

# RUSTA FÖR RASTEN

- Lärarledda rastaktiviteters betydelse

Grund  
Pedagogiskt arbete

Rebecca Ramnelid  
Therese Sjöström

2018-LÄRFHEM-G02



HÖGSKOLAN I BORÅS

**Program:** Grundlärarutbildning med inriktning mot arbete i fritidshem  
**Svensk titel:** RUSTA FÖR RASTEN – Lärarledda rastaktiviteters betydelse  
**Engelsk titel:** GET READY FOR THE BREAK – teacher-led rest activities  
**Utgivningsår:** 2018  
**Författare:** Rebecca Ramnelid & Therese Sjöström  
**Handledare:** Lillemor Adrianson  
**Examinator:** Mikael Jensen  
**Nyckelord:** (rastaktivitet, konflikt, rasten, skolgård, lek, rastverksamhet, barn)

---

## **Sammanfattning**

- Inledning**      Läroplanen för grundskolan säger att eleverna skall erbjudas fysisk aktivitet, varje dag. På skolans raster som utgör ca 20% av elevernas skoldag får de möjlighet att röra på sig och umgås med sina vänner. Leken är ett bra verktyg för att lära nya saker, fostras och att skaffa sig social kompetens. Fritidsläraren kan använda sig av styrda lekar för att nå de sociala målen såsom att lära sig samarbeta, kunna följa regler samt lära sig lösa konflikter. Studien undersöker om organiserade rastaktiviteter kan påverka konfliktsituationerna på skolgården.
- Syfte**            Syftet med studien är att belysa om organiserade rastaktiviteter påverkar konfliktsituationerna ute på rasten.
- Metod**            Ett experiment med för och eftermätning genomfördes på två skolor under fem konsekutiva dagar i form av organiserade rastaktiviteter. Experimentgruppen fick en intervention på den längre rasten som innebar lärarledda aktiviteter. Kontrollgruppen hade ingen intervention. Eleverna i båda grupperna fyllde i en enkät som handlade om konflikter före och efter rasten. Som komplement till denna datainsamling genomfördes två semistrukturerade intervjuer med klasslärarna.
- Resultat**        Resultatet visar att organiserade rastaktiviteter under en vecka inte påverkar elevernas attityder till konflikter. De elever som var med i rastaktiviteterna upplever inte att de får mer hjälp att lösa konflikter än de eleverna som inte deltog. Det var heller ingen skillnad mellan grupperna i hur hög utsträckning de löser konflikter genom att prata med varandra.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>INLEDNING</b> .....	<b>- 3 -</b>
Syfte.....	- 3 -
Antagande.....	- 4 -
Skolgårdens historia.....	- 4 -
Uteaktiviteter och vuxenstödet's betydelse .....	- 5 -
Konflikthantering och medling som arbetsmodell.....	- 6 -
Teoretisk utgångspunkt.....	- 7 -
<b>METOD</b> .....	<b>- 8 -</b>
Urval .....	- 8 -
Enkätutformning .....	- 9 -
Genomförande.....	- 9 -
Analys av kvalitativa och kvantitativa variabler .....	- 10 -
Validitet och reliabilitet.....	- 10 -
Etiska aspekter .....	- 11 -
<b>RESULTAT</b> .....	<b>- 11 -</b>
Resultat av lärarintervju före intervention .....	- 12 -
Resultat av enkäterna före och efter intervention .....	- 13 -
Resultat av lärarintervju efter intervention.....	- 17 -
<b>RESULTATDISKUSSION</b> .....	<b>- 18 -</b>
Vad är konflikt.....	- 18 -
Hur löses konflikt .....	- 19 -
Attityd till konflikter i skolan .....	- 20 -
Metoddiskussion.....	- 20 -
Didaktiska konsekvenser .....	- 21 -
<b>REFERENSER</b> .....	<b>- 23 -</b>

## INLEDNING

Grundlärare i fritidshem har ofta ett annat sätt att se på leken och dess betydelse än vad klasslärarna har. Leken är ett bra verktyg för att lära nya saker, fostras och att skaffa sig social kompetens. Fritidsläraren kan använda sig av styrda lekar för att nå de sociala målen såsom att lära sig samarbeta, kunna följa regler samt lära sig lösa konflikter (Hansen Orwehag & Mårdsjö Olsson 2011, ss. 123-124). I en lärarlös miljö där det inte finns några vuxna skapar elever egna regler och den starke styr. Då eleverna tillbringar cirka 20% av sin skoldag ute på rast är det viktigt att de vuxna agerar som förebilder även där och stöttar eleverna i deras lek. (UR-skola, 2011). I det centrala innehållet för fritidshemmet står det att fritidspedagogerna skall arbeta med ”Demokratiska värderingar och principer, i sammanhang som är bekanta för eleverna. Hur gemensamma beslut kan fattas och hur konflikter kan hanteras på ett konstruktivt sätt” (Lgr 11, reviderad 2017, s. 26). Dessa mål tror vi kan nås genom anordnade rastaktiviteter där eleverna får de verktyg de behöver för en lyckad konflikthantering.

Konflikter kan leda till att elever utvecklas. Möter elever och lärare konflikter på ett konstruktivt sätt lär sig eleverna att uttrycka sina åsikter och samarbeta med andra som inte tycker likadant. Detta innebär att eleverna får lära sig att tala om hur de känner sig när de är i en konflikt istället för att skylla på den andre parten. Det är fördelaktigt om elever och lärare tillsammans har ett gemensamt språk och gemensamma rutiner till hur konflikter hanteras på skolan. Då känner alla en trygghet och bär på samma verktyg (UR-skola, 2017).

De lärare och rektorer vi har träffat är måna om att eleverna skall ha det bra på rasterna, eftersom konflikterna annars tar mycket av den värdefulla lektionstiden. Många skolor har inga organiserade rastaktiviteter eftersom tid och resurser saknas. Däremot är det gott om konflikter och lärarnas tid vid rastvärdskapet går åt till att lösa dessa. Enligt Hakvoort (2017, ss. 38-39) förebyggs konflikter bäst genom att skapa en stöttande skolmiljö och detta arbetar pedagogerna med under lektion och fritidstid. Rasterna däremot verkar ha glömts bort då flera klasser är ute samtidigt och personaltätheten ofta minskar. Detta innebär att eleverna måste klara av att lösa problem som uppstår på egen hand. Fritidslärarnas starka sidor är att arbeta med elevernas relationer, lek och konflikthantering. Skolan skulle kunna dra nytta av fritidslärarna ute på rasterna för att skapa en stöttande skolmiljö under hela dagen (Hansen Orwehag & Mårdsjö Olsson 2011, s. 119).

Organiserad rastverksamhet är ett populärt ämne inom skolan idag. Det finns grupper på sociala medier som delar tankar och idéer inom ämnet. Den forskning som finns om rastaktiviteter är mestadels inriktad på att fysisk aktivitet är bra för elevernas prestationer i skolan samt att de förebygger övervikt. Studien fokuserar på hur organiserade rastaktiviteter påverkar elevernas attityder till konflikter.

### Syfte

Syftet med studien är att belysa om organiserade rastaktiviteter påverkar konfliktsituationerna ute på rasten.

## Antagande

Nedanstående antagande bygger på resultat från tidigare forskning

1. Det förväntas att elever som hamnar i bråk på rasterna fortsätter att vara osams i lägre utsträckning efter de lärarledda rastaktiviteterna. I kontrollgruppen förväntas ingen skillnad mellan för- och eftermätning.
2. Barn som lär sig medla får lättare att lösa konflikter (Ross & Lazinski 2014). Det förväntas att elever med lärarledda rastaktiviteter får hjälp av en vuxen att lösa konflikter i högre utsträckning än elever utan lärarledda rastaktiviteter.
3. Elever löser konflikter genom samtal med kompisar i högre utsträckning efter de lärarledda rastaktiviteterna än före. I kontrollgruppen förväntas ingen skillnad mellan för- och eftermätning.
4. Det förväntas att elever utan rastaktiviteter upplever att de vuxna bestämmer vad som är rätt eller fel när de hamnar i en konflikt i högre utsträckning än eleverna med lärarledda rastaktiviteter.
5. Elever som deltar i lärarledda rastaktiviteter är mer positiva till konflikter före de lärarledda rastaktiviteterna än efter de lärarledda rastaktiviteterna. I kontrollgruppen förväntas ingen skillnad mellan för- och eftermätning.

## Skolgårdens historia

Redan i slutet på 1800-talet talades det om skolgården som en plats där eleverna ska kunna återhämta sig, delta i olika sporter samt leka. Under denna period användes skolgården även för odling av mat för att ge eleverna kunskap i självförsörjning samt ekologi. Efter andra världskriget försvann skolträdgårdarna allt mer då industrialiseringen tog fart och folk flyttade från landsbygden in till städerna. Under mitten av 1900-talet rekommenderades det att skolgården skulle vara en plats utan vegetation. Där borde även finnas ett lekområde för eleverna, helst skulle det vara ett jämt underlag täckt med asfalt. 1969 drog en intensiv debatt igång om skolgården och den mobbning som skedde under rasterna. Det påpekades att de vuxnas tillsyn brast och att skolgårdarnas utformning inte underlättade. En orsak till att elever mobbades antogs vara att de var understimulerade. En ökad vuxennärvaro på rasterna rekommenderades då många elever var rädda för att vistas på skolgården (Larsson 2013). I dag skall skolgården vara en plats som erbjuder eleverna rörelse, återhämtning, sociala möten och den skall även stimulera till olika sorters lek. Detta påminner mycket om 1800-talets syn på skolgården och dess användningsområde. Skolan går allt mer ifrån vanliga rastvakter som har i uppgift att enbart passa eleverna, till att se vikten av att finnas till och stötta eleverna i deras lek. Det finns skolor som erbjuder eleverna planerade rastaktiviteter för att stimulera dem till rörelse och hjälpa dem att bygga goda kamratrelationer (Larsson, Norlin & Rönnlund 2017, ss. 217-223).

I läroplanen står det att ”Skolan ska sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen” (Lgr 11, reviderad 2017, s. 9). Boverket och Movium (2015) fick i uppdrag av regeringen att undersöka hur en lämplig skolgård bör vara utformad. De kom fram till att det behöver finnas en tillräckligt stor yta för den fria leken där både fartfylld och lugn lek kan få plats. En skolgård skall helst ligga i nära anslutning till verksamheten och innehålla både sol och skugga. Miljön bör vara varierad med både gott om vegetation och öppna ytor. Detta är ingen självklarhet i dag då skolorna i städerna byggs ut för att få plats med det elevunderlag som finns. Det gör att skolgårdarna minskar samtidigt som elevantalet ökar.

## **Uteaktiviteter och vuxenstödet betydelse**

Rasten kan ses på olika sätt beroende på vilken elev man frågar. Många elever tycker att det är ett skönt uppehåll från skolarbetet där de får leka och umgås med sina vänner. Det finns även de elever som upplever rasten som något skrämmande och otryggt. De kanske inte får vara med och leka av olika anledningar, blir mobbade eller inte förstår de sociala koderna. Här har de vuxna i skolan en viktig roll att stötta och hjälpa elever att utvecklas socialt, något som både eleven och samhället kan dra nytta av i framtiden. Rasten är ett utmärkt tillfälle att lära sig sociala regler och bygga nya relationer. Fler positiva fördelar med rasten är att eleverna får röra på sig samt att de får ny energi att orka ta in information och kunna sitta stilla under lektionstiden (Mulryan-Kyne 2012). Jarret och Waite-Stupiansky (2009) säger att andra fördelar med rasten är att eleverna får träna sig i ledarskap, turtagning samt lära ut lekar till varandra. I den fria leken lär sig eleverna att förhandla med sina kompisar för att leken skall utvecklas. De menar också att organiserad rastverksamhet där eleverna deltar i lekar gör att eleverna utvecklar sin konfliktlösningsförmåga. De elever som är aktiva under skoldagen tenderar till att även vara mer aktiva efter skoldagen. Det finns även fördelar för lärarna då de lär känna sina elever bättre när de är tillsammans ute på rasten.

I läroplanen för fritidshemmet står det att ”Undervisningen i fritidshemmet ska stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda eleverna en meningsfull fritid. Detta ska ske genom att undervisningen tar sin utgångspunkt i elevernas behov, intressen och erfarenheter, men också att eleverna kontinuerligt utmanas ytterligare genom att de inspireras till nya upptäckter” (Lgr 11, reviderad 2017, s. 24). Det är viktigt att det finns förutsättningar för aktiviteter ute på skolgården. Detta får man genom att göra spelplaner och erbjuda olika lösutrustning såsom cyklar, bollar, mm. Samsynen hos lärarna kring spelens regler ger trygghet och stabilitet under rasten. Regler som används från år till år nöts in och blir en självklarhet. När eleverna erbjuds många olika aktiviteter på skolgården minskar antalet konflikter då inte alla behöver trängas på samma yta. Det skall finnas en blandning av tävlingslekar och samarbetslekar så att eleverna får öva på olika sociala färdigheter (Bossenmeyer & Robertson 2002).

London, Westrich, Stokes-Guinan och McLaughlin (2014) menar också att en ökad vuxennärvaro ute på rasterna gör att eleverna känner sig trygga i skolan. På skolgården får de möjlighet till att bygga hållbara relationer med både vuxna och kamrater. Dessutom visar det sig att dessa elever får en positivare inställning till skolan i stort. Lärarna behöver ta ansvar för att eleverna lär sig de olika spelen och lekarnas regler så att de sedan skall kunna göra

aktiviteterna på egen hand. När de vuxna engagerade sig i elevernas rast i form av anordnade aktiviteter såg de att eleverna tränade sina färdigheter i att inkludera varandra, utveckla ett positivt språk samt utveckla färdigheter i konflikthantering.

## **Konflikthantering och medling som arbetsmodell**

Cohen (1995, s. 34, 12) menar att alla elever någon gång under sin skoltid är inblandade i konflikter. Det kan vara allt från skvaller till att låna en leksak och inte lämna tillbaka den. Andra konflikter är mer djupa och komplexa såsom rasism och sexuella trakasserier. De konflikter eleverna ställs inför formar dem och om de löses på ett bra sätt stärks eleverna i sin sociala utveckling. Mänskliga konflikter delas in i följande tre nivåer:

- Intrapersonell är konflikter som en individ har med sig själv t.ex. att ta ett beslut om man vill byta klass eller inte.
- Interpersonell är konflikter mellan två eller fler människor som exempelvis när två elever vill ha samma leksak.
- Intergrupp är den tredje nivån och handlar om konflikter mellan grupper i samhället och i världen så som rasism och nationella problem.

Cohen (1995, s. 13) säger att det som styr konflikten är platsen, människorna som befinner sig där och sakfrågan. Det blir lättare att komma fram till lösningar på olika problem om lärare och elever lär sig känna igen dessa parametrar.

Konflikter uppstår inte bara i skolan utan också hemma. Konflikter mellan syskon är vanligt och att kunna kompromissa är inte alltid enkelt. Det är lättare att lösa konflikter efter ett tag när konflikten inte är lika aktuell och barnen inte befinner sig i affekt. Äldre syskon tar ofta första steget genom att komma med lösningar och motiveringar till varför en konflikt skall lösas på ett visst sätt. De äldre syskonen ”vinner” genom att komma med argument som gynnar dem själva och de yngre syskonen köper detta. När de yngre syskonen går vinnande ur en konflikt är det ofta för att de äldre syskonen låter dem vinna (Ross, Ross, Stein, & Trabasso 2006). Barn som lär sig medla får lättare att lösa framtida konflikter. De har dessutom lättare att ta in och ta hänsyn till både sina egna men också andras känslor och tankar. När barn lär sig att lösa konflikter utvecklas de också socialt (Ross & Lazinski 2014).

Medling som metod innebär att bägge parter måste vilja delta annars blir medlingen omöjlig. Därefter måste alla inblandade parter få komma till tals och berätta hur de upplevde det som hänt. Medlaren hjälper eleverna genom att ställa frågor så att de kan se händelseförloppet från varandras perspektiv. Eleverna får också ställa frågor om de vill och det är viktigt att de lyssnar på varandra. Därefter får de inblandade komma med förslag på hur konflikten kan lösas. Målet är att kunna komma överens så att båda parter känner sig nöjda. Medling är en tidskrävande metod men den ger eleverna bra verktyg för att i framtiden kunna lösa konflikter på egen hand (Cohen 1995, ss. 46-47).

Cohen (1995, ss. 38-41) menar att medling som metod måste genomsyra hela verksamheten, varje dag. Några viktiga faktorer för att detta skall kunna fungera är att personal och elever trivs på skolan, känner sig värdefulla och delaktiga. Medling och konflikthantering bör vävas in i kursplanerna som en naturlig del i skolarbetet. Teori och praktiska övningar skall kombineras för att nå resultat. Pedagoger och övrig personal behöver få utbildning i hur medling går till och få möjlighet att lära sig hur de skall arbeta med eleverna för att föra kunskaperna vidare. Det är viktigt att tänka på att eleverna själva skall kunna bistå sina klasskamrater som medlare vid konflikter. Fördelarna som eleverna har som medlare och som de vuxna saknar är att de har lättare att förstå sina klasskamrater. De förstår språket, elevernas kultur och sammanhang. Cohen menar att de vuxna har en tendens att prata över elevernas huvuden medan eleverna själva har ett jämlikare förhållande till varandra. Då de vuxna inte är närvarande vid konfliktsituationerna blir eleverna tvingade att konfrontera varandra och själva konflikten. Lär sig eleverna att medla och lösa konflikter leder detta till personlig utveckling och kunskap att ta med sig genom livet.

Elever behöver som mest tillsyn i fria aktiviteter där de har stor frihet och ramarna inte är så tydliga. Det är bättre att tala om för eleverna vad de får göra istället för vad de inte får göra då detta leder till en positiv utveckling. Det är viktigt att lärare, hela skolans personal, elever och föräldrar får samma information om vilka regler som gäller på skolan och dess raster. Ett gott samarbete är avgörande för att man skall lyckas. Både lärare och elever behöver få utbildning i konflikthanteringsstrategier så att de tillsammans kan få ett bättre klimat under rasterna (Sharkey, Hunnicutt, Mayworem, Schiedel & Calcagnotto 2014).

## **Teoretisk utgångspunkt**

Teorin som studien utgår ifrån är Cohens (1995, ss. 23-28) konfliktpyramid, se figur 1. Pyramiden är en arbetsmodell i fyra steg som visar hur personal och elever kan arbeta med konflikter i skolan. Det första steget belyser det förebyggande arbete som skolan gör. Andra steget handlar om att eleverna får bra verktyg till att lösa sina meningsskiljaktigheter så att de kan diskutera och lösa sina konflikter själva. Det krävs att eleverna samarbetar så att bägge parter behov blir tillfredsställda. De måste kunna se och förstå varandras behov, kunna kommunicera, ha tålamod samt hitta kreativa lösningar. Även i en stöttande skolmiljö uppstår konflikter och det är viktigt att dessa löses på ett sätt så att det gynnar elevernas utveckling. Tredje steget tar upp att eleverna inte alltid kan lösa dispyter som uppstår utan behöver hjälp utifrån, så kallad medling. Denna tredje part måste hålla sig neutral och hjälpa eleverna att ta upp kommunikationen igen. Alla inblandade skall känna att de går vinnande ut från konflikten. Om det fjärde steget i pyramiden nås, disciplinära åtgärder, måste elever och skolans personal gå tillbaka till de regler som finns för att förhindra oacceptabelt beteende. Här går pedagogerna in som en slags skiljedomare. Följs de tre första stegen skall det inte behöva gå så långt att man måste ta det fjärde steget i bruk. Vi använder Cohens teori för att belysa om de planerade rastaktiviteterna kan främja det förebyggande arbetet så att konflikterna minskar. De konflikter som ändå uppstår kan användas som ett lärande för att ge eleverna de verktyg som behövs, då en vuxen alltid finns nära till hands.





Figur 1. Cohens pyramid (2018) visar fyra olika steg hur skolan kan arbeta med konflikthantering.

## METOD

Metoden är ett kvasiexperiment (urvalet är inte slumpmässigt) med upprepad mätning och består av en experimentgrupp och en kontrollgrupp. Experimentgruppen fick olika organiserade aktiviteter (Bil. 1), här kallat intervention, under lunchrasten under fem konsekutiva dagar. Kontrollgruppen fick ingen organiserad rastaktivitet men behandlas i övrigt på samma sätt som experimentgruppen. Som komplement till den kvantitativa datainsamlingen användes semistrukturerade intervjuer med elevernas lärare.

## Urval

Fyra klasser i årskurs fyra, på två olika skolor, medverkade i studien. Urvalet var inte slumpmässigt eftersom VFU varit förlagd till dessa skolor. Ingen av oss har haft VFU med dessa årskurser och har därför inte någon relation till eleverna som deltog i studien. Skolorna passade in i studien då de hade minst två klasser i åk 4 samt att de inte redan erbjöd eleverna rastaktiviteter. En av klasserna på varje skola deltog i rastaktiviteterna medan parallellklasserna på de båda skolorna användes som kontrollgrupp. De två experimentgrupperna bestod av totalt 35 elever och de två kontrollgrupperna bestod av totalt 31 elever. Studien hade totalt fem bortfall. En elev fick inte målsmans godkännande att medverka (experimentgrupp). Två elever fick inte målsmans godkännande och de andra två eleverna valde att inte delta (kontrollgrupp). Tabell 1 visar antal elever som deltog i varje betingelse. Totalt sett var det fler pojkar (41) än flickor (25) som deltog i studien. Antalet pojkar i de två grupperna var lika medan det var fler flickor i experimentgruppen (15) än i kontrollgruppen (10).

Tabell 1. Experimentdesign, grupp och antal elever

<b>Experimentgrupp</b>	<b>Kontrollgrupp</b>
pojkar 20	pojkar 21
flickor 15	flickor 10
N=35	N= 31

Fyra klasslärare, två lärare i kontrollgruppen och två lärare i aktivitetsgruppen, intervjuades före och efter interventionsveckan. Intervjuerna med lärarna gjordes för att få deras bild av hur konfliktsituationen i grupperna såg ut före och efter de organiserade rastaktiviteterna.

## Enkätutformning

Vid enkätens utformning utgick vi från Cohens (1995) konfliktteori. Del ett i enkäten (Bil.2). innehåller bakgrundsfrågor på nominal- och ordinalskala såsom kön, antal syskon och hur länge eleverna gått i samma klass. I del två får eleverna bland annat svara på frågorna:

”Vad är en konflikt för dig? och ”Vem går du till, i första hand, på skolan när du hamnat i en konflikt?” Del tre består av frågor på ordinalskala rörande hur eleverna löser konflikter som de hamnar i under rasterna i skolan och om de fortsätter att vara osams även efter rasterna. Till exempel: ”Jag löser konflikter genom att prata med mina kompisar” De får välja på alternativen *aldrig, nästan aldrig, ibland, nästan alltid* eller *alltid*. I del fyra finns 15 påståenden som berör elevernas attityd till konflikter. Här får eleverna ta ställning på en skala 1-5. Likertskalan har ändpunkterna *håller inte med alls* till *håller med helt*. Här finns påståenden som att ”det är roligt att bråka med mina kompisar” och ”jag får hjälp av en vuxen när jag bråkar med mina kompisar”. Del ett och två i enkäten användes på den första av de fem dagarna medan del tre och fyra i enkäten användes under de resterande fyra dagarna. För att säkerställa att frågorna var begripliga för åldersgruppen testades de på en pilotgrupp bestående av fyra barn i åldrarna 9-12. Resultatet av pilotstudien visar att barnen hade svårt att gradera 1-7 på de 15 påståenden som finns i slutet av enkäten och gradering 1-5 lades in i stället. Vi fick lägga till ”Du kan bara fylla i ett alternativ” på fråga 10 då barnen ville kryssa i flera alternativ.

Intervjuformuläret till lärarna (Bil.3) handlade om hur konfliktsituationen i klasserna såg ut och hur mycket lektionstid lärarna lade ned på att lösa konflikter som uppstått mellan eleverna under rasten. Två av frågorna lärarna fick var: ”Brukar du hjälpa eleverna att lösa konflikter?” ”Hur då?” De fick också definiera vad en konflikt är och hur de arbetar förebyggande med eleverna för att minska antalet konflikter. Frågorna togs fram med stöd från Cohens (1995) teori.

## Genomförande

Innan studien startade kontaktades rektorerna på respektive skola. Rektorerna godkände att studien fick genomföras på skolorna och gav oss kontaktuppgifter till klasslärarna. Därefter tog vi kontakt med lärarna och planerade interventionsveckan med intervjutider samt tider för förmätning och eftermätning. Ett missivbrev (Bil.4) skickades hem till alla föräldrar med information om studiens syfte och tillvägagångssätt. Det framgick tydligt att det var frivilligt att delta. I brevet bifogades en talong som föräldrarna fick ta ställning till och skriva under om deras barn fick delta i studien eller inte. Talongen lämnades till respektive klasslärare som sedan lämnade över dem till oss. Vi besökte skolorna vid ett flertal tillfällen för att samla in talongerna samt påminna eleverna att ta med sig dessa.

Vi började med att intervjua lärarna i de fyra grupperna någon dag före elevernas intervention startade. Det avsattes 30 min för varje intervju. Första gången eleverna skulle besvara enkäten gick vi igenom den steg för steg för att eleverna skulle känna sig trygga i hur den var uppbyggd

och få samma förutsättningar till att förstå frågorna. Samma frågor återkom i både för- och eftermätningen. Genomförandet gick till så här:

- före rasten fick båda grupperna fylla i hela enkäten (förmätning)
- därefter hade eleverna lunchrast med en av de fem rastaktiviteterna (experimentgrupp) eller lunchrast med fria aktiviteter (kontrollgrupp)
- efter rasten fick båda grupperna fylla i del tre och fyra i enkäten (eftermätning).

Ifyllandet av del 3 och 4 i enkäten upprepades därefter före varje lunchrast och efter varje lunchrast i fem konsekutiva dagar. När veckan var slut intervjuades lärarna igen för att fråga om de märkt någon skillnad på antalet konflikter före och efter interventionen (Bil.5).

## **Analyser av kvalitativa och kvantitativa variabler**

I den kvalitativa delen genomfördes semistrukturerade intervjuer med lärarna. Detta innebar att vi hade förberedda frågor som utgick ifrån syftet. I dessa frågor hade lärarna möjlighet att utveckla sina svar efter sina egna erfarenheter och kunskaper. Intervjuerna spelades in och transkriberades. Fördelen med att spela in intervjuerna var att vi kunde gå tillbaka och lyssna så många gånger som behövdes. Den sammanställda texten lästes noga igenom, samtidigt som korta anteckningar gjordes. Texten lästes därefter igen och delades upp i olika teman. Under varje tema sammanställdes likheter och olikheter från de fyra lärarnas svar och citat plockades ut. Därefter sammanställdes en löpande text (Alvehus 2013, ss.82-86, 110-113).

För att analysera resultaten från enkäten används statistikprogrammet SPSS. Deskriptiva data analyseras med Pearsons chi-två-test ( $\chi^2$ ). För jämförelser mellan olika grupper (experimentgrupp och kontrollgrupp) används variansanalys med upprepade mätning (glm) eller t-test. För analyser med två oberoende variabler (tex. grupp och bråk i skolan) används tvåvägs variansanalys.

## **Validitet och reliabilitet**

*Reliabilitet* anger den noggrannhet och säkerhet och exakthet man kan uppnå med det mätinstrument man använder. Precisionen i upprepade mätningar är viktig, både inom individen (absolut reliabilitet) och variationen mellan individer (relativ reliabilitet). Om reliabiliteten är låg så är det svårt att uppnå validitet. Cronbachs alpha är en analys av samband för att ange intern överensstämmelse inom ett mätinstrument (ref). Cronbach's alpha på attitydfrågorna i studien är .93 och på frågorna 12-15 är alpha .67. Enkäternas reliabilitet stärks när svarsfrekvensen är hög och genom att vi delade ut enkäten till eleverna i klassrummet och samlade in dem direkt igen blev svarsfrekvensen hög. I studien gjordes fyra intervjuer med fyra olika lärare. Dessa spelades in och skrevs sedan ned, vilket stärker reliabiliteten. Vid användandet av en kvalitativ metod handlar reliabiliteten mest om att kunna visa hur forskaren samlat in, samt bearbetat, sitt material (Patel & Davidson 2011, ss. 103-107).

*Validitet* betyder att man mäter det som skall mätas och inte något annat. Förmätningar och eftermätningar gjordes före och efter varje lunchrast för att stärka studiens validitet. För att säkerställa att vi mätte det som skulle mätas genomfördes en pilotstudie. Detta för att vi i förväg skulle kunna se om frågorna var formulerade på ett sätt så att eleverna förstod dem, Svårigheterna med att göra en enkät är att konstruera frågor som är väsentliga för studien (Patel & Davidson 2011, ss. 102-103).

## **Etiska aspekter**

*Informationskravet* är ett av de fyra huvudkrav som vetenskapsrådet (2002, ss. 7-14) tagit fram. Forskaren är skyldig att lämna ut aktuell information om forskningens syfte och genomförande till de berörda deltagarna. Deltagarna skall vara insatta i att det är frivilligt att delta och att de kan avbryta sin medverkan. Krav nummer två är *samtyckeskravet* som innebär att forskaren måste ha alla medverkandes godkännande innan de deltar i undersökningen. De som medverkar i forskningen har rätt att avbryta sin medverkan när helst de vill, utan att det blir några negativa följder. *Konfidentialitetskravet* innebär att deltagarnas personuppgifter hålls hemliga. Information som kommer fram skall inte kunna härledas till en speciell person. Det fjärde och sista kravet kallas för *nyttjandekravet*. Kravet tar upp att information som forskaren fått fram endast får användas i forskningssyfte.

För att uppfylla *informationskravet* informerades lärare och elever som deltog om studiens syfte. Eleverna i aktivitetsgruppen meddelades muntligt att vi skulle komma och göra en intervention i form av en veckas rastaktiviteter. De övriga eleverna fick information om att de skulle tillhöra kontrollgruppen och inte ha några rastaktiviteter. Samma information skickades hem till elevernas föräldrar både i kontroll- och experimentgrupp där vi talade om att vi skulle genomföra examensarbetet med hjälp av deras barn. I brevet tog vi upp *samtyckeskravet* och informerade om att allt var frivilligt och att eleven kunde välja att avsluta sin medverkan när de ville. Föräldrarna skrev på för att godkänna om deras barn fick medverka i studien. *Konfidentialitetskravet* påverkade inte arbetet nämnvärt då enkäten var anonym och försedda med nummer som eleverna behöll hela veckan. Inga personuppgifter eller namn som samlades in kommer att nämnas i studien. Detta gäller även skolornas namn. När det gällde *nyttjandekravet* kommer studiens resultat att endast redovisas och användas i examensarbetet. Arbetet kommer att läggas ut på alla högskolebibliotek.

## **RESULTAT**

Resultatet presenteras i kronologisk ordning. Först presenteras resultatet av intervjuerna före interventionen och därefter resultatet av enkäterna. Avslutningsvis presenteras resultatet av lärarintervjuerna efter interventionen.

## Resultat av lärarintervju före intervention

De fyra pedagogerna har varit verksamma som lärare mellan 13 och 39 år.

Pedagogerna ansåg att en konflikt mellan elever är när två parter inte kommer överens. En lärare uttryckte sig såhär:

*Men jag tänker att de flesta konflikterna sker ju på rasterna och då tänker jag att en konflikt inte är alltid att man slåss utan att det kan vara ordväxlingar som bildar en konflikt och det kan också vara sådant som de tar med sig från fritiden alltså det kan va sociala medier Lärare 2*

Lärarna menade att alla konflikter går att lösa men att det kan ta lite tid. Det kunde gå så långt att lärarna separerade eleverna ett tag för att sedan kunna arbeta med konfliktsituationen igen. Två av klasserna hade varit väldigt konflikttrabbade och lärarna i dessa klasser beräknade att de lagt 1-5 timmar i veckan utav lektionstiden för att hjälpa eleverna att lösa konflikter. De andra två klasslärarna sade att de inte lade ned så mycket lektionstid men att det hände ibland. En av lärarna uttryckte det såhär:

*Ja det händer ju att man får sätta sig ned och fundera men ofta händer det ju på en rast och då är det ju svårigheten att kunna lösa den konflikten när de kommer in för då har jag ju lektion. Samtidigt så vet jag ju att löser jag den inte då följer den ju med in och är med på hela lektionen och då är det svårt för eleverna att koncentrera sig så vi behöver ju reda i det Lärare 2*

Alla lärarna använde sig utav medling som konfliktlösningsmetod. Detta är en metod som de tyckte fungerade bra då alla inblandade får komma till tals utan att bli avbrutna. En av lärarna förklarade på följande sätt hur hen arbetade med medling i konfliktsituationer:

*Jag har ju hmm en standard mall som jag går efter kan man säga då. Ehh, då tar vi alltid in dom så får de berätta vad som har hänt, enskilt först, och då får den andre inte avbryta. och då så sitter jag och tecknar ner och skriver ner vad personen ifråga har sagt. Sedan läser jag upp detta för att hon eller han skall ja, godkänna vad jag har skrivit ner. Och sen är det den andres tur. och så frågar man att , tycker ni att det här stämmer överens med vad som har hänt? Och så diskuterar man med bägge Lärare 4*

På frågan i vilken miljö det skedde flest konflikter var lärarna samstämmiga i sina svar om att det var ute på rasterna. De menade att det var flera barn ute samtidigt på rasterna och att personaltätheten minskade. De påpekade att konflikter uppstod när det var många elever inblandade på en liten yta och där tävlingsmoment ingick såsom på fotbollsplanen. Detta gällde även när eleverna spelade king eller liknande spel. Konflikterna uppstod då eleverna inte var överens om vilka regler som gällde. Ett annat ställe där det uppstod konflikter var i idrottshallen och i omklädningsrummen. Där uppstod samma problem som på rasten. Det var trångt om plats, det fanns ingen personal i omklädningsrummen samt att det förekom tävlingsmoment under idrottslektionerna. Två av lärarna sade såhär:

*de vill styra och de tummar på reglerna och då börjar de andra att tumma och då blir det konflikter självklart Lärare 3*

*det är mer fritt att vara ute så det kanske inte alltid är någon vuxen bredvid eller om det är meningsskiljaktigheter i någon regel- tävling eller lek så där så kan det kanske dyka upp* Lärare 1

Lärarna arbetade med olika förebyggande åtgärder för att få ett bättre klimat i grupperna. Två av lärarna uppgav att de arbetade varje vecka med etik och moralsamtal. De försökte att lyfta fram det som var bra och pratade om hur eleverna skulle uttrycka sig mot varandra. De andra två lärarna hade också samtal med eleverna om hur de skulle vara en bra kompis. Detta var dock inte schemalagt. De hade delat ut hemliga kompisar och bytte platser i klassrummet för att eleverna skulle träna på att samspela med olika klasskamrater.

## Resultat av enkäterna före och efter intervention

Med ”grupperna” nedan avses experimentgrupp som haft intervention och kontrollgrupp som inte hade intervention. Båda grupperna fyllde i enkäten inklusive bakgrundsfrågorna före interventionerna startade. Därefter fylldes endast attitydfrågorna i varje dag.

Hur väl eleverna känner varandra kan ha betydelse för uppkomst av konflikter. Tabell 2 visar hur länge eleverna har gått tillsammans i nuvarande klass fördelat på grupp.

Tabell 2. Tid i samma klass fördelade på grupp, procent

Grupp	under 6 mån	6-12 mån	1-2 år	2-3 år	längre än 3 år
Experimentgrupp	3	51	-	9	37
Kontrollgrupp	-	52	9	-	39

Över hälften av eleverna hade gått i samma klass mellan 6 och 12 månader. Ett fåtal angav 1-2 år eller 2-3 år och resterande elever hade gått i samma klass längre än tre år. Pearsons  $\chi^2$  visar ingen skillnader mellan grupperna. För att närmare undersöka detta fördelades tiden eleverna känt varandra på frågan om de hamnade i bråk på rasterna. Tabell 3 visar hur lång tid eleverna gått i samma klass fördelat på bråk i skolan.

Tabell 3. Tid i samma klass fördelade på bråk, procent

Bråk på rast	under 6 mån	6-12 mån	1-2 år	2-3 år	längre än 3 år
ja	0	69	5	0	26
nej	2	46	4	7	41

Totalt hade en tredjedel (29%) av eleverna hamnat i bråk på rasten. 69% av de som hade gått tillsammans 6-12 månader hamnade i bråk på rasterna medan 46% inte hamnade i bråk. Av de elever som hade gått tillsammans längre än 3 år hamnade 26% i bråk på rasten medan 41% inte hamnade i bråk. Pearsons  $\chi^2$  visar ingen skillnader i tid som eleverna känt varandra och bråk på rasten.

Antal syskon kan ha samband med konfliktlösning. Majoriteten av eleverna (97%) hade syskon. De var fler elever (70%) som hade äldre syskon i förhållande till de elever som hade yngre syskon (53%). Den uppföljande frågan om hur ofta de bråkade med syskon visar att det

var vanligast (67%) med bråk 1–4 gånger i veckan. Ett fåtal elever (11%) bråkade aldrig med syskon medan 22% bråkade varje dag. Det fanns inga skillnader mellan grupperna med avseende på dessa frågor och inte heller något samband mellan bråk med syskon och bråk på rasten i skolan.

En öppen fråga där eleverna själva fick fylla i svar handlade om hur de definierade en konflikt. Nedan följer de tre vanligaste svaren:

När någon eller några bråkar (33 elever)

*En konflikt för mig är att kompisar inte kommer överens och att de börjar bråka då*

När någon/några slåss och säger fula/dumma saker (15 elever)

*När den ena säger något dumt till den andra*

När man inte tycker samma (8 elever)

*För att man fuskar på rasterna i lekar*

*För man får välja vad man vill göra och då kan man bli sura på varandra tex. Jag vill göra det här och andra vill inte göra det*

### **Flertalet elever trodde att konflikter uppstod på rasterna på grund av följande orsaker:**

Elever som tycker olika (19 elever)

*Att man tror att man har rätt. Men en annan tror att han har rätt sen börjar en konflikt eller ett bråk*

Olika regler i gemensamma aktiviteter/lekar (16 elever)

*för att man blir osams om t.ex. regler, vad för lek man skall leka och om man åkt ut eller inte*

*fotbollsplanen-regler*

Elever som vill ha uppmärksamhet (9 elever)

*dom vill ha uppmärksamhet eller så har dom inget att göra*

Någon vill bestämma över de andra (4 elever)

För att man leker ute och inte i klassrummet (1 elev)

Sammanfattningsvis verkade det som att elevernas definition av en konflikt var när de inte kom överens med sin/sina kompisar och att de tyckte olika. Eleverna nämnde också slåss och säger fula saker vilket mer lutade åt kränkningar och mobbning gentemot varandra. Konflikterna på

skolans raster handlade oftast om att eleverna inte kunde komma överens om vilken lek de skulle leka eller hur den skulle lekas. I gruppaktiviteter där reglerna inte var tydliga och förankrade hos eleverna uppstod det lätt konflikter och även i situationer där många elever var inblandade som t.ex. på fotbollsplanen.

För att undersöka det första antagandet, att elever som hamnar i bråk på rasterna fortsätter att vara osams i lägre utsträckning efter de lärarledda rastaktiviteterna, genomfördes tvåvägs variansanalys med upprepad mätning (inomgruppsfaktor) och bråkar i skolan (mellangruppsfaktor) som oberoende variabler och osams efter rasten som beroende. Antagandet bekräftades inte i analysen. Det fanns ingen skillnad mellan förmätning, ( $M=3.17$ ,  $s=.83$ ) och eftermätning ( $M=3.04$ ,  $s=.41$ ),  $F_{(1,64)}=3.42$ ,  $p=.069$ , vilket innebär att de som bråkade före rastaktiviteterna var osams i samma utsträckning före som efter interventionen. Det finns en svag tendens i antagandets riktning som trots icke-signifikant glm, var intressant att undersöka. Tvåvägs variansanalys med grupp och hamnar i bråk på rasten som oberoende variabler och osams efter rast som beroende visar en huvudeffekt för bråkar i skolan i förmätningen. De elever som instämde i att de hamnar i bråk ( $M=3.2$ ,  $s=.20$ ) fortsatte att vara osams i högre utsträckning än de som inte hamnade i bråk ( $M=2.0$ ,  $s=.1.3$ ),  $F_{(1,64)}=24.02$ ,  $p=.00$ . Det var samma mönster i eftermätningen. De elever som instämde i att de hamnar i bråk ( $M=3.16$ ,  $s=.19$ ) fortsatte att vara osams i högre utsträckning än de som inte hamnade i bråk ( $M=2.13$ ,  $s=.1.2$ ),  $F_{(1,64)}=20.45$ ,  $p=.00$ .

Vi var intresserade av vem eleverna valde att vända sig till när de hamnade i en konflikt och varför just denne person valdes. Figur 2 visar fördelning av personer.

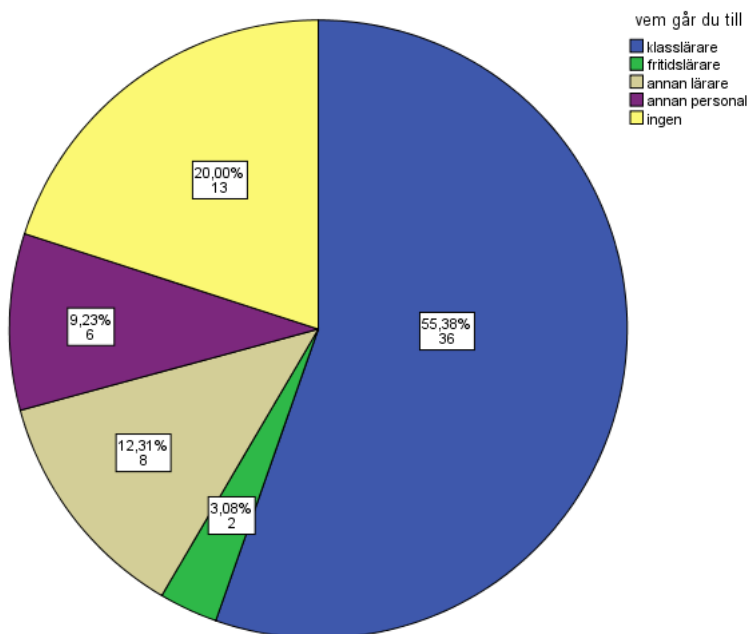


Fig.2. Val av person, procent



Mer än hälften av eleverna valde att gå till sin klasslärare (55%), annan lärare (12%), annan personal (9%) eller fritidslärare (3%). En femtedel (20%) av eleverna valde att inte tala med någon om konflikten. Det fanns inga skillnader i personval mellan grupperna (Pearsons  $\chi^2$ )

För att få reda på varför de helst vände sig till vald vuxen besvarade eleverna en öppen fråga. En av eleverna skrev att klassläraren lyssnade och försökte att inte bara se konflikten från en vinkel utan frågade alla vad de hade gjort. Eleverna berättade att de vände sig till vald vuxen på grund av att de kände hen bäst och kände störst trygghet hos denna person. Några av eleverna skrev att klassläraren är den som oftast är närmast att prata med och därför blev det naturligt att gå dit.

Antagande två, elever med lärarledda rastaktiviteter (experimentgrupp) får hjälp av en vuxen att lösa konflikter i högre utsträckning än elever utan lärarledda rastaktiviteter, analyserades i t-test med grupp som oberoende variabel och det sammanslagna värdet av för- och eftermätning på beroendevariabeln om de får hjälp av vuxna vid konflikter. Tabell 4 visar fördelning över grupper och mättillfälle.

Tabell 4. Vuxna hjälper eleverna att prata med varandra, medelvärde, standardavvikelse

experimentgrupp				kontrollgrupp			
förmätning		eftermätning		förmätning		eftermätning	
M	s	M	s	M	s	M	s
3.63	.88	3.60	.86	4.01	.79	4.03	.74

Antagandet fick inte stöd i analysen eftersom resultatet visar att det var elever i kontrollgruppen (M=8.1, s=1.72) som instämde mer i påståendet att vuxna hjälper till vid konflikt än eleverna i experimentgruppen (M=7.2, s=1.7). Denna skillnad var signifikant men för fel grupp,  $t_{(64)}=-2.15$ ,  $p=.04$ .

Det tredje antagandet, att elever löser konflikter genom samtal med kompisar i högre utsträckning efter de lärarledda rastaktiviteterna än före fick inte stöd i tvåvägs variansanalys med upprepad mätning (inomgruppsfaktor) och bråkar i skolan (mellangruppsfaktor) som oberoende variabler och löser konflikter med kompisar som beroende, fick inte stöd i analysen,  $F_{(1,63)}=1.46$ ,  $p=.23$ . Det fanns ingen skillnad mellan förmätning (M=3.17, s=.83) och eftermätning (M=3.22, s=.86). Detta innebär att eleverna tyckte att de löste konflikter med kamrater i samma utsträckning före, som efter, interventionen. Som väntat var det inte skillnad mellan för- och eftermätning i kontrollgruppen i förmätning (M=3.32, s=.93) eller eftermätning (M=3.30, s=.92),  $t_{(64)}=.906$ .

Antagande fyra, att eleverna i kontrollgruppen instämmer i högre utsträckning i att de vuxna bestämmer vad som är rätt eller fel när de hamnar i en konflikt än eleverna i experimentgruppen, fick inte stöd i oberoende t-test med grupp som oberoende variabel och det sammanslagna värdet av för- och eftermätning på beroendevariabeln att de vuxna bestämmer. Tabell 5 visar fördelning över grupper och mättillfälle.

Tabell 5. Vuxna bestämmer, grupp, mätning, medelvärde, standardavvikelse

experimentgrupp				kontrollgrupp			
förmätning		eftermätning		förmätning		eftermätning	
M	s	M	s	M	s	M	s
2.03	.98	2.07	.98	1.92	.88	1.98	.94

Skillnaderna mellan grupperna är små men det finns en tendens till att eleverna i experimentgruppen ( $M=4.1$ ,  $s=1.9$ ) tyckte att de vuxna bestämde vem som har rätt eller fel i större utsträckning än elever i kontrollgruppen ( $M=3.9$ ,  $s=1.8$ ),  $t_{(64)}=0.43$ ,  $p=.67$ ).

Antagande fem, elever som deltar i lärarledda rastaktiviteter är mer positiva till konflikter före de lärarledda rastaktiviteterna än efter de lärarledda rastaktiviteterna, fick inte stöd i variansanalys med upprepad mätning (inomgruppsfaktor) och grupp (mellangruppsfaktor) som oberoende variabler och medelvärde av attityd som beroende variabel,  $F_{(1,64)}=2.62$ ,  $p=.11$ ). Tabell 6 visar standardavvikelse och medelvärde i för och eftermätning dag 1-5.

Tabell 6. För och eftermätning, medelvärde, standardavvikelse

	M	s	M	s
	förmätning		eftermätning	
dag 1	3.22	0.35	2.93	0.31
dag 2	2.96	0.35	2.95	0.31
dag 3	2.99	0.31	2.99	0.29
dag 4	2.98	0.29	2.95	0.34
dag 5	2.96	0.29	2.99	0.30

Antagandet kunde inte bekräftas i analysen. Det innebär att attityden till konflikter inte förändrats mellan förmätning och eftermätning. Tabell 6 visar att det endast var dag 1 som hade någon större skillnad i för och eftermätning.

## Resultat av lärarintervju efter intervention

Lärarna i aktivitetsgrupperna hade upplevt veckan väldigt olika. Den ena läraren hade märkt stor skillnad då hen inte behövt lösa några konflikter efter lunchrasten. Hen hade tidigare lagt 2-5 timmar/vecka utav lektionstiden för att lösa konflikter. Läraren uppgav att klassen är inne i en positiv spiral men helt konfliktfritt har det aldrig varit. På frågan om läraren märkt någon skillnad på antalet konflikter i klassrummet under veckan som gått med aktiviteter svarade hen följande:

*Absolut Under långrasten så var det inga bråk eller någonting och jag behövde inte ta tag i incidenter eller någonting efteråt så det var mycket, mycket lugnare. Lärare 4*

*Just det här med att när de kommer in ifrån rast att man slipper och ta i en konflikt som har hänt under rasten - det är ju jätteskönt och man kan ju få jobba med det man egentligen ska jobba med, så det känns jätte skönt. Lärare 4*

Läraren i den andra klassen hade inte märkt någon skillnad mellan veckorna. Pedagogen berättade att hen hade en initiativrik och fartfylld klass som hade lätt för att hitta på egna aktiviteter under rasterna. Läraren beskrev det såhär:

*Jag kan ju se att det kan vara fördelar med rastaktiviteter det kan jag se att det är fostrande att göra saker i grupp och de gillar ju idrott och de tycker ju om den typen av aktiviteter egentligen, de gillar att röra sig och det är ju bra att de är igång på rasterna men eftersom de här alltid är det de spelar king eller fotboll eller hoppar rep eller något annat springer upp i skogen eller gungar eller så kanske inte behovet är lika stort i den här gruppen men jag tror att det kan finnas. Lärare 2*

En av kontrollgruppernas lärare berättade att hen lagt ned två timmar under den senaste veckan på att lösa konflikter mellan eleverna under lektionstid. Samma lärare såg rastaktiviteternas fördelar respektive nackdelar och uttryckte sig på följande sätt:

*Nja, det är jättestora fördelar - jag hade en arbetslös tjej för några år sedan som hade en sån grej på arbetsförmedlingen att hon va med mina elever på rasterna. Vi diskuterade också olika lekar hon kunde göra. Japp jag speglade hennes frågeställningar. Det blev ju väldigt mycket mindre bråk - så visst är det positivt. Det negativa med rastaktiviteter är att nån måste göra dom och vi har ingen i skolans värld som kan göra dom. Lärare 3*

Den andra läraren i kontrollgruppen hade behövt lägga 10 minuter av lektionstiden för att lösa konflikter. Klassen gav läraren positiv respons då de hade varit färre elever på fotbollsplanen den veckan som rastaktiviteterna pågick vilket genererade i färre konflikter. Hen sade såhär:

*Ja jag vet ju bara att de här som inte va med att det tyckte att det var väldigt skönt på fotbollsplanen att de inte var så många. Att de kunde spela en liten grupp det tyckte de va skönt. Lärare 1*

## RESULTATDISKUSSION

### Vad är konflikt

Det första antagandet, att elever som hamnar i bråk på rasten fortsätter att vara osams även efter rasten i högre utsträckning före de lärarledda rastaktiviteterna än efter bekräftades inte. Detta antagande byggde på Jarret och Waite-Stupiansky (2009) som skriver att organiserad rastverksamhet där eleverna deltar i lekar gör att de utvecklar sin konfliktlösningsförmåga. Detta går i linje med vad Bossenmeyer och Robertson (2002) skriver att det måste finnas förutsättningar till en meningsfull rast genom att erbjuda olika sorters lekmaterial. De menar också att gemensamma och tydliga regler ger stabilitet och trygghet. En anledning till att antagandet inte kunde bekräftas kan vara att barn ibland behöver lugna ned sig innan de har möjlighet att kunna lösa den konflikt de har hamnat i (Ross, Ross, Stein & Trabasso 2006). Vi tror att en vecka är för kort tid till att utveckla elevernas konfliktlösningsförmåga. Det kan också vara så att de inte kände sig trygga att prata med oss som höll i aktiviteterna då vi inte hade någon fördjupad relation. Vi blev förvånade när svaren i vår enkät visade att många elever

svarat att de inte hamnar i konflikt under skolans raster. Detta skulle kunna förklaras med att det har varit lugnare i klasserna under den sista tiden. De fyra lärarna vi intervjuade bekräftade ändå att det är på rasterna det flesta konflikterna uppstår.

## Hur löses konflikt

Det andra antagandet att gruppen elever med rastaktiviteter får hjälp av en vuxen att lösa konflikter i högre utsträckning än gruppen elever utan lärarledda aktiviteter bekräftades inte. Det visade sig istället att kontrollgruppen oftare fick hjälp av en vuxen att lösa sina konflikter än aktivitetsgruppen. Detta antagande byggde på London, Westrich, Stokes-Guinan och McLaughlin (2014) som skriver att vuxennärvaro ute på rasterna gör att eleverna blir trygga och får möjlighet till att bygga bra relationer till andra elever och vuxna. Detta går i linje med Mulryan-Kyne (2012) som skriver att de vuxna har en viktig roll under elevernas raster för att stötta och hjälpa dem i deras sociala utveckling. Vi kan bara spekulera i vad orsaken till resultatet kan bero på. Kanske hamnar eleverna i kontrollgruppen i fler och svårare konflikter som de inte klarar av att lösa på egen hand?

Eleverna svarade på en öppen fråga i enkäten där de fick tala om vilken vuxen de helst går till när de hamnar i konflikter under rasterna. De flesta eleverna valde att vända sig till sin klassföreståndare och orsaken de angav var att de kände sig mest trygga hos denna person. Därför tror vi att det är viktigt att det är samma pedagog/pedagoger som håller i rastaktiviteterna så att det finns förutsättningar att skapa goda relationer och trygghet på rasterna.

Det tredje antagandet att elever löser konflikter genom samtal med kompisar i högre utsträckning efter de lärarledda rastaktiviteterna än före bekräftades inte. Detta antagande byggde på Ross och Lazinski (2014) som menar att barn som får lära sig att medla får lättare att lösa konflikter både som barn och vuxna. Detta går i linje med vad Cohen (1995) skriver om att de vuxna i skolan lär eleverna att medla så ges de förutsättningar till att kunna lösa sina konflikter i större utsträckning på egen hand.

Det fjärde antagandet att eleverna i kontrollgruppen upplever i högre utsträckning att de vuxna bestämmer vad som är rätt eller fel när de hamnar i en konflikt än eleverna i aktivitetsgruppen motbevisades. Detta antagande byggde på Sharkey, Hunnicutt, Mayworem, Schiedel och Calcagnotto (2014) som skriver att elever behöver som mest tillsyn i fria aktiviteter där de har stor frihet och ramarna inte är så tydliga. Detta går i linje med vad profilen inom rastverksamhet Olof Jonsson säger. Han menar att det är på rasten de flesta konflikterna händer och oftast där inga lärare finns (UR-skola 2011). Vi tror att resultatet kan bero på att de vuxna inte har sett själva händelsen. Det kan vara svårt att sätta sig in i konflikterna i efterhand och hitta tid att lyssna på eleverna. Det blir då lättare att ta rollen som skiljedomare i stället. En annan anledning skulle kunna vara att det har uppstått så infekterade konflikter att lärarna varit tvungna att ta det fjärde steget i Cohens (1995) konfliktpyramid i bruk och gå tillbaka till de regler som gäller. En annan orsak till att aktivitetsgruppen upplever att de vuxna bestämmer kan bero på att de inte är vana vid att delta i rastaktiviteter där det finns tydliga ramar och regler

för hur leken skall gå till. Eleverna kan ha upplevt att vi bestämde över dem när vi tydliggjorde vilka regler som gällde i leken.

## **Attityd till konflikter i skolan**

Det femte antagandet om att elever som deltar i lärarledda rastaktiviteter är mer positiva till konflikter före de lärarledda aktiviteterna än efter de lärarledda rastaktiviteterna bekräftades inte. Detta antagande byggde på London, Westrich, Stokes-Guinan och McLaughlin (2014) som skriver att när de vuxna engagerar sig i elevernas rast i form av anordnade aktiviteter tränar eleverna sig på att inkludera varandra, utveckla ett positivt språk samt utveckla färdigheter i konflikthantering. Vi kan bara spekulera i att det tar längre tid att ändra elevernas attityd än en vecka samt att eleverna behöver känna trygghet till pedagogen som leder aktiviteterna. Att bygga relationer tar tid vilket vi inte hade då vi bara var ute en vecka. Om studien skulle genomföras igen skulle det vara intressant att se resultatet under en längre period då konflikter kommer och går i elevgrupper. En av lärarna som vi intervjuade nämnde att hans klass som hade varit väldigt konflikttrabbad tidigare nu befann sig i en mer positiv spiral. Studien skulle dessutom behöva ett större antal medverkande elever då det ger ett säkrare resultat. Det hade varit intressant att få en större bredd genom att ta skolor från olika områden med olika förutsättningar. En av lärarna i aktivitetsgruppen hade märkt en skillnad på hur mycket tid hen hade behövt lägga ned utav lektionstiden före och efter interventionsveckan medan den andra läraren inte hade märkt någon skillnad alls. Den läraren som såg en skillnad hade tidigare lagt 1-5 timmar i veckan under lektionstid för att lösa konflikter och den veckan som experimentet ägde rum behövde hen inte lägga någon tid alls. Vi kan bara spekulera i varför en av lärarna märker skillnad och inte den andra. Det kanske var mer konflikter i den ena klassen innan studien började och att det var därför den största skillnaden märktes just där.

Svaren från intervjuerna och de öppna frågorna i enkäten visar att lärare och elever håller med om att konflikter uppstår när det är många elever på en liten yta. Andra orsaker är tävlingsmoment och oenighet kring regler. En av lärarna som vi intervjuade påpekade att det är bra med vuxna som är ute med eleverna på rasten och stöttar dem i deras lek. Hen påpekade också att resurser ofta saknas i skolan för att kunna avsätta personal och tid för detta. Jarret och Waite-Stupiansky (2009) menar att även lärarna har mycket att vinna på att umgås med eleverna på rasterna då de lär känna eleverna bättre. Vi anser att om rasten skall fungera måste de pedagoger som är ute ha förutsättningar för att bedriva en fungerande rastverksamhet. Vi anser också att det är en förutsättning att det finns en ansvarig pedagog som har ett stort intresse för elevernas lek. Material måste köpas in och pedagogen måste anordna aktiviteter som är anpassade efter elevernas behov samt ålder. Detta innebär inte att allt ansvar enbart ligger på denna pedagog utan det måste genomsyra hela verksamheten.

## **Metoddiskussion**

Brist på signifikanta resultat kan förklaras med att vårt urval var relativt lågt då klasserna var små och vi endast hade 66 deltagande elever, vilket vi visste om innan studien startade. Däremot var svarsfrekvensen hög då vi delade ut och samlade in enkäterna löpande före och efter

lunchrasterna. Kön fördelningen i klasserna var dessutom väldigt ojämn. Det svåraste under veckans gång var att hålla motivationen uppe bland eleverna och förklara varför de skulle besvara samma frågor om och om igen. Dessutom var det svårt för dem att förstå att frågorna var formulerade på samma sätt som när de första gången skulle svara på dem med utgångspunkt två veckor tillbaka i tiden och sedan bara några timmar. Vi borde varit tydligare vid varje utlämnande av enkäterna och poängterat för eleverna vilket tidsspänn de skulle hålla sig till. Det kan ha varit så att eleverna inte tog frågorna på allvar utan fyllde i alla enkäter med mer eller mindre samma siffror oberoende på förmätning och eftermätning. En enklare design med endast eftermätning hade kanske påverkat resultatet. Vi spekulerar i att tjejerna kan ha varit mer noggranna än killarna vid ifyllandet av enkäterna och då vi har övervägande pojkar i studien kan detta vara en förklaring till vårt resultat. Ofta sägs det vara svårt att få svar på öppna frågor och många hade svarat kort och ibland samma på både vad en konflikt är för dem och varför de trodde att de uppstod. Vi hade en hög svarsfrekvens på dessa frågor och detta kan bero på att vi läste frågorna högt för eleverna första gången de besvarade enkäten. Vår tanke med att gå igenom fråga för fråga med eleverna var att de skulle förstå enkätens upplägg till de övriga mätningarna. Samtidigt kunde vi påpeka vikten av att de svarade på frågorna och deltog i vår studie.

Svårigheterna med intervju som metod var att hitta tider där lärarna kunde avsätta en halvtimme för att bli intervjuade eftersom de hade mycket att göra. Frågorna var relevanta och kopplade till vår teori förutom frågan om de varit med om någon konflikt som inte gick att lösa. Nu i efterhand tror vi att denna fråga helt skulle kunna ha tagits bort då den inte har någon relevans för vårt arbete.

## **Didaktiska konsekvenser**

Resultatet i studien kunde inte påvisa att organiserade rastaktiviteter påverkade konfliktsituationerna ute på rasterna. Experimentet höll på under en kort period och det skulle behövas längre studier i ämnet som inbegriper ett större antal medverkande elever. Även om vi inte kan påvisa att rastaktiviteterna påverkar konfliktsituationerna på de skolorna vi varit på visar annan forskning att det finns positiva konsekvenser av att arbeta med organiserade rastaktiviteter.

Alla på skolan skulle gynnas av att arbeta aktivt med Cohens konfliktpyramid och detta skulle kunna vara en del av skolans förebyggande arbete. Arbetet måste genomsyra hela verksamheten och kommer i början att ta mycket tid. Lärarna behöver stötta eleverna i medlingen och ge dem de verktyg de behöver. I slutändan kommer eleverna kunna medla i större utsträckning på egen hand. Den tid skolorna lägger ned får de igen när eleverna kan lösa flertalet av sina konflikter utan de vuxnas hjälp. Elever och lärare vinner på att konflikterna inte följer med från rasten in i klassrummet då detta ger dem möjlighet att fokusera på undervisningen.

Det behövs planeringstid för att lärarna skall kunna bedriva undervisning i klassrummet och vi anser att detsamma gäller den pedagog som har hand om rastaktiviteterna. Vi tror att det är viktigt att den som håller i aktiviteterna har ett genuint intresse av barn, lek och relationer.

Dessutom behöver det finnas förutsättningar utomhus i form av plats och lekmaterial. Genom att samverka med skolan kan aktiviteterna kopplas till läroplanen och det som eleverna arbetar med för tillfället. Detta blir då ett komplement till skolans verksamhet och eleverna får möjlighet att lära på olika sätt. Ett exempel kan vara matematiska lekar där eleverna får öva sig på 10-kompisar. Eleverna lär sig mycket genom att leka tillsammans som t.ex. turtagning, sociala koder, att följa regler mm. Lekarna kan de använda sig av även på de övriga rasterna i skolan då de bygger upp en lek-bank. Förutom de organiserade rastaktiviteterna som en ansvarig pedagog bedriver tror vi att det även är viktigt med andra vuxnas närvaro på skolgården då många elever är ute på rast samtidigt. Rastaktiviteterna kan vävas in i det förebyggande arbetet och även fungera som ett komplement till det redan befintliga rastvärdskapet ute på skolorna. Rastvakternas uppgift är att finnas för eleverna på skolgården men håller inte i några aktiviteter.

## REFERENSER

- Alvehus, J (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm:Liber AB
- Bossenmeyer, M & Robertson, K. (2002). A perfect playground- fun for everyone. *Palaestra*; 18(2), ss. 20-25.
- Boverket & Movium (2015). *Gör plats för barn och unga! En vägledning för planering, utformning och förvaltning av skolans och förskolans utemiljö*. (Rapport 2015:8) Karlskrona: Boverket.  
<https://www.boverket.se/globalassets/publikationer/dokument/2015/gor-plats-for-barn-och-unga.pdf>
- Cohen, R (1995). *Students resolving conflict: peer mediation in school*, Glenview: GoodYearBooks
- Eliasson, A (2006). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur AB
- Hakvoort, I (2015). Skolans uppdrag och konflikthantering. Hakvoort, I & Friberg, B. (red.) *Konflikthantering i professionellt lärarskap*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Hansen Orwehag, M & Mårdsjö Olsson A-C (2011). Lärande i fria miljöer. I Klerfeldt, A & Haglund, B (red.) *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker*. Stockholm: Liber
- Jacobsson, R (2011). Hela barnet, hela skolan. I Philgren, A.S. (red.) *Fritidshemmet*. Lund: Studentlitteratur AB
- Jarret, O & Waite-Stupiansky, S (2009). Recess-It's indispensable! *YC Young Children* 65(5), ss. 66-69.
- Larsson, A (2013). A children's place? The school playground debate in postwar Sweden, *History of Education* 42(1), ss. 115-130. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2012.697921>
- Larsson, A., Norlin, B & Rönnlund, M (2017). *Den svenska skolgårdens historia: Skolans utemiljö som pedagogiskt och socialt rum*. Lund: Nordic Academic Press
- London, R., Westrich, L., Stokes-Guinan, K & McLaughlin, M. (2015). Playing fair: the contribution of high-functioning recess to overall school climate in low-income elementary schools, *Journal of School Health* 85(1), ss. 53-60. <https://doi.org/10.1111/josh.12216>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (2011). Reviderad 2017. Stockholm:Skolverket
- Mulryan-Kyne, C. (2014). The school playground experience: opportunities and challenges for children and school staff. *Catherine Educational Studies*, 40(4), ss. 377-395. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.930337>
- Patel, R & Davidson, B (2011). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur AB



Ross, H., Ross, M., Stein, N & Trabasso, T. (2006). How siblings resolve their conflicts: the importance of first offers, planning and limited opposition. *Child Development*, 77(6), ss. 1730-1745. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8624.2006.00970.x>

Ross, H & Lazinski., M. (2014). Parent mediation empowers sibling conflict resolution. *Early Education and Development*, 25(2), ss. 259-275. [doi.org/10.1080/10409289.2013.788425](https://doi.org/10.1080/10409289.2013.788425)

Sharkey, J., Hunnicutt, K., Mayworem, A., Schiedel, C & Calcagnotto, L. (2014). Effective yard supervision: from needs assessment to customized training. *Contemporary School Psychology*, 18(2), ss. 103-116. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40688-014-0011-0>

UR-skola (2017) *Bråka smartare* [2018-05-11]  
<https://urskola.se/Produkter/199121-Didaktorn-Braka-smartare>

UR-skola (2011) *Friare kan ingen vara* [2018-05-11].  
<https://urskola.se/Produkter/164733-Friare-kan-ingen-vara-Det-hander-pa-rasten>

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

# BILAGOR

## Bilaga 1

Till vårdnadshavare med barn i årskurs 4 på [REDACTED] och [REDACTED].

Vi heter Therese Sjöström och Rebecca Ramnelid och studerar till grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem vid Högskolan i Borås.

Under sista terminen ska vi studenter genomföra ett examensarbete där ett valt område skall undersökas. Vi har beslutat oss för att skriva om hur organiserade rastaktiviteter påverkar konflikterna i elevgruppen. Studien kommer läggas upp på följande sätt. Alla berörda elever kommer att få besvara en enkät innan rastaktiviteterna börjar. En av fyra får medverka på rastaktiviteterna under sin lunchrast i en veckas tid. Den andra fyra kommer att agera som kontrollgrupp och kommer inte att vara med på rastaktiviteterna. Detta beror på att man skall kunna utesluta annan påverkan. När veckan är slut kommer alla elever återigen att få besvara enkäten. Vi kommer förmodligen att vara ute på skolorna under vecka 16 (16-20 april).

Det är viktigt att ni som vårdnadshavare vet att vi i vår studie utgår ifrån de forskningsetiska principerna, vilka innebär att:

- Alla uppgifter i undersökningen kommer att behandlas med största varsamhet, så att inga obehöriga kan ta del av dem.
- De uppgifter som framkommit i undersökningen används enbart för denna studies syfte.
- Alla uppgifter kring deltagarna i undersökningen kommer att vara konfidentiella.
- Deltagandet i studien är frivilligt och det går när som helst att avbryta deltagandet.

För att kunna genomföra studien behövs vårdnadshavares samtycke. Vi ber er därför fylla i blanketten och lämna in den så fort som möjligt till klassläraren, gärna innan påsklovet. Om ni har frågor och funderingar kring undersökningen kan ni nå oss på våra mobilnummer som ni ser nedan.

Med vänliga hälsningar

Therese Sjöström, som kommer att vara på [REDACTED] (telefonnummer: XXXX-XXXXXX) &

Rebecca Ramnelid, som kommer att vara på [REDACTED] (telefonnummer: XXX-XXXXXX)

## Samtyckesblankett för vårdnadshavare

Jag/vi har informerats om undersökningen och tagit del av de forskningsetiska principer som studien vilar på. Jag/vi vet att mitt/vårt barns deltagande är helt frivilligt och att deltagandet när som helst kan avbrytas. Ringa in valt alternativ.

JA, jag/vi samtycker till att mitt/vårt barn ska få delta i undersökningen.

NEJ, jag/vi samtycker INTE till att mitt/vårt barn ska få delta i undersökningen.

\_\_\_\_\_  
Barnets namn

\_\_\_\_\_  
Underskrift vårdnadshavare

\_\_\_\_\_  
Namnförtydligande

\_\_\_\_\_  
Underskrift vårdnadshavare

\_\_\_\_\_  
Namnförtydligande

Datum: \_\_\_\_\_

## Bilaga 2

### Intervjufrågor, förintervju

- Hur definierar du en konflikt mellan elever?
- Brukar du hjälpa eleverna att lösa konflikter? (Cohen steg 3)
  - Hur då?
- Hur arbetar du med gruppen för att förebygga konfliktsituationer? (Cohen steg 1)
- Är du ofta med om konflikter som inte går att lösa? (Cohen steg 4)
  - Varför tror du att det blir så?
  - Vad handlar dessa konflikter om?
- I vilken miljö (korridorer, matsal, raster, klassrum) tycker du att det händer mest konflikter mellan eleverna?
  - Varför tror du att det är så?
- Hur mycket lektionstid uppskattar du att du har lagt ned den senaste veckan på att lösa konflikter efter rasterna?

### Bilaga 3

Syftet med denna enkät är att ta reda på hur elever i åk 4 upplever konflikter under rasterna. Vi vill gärna veta hur du tänker kring detta och ber dig därför besvara frågorna nedan.

Tack för din medverkan!

[XXXXXXXX@student.hb.se](mailto:XXXXXXXX@student.hb.se) (Therese) & [XXXXXXXX@student.se](mailto:XXXXXXXX@student.se) (Rebecca)

Nedan följer några frågor om din bakgrund. Kryssa i det som stämmer in på dig.

1. Är du?  tjej  kille
  
2. Hur länge har du gått i din nuvarande klass?  
 mindre än 6 månader  6 månader- 1år  1- 2år  2- 3år  
 längre än 3 år
  
3. Har du några syskon?  ja  nej
  
4. Hur många syskon är äldre än vad du är? \_\_\_\_\_syskon
  
5. Hur många syskon är yngre än vad du är? \_\_\_\_\_ syskon
  
6. Det händer att syskon inte alltid håller sams. Hur ofta bråkar du och dina syskon?  
 aldrig  1-2gång/vecka  3-4gång/vecka  varje dag
  
7. Hamnar du i bråk med dina kompisar på rasterna under skoldagen?  ja  nej
  
8. Vad är en konflikt för dig?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
9. Varför tror du att konflikter uppstår på rasterna?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
10. Vem går du till, i första hand, på skolan när du hamnat i en konflikt?  
Du kan bara fylla i ett alternativ.  
 klassläraren  fritidsläraren  annan lärare  annan personal  ingen alls
  
11. Varför väljer du just den läraren?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Tänk på rasterna i skolan under de senaste två veckorna och besvara frågorna nedan.

12. Jag löser konflikter genom att prata med mina kompisar.

aldrig     nästan aldrig     ibland     nästan alltid     alltid

13. Brukar ni fortsätta att vara osams efter rasten?

aldrig     nästan aldrig     ibland     nästan alltid     alltid

14. Hjälper de vuxna er att prata med varandra när ni inte kommer överens?

aldrig     nästan aldrig     ibland     nästan alltid     alltid

15. Bestämmer de vuxna vem som har rätt eller fel när ni bråkar?

aldrig     nästan aldrig     ibland     nästan alltid     alltid

16. Nedan finns 15 påståenden som handlar om konflikter. Ringa in det som stämmer bäst in på dig.

	<i>håller inte med alls</i>			<i>håller med helt</i>	
	1	2	3	4	5
Det är roligt att bråka med mina kompisar	1	2	3	4	5
Det är oftast mina kompisars fel när vi bråkar	1	2	3	4	5
Jag brukar sällan vara den som startar ett bråk	1	2	3	4	5
När jag blir arg går det snabbt över	1	2	3	4	5
Jag klarar att lösa mina konflikter själv	1	2	3	4	5
De vuxna på skolan lyssnar inte på mig när jag hamnar i en konflikt	1	2	3	4	5
Jag tycker att det är jobbigt att bråka med mina kompisar	1	2	3	4	5
Jag får hjälp av en vuxen när jag bråkar med mina kompisar	1	2	3	4	5
Jag blir arg om något inte blir som jag har tänkt mig	1	2	3	4	5
Jag har lätt för att förlåta mina kompisar när vi har bråkat	1	2	3	4	5
Jag tycker inte om att prata med vuxna på skolan när jag är arg	1	2	3	4	5
Jag vill bestämma när jag leker med mina vänner	1	2	3	4	5
Rasterna är roliga	1	2	3	4	5
Jag har sällan något att göra på rasterna	1	2	3	4	5
När vi bråkar under rasten tar vi med bråket in i klassrummet	1	2	3	4	5

## Rastaktiviteter inför examensarbetet

### 1. **Kinesiskamuren** (ärtpåsar eller annat föremål att hämta, koner till gränser)

Man avgränsar ett område. I mitten av området står två vakter som får röra sig i mitten av planen (begränsat område). På ena kortsidan ligger det flera ärtpåsar eller liknande. På andra kortsidan står resten av gruppen i 3-4 led. Första personen i varje led springer. Det gäller att ta sig förbi vakterna utan att bli tagen, ta en ärtpåse och sedan ta sig tillbaka igen. Blir du tagen måste ärtpåsen läggas tillbaka och man går tillbaka till sina kamrater och ställer sig sist i ledet. Nu är det nästa persons tur. Efter given signal räknas ärtpåsarna ihop.

### 2. **Data/ordning**

Alla står huller om buller ute. Ledaren/läraren säger ett påstående som gruppen ska rangordna sig efter på olika sätt.

- a) Födelsedatum i en cirkel (får tala)
- b) Hårlängd på ett led (får inte tala)
- c) Skostorlek på ett led (får inte tala)
- d) Bokstavsordning-förnamn på en led (får inte tala)

Avslutar med **Knuten**. Alla ställer sig i en cirkel och blundar. Därefter sträcker de ut händerna och tar tag i en annan hand. När alla tagit tag i en annan hand får alla titta och därefter skall knuten lösas upp utan att man släpper varandras händer.

### 3. **Robottleken**

Man delar in eleverna i grupper om tre. Två är robotar och en styr. Robotarna står rygg mot rygg. Ledaren sätter igång robotarna genom att trycka lätt mitt på ryggen och räkna till fem. Robotarna går då åt varsitt håll. Vid hinder stannar roboten och trampar på stället. Ledaren skall få robotarna att komma ansikte mot ansikte. De svänger roboten genom att trycka lätt på den axel som hen vill att roboten svänger åt. 1 tryck 90 grader och två tryck 180 grader.

### **Banan-ta**

Banan-ta är en jage lek där två jagar och de andra blir jagade. När man blir tagen ställer man sig med armarna uppåt och de andra som blir jagade kan frita den tagna genom att skala bananen det vill säga ta ned deras armar.

#### **4. Slottsstriden** (boll)

Man delar upp deltagarna i två lag där det enda laget bildar en ring, vända utåt med en "kung" i mitten. Det andra laget står utspridda utanför ringen och tilldelas bollen. Utelaget ska anfalla och försöka att kasta in bollen i ringen, antingen över muren eller genom den. Försvararna försöker förhindra det hela men får inte släppa taget om varandras händer. Kungen kan också stoppa bollen och kan ut den igen. Om bollen nuddar marken inne i ringen så har anfallarna lyckats att inta slottet och då får lagen byta plats. Den som kastar in bollen så att den nuddar marken blir nästa kung. (Om den som kastar in bollen redan varit kung så får den välja någon annan av deltagarna.)

#### **5. Röda och vita rosen** (något föremål att gömma samt färgade band)

Deltagarna delas upp i två lag med olikfärgade band. Ett lag är röda rosen och det andra är vita rosen. Det behövs en skatt som ska gömmas, t.ex. en fin sten eller något liknande. Ett lag, t.ex. vita, får börja med att gömma skatten på ett listigt ställe. Alla i laget måste veta precis var den är gömd. Motståndarlaget, röda rosen, står samlat någonstans utom synhåll och väntar medan skatten blir gömd. När vita laget är klara ropar de på röda laget som nu ska leta efter skatten. För att kunna hitta den lättare kan de fånga en medlem i vita laget. När de fångat någon måste denna person ge en ledtråd till var skatten är gömd. När röda laget fått en ledtråd måste de släppa fången fri. När röda rosen lyckats lösa uppgiften är det deras tur att gömma och bli jagade.



## Bilaga 5

### Intervjufrågor, efterintervju

Efterintervju (till lärare där eleverna har haft organiserade rastaktiviteter)

- Hr du märkt någon förändring i antalet konflikter efter dessa 5 dagars organiserade rastaktiviteter?
  - På vilket sätt?
  - Hur menar du då?
- Har du märkt några fördelar med att ha organiserade rastaktiviteter?
- Hur mycket lektionstid uppskattar du att du har lagt ned den senaste veckan på att lösa konflikter efter rasterna?

Efterintervju (till lärare som har haft kontrollgruppen)

- Hur mycket lektionstid uppskattar du att du har lagt ned den senaste veckan på att lösa konflikter efter rasterna?
- Finns det några fördelar/nackdelar med att ha organiserade rastaktiviteter? Motivera och förklara?



# HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: [registrator@hb.se](mailto:registrator@hb.se) · Webb: [www.hb.se](http://www.hb.se)