



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

# Elevers och lärares syn på konflikter och hantering av konflikter – en fallstudie

Petra Willersjö

---

Examensarbete:	Fördjupningsarbete om 15hp
Program och/eller kurs:	LAU 925
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	VT/2009
Handledare:	Ilse Hakvoort
Examinator:	Björn Hasselgren
Rapport nr:	VT09-2611-07 U/V

## Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: LAU 925  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: Vt/2009  
Handledare: Ilse Hakvoort  
Examinator: Biörn Hasselgren  
Rapport nr: VT09-2611-07 U/V  
Nyckelord: Fallstudie, Konflikthantering, Värdegrund, Gruppklimat

---

### Syfte:

Syftet med denna studie är att öka kunskanget och förståelsen inom området konflikter och konflikthantering. Metoden som används är en fallstudie där lärares och elevers syn på den konflikthantering som sker på en specifik gymnasieskola studeras. Den övergripande frågan är hur lärare och elever upplever, hanterar och arbetar med konflikthantering i skolan.

#### Frågeställningar:

- På vilket sätt ser lärare och elever på varför konflikter uppstår?
- På vilket sätt påverkar konflikter lärare och elever och samspelet emellan dessa och vad får det för konsekvenser?
- Hur ser lärare och elever på skolans arbete med konflikthantering?

### Metod:

En fallstudie med intervjuer.

### Resultat:

Resultatet visade att elever och lärare, genom en fallstudie på denna specifika skola, upplevde att denna konflikt uppstod på grund av oförenliga mål och intressen. Konflikten tog sig uttryck i ordningskonflikter och relationskonflikter, vilket ledde till en ansträngande situation för de parter som var inblandade. För att öka förståelsen av situationen applicerades ABC-modellen av Thomas Jordan på konflikten, efter att ha genomfört intervjuer, och en analys av resultatet visade att sakfrågorna aldrig kom att lösas. Resultatet visar också att insatser med värdegrundsarbete, gruppklimat och konflikthantering sannolikt borde ha prioriterats.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>3</b>
<b>2. Bakgrund</b> .....	<b>3</b>
2.1 Beskrivning av konflikter .....	3
2.2 Värdegrund .....	4
2.3 Gruppklimat.....	4
2.4 Konflikthantering .....	7
2.4.1 Fyra olika förhållningssätt till konflikthantering .....	7
2.4.1.1 Kompissamtalet.....	7
2.4.1.2 Konfliktpyramiden .....	7
2.4.1.3 ABC-modellen .....	8
2.4.1.4 Lärosamtalet .....	10
2.5 Sammanfattning.....	12
<b>3. Metod</b> .....	<b>13</b>
3.1 Intervju .....	13
3.2 Fallstudie.....	13
3.3 Genomförande och urval .....	14
3.4 Etiska regler .....	16
3.5 Analys och bearbetning .....	16
3.6 Tillförlitlighet och giltighet .....	16
<b>4. Resultat</b> .....	<b>17</b>
4.1 Elevers och lärares synsätt på orsaken till varför konflikten uppstod .....	17
4.2 Hur påverkade konflikten elever och lärare vad fick den för konsekvenser?.....	18
4.3 Elevers och lärares uppfattningar om synen på betydelsen av skolans konflikthantering.....	19
4.4 Sammanfattning.....	20
<b>5. Diskussion</b> .....	<b>20</b>
5.1 Resultatdiskussion .....	20
5.2 Metoddiskussion .....	24
5.3 Fortsatt forskning.....	24
5.4 Avslutning.....	24
<b>Referenslista</b> .....	<b>25</b>
<b>Bilagor</b> .....	<b>26</b>

# 1. Inledning

I mötet mellan människor är konflikter en normal del av vardagen och i mitt arbete som lärare på gymnasiet är detta inget undantag. Kommunikation och konflikthantering är något som alla lärare arbetar med dagligen. En konflikt behöver nödvändigtvis inte vara av ondo utan kan leda till värdefulla diskussioner med kollegor och elever om idéer, åsikter och olika handlingsalternativ.

Som lärare har man möjlighet att påverka unga människor positivt såväl som negativt. Kommunikation och konflikthantering går hand i hand och därför är förmågan till kommunikation viktig vid konflikter. Bra kommunikation underlättar relationen mellan lärare och elev och mellan elev och elev.

I min roll som lärare ställs höga krav på kommunikation eftersom man som lärare bl.a. står som förebild för eleverna. I Läroplanen för det frivilliga skolväsendet (Lpf 94), mål att sträva mot, står följande att läsa:

Skolan skall sträva mot att varje elev vidareutvecklar sin förmåga att göra medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper och personliga erfarenheter, att respektera andra människors egenvärde och integritet, inte acceptera att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling [...].

Grunden till en god skolmiljö med trygghet, gemenskap och goda relationer är viktig i skolan och för att det ska vara möjligt måste man arbeta med gruppen på ett sätt så att man skapar goda relationer. Genom kommunikation, goda relationer och trygghet i klassen genereras en bra grund för att kunna hantera och förebygga destruktiva konflikter.

Kommunikation och konflikthantering är alltid aktuellt oavsett vem, vad eller vilka man arbetar med. I skolan är det viktigt att man som lärare tillsammans med eleverna arbetar med en gemensam värdegrund, etik och moral för att hantera konflikter. Beroende på uppfostran, normer och värderingar vi fått med oss i livet så har vi olika syn på saker och ting.

## 2. Bakgrund

En redogörelse för tidigare forskning om konflikter, värdegrund, gruppklimat och konflikthantering presenteras. Detta följs av en allmän översikt över några metoder för konflikthantering.

### 2.1 Beskrivning av konflikter

I Nationalencyklopedin definieras ordet konflikt genom beskrivningen att en konflikt föreligger när två eller flera parter vid samma tidpunkt eftersträvar värden eller resurser som inte enkelt kan fördelas dem emellan. [...] Konflikter är *manifesta* när parterna aktivt agerar för att få sina mål tillgodosedda.

Grünbaum och Lepp i *Dracon i skolan* (2005) tar upp tre sätt att beskriva en konflikt. De refererar till Fisher (1990) där han beskriver den första som att en konflikt uppstår när individer har uppfattningen om att de har olika och oförenliga behov, intressen,

synsätt/normer, värderingar eller mål vilka kan leda till aggressiva handlingar eller inte. Den andra beskrivningen författarna refererar till är att konflikter hör till livet och att vi utvecklas genom att hantera dessa. Men de menar också att det finns en farlig och destruktiv sida när konflikten används som maktmedel för att nå sina egna syften. Grünbaum och Lepp (2005) skriver vidare om den tredje beskrivningen av Fisher (1990) där han menar att många konflikter bottenar i störningar i kommunikationen mellan individer och att på så sätt grundläggs språkliga missförstånd.

## 2.2 Värdegrund

I *Skolans värdegrund* - I Läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, kan vi läsa om de grundläggande värden som skolan skall gestalta och förmedla. Dessa värden är människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta.

Lpf 94 innehåller vissa direktiv för hur vi skall bete oss mot varandra. Ingen skall t.ex. utsättas för kränkning eller behöva känna sig otrygg i skolan. Det framhålls också att det är viktigt att trakasserier skall bekämpas aktivt och att eleverna skall få lära sig förståelse för andra människor. Eftersom Lpf94 är ett av de styrdokument som lärare har att rätta sig efter är det viktigt att beakta vad som står i läroplanen vad det gäller värdegrunden.

I Orlenius "Värdegrunden – finns den?" (2003) tar författaren bl.a. upp synpunkter på läroplaner och menar att de speglar de strömningar som finns i samhället dvs. inom politiken och näringslivet. Han skriver att värdegrunden är en slags kod av de uppfattningar och värderingar som råder i samhället. Det är viktigt hur man som lärare förhåller sig till dessa dokument, menar Orlenius (2003).

Orlenius tar upp en undersökning som Skolverket gjorde 1994, och som gav resultatet att alla lärare i undersökningen tycker att det är viktigt att eleverna uppmuntras till att ta ställning i bl.a. etiska och moraliska frågor men att många anser att skolan inte klarar av det.

I "Olikas lika värde" ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)) tar man upp att skolan är en viktig spelplats där unga människor lär sig att få grepp om olika förhållanden i samhället. Det som gäller när man kommer till skolan kanske inte alls överensstämmer med de normer och värderingar man vuxit upp med hemma och kanske i sin tur ger upphov till konflikter. När det gäller kränkande behandling står det att det är viktigt att tydliggöra vad som är kränkande behandling och det som är viktigt här är individens egen upplevelse.

## 2.3 Gruppklimat

I "Samspel i grupp" av Björn Nilsson (2005) står att läsa att gruppklimatet är en följd av faktorer som man inte kan beordra fram. Så gott som alla människor vill ha bra stämning och känna att de gör något meningsfullt. Trots att de flesta människor vill ha det på detta vis blir det ofta inte så. Nilsson (2005) tar upp att detta kan bero på olika faktorer som t.ex. brist på struktur och ledning där negativa krafter tillåts att komma fram. Det krävs alltså kunskaper för att kunna forma gruppen på ett positivt sätt. Dels behövs kunskaper på individnivå och dels behövs kunskaper om hur en grupp fungerar och ju bättre man förstår vad som sker i en grupp desto lättare fungerar det i gruppen, menar Nilsson (2005).

Nilsson (2005) skriver också att grupper fungerar olika på grund av de olika individer som ingår och deras tidigare erfarenheter och ju viktigare man tycker att gruppledskapet är

desto bättre fungerar det i gruppen. Det ger meningsfullhet till det mål man ska nå och motiverar till att nå detta.

I boken tas begreppen formella och informella grupper upp. Nilsson (2005) skriver att formella grupper har en större koppling till mål och uppgift och mindre koppling till sociala skeenden, som till exempel relationer. Det finns ett uttalat syfte, bestämda regler och karaktären i gruppen är opersonlig i den formella gruppen. Gruppen karakteriseras av att den har permanent karaktär. Det vill säga om det sker ett utbyte av individer i gruppen kvarstår ändå gruppen. Nilsson (2005) påpekar att den formella gruppen ofta är skapad av en organisation för att nå ett bestämt mål. Exempel på en sådan grupp är en skolklass.

Den informella gruppen däremot har mer karaktär av relationsbehov, individuella mål och mindre fokus på uppgiften. Dessa grupper är ofta spontant bildade utifrån någon form av samhörighet eller ett gemensamt intresse, skriver Nilsson (2005). Den präglas av underförstådda normer istället för av föreskrifter och regler. Som individ har man större möjlighet att påverka sitt medlemskap i den informella gruppen. Nilsson (2005) skriver att en kamratgrupp är ett exempel på en informell grupp.

I Nilsson (2005) finns en intressant diskussion angående fyra olika modeller för gruppfasen. Som exempel på modell i Nilsson (2005) refererar jag till Schutz synsätt på de olika faserna i en grupp utveckling - *tillhörighet*, *kontroll* och *samhörighet*. Schutz menar, att om en grupp ska bli effektiv och få ett bra klimat, så måste den gå igenom dessa faser i denna ordning. Enligt Schutz glider dessa faser in i varandra och upprepas då en förändring sker i gruppen. Det påpekas att det bör finnas en balans mellan dessa tre dimensioner under grupp utvecklingen.

Den första fasen, *tillhörighet*, karakteriseras av behov av tillhörighet. Här är deltagarna upptagna med frågor som handlar om om de duger och att få vara med i gruppen. Relationer utvecklas och roller framträder. Schutz skriver att deltagarna upplever ett beroende av varandra och söker en gemensam grundläggande trygghet. Man arbetar med att skapa struktur, ordning och tar sällan några risker. Nilsson (2005) skriver att, enligt Schutz, är detta i syfte om att skapa trygghet.

Fas nummer två, *kontroll*, handlar om frågor som har att göra med status och vem som bestämmer i gruppen. Individualitet och personliga krav börjar visas och man är inte fullt lika artig längre. Nilsson (2005) skriver att enligt Schutz visar gruppmedlemmarna inte längre osäkerhet och man visar eventuellt missnöje med andra och sättet gruppen arbetar på. Gruppen kommer i gungning och detta leder ofta till obehag och osäkerhet. Här kan det uppstå subgrupper som konkurrerar med varandra. Efter ett tag då dessa strider om makt löser sig, börjar gruppen att mer konstruktivt att kunna lösa konflikter. Nilsson (2005) skriver vidare att Schutz menar att som ledare är oftast kontrollfasen svårast att hantera, eftersom ledaren ofta blir den som får ta emot kritik och missnöje från de andra.

Nilsson (2005) skriver att Schutz menar att i den tredje och sista fasen, *samhörighet*, ligger fokus på relationer, ömsesidigt beroende och samarbete. De flesta grundkonflikter är lösta, man hanterar konflikter bättre och samarbetar bättre. Den viktigaste frågan är av vilka man är omtyckt. Ledaren utgör en viktig person för att undvika att gruppen stagnerar och att gruppen inte nedvärderar andra grupper.

Nilsson (2005) påpekar att Schutz också tar upp att gruppprocessen har en tendens att upprepas då något nytt tillkommer i gruppen i form av till exempel nya medlemmar eller nya uppgifter. Han påpekar att gruppen dock ofta går snabbare genom dessa faser den gången.

Robert Thornberg skriver i "Det sociala livet i skolan" (2006) att det är en viktig del av lärarkompetensen att ha grundläggande kunskaper om hur en grupp fungerar, hur lärare och elever påverkar och påverkas av de grupper de tillhör eller kommer att möta. Thornberg (2006) skriver att för att förstå hur det sociala klimatet i en grupp är behöver vi bli medvetna om vad det är för värden och attityder som finns i gruppen, vad det är för normer som råder och vilka roller som finns och hur de är uppdelade.

Thornberg (2006) påtalar vikten av att man som lärare aktivt arbetar med grupputvecklingen i skolan för att nå ett så positivt socialt klimat som möjligt. Detta kan möjliggöras genom att läraren uppmärksammar eleverna på normer, värden och gruppklimat redan från början genom att arbeta med gemensamma frågor kring detta. Thornberg (2006) skriver att många normer och värden är outtalade och att det därför är viktigt att diskutera och sätta ord på dessa för att medvetandegöra dem i gruppen. Genom att arbeta med frågor kring detta menar Thornberg (2006) att man från början mer medvetet kan arbeta med att skapa normer, värden och ett gruppklimat. Han menar att på så vis kan en känsla av delaktighet skapas i gruppen vilket leder till att gruppmedlemmarna stöttar varandra. Genom detta menar Thornberg (2006) att det skapas accepterande av olikhet och mångfald.

Beroende på gruppens funktioner, relationer till varandra och omgivningen finns det olika sätt att beskriva grupper, enligt Thornberg (2006). I Nilsson (2005) beskrivs de formella och informella grupperna som jag hänvisar till i min text då, Thornberg (2005) har en liknande beskrivning.

Thornberg (2006) skriver att det finns många teoretiska modeller och beskrivningar hur grupper bildas. Jag väljer att ta upp en klassisk modell som beskrivs kortfattat i Thornberg (2006). Enligt Tuckmans (1965) modell genomgår en grupp fyra faser: *forming*, *storming*, *norming* och *performing*. Jag ska kort beskriva dessa fyra faser.

I första fasen (*forming*) formas gruppen. Gruppmedlemmarna försöker att komma till klarhet om vilka beteenden som accepteras av gruppmedlemmarna genom att läsa av de andras reaktioner. I andra fasen (*storming*) uppstår konflikter i gruppen. Gruppmedlemmarna försöker konkurrera om positionerna i gruppen och försöker också få kontroll över den egna situationen. I den tredje fasen (*norming*) har relationen fördjupats inom gruppen. Medlemmarna accepterar och värderar nu gruppen och gruppmedlemmarna. I den sista och fjärde fasen (*performing*) är rollerna och normerna tydliga, flexibla och funktionella. Gruppen kan i detta skede, efter att ha gått igenom de andra faserna, bli mer effektiv och lägga fokus och energi på de arbetsuppgifter man står inför.

Thornberg (2006) skriver vidare att Tuckman (1965) kompletterade sin modell med en femte och avslutande fas (*adjourning*) eftersom grupper inte varar för evigt. Här menar Tuckman (1965), enligt Thornberg (2006), att deltagarna på olika sätt förhåller sig till den annalkande separationen och det faktum att de kommer att upphöra som grupp.

## 2.4 Konflikthantering

Det finns många sätt att hantera och bemöta konflikter. Under detta avsnitt belyser jag några av dessa sätt. Dessa är: Kompissamtalet, Konfliktpyramiden, ABC-modellen och Lärosamtalet.

### 2.4.1 Fyra olika förhållningssätt till konflikthantering

#### 2.4.1.1 Kompissamtalet

I ”Kompissamtal” av Edling (1999) säger han att människans helhet måste tillgodoses men att känsla och intuition undervärderas i skolans värld. Att vara trygg och harmonisk är en förutsättning för att kunna ta till sig kunskaper och ifrågasätta. Han presenterar och diskuterar kompissamtalet som modell för att kunna skapa bättre självförtroende och bättre redskap för att kunna reda ut konflikter och förebygga mobbing.

Ett kompissamtal är, enligt Edling (1999), ett forum för konfliktlösning där elever och lärare sitter tillsammans. Detta i syfte om att eleverna ska kunna lösa konflikter självständigt. Eleverna får sitta tillsammans och berätta om de själva klarat ut något bråk under veckan, om de gjort någon kamrat ledsen och om de själva råkat ut för något. Eleverna sitter tysta och lyssnar på varandra och kommer med idéer till lösningar.

Med detta menar lärarna, som blir intervjuade i boken, att eleverna lär sig att sätta gränser, hur man blir tydlig och att lyssna på andra, vilket skapar en gemenskap. Edling refererar till en undersökning som visar att barn tidigt kan utveckla prosocialt beteende och att barn som medvetet tränats i konfliktlösning och har lättare för att uttrycka sig verbalt när det gäller känslor och konflikter.

Edling (1999) tar upp att man måste vara medveten som lärare så att inte samtalet utvecklas till att läraren sätter sig till doms över eleverna. Till exempel att det kan vara frestande att själv presentera en lösning på konflikten, vilket inte är tanken. Däremot är det viktigt som lärare att kunna dela med sig av sina egna känslor. Meningen är inte att läraren ska vara medlare, utan det är eleverna som ska kunna lösa konflikterna tillsammans. Eleverna hamnar med hjälp av kompissamtalet i en process där det är viktigt att det sker en fortsatt utveckling.

Edling (1999) pekar på att kompissamtalet skulle kunna vara förebyggande inför många sammanhang i livet där det ställs krav på att kunna hantera relationer och konfliktlösningar på ett bra sätt. En sätt att rusta känslomässigt inför livet eftersom de flesta elever går ut i livet och har äktenskap och samboförhållande framför sig. Han menar att det inte spelar någon roll hur mycket faktakunskaper man har om man inte har med sig denna förmåga. Edling (1999) tar också upp att samtalsträning på lärarutbildningen borde ingå. I boken förs också en diskussion om det känslointelligenta samhället där Edling (1999) menar att vi har fokuserat och fokuserar på teknisk utveckling medan den känslomässiga utvecklingen fått stå och står tillbaka och det kan vi se resultat av i samhället nu.

#### 2.4.1.2 Konfliktpyramiden

I ”Pedagogiska magasinet” (nr 4, 2008) skriver Ilse Hakvoort att hon använder Richard Cohens konfliktpyramid i arbetet med konflikter och konflikthantering. Hakvoort (2008) skriver att Cohens system för att arbeta med konflikter och konflikthantering är utformat som



en pyramid innehållande fyra nivåer. Nivå ett går ut på att förebygga, nivå två att hantera, nivå tre att hjälpa och nivå fyra att stoppa.

Att förebygga, nivå ett, bör vara störst skriver Hakvoort (2008) men termen förebygga kan upplevas som förvirrande eftersom det är omöjligt att förebygga bort konflikter. Det det handlar om är att förebygga och skapa ett så bra klimat som möjligt som underlättar när konflikter uppstår. Konflikter är en del av livet och anses också vara utvecklande. Det är därför viktigt att hantera konflikter på ett konstruktivt sätt för att uppnå utveckling och dra lärdom. I artikeln ger författaren exempel på några sätt man kan arbeta med förebyggande verksamhet i skolorna där bland annat faddersystem, EQ, livskunskap och gemensamma regler nämns.

Den andra nivån handlar om att hantera konflikterna på ett bra sätt. Hakvoort (2008) skriver att för att möta och hantera konflikter måste man lära sig det. Det kräver kunskap och träning och det finns ett antal program som innehåller kunskap och träning inom konflikthantering. Några exempel är kommissamtal, Dracon och NVC (Nonviolent Communication som också kallas giraffspråket) Det gemensamma för dessa program, skriver Hakvoort (2008), är att ta hänsyn till att människor har olika sätt att se på saker, har olika känslor och att människor kan samarbeta, ta ansvar och att flera behov kan tillgodoses samtidigt.

Nivå tre handlar om att hjälpa och där skriver Hakvoort (2008) om att ibland behövs en tredje part för att kunna hjälpa till när parterna inte kan hantera konflikten. I artikeln ges exempel på kamratmedlingsprogram och att *Dracon* och *NVC* har utvecklat en medlingsdel. De kamratmedlingsprogram som nämns i artikeln innehåller grundläggande kunskap och träning i konflikthantering.

Den sista och fjärde nivån handlar om att stoppa. Här handlar det inte om att stoppa konflikten som sådan. Konflikter är inte förbjudna men ibland behöver man gå tillbaka till reglerna, ta till sanktioner, ingripa och stoppa beteende som är oönskat och förbjudet. Hakvoort (2008) ger exempel på viktiga frågor för vuxna i skolan att arbeta med och det är till exempel frågor som hur vi kan stoppa våldsamt och oacceptabelt beteende, vad en vuxen får göra och vad som står i lagtexten.

Hakvoort (2008) skriver att Cohen menar att skolorna behöver arbeta med alla nivåer och att ingen nivå kan hoppas över. Även om den sista nivån är den minsta i nivån i pyramiden, och därmed bör vara den minsta, ägnas mycket tid i skolan åt just denna nivå. Hakvoort (2008) skriver vidare att det finns anledning att tro att det görs mycket på nivå ett (förebygga) och nivå fyra (stoppa) medan insatser på nivå två (hantera) och nivå tre (hjälpa) är mycket små. Denna bild, skriver Hakvoort (2008), har framkommit i bland annat media och i undersökningar. Det har i undersökningar framkommit att många lärare och lärarstudenter saknar eller är inte nöjda med sin utbildning i konflikthantering.

#### **2.4.1.3 ABC-modellen**

Thomas Jordan (2006) beskriver i "Att hantera och förebygga konflikter på arbetsplatsen" ett ytterligare sätt att närma sig och hantera konflikter. Han använder den så kallade ABC-modellen (även kallad konfliktriangeln) för att se på konflikters olika dimensioner och aspekter. Jordan (2006) menar att vi kan likna en konflikt vid en triangel med tre hörn. Dessa hörn reflekterar tre aspekter av konflikter där A-hörnet står för Attityder, B-hörnet för Beteende och C-hörnet för Motsättning (eng. Contradiction). Han menar att genom att

använda denna modell så kan man avgöra vilka delar av en konflikt som är viktiga för att kunna gå vidare, förstå orsaken och för att kunna hantera konflikten.

C-hörnet fokuserar på konfliktens sakfrågor och med detta menar Jordan (2006), blockerade önsknings. Han skriver om tre olika sakfrågor vilka är: fördelningskonflikter, positionskonflikter och ordningskonflikter. Han tar också upp konflikter där en enskild person eller grupp är frustrerad över en annan persons eller gruppens beteende, så kallade relationskonflikter. I B-hörnet är fokus på att uppmärksamma hur de olika parterna bidrar till att påverka hur konflikten utvecklas/trappas upp genom sina beteenden. Jordan (2006) menar att beteenden brukar förändras under tiden konflikten pågår. Handlingar och kommentarer som från början anses oacceptabla kan anses omöjliga att undvika vid eskalation av konflikten. I A-hörnet handlar det om det subjektiva av konflikten. Det vill säga hur parterna tänker, känner och vad de vill. Jordan (2006) menar att det är mycket viktigt hur individens egen berättelse ser ut och vad den betyder för mig själv som individ. Han skriver att man tenderar att bli selektiv och se andras negativa sidor och sina egna positiva sidor. Detta medför att man förlorar överblicken över långsiktiga konsekvenser över sitt handlande.

Den känslomässiga biten handlar om vilka känslor som väcks hos de inblandade i konflikten. Här beskrivs att människor sällan har en medveten kontakt med sina känslor i en konfliktsituation vilket kan ge uttryck i ensidiga inställningar och för med sig att förmågan till empati minskar. Motivationen, det man vill, handlar om till exempel vilka mål, motiv eller avsikter de inblandade har och gör ofta att man blir mindre flexibel och fastnar i sitt eget sätt att se som det enda rätta.

Jordan (2006) poängterar att varje konflikt är unik och kräver insatser som är tillämpliga i just den specifika konflikt det handlar om. Han menar att ABC-modellen kan ge en snabb första överblick och diagnos också för dem som inte har någon djupare insyn i teorier kring konflikter eller psykologi. Jordan (2006) menar att konfliktlösning i slutändan handlar om vad vi gör med C-hörnet, det vill säga sakfrågorna som blockerar mellan parterna.

Jordan (2006) skriver vidare att många konflikthanterare som hävdar att alla konflikter kan lösas om de inblandade *vill* lösa konflikten. Problemet i många konflikter är att de inblandade inte vill samarbeta kring en problemlösning och att det därför är där tyngdpunkten måste ligga. Det vill säga att kunna lösa sakfrågorna på ett konstruktivt sätt. Jordan (2006) beskriver en grundmodell som anses vara relevant för de allra flesta konflikter. Denna modell består av tre uppgifter och det är att hantera det egna A-hörnet (reaktioner som uppstår inom en själv), att hantera andras A-hörn och att hantera C-hörnet (lösa problemet).

I det egna A-hörnet talar Jordan (2006) om vikten av att träna upp sina egna färdigheter i att lägga märke till och vara observant på sina egna känslor. För att uppnå detta talar han om två tekniker. Det ena är att använda sitt eget sätt att lyssna för att förebygga att man hamnar i ett tillstånd av negativa reaktioner och att inte bli provocerad så att man hamnar i ett gräl. Den andra är att ta kontakt med sina egna behov och känslor för att kunna formulera vilka behov som är viktiga för en själv, vilket Jordan (2006) menar gör att man inte blir lika lättprovocerad.

Nästa steg är att hantera motpartens A-hörn. Här skriver Jordan (2006) att det finns många olika tekniker och att den första och kanske mest viktiga tekniken är att lyssna aktivt. Han menar att det är viktigt att ta emot budskapet på ett bra sätt innan man kommer med sina egna

argument. Andra saker författaren nämner är att signalera att man bryr sig, är intresserad och att odla en respektfull relation.

Att lösa C-hörnet (problem) anser Jordan (2006) att det finns en rimlig chans att lösa när och om man klarat av det egna och motpartens A-hörn. Det han bland annat tar upp här är att vända en debatt till att bli ett lärande samtal där båda parter syn på situationen kan jämföras. På så sätt ger man båda parter rätt till sin egen känsla och upplevelse istället för att argumentera för vad som är "sant". Här talar också Jordan (2006) om att föra in principer som bra lösningar. På så sätt menar han att problemet övergår till att bli en förhandling om goda argument. Trots goda försök är det inte säkert att problemet går att lösa och här skriver Jordan (2006) om att det kan bli nödvändigt med att agera genom någon form av överkörning.

Jordan (2006) menar att man bör från början på ett bra sätt, så att det inte låter som ett hot, göra klart för parterna att man kommer att fatta ett ensidigt beslut i form av överkörning om inget annat fungerar, det vill säga när dialog och förhandlingar har prövats och inte fungerat. Jordan (2006) skriver att det finns oskickliga och skickliga överkörningar. Han skriver att skonsamma överkörningar handlar om B-hörnet (hur man agerar) för att undvika negativa konsekvenser i A-hörnet (reaktioner som uppstår inom en själv). I sitt agerande av överkörningar är det viktigt att tänka på vissa saker för att överkörningen ska uppfattas så skonsam som möjligt. En skickligt genomförd överkörning kan undvika många negativa konsekvenser där den överkörda annars kan känna bitterhet över hur överkörningen genomfördes.

Jordan (2006) listar ett antal tumregler att ha med sig vid skonsamma överkörningar. Bland dessa nämns vikten av att skaffa sig tillräcklig information för att kunna fatta ett så bra och välgrundat beslut som möjligt. Här är också viktigt att också se över eventuella konsekvenser av en överkörning. Det vill säga hur relationer och stämningen på arbetsplatsen påverkas i framtiden efter överkörningen. Vikten av att vara transparent i relation till de andra beskrivs också. Det vill säga betydelsen av vad man hoppas uppnå med sitt agerande. Det är också, enligt Jordan (2006), viktigt att söka legitimitet för överkörningen för att inte riskera tvivel på huruvida makt utövas på rätt sätt. Den sista punkten som nämns är att förhålla sig professionell i kommunikationen. Detta för att undvika många negativa konsekvenser som en okänslig överkörning ofta för med sig.

#### **2.4.1.4 Lärosamtalet**

I "Svåra samtal" av Stone, Patton och Heen (2002) tar man upp lärosamtalet som modell vid konflikthantering. Detta lärosamtal, enligt författarna, innebär att man kan lära sig att hantera ett svårt samtal genom att analysera det svåra samtalet. Författarna menar att varje svårt samtal egentligen består av tre samtal - "vad hände samtalet?", "känslösamtalet" och "identitetssamtalet" och för att kunna skapa ett lärosamtal är det väsentligt att gå igenom dessa tre.

Stone et al. (2002) beskriver dessa tre samtal ingående och menar att genom att gå igenom detta samtal kan man konstruera ett bättre sätt att genomföra svåra samtal och på så vis undvika misstag och missförstående som leder till onödiga konflikter. Författarna menar att i samtalet finns det skillnad mellan budskapskonflikt och lärosamtal. Budskapskonflikten uppstår när vi vill bevisa något, säga det vi vill eller att få den andre att göra eller bli det vi önskar. Ett lärosamtal uppstår när man efter att förstå vad som hänt sett ur den andres synvinkel, förklarar hur du ser på saken, tar gemensamt ansvar för de inblandade känslorna

och gemensamt försöker arbeta fram en lösning på problemet. Att förändra attityden innebär att man lär sig av varandra i enlighet med ovanstående tre samtal.

Stone et al. (2002) skriver att i ”vad-hände?” samtalet menar man att man ska sluta att gräla om vem som har rätt och istället fokusera på att utforska varandras berättelser, skilja mellan avsikt och verkan och att inte fastna i diskussioner om vem som bär skulden, utan istället försöka undersöka vad parterna har bidragit med i konflikten som uppstått.

I frågan om vem som har rätt är det väl oftast så att man uppfattar att det som hände är något som den andre ställde till med och att det sällan är vi som är problemet. Min egen berättelse är rätt för mig - men ingen annan berättelse är den andra lik, beroende på att vi har olika information om det inträffade, vilket gör att vi har olika tolkningar av det som skett. Här menar Stone et al. (2002) att man bör gå från visshet till nyfikenhet för att kunna förstå vad som hände. En annan viktig faktor är också att skilja mellan avsikt och verkan där man menar att det vi tror om andras avsikter oftast är felaktiga och att man ofta förutsätter det värsta. Att anklaga någon för att ha onda avsikter innebär oftast att personen intar en försvarsattityd och vi hör kanske inte vad personen egentligen vill säga.

Stone et al. (2002) tar också upp skuldfrågan och menar att det hindrar vår förmåga att lära oss vad som verkligen var orsaken till problemet och att göra något meningsfullt för att rätta till det. Här är det alltså viktigt att ta del av varandras berättelser för att reda ut vad som hände och vad var och en av har bidragit med i konflikten som uppstått.

När det gäller känslosamtalen menar författarna att det inte är möjligt att föra ett lärosamtal utan att känslorna finns med. De menar att känslorna spelar stor roll och att de ofta är de svåra samtalens kärna. Att det är så svårt med denna bit beror på att vi hamnar i en utsatt position så fort känslorna kommer med i bilden. Risken att såra andra och att vi själva blir sårade finns där men att utestänga känslorna leder ofta till att vi inte kommer någon vart och att outtalade känslor ändå dyker upp i samtalet. Precis som varje person har en egen berättelse har vi också olika känslor inför olika saker men som Stone et al. (2002, s 133) skriver ”lär dig att dina känslor är lika viktiga som deras”.

Många av oss har en underförstådd regel som gör att vi sätter andras känslor framför våra egna, vilket i sin tur leder till att man undervärderar sina egna känslor. Andra kan dra fördel av detta och man blir betraktad som en person som kan manipuleras. Stone et al. (2002) skriver att konsekvenserna av detta blir att man lär andra att strunta i sina känslor. Detta är förtärande på längre sikt eftersom att genom att inte ta upp känslorna kommer detta bli förödande för en relation. Författarna pekar på vikten av att uttrycka sina känslor utan att ge omdömen eller beskyllningar och att det är viktigt att bekräfta den andre partens känslor. Stone et al. (2002) påpekar också vikten av att kunna kommunicera om både känslor och problem. Ofta är det känslorna som är problemet.

I sin beskrivning av lärosamtalen kommer författarna till sist in på identitetssamtalen. Här menar de att svåra samtal kan hota vår identitet genom att vi tvingas att möta oss själva likväl som den andre. Författarna lyfter fram tre kärnidentiteter – ”är jag kompetent?”, ”är jag en god människa?” och ”är jag värd att älska?”. Dessa identiteter verkar, enligt Stone et al. (2002), beröra oss mest under svåra samtal. Man menar att den person man trodde man var kan komma att ifrågasättas under ett svårt samtal.

Viktigt här är att befästa sin identitet genom att bli medveten om sina identitetsfrågor. Finns det vissa mönster som brukar få mig att tappa balansen och fråga sig själv varför de gör det. Utifrån detta menar Stone et al. (2002) att man kan göra sin identitet mer komplex genom att försöka få en så bra bild av vad som är sant om dig. Att anamma tre grundläggande accepterande om sig själv är en bra bit på vägen och dessa är: du kommer att begå misstag, dina avsikter är komplexa och du har bidragit till problemet.

Författarna tar upp att svåra samtal får dig att tappa balansen men att det inte är det viktiga. Den viktiga frågan är om du tar upp dig på fötterna igen för att kunna föra samtalet vidare i en positiv riktning. Här poängterar Stone et al. (2002) att det är viktigt att be om hjälp även om det kan vara svårt ibland. Det som inte är svårt för en person kan vara svårt för en annan.

Hur ska man då börja när man ställs inför ett svårt samtal? Enligt författarna är det bra att ha dessa tre föresatser i medvetandet: att lära sig motpartens berättelse, att uttrycka dina åsikter och känslor och försöka nå en gemensam problemlösning. Det är också viktigt att utgå från den tredje berättelsen. Med tredje berättelsen menar Stone et al. (2002) den berättelse som till exempel skulle kunna ges av en person som är iakttagare och som inte har någon del i problemet. Nyckeln menar de är, att lära sig att se gapet i berättelsen och på så vis se att man har olika syn på saker och ting.

I slutet av boken ger Stone et al. (2002) exempel på vilka frågor som kan vara bra att ställa när man ställs inför ett svårt samtal och att det faktiskt oftast räcker med de tre samtalen för att kunna reda ut problemen men att det tar tid. De tar också upp vikten av empati och vidden av att anstränga sig för att förstå, vilket förmedlar det mest positiva budskapet av alla.

Stone et al. (2002) tar också upp känslornas roll i svåra samtal. Det är oerhört viktigt att förmedla känslor men det är nog det man kanske upplever som svårast många gånger, säger Stone et al. (2002). De flesta av oss behöver träna oss i att uttrycka våra känslor och bli mer känslointelligenta.

## 2.5 Sammanfattning

Kompissamtalet, Konfliktpyramiden, ABC-modellen och Lärosamtalet är några exempel på olika sätt att förebygga och hantera konflikter.

Kompissamtalet, med det upplägg det innehåller, skulle troligtvis vara mycket värdefullt på både förskolor, grundskolor och gymnasium. Konfliktpyramiden och ABC-modellen ger en insikt i hur och var insatser kan sättas in med handfasta råd hur man kan gå tillväga vid konflikter och i vilket skede insatsen eller insatserna kan sättas in. Lärosamtalet är uppbyggt på ett sätt som kräver att man har förmåga till att kunna formulera och uttrycka sina känslor på ett konstruktivt sätt.

Den genomgående tesen hos Edling (1999), Hakvoort (2008), Jordan (2006) och Stone et al. (2002) synes vara att kunskap i att hantera och känna trygghet i relationer ger enorma vinster på flera sätt i livet. Det spelar ingen roll hur mycket faktakunskaper man har om man inte kan omsätta dessa i samspel med andra människor i olika situationer man kommer att ställas inför.

## 3. Metod

### 3.1 Intervju

Jag vill med hjälp av en fallstudie som innehåller kvalitativa intervjuer undersöka lärares och elevers syn på konflikthantering på en gymnasieskola. Utgångspunkten blir en konfliktsituation som var aktuell på skolan för några år sedan. Jag väljer en kvalitativ undersökning eftersom undersökningen går ut på att se hur lärare och elever ser på konflikthantering i gymnasiet och jag har en aktuell händelse, som ligger till grund för min undersökning, att tillgå. Definition av en fallstudie enligt Merriam (1994, s. 24) är ”en undersökning av en specifik företeelse, t ex ett program, en händelse, ett skeende, en institution eller en social grupp.”

Denna händelse som utspelades under en ganska lång period gav också upphov till många diskussioner och frustration hos både lärare och elever vilket medförde att jag blev intresserad av att undersöka vad som egentligen hände och hur de inblandade tänkte och kände.

### 3.2 Fallstudie

Jag har under mitt läraryrke varit lärare för en grupp där det varit stora problem med det mesta. Att visa respekt och empati för varandra har varit den största bristen. Detta tog sig uttryck både fysiskt och psykiskt dvs. både kroppsliga och verbala kränkningar. Detta skapade ett mindre kaos i denna grupp och många, både lärare och elever, upplevde många gånger maktlöshet inför den rådande situationen. Detta yttrade sig bl.a. i en osäkerhet inför vilka åtgärder som behövde sättas in och vilka resurser som fanns att tillgå.

Terminen startade som vanligt med ett antal nya elever i åk 1. Redan från första början märktes en oro i gruppen men mina kollegor och jag funderade nog inte så mycket på detta utan antog nog att det var som det brukar – lite oro innan man lärt känna varandra, hittat sina roller, lärt känna de nya lokalerna, kommit underfund med sina nya ämnen osv.

Efter ett tag kunde man urskilja ett antal elever som stod för den största delen av oron i gruppen. Detta var sju stycken killar (jag kallar dem fortsättningsvis för A-gruppen) som på ett eller annat sätt skapade oro. Sena ankomster, högljuddhet, arrogans mot både lärare och övriga i elevgruppen och en mer eller mindre vägran att arbeta på lektionerna. Detta skapade ständiga konflikter mellan dessa killar, lärare och övriga elever.

Lektionerna övergick mer och mer till att handla om att försöka skapa någon sorts ordning, struktur och arbetsro, än det ämne vi sysslade med. Lektionerna fick ofta brytas för att försöka få till en dialog med eleverna eller till slut skicka ut den som störde mest när inget annat fungerade. Detta var enormt påfrestande för alla inblandade och slutade ibland med att någon grät eller helt enkelt gick ifrån lektionen.

Efter en termin togs beslut av klassföreståndare i samråd med rektor att gruppen skulle splittras och dessa sju killar, A-gruppen, bildade en egen grupp. Detta var en källa till olika reaktioner hos både elever och lärare. Detta mycket på grund av att de tyckte att beslutet fattades över deras huvuden och att de inte hade något att säga till om detta. De kände sig överkörda. En ytterligare reaktion hos en del av eleverna, vilket gav upphov till upprördhet, var att de tyckte att nu ”vann”

dessa killar och att de också på något sätt fick någon form av ”belöning” i och med splittringen. Reaktionen hos några av de killar som bildade en egen grupp var ”skönt, nu slapp vi de andra”.

När man idag backar tillbaka tror jag att många av oss, både lärare och elever, undrar vad som egentligen hände, varför det blev som det blev och vad som skulle ha gjorts. Läget blev på något sätt låst och blev mer och mer svårlöst och inga åtgärder fungerade. En spontan reaktion är att det helt enkelt brustit i kommunikation och att det skapades på något sätt en ”vi” mot ”dem - känsla”.

### 3.3 Genomförande och urval

Enligt Merriam (1994) är en fallstudie aktuell när man undersöker en viss företeelse eller situation. Den börjar oftast med att någon blir medveten om att en situation är problematisk. Hon menar också att valet av undersökning är beroende av om man tar ställning till vissa frågeställningar och frågor som ”på vilket sätt” och ”varför” lämpar sig för fallstudier. En fallstudie är, enligt Merriam (1994), att föredra när man ska systematiskt undersöka och studera en företeelse som är bunden till en viss kontext.

Trost (2005) anser att om man är intresserad av att förstå eller att hitta mönster ska man göra en kvalitativ studie. Trost (2007) menar att avgörandet av metodval har med syftet med undersökningen att göra. Merriam (1994) skriver att de flesta fallstudier inom pedagogiken oftast är av kvalitativ art och att med en kvalitativ studie har man som främsta syfte att förstå innebörden av en viss företeelse eller upplevelse inom en viss kontext, vilket är syftet här.

Att inrikta sig på en kvalitativ fallstudie, som jag ämnar i min uppsats, grundar sig på det faktum, som Merriam (1994) skriver, att man riktar in sig på att få insikt, att upptäcka och tolka snarare än att pröva hypoteser. Merriam (1994) tar upp att det finns fyra grundläggande egenskaper som är utmärkande för kvalitativt inriktade fallstudier. De är partikularistiska, deskriptiva, heuristiska och induktiva. Att den är partikularistisk innebär att den fokuserar på t.ex. en viss företeelse. Detta innebär att själva fallet är viktigt eftersom det konkretiserar det som är viktigt för den undersökta företeelsen. Den deskriptiva egenskapen innebär att beskrivningen av företeelsen är omfattande, fullständig och bokstavligt beskriven. Vidare skriver Merriam (1999) att beskrivningen vanligtvis är kvalitativ. Att studien är heuristisk innebär att den kan skapa nya insikter eller bekräfta det man trodde sig veta eller visste. Den fjärde grundläggande egenskapen, den induktiva, innebär att generaliseringar, begrepp och hypoteser uppkommer ur den givna informationen i den givna kontexten. Merriam (1994, s. 29) sammanfattar att en kvalitativ fallstudie är ”en intensiv, helhetsinriktad beskrivning och analys av en enda enhet eller företeelse.”

Trost (2005) skriver att i kvalitativa studier ska det finnas variation men inte så att mer än någon enstaka person är extrem. Trost (2005) påpekar också att man rent allmänt ska begränsa sig till ett litet antal intervjuer – upp till kanske åtta. Jag har i min undersökning valt att intervjua sju personer. Detta för att få ett hanterligt material. Min undersökningsgrupp har valts ut på grundval av den fallstudie jag tagit upp i min uppsats och som ligger till grund för vad som hände och vad som blev. Detta för att få kunskap om vad kollegor och elever på gymnasiet anser om konflikthantering på en specifik gymnasieskola.

Personerna som valdes ut till min intervju var fyra elever och tre lärare. Jag gjorde ett målinriktat urval eftersom, enligt Merriam (1994), detta urval baseras på det antagandet att man vill upptäcka, förstå och få insikt i en specifik situation och syftet är att lära sig så mycket som möjligt om just den situationen. Personerna som valdes ut hade alla varit

inblandade i denna specifika konflikt. Jag gjorde mitt urval av elever genom att välja ut de som hade varit de mest drivande, påverkande och påverkade i gruppen. Ledaren, den som stod mitt emellan, den som bara hängde med och den som protesterade. Detta urval gjordes för att få en så stor inblick som möjligt i situationen som pågick. Lärarna valdes ut på grundval av vad de hade för inställning till och hur de påverkades av konflikten. Orsaken till att jag inte valde att intervjua fler var att jag ville ha ett hanterligt material och att jag samtidigt ansåg att jag fått med de olika rollerna de antog/spelade i konflikten.

Undersökningen föregicks av en pilotstudie där frågorna prövades om de fungerade. Patel och Davidsson (2003) tar upp att en pilotstudie ska genomföras på någon grupp som i stort motsvarar den egentliga undersökningsgruppen och jag gjorde en pilotintervju med tre personer. Jag har valt en delvis strukturerad intervju. Enligt Merriam (1994) används detta när man vill ha viss information från alla respondenter. Jag ville komma åt respondenternas sätt att se saker och ting och få de intervjuade att själva prata så mycket och fritt som möjligt med syfte att kunna fokusera och koncentrera bakåt på upplevelser och känslor.

Mina frågor har låg grad av standardisering och strukturering, vilket enligt Patel och Davidsson (2003) ger respondenterna utrymme att svara med egna ord på frågor som kommer i den ordning som lämpar sig bäst i det enskilda fallet. Frågorna är inriktade på att komma åt respondenternas erfarenheter, beteenden och sätt att se på dessa och också känslor.

Patel och Davidsson (2003) pekar på en del faktorer som är av vikt i undersökningen. Det vill säga: att göra upp en plan över arbetet, ta kontakter och få tillstånd. Dessutom att få medgivande samt att ge information till de intervjuade och återkoppling av resultat.

Stukát (2005) skriver att man bör vara misstänksam mot undersökningar som inte anger och diskuterar bortfallets storlek, orsaker och konsekvenser. I min undersökning förekom inget bortfall vilket är viktigt att nämna då det, enligt Stukát (2005), kan handla om både internt och externt bortfall som kan påverka undersökningen.

När det gäller kvalitativa undersökningar finns inga krav på att man ska kunna generalisera sina resultat. Stukát (2005) skriver att man måste resonera om vilka de resultat man får fram gäller för. I min undersökning den fallstudie som ligger till grund för undersökningen. Om resultatet gäller för de undersökta personerna eller en större grupp blir värdet olika. Jag generaliserade inte resultatet utan visade på vad de intervjuade personerna sade om konflikthantering. Merriam (1994) tar fasta på att det man studerar i en kvalitativ forskning är människors konstruktion av verkligheten, hur de upplever världen och att man som forskare försöker skildra verkligheten som människorna upplever den. Det vill säga att man söker förståelse för hur människor och olika grupper tänker och resonerar kring vissa frågor.

Intervjun inleddes med att jag talade om att intervjun skulle spelas in, vilket jag upplyst om tidigare. Respondenten fick en stund på sig att läsa igenom frågorna. Vi hade sedan varsitt papper med frågor som stöd under intervjun. Jag upplevde detta som positivt då vi lätt kunde återgå till vad intervjun handlade om när intervjupersonen lämnade ämnet, vilket hände. Jag såg inte detta som ett problem. Inte heller att intervjufrågorna inte kom i den ordning som var på pappret. Snarare blev det en mer avslappnad intervju när vi inte slaviskt följde ordningen på frågorna.

Trost (2007) påpekar att relationen mellan de tillfrågade och intervjuaren är mycket viktig och att det är viktigt att ge ett förtroendeingivande intryck. Jag anser, eftersom intervjupersonerna



också pratade om annat än intervjufrågorna, att relationen mellan mig och intervjupersonerna var bra.

Intervjuerna tog mellan 20 och 55 minuter. Jag hade avsatt en timme för intervjun så det var gott om tid. På så vis behövde ingen känna sig stressad eller tvingad att avbryta på grund av tidsbrist. Under intervjun lät jag det vara tyst när det föll sig så för att respondenten skulle få tid för eftertanke vilket är viktigt för att få ut det jag ville av intervjun.

### **3.4 Etiska regler**

Det är viktigt att intervjupersonerna är väl informerade om att deras svar behandlas konfidentiellt och att enbart jag vet vem som sagt vad. Intervjupersonerna ska lämna sitt godkännande innan intervjun genomförs. Minderåriga måste lämna målsmans tillstånd.

I enlighet med ovanstående har de intervjuade upplysts om att jag tagit Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (1991) i beaktande, dvs. informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Med andra ord har jag upplyst dem om undersökningens syfte och hur den ska gå till samt att den är frivillig och var svaren skall redovisas. De blev också informerade om att de kunde avbryta sin delaktighet i undersökningen när som helst.

Jag talade om, enligt konfidentialitetskravet, att jag hade tystnadsplikt och att de intervjuade inte skulle vara identifierbara. Innan jag genomförde intervjuerna hade jag talat med skolans rektor och fått dennes samtycke till att genomföra min undersökning. Mina intervjuer genomfördes med hjälp av inspelning till dator/ljudfil kombinerat med anteckningar under intervjun. På så sätt kunde jag lägga störst koncentration på den intervjuade.

### **3.5 Analys och bearbetning**

Patel och Davidson (2003) skriver att det är en fördel att påbörja analysen så tidigt som möjligt efter varje avslutad intervju eftersom ju längre tid det går ju svårare är det att få ett levande förhållande till sitt material.

Jag lyssnade igenom varje intervju flera gånger så snart det var möjligt efter genomförd intervju. Därefter arbetade jag med att lyssna och dokumentera svaren jag fått. Jag skrev sedan ut dokumenten och arbetade med överstrykningspenna för att sälla och sortera bort information som jag inte ansåg höra till studien. Detta i syfte om att få fram relevanta fakta för det som studien verkligen ska handla om. Jag delade sedan upp svaren i kategorier baserade på de frågeställningar jag har i mitt arbete.

### **3.6 Tillförlitlighet och giltighet**

Lincoln och Guba (i Merriam 1994) menar att uttrycket reliabilitet inte stämmer särskilt väl i kvalitativ forskning och anser att man istället ska använda begrepp som "grad av beroende" och "sammanhang" när det gäller resultatet vi får fram. Detta beroende på att om man upprepar en kvalitativ undersökning kommer man inte att få samma resultat.

Trost (2007) tar upp begreppen reliabilitet och validitet och instämmer med Lincoln och Guba (i Merriam 1994) i att inte använda begreppen reliabilitet och validitet utan det är bättre att tala om trovärdighet. Trost (2007) anser vidare att trovärdigheten passar bäst att diskutera i val av metod och diskussion kring detta. För att uppnå reliabilitet har jag noggrant

dokumenterat för att andra ska kunna följa tankegångarna och kunna se samma sak som jag. Merriam (1994) skriver att reliabilitet och validitet är sammankopplade med varandra under forskningsprocessen.

Stukát (2005) skriver att validiteten måste bedömas via tolkningar av forskarens erfarenheter istället för verkligheten som vi inte kan uppleva direkt och att det är svårt att få ett grepp om validiteten på sin undersökning. Det som är viktigt är att hela tiden fråga sig om man undersöker det man vill undersöka. Validitet eller giltighet innebär att man har undersökt det man hade för avsikt att undersöka och ingenting annat. Jag har därför varit noga med att utgå från mitt syfte när jag formulerade intervjufrågorna. Då min handledare granskade intervjufrågorna anser jag validiteten ytterligare vara stärkt.

Jag har under min utbildning fått öva mig på att formulera frågor och att genomföra intervjuer vilket har varit till fördel när frågorna har konstruerats och ställts. Undersökningen föregicks av en pilotstudie där frågorna prövades om de fungerade. Patel och Davidsson (2003) tar upp att en pilotstudie ska genomföras på någon grupp som i stort motsvarar den egentliga undersökningsgruppen och jag genomförde en pilotintervju med tre personer.

Jag har valt en delvis strukturerad intervju. Enligt Merriam (1994) används detta när man vill ha viss information från alla respondenter. Eftersom jag använt mig av en öppen, delvis strukturerad intervju kan de följdfrågor som ställts till respektive respondent varierat. En helt strukturerad intervju hade eventuellt kanske minskat denna slumpmässighet, men detta var inte aktuellt eftersom jag ville ge respondenterna möjlighet att svara öppet utan att vara för styrda av intervjufrågorna. Då jag spelade in intervjuerna antar jag att reliabiliteten är högre än om enbart anteckningar skulle förts under intervjuerna. Utifrån de svar jag fått har jag gjort egna tolkningar och analyser.

Som jag tidigare nämnt genomförde jag också tre provintervjuer, vilket ytterligare stärker validiteten i undersökningen. Vid intervjutillfällena har både jag och respondenterna haft möjlighet att ställa frågor vid missuppfattningar och oklarheter. Jag har varit noggrann vid bearbetningen av informationen för att i största mån tolka respondenterna rätt.

## **4. Resultat**

I följande kapitel presenteras det analyserade resultatet. Syftet och frågeställningar har varit utgångspunkten för formulerandet av intervjufrågorna. I analysen av intervju svaren framkom följande kategorier som behandlas i nämnd ordning. Första delen behandlar elevers och lärares synsätt på orsaken till varför konflikten uppstod. Därefter följer hur konflikten påverkade elever och lärare och vad den fick för konsekvenser. Avslutningsvis kommer elevers och lärares uppfattningar om synen på betydelsen av skolans konflikthantering.

### **4.1 Elevers och lärares synsätt på orsaken till varför konflikten uppstod**

Utifrån de svar jag fått av eleverna tolkar jag det som att eleverna uppfattar att orsaken till konflikten till största del berodde på att flera av dem inte ville gå denna utbildning. Det blev också ett gruppträck som ökade och många i gruppen som klassades som stökiga kände varandra sedan tidigare. En av dessa elever (Elev 1) uttrycker det så här:

Några i klassen brydde sig inte, de skulle hoppa av och var inte seriösa. Man drogs med på något sätt. Det var svårt att inte dras med då flera kände varandra sedan tidigare. Vi var bara onödiga.

Flera av eleverna upplevde det som att de var hopplösa från lärarhåll vilket medförde att konflikten trappades upp. En elev (Elev 2) uttrycker att det blev en ond cirkel och säger: "Om man kände att en lärare inte tyckte om en så blev det reaktion tillbaka och man startade en diskussion för att slippa jobba."

De lärare som arbetar på detta program hade inte upplevt någon liknande situation tidigare och många av dem har arbetat där i många år. De intervjuade lärarna hade som uppfattning till orsaken till konflikten att eleverna inte var motiverade, kände varandra sedan tidigare och körde sitt eget race. En lärare (Lärare 1) säger:

Det blev en grej att hitta på för att störa, en ville bara få tiden att gå, en hakade på, killar höll ihop i sin egen grupp och blev gruppen som inte ville vara med. De hade inget intresse alls och det blev ett negativt val att vara här och de hade inget syfte eller mål med utbildningen. Det var inte deras förstahandsval.

Ytterligare en lärare (Lärare 2) uttrycker situationen så här: "Gruppen var dysfunktionell och hade inget konstruktivt mål. Inget fungerade och det blev inte mycket arbete gjort. Detta färgade av sig på de andra som ville arbeta och det ledde till frustration. De kompletterade varandra på ett dåligt sätt och hade ingen respekt för de vanliga normerna."

Här kan man dra slutsatsen att det förelåg en stor intressekonflikt i grunden. Ena sidan som bestod av elever som inte ville vara där och följaktligen inte var intresserade av vad lärarna sa och lärarna å andra sidan som i sitt uppdrag ska engagera, intressera och stimulera till inläring och upplevde sig handfallna i relationen till elever i A-gruppen. Sedan fanns det en grupp elever som gärna ville lära sig. Enligt lärarna var det ett fåtal elever som bidrog till att situationen blev kaotisk för många. Eleverna ansåg att de inte var motiverade samt att lärare inte tyckte om dem bidrog till konflikten.

## **4.2 Hur påverkade konflikten elever och lärare vad fick den för konsekvenser?**

Det man kunde utläsa av intervjusvaren hos eleverna om hur konflikten påverkade elever och vad den fick för konsekvenser var att de elever som stod för tjafset såg det som en kul grej men också att det var ett omoget och barnsligt beteende. En elev (Elev 1) säger: "Jag skulle inte göra om det och jag fattar inte idag vad vi höll på med." En annan elev (Elev 3) säger: "Det jobbiga är att det känns som en del lärare tycker att "jaha, det är de där" fortfarande." De tog också upp att de vuxit upp och har lättare att ta konflikter med lärare idag än då. En elev (Elev 3) uttrycker det så här: "Om jag vill något idag engagerar jag mig, inte bara gapar som då."

En av de intervjuade eleverna (Elev 4) som idag upplever att situationen är mycket bättre men under tiden som detta pågick, mådde mycket dåligt säger:

Detta påverkade mycket utanför skolan, jag hade ont i huvudet, kunde inte sova och ville inte gå till skolan. Det blev bara jobbigare och jobbigare. Jag tror inte att de tänkte på vad de gjorde. De var snälla en och en men påverkade varandra negativt. Det blev jättejobbigt för alla. Det var bara att försöka att ta sig igenom.

Lärarnas uppfattning av situationen och hur den påverkade dem var blandad men det de gemensamt säger är att de ofta upplevde frustration och handfallenhet. En lärare (Lärare 1) säger: ”Jag kände mig otillfredsställd som lärare men jag tog det aldrig personligt. Vi hade ett sådant otroligt stöd oss kollegor emellan, alla hade lika jobbigt.” En annan (Lärare 2) säger: ”Mitt bemötande som lärare kanske kunde varit annorlunda och jag kände mig ibland handfallen och frustrerad men jag insåg snart att det fanns behov som jag inte kunde ge. Det känns som ett stort krav att vi lärare också ska kunna lösa konflikter.”

Just frustrationen inför situationen och känslan av att inget hände är en gemensam upplevelse hos lärarna. En annan lärare (Lärare 3) beskriver hur denne påverkades och vad konsekvenserna blev så här:

Jag kände mig trygg i min roll som lärare men osäker som person. Jag visste att jag gjorde rätt men gör jag allt? Har jag tillräckligt tålamod? Det följde mig efter jobbet och det kändes inte bra. Man var ensam i situationen. Alla hade gett upp kändes det som. Jag avskydde de dagar jag skulle ha dem.

Slutsatsen här är att konflikten påverkade både elever och lärare på ett negativt sätt. Både elever och lärare upplevde frustration på olika sätt inför situationen. Hos några tog det sig uttryck i olust inför att gå till arbetet och skolan.

### **4.3 Elevers och lärares uppfattningar om synen på betydelsen av skolans konflikthantering**

I de svar jag fått av eleverna kan man tydligt utläsa att de tyckte att skolan lät det gå för lång tid innan något gjordes till att helt plötsligt utan förvarning placera dessa killar i en särskild grupp och även flytta andra. Ingen av de tillfrågade uppfattade detta som något bra utan de kände sig överkörda. En elev (Elev 2) säger:

Det ska inte behöva ta så lång tid att lösa en sådan sak. Tror inte skolan kan göra så mycket om klassen skulle behållas som den var.

En annan elev (Elev 1) säger: ”Det var fel att placera alla de stökiga i en grupp. Det blev bara värre.” En elev (Elev 4) ansåg att det ska finnas en plan för hur man gör när en sådan här situation inträffar. ”Det verkade inte som det hände något och jag skulle också vilja haft en uppföljning ganska snart efter det mesta lagt sig men det har vi inte haft.”

Av lärarnas svar kan jag utläsa att de upplevde att de hade stöttning från skolledningen men att det fanns för lite befogenheter och att det på så vis ändå blev att man mer eller mindre fick klara sig själv. En lärare (Lärare 2) uttrycker det så här:

Jag hade velat att det skulle funnits mer auktoritet från skolsystemet. Det finns för lite befogenheter idag. Skulle ha velat att rektor hade haft befogenhet att lyfta ut dessa elever. Experthjälp hade behövts i denna situation. Gruppkonsult skulle varit en bra hjälp. Det finns en gräns för hur duktig man är som lärare på konflikter.

Någon annan (Lärare 3) säger: "Det räcker inte med specialpedagog och kurator i sådana här fall. Det måste komma något uppifrån. Jag kände mig bara tjugitig till slut."

Den gemensamma uppfattningen bland både elever och lärare tycks vara att det tog för lång tid innan något gjordes åt situationen. Eleverna upplevde att när det väl gjordes något blev det inte positivt. Lärarna upplevde att det fanns för lite befogenheter från skolsystemet vilket gjorde att de kände sig ganska ensamma i situationen.

## 4.4 Sammanfattning

Av resultatet av intervjuerna verkar grunden till konflikten bero på en stor intressekonflikt. Grupp A kände att de var på fel plats och hade ingen lust att studera medan grupp B kände att de var där de ville och ville studera. En del av eleverna i grupp A hade inte kommit in på sitt förstahandsval och var där i väntan på att de skulle komma in där de ville och en del i grupp A ville helt enkelt inte alls gå på gymnasiet. Flera av eleverna i grupp A hade också en negativ stämpel på sig sedan tidigare skolgång och kände varandra sedan tidigare.

Det hela utmynnade i en konflikt mellan grupp A och grupp B men även mellan grupp A och lärare som upplevde att de fick svårt att utföra sitt arbete. Hela situationen blev stökig vilket ledde till negativa upplevelser för många. Efter en tid påverkade konflikten både elever och lärare på ett negativt sätt. Alla upplevde frustration på olika sätt inför situationen och flera kände olust inför att gå till arbetet och skolan.

Den gemensamma uppfattningen bland både elever och lärare tycks vara att det tog för lång tid innan något konkret gjordes åt situationen. När det väl hände något kände sig många överkörda på ett negativt sätt, vilket gavs uttryck för under intervjuerna.

## 5. Diskussion

I första delen av detta kapitel för jag en resultatdiskussion där jag diskuterar resultatet kopplat till bakgrundskapitlet. Därefter förs en diskussion om metoden fallstudie och därefter avslutas kapitlet med ett avsnitt om förslag till fortsatt forskning.

### 5.1 Resultatdiskussion

Jag kan dra slutsatsen, utifrån resultatet, och som Fisher (1990) i Grünbaum och Lepp beskriver, att en konflikt uppstår när individer har uppfattningen om att de har olika och oförenliga behov, intressen, synsätt/normer, värderingar eller mål. I den situation som jag beskrivit i min fallstudie förelåg alltså från början en intressekonflikt. I detta fall tog det sig uttryck i, med användning av Jordans (2006) begrepp, en ordningskonflikt och en relationskonflikt. En mellan grupp A och grupp B och en mellan grupp A och lärare. Det blev två oförenliga mål mellan de två elevgrupperna samt mellan elevgrupp A och lärare som

manifesteras i dessa konflikter som kom att handla om ordning och relationer. Denna situation pågick under cirka ett år.

Nilsson (2005) skriver att de flesta människor vill ha bra stämning, känna att de gör något meningsfullt och ju viktigare man tycker att gruppmedlemskapet är desto bättre fungerar det i gruppen. De gruppfasor som Schutz talar om i Nilsson (2005), *tillhörighet, kontroll* och *samhörighet*, genomgicks aldrig i den formella gruppen (hela klassen) jag tagit upp i min fallstudie. Ingen samhörighet uppstod i den formella gruppen och det bildades, inom den formella gruppen, två informella grupper, grupp A och B, som hade olika mål och intressen. Nilsson (2005) påpekar att den formella gruppen ofta är skapad för att nå ett bestämt mål och att ett sådant exempel kan vara en skolklass.

Denna klass eller i detta fall grupp hade inte ett gemensamt mål och på grund av det bildades två informella grupper varav den ena gruppen kände ett tvång att vara i skolan, den andra inte. Uppfattningar och attityder förstärktes inom de informella grupperna och det hela blev en ”vi mot dem – situation” som bara blev mer och mer svårhanterlig för A-gruppen, B-gruppen och lärarna.

För att kunna på ett djupare plan analysera och dra slutsatser utifrån denna specifika konflikt har jag valt att applicera ABC-modellen på situationen. Detta för, som Jordan (2006) skriver, att denna grundmodell anses vara relevant för de flesta konflikter och att den också kan ge en snabb första överblick och diagnos, även för den som inte tidigare har någon djupare insyn eller erfarenhet av konflikthantering.

B-hörnet handlar om hur de olika parterna bidrar till att konflikten utvecklas genom sina beteenden. De insatser som gjordes var samtal med eleverna, avbrutna lektioner när situationen spårade ur, försök till olika förhållningssätt på lektionerna och så vidare. I detta fall slutade det med en överkörning som sista utväg. Enligt Jordan (2006) kan det vara nödvändigt att agera med någon form av överkörning och han tar upp att det finns skickliga och oskickliga sådana. Denna överkörning kom plötsligt och benämns, enligt Jordan (2006), som en oskicklig överkörning. Eleverna delades i grupper i syfte om att få någon ordning på situationen. De flesta elever och en del lärare tyckte det kändes jobbigt att agerandet kom, som de upplevde det, plötsligt.

Analyserar jag A-hörnet i denna konflikt, som tar upp hanterandet av egna och andras reaktioner kan jag här konstatera att, som några elever säger, att de bland annat upplevde det som att de var hopplösa från lärarhåll. Flera av lärarna hade som uppfattning till orsaken till konflikten att eleverna inte var motiverade, kände varandra sedan tidigare och körde sitt eget race. Situationen kom att handla om vem som ”ägde” skulden, och när man inte kunde gå vidare med detta medförde det att konflikten trappades upp. Här var både reaktioner som uppstod hos eleverna och lärarna en källa till osämja på grund av att man inte lyssnade på varandra. För som Jordan (2006) poängterar, handlar A-hörnet om att kunna träna upp sina färdigheter i att lägga märke till och att observera sina känslor i konflikten. Detta skedde inte utan det blev en fråga om vem som var skyldig. För att kunna ringa in konflikten/konflikterna bifogar jag här en tabell över de tankar, känslor och motiv som jag funnit och tolkat i de intervjuer jag gjort:

Grupp A	Grupp B	Lärare
<p><b>Tankar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansedda hopplösa av lärare och grupp B</li> <li>• Lärare är kassa</li> <li>• Grupp B-elever är töntiga</li> <li>• Det är vårt fel (tankar efteråt)</li> </ul>	<p><b>Tankar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupp A är bråkmakare</li> <li>• Ingen gör något</li> <li>• Vi har inte gjort något</li> <li>• Grupp A ställer till det</li> <li>• Grupp A är barnsliga</li> <li>• Grupp A är respektlösa</li> </ul>	<p><b>Tankar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupp A är omotiverade</li> <li>• Grupp A är hopplösa</li> <li>• Det är grupp A:s fel</li> <li>• Grupp A är jobbiga</li> <li>• Grupp A är respektlösa</li> <li>• Grupp A är dysfunktionell</li> <li>• Det är synd om grupp B</li> </ul>
<p><b>Känslor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frustration</li> <li>• Förbannade</li> <li>• Ingen lyssnar</li> <li>• Vi är jobbiga</li> </ul>	<p><b>Känslor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frustration</li> <li>• Förbannade</li> <li>• Ingen lyssnar</li> <li>• Ledsen</li> <li>• Maktlöshet</li> </ul>	<p><b>Känslor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frustration</li> <li>• Förbannade</li> <li>• Inget hjälper</li> <li>• Ledsen</li> <li>• Maktlöshet</li> <li>• Rädsla att grupp A kör över</li> <li>• Otillfredsställdhet</li> </ul>
<p><b>Motiv</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vi trivs inte</li> <li>• Vi har ingen motivation till skolarbete</li> </ul>	<p><b>Motiv</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vi vill få bra betyg</li> <li>• Vi vill gå på gymnasiet</li> <li>• Vi förstår inte att lärare kan tillåta detta</li> </ul>	<p><b>Motiv</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vi vill göra vårt jobb som lärare</li> <li>• Vi är kompetenta och har flera års erfarenhet som lärare</li> </ul>

I en analys av C-hörnet, som handlar om att lösa problemet, i denna konflikt inser man att det hade varit svårt att lösa detta. Detta för att, som Jordan (2006) skriver, man måste ha klarat av det egna och motpartens A- hörn för att kunna vända situationen till att bli ett lärande samtal. Här blev ett låst läge där både parterna höll fast vid vad som var "sant" genom att hävda sina åsikter.

Sammanfattningsvis kan man säga att parterna i denna situation aldrig kom till att lösa C-hörnet (sakfrågorna som blockerar mellan parterna), vilket Jordan (2006) påpekar är slutändan i konfliktlösning.

Det som också är intressant att diskutera här är uppfattningen om skuldfrågan. Stone et. al (2002) tar upp att om man fastnar i vems skuld det är hamnar man i ett läge där det är svårt att reda ut vad som är orsaken till problemet och att göra något åt situationen. Den största delen av skulden hamnade med fokus på eleverna i A-gruppen i denna specifika situation. Det var de som var problemet och hur skulle vi lärare göra för att hantera dem? Men för att kunna reda ut något måste man gå från visshet till nyfikenhet för att kunna förstå situationen från båda håll, menar Stone et al. (2002). Här intogs från både lärare och elever en försvarsattityd och man hörde till slut inte vad den andre hade att säga.

Som lärare och elev har man ofta dåliga kunskaper i konflikthantering, vilket Hakvoort (2008) tar upp i sin artikel, och det är oerhört frustrerande för både elever och lärare, vilket var påtagligt i denna konflikt. Relationsproblemen uppstår mellan elever och många lärare har inte fått någon utbildning i att ta hand om detta. Det borde finnas regelbunden tillgång till handledning. Det man vet är att det pedagogiska resultatet är beroende av hur människor mår och ändå har lärarna dålig eller ingen utbildning i hur man utvecklar en grupp och leder den. En intressant fråga att ställa är hur lärare med tillgång till handledning hade kunnat förbereda sig på en situation med den blandade grupp elever som de skulle få, en del av eleverna motiverade och en del som var icke-motiverade. Information om eleverna i A-gruppen hade nämligen kommit till lärarnas kännedom innan skolstarten.

Normer och värderingar utgör tillsammans grunden för individens moral, skriver Orlenius (2003). Det är svårt eftersom skolan består av en massa olika individer. Vad är det vi ska ha för gemensamma värden och på vilka grunder kan vi enas om dessa? Att arbeta aktivt tillsammans elever och lärare med fokus på värdegrundsarbete från början och att det genomsyrar hela skolan är viktigt. Värdegrunden börjar hos oss själva och att prata om etik, moral och värdegrund måste också börja med att vi rannsakar oss själva. Att ställa sig frågorna var man står själv, vad man tycker och vad som är acceptabelt eller inte.

Min uppfattning är också att både personal och elever har stor medvetenhet om skolans värdegrund men arbetet med denna tyvärr inte är så utbrett som det borde vara. Värdegrundsfrågor och relationer ges liten uppmärksamhet. Det borde vara högre prioritet på värdegrundsfrågor tidigt och att det också ska genomsyra hela skolgången och att jag som lärare ska ha tillgång till handledning. Om det fanns som en röd tråd genom elevernas hela skolgång skulle vi med största sannolikhet ha fler harmoniska och trygga elever som skulle ta till sig och omsätta kunskaper på ett bättre sätt och vi skulle på så sätt också rusta eleverna bättre inför livet under och efter skolan. Värdegrund handlar som vi vet ytterst om relationer mellan människor och om hur vi behandlar varandra som barn, unga och vuxna.

I detta specifika fall kan jag med facit i hand konstatera att vi skulle ha brutit undervisningen och fokuserat på att lägga tid på värdegrundsarbete, gruppklimat och konflikthantering istället. Vi borde ha fokuserat på gruppen och att få den att fungera i form av olika gruppövningar för att stärka gruppen. Det var ganska meningslöst att fortsätta undervisningen, som många gånger till stor del handlade om att bara ta sig igenom lektionerna, vilket både elever och lärare mådde dåligt av.

Av egen erfarenhet från min egen arbetsplats som är underlag för denna fallstudie, blir till exempel värdegrundsarbetet i form av punktinsatser, som temadagar. Det är bra att de finns men det räcker inte. Jag skulle vilja ha schemalagd tid till detta. I "Olikas lika värde" ges flera exempel på hur man i olika kommuner och skolor arbetar med värdegrundsfrågor och relationer. För att kunna bedriva ett effektivt och framgångsrikt arbete med detta krävs det att det både ställs tydliga krav och mål. Det måste också finnas tid och pengar avsatta till detta.

En viktig slutsats att dra är att det inte blir någon bra läromiljö om inte relationerna inom gruppen fungerar, vilket jag själv fått erfara.

Hakvoort (2008) skriver att Cohen menar att skolorna behöver arbeta med alla nivåer i konfliktpyramiden och att ingen av dessa kan hoppas över. Om man tittar på konfliktpyramiden i relation till denna specifika konflikt, kan man se att det inte förekom något förebyggande arbete, det blev svårigheter att hantera konflikten och därav blev det



givetvis svårt att hjälpa. Vissa steg hoppas över för att ägna mycket tid åt nivån att stoppa, som är den minsta nivån i pyramiden, men samtidigt den nivå som ägnas mest tid åt menar Hakvoort (2008). Det var också fallet i denna specifika konflikt.

## **5.2 Metoddiskussion**

I min undersökning var en fallstudie ett bra sätt för att komma in på djupet hos de personer jag valt ut för min studie. Jag hade en specifik händelse att tillgå som jag funderat över många gånger och att få sätta sig ner och göra dessa intervjuer för att få fram vad som verkligen hände, vad de inblandade kände och tänkte var mycket värdefullt. Det jag i efterhand kan tänka på är att rektorn på denna skola kunde ha varit med i studien.

Då jag fick tillåtelse att spela in intervjuerna i kombination med att föra anteckningar utgår jag från att reliabiliteten är högre än om jag enbart fört anteckningar under intervjuerna. Utifrån svaren jag har fått har jag gjort egna tolkningar och analyser.

En slutsats jag dragit är att provintervjuerna var viktiga. Efter att ha lyssnat igenom provintervjuerna upptäckte jag att jag ibland ställde ledande frågor utan att tänka på det.

## **5.3 Fortsatt forskning**

Det hade varit intressant att få forska vidare med konflikthanteringsmetoder och att få prova olika former av sätt att hantera konflikter och se hur dessa skulle fungera. Att få jobba tillsammans i arbetslaget med någon av de konflikthanteringsmetoder jag tagit upp i min uppsats och utvärdera den skulle också vara intressant. Kunde man kanske hittat ett sätt att kunna vända motivationen i A-gruppen? En intressant fråga som också kunde vara underlag för vidare forskning.

## **5.4 Avslutning**

Avslutningsvis vill jag tacka alla er som medverkat i min undersökning, både er som tagit er tid att intervjuas samt min handledare. Utan er hade jag inte kunna genomföra denna fallstudie.

## Referenslista

Edling, Lars (1999). *Kompissamtal: kommunikation istället för tystnad eller våld*. Bromma: Ekelunds Förlag AB.

Grünbaum, Anita & Lepp, Margaret (2005). *Dracon i skolan. Drama, konflikthantering och medling*. Lund: Studentlitteratur.

Hakvoort, Ilse (2008). *Bara bråk? Bygg en pyramid*. Pedagogiska magasinet, nr. 4, s. 40-45.

Jordan, Thomas (2006). *Att hantera och förebygga konflikter på arbetsplatsen*. Stockholm: Lärarförbundet.

Merriam, Sharan. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

*Nationalencyklopedin, band 11*, 1993 Höganäs: Bra Böcker AB

Nilsson, Björn (2005). *Samspel i grupp*, Lund: Studentlitteratur.

Orlenius, Kennert. (2003). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa förlag.

Patel, Runa. & Davidsson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning (3:e uppl.)* Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. *Olikas lika värde*.(2003) <http://www.skolverket.se/sb/d/2234/a/12551> (använd 13/5-2009)

Stone, Douglas, Patton, Bruce & Heen, Sheila (2002). *Svåra samtal: Hur man pratar om det som betyder mest*. Malmö: Egmonts Richters.

Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Thornberg, Robert. (2006). *Det sociala livet i skolan. Socialpsykologi för lärare*. Stockholm:Liber AB

Trost, Jan. (2007). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, Jan. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det frivilliga skolväsendet, Lpf 94*. Stockholm: Fritzes.

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer*.(2002) [http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska\\_principer\\_tf\\_2002.pdf](http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf)

# Bilagor

## Bilaga 1

Hej!

Jag slutför min pedagogiska utbildning vid Göteborgs Universitet denna vår och nu skriver jag ett examensarbete som handlar om konflikter i skolan och hur lärare och elever upplever den konflikthantering som sker i skolan.

Till detta arbete skulle jag behöva intervjua några elever. Svaren på frågorna kommer naturligtvis behandlas konfidentiellt och enbart jag kommer att känna till vilken elev som har svarat vad. Varken namn på ort, skola eller elever kommer att nämnas i arbetet.

Har du frågor om intervjuerna är du välkommen att kontakta mig via e-post:  
XXXXXXXXXXXX

Tack på förhand!

Barnets namn:

.....  
Jag godkänner att mitt barn får intervjuas till detta arbete.

.....  
(målsmans underskrift, ort och datum)

### Frågor till elever

- Hur tänker och känner du när du nu tittar tillbaka på konflikten?
- Varför tror du konflikten uppstod?
- Vilka tror du var de starkaste drivkrafterna bakom ditt och de andras agerande? Vad ville du? Hur tänkte och kände du?
- På vilket sätt hanterar du konflikter med lärarna?
- Är det någon särskild händelse som du kommer ihåg? Hur kändes det för dig i den situationen?
- Tror du att ditt agerande har påverkat andra på ett sätt som inte var meningen och i så fall på vilket sätt?
- Hur tror du att lärarna ser på situationen som var?
- Upplever du att det finns olika sätt att hantera konflikter på hos lärare?
- Tycker du, nu när du tittar tillbaka, att du lärt dig något genom konflikten? På vilket sätt i så fall?
- På vilket sätt tycker du att skolan skulle ha hanterat situationen?
- Egna tankar/reflektioner?

### Frågor till lärare

- Hur tänker och känner du när du nu tänker tillbaka på konflikten?
- Har du någon utbildning inom konflikthantering? Om ja – hur ser den ut och är den till hjälp för ditt arbete i skolan? Om nej – anser du att det behövs eller går det bra ändå?
- Hur hanterar du konflikter med eleverna? Har du en särskild strategi för att lösa konflikter med eleverna?
- Är det någon särskilt jobbig händelse som du kommer ihåg? På vilket sätt kändes det för dig i den situationen? Kände du dig som en bra/dålig lärare?
- Bad du om hjälp? Fick du hjälp? Vad för sorts hjälp hade du velat ha?
- Upplever du att det finns olika synsätt på konflikthantering hos lärare?
- Har du någon särskild strategi för att lösa konfliktsituationer?
- Egna tankar/reflektioner