:483) utgick ifrån att ungdomar som klassades som psykiskt efterblivna skulle erbjudas undervisning samt vård. Det som fortfarande saknades var att personer med grav utvecklingsstörning inte klassades som bildbara och stod utanför undervisningssystemet (Skolverket, 2005). Lagen fastslog också att det skulle skapas yrkeshem, dessa yrkeshem var egentligen internat med yrkesutbildning. Yrkesutbildningar i sin tur delades in i olika inriktningar som t. ex mekanik, vaktmästeri och storkök. Något som också fick en central roll var praktik. 1968 fastslogs riktlinjer för själva undervisningen och Kungliga Skolöverstyrelsen gav ut en läroplan som skulle gälla för särskolan. Efter några år delades yrkesutbildningen i yrkeshem i tre kategorier som utgick från elevens förutsättningar. Därför skapades yrkesundervisning, yrkesträning och verksamhetsträning. De ungdomar som klassades som gravt funktionshindrade hamnade i särskild undervisning eftersom man ansåg att de inte klarade av undervisning i grupp. 1973 gav Skolöverstyrelsen ut läroplanen för särskolan (SOU 2003:35). Denna skrift innehåller både en gemensam allmän del samt ett antal supplement. En av dessa supplement var skrivet för

dåvarande yrkessärskola som är föregångare till dagens gymnasiesärskola. Yrkessärskolan erbjöd fyraåriga utbildningar. De styrdokument som skrev under 1973 präglar fortfarande den utbildning som idag finns inom gymnasiesärskolan (Skolverket, 2005).

Innan 1986 var särskolan en del av hälso- och sjukvården, men det ändrades med den nya omsorgslagen eftersom man skilde skolan och omsorgen åt. Under den här tiden ökade kunskaper om utvecklingsstörning vilket i sin tur skapade en större tillsyn och uppföljning från statens sida eftersom föräldrarna började ställa högre krav på sina barns utbildning. Nu var det integrering och normalisering som var de viktiga styrande principer. Elevernas självständighet skulle utvecklas genom metodisk träning. Landstinget som tidigare hade huvudmanskapet fick lämna ifrån sig uppdraget till kommunerna och 1988 påbörjades kommunalisering av särskolan. Åtta år senare var detta genomfört i hela landet. 1996 var året då utbildningen inom särskolan skilde sig från omsorgen (Skolverket, 2005).

Under 1990-talet reviderades Lsä 73 och en ny läroplan Lsä 90 skapades. Lsä 90 gällde endast för den obligatoriska särskolan medan Lsä 73 fortfarande omfattade yrkessärskolan fram till 1994 då Läroplanen för de frivilliga skolformerna Lpf 94 började gälla (Skolverket, 2005). Den här nya läroplanen innebar för särskolans del att det inkluderande perspektivet förstärktes i den svenska skolan. För gymnasiesärskolans del innebar det att det fanns åtta nationella program som erbjöds och de elever som saknade förutsättningar för att läsa de nationella programmen erbjöds utbildning på det individuella programmet, antagligen yrkesträning eller verksamhetsträning. Eftersom Skolverket hade som uppdrag att regelbundet granska och revidera kursplaner fastställdes gymnasiesärskolans kursplan 2002 (SKOLFS 2002:2).

2.3.2 Dagens gymnasiesärskola

Dagens gymnasiesärskola erbjuder alla elever med diagnostiserad utvecklingsstörning en utbildning som ska vara anpassad. Innan eleven påbörjar sin utbildning måste hemkommunen granska ifall den sökande har rätt till gymnasiesärskolan. Med det menas att det inte räcker med att eleven har tillhör målgruppen under grundsärskolan utan det behövs göras en ny utredning för att ha som grund vid ansökan till ett av de nio nationella program inom gymnasiesärskolan. Utredningen är av vikt utifrån att det kan hända att eleven kan ha utvecklats eller att tidigare utredningar har varit bristfälliga, detta gäller särskilt barn och unga

med konstaterat lindrig utvecklingsstörning. Om underlaget för mottagandet till gymnasiesärskolan godkänns av hemkommunen har eleven nio nationella program att välja bland.

- Programmet för administration, handel och varuhantering
- Programmet för estetiska verksamheter
- Programmet för fastighet, anläggning och byggnation
- Programmet för fordonsvård och godshantering
- Programmet för hantverk och produktion
- Programmet för hotell, restaurang och bageri
- Programmet för hälsa, vård och omsorg
- Programmet för samhälle, natur och språk
- Programmet för skog, mark och djur (Skolverket, 2013b).

Det finns ett ytterligare program som vänder sig till elever på gymnasiesärskolan och det är till de elever som man bedömer inte har förutsättningar att klara av att läsa ett nationellt program. I det fallet väljer gymnasiesärskolan att utforma utbildningen på det individuella programmet utifrån elevens behov och förutsättningar. Det individuella programmets mål är att eleven får förutsättning att få en meningsfull sysselsättning efter utbildningen. De ämnesområden som eleverna på det individuella programmet läser är;

- estetisk verksamhet
- hem- och konsumentskap
- idrott och hälsa
- natur och miljö
- individ och samhälle
- språk och kommunikation (Skolverket, 2013b).

2.4 Specialpedagogens roll

Specialpedagogiken har i uppdrag att bemöta elever och bevaka deras rättigheter. Därför har specialpedagogen ofta ett uppdrag som utgår ifrån att ordinarie lärare behöver hjälp att anpassa undervisningen, samt att specialpedagogen ska arbeta förebyggande. Samtidigt kan specialpedagoger uppleva att deras uppdrag är som en balansgång där deras engagemang och respekt för arbetet samtidigt ställer krav att veta när andra specialister behöver kallas in

(Asmervik, 2008). Idag har specialpedagoger i uppdrag att verka för en skola för alla. Tillsammans med resten av personalen ska specialpedagoger se till att hela skolan utvecklas och att det ska finnas en synsätt som verkar för allas lika värde. Specialpedagogikens fokus ska också vara på samspelet mellan individen och omgivningen (Lansheim, 2010)

Men när man granskar den specialpedagogiska verksamheten inom det redan komplexa pedagogiska arbetet som finns på skolor är det inte ovanligt att skolor som känner en viss oro över att eleverna som har svårt att hänga med i klassen får möjlighet att bli förflyttade till en mindre grupp (Persson, 2007). Om man blickar tillbaka på historien ser man att de svagaste elever skulle separeras, både från resten av klassen men även samhället (Persson, 2007).

Samtidigt handlar det specialpedagogiska uppdraget om att finna lösningar på hur undervisningen bäst bör läggas upp. Som specialpedagog ska man ha en kritisk ställning till specialpedagogiken och hela tiden se till att förändringar, tankar, erfarenheter och handlingar rör sig i den riktning som ska se till att alla elever får rätt utbildning och att de klarar av de krav som ställs (Helldin & Sahlin, 2010). Enligt Läroplan för grundsärskolan (Skolverket, 2011a) och läroplan för grundskolan (Skolverket, 2011b) kan utbildning aldrig utformas lika för alla elever. Idag är läraryrket mer komplext än tidigare, skolor är multietniska på grund av globaliseringen och migrationen, och detta ställer enorma krav på lärare och speciellt specialpedagoger, att både kunna fånga upp elever där de befinner sig och tolka olika situationer till det bästa. Dessutom ska specialpedagogerna handleda och ha en god överblick över hur skolan mår och vad som behövs för att hålla god skolkvalitet (Aili, Blossing & Tornberg, 2008). Specialpedagogiken har ytterligare en aspekt att ta hänsyn till och det är om man ska utgå ifrån det rationella eller kategoriska perspektivet. Var för sig är perspektiven radikalt olika för att förstå en elevs skolsvårigheter men det i sin tur inte behöver betyda att man måste utesluta en för en annan (Persson, 2007).

Ett av de vanligaste synsätt på specialpedagogiken är att det handlar om en speciell pedagogik med olika åtgärder som implementeras för att den vanliga pedagogiken uppvisar brister i att hjälpa en elev att tillgodogöra sig undervisningen. Det innebär att pedagogiken misslyckades med att möta eleven på den nivå som den befinner sig. Ett ytterligare sätt att beskriva specialpedagogiken är att den arbetar utifrån individ- grupp- organisationsnivå, samt samhälls- och didaktiskt perspektiv (Ahlberg, 2009).

I början av 1900-talet fanns det vid Uppsalas universitet en professor vid namn Bertil Hammer som ansåg att det gäller att använda sig av tvärvetenskap vid beskrivning av pedagogik. Hammer menade att de ämnen som ingick var filosofi, beteendevetenskap, samhällsvetenskap samt didaktik (Fischbein, 2007). Om man undersöker vad som i sin tur ingår inom specialpedagogiken finner man områden som pedagogik, sociologi, medicin, psykologi, filosofi, biologi samt fysik (Ahlberg, 2009). På grund av den tvärvetenskapliga aspekten är det därför svårt att ge en generell definition av specialpedagogiken (Persson, 2007). Specialpedagogikens uppgift är att utgå ifrån att alla elever, avsett sina bekymmer ska få förutsättningar att lära sig och utvecklas till goda samhällsmedborgare. Samtidigt ska de bli accepterade för hur de är. Specialpedagogiken ska också inneha kunskap om hur man bäst hjälper och utvecklar en elev med svårigheter och bemöta de behov som finns.

Enligt Nilholm (2006) finns inom dagens skola det traditionella perspektivet. Till den ingår även den kategoriska-, funktionalistiska-, individualistiska-, kompensatoriska- och medicinskt-psykologiska perspektiven. Genom att se eleven utifrån dessa perspektiv är det lätt att tycka att eleven äger problemet och därför eftersöks förklaringarna till de olika svårigheterna hos eleven innan de kan åtgärdas (Bladini, 2004).

Om det istället söks förklaringar till en elevs svårigheter utifrån det medicinska eller psykologiska synsättet blir det lätt att eleven diagnostiseras, vilket i sin tur skapar det som kallar för problemgrupper. Vid vidare granskning av olika perspektiv finner Nilholm (2007) att det finns ytterligare tre och det är:

- Det kompensatoriska perspektivet som menar att elevens behov är individuella egenskaper och att den hjälp som ska sättas in ska vara kompensatoriskt.
- Det kritiska perspektivet som menar att elevens behov grundar sig på faktorer som ligger utanför individen och den hjälp som ska sättas in ska utgå ifrån elevens förutsättningar.
- Dilemmaperspektivet som anser att skolan har i uppdrag att hantera varje elevs individuella behov och samtidigt se till att eleven får samma erfarenheter och kunskaper som resten av skolelever, men att eleven måste ändå bemötas där var den befinner sig (Nilholm, 2007)

2.4.1 Specialpedagogprogrammet

När det gäller vad en specialpedagog egentligen ska uppnå under sin utbildning menar specialpedagogprogrammet på Kristianstads högskola (2013) att det är att:

- visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer
- visa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå
- visa förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer
- visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever (Hkr, 2013).

2.4.2 Speciallärarprogrammet med inriktning mot utvecklingsstörning

För de som väljer att istället läsa till en speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning gäller följande:

- kunna visa förmåga att kritiskt och självständigt ta initiativ till, analysera och medverka i förebyggande arbete och bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer
- kunna visa förmåga att delta i arbetet med att utforma och genomföra åtgärdsprogram för enskilda elever i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer
- kunna visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever
- kunna visa fördjupad förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter för individen i de lärmiljöer där barnet eller eleven får sin undervisning och vistas under förskole- eller skoldagen (Hkr, 2014).

Vid närmare granskning av dessa två utbildningar blir det tydligt att de är nästan identiska och den största skillnaden är att specialpedagoger ska arbeta mer mot individ, grupp samt organisationsnivån.

2.5 Fysiskt aktivitet och den fysiska skolmiljön

Följande text kommer att presentera forskning kring betydelsen av att eleverna får möjlighet till fysiskt aktivitet över hela skoldagen och inte enbart på idrottslektionerna. Dessutom presenteras forskning kring vikten av skolmiljön för elevernas välbefinnande.

2.5.1 Att vara fysiskt aktiv i skolan

”Det goda livet är individuellt. För några handlar det om förutsägbarhet och trygg rutin; för andra är det absolut nödvändigt att söka sig mot ytterligheter och känna avgrunden in på kroppen” (Linder & Breinhild Mortensen, 2008, s. 22). Varje individ eller elev är unik och har de behov som den har, men vissa saker är ändå detsamma. Vi människor behöver röra på oss, vi behöver vila och vi behöver föda. Att därför uppmuntra elever till fysiskt aktivitet är av vikt ur den hälsofrämjande aspekten. Kroppen behöver rörelse och motorisk aktivitet för att förebygga ohälsa och de vanor som elever tar till sig under sina uppväxtår kommer att göra skillnad senare i vuxenlivet. Därför finns det befogat oro över den minskande fysiska aktiviteten som sker bland dagens skolelever och där har skolan ett uppdrag i att vända på trenden.

Människan är i grunden konstruerad för att vara i rörelse stor del av den vakna tiden, men i det högteknologiska moderna samhället har den naturliga fysiska aktiviteten minskat för både barn, ungdomar och vuxna. Fysisk aktivitet, som var något livsnödvändigt för att skaffa föda och överleva, har nu blivit något som man kan välja att göra eller inte göra. Fysisk inaktivitet med ökad risk för olika sjukdomstillstånd är ett stort folkhälsoproblem, kanske ett utav de allra största. Fysisk aktivitet förhöjer välbefinnandet och den fysiska prestationsförmågan, dvs. stärker skelett, muskler och annan stödjevävnad, tränar upp koordination, balans och rörlighet, samt har också visats minska risken för sjuklighet i ett flertal kroniska sjukdomstillstånd. Individens aktivitetsnivå och fysiska status under barn och ungdomsåren tycks ha ett samband med aktivitetsnivå och fysisk status i vuxenlivet (Sollerhed, 2006, s.58).

Enligt läroplan för gymnasiesärskolan (Skolverket, 2013a) ska skolan "... sträva efter att ge eleverna förutsättningar att regelbundet bedriva fysiska aktiviteter (s.7). Läroplanen bjuder tyvärr inte på fler förtydligande meningar kring omfattningen eller intensiteten kring de fysiska aktiviteterna utan lämnar tolkningen öppen. Ericsson (2013) skriver att skolan bör erbjuda många olika tillfällen där eleverna kan träna både motorik samt få möjlighet att uppleva rörelseglädje. Huitfeldt, Bergström, Tärnklev, Huitfeldt och Ågren (1998) skriver att när elever börjar i skolan krävs det att barnet är skolmogen, med andra ord att den har förmågan att sitta stilla längre perioder. Tyvärr är det en förmåga som många elever har svårt för klara av, speciellt om man har flertilläggsdiagnoser. Det betyder att vissa elever kan uppleva ett större behov av att röra på sig och behöver få möjligheter att göra det under skoldagen. Här menar Huitfeldt, Bergström, Tärnklev, Huitfeldt och Ågren (1998) att pedagogerna behöver hitta olika lösningar och det kan vara att utöka den fysiska aktiviteten under lektionerna eller rasten.

Både media och myndigheterna har upptäckt att barn och ungdomars fysiska aktivitet har minskat och Statens folkhälsoinstitut (2011) skriver att man beräknar att endast en tredjedel av Europas ungdomar uppnår rekommendationen av att vara fysiskt aktiva minst 60 minuter om dagen. Att det är många inaktiva barn och ungdomar beror främst på att den fysiska aktiviteten har ersätts av mer stillasittande aktivitet där fokus istället hamnar på tv, tv-spel samt dator och mobil spel. Faran med den minskade fysiska aktiviteten är att det ökar chanser att drabbas av kroniska sjukdomar, det kan leda till typ 2-diabetes, övervikt samt depression. Vidare skriver Statens folkhälsoinstitut (2011) att det finns krafter inom samhället som har identifierat faran av den minskade fysiska livsstilen och det har i sin tur gjort att både media och myndigheter har reagerat (Faskunger, 2008). "It has been shown that participation in regular physical activity reduces the risk of coronary heart disease and stroke, diabetes, hypertension, colon cancer, breast cancer and depression. Additionally, physical activity is a key determinant of energy expenditure, and thus is fundamental to energy balance and weight control" (WHO, 2010, s.10).

De positiva aspekterna av den fysiska aktiviteten är att skolungdomars deltagande ökar möjlighet till deras sociala utveckling. Genom deltagande i de olika aktiviteterna stärks deras självförtroende genom den sociala interaktionen samt integrationen (Ericsson, 2013). Enligt Schäfer Erlinder och Faskunger (2006) är självförtroendet på individnivå den faktor som ökar

allra mest vid den fysiska aktiviteten och som också är den viktigaste. Genom att tro på sin egen förmåga kan elever även i fortsättningen ta sig an andra uppgifter och klara av dem. Dessutom menar Ericsson (2013) att ungdomar som är aktiva har oftare högre betyg än de ungdomar som är mindre fysiskt aktiva. Om skolan ska lyckas vända på den stillasittande trenden krävs det att den kan erbjuda daglig fysisk aktivitet i form av en miljö som inspirerar till lek och aktivitet (Bremberg & Ericsson, 2010).

2.5.2 Lek som fysisk aktivitet i skolan

Lek kan åstadkomma mycket hos den som deltar i den. Genom lek tränas de fysiska egenskaper och begrepp och dessutom bearbetas och sorteras intryck från omgivningen. Något som ytterligare utvecklas genom lek är att sinnen tränas som får individen att snabbt reagera på impulser samt att den sociala förmågan utvecklas vid interaktion. Slutligen utvecklas kreativitet samt fantasi (Huitfeldt, Bergström, Tärnklev, Huitfeldt & Ågren, 1998).

Det är genom lek och spel som barn och elever utvecklar förståelsen kring den mänskliga interaktionen. Genom interaktion lär sig barn och elever om varandra och var gränserna går. Det är genom leken som det blir tydligt att det finns vissa begränsningar som påverkar ens eget deltagande samt andras i leken och det är genom lek som det blir tydligt att varje individ är betydelsefull i ett lagarbete. Tyvärr missbrukas ordet lek och vuxna lägger ofta olika värderingar i ordet, beroende på hur situationen tolkas. Huitfeldt, Bergström, Tärnklev, Huitfeldt & Ågren, (1998) skriver vidare att även om leken avtar med stigande skolålder betyder det inte att den inte ska tas på allvar. Ett sätt att komma åt problemet är att variera den fysiska aktiviteten inom skolan med fler idrottslektioner samt en utökning av lekaktiviteter och detta är något som engelsk forskning stödjer. ”Providing game equipment during recess periods was found to be effective in increasing children’s physical activity levels. This finding suggests that promoting physical activity through game equipment provision during recess periods can contribute to reach the daily activity levels recommended for good health” (Verstraete et al, 2006, s. 415).

Följande presenteras olika lekaktiviteter av Bernerskog (2006) som kan komma till nytta under skoltid, både under lektionstid samt raster.

- Promenad med syfte att skapa motion, socialt samspel samt diskussioner med inriktning mot ämnesintegration.
- Bokstavsinsläring kan uppnås genom att låta eleverna använda hela kroppen. Varje bokstav kan representera en fysisk aktivitet. Bokstaven b blir t. ex balansgång.
- Läsning och läsförståelse genom att läsa instruktioner och sedan utföra övningar.
- Skrivträning genom att med kroppens hjälp utföra ord och händelser.
- Den första snön. Ta tillvara snön genom att göra snöbollar och snöklot tillsammans.
- Rörelseglädje till musik.

Lindqvist (2002) menar "... för att leken skall komma in i skolan krävs ett socialt sammanhang. Leken är en gruppverksamhet, där betoningen ligger på kommunikationen. Även när man leker ensam och tar en rollfigur, utvecklar man en dialog med den roll man har skapat" (s.15). Samtidigt ses leken som något som inte har plats i skolan. Skolan handlar om fakta och reproduktion av fakta och eftersom leken står utanför dessa ramar blir den inte lika viktig (Lindqvist, 2002). Ändå borde det förkomma mer lek i skolan av just den anledningen att genom lek skapar elever ett sammanhang och en mening. Lillemyr (2002) menar att enligt Piaget kan den kognitiva utvecklingen ske genom interaktion mellan individ och omvärld. Att det är genom samspel som individen bygger upp sina tolkningar och uppfattningar av det som sker omkring den. Därför är leken viktig enligt Lillemys (2002) tolkning av Piaget, det är genom den som intellektet utvecklas. Mer specifikt menar Lillemyr (2002) att Piaget såg lek som ren assimilation, det betyder att barnet eller eleven i leken tolkar situationer utifrån den kunskap och erfarenhet som den har och genom lek förstärker den kunskapen ytterligare.

Vygotsky enligt Lillemyr (2002) åt andra sidan ser leken som en glädjekälla där barnet eller eleven skapar en egen påhittad situation och är den som har kontrollen över situationen. Det är i leken som barnet tar till sig nya färdigheter och attityder som den senare kan tillämpa i andra sociala situationer. Allt individuellt tänkande en produkt av den sociala verksamheten som barn och elever befinner sig i (Lillemyr, 2002).

2.5.3 Skolmiljö

"Den fysiska miljön sänder budskap till eleverna som talar om huruvida man är välkommen eller inte i miljön" (Björklid, 2005, s. 33). Även Skantze (1995) identifierar den fysiska miljös betydelse för eleverna i syfte att få de att känna sig välkomna. Därför är det av vikt att

anpassa den fysiska miljön eftersom den i sin tur möjliggör varje elevs utforskande natur. Det innebär att miljön kan erbjuda olika aktiviteter där det både finns utrymme för att klättra, krypa, gömma sig och många andra fysiska aktiviteter. Det blir till en fysisk miljö som är allt annat än likformig och enkel (Skantze, 1989).

När den fysiska miljön byggs upp med eftertanke kan det skapas utrymme där människor för tillfälle att både agera med de olika redskap eller dras tillbaka för att avnjuta avskildhet (Kirkeby, 1998). Den fysiska miljön blir till en viktig del i elevens välbefinnande eftersom det finns möjligheter att använda miljön efter de behov som finns. Den fysiska miljöns anpassning är av vikt för elevers lärande stimuleras och utvecklas. Det är endast möjligt ifall miljön är anpassad utifrån att utrymmen är väl använda. Det ska med andra ord vara en miljö som erbjuder eleverna möjlighet att själva möblera om och anpassa den fysiska miljön till deras aktiviteter. Genom att vistas i skolan och den fysiska miljön som erbjuds där skapar sig eleverna en identitet som är bunden till platsen. Dessa fysiska miljöer skapar ett känslomässigt band som blir en del av elevernas skolgång. Därför är det av vikt att den fysiska miljön är anpassad så att eleverna kan utnyttja den till både sinnligt samt kroppsligt utforskning. Skolan ska erbjuda en miljö där elevers nyfikenhet väcks till liv och som är meningsfull för deras identifikation. Miljön som eleverna möter i skolan ska alltså hjälpa eleverna i deras utveckling och identitetsskapande (Björklid, 2005). "Physical education in the school setting could be seen as an important arena for improving physical capacity, positive selfperceptions and positive attitudes to physical activity" (Sollerhed, 2006, s.60). Det är genom att erbjuda olika aktiviteter och lockande material eller redskap som det är möjligt att utöka den fysiska aktiviteten under raster (Ridgers, Salmon, Parrish, Stanley & Okely, 2012).

2.6 Tidigare forskning

Det fanns absolut vissa svårigheter med att hitta specifik forskning som uteslutet är fokuserad mot raster inom gymnasiesärskolan. En del av den forskning som jag fann vara relevant att granska närmare som inspiration var Högman och Nilssons (2009) studie kring rasten utifrån elevers och pedagogers syn inom grundskolan. Studien resultat visar att elever i årskurs 5 var relativt nöjda med sina raster och att pedagogerna hade god inblick i rastens innehåll. Åbergs (2007) studie kring elevernas rastuppfattningar visade att eleverna helst ville få tid till den. Laurilas (2013) aktionsforskningsstudie kring delaktighet på skolans raster fann att det måste

finnas struktur under rastaktiviteterna för att eleverna ska få trygghetskänslan. Medan Bergman och Petterssons (2013) studie av skolgårdens utformning och barnens rastaktiviteter visade att elever i mellanåldern sällan lekte könsblandat och att deras resultat bekräftade de könsmönster som råder i samhället.

När det gäller den fysiska aspekten inom gymnasiesärskolan fann jag att enligt Sundströms (2009) studie kan ungdomars ohälsa förebyggas genom att satsa på arbetet med att stärka elevers självkänsla. Medan Lampinens (2013) studie fokuserade mer kring den fysiska aktiviteten för elever med funktionsnedsättningar kom Lampinen fram till att det är av vikt att elever känner glädje när det gäller deras deltagande inom de fysiska aktiviteterna. Slutligen visade Soesons (2013) studie om den fysiska aktivitetsnivån att det inte finns någon signifikant skillnad mellan hur många steg elever på gymnasieskolan och gymnasiesärskolan tar per dag.

Bland avhandlingar fann jag att det visst fanns forskning om själva gymnasiesärskolan, men inte i kombination av rast samt dess fysiska aktivitet. En forskningsstudie av Mineur (2013) har jag haft stor nytta av i min studie eftersom avhandlingen kretsar kring elevers erfarenheter av gymnasiesärskolan. Forskarens syfte har varit ”att öka kunskapen och förståelse för elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan” (s.251) och resultatet visar att det är svårt att med enkla beskrivningar påvisa hur det är att tillhöra gymnasiesärskolan. Det var tydligt att många elever upplevde trygghet och stöd, samtidigt att de ändå kände sig utanför. Mineurs avhandling visar det finns en komplexitet utifrån de förväntningar som finns på eleverna och deras individuella behov inom gymnasiesärskolan.

En ytterligare avhandling som angränsar till mitt forskningsområde är Isbergs (2009) forskning som fokuserar på motivationens betydelse vid all fysiskt aktivitet. Enligt Isberg är idrottslektionerna den enda möjligheten till att vara fysiskt aktiv för många av elever. Genom att undersöka hur positiva associationer kan främja elevernas (12-16 åringar) vidare fysiska aktiviteter, fann Isberg att när skolan arbetade aktivt med att stärka ungdomarnas vilja till att vara mer fysiskt aktiva ledde det till flera positiva resultat i att upprätthålla en fortsatt fysiskt aktivt liv. Isbergs slutsatser är att en träningsdagbok kan vara ett viktigt instrument i syftet att motivera ungdomar att vara mer fysiskt aktiva samt att läraren är oerhört betydelsefull i

arbetet med att motivera och skapa förutsättningar där variation av olika rörelseaktiviteter kan väcka positiva associationer till fysiskt aktivitet.

Slutligen vill jag referera till Sollerheds (2006) avhandling kring den fysiska aktiviteten och möjligheter till att förändra elevers synsätt genom att gradvis öka antal idrottslektioner. Avhandlingen visar att ungdomar som är fysiskt aktiva har betydligt större chanser att klara sig i arbetslivet genom att uppbyggandet av sin fysik. De ungdomar som löpte störst risk med att tidigt skadas i sitt arbetsliv var de ungdomar som inte utövade någon form av fysisk aktivitet. Sollerhed anser att dess avhandling visar att det är möjligt att öka elevernas fysiska status genom att gradvis öka idrottslektionerna. Genom att tidigt satsa på ungdomars fysiska aktivitet kan skolan främja deras framtida hälsa.

3. TEORI

3.1 Ett sociokulturellt perspektiv

Min teoretiska utgångspunkt är det sociokulturella perspektivet och anledningen till att jag valde detta perspektiv beror främst på att ett sociokulturellt lärandeperspektiv utgår ifrån att lärande uppnås genom samspel. "Det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter" (Säljö, 2000, s. 37). Därför borde utifrån det perspektivet raster på en gymnasiesärskola vara ett ytterligare tillfälle för eleverna att vistas i ett socialt sammanhang och Säljös (2000) tolkning av Vygotsky idéer är att individen utvecklar sitt medvetande genom interaktion i de olika sociala sammanhangarna.

En av utgångspunkterna för ett sociokulturellt perspektiv på lärande och mänskligt tänkande/handlande är således att man intresserar sig för hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser. Och just samspelet mellan kollektiv och individ är i fokus i ett sådant perspektiv (Säljö, 2000, s. 18).

Det är med andra ord kommunikation, tänkande samt omvärldsuppfattning som ingår i ramen för sociokulturella förutsättningar. I den sociokulturella sfären tillgodogör sig eleverna kunskaper, färdigheter och förståelse och enligt Säljö (2000) är all mänskligt lärande och utveckling kommunikativa processer i ett sociokulturellt perspektiv. Det som krävs är möjlighet till kommunikation där eleverna kan bli delaktiga och tillägna sig nya kunskaper samt färdigheter. Det kan eleverna uppnå genom att vistas tillsammans på rasterna och kanske även ägna sig åt samma aktiviteter. Därför är det av vikt att elever upplever att de har möjlighet att samspela och kommunicera med varandra (Vygotsky, 1986).

Eftersom eleverna är kommunicerande varelser behöver de enligt Säljö (2000) redskap för att kunna förstå sin omgivning och agera i den. Dessa redskap skapar nya kunskaper och färdigheter som inte har funnits tidigare, med andra ord "det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det imorgon att kunna göra självständigt" (Vygotsky, 1999, s. 333). De nya kunskaperna kommer från de olika handlingsmönster som skapas och befästs genom interaktion med andra individer eller elever. Där kommer rasten in som en ytterligare arena att

vara delaktig i. En grundtanke i det sociokulturella perspektivet är att kommunikation eller interaktion mellan människor är betydelsefullt och det är genom kommunikationen som sociokulturella resurser uppstår och förs vidare genom kommunikationen.

Säljö (2000) menar att enligt Vygotsky är människor och i denna studies fall elever, under ständigt utveckling samt förändring. Varje situation som eleverna befinner sig i ger dem möjlighet att appropriera eller ta till sig kunskaper från sina skolkamrater i olika samspelssituationer.

Många situationer i vår vardag och i skolan har denna karaktär; vi kan förstå vad som sägs och görs, men vi kan inte på egen hand klara av att hantera alla led utan stöd. I ett sociokulturellt perspektiv är detta ett slags modell för hur kunskaps- och färdighetstraning fungerar; vi exponeras för resonemang och handlingar i sociala praktiker, lär oss så småningom genomskåda dem, blir förtrogna med dem och kanske till slut genomföra dem från början till slut (s.121).

Skolans och specialpedagogikens roll är möjliggöra elevens utveckling och eftersom lärande inte enbart sker under lektionstid utan även under raster. Enligt det sociokulturella perspektivet kan kunskap aldrig ses som färdigförpackad information som ska absorberas, istället är det en process som skapas ur ett medvetet handlande i vardagen och skolan (Säljö, 2000). Den miljö som eleverna under rasten befinner sig i tillsammans och som de integrerar i med varandra tar till sig nytt kunskap utifrån att de kan lösa problemen tillsammans. De kan kommunicera kring olika situationer och de kan vara aktiva tillsammans.

4. METOD

Detta kapitel kommer att presentera en ingående beskrivning av hur undersökningen har genomförts, metodval samt bearbetning av resultaten.

4.1 Fenomenologi

Fenomenologi kan beskrivas som ett alternativ till positivism. Kärnan i fenomenologin är att den utgår ifrån subjektivitet, beskrivning, tolkning samt medverkan (Denscombe, 2009). Enligt Justesen och Mik-Meyer (2011) var det i början på 1900-talet som fenomenologi har sin början och den utvecklades av den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938). Under 1970-talet fördes fenomenologin fram som en reaktion mot positivismen som var starkt rådande inom inlärningsforskningen (Stukát, 2011). ”I grunden representerar fenomenologi en uppgörelse med den objektivism som är en integrerad del av det realistiska perspektivet” (Justesen & Mik-Meyer 2011, s. 17).

Ett av de viktigare begreppen inom fenomenologin är livsvärlden. Livsvärlden förklaras utifrån att det är den konkreta världen som människan befinner sig i, det är subjekten och dess erfarenhet som är nyckeln inom det fenomenologiska perspektivet. Kvale och Brinkman (2009) skriver att fenomenologi vill förstå sociala fenomen utifrån det som aktörerna berättar och beskriver. Det är genom fokusering på undersökningsspersonernas livsvärld som det är möjligt att förstå hur människor uppfattar sin verklighet.

Något som ytterligare förklarar det fenomenologiska perspektivet är att fenomenologer är intresserade av de motiv som undersökningsspersonerna utgick ifrån för sitt handlande. När det gäller de erhållna undersökningssresultaten utgår inte fenomenologin ifrån att det ska generaliseras utifrån den population som undersökningsspersonerna är ifrån. Meningen är att finna de olika uppfattningarna samt variationen i uppfattningar (Stukát, 2011).

Samtidigt är kritiken mot det fenomenologiska perspektivet att forskaren inte kan vara den neutrala faktorn, istället krävs det att forskaren har förmågan att kunna leva sig in i undersökningsspersonernas livsvärld. Även om forskaren ska utgå ifrån empati och inlevelseförmågan krävs det att forskaren närmar sig undersökningsspersonen på ett sätt som är fritt från fördomar (Justesen & Mik-Meyer, 2011).

4.2 Val av metod

Kvalitetskriterier för denna studie är att den ska genomsyras av konsistens eller koherens. Det innebär att i en studie ska det finnas ett klart samband mellan problemformuleringen, teorin samt metodvalet (Justesen & Mik-Meyer, 2011). Metod för insamling av material till studien utgick ifrån semistrukturerade intervjuer med elever, specialpedagoger och speciallärare samt deltagande observationer av raster. Min huvuduppgift med denna studie är att tolka och försöka förstå resultat som har framkommit utifrån intervjufrågor (se bilaga 4 och 5) och observationsschema (se bilaga 6) (Stukát, 2011).

4.2.1 Fallstudie

Studiens syfte var att undersöka hur specialpedagoger, speciallärare samt elever på en gymnasiesärskola definierar rast samt undersöka vilka rastaktiviteter förekommer. Eftersom jag medvetet valde att begränsa studien till endast en gymnasiesärskola är det befogat att kalla studien för en fallstudie. Patel och Davidsson (1994) skriver att fallstudie är en beteckning som markerar att forskaren medvetet väljer att fokusera sin undersökning på en mindre och avgränsad grupp. Det kan mycket väl röra sig om en individ, en mindre grupp individer, en organisation eller också en situation. Fördelen med att välja fallstudie som metod gynnar forskare som vill studera förändringar och processer och som oftast utgår ifrån ett helhetsperspektiv för att skaffa sig så täckande information som möjligt.

Även Stukát (2011) skriver att fallstudier är av en kvalitativ ansats där forskaren väljer att till exempel studera en enda arbetsplats och då kan forskaren använda sig av triangulering. Men triangulering menas att forskaren använder flera undersökningsmetoder för att få större tillförlitlighet och de metoder kan omfatta observationer, intervjuer, brev, bilder och så vidare. Genom att avgränsa sitt forskningsområde kan forskaren få fram en djupare kunskap och förståelse.

Genom att välja fallstudie försöker forskaren att följa med eller delta i den vardagen som eleverna befinner sig i eftersom fallstudien rör sig i tiden, ”... hinner nuet bli förfluten tid och framtiden hinner bli nutid. Genom fallstudier går det att få inblick i oväntade förhållanden som tidigare varit oklara eller uppfattas annorlunda” (Olsson & Sörensen, 2011, s. 143).

Nackdelen med att välja en fallstudie är att resultaten inte alltid är generaliserbara, men å andra sidan kan studien beskrivas i liknande forskningsfall och utifrån denna aspekt kan fallstudien vinna visst relaterbarhet genom att den kan ställas i relation till andra gymnasiesärskolor för att sedan göra vissa jämförelser.

4.2.2 Intervju

Intervju utifrån det fenomenologiska perspektivet utgår ifrån att forskaren vill förstå sociala fenomen utifrån undersökningspersonernas egna perspektiv. Genom intervjun får forskaren tillgång till de olika beskrivningarna om livsvärlden de deltagande befinner sig i. Intervjun ger intervjupersonerna möjlighet att sätta ord på den verklighet som de vistas i på ett noggrant och detaljerat sätt. Detta uppnås endast genom att intervjuaren ställer öppna frågor (se bilaga 4 och 5). Vid användning av det fenomenologiska perspektivet eftersträvar forskaren till att finna beskrivningar genom att fokusera på en bestämd kontext. Det är inte forskarens roll att bemöta de beskrivningar som ges, istället ska forskaren skapa utrymme för den intervjuade att känna att den kan uttrycka sig fritt. Samtidigt måste det finnas vetskap om att forskaren eller intervjuaren befinner sig i en situation som kräver eftertanke kring påverkan av intervjupersonen under intervjun (Justesen & Mik-Meyer, 2011).

Studiens första av två metodval är intervjuer och det beror främst på att det är ett viktigt verktyg att använda sig av vid insamling av nytt material. Att använda sig av intervjuer som metodval ger forskaren möjlighet att på förhand bestämma angreppssättet och där valet finns att antagligen genomföra intervjun som strukturerad med utgångspunkt av ett fastställt intervjuschema eller så väljer forskaren den ostrukturerade eller semistrukturerade intervju som bygger på mer öppenhet i intervjun.

Den strukturerade intervjun bygger mer på slutna frågor, samtidigt är denna form av intervju hämmande och kväver flexibiliteten. Den positiva aspekten å andra sidan är att den strukturerade intervjun är mycket lättare att bearbeta. När det gäller den ostrukturerade intervjun som denna studie till ena delen kommer att bestå av är mycket lättare att medvetet fokusera på ett ämne som ska behandlas under intervjun, samtidigt som det ger större utrymme åt den intervjuade att utveckla sina svar (Stukát, 2011).

Just semistrukturerade intervjuer ger möjlighet till att ställa fler fölfrågor till de intervjuade i syfte att få en större inblick kring hur specialpedagogerna, speciallärare samt eleverna definierar rast. Genom användning av den semistrukturerade intervjun får de intervjuade också möjlighet till att beskriva sina uppfattningar som sedan efter intervjun transkriberas och stegvis analyseras (Stukát, 2011).

4.2.3 Deltagande observation

Observation var det andra metoddelen som genomfördes i studien och då föll valet på deltagande observationer. Utifrån det fenomenologiska perspektivet är deltagande observationer lämpligast eftersom ambitionen för studien grundar sig på att få en inblick i den livsvärld som undersökningspersonerna befann sig i. Fenomenologi baseras på inlevelse och empati och det ger forskaren möjlighet att lättare förstå undersökningspersonernas vardag. Enligt Justesen och Mik-Meyer (2011) är det genom de deltagande observationerna som forskarens strävan att uppnå en inblick inom den livsvärld som döljer sig möjliggörs.

Till denna studie krävdes det att komma närmare ämnesområdet som är rasten och att vara deltagande observatör skapar möjligheter att ta reda på vad som egentligen händer under förmiddagsraster på en gymnasiesärskola (se bilaga 6). Deltagande observationer möjliggör observationer av en miljö där intryck som uppkommer är lättare att ta åt sig samt att resultaten oftast blir konkreta. Det är dessa resultat som senare bidrar till studien underlag. Enligt Stukát (2011) är en nackdel med deltagande observationer att de är tidskrävande och dessutom behöver metodiken kring själva observationen vara noga uttänkt, eftersom det kräver att observatören i förväg ställer sig frågor om vem som ska observeras, när och hur själva observationen ska gå tillväga.

4.3 Pilotstudie

Pilotstudien gjordes i form av en semistrukturerad intervju med en specialpedagog som är verksam inom det individuella programmet på den specifikt utvalda gymnasiesärskolan och som har beteckning S1 i resultatdelen. Anledningen till att pilotstudien genomfördes var att få en första inblick i hur de andra intervjuerna med specialpedagogerna och speciallärarna kunde förlöpa. Det var efter pilotstudien som intervjufrågorna reviderades med min handledare och jag fick dessutom en inblick i hur jag skulle gå vidare med elevintervjuerna.

4.4 Urval av undersökningsgrupp

Syfte med denna fallstudie är att granska en gymnasiesärskola och grunden är inte att generalisera, istället ska det tolkas och förstås. Stukát (2011) säger att i en fallstudie väljer forskaren inte enbart att beskriva, förklara eller generalisera, utan vill fokusera på det enskilda. Vid varje ny studie är det av vikt att forskaren är tydlig med vem eller vilka som ska ingå i studiens undersökning och det är något som denna studie har förhållit sig till. Bryman (2011) skriver att när det gäller urval bör det vara icke slumpmässigt valt och det kan i sin tur påverka resultatet i undersökningen.

4.4.1 Specialpedagoger och speciallärare på gymnasiesärskolan

Till denna studie var det av vikt att hitta en gymnasiesärskola där det fanns ett större antal specialpedagoger eller speciallärare som var verksamma och vars tankar och erfarenheter kring rastens betydelse skulle bidra till fallstudien. Anledningen till att jag behövde hitta en gymnasiesärskola med många specialpedagoger samt speciallärare med behörighet mot utvecklingsstörning berodde mest på de nya behörighetsreglerna. Behörighetsreglerna säger att alla som undervisar inom gymnasiesärskolan bör ha läst vidare till speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning. Skolan som jag valde att undersöka var en mindre gymnasiesärskola i södra Sverige. Under vårterminen 2014 fanns det åtta kvinnliga pedagoger som hade läst vidare till antingen specialpedagog eller speciallärare. Tabell 4.1 visar den beteckning som varje deltagande fick i resultatdelen samt dess roll inom gymnasiesärskolan. Anledningen till att jag väljer att inte ge en alltför detaljerad överblick över deras ålder samt den tid de har varit verksamma är på grund av anonymitet. Studien utgår ifrån en mindre gymnasiesärskola och alltför mycket information om skolan eller dess verksamma personal kan röja deras identitet.

Tabell 4.1 Deltagande pedagoger

Beteckning:	Kön:	Verksam som inom gymnasiesärskolan:
S1	Kvinna	Specialpedagog på individuella programmet
S2	Kvinna	Specialpedagog på individuella programmet
S3	Kvinna	Speciallärare på individuella programmet
S4	Kvinna	Specialpedagog på individuella programmet

S5	Kvinna	Specialpedagog på nationella programmen
S6	Kvinna	Specialpedagog på individuella programmet
S7	Kvinna	Speciallärare på individuella programmet
S8	Kvinna	Specialpedagog på individuella programmet

4.4.2 Eleverna på gymnasiesärskolan

Vidare var det av vikt för studien att låta elevernas röster komma till tals kring deras uppfattningar om raster och dess betydelse. I studien ingår endast de elever som var myndiga och själva kunde ta ställning ifall de ville delta i studien. De sex elever som intervjuades var fem tjejer, och en kille, fyra av tjejerna samt killen läste på de nationella programmen medan en av tjejerna läste på det individuella programmet. Även i detta fall väljer jag att lämna så lite information om deltagarna som möjligt för att uppfylla konfidentialitetskravet.

Tabell 4.2 Deltagande elever

Beteckning:	Kön:	Program:
Elev 1	Kvinna	Nationellt program
Elev 2	Man	Nationellt program
Elev 3	Kvinna	Nationellt program
Elev 4	Kvinna	Nationellt program
Elev 5	Kvinna	Nationellt program
Elev 6	Kvinna	Individuellt program

4.5 Genomförande och bearbetning

I den följande texten redovisas tillväga sättet för genomförandet samt bearbetningen av det insamlade materialet och eftersom denna studie utgår ifrån intervjuer och deltagande observationer väljer jag därför att redovisa datainsamlingen separat för varje mätmetod.

4.5.1 Intervjuer

4.5.1.1 Specialpedagoger och speciallärare

Under januari 2014 tog jag kontakt med den utvalda gymnasiesärskolan med förhoppning om dess deltagande i studien. Jag kontaktade samordnarna och skickade till dem mitt missivbrev

(se bilaga 3) som en kort presentation. Efter några dagar fick jag det positiva beskedet över mail att jag kunde kontakta skolans specialpedagoger och speciallärare med förhoppning om deras deltagande. En av samordnarna var vänlig nog att skriva ner alla namn på de specialpedagoger och speciallärare som var verksamma på gymnasiesärskolan. Därefter kontaktade jag var och en av pedagogerna (specialpedagoger och speciallärare) över mail och telefon för att boka tid för enskilda samtal.

I god tid innan varje intervju skulle ske mailade jag över intervjufrågorna (se bilaga 5) till pedagogerna i syfte att de skulle få tid att förbereda sig. Intervjuerna tog plats på skolan i olika klassrum. Under varje intervju valde jag att spela in samtalet med min mobiltelefon som jag sedan hemma förde över till min dator för transkribering. Varje intervju varade mellan 20-40 minuter. I resultatdelen nämns varje specialpedagog och speciallärare med bokstaven S som står för specialpedagog eller speciallärare samt ett nummer (1-8) framför bokstaven. Anledningen till att jag inte skriver ut ifall svaret kommer från en specialpedagog eller speciallärare är att jag vill upprätthålla mitt löfte om garanterat anonymitet för de deltagande i studien. Dessa pedagoger är alla verksamma på samma skola och även om de arbetar med olika elever har de samma utgångspunkt och det är det specialpedagogiska uppdraget.

4.5.1.2 Elever

När det gäller elevintervjuerna tog jag kontakt med skolan och frågade om jag kunde vända mig direkt till de myndiga eleverna på gymnasiesärskolan (ålder 18-20) för att ställa frågan ifall de var villiga att ställa upp på en kort intervju för en studie. Jag presenterade mitt forskningsuppdrag både muntligt samt skriftligt (se bilaga 2 och 3) och eleverna blev också informerade om att jag behövde spela in samtalen på min mobil. Jag fick positivt besked från fem kvinnliga elever samt en manlig och vi bokade in olika tider för enskilda intervjuer. Två av elev samtal spelades aldrig in istället antecknade jag elevernas funderingar i mitt anteckningsblock och sedan bad jag också eleverna besvara intervjufrågorna över datorn som de sedan skickade till mig över mail. De andra fyra elever blev intervjuade med ljudupptagning på min mobil, precis som pedagogerna och elevintervjuerna varade mellan 10-15 minuter. Samtliga elever blev intervjuade under deras raster på skolan i ett ledigt klassrum. Även dessa intervjuer fördes över till min dator för att sedan transkriberas. I resultatdelen tilldelas varje elev en siffra (1-6) för att underlätta identifikationen av deras svar.

4.5.2 Observationer

De deltagande observationerna genomfördes vid fem tillfällen under en veckas tid under vårterminen 2014. Dessa observationer genomfördes på förmiddagsrasten som var den rast då samtliga elever var lediga från sina lektioner och den rasten varade mellan kl. 9.30–10.00. Till varje rast hade jag med mig mitt anteckningsblock och till den använde jag mig av ett kategorischema för att kartlägga var eleverna befann sig under rasten i uppehållsrummet samt vilka aktiviteter som förekom. Detta kategorischema var ett A4 papper med kolumner som fylldes i under varje observationstillfälle (se tabell 4.3). Utöver kategorischemat förde jag korta anteckningar kring vad som hände i uppehållsrummet men utan att gå in på detaljer. Min utgångspunkt var endast att återge de rastaktiviteter som förekom och i vilken form de uttrycktes.

Tabell 4.3 Kategorischema

Stationer:	Måndag	Tisdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
1: Bord					
2: Bord					
3: Bord					
4: Bord					
5: Bord					
6: Fåtöljer					
7: TV					
8: Whiteboard					
9: Datorbord					

Enligt Rubinstein Reich och Wesén (1986) är kategorischeman ett verktyg att använda sig av när forskaren vill begränsa observationen till ett koncentrerat område. Fördelen med att använda detta verktyg är dess enkla form av observation. I jämförelse med ett löpande protokoll som kräver total koncentration är kategorischemat utformat utifrån att den är inte kräver lika mycket koncentration. Nackdelen åt andra sidan är att eftersom forskaren på förhand är låst utifrån vad som ska observeras, att annat viktigt som händer faller bort. Under varje observation valde jag att sätta mig vid ett av borden i uppehållsrummet, det blev bord 5. Under observationstiden hade jag ingen kontakt med eleverna, istället försökte jag sysselsätta mig själv med mina anteckningar, främst för att inte påverka den atmosfär som eleverna befann sig i. Det i sin tur gjorde att eleverna inte la mycket uppmärksamhet vid att jag satt vid ett av borden. Många elever på gymnasiesärskolan visste att jag var i färd med att skriva en

uppsats och därför fanns det inga oklarheter över varför jag var på plats. Vid observationerna var min utgångspunkt att endas fokusera på de aktiviteter som förekom under rasten och inte vad som sades eleverna emellan. Anledningen till att jag valde att endast utgå ifrån rastaktiviteterna var att respektera elevernas privata konversationer.

4.6 Tillförlitlighet

Enligt Denscombe (2009) grundar sig tillförlitlighet på att resultat som forskaren får fram vid mätningarna inte ska påverkas utifrån forskningsinstrument. Det betyder att hög tillförlitlighet baseras på att samma data kan presenteras utifrån ett och samma instrument gång på gång. De variationer som uppstår beror helt på förändringar i mätobjektet. Ett sätt att uppnå hög tillförlitlighet är att använda sig av ett forskningsinstrument som är konsekvent och det kan till exempel vara ett frågeformulär. Enligt Johansson och Svedner (2006) innebär validitet eller tillförlitlighet av en undersökning att det måste finnas funderingar ifall det som framkommer i undersökningen är den sanna bilden.

Denna studie grundar sig på en undersökning där uttalanden från de intervjuade specialpedagogerna, speciallärare samt elever väger tungt eftersom det är deras erfarenhet som de delar med sig. Min roll som forskare är att lyssna och ställa fördjupade frågor samt observera verkligheten för vad den är.

4.7 Etik

I varje forskningssammanhang är det viktigt att följa de etiska principerna och det gäller även denna studie. När det i en undersökning ingår att involvera andra människor är det av vikt att agera på ett etiskt sätt vid insamling av data samt dess analys. Denscombe (2009) skriver att de individer som deltar har rättigheter som måste respekteras samt att deras integritet måste skyddas till varje pris. Enligt Vetenskapsrådet (2002) finns det fyra huvudkrav som bör hållas vid undersökningar och det är;

- Informationskravet som innebär att deltagaren är medveten om undersökningens syfte.
- Samtyckeskravet innebär att deltagaren inser att den deltar av fri vilja samt att den har rätt att dra sig ur undersökningen

- Konfidentialitetskravet innebär att alla uppgifter som framkommer behandlas konfidentiellt och med anonymitet.
- Nyttjandekravet innebär att all material som forskaren samlar in endast är till för undersökningens syfte.

För att ytterligare befästa de forskningsetiska principer var det av vikt att deltagarna blev erbjudna både muntlig och skriftlig information kring studien och där det tydligt framgick vilka rättigheter de hade samt att de när som helst kunde avsluta sin medverkan. Vidare är allt insamlad material endast till användning för studiens resultat och det som framkommer i materialet ska vara avidentifierat. Deltagarna försäkrades att deras skola inte kunde identifieras och varken namn eller skolans namn kommer att förekomma i texten. Utifrån detta har jag följt de forskningsetiska principer och krav som Vetenskapsrådet (2002) uppger för humanistisk forskning.

5. RESULTAT OCH ANALYS

Detta kapitel kommer att presentera det insamlade och bearbetade materialet från intervjuerna med specialpedagogerna, speciallärare samt eleverna. Först presenteras elevernas funderingar kring rasten och dess betydelse därefter följer en presentation av de deltagande observationerna och sedan presenteras även pedagogernas (specialpedagoger och speciallärares) svar. Efter varje resultatpresentation följer en analys utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

5.1 Elevernas tankar kring raster

Följande elev resultat presenteras under fyra rubriker som speglar de frågor som ställdes till eleverna under intervjun. Varje elev och dess citat har tilldelats en bestämd siffra (1–6) för att lättare hålla isär de olika uttalandena.

5.1.1 Rastens betydelse

Samtliga sex elever fick frågan kring rastens betydelse och svaren visar att uttalanden är väldigt lika varandra.

”Jag tycker att på rasten så ska man kunna vila och ta det lugnt, äta något, prata med klasskompisar eller göra skolarbeten”. Vidare menade eleven att ”det är viktigt för mig för att kunna pausa från lektionen så att man orkar resten av dagen” (elev 1).

Elev (2) funderade inte hellre alltför länge utan var rätt säker på att vila kommer i första hand. ”Rast för min del är när man sitter och kopplar av. Det är viktigt och ha rast för då kan man koppla bort lärandet och bara ta det lugnt”.

Även elev (4) menade att rasten handlar om en vilostund. ”Det är att ta det lugnt, så man hinner ta nya tag till nästa lektion”.

För elev (3) var rasten mer av en social karaktär. ”Det är att man är med vännerna och sånt. Ja, typ ute och sånt och snacka med”.

Även elev (5) tyckte att den sociala delen var viktigast. ”Alltså vila och typ hänga med kompisarna”.

För denna elev betyder rasten att göra det man gillar bäst. ”Det är när man har fritid och det man tycker om och titta på Youtube” (elev 6).

Eleverna var väldigt klara över faktum att raster var en vilopaus från de ordinarie lektioner, ett tillfälle för att koppla av, umgås samt sysselsätta sig med saker man gillar. Det var endast elev (6) som nämnde en rastaktivitet i svaret om rastens betydelse. Därför valde jag att gå vidare och undersöka vilka rastaktiviteter som förekommer.

5.1.2 Rastaktiviteter

Elev (1) nämnde att när det gäller hennes rastaktiviteter så finns det en variation. ”Jag brukar sitta och ta det lugnt, vara inne på datorn eller mobilen eller snacka med kompisar. Ibland går jag ner till fiket och köper något där”.

Elev (2) var mycket mer kortfattad och menade att ”jag brukar vara i uppehållsrummet”. Eleven gav inga fler detaljer kring vad den gör i uppehållsrummet, förutom att den brukar vistas där.

För elev (3) är rastens aktivitetet att ibland passar på och vara social med skolkompisar. ”Ja, jag brukar snacka med nån eller så kanske tar en runda eller nått”. Eleven berättade vidare att datorn var något som hon tidigare gillade att sitta med på rasterna men att det har ändrats. Hon berättade att hon hade blivit trött på att sitta vid den lika mycket som hon gjorde tidigare och att nu väljer hon hellre att umgås med de andra eleverna. Elev (3) ”Jag snackar med de andra istället och sånt där”.

Elev 4 menade att hennes rastaktiviteter innebär att ta det lugnt och att det är något som hon trivs med det. ”Jag brukar ta det lugnt. Jag ringer de samtal som jag behöver och eller beställer fikat i kaféet”. Hon berättade vidare att hon oftast sitter i uppehållsrummet med sin mobil och surfar. ”Jag brukar kolla om jag har fått något, om någon har skrivit något på Facebook, kollar mina mail, kolla i mobilen, kollar jag ifall någon har svarat, om inte loggar jag ut”.

Elev (5) berättade att hon antingen brukar ta det lugnt på rasterna eller väljer att gå ut och röra på sig. ”Jag sitter vid datorn, ibland går jag ut och går en runda, ibland hänger jag med kompisarna”. Hon berättade också att om det inte hade funnits utrymme för rast hade det inte

varit behagligt. ”Alltså man hade inte haft den här orken och man hade blivit grinig mot sina kompisar”.

Slutligen berättade elev (6) att rasten är det tillfälle då hon kan sitta för sig själv med sin musik och helst vill vara i fred. Då sitter hon oftast framför datorn och är inne på Youtube. ”Jag brukar titta på klipp”. Hon berättade vidare att om hon inte hade haft den möjligheten då hade skolan inte varit rolig. Hon var också väldigt tydlig med att detta var det hon allra helst ville göra. ”Det är min grej!”.

Att veta vad man vill göra på rasten verkade vara självklart för eleverna, men jag kunde inte låta bli att fundera ifall de hade några önskemål.

5.1.3 Önskemål kring rastaktiviteterna

Elev (1) menade att på rasten ska det helst vara lugnt. Hon önskade ”att det kunde vara lite tystare, alltså inga som skriker eller tramsar runt. Man ska kunna ta det lugnt och vila”.

Efter en kort betänkestund svarade elev (2) att rasten var bra precis som den är. Eleven menade att det inte saknades någonting på rasterna, eleven var nöjd.

Ytterligare en elev (4) tyckte att det inte fanns någonting som den saknade på rasterna, utan att de duger precis som de är.

Även elev (5) var av samma åsikt. ”Nej, inget som jag tycker. Nej, de duger bra”.

Elev (6) var av samma åsikt när det gällde önskemål kring rasterna. Hon menade att de var precis som hon önskade sig och helst skulle de inte förändras alls, om de hade gjort det ”då hade jag blivit sårad”.

Det var endast en av eleverna (3) som tyckte att det hade varit kul ifall skolan hade köpt in en Wii konsol och Just Dance spel till den. För då ”skulle man kunna vara två mot varandra”.

Det var inte många av eleverna som kände att det behövdes fler aktiviteter för att förbättra rastmiljön, men något som de var klara över var att de inte ville vara själva tillsammans under rasten.

5.1.4 De vuxnas närvaro under rasten

Elev (1) menade att det var viktigt att personalen var med på rasterna i egenskap av rastvakter. Detta verkade främst bero på att eleven tyckte att det hade blivit stökigare under läsåret och därför var det bättre ifall de vuxna fanns där för att hålla uppsikt.

Även elev (2) menade att det var av vikt att de vuxna fanns närvarande under rasten, ”så att det inte ska bli kaos”.

Att ha vuxna närvarande var något som elev (3) också höll med om. ”Ja, ibland om det är så att någon bråkar eller så”.

För elev (4) var det viktigt med de vuxna som rastvakter för att ”det beror hur de andra ungdomarna brukar hålla på i uppehållsrummet, vissa gånger kan det vara stökigt och det är ganska jobbigt och därför är det bra att lärarna finns”.

Även elev (5) höll med om att personalen behövdes på plats ifall det spårar ur. ”Ja, om det är något särskilt om det är nåt bråk, eller så”.

Slutligen menade eleven (6) att det är bra att de vuxna finns på plats under rasten.

I denna fråga var de alla sex elever eniga om att de vuxna behöver vara synliga under rasterna, främst för att det skapar trygghetskänslor.

5.1.5 Analys av elevintervjuer

Eftersom denna studie har som syfte att undersöka rastens betydelse på en gymnasiesärskola utifrån specialpedagogernas, speciallärares samt elevperspektiv är det av vikt att också närmare granska det som framkommer i resultaten. När det gäller eleverna egna definitioner av rasten framkommer det att det är den tid under skoldagen som kan ägnas åt avkoppling och vila.

Eleverna var också klara med att rasten var också en tid då det fanns utrymme för den sociala aspekten, att kunna umgås och samtala kring saker som inte är lektionsrelaterat. Men det är också en tid att kunna avskärma sig från resten av klasskompisar och bara vara för sig själv. Utifrån det sociokulturella perspektivet är det samspel som står i fokus vid inläring och

rasten är ett tillfälle för eleverna att umgås tillsammans. Dessa elever går på olika program, vissa läser enligt de nationella programmen medan andra läser på det individuella och därför blir rasten en arena att mötas. Rasten kan vara ett ypperligt tillfälle för eleverna samtala kring saker de gör i de respektive programmen. Enligt Vygotsky (1986) är kommunikation och samspel grunden för nytt lärande och det rasten kan erbjuda är det fria samtalet kring det som intresserar eleverna utanför lektionssalen, rasten blir ett tillfälle att göra det som eleverna gillar allra mest, som att till exempel sitta vid sin dator och lyssna på musik och dela med sig av sina intressen.

När det gäller den fysiska aktiviteten som eleverna kan uppnå under sin rast är det endast korta promenader som nämns. Att vara fysiskt aktiv verkade inte vara av stort betydelse för de intervjuade eleverna och endast en av dem nämnde att det hade varit roligt ifall skolan hade köpt in ett Wii konsol och några spel, som i sin tur hade uppmuntrat till rörlighet. Huitfeldt, Bergström, Tärnklev, Huitfeldt och Ågren (1998) skriver att eftersom eleverna sitter stilla under väldigt många stunder är det bra om de får möjlighet att röra på sig under skoldagen. Men eleverna var väldigt tydliga med under intervjun att de ser rasten som ett tillfälle att koppla av. Den avkopplande miljön innebär att eleverna kan sitta med sina datorer och surfa på Internet eller spela spel på mobilen utan att känna att de gör något fel. Eftersom det inte är något som de kan ägna sig åt under lektionerna blir rasten ännu mer betydelsefull. Det betyder att de kan avskärma sig och fokusera på sina elektroniska redskap. Kirkeby (1998) skriver att när den fysiska miljön är uppbyggd med eftertanke då erbjuder skolan eleverna möjlighet att avnjuta av avskildhet. Med andra ord är det en trygghet som gymnasiesärskolans elever eftersträvar och inte att vara fysiskt aktiva under sina raster.

Överlag framkom det att eleverna kände sig nöjda med sina raster och egentligen önskade att det kunde vara ännu mer lugnt. Ett sätt enligt eleverna att bevara den avkoppling och stillhet som de eftersöker är att ha pedagoger nära i form av rastvakter. Det framkom väldigt tydligt att eleverna kände att de vuxnas närvaro är betydelsefullt för att känna att det finns någon som har kontroll över läget och då kan de själva slappna av och fortsätta med att sysselsätta sig med de aktiviteter som de allra helst vill. Enligt eleverna har det tidigare varit stökigt vid ett par tillfällen och därför kände de flesta under intervjun att det är av vikt att de vuxna finns där, inte så mycket för själva konversationen eller samspelets skull, utan mer som trygghet.

Vidare i texten kommer jag att presentera mina deltagande observationer av elevernas raster samt presentera hur pass mycket fysisk aktivitet förekommer under rasten på en gymnasiesärskola.

5.2 Deltagande observationer av raster

Här följer resultaten av mina fem observationer på gymnasiesärskolan. Observationerna kommer att redovisas i löpande text och presentera var eleverna befann sig i uppehållsrummet under varje rasten samt vilken form av fysisk aktivitet utövades under de 30 minuter som varje rast varade.

5.2.1 Observationstillfälle 1. Måndag, kl. 9.30–10.00.

Närvarande: 6 elever i uppehållsrummet. Vuxna: Endas jag som observatör.

Tabell 5.1 Måndag

Stationer:	Måndag	Tisdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
1: Bord	1 elev				
2: Bord	4 elever				
3: Bord					
4: Bord					
5: Bord					
6: Fåtöljer	1 elev				
7: TV					
8: Whiteboard					
9: Datorbord					

Rasten börjar 9.30 och i uppehållsrummet befinner sig sex elever. Tre av eleverna har tagit med sina datorer och fyra av dem väljer att sätta sig vid bord nummer två (se bilaga 6). En av de kvinnliga eleverna plockar fram sina hörlurar ur datorväskan och kopplar in dem i datorn. På detta sätt avskärmar hon sig från resten av tjejkompisarna vid bordet. Hon sitter dessutom på samma plats under hela rasten och är endast koncentrerad på sin dator. De andra tre tjejer sitter fortfarande vid samma bord (nr två). Två av dem pratar med varandra och samtalen är av privat sort. Den fjärde tjejen som också sitter vid samma bord (nr två) har också sin dator med sig men hon väljer att inte använda den, utan hon lyssnar in på samtalet som hennes två tjejkompisar har. Alla fyra tjejer sitter kvar på samma plats under hela rasten vid bord nummer två.

Den femte eleven i uppehållsrummet har valt att sätta sig i en av fåtöjlerna som tillhör bord nummer sex och även den har sin dator med sig. Eleven sitter resten av rasten i fåtöljen och är ute på internet.

Den sjätte och sista eleven som befinner sig i uppehållsrummet under rasten väljer att sätta sig vid bord ett. Där sitter den under resten av rasten. Eleven samtalar inte med någon utan endast sitter på stolen och tar det lugnt.

Det kommer inga fler elever till uppehållsrummet under resten av rasten och när klockan blir strax innan 10.00 reser sig samtliga elever för att göra sig redo till att gå till sina kommande lektioner.

5.2.2 Observationstillfälle 2. Tisdag, kl. 9.30–10.00.

Närvarande: 8 elever. Vuxna: Endast jag som observatör.

Tabell 5.2 Tisdag

Stationer:	Måndag	Tisdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
1: Bord	1 elev				
2: Bord	4 elev				
3: Bord		1 elev			
4: Bord					
5: Bord					
6: Fåtöljer	1 elev	5 elever			
7: TV					
8: Whiteboard					
9: Datorbord		2 elever			

Under tisdagen är det fler elever på plats i uppehållsrummet och kl. 9.30 när rasten börjar har två av eleverna valt att ta fram sina datorer och sätta sig vid datorbordet (se bilaga 6). Dessa två elever samtalar inte med varandra utan är helt koncentrerade på sina datorskärmar. De har inga hörlurar på sig eftersom de väljer att endast surfa på internet och inte lyssna på musik. Hade de gjort det finns det en gemensam skolregel för uppehållsrummet som säger att hörlurarna ska vara på.

Bland fåtöjlerna har fem elever valt att sätta sig ner och de tar det lugnt under större delen av rasten. Ingen av de fem elever som sitter i fåtöjlerna pratar med varandra, två av dem har sina

datorer med sig som de har i knät medan de surfar på internet. Detta är något som även resten av eleverna i fåtöjlerna gör, de plockar fram sina mobiler som de antingen surfar med eller spelar spel. Plötsligt reser sig en av eleverna som har suttit med sin mobil och går iväg. De andra fyra sitter kvar i tysthet. Efter en kort påbörjas en kortare konversation bland eleverna i fåtöjlerna. Eleven som hade gått iväg är nu tillbaka och verkar vara upprörd över något, den sätter sig i en av de lediga fåtöjlerna igen och verkar vara upprörd över någonting. Eleven försöker få till ett samtal kring det som den är upprörd över med ingen av de andra eleverna verkar vara pigga på att kommentera dess utsago.

Eleven som har suttit vid bord nummer tre alldeles själv reser sig när det är tio minuter kvar av rasten och går iväg från upphållsrummet.

Vid datorbordet börjar det hända lite saker när en av tjejkerna som har suttit där stänger av sin dator och istället börjar prata med eleven som sitter i en av fåtöjlerna, den elev som blev upprörd.

När klockan är 9.55 börjar eleverna i upphållsrummet sakta att röra på sig eftersom de vet att det är snart dags att gå vidare till lektionerna som börjar kl. 10.00. Inom några sekunder är upphållsrummet tomt.

5.2.3 Observationstillfälle 3. Onsdag, kl. 9.30 – 10.00.

Närvarande: 12 elever. Vuxna: Jag som observatör samt en i personalen.

Tabell 5.3 Onsdag

Stationer:	Måndag	Tisdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
1: Bord	1 elev				
2: Bord	4 elever		4 elever		
3: Bord		1 elev	1 elev		
4: Bord					
5: Bord					
6: Fåtöljer	1 elev	5 elever	5 elever		
7: TV					
8: Whiteboard					
9: Datorbord		2 elever	2 elever		

Rasten har börjat kl. 9.30 och i uppehållsrummet finns 12 elever. Eleverna väljer att sprida ut sig över hela uppehållsrummet. Två av eleverna sätter sig vid datorbordet med sina datorer. Under de första ca 20 minuter samtalar de varken med varandra eller med någon annan. När det är ca tio minuter kvar av rasten börjar den ena av eleverna vid datorbordet att plocka undan sin dator och då gör även den andra eleven det också. Under tiden som de plockar undan sina datorer samtalar de med varandra om diverse saker.

En elev sitter för sig själv vid bord nummer tre och där väljer den att sitta under resten av rasten. Eleven samtalar inte med någon av de andra eleverna.

Vid bord nummer två sitter fyra elever och samtliga har sina datorer med sig. De är djupt försjunkna i det som de ser på sina datorskärmar. Det hörs inga samtal eleverna emellan, istället har alla tagit fram sina datorhörlurar. Där sitter de under hela rasten.

I fåtöljerna sitter fem elever och alla är upptagna av att antingen surfa på sin dator eller sin mobil. Det ser ut som att många av eleverna är på Facebook. Egentligen förekommer det mycket samtal eleverna emellan och ingen verkar heller vara pigg på att prata med någon annan. Efter några minuter reser sig en av eleverna och går iväg och strax därefter gör ytterligare en det. De är borta en liten stund och kommer sen tillbaka. Strax innan rasten är slut har de flesta eleverna rest på sig och gått iväg till sina lektioner.

5.2.4 Observationstillfälle 4. Torsdag, kl. 9.30 – 10.00.

Närvarande: 11 elever. Vuxna: Endast jag som observatör.

Tabell 5.4 Torsdag

Stationer:	Måndag	Tisdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
1: Bord	1 elev			3 elever	
2: Bord	4 elever		4 elever	2 elever	
3: Bord		1 elev	1 elev	1 elev	
4: Bord					
5: Bord					
6: Fåtöljer	1 elev	5 elever	5 elever		
7: TV					
8: Whiteboard					
9: Datorbord		2 elever	2 elever	5 elever	

Under den fjärde rasten fanns det 11 elever som var närvarande i uppehållsrummet. Vid datorbordet valde fem elever att sätta sig endast en av eleverna hade sin dator med sig. Eleven med datorn samtalande under hela rasten med en kompis som satt bredvid och deras samtal rörde sig om det som de betraktade på datorskärmen. De två eleverna valde att inte ha på sig några hörlurar och ljudet från datorn var hörbart för alla de andra närvarande eleverna i uppehållsrummet. De andra tre eleverna som också satt med vid datorbordet hade med sig sina mobiler som de surfade på och pratade om med varandra.

Två av elever i uppehållsrummet satt vid bord nummer två. Även de hade med sig sina datorer men de valde att inte föra några samtal, istället var de djupt koncentrerade på sina datorer och de valde dessutom att ha på sina hörlurar.

En av eleverna satt för sig själv vid bord nummer tre hade med sig sin dator som den surfade på under hela rasten.

Vid bord nummer ett satt tre elever men endast en av dem tagit fram sin dator. Tillsammans med en kompis valde de att se en episod av en amerikansk serie. De hade inga hörlurar utan valde att ha låg ljudnivå. Eftersom de var koncentrerade på datorn förekom det ytterst lite prat mellan dem. Vid samma bord fanns det ytterligare en elev som valde att endast sitta och betrakta vad resten av omgivningen sysslade med.

5.2.5 Observationstillfälle 5. Fredag, kl. 9.30 – 10.00

Närvarande: 8 elever. Vuxna: Jag som observatör samt ytterligare en vuxen som rastvakt.

Tabell 5.5 Fredag

Stationer:	Måndag	Tisdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
1: Bord	1 elev			3 elever	1 elev
2: Bord	4 elever		4 elever	2 elever	1 elev
3: Bord		1 elev	1 elev	1 elev	1 elev
4: Bord					
5: Bord					
6: Fåtöljer	1 elev	5 elever	5 elever		
7: TV					
8: Whiteboard					
9: Datorbord		2 elever	2 elever	5 elever	5 elever

Vid det sista observationstillfället fanns det åtta elever närvarande i uppehållsrummet och fem av dem satt vid datorbordet. En av eleverna hade sin dator med medan två andra elever satt med sina mobiler och surfade på med dem. De resterande två elever vid datorbordet hade varken mobil eller dator med sig, istället satt de med mest för sällskapet skull och samtalande med resten av eleverna vid datorbordet.

Vid bord nummer ett satt en elev och samtalande med en vuxen som var med som rastvakt. Vid bord nummer två satt en elev själv med sin dator. Eleven hade tagit fram sina datorhörlurar och var djupt koncentrerad på musik från Youtube. Vid bord nummer tre satt en ytterligare elev med sin dator och surfade.

Avslutningsvis var det endast dessa elever som var närvarande i uppehållsrummet under rasten och det bordet som det förekom allra mest konversation och samspel var vid själva datorbordet. Självklart förekom det konversation vid bord nummer ett där den vuxne satt som rastvakt, men inte lika mycket samtal som vid datorbordet. Förövrigt förekom det ingen annan aktivitet under de 30 minuter som rasten varade.

5.2.6 Analys av observationerna

Studien omfattar inte endast hur rasten definieras av eleverna, specialpedagogerna och speciallärare, utan även hur den fysiska aspekten av elevrasterna ser ut. I denna analys kommer jag att granska närmare hur de fem rasterna såg ut och var eleverna främst befann sig i uppehållsrummet.

Eleverna själva var tydliga med under sina intervjuer att rast är deras tid för att koppla av och under observationerna blev det tydligt att så också var fallet. Vid närmare granskning av sammaställningen (se tabell 5.6) över var eleverna befann sig i uppehållsrummet visade det sig att det var främst vid datorbordet som de allra flesta satt under en veckas tid av observationer. Här följer en sammanställning av elevantalet kring de olika stationerna (se bilaga 6) i uppehållsrummet.

Tabell 5.6 Sammanställning

Bord 1	5 elever
Bord 2	11 elever
Bord 3	4 elever
Bord 4	0 elever
Bord 5	0 elever
Fåtöljer	11 elever
Tv	0 elever
Whiteboard	0 elever
Datorbord	14 elever

Det var datorbordet, bord nummer två samt fåtöjlerna som var de ställen i uppehållsrummet som var elevernas storfavoriter. Datorbordet kan jag förstå är favorit utifrån att där är det överenskommet att man helst ska sitta med sin dator. Bord nummer två är nog populär eftersom det är den enda bordet förutom datorbordet som har nära till ett eluttag och fåtöjlerna lockar nog eftersom de är väldigt sköna att sitta i.

Linder & Breinhild Mortensen (2008) skriver att det goda är individuellt och förutsägbart och observationerna visade att en stor del av elever som närvarade under de fem raster valde att sysselsätta sig med det som de ansåg vara roligast och alltför ofta föll valet på stillasittande aktivitet i form av dator och mobilanvändning. Den fysiska aktiviteten under rasterna var i stort sätt frånvarande och de enstaka fysiska aktiviteterna som observerades var att någon elev reste på sig och lämnade uppehållsrummet. Sollerhed (2006) skriver att dagens ungdomar känner sig mer bekväma i den högteknologiska världen och som följd minskar den naturliga aktiviteten. Ungdomar som observerades under de fem rasterna visade att de var mest bekväma med att sitta i lugn och ro.

Lek eller spel i form av till exempel sällskapsspel var aldrig aktuellt. Det var främst mobilerna som var det mest förekommande redskapet när det gällde att sysselsätta sig med spel. I dagens mobiler finns det möjlighet att ladda ner eller köpa en oändlig tillgång till olika spel och då blir det ett samspel mellan användaren och dess mobil. I uppehållsrummet finns det även en whiteboard som jag kan mycket väl tänka mig hade kunnat användas i olika syften, men som under observationerna förblev oanvänd. Lindqvist (2002) menar att i dagens skola finns det

ingen större plats för lek och spel och det framkom tydligt under mina observationer. Det som lockade eleverna allra mest att sysselsätta sig under sina raster var internet. Att fokusera så mycket som eleverna gjorde på sina datorer samt mobiler skapade en tillvaro där hörlurar i vissa fall var viktigare än att föra samtal med sin bordsgranne. Lillemyr (2002) skriver att enligt Piagets tankar sker den kognitiva utvecklingen genom interaktion mellan individen och omvärlden, men då måste individen också vara aktiv.

Utifrån det sociokulturella perspektiv är lärande en produkt av samspel och kommunikation (Säljö, 2000) och något som blir uppenbart under mina observationer är att det råder brist på den varan. Även om eleverna befinner sig samma lokal kan de välja att avskärma sig från varandra, främst för att uppnå den stillhet och avkoppling som de behöver. Kanske kan det bero på att eleverna känner att eftersom rasten är deras egen tid kan de välja att försvinna in i datorn eller mobilens värld. Andra gånger kanske de väljer att samtala med varandra om saker som sker på datorskärmen och då har något någonting som de vill dela med varandra och inleds konversationer mycket enklare.

I den följande texten kommer jag att presentera de åtta specialpedagogers samt speciallärares definition av rast på gymnasiesärskolan.

5.3 Specialpedagogers och speciallärares (pedagogers) uppfattningar om rasten

Följande text kommer att omfatta två områden utifrån de svar som gavs av specialpedagogerna och speciallärare kring deras uppfattning om rast på gymnasiesärskolan. Det första området kommer att behandla rastens betydelse medan det andra området kommer att fokusera på den fysiska aspekten av rastaktiviteter som förekommer på gymnasiesärskolan. Jag kommer förövrigt i resultatdelen istället för att skriva specialpedagoger och speciallärare endast förhålla mig till benämningen pedagoger.

5.3.1 Område 1: Rastens betydelse

Frågan om rastens betydelse ställdes till samtliga pedagoger och det som framkom var att rast för elever på gymnasiesärskolan är att pausa från lektionsarbetet. Nyckelord som ofta framkom under intervjuerna är vila och återhämtning. En av pedagogerna uttryckte att rastens

betydelse är ”att man har en kravlöst stund, eller många om man behöver det, när man kan återhämta sig. Det tycker jag är rast” (S2). Medan för två av pedagogerna var rast ”paus, vila och val!” (S3) eller som en annan pedagog uttryckte sig ”rasten ska vara ett avbrott” (S8).

En av pedagogerna nämnde också betydelsen för elever av att komma ifrån all den stimulans och uttryck som de omges under en hel dag. ”Jag ser det som, för våra elever är en skoldag fylld av stimuli och intryck och de är väldigt nära oss vuxna och då är de rast stunderna en chans att gå ner i aktivitetsnivå” (S8).

De elever som pedagogerna utgår ifrån är gymnasiesärskoleelever och en av pedagogerna poängterade vikten av att inte glömma de elever man egentligen har. ”Det är olika detta med rast beroende på vilka elever man har. Men de eleverna som jag har, så är rast för dem när de inte har lektion, när de själva får välja vad de vill göra under den tiden” (S1).

Vid bearbetningen av intervjuerna fann jag att samtliga pedagoger var enliga om att rasten ska vara individuell. Eftersom det är en gymnasiesärskola som ingår i studien menade många av pedagogerna att rastens betydelse är ”tid för återhämtning. Sen vad man gör med den tiden är väldigt individuellt. Beroende på vilka behov de har” (S4). Eller så kan det vara en ledig stund från studier. ”Jag tycker det är ett avbrott från lektionerna, från kunskapsinhämtningen, att man gör något annat” (S5).

Just det individuella framkom väldigt ofta under intervjuerna. Förutom vila och återhämtning visade det sig att pedagogerna var även eniga om att rast är det tillfälle under dagen då eleven själv får möjlighet att välja och styra sin rastaktivitet. ”Det är lite olika för allihopa” (S7). ”Och det är just det, att de själva får välja och därför kan rasten se olika ut, syftet är att man ska återhämta sig” (S1).

En av pedagogerna menade att rastens valmöjlighet är en stor del av elevens vardag. ”Rasten för våra elever utgår ifrån de individuella behov som varje elev har, därför är definitionen flytande. Det som känns mest lika för eleverna är att rasten innebär någon form av valmöjligheter för eleverna och även en möjlighet av flera att påverka sin vardag” (S6).

Just valmöjligheten var ett ämne som ofta återkom när pedagogerna försökte ge svar på rastens betydelse. ”Att man liksom hinner leva sitt liv i den person som man själv är. Därför

är rastens betydelse oerhört viktig. Det tycker jag man kan utläsa oavsett vilken elev man har, för i alla fall i den här skolformen, eller det tror jag i alla fall” (S2).

Det var tydligt att pedagogerna var måna om att lyfta fram att rastens betydelse är att låta eleverna styra sin tid och att val av aktiviteter bör vara deras egna.

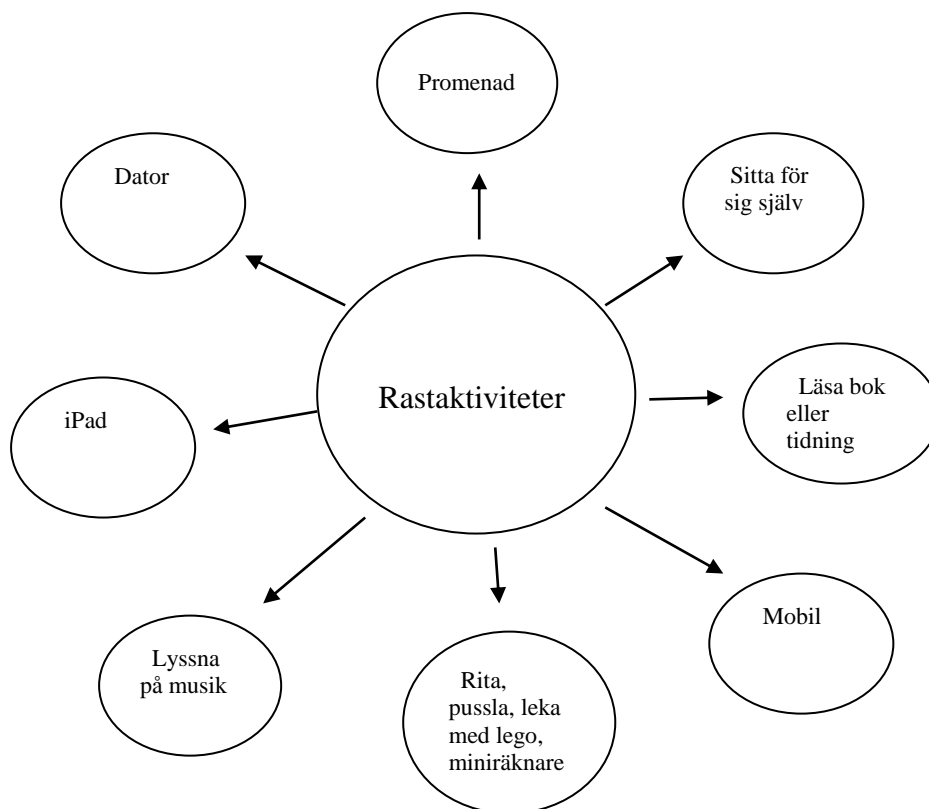
Rasterna innebär liksom flera olika aktiviteter under skoldagen, möjligheter att påverka och att välja. Raster styrs upp då eleverna har behov av tydlig struktur och fria raster kan bli tom tid som snarare stressar än fungerar som den avkoppling jag menar att raster ska vara. Raster kan vara en möjlighet till vila ifrån täta relationer om övriga skolaktiviteter är mycket samarbetskrävande, medan det för andra kan innebära gemenskap eller delaktighet (S6).

Samtidigt framkom det också att elevens valmöjligheter kan vara komplext och svårt för eleven att uppnå på egen hand. ”De barnen eller ungdomarna som vi jobbar med behöver ju längre tid för all inläring och då är rasten väldigt viktig. Men däremot är det inte samma som fri rast för det kan vara väldigt svårt. Att välja kan vara väldigt svårt om man är på tidig utvecklingsnivå” (S4).

Vidare i resultatdelen kommer jag att presentera pedagogernas tankar kring rastaktiviteterna på en gymnasiesärskola samt dess betydelse för eleverna.

5.3.2 Område 2: Rastaktiviteter

Utifrån de intervjuade pedagogers svar blev det tydligt att det finns vissa återkommande rastaktiviteter som alltid sker på gymnasiesärskolan. De aktiviteter som eleverna väljer beror främst på det är saker som de känner sig bekväma med och de aktiviteter som nämndes förekommer i figur 5.1. Dessa aktiviteter omfattar både elever på de nationella programmen samt på det individuella programmet.



Figur 5.1

Enligt figuren är just dessa rastaktiviteter de mest förekommande och även mest eftersökta på gymnasiesärskolan. Det betyder också att populariteten hos dessa rastaktiviteter gör att de ständigt är återkommande. ”Men så är det ju, men av de elever som jag har brukar deras raster ser rätt lika ut” (S1). En av pedagogerna menade att en viss rastaktivitet var given. ”Datorn, det är det eleven helst vill. Datorn är elevens avkoppling och där den slipper oss en stund”(S7). Medan en annan pedagog menade att ”i 90 % av tillfällena så väljer eleven samma” (S8).

Enligt en av pedagogerna finns det alltid en tanke kring vad som finns tillgängligt för en elev att sysselsätta sig med under rasten. Det är med andra ord alltid elevens intresse som styr rastaktiviteten. ”Det är inte så generellt väldigt många saker som eleven är intresserad av och då har man försökt ha de saker som man vet att eleven kan koppla av med” (S2).

Att spela spel är enligt en av pedagogerna inte det populäraste man kan göra. ”För spela spel är ingenting som de har valt att göra istället gör de andra aktiviteter som är mer självständiga

det är många som väljer detta med att sitta på Youtube, eller med sin telefon eller snacka med kompisar” (S1).

Medan en annan av pedagogerna berättade att de elever som pedagogen möter oftast gillar att sysselsätta sig med olika aktiviteter där inte enbart dator och Ipad ingår. ”Eh, det kan vara titta i tidningar och klippa fina bilder och det här med att rita, pussla, läsa bok, gå ut, titta i skolkatalogen och så tidning” (S4). Enligt denna pedagog finns det en större variation kring vad pedagogens elev gillar att göra under rasten.

Enligt en av pedagogerna har rastaktiviteten förändras väsentligt under tiden som hon har varit verksam på gymnasiesärskolan.

Det har förändrats, nu har eleverna fått datorer och det sitter de mycket med. För vissa är det bra men för andra blir det lite ensamt. Ett tag köpte vi in mycket sällskapsspel för att försöka få igång dem på dem aktiviteterna, men det är de inte intresserade av nu (S5).

Samtidigt menar en av pedagogerna att det är eleven som ska vara i fokus och dess behov ska styra de aktiviteter som skolan kan erbjuda den. ”Jag tycker att man ska titta på hela eleven eller vem man har framför sig” (S3).

Med det citatet väljer jag att avsluta resultatdelen och följande text kommer att endast fokusera på analysen som precis som tidigare kopplas till studiens teori.

5.3.3 Analys

Varje specialpedagog och speciallärare har som uppdrag att arbeta förebyggande och där elevers behov tas på allvar (Asmervik, 2008). De åtta specialpedagoger och speciallärare som jag träffade under varje intervju utfrågades i syfte att synliggöra deras tankar och funderingar kring hur de definierar rasten samt dess betydelse för elever på en gymnasiesärskola. Det jag fick fram var att de var väldigt samstämmiga i sina svar. Det spelade ingen roll ifall det var en specialpedagog eller speciallärare som satt framför mig och besvarade mina frågor. Det gemensamma nyckelorden enligt dessa åtta pedagoger är att rastens betydelse är att eleverna får en stund under skoldagen att vila samt välja.

Lansheim (2010) skriver att specialpedagogikens fokus utgår ifrån att möjliggöra samspel mellan individen och dess skolomgivning. Pedagogerna i denna studie är alla verksamma på

en och samma gymnasiesärskola där de möter elever både från de nationella och individuella programmen och det gemensamma är att alla dessa elever är unika och har individuella behov. För att skapa det samspel som Lansheim (2010) refererar till behöver dessa pedagoger utgå ifrån varje elev, precis som den är och det är något som framkommer tydligt att det uppfylls vid granskandet av pedagogernas svar. Inte nog med att samtliga pedagoger var överens om att rastens betydelse är att koppla bort de aktiviteter som utförs under de ordinarie lektionerna så menade de att rasten är det tillfälle där varje elev ska kunna välja sin rastaktivitet utifrån det behov som den har. Att låta eleverna välja är det som gör rastaktiviteterna unika inom gymnasiesärskolan enligt pedagogerna, om en elev vill göra exakt samma sak under varje rast så får den självklart göra det.

Det är just rastaktiviteter som eleven har störst möjlighet att påverka och även om det finns val att göra kan det ändå innebära mer stress än nödvändigt. Om eleverna väljer att lägga sin tid på att sitta med sin dator är det accepterat, speciellt om det blir tydligt att en elev har behov av att sitta för sig själv och kanske komma ifrån att vara alltför nära de vuxna. Pedagogerna menade också att rasten är det tillfälle då eleverna har möjlighet att komma ner i aktivitetsnivå och bara vara för sig själva. Det sociokulturella perspektivet utgår ifrån att lärande baseras på samvaro och kommunikation (Säljö, 2000) och om eleverna på gymnasiesärskolan är i ständigt samvaro med sina pedagoger och andra skolkamrater kan det finnas behov av att koppla bort allt för ett kort ögonblick och där kommer rastens betydelse in.

5.4 Sammanfattning av resultat

Utifrån de deltagande observationer samt intervjusamtal med både elever samt pedagoger (specialpedagoger och speciallärare) är det tydligt att det som eftersträvas och uppfylls är ett stort behov av stillhet och egentid under rasten. Samtliga elever var eniga om att rastens betydelse är tid att kunna vila och återhämta sig mellan lektionerna. De deltagande observationerna visar att när eleverna väl tar plats i gymnasiesärskolans uppehållsrum har de en förmåga att hitta en plats som de trivs med och väljer att spendera hela sin rasttid där.

Dessutom visar resultaten att eleverna inte har stor behov av att variera sina rastaktiviteter, det mest förekommande är att antingen sysselsätta sig med datorer eller mobiler. Ibland händer det att någon av eleverna väljer att bara endast sitta i lugn och ro eller kanske ta en kort promenad

till fiket. Under observationerna blev det också tydligt att det sällan förekom bråk eller osämja. Annars visar resultatdelen i studien att eleverna överlag på gymnasiesärskolan var nöjda med sina raster.

Tyvärr förekom det inte alltför mycket av fysisk aktivitet under de fem rasterna, även om eleverna berättade i intervjuerna att de ibland kan bestämma sig för att ta en kort promenad, främst för att komma ifrån skolan för ett ögonblick. Själva avsaknaden av den fysiska aktiviteten som observerades återspeglar elevernas önskan om lugna raster där återhämtning och vila är viktigast. Utifrån den aspekten valde många av eleverna att sitta ner, antingen i fåtöjlarna, kring datorbordet eller runt något av borden (se bilaga 6).

Den vuxnas närvaro i form av rastvakt som önskades av eleverna visades under observationstillfällena att det inte var alltför många tillfällen som de vuxna var närvarande vid. Utifrån hur rasterna förlöpte fanns det inget större behov av rastvakt, främst för att eleverna var väldigt respektfulla mot varandra.

Pedagogerna var också eniga i sina uttalanden att rastens betydelse är vila och återhämtning, samtidigt menade de att rasten är det tillfälle under dagen då eleverna själva kan välja och påverka. Men det poängterades också att själva valmöjligheten kan vara komplext och stressande i vissa fall. Likaväl framkom det i resultatdelen att rast för elever på gymnasiesärskolan ska vara byggda på det individuella behovet och kan vara enformiga. De rastaktiviteter som nämndes av pedagogerna visar att det ändå finns variation (se figur 5.1).

5.5 Teoretisk tolkning

Säljö (2000) menar att det sociokulturella perspektivet är ett verktyg att granska närmare det lärande som sker i en kollektiv eller hos en individ eftersom kunskapen måste erövrats och inte kan erbjudas. Därför utgår det sociokulturella perspektivet ifrån att allt lärande sker igenom det gemensamma och i olika sociala sammanhang. Eftersom studiens syfte är att undersöka hur elever samt specialpedagoger och speciallärare ser på rast och dess betydelse inom en gymnasiesärskola borde rasterna vara ett ypperligt tillfälle för eleverna att vara sociala. Raster i sig kan erbjuda eleverna möjligheter till att vidareutvecklas, men kan det verkligen ske ifall eleverna väljer att sitta för sig själva och avskärma från varandra genom olika elektriska apparater så som datorer och mobiler?

Vygotskys (1986) syn på lärandet enligt Säljö (2000) är att ny kunskap skapas genom kommunikation och samspel, men samtidigt visar studiens resultat att majoriteten av tiden under de fem rasterna utgick ifrån att eleverna främst ville sitta på ett och samma ställe med sina prylar och de la väldigt lite tid på att kommunicera med varandra. Självklart förekom det samspel och kommunikation mellan eleverna, men oftast baserades rasten på vila och återhämtning och det gjorde att det inte fanns ett stort behov att föra längre konversationer med varandra. Det som tog allra mest av elevernas uppmärksamhet var de fysiska redskapen som de var vana vid, datorer och mobiler.

Samtidigt fanns det ett stort värde för eleverna att lägga den tid som är avsedd för rast på sig själva och sina behov. Det sociala samspelet finns där hela tiden i bakgrunden eftersom eleven är så pass aktiv på lektionerna och då blir rasten istället det tillfälle att kunna koppla bort allt. En av pedagogerna menade att det handlar om att komma ifrån all det stimuli och alla intryck som omger eleverna. Eleverna åt andra sidan menade att under rasten kan de umgås med varandra, samtala om saker de finner glädje i, ta gemensamma promenader och försöka återhämta sig och få nya krafter inför de fortsatta lektionerna.

Slutligen vill jag referera till en av upptäckterna som gjordes under en av de deltagande observationerna, det är tydligt att eleverna visar stor respekt för varandra och min tolkning är att detta är en produkt av kunskaper som eleverna har lärt sig under sin tid på gymnasiesärkolan. Eleverna har tagit till sig kunskap om att alla på skolan vill må bra och ha det bra under sin rast och för att det ska uppnås behöver alla stäva mot det. Med andra ord utifrån det sociokulturella perspektivet så är det kunskap som eleverna har tillägnat sig genom att vistas tillsammans i samma uppehållsrum och spelreglerna har blivit tydliga. Det kan också vara kunskap som har presenterats av de vuxna, men slutligen är det eleverna som tillämpar de kunskaper och mår bra av det.

6. DISKUSSION

6.1 Diskussion av resultat

Under höstterminen 2013 bestämde jag mig för att göra en fallstudie vars syfte var att synliggöra en gymnasiesärskolas specialpedagogers, speciallärares samt elevers upplevelser kring rastens betydelse samt de aktiviteter som förekommer. Anledningen till studiens uppkomst berodde främst på en önskan om att fokusera på ett område som inte var alltför utforskat. Självklart finns det studier gjorda kring gymnasiesärskolan (se Mineur 2013), men inte lika många som granskar de rastaktiviteter som kan förekomma där. Eftersom jag är verksam inom särskolans värld var det av vikt för mig att hitta ett forskningsområde som skulle vara betydelsefull för den framtida forskningen inom gymnasiesärskolan. Det jag valde var att granska närmare en gymnasiesärskolas raster och dess betydelse utifrån elevers, specialpedagogers samt speciallärares synpunkter. Elever som läser på gymnasiesärskolan har oftast långa skoldagar och därför de behöver pauser under dagen. Att ignorera raster hade inte varit lyckat, vare sig för personal eller för elever.

Tanke med studien var att analysera de tankar och funderingar som råder kring raster och de rösterna skulle främst tillhöra skolans myndiga elever samt en specifik grupp av skolans personal. Personalen skulle vara specialpedagoger och speciallärare och detta grundar sig på att de innehar den specialpedagogiska kunskapen och erfarenheten. Det jag behövde var att komma åt den specialpedagogiska kunskap som de besitter och representerar, alltså en genomtänkt elevsyn, samhällssyn och kunskapssyn och i detta fall kopplat till elevraster. Vid granskningen av examensmål för både specialpedagoger och speciallärare visade det sig att det är nästan identiska och utgångspunkten för båda dessa professioner är att de ska utgå ifrån identifikation, analys samt medverkan i det förebyggande arbetet kring undanröjningen av hinder och svårigheter (Hkr, 2013; Hkr, 2014). Genom att endast fokusera på deras specialpedagogiska tankar kunde fallstudien belysa kärnan kring varför raster ser ut som de gör på en gymnasiesärskola.

6.1.1 Vila och återhämtning som rastaktivitet enligt elever

Om jag börjar med att återgå till påståendet att man inte leker på gymnasiesärskolan så visar denna fallstudie att det stämde väl utifrån elevsynen. Främst för att det inte förekom någon talan om lek, varken under elevintervjuerna och observationerna. Det som förekom var en

sysselsättning i form av spel och oftast spel mellan användaren och redskapet som var dator eller mobil. Under de åtta elevintervjuer som genomfördes framkom det aldrig tal om lek och jag tolkar det som att det finns en gemensam förståelse bland eleverna att det inte är något som borde framkomma på raster nu när de är gymnasieelever. Det som de eftersökte och dessutom lyckades uppnå var möjligheten till att ta det lugnt och i den bemärkelsen att eleverna helst ville koppla bort de lektioner de haft för ett ögonblick i förmån av vila och återhämtning.

För min egen del hoppades jag att påståendet som lek var felaktigt och att elevernas definition av rast och dess aktiviteter skulle innebära att de ibland eftersökte möjligheterna att umgås med varandra genom att spela olika sällskapsspel eller vara mer fysiskt aktiva genom att ta promenader och samtala om privata saker eller kanske sitta i fiket och umgås och inte lika mycket datorumgänge. Men det som istället framkom var att eleverna främst definierade rasten som den egna tiden, en tid som var avsedd att kunna avskärma sig ifrån skolans uppdrag i att lär ut ny fakta och nya färdigheter (Lindqvist, 2002). Min tolkning är att eleverna väljer att definiera att raster inte är för lek utan för möjligheten att använda dator och mobil i spelsyfte som inte är tillåtet under lektionstid.

Eleverna var väldigt tydliga med att det var under rasten som de främst fördrog att umgås eller använda sin dator och de deltagande observationer bekräftade deras påståenden. Det blev uppenbart under observationerna att de mest representativa rastaktiviteterna var stillasittande aktiviteter i form av dator och mobilanvändning och det går att koppla tillbaka till Linders och Breinhild Mortensens (2008) tankar att det goda i livet är individuellt. Min tolkning är att eleverna främst trivdes med dessa repetitiva rastaktiviteter. Deras trygghet utgick ifrån vetskapen att rasten var den tid då de kunde titta på Youtube och andra internetsidor och samtidigt koppla bort allt annat omkring dem genom att ta på sig sina hörlurar. Det blev tydligt för mig som observatör att det var eleverna som ägde rasttiden.

Att det var elevernas behov som styrde de rastaktiviteter som förekom var tydligt, men samtidigt är det svårt att inte fundera över det faktum att det inte fanns alltför många vuxna närvarande under rasterna. Kanske hade de vuxna kunnat locka ungdomarna att pröva sysselsätta sig med andra aktiviteter och kanske även försöka att få elever att komma ut ur den lockande dator- och mobilbubbla genom att föreslå andra rastaktiviteter där fysisk aktivitet är en naturlig del. Samtidigt var eleverna väldigt tydliga med att de vuxnas närvaro behövdes

främst i syfte av rastvakt och inte som underhållare. Elevernas önskan var att de vuxna skulle vara synliga men inte delaktiga och när skolan bejakar detta försvinner möjligheten att påverka rastaktiviteterna eftersom eleverna är tydliga med att de inte eftersöker den vuxnes sällskap.

Att eleverna var så pass nöjda med sin rast kan också tolkas att gymnasiesärskolans fysiska miljö och dess utformning var acceptabelt (Björklid, 2005; Skantze, 1995; Skantze, 1989). Det betyder att eleverna inte kände att det fanns behov av förändring. Men är inte det precis vad en gymnasiesärskola ska eftersträva, alla elevers behov tillgodoses? De elever som ingick i studien var alla inskrivna på gymnasiesärskolan utifrån det faktum att de har rätt att vistas där (Skolverket, 2013b) och om eleverna är nöjda med sina raster betyder det gymnasiesärskolan har lyckats med att erbjuda en betydelsefull miljö. Kirkeby (1998) menar att den fysiska miljöns betydelse är oerhört viktig eftersom den ska erbjuda möjlighet för eleverna att kunna dra sig utan och trivas. De ska kunna vara i sin egen värld och utifrån elevintervjuer samt de deltagande observationerna har denna gymnasiesärskola lyckas med att skapa en sådan miljö.

6.1.2 Rastens betydelse enligt specialpedagoger och speciallärare

Vid granskning av pedagogernas (specialpedagoger och speciallärare) svar om rastens betydelse fann jag att de var inne på samma resonemang som eleverna att rastens betydelse är att erbjuda tid för vila och paus. Enligt pedagogerna är rasten det tillfälle då varje elev har som störst möjlighet att kunna koppla tankar kring lektionerna samt krav och känslan av att ständigt vara i närheten av de vuxna. Det finns elever inom gymnasiesärskolan som behöver ett mer anpassad en till en undervisning och då är det av vikt att de vuxna kan ta ett steg tillbaka under elevens rast. När det gäller de rastaktiviteter som förekommer på gymnasiesärskolan var samtliga pedagoger överens om att rasternas uppbyggnad helt styrs av elevens behov. Linders & Breinhild Mortensens (2008) tankar kring det goda i livet visar att det är det individuella som styr och det stämmer väl överens med pedagogers definition av raster. Det betyder också att det spelar mindre roll ifall en elev väljer att göra samma sak varenda gång under sina raster, för om en elev väljer att sitta vid sin dator eller lyssna på samma cd måste det accepteras. Pedagoger var också överens om att deras specialpedagogiska uppdrag inte gick ut på att försöka tvinga fram nya rastaktiviteter eller ta bort vissa. Istället menade de att alla elever ska känna att de har möjlighet att kunna påverka och dessutom veta

att de befinner i en miljö som tar tillvara på deras individuella behov. Skantze (1995) skriver att en god fysisk miljö sänder budskapet till eleverna att de är välkomna och kan vara sig själva.

Men jag vill ändå stanna kvar lite längre kring mina observationer och det faktum att många av eleverna valde att främst fokusera på sina datorer och mobiler. Det kan vara förståeligt att som tonåring lockas av sin dator och mobil men i och med att eleverna väljer att lägga all den fokus på just de elektroniska apparaterna hämmas det sociala umgänget och minskar avsevärt i och med att hörlurar åker på. Lite bekymmersamt är det ändå för någon som betraktar dessa rastaktiviteter och ser att vid varje rast är det någon eller några elever som avskärmar sig till den grad att det blir endast dator och mobilen som existerar så får det en att fundera ifall det är det mest optimala för dem?

Utifrån den specialpedagogiska utgångspunkten är det av vikt att eleverna blir sedda för vilka de är och får möjlighet att utvecklas till goda samhällsmedborgare (Persson, 2007), men då anser jag att de också behöver få hjälp och stöttning i att kunna umgås och utveckla sina sociala färdigheter och det kan inte alltid ske genom avskärmning. Jag kan också förstå ifall vissa elever på gymnasiesärskolan har ett större behov av att avskärma sig från att ständigt behöva vara i närheten av de vuxna och vill egentligen vara i fred under rasterna. Men samtidigt har jag svårare att förstå att de vuxna inom gymnasiesärskolan inte reagerar mer att många av eleverna som jag tolkar verkar klara av att vara i större sociala grupper ofta väljer att gömma sig bakom datorskärmar eller sina mobiler när de väl har rast. Utifrån mina observationer kan jag tycka att det var alldeles för lite av den sociala samvaron under rasterna. Jag kan tycka att det är bekymmersamt att eleverna ofta satt med sina elektroniska redskap när de kunde vara sociala. Säljö (2000) menar att det är genom samverkan som eleven utvecklas och lär sig mer om sin omvärld. Det är genom interaktion med andra individer som eleven får nya kunskaper som den senare kan använda vid andra utmaningar. En ytterligare påföljd av de stillasittande rastaktiviteterna som observerades var att det inte kan vara bra för deras hälsa.

6.1.3 Den fysiska aktiviteten

Utifrån min erfarenhet vet jag att det kan bli väldigt mycket stillasittande under en hel skoldag för elever och att de behöver fler tillfälle för fysisk aktivitet och därför bör rasten vara ett ypperligt tillfälle att kunna göra det (Verstraete et al, 2006). Det är utan tvekan av vikt att vi rör på oss av hälsoskäl, men tyvärr har den fysiska aktiviteten minskat avsevärt bland dagens

ungdomar och istället ersatts av mer tid framför tv, dator och mobiler (Sollerhed, 2006). Att uppmuntra till fysisk aktivitet har även uppmärksammats av gymnasiesärskolans läroplan (Skolverket, 2013a) som stödjer faktum att skolan behöver få eleverna att utföra regelbundna fysiska aktiviteter. Samtidigt blev det tydligt i denna studie att eleverna själva inte var alltför pigga på att vara fysiskt aktiva under sina raster. Utifrån resultatet framkom det att eleverna istället kände ett större behov av att vila och återhämta sig, främst i syfte att få mer energi för att kunna klara av sin skoldag. Det som också blir tydligt vid granskning av resultatdelen var att eleverna inte verkade förstå de positiva aspekterna av att vara fysiskt aktiv och hur det i sin tur främjar deras hälsa (Ericsson, 2013). Istället fann jag att eleverna hade rätt i sina påståenden att rasten var den tid som de främst använde till vila och återhämtning och precis som jag skrev tidigare var eleverna främst sysselsatta med att använda sina datorer och mobiler. De fysiska aktiviteter som observerades var ett fåtal korta promenader till skolans fik och sen tillbaka till uppehållsrummet och därför kan jag påstå att majoriteten av elevers rasttid gick åt att sitta på ett och samma ställe i uppehållsrummet och sysselsätta sig med olika redskap i form av elektroniska prylar.

Jag tolkar elevernas brist på fysisk aktivitet under rasten som ett bevis på att de inte förstod nyttan och behovet av att röra på sig. Min tolkning är att eleverna kanske inte uppskattade tanken att behöva gå ifrån skolan eller så var behovet större att ägna sig åt stillasittande aktiviteter än att röra på sig. De rastaktiviteter som pedagogerna nämnde under intervjuerna verkade inte vara fysiskt krävande. De aktiviteter som nämndes var dator, mobil, iPad, lyssna på musik, lägga lego, lägga pussel, pyssla med diverse saker, läsa en bok eller tidning och så vidare. Den enda rastaktiviteten som pedagogerna nämnde och som krävde fysisk aktivitet var promenader. Många forskare (Sollerhed, 2006; Ericsson, 2013; Huitfeldt, Bergström, Tärnklev, Huitfeldt & Ågren, 1998) menar att skolan har en stor möjlighet att kunna påverka den nedåtgående fysiska aktivitets trend. Samtidigt kan jag förstå att det kan vara svårt eller ibland rent av omöjligt att tvinga fram förändring hos tonåringar som känner sig mer än nöjda med sin rast tillvaro. Främst för att de definierar rasten som deras egen tid att förfoga över. Det är mycket som styrs av pedagoger och därför blir rasten elevens möjlighet till påverkan. Men det finns ändå en poäng i att få eleverna att förstå att ju mer aktiva de är under sin skoltid desto mer kommer de att vinna i längden. Enligt Ericsson (2013) är elever som är mer aktiva har bättre skolresultat utifrån den aspekten att de tror mer på sig själva och sin förmåga att klara av fler utmaningar. Likaväl är de ungdomar som utövar fler fysiska aktiviteter mer

sociala och överlag mår bättre, samtidigt bygger de en stadig grund att stå på när det gäller deras framtid och hälsa (Sollerhed, 2006).

6.2 Slutsats och sammanfattning

Studiens syfte har varit att lyfta fram rastens definition och betydelse på en gymnasiesärskol av dess elever samt specialpedagoger och speciallärare och jag hävdar att syftet är uppfyllt. Studien visar att utifrån elevintervjuer samt pedagogintervjuer framkom det att det fanns stora likheter i deras svar, eftersom de nyckelord som ofta framkommer vid rastens definition är tid för vila och tid för återhämtning. Rastens definition är den stunden under skoldagen då eleverna kan ägna sig åt de aktiviteter som de helst önskar och i den form de mest känner sig bekväma med.

De deltagande observationerna visade att det främst var i uppehållsrummet som eleverna valde att tillbringa sina raster och det framkom också att det inte var alltför mycket av fysiskt aktivitet under rasterna. Istället var det väldigt stillsamma raster, precis som eleverna själva önskade och utifrån det sociokulturella perspektivet fanns det inte alltför mycket samspel eller kommunikation elever emellan. De rastaktiviteter som dominerade mest var användningen av elektroniska redskap i form av dator och mobiltelefon.

6.3 Metoddiskussion

Denna studie bygger på den kvalitativa forskningen och enligt Stukát (2011) utgår kritiken ifrån att den är alltför subjektiv och det skapar låg grad av replikerbarhet. Kritiken riktas främst mot att det handlar väldigt mycket om vem som gör tolkningen och att det samtidigt minskar reliabiliteten utifrån det vanligt låga antalet personer som undersöks i studien. Det i sin tur minskar möjligheten till generalisering. Jag tar åt mig den kritiken, men samtidigt är detta en fallstudie och hade fler gymnasiesärskolor, elever och personal ingått, då hade det behövts väsentligt mer tid att göra studien rätt. Min utgångspunkt var att belysa en gymnasiesärskola och dess tankar kring rastens betydelse och det uppnåddes genom semistrukturerade intervjuer samt deltagande observationer. Att genomföra intervjuer är krävande utifrån att transkribering tar tid, men trots det är det värdefull material till en fallstudie som bygger på uttalanden från elever samt specialpedagoger och speciallärare. Det andra metodvalet i form av deltagande observationer var ytterligare en viktig pusselbit i genomförandet av studien. De deltagande observationerna förstärkte fallstudien genom att de knöt samman elevers uttalanden kring vad de gör på sina raster samt hur det egentligen såg ut.

6.4 Tillämpning

Nyttan med fallstudien är att den gav eleverna möjlighet att uttrycka sin tankar kring vikten av de vuxnas närvaro under rasten, inte så mycket för själva samspelet utan för att känna sig trygga. Eleverna är väldigt tydliga med att rasten är det tillfälle då det finns möjlighet att koppla bort lektionerna och bara ägnas åt det som de mest föredrar och för att det ska vara möjligt är det viktigt att eleverna verkligen har en tillåtande miljö och att miljön är anpassad för de behov. Eleverna uttryckte en önskan om att kunna vila och ha en lugn stund och i det ingår att de vuxna finns där för att se till att det verkligen blir så. Rasten måste tas på allvar och inte bortses, främst utifrån trygghetsaspekten.

6.5 Fortsatt forskning

Vidare forskning inom detta område hade varit av vikt att undersöka samspel mellan de elever som läser de nationella programmen och de elever som finns på det individuella programmet. Hur mycket väljer de att umgås med varandra under de gemensamma stunder som de har under raster? Hur kan skolan i så fall arbeta för att öka samspel och kommunikation mellan dessa elever?

7. REFERENSER

- Ahlberg, A. (2009). *Specialpedagogisk forskning: En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Aili, C, Blossing, U & Tornberg, U. red. (2008). *Läraren i blickpunkten: Olika perspektiv på lärares liv och arbete*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Asmervik, S. (2008). Vad är specialpedagogik? Asmervik, S. & Ogden, T. & Rygvold, A-L. (Red.), *Barn med behov av särskilt stöd* (ss.7-13). Lund: Studentlitteratur.
- Bernerskog, A-C. (2006). *Fysisk aktivitet under hela skoldagen*. Bording AB. Eskilstuna.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm.
- Björklid, P & Fischbein, S. (2011). *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur.
- Bremberg, S. (2004). *Elevhälsa- teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Bremberg, S. & Ericsson, L. (2010). *Investera i barns hälsa*. Stockholm: Gothia.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber. Stockholm.
- Carson, V. Salomon, J. Arundell, J. Ridgers, N D. Cerin, E. Brown, H. Hesketh, K D. Ball, K. Chinapaw, M. Yildirim, M. Daly, R M. Dunstan, D W. Crawford, D. (2013). Examination of mid-intervention mediating effects on objectively assessed sedentary time among children in the Transform-Us! cluster-randomized controlled trial. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 2013, 10:62
- Demetriou, Y. & Höner, O. (2010). Physical activity interventions in the school setting: a systematic review. *Psychology of Sport and Exercise* 13 (2012). 186-196
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, I. (2013). Hälsöfrämjande fysisk aktivitet för barn och unga. A-C. Bramhagen & A. Carlsson (Red.), *Hälsöfrämjande arbete för barn och ungdomar* (ss. 174-193). Lund: Studentlitteratur.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. C. Nilholm, C & E. Björck Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik: Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (ss.17-36). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Grunewald, K. (2009). *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia.
- Helldin, R & Sahlin, B. (2010). *Etik i specialpedagogisk verksamhet*. Lund: Studentlitteratur.

- Huitfeldt, Å, Bergström, M, Tärnklev, C, Huitfeldt, S. & Ågren, Å. (1998). *Rörelse och idrott*. Stockholm. Liber.
- Isberg, J. (2009). *Viljan till fysisk aktivitet. En intervention avsedd till att stimulera ungdomar att bli fysisk aktiva*. Örebro universitet.
- Johansson, B & Svedner, P O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*. Kunskapsföretaget.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder. Från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Y. (2012). *Elever i särskild undervisningsgrupp*. Stockholm. Liber.
- Kirkeby, I-M. (red.) (1998) *Skolen – et fysisk landskap – et mentalt rum*. Danmarks Lærerhøjskole. Århus.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lansheim, B. (2010). *Förståelse av uppdraget specialpedagog: blivande och nyblivna specialpedagogers livsberättelser*. Malmö: Holmbergs.
- Lillemyr, O F. (2002). *Lek-upplevelse-lärande*. Stockholm: Liber.
- Linder, A. & Breinhild Mortensen, S. (2008). *Glädjens pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (2002). *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet – elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Doktorsavhandling från Örebro universitet.
- Nilholm, C (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm. Liber.
- Patel, R. & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Plantin, I. & Demmer Selstam, V. (2013). Skolan – en hälsofrämjande arena. A-C. Bramhagen & A. Carlsson (Red.), *Hälsofrämjande arbete för barn och ungdomar*. (ss. 143-155). Lund: Studentlitteratur.
- Ridgers D, N. Salmon, J. Anne-Maree Parrish, A-M. Stanley M, R. Okely D, A. (2012). *Physical Activity During School Recess. A Systematic Review*. American Journal of Preventive Medicine 2012;43(3):320–328).

- Rubinstein Reich, L. & Wesén, B. (1986). *Observera mera!* Lund: Studentlitteratur.
- SFS (1944:477). *Lagen om obligatorisk undervisning för bildbara sinnesslöa barn.*
- SFS (1954:483). *Lag om undervisning och vård för vissa psykiskt efterblivna.*
- Skantze, A. (1995). Skolmiljön som utvecklingsresurs? *Kritisk utbildningstidskrift (KRUT)*, häfte 1 s. 10-15.
- Skantze, A. (1989). *Vad betyder skolhuset? Skolans fysiska miljö ur elevernas perspektiv studerat i relation till barns och ungdomars utvecklingsuppgifter.* Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Sollerhed, A-C. (2006). *Young today – adult tomorrow! Studies on physical status, physical activity, attitudes, and self-perception in children and adolescents.* Lund: Media Tryck.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning - elevperspektiv på delaktighet och utanförskap.* Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Säljö, R (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Prisma. Stockholm.
- Verstraete M, S J. Cardon M, G. Clercq R L, D. Bourdeaudhuij M De, M I. (2006). Increasing children's physical activity levels during recess periods in elementary schools: the effects of providing game equipment. *European Journal of Public Health, Vol. 16, No. 4,* 415–419
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language.* [A. Kozulin, Trans.]. Cambridge, MA: Harvard University Press (original utgivet 1934).
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk.* Göteborg: Daidalos.

ELEKTRONISKA REFERENSER

Arbetsmiljöupplysningen (2014). <http://www.arbetsmiljoupplysningen.se/Amnen/Rast-och-paus/>). Hämtat 2014-07-10

Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal.* <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:5804/FULLTEXT01.pdf> Hämtat 2014-07-17

Bergman, M & Pettersson, V. (2013). *Skolgårdens utformning och barns aktiviteter under raster – utifrån ett genusperspektiv.* Högskolan i Gävle. <http://hig.diva-portal.org/smash/get/diva2:657322/FULLTEXT01.pdf> Hämtat 2014-07-16

Dakaröverenskommelsen (2000). <http://www.regeringen.se/content/1/c4/09/90/3f7d5266.pdf> Hämtat 2014-08-01

FYSS (2014). *Fysisk aktivitet i sjukdomsprevention och sjukdomsbehandling.* <http://www.fyss.se/rekommendationer-for-fysisk-aktivitet/> Hämtat 2014-07-24

Göteborgsposten (<http://www.gp.se/nyheter/sverige/1.1791011-svenska-skolbarn-ror-sig-for-lite>) Hämtat 2014-07-16

Faskunger, J. (2008). *Barns miljöer för fysisk aktivitet – samhällsplanering för ökad fysisk aktivitet och rörelsefrihet hos barn och unga.* http://www.folkhalsomyndigheten.se/pagefiles/12226/R200833_barns_miljoer_for_fysisk_aktivitet_webb.pdf Hämtat 2014-07-01

Högman, B. & Nilsson, J. (2009). *Rast. Elevers och pedagogers syn på rasten ur ett specialpedagogiskt perspektiv.* <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:229334/FULLTEXT01.pdf> Hämtat 2014-08-02

Högskolan Kristianstad (2013). *Specialpedagogiskt program, 90 hp.* <http://www.hkr.se/sv/utbildningar/programsida/?pCode=spec1&view=Plan> Hämtat 2014-08-01

Högskolan Kristianstad (2014). *Speciallärarutbildning med specialisering mot utvecklingsstörning, 90 hp.* <http://www.hkr.se/sv/utbildningar/programsida/?pCode=spl1u&view=Plan> Hämtat 2014-08-01

Lampinen, S. (2013). *Skolans betydelse för fysisk aktivitet för elever med funktionsnedsättningar. Ur ett lärarperspektiv.* Högskolan i Gävle. <http://hig.diva-portal.org/smash/get/diva2:629999/FULLTEXT01.pdf> Hämtat 2014-07-26

Laurila, J. (2013). *När förutsättningarna är de rätta – en aktionsforskningsstudie om delaktighet i skolan rastaktiviteter.* Högskolan Halmstad. <http://hh.diva-portal.org/smash/get/diva2:634607/FULLTEXT02.pdf> Hämtat 2014-07-25

Nationalencyklopedin (NE). (2014). www.nationalencyklopedin.se Hämtat 2014-08-03

Nilholm, C (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd". Vad betyder det och vad vet vi?* http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1824 Hämtat 2014-08-03

Salamancadeklarationen (1994). <https://www.spsm.se/PageFiles/4587/Salamanca%20deklarationen.pdf> Hämtat 2014-08-03

Schäfer Erlinder, L. & Faskunger, J. (red.) (2006) *Fysisk aktivitet och folkhälsa*. Statens folkhälsoinstitut. http://www.nynashamn.se/download/18.19abfca31197776dea580002701/1365694198000/R200613_Fysisk_aktivitet_0701.pdf Hämtat 2014-07-24

Skollagen (2010:800). http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K18 Hämtat 2014-08-03

Skolverket (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid.* <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1530> Hämtat 2014-08-03

Skolverket (2013a). *Läroplan för gymnasiesärskolan.* <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3068> Hämtat 2014-08-03

Skolverket (2013b). *Gymnasiesärskolan* <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3041> Hämtat 2014-08-03

Skolverket (2011a). *Läroplan för grundsärskolan.* <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundsarskola/laroplan> Hämtat 2014-08-03

Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.* http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan/curriculum.htm?tos=gr&a=1#anchor_1 Hämtat 2014-08-03

SKOLFS (2002). http://www.skolverket.se/regelverk/skolfs/skolfs?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwpubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D1018 Hämtat 2014-08-03

Soeson, S. (2013). *Skiljer den fysiska aktivitetsnivån sig mellan elever på gymnasiesärskolan och elever på gymnasieskolan?* Linnéuniversitetet. <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:629127/FULLTEXT01.pdf> Hämtat 2014-08-03

SOU 2003:35. Carlbeck-kommitén, betänkande. (2003). *För den jag är.* från: <http://www.regeringen.se/content/1/c4/09/90/3f7d5266.pdf> Hämtad 2014-08-06

Statens folkhälsoinstitut (2011).

<http://www.folkhalsomyndigheten.se/pagefiles/12635/A2011-06-Skolbarns-halsovanor-fysakt-tv-dator-Ett-friskare-Sverige.pdf> Hämtat 2014-07-01

Sundström, G. (2009). *Hur arbetar olika personalkategorier för att förebygga ohälsa hos skolungdomar i särskolan?* Uppsala universitet. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:506607/FULLTEXT01.pdf> Hämtat 2014-08-03

UNICEF (1989). *Barnkonventionen. FN:s konvention om barnens rättigheter.* <http://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen> Hämtat 2014-08-03

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning.* <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> Hämtat 2014-08-03

WHO (2010). *Global recommendations on physical activity for health.* http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241599979_eng.pdf?ua=1 Hämtat 2014-07-24

Åberg, A. (2007). *Hur upplever elever raster? En fenomenologisk studie.* Karlstads universitet. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:6655/FULLTEXT01.pdf> Hämtat 2014-08-03

BILAGOR

BILAGA 1

Till elever i gymnasiesärskolan – Informerat samtycke

Härmed accepterar jag att vara med i studien om gymnasiesärskolans raster.

Jag har fått både skriftlig och muntlig information om vad studien handlar om och på vilket sätt jag kommer att vara inblandad. Jag har även blivit informerad om att jag kan om jag önskar det när som helt avsluta mitt deltagande i studien.

Ort och Datum

Elevens namnunderskrift

Namnförtydligande

Ort och Datum

Forskarens namnunderskrift

Namnförtydligande

BILAGA 2

Till elever i gymnasiesärskolan – information om studien

Hej!

Mitt namn är Petra Sivhult och jag läser till specialpedagog på Högskolan i Kristianstad. Jag närmar mig slutet på min specialpedagogutbildning och jag har bestämt mig för att skriva ett arbete om era raster.

Jag är nyfiken på hur ni elever på gymnasiesärskolan upplever era raster. Det jag vill ta reda på är vad ni gör på era raster och vad ni tycker om dem.

För att jag ska få möjlighet att ta reda på detta behöver jag ställa några frågor till er. Det betyder att jag gärna skulle vilja intervjua några av er.

Att vara med i en studie är helt frivilligt och man har all rätt att tacka nej. Även om man säger ja till att vara med så finns det möjlighet att ändra sig och senare tacka nej.

Det som jag får veta från era intervjuer kommer jag senare att skriva om i mitt arbete, men det jag inte kommer att skriva om är vem som har sagt vad och dessutom kommer det inte stå varken era namn, program eller vilken skola ni går på. Det betyder att ni kommer att vara helt anonyma.

Har ni några frågor eller funderingar kan ni alltid kontakta mig.

Med vänliga hälsningar

Petra Sivhult

Mobil nummer: 070-626 40 80

BILAGA 3

Missiv brev

Hej!

Mitt namn är Petra Sivhult och för nuvarande befinner jag mig i slutet på det specialpedagogiska programmet på högskolan i Kristianstad. Under den sista studietermen som börjar i januari 2014 kommer jag att skriva en magisteruppsats i specialpedagogik. Anledningen till att jag vänder mig till er är att jag behöver er kunskap inom särskoleverksamheten.

Jag utbildad lärare för de yngre åldrarna 6-12 år sv/so inriktning och jag sedan många år tillbaka varit verksam inom särskolan och skaffat mig en bred erfarenhet, men samtidigt känner jag att det finns ännu mer att fördjupa sig i.

Min forskningsfokus för examensarbete är studera rasternas uppbyggnad inom en gymnasiesärskola. Jag vill granska närmare den pedagogiska/fysiska rastmiljön och dess utformning. Jag vill med studiens hjälp undersöka hur ni specialpedagoger och speciallärare definierar elevernas raster. Min utgångspunkt är att intervjua ett antal personer (c:a 6-8) inom er gymnasiesärskola.

Den här studien kommer att göras utifrån de forskningsetiska principerna inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning och det betyder att all deltagande i studien sker utifrån samtycke. All datamaterial som jag samlar in kommer att hanteras konfidentiellt och det är viktigt att framhålla att både deltagare och platser kommer att avidentifieras i studien. Jag utgår ifrån att intervjuerna kommer att ta ca 30 – 45 minuter och kommer att spelas in. All material kommer endast att användas till studien och det inspelade materialet kommer efter bearbetningen att raderas. Om intresse finns kommer jag att presentera resultatet av studien under hösten 2014 för de intervjuade.

Jag hoppas att du kan delta i en intervju och själva samtalet kommer endast att beröra din uppfattning om rasten som aktivitet inom gymnasiesärskolan. Om du kan tänka dig delta i intervjun kommer du i god tid innan få mina frågor så att du hinner tänka genom dem. Jag vill att intervjun ska upplevas som ett öppet samtal. Förhoppningsvis finner du detta intressant och att du kan tänka dig träffa mig för samtal. Jag kommer att kontakta dig om ett par dagar för att se om du skulle kunna tänka dig att medverka i min studie och för att förhoppningsvis kan vi boka tid för ett möte.

Jag ser framemot att höras!

Kontaktuppgifter

Mobil nummer: 070-626 40 80

BILAGA 4

Intervjuguide för eleverna inom gymnasiesärskolan

- Vad är rast och är den viktig för dig?
- Vad brukar du göra på rasten?
- Finns det något som du saknar på rasten?
- Brukar de vuxna vara med på era raster?

BILAGA 5

Intervjuguide för pedagogerna inom gymnasiesärskolan

- Hur definierar du rast?
- Vilken betydelse har rasten för din/dina elever på gymnasiesärskolan?
- Hur utformar du rasten för din/dina elever?
- Vag gör din/dina elever på rasten?

BILAGA 6

Uppehållsrummet

