



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Vad vore livet utan konflikter?

En kvalitativ intervjuundersökning om lärares syn på konflikt och
konflikthantering

Emelie Edbacke, Elin Jaeger
och Frida Skogstad

LAU390 HT-14

Handledare: Rose-Marie Kamperin

Examinator: Anna-Carin Jonsson

Rapportnummer: HT14-2910-103



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LAU390

Titel: Vad vore livet utan konflikter? En kvalitativ intervjuundersökning om lärares syn på konflikt och konflikthantering

Författare: Emelie Edbacke, Elin Jaeger, Frida Skogstad

Termin och år: Hötterminen 2014

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Rose-Marie Kamperin

Examinator: Anna-Carin Jonsson

Rapportnummer: HT14-2910-103

Nyckelord: konflikt, konflikthantering

Sammanfattning:

Konflikt är en naturlig del i människans vardag och är således vanligt förekommande i skolans värld. Vilken syn man har på konflikter påverkar hur man sedan hanterar dem. Syftet med denna undersökning är därför att studera lärares syn på fenomenen konflikt och konflikthantering. För att besvara våra frågeställningar används metoden kvalitativ respondentintervju. Undersökningsmaterialet består av intervjuer med sex stycken låg- och mellanstadielärare. Resultatet av undersökning visar att det bland lärare inte finns en enhetlig syn på fenomenet konflikt. Det finns enligt respondenterna inte heller en enda metod eller konflikthanteringsstrategi som de alltid använder. De menar att strategin måste anpassas till den aktuella konfliktsituationen. Genom att undersökningen synliggör respondenternas olika synsätt och konflikthanteringsstrategier blir det möjligt för lärare att göra ett mer aktivt och medvetet val beträffande konflikthanteringsstrategier. Det blir därmed lättare för lärare att leva upp till de krav som skolans styrdokument ställer på lärare angående konflikthantering.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
2. Syfte	6
2.1 Avgränsningar för studien.....	6
3. Teoretisk bakgrund.....	6
3.1 Konflikt	7
3.1.1 Förklaringsmodeller	7
3.1.2 Syn på konflikt	8
3.1.3 Förhållningssätt till konflikt.....	8
3.1.4 Konflikter mellan elever.....	9
3.1.5 Känslor	10
3.2 Konflikthantering	10
3.2.1 Lärarens roll	11
3.2.2 Traditionell och alternativ konfliktlösning.....	11
3.3 Konflikthanteringsmetoder.....	12
3.3.1 SET (social och emotionell träning).....	12
3.3.2 NVC (nonviolent communication).....	12
3.3.3 Ross Greene.....	12
3.3.4 Bo Hejlskov	13
3.4 Styrdokument	13
3.5 Tidigare forskning	14
4. Metod	15
4.1 Kvalitativ respondentintervju	15
4.1.1 Etiska riktlinjer	16
4.2 Urval.....	16
4.2.1 Respondenterna	17
4.3 Genomförande	18
4.4 Analysmetod.....	20
5. Resultat och analys.....	20
5.1 Lärarnas syn på konflikt	20
5.2 Kontext	21
5.3 Lärarens funktion vid konflikt mellan elever.....	22
5.3.1 Lösa eller hantera konflikter.....	23
5.3.2 Förlåt	24
5.3.3 Gestaltning på olika sätt	24
5.4 Samtal.....	24
5.5 Lärares syn på elever.....	25

5.5.1 Tolkningsföretråde	26
5.6 Underlag för val av strategi	27
6. Diskussion	27
6.1 Lärares syn på konflikt	27
6.2 Konflikttyper	28
6.3 Konfliktlösningsstrategier	29
6.4 Läraren som ledare	30
6.5 Lösningfokuserade strategier	31
6.6 Samtal som metod	32
6.7 Jämförelse med tidigare forskning	32
6.8 Slutsats	34
6.8.1 Didaktiska konsekvenser	34
6.9 Undersökningens övergripande syfte	35
7. Vidare forskning	35
Referenslista	37
Bilaga 1	39
Bilaga 2	40
Bilaga 3	42

1. Inledning

Konflikter är ett socialt fenomen som är oundvikligt för oss som sociala varelser. Alla människor möter motsättningar, och konflikter är därför ett naturligt inslag i vardagen (Hakvoort, 2012a). Liksom andra arbetsplatser är skolan en plats för mänskliga möten. Varje dag interagerar människor i olika ålder och med olika bakgrund med varandra. Att konflikter sker i skolan är därför en självklarhet och inget som går att undvika (Nordenmark, 2002). Kanske är det inte heller något som bör undvikas. Det är med denna grundsyn på konflikter som vi tar oss an denna studie.

Begreppen konflikt och konflikthantering benämns inte uttryckligen i varken Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11, eller i Skollagen, SFS 2010:800 (Hakvoort, 2012b). Däremot har skolan enligt Läroplanen i uppdrag att "överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver" (Skolverket, 2011, s. 9). Kunskaper i att hantera motsättningar och konflikter måste ses som en sådan beständig kunskap. Detta med tanke på att konflikter är en ofrånkomlig del av livet.

Konflikter och viljan att hantera konflikter har troligen funnits lika länge som människan (Hareide, 2006). Däremot har skolans syn på konflikter och konflikthantering inte alltid varit densamma. Skolverksamheten i Sverige har gått från att ha varit auktoritär och disciplinär till att bli mer demokratisk (Hareide, 2006). I de aktuella styrdokumenterna framgår att demokrati är ett av skolans viktigaste värden (SFS 2010:800; Skolverket 2011). I denna demokratiska anda blir konflikter mer synliga än de har varit i ett auktoritärt skolsystem. Självfallet var konflikter även en del av den auktoritära skolan men då sågs konflikterna som en brist i uppförande och var något som trycktes undan snarare än hanterades. Konflikterna blev därmed destruktiva. Nutidens mer demokratiska skola öppnar upp för en konstruktiv ansats. Konflikterna får lov att synas och kan därmed hanteras (Hareide, 2006).

Synen på konflikter är relevant eftersom den påverkar hanteringen av konflikter (Friberg, 2012b). Gemene man har en negativ och undvikande inställning till konflikter. Konflikter ses som något stort och laddat (Maltén, 1998; Jordan 2013). Den professionella synen på konflikten tenderar däremot att vara mer positiv. Konflikter ses som något naturligt och ofrånkomligt. Hareide (2006) menar att konflikter kan vara utvecklande för både enskilda människor och för samhället i stort. "Konflikter har i våra samhällen varit nödvändiga för att åstadkomma rättvisa, social välfärd och demokrati" (Hareide, 2006, s. 356).

2. Syfte

I rollen som lärare stöter man dagligen på konflikter mellan elever. Dessa konflikter tvingas läraren på ett eller annat sätt att förhålla sig till. Vilken syn läraren har på konflikter påverkar hur hen väljer att hantera konflikterna (Friberg, 2012b). Vi är intresserade av att ta reda på om det finns ytterligare faktorer som påverkar lärares val av konflikthanteringsstrategier. För att kunna undersöka detta behöver vi först kartlägga hur lärare ser på konflikter mellan elever och hur lärare ser på sin egen roll i konfliktsituationerna.

Syftet med denna undersökning är således att studera lärares syn på fenomenen konflikt och konflikthantering. Undersökning syftar till att besvara följande frågeställningar:

Hur ser lärare på konflikter mellan elever?

Hur ser lärare på sin egen roll i relation till konflikter elever emellan?

Hur beskriver lärare att de agerar i konfliktsituationer där de inblandade är elever?

2.1 Avgränsningar för studien

Många elever besitter inte de färdigheter som behövs för att kunna undvika konflikter och hantera konflikter på ett konstruktivt sätt (Friberg, 2012a). Det är därmed inte svårt att förstå att elever relativt ofta hamnar i konflikt med varandra. Med anledning av detta har vi bestämt att fokus för den här undersökningen ska ligga på konflikter mellan elever. Undersökningen kommer således inte att behandla intrapersonella konflikter (konflikter inom en individ) eller konflikter mellan lärare och elev, lärare och förälder eller kollegor emellan.

Undersökningen kommer inte att behandla mobbning. Mobbning kan visserligen ses som en typ av konflikt men mobbning kan inte hanteras på samma sätt som en mindre allvarlig konflikt (Kolfjord, 2009; Marklund, 2007). Därmed faller mobbning utanför ramarna för denna undersökning.

3. Teoretisk bakgrund

Konflikter är i grunden varken positiva eller negativa (Hakvoort, 2012b). "Konflikter är en del av livet och konflikthantering handlar delvis om att hantera livet" (Friberg, 2012b, s. 88). Konflikter som hanteras väl kan leda till utveckling och positiv förändring. Däremot blir konflikter som hanteras illa lätt destruktiva och kan ha en skadlig inverkan på de inblandade (Hakvoort, 2012a). Det är alltså hanteringen av konflikterna som avgör utgången.

Nedan presenteras och förklaras fenomenen konflikt och konflikthantering utifrån olika forskares perspektiv och förklaringsmodeller. Fenomenen kommer även behandlas i relation till skolans styrdokument. Den teoretiska bakgrunden är inte allomfattande utan vi har valt att lyfta de aspekter som vi anser vara relevanta för förståelsen av vår studie.

3.1 Konflikt

Konflikt är ett mångfasetterat och komplext begrepp som kan definieras på många olika sätt (Hakvoort, 2012b). Ursprungligen kommer ordet från latinets *conflictus* (Marklund, 2007). Enligt Svenska Akademiens Ordlista (SAOL) betyder konflikt "motsättning, tvist, strid" (Svenska Akademin, 2014). En annan definition som ofta återkommer i litteratur om konflikter (bl.a. Hakvoort, 2012b) är Thomas Jordans definition av begreppet. Det är hans definition som vi kommer att utgå från.

En konflikt är en interaktion mellan minst två parter där minst en part
(1) har önskemål som känns för betydelsefulla för att släppas, och
(2) upplever sina möjligheter att få sina önskemål tillgodosedda blockerade av motparten (Jordan, 2006, s. 10).

För att företeelsen ska definieras som en konflikt krävs alltså att minst en av parterna handlar med syfte att tillgodose sina önskemål. Det är inte tillräckligt att en av parterna känner sig begränsad, personen måste också agera utifrån känslan (Jordan, 2006).

3.1.1 Förklaringsmodeller

Konflikter kan förklaras och beskrivas med hjälp av olika förklaringsmodeller. Jordan (2006) presenteras ABC-modellen som ett exempel på en sådan. ABC-modellen introducerades på 1960-talet av Johann Galtung. Genom modellen synliggörs tre faktorer som påverkar alla konflikter; attityd (A), beteende (B) och motsättning (C, contradictions). Modellen illustreras i form av en triangel där varje hörn symboliserar en av dessa faktorer. Med anledning av detta kallas modellen även Konflikttriangeln. ABC-modellen kan användas för att kartlägga olika faktorer av en konflikt och kan därmed bidra till förståelse av konflikten. Modellen underlättar i och med det hanteringen av konflikter (Jordan, 2006).

A-hörnet symboliserar parternas attityder och inställning till konflikten. Det handlar om allt som pågår inom parterna och utgörs av parternas tankar, känslor och vilja. B-hörnet står för parternas beteende. Hörnet innefattar allt det parterna gör för att uppnå det de vill i en konfliktsituation. Parterna är inte alltid medvetna om sitt beteende. Beteendet kan vara konstruktivt eller destruktivt. C-hörnet innefattar sakfrågorna i konflikten. Dessa sakfrågor består i meningsskiljaktigheter och oförenliga intressen (Jordan, 2006).

Jordan (2006) beskriver även Isbergsprincipen som är en annan förklaringsmodell som synliggör ytterligare en dimension av konflikter. Principen illustrerar att det finns både synliga och osynliga delar av en konflikt. Det går att dela in en konflikt i tre olika nivåer. Den översta nivån symboliserar det som är synligt i en konflikt, det presenterade problemet. Mellannivån utgörs av parternas dolda agenda. Här återfinns allt det som parterna medvetet håller hemligt för varandra för att inte försämra sin position i konflikten. Den nedersta nivå innefattar det som är omedvetet för de inblandade parterna. Det kan vara känslor, tankar och värderingar som parterna inte har reflekterat över men som påverkar konflikten. För att kunna hantera konflikter vars innehåll framför allt återfinns i Isbergsprincipens två nedersta nivåer (dold agenda och omedvetet) är det viktigt att synliggöra det osynliga. Ibland kan det vara

svårt för de inblandade parterna att verbalisera det osynliga. Det kan då vara gynnsamt att använda andra uttrycksformer än den verbala, exempelvis olika typer av gestaltning (Jordan, 2006).

Isbergsmodellen kan kopplas samman med Galtungs ABC-modell. Genom att sammanföra dessa två sätt att beskriva konflikter påvisas komplexiteten hos konflikter. ABC-modellens tre faktorer och Isbergsprincipens tre nivåer samspelar. Inom ramen för samtliga faktorer går det att hitta alla tre nivåerna (Jordan, 2006).

3.1.2 Syn på konflikt

Det finns olika sätt att se på fenomenet konflikt. Synen på konflikter kan antingen vara negativ, naturlig eller positiv (Maltén, 1998). Maltén (1998) benämner dessa tre synsätt som "den undvikande synen", "den naturliga synen", och "den vitaliserande, interaktiva synen" (s. 151-153). Inom ramarna för *den undvikande synen* anses konflikter vara något negativt. Konflikt bör därför i största möjliga mån undvikas. Med denna negativa syn begränsas handlingsutrymmet av osäkerhet och rädsla. Genom att konflikter negligeras blir de också destruktiva. *Den naturliga synen* på konflikter innebär att konflikter ses som ett naturligt inslag i livet. Konflikter sker dagligen och kan inte undvikas helt. Det måste människan lära sig att acceptera. Inom *den vitaliserande, interaktiva synen* ses konflikter som något positivt. Konflikter ses som en tillgång eftersom det är genom konflikter som vyer vidgas och utveckling sker. Olikheter mellan individer synliggörs och blir grogrund för nytänkande och nyskapande. Genom detta synsätt blir det möjligt att på ett konstruktivt sätt hantera konflikter (Maltén, 1998).

Vilket förhållningssätt en person väljer att anta påverkar i sin tur hur personen väljer att hantera konflikten (Friberg, 2012; Hakvoort, 2012b). Om läraren har en negativ syn på konflikter ökar risken för att konflikterna inte hanteras på ett konstruktivt sätt. Konflikterna riskerar därmed att bli destruktiva. Ellmin (2008) beskriver skillnaden mellan konstruktiva och destruktiva konflikter. Konstruktiva konflikter utvecklas positivt medan destruktiva konflikter utvecklas negativt. Vid konstruktiva konflikter är de inblandade nöjda med utfallet och de upplever att de fått med sig nya erfarenheter till följd av konflikten. Vid destruktiva konflikter är de inblandade inte nöjda med utfallet utan upplever istället att konflikten har lett till försämring eller förlust (Ellmin, 2008).

3.1.3 Förhållningssätt till konflikt

Genom tiderna har sättet att förhålla sig till konflikter förändrats. Jordan (2006) menar att det inom den västerländska kulturen går att urskilja tre olika ansatser: den maktbaserade ansatsen, den rättighetsbaserade ansatsen och den behovsbaserade ansatsen. Dessa olika ansatser har varit mer eller mindre framträdande under historiens gång. Ursprungligen var det *den maktbaserade ansatsen* som dominerade. Denna ansats innebär att en makthavare enväldigt beslutar om utfallet för de konflikter som uppstår. Ansatsen kräver därmed en legitimerad makthierarki där det tydligt framgår vem ledaren är. Å ena sidan kan den här ansatsen leda till ett snabbt avslut på konflikter. Å andra sidan lämnar ansatsen utrymme för omoraliska eller

oerfarna makthavare att utnyttja sin maktposition för egen vinning. Eftersom makten är enväldig behöver makthavarna inte förklara sina beslut för någon vilket medför denna problematik (Jordan, 2006).

Bristerna och problematiken med den maktbaserade ansatsen bidrog till uppkomsten av den rättighetsbaserade ansatsen. *Den rättighetsbaserade ansatsen* grundar sig på tanken om att konflikter ska lösas utifrån fasta ramar och riktlinjer i form av lagar och regler. Syftet med denna ansats är att motverka att makt utnyttjas och därmed skapa en trygghet för dem som inte besitter makten. Nackdelen med den rättighetsbaserade ansatsen ligger i svårigheten att finna ett heltäckande regelsystem. Eftersom det inte går att förutspå alla konfliktsituationer som kan uppstå är det också omöjligt att skapa regler och lagar som är tillämpbara i alla situationer. En annan nackdel med att hantera konflikter med hjälp av regler är att viktiga aspekter ofta förblir osynliga. På så vis bagatelliseras konflikter till att handla om rätt och fel, svart eller vitt, och man tar inte hänsyn till den komplexitet som konflikter innefattar. Genom att döma den ena parten och frikänna den andra nås sällan en riktig lösning på konflikten. Dessutom lämnar den här ansatsen Fingert utrymme för lärande och samma konflikter kan på så vis uppstå igen (Jordan, 2006).

Som svar på de båda föregående ansatserna uppkom *den behovsbaserade ansatsen*. Denna ansats bygger på att synliggöra och ta hänsyn till komplexiteten hos konflikter. Ansatsen värnar om relationen mellan parterna och öppnar upp för en tillåtande miljö där parternas behov är centrala. Dialogen mellan parterna är viktig. Den syftar till att synliggöra parternas olika perspektiv på konflikten och på så sätt uppnå en gemensam förståelse för vad som är den bästa lösningen (Jordan, 2006).

3.1.4 Konflikter mellan elever

Relationsarbetet elever emellan upptar en stor del av skoldagen och är en ständigt pågående process (Wrethander Bliding, 2007). Detta relationsarbete leder till uppkomsten av konflikter bland elever (Corsaro, 2011). En av faktorerna som påverkar relationsarbetet mellan elever i dagens svenska samhälle är kulturell mångfald. Sverige är numera ett mångkulturellt land och denna mångfald representeras även i skolan. Eleverna ställs därmed inför utmaningen i att möta och interagera med oliktankande. I vissa fall kan detta ge upphov till konflikter (Hakvoort, 2012b; Hakvoort & Friberg, 2012). Ytterligare faktorer som påverkar relationsarbetet är "uppväxtförhållanden, känslor, behov och attityder" (Hakvoort & Friberg, 2012, s. 11).

För att undvika att konflikter mellan elever blir destruktiva behöver eleverna lära sig att hantera konflikter på ett konstruktivt sätt. Det förutsätter att eleverna kan se konflikter som en tillgång och inte bara som något negativt. Det är därför viktigt att elever, så tidigt som möjligt, utvecklar en positiv attityd till konflikter. Att elever redan tidigt lär sig att hantera konflikter konstruktivt är inte bara positivt för den enskilda individen utan även för människor runt omkring och för samhället i stort. Förmågan att hantera konflikter tenderar nämligen att smitta av sig (Marklund, 2007, s. 55-56).

3.1.5 Känslor

Känslor utgör en central del i konflikter. Oavsett vad konflikten handlar om så innefattar den känslor på ett eller annat sätt. Det är sällan handlingen i sig som gör att en person blir upprörd. Ofta handlar det snarare om att handlingen ger upphov till känslan av att inte vara respekterad. Det kan vara svårt att sätta ord på känslor, men för att komma till rätta med en konflikt är det essentiellt att de inblandade parterna är medvetna om vad de känner. För att hanteringen av konflikten ska bli konstruktiv måste dessutom parterna ges möjlighet att uttrycka vad de känner i relation till konfliktsituationen. Det är ofta först då som parterna kan bli av med sina negativa känslor och därmed återuppnå sin ursprungliga känslomässiga balans (Kolfjord, 2009). Med anledning av detta är det angeläget att eleverna redan tidigt lär sig sätta ord på både positiva och negativa känslor. Här är det viktigt att lärare agerar förebilder och för modellerande samtal med eleverna (Rosenberg Kimblad & Utas Carlsson, 2011). "Vuxna kan tala om egna känslor, och de kan fråga efter barnens och lära barnen att fråga efter andra barns och vuxnas" (Rosenberg Kimblad & Utas Carlsson, 2011, s. 62).

3.2 Konflikthantering

För den här undersökningen har vi valt att använda begreppet konflikthantering. Till skillnad från begreppet konfliktlösning anser vi att konflikthantering är ett heltäckande begrepp. Alla konflikter går inte att lösa, men alla konflikter kan hanteras (Hakvoort, 2012b; Maltén, 1998). Därmed inte sagt att konflikthantering inte kan leda till en lösning (Ellmin, 2008). Vad som menas med en lösning kan variera beroende på person och situation. Inom ramarna för detta examensarbete används dock Ellmins (2008) beskrivning: "En konflikt kan betraktas som löst först när alla inblandade på ett trovärdigt sätt är överens om att konflikten verkligen är löst" (s. 129).

Det finns inte ett sätt eller en metod för hantering av konflikter. Istället innefattar konflikthantering många olika metoder. Vilken metod som är lämplig att använda beror på omständigheterna kring den aktuella konfliktsituationen (Ellmin, 2008; Friberg, 2012). För att ändå göra det tydligt vad som menas med konflikthantering i det här arbetet har vi valt att utgå från Ellmins beskrivning av konflikthantering.

Med "konflikthantering" menas här att uppfatta och förstå konflikters funktion, orsaker och symtom, att se vilka möjligheter som ryms i situationen och utifrån detta agera konstruktivt och etiskt försvarbart. I konflikthantering ingår såväl konfliktanalys som lösningsförsök (Ellmin, 2008, s. 128).

Att göra en konfliktanalys handlar om att ta reda på vad som har hänt och varför. Konfliktanalysen innefattar alla de metoder som syftar till att kartlägga vad konflikten består i. Att genomföra lösningsförsök innebär att försöka eliminera konflikten. Ibland är det inte möjligt att helt eliminera en konflikt. Då handlar det istället om att komma så nära en faktisk lösning som möjligt. Vilka metoder som används vid lösningsförsök kan variera beroende på konflikt (Ellmin, 2008).

3.2.1 Lärarens roll

Jordan (2006) beskriver tre huvudsatser som ledaren (läraren) kan inta vid hantering av konflikter mellan medarbetare (elever); dialog, förhandling och överkörning. *Dialogen* innebär att läraren har tilltro till elevers förmåga att själva lösa sina konflikter. Istället för att läraren bestämmer konfliktens utgång ges eleverna möjlighet och utrymme att genom samtal enas om en lösning som känns bra för alla inblandade. Vid *förhandling* ligger fokus på sakfrågorna. Förhandlingen behandlar inte känslor utan syftar istället till att genom diskussion komma fram till en rimlig lösning. Ambitionen är att nå en lösning som fungerar snarare än att uppnå konsensus. *Överkörning* innebär att läraren utnyttjar sin maktposition och bestämmer utgången av konflikten. Läraren tar inte nödvändigtvis hänsyn till elevernas tankar. Överkörningar kan vara mer eller mindre skonsamma beroende på hur läraren väljer att agera. Vid skonsamma överkörningar har läraren skapat sig en tillräckligt allsidig bild för att kunna motivera sitt beslut. Läraren är medveten om möjliga konsekvenser för de inblandade och är tydlig i sin kommunikation. Eleverna får veta vad beslutet grundar sig på. Överkörning bör dock användas först om dialog och förhandling inte är möjliga vägar att ta (Jordan, 2006). Men "varje konflikt är unik, så i slutändan är det ändå du som individ [i rollen som lärare] som måste använda ditt omdöme och de verktyg du har till ditt förfogande för att pröva dig fram till en rimlig lösningsstrategi" (Jordan, 2006, s. 56).

3.2.2 Traditionell och alternativ konfliktlösning

Konfliktlösningstrategier kan delas in i två kategorier; Traditionell konfliktlösning, TDR (traditional dispute resolution), och Alternativ konfliktlösning, ADR (alternative dispute resolution). Utgångspunkten för *traditionell konfliktlösning* är att konflikter bör undvikas. Inom kategorin utgår man från att det finns en enda sanning om vad som har hänt i en konfliktsituation. Utifrån denna sanning ska sedan en maktberättigad tredje part bestämma konfliktens utgång. Traditionell konfliktlösning utgår nämligen från tanken om att människan inte är konstruktiv och därmed behöver styras. Inom traditionell konfliktlösning anser man att en bra lösning nås genom kompromiss. Ytterligare en tanke som återfinns inom denna kategori är att alla bör formas lika så att det inte längre finns några olikheter. Traditionell konfliktlösning är kopplad till två av Jordans konfliktansatser (se 3.1.3 *Förhållningssätt till konflikt*); den maktbaserade ansatsen och den rättighetsbaserade ansatsen (Hakvoort, 2012b).

Inom *alternativ konfliktlösning* utgår man från tanken om att det finns flera sanningar. Alla parter har sin egen upplevelse och sanning, och det är viktigt att samtliga perspektiv erkänns. Kommunikation ligger i fokus för konfliktlösning inom denna kategori och tanken om att människor utvecklas är central. Processen blir därmed viktig. Till skillnad från traditionell konfliktlösning anser man inom alternativ konfliktlösning att en kompromiss är otillräcklig som lösning eftersom ingen av parterna då får sina behov tillgodosedda. Istället menar man att en lösning först nås när samtliga inblandade parter har fått sina behov tillfredsställda. Inom alternativ konfliktlösning anser man att människan är kapabel nog att bestämma konfliktlösningens metod. Det bör därför vara de inblandade parterna som äger konflikten (Hakvoort, 2012b).

3.3 Konflikthanteringsmetoder

Nedan presenteras fyra etablerade konflikthanteringsmetoder; *SET*, *NVC*, *Ross Greene* och *Bo Hejlskov*. Samtliga konflikthanteringsmetoder nämns av respondenterna i undersökningen (se 5.6 *Underlag för val av strategi*). Alla dessa konflikthanteringsmetoder poängterar samtalets roll vid hanteringen. Enligt Friberg (2012a) är kommunikation centralt inom konflikthantering. Henschen och Spiik (2008) menar att "det viktigaste och mest effektiva sättet att hantera konflikter är genom kommunikation" (s. 33). Samtalet är således en lämplig konflikthanteringsstrategi.

3.3.1 SET (social och emotionell träning)

SET är en metod för att träna elevers sociala kompetens och emotionella intelligens. Centralt för metoden är att framhäva det positiva. Istället för att fokusera på det som blir fel, bör fokus ligga på det som både elever och lärare gör bra. Ett tema som SET behandlar är problemlösning och konflikthantering. Vid hantering av konflikter är det viktigt att alla inblandade får syn på och tar ansvar för sin del i konflikten. Läraren är dock vuxen och bär därför det yttersta ansvaret för att konflikten hanteras (Kimber, 2004). "Alla tar ansvar på sin nivå" (Kimber, 2004, s. 43). Lärarens uppgift är att stötta eleverna. Första steget är att bryta konflikten och få de inblandade eleverna att lugna ner sig. Nästa steg är att, genom öppna frågor, ge eleverna möjlighet att uttrycka vad de känner och vill. Eleverna ska även få möjlighet att komma med egna lösningsförslag och läraren måste känna tillit till att eleverna klarar av att göra detta (Kimber, 2004).

3.3.2 NVC (nonviolent communication)

Inom NVC ser man konflikter som ett resultat av bristande kommunikation. När människor blir upprörda tappar de ofta förmågan att vara sakliga och konstruktiva. Istället blir de respektlösa i sitt sätt att uttrycka sig. De är heller inte längre lyhörda och mottagliga för vad motparten förmedlar (Rosenberg, 1999).

NVC-metoden för konflikthantering grundar sig på tanken om att konfliktparterna måste lära sig att identifiera och sätta ord på sina känslor och behov. Parterna behöver träna på att kommunicera på ett konstruktivt sätt där de varken dömer, fördömer eller värderar. Istället för att anklaga motparten handlar NVC om att gå in i samtalet förutsättningslöst och med viljan att lösa ett gemensamt problem. Möjligheten att föra konstruktiva samtal finns kvar så länge en av parterna följer NVC-metoden. Detta gäller även om det är en tredje part som följer metoden och genom vägledning uppmanar de inblandade parterna att vara konstruktiva (Rosenberg, 1999).

3.3.3 Ross Greene

En central tanke hos Ross Greene (2012) är att barn gör rätt om de kan. "Om barn kan uppföra sig väl så gör de det" (Greene, 2012, s.185-186). Utifrån detta tankesätt tvingas läraren att ta reda på anledningen till varför en elev uppför sig på ett visst sätt. Ett beteende

grundar sig alltid i kognitiva faktorer och det är lärarens uppgift att synliggöra vilka kognitiva faktorer som påverkar elevens beteende (Greene, 2012).

Greene (2012) lyfter metoder som hjälper vuxna att ha realistiska förväntningar på barn. Genom att ha realistiska förväntningar kan de bemöta det oönskade beteendet på ett effektivt sätt. En modell som Greene (2012) nämner är CPS (Collaborative Problem Solving). Modellen beskriver att lärare ska bemöta elever genom samspel. Elever behöver lära sig att uttrycka sina känslor och berätta för läraren vad de behöver. Läraren ska fungera som stöd i denna process (Greene, 2012).

3.3.4 Bo Hejlskov

Bo Hejlskov har sammanställt en metod för hur skolan kan hantera beteendeproblem och konflikter. Metoden grundar sig på ett förhållningssätt som kan sammanfattas i två ord: lågaffektivt bemötande. Lågaffektivt bemötande handlar om att bemöta upprörda elever på ett lugnt sätt. Oavsett provokationer bör läraren aldrig själv gå i affekt. Ibland kan detta innebära att läraren behöver vänta ut den upprörda eleven innan ett samtal kan inledas (Hejlskov, 2014).

En central tanke hos Bo Hejlskov (2014) är att skolan bär ansvaret när beteendeproblem uppstår. Pedagogen är den som är professionell och därför också den som ansvarar för att skapa rätt förutsättningar så att beteendeproblemen kan minska. Detta ansvar kan inte läggas på eleverna, och inte heller på någon annan (Hejlskov, 2014).

3.4 Styrdokument

Den svenska skolan har gått från att vara auktoritär till att bli mer demokratisk (Hareide, 2006). Både i den aktuella Skollagen och i Läroplanen, Lgr11, framhålls demokrati som ett av skolans viktigaste värden (SFS 2010:800; Skolverket, 2011). I Läroplanen framkommer att det inte räcker att bara förespråka demokratiska värden utan "undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet" (Skolverket, 2011, s. 8). Demokrati är på så vis ett värde som ska genomsyra skolverksamhetens alla nivåer.

I det auktoritära skolsystemet används disciplinära åtgärder för att undngå konflikter (Hareide, 2006). Dagens demokratiska skola uppmuntrar snarare meningsskiljaktigheter och elever uppmanas att uttrycka sina åsikter. Det elever har att säga är betydelsefullt och måste tas hänsyn till. I en demokratisk skola har eleverna rätt att kunna utöva sitt inflytande och behöver därför lära sig att göra detta (Hakvoort, 2012a). Med anledning av detta menar Hakvoort (2012a) att "en demokratisk skola stimulerar och skapar konflikter" (s. 203).

Varken i Skollagen eller Läroplanen står det uttryckligen att skolan och lärare ska ägna sig åt konflikthantering. Tolkar man det som står framgår dock att lärare har ett ansvar att ingripa när elever hamnar i konflikt med varandra (Hakvoort, 2012b). Skolan har enligt Skollagen ett ansvar för elevers lärande och kunskapsutveckling (SFS 2010:800). Skolan har även ett

ansvar för att alla elever känner trygghet i skolan och att eleverna garanteras studiero (SFS 2010:800). För att säkerhetsställa detta måste skolan hantera de konflikter som uppstår. Hakvoort & Friberg (2012) menar nämligen att "konflikter mellan elever [...] som inte tas om hand stör undervisningen och elevers lärande" (s. 11).

Enlig Läroplanen har skolan ett ansvar att aktivt motverka diskriminering och kränkande behandling (Skolverket, 2011). "Läraren ska uppmärksamma och i samråd med övrig skolpersonal vidta nödvändiga åtgärder för att förebygga och motverka alla former av diskriminering och kränkande behandling" (Skolverket, 2011, s. 12-13). Alla konflikter som innefattar någon typ av diskriminering eller kränkande behandling måste alltså läraren hantera oavsett om det i Läroplanen benämns konflikt eller inte. Vidare framhålls att "skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse" (Skolverket, 2011, s. 7). Att träna elevers förmåga att hantera konflikter är ett sätt att främja elevers förståelse för andra människor. Konflikter handlar just om att möta olikvärdiga och genom hanteringen kan eleverna få förståelse och lära sig acceptera att människor är olika.

Förutom Skollagen och Läroplanen finns det lokala riktlinjer på varje skola som lärare måste följa. Alla skolor har bland annat en skyldighet att varje år upprätta en handlingsplan för att motverka kränkande behandling. Den ska innefatta "en översikt över de åtgärder som behövs för att förebygga och förhindra kränkande behandling av barn och elever" (SFS 2010:800, 6 kap. 8 §). Planen ska utgå från den aktuella verksamheten och kan därför variera från skola till skola (Skolverket, 2013).

3.5 Tidigare forskning

I en studie behandlar Lundström (2008) frågeställningar som liknar våra. Lundströms (2008) undersökningsmetod skiljer sig dock från vår och hon väljer att belysa könsperspektivet vilket vi inte gör. Genom att i vår diskussion jämföra Lundströms (2008) resultat med vårt hoppas vi antingen kunna verifiera eller ifrågasätta resultaten.

Syftet med Lundströms undersökning var att "utifrån ett könsperspektiv med hjälp av gruppsamtal samt pedagogiska rollspel studera och analysera lärares föreställningar om konflikter och strategier för att hantera dessa (2008, s. 5). Resultatet delar Lundström in i tre huvudkategorier utifrån lärares konflikthanteringsstrategier: *utmaning*, *bekräftelse* och *fysisk beröring* (Lundström, 2008).

Kategorin utmaning innefattar de strategier som handlar om att få eleven att se och ta ansvar för sin egen roll i konflikten. Olika lärare har olika uppfattning om hur medvetna elever är om sin egen del i konflikter. Studien synliggör att denna uppfattning i sin tur påverkar hur konkret lärare väljer att uttrycka sig när de utmanar elevens perspektiv på konflikten. Lärarna i studien talar om för eleven vad som är rätt och fel, synliggör mönster i beteende, eller använder sig av rollspel och låter eleven inta motpartens roll (Lundström, 2008).

Strategier som handlar om att utmana elever kan antingen baseras på rättighetstänkande eller omsorgstänkande. Med en rättighetsinriktad attityd fokuserar läraren på regler medan hen med en omsorgsinriktad attityd istället uttrycker ett personligt engagemang för eleven. Lärarens vilja att utmana elever är ett uttryck för att läraren ser eleven som kompetent. Den kompetenta eleven känner empati och kan sätta sig in i motpartens situation. Eleven kan även förstå varför en konfliktsituation har uppstått (Lundström, 2008).

"Med bekräftelse i detta sammanhang, menar jag [Lundström] när läraren formulerar en förståelse för elevens position, på ett sätt som eleven kan antas uppleva som stöd" (Lundström, 2008, s. 52). De strategier som faller inom kategorin bekräftelse är generellt positiva genom att relationen mellan lärare och elev stärks. Genom att läraren bekräftar elevens utsatthet kan dock elevens uppfattning om att vara ett offer förstärkas. Det i sin tur begränsar elevens möjlighet att förstå och kunna ta ansvar för sig egen del i konflikten (Lundström, 2008).

Studien visar att lärare tycker att det är svårare att hantera konflikter där de inblandade är flickor. Dels är dessa konflikter svåra att få syn på och dels kan det vara besvärligt att reda ut vad som faktiskt har hänt. Lärarna i studien upplever att flickor inte vill samtala om sina konflikter. De är inte angelägna om att lösa konflikten direkt. Dessutom kan det vara svårt att utmana flickor trots att de ofta har lätt för att uttrycka sig (Lundström, 2008).

Studien visar att lärare använder fysisk beröring vid hantering av konflikten. Lärarna ser att det kan ha en positiv inverkan på upprörda elever (Lundström, 2008). Lundström (2008) skiljer mellan lätt beröring, bestämd beröring och fasthållning. Lätt beröring handlar om att visa ömhet och omsorg för eleven genom fysisk beröring så som exempelvis kramar. Bestämd beröring handlar om att ta i elever på en bestämt sätt. Lärarna i studien upplever att det är lättare att tillämpa bestämd beröring på pojkar eftersom flickor inte förväntas tåla lika kraftfulla tag. Fasthållning tillämpas ibland mot utåtagerande elever men att hålla fast elever medför ett visst obehag för lärarna i studien (Lundström, 2008).

4. Metod

För att studera lärares syn på fenomenen konflikt och konflikthantering valde vi att göra en kvalitativ undersökning. En kvalitativ undersökning är användbar för studier som syftar till att kartlägga, förstå och beskriva tankar och beteendemönster (Trost, 2010) vilket vår undersökning gör.

4.1 Kvalitativ respondentintervju

För att kunna besvara våra frågeställningar valde vi att genomföra kvalitativa respondentintervjuer. Vi var intresserade av att undersöka lärares upplevelse av konflikter mellan elever och ansåg därför att respondentintervju var den mest lämpliga

undersökningsmetoden. Studieobjektet vid respondentintervjuer är nämligen de intervjuades tankar och upplevelser (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012).

Intervjuer kan vara antingen strukturerade eller ostrukturerade. Trost (2010) lyfter att begreppet strukturering kan tolkas och användas på olika sätt. Dels kan begreppet syfta på hur frågorna är strukturerade och dels kan det syfta på huruvida innehållet är strukturerat eller ej. Vår intervju var ostrukturerad i bemärkelsen att de frågor som ställdes under intervju inte innefattade fasta svarsalternativ. Intervjun var strukturerad i det avseendet att den behandlade ett förutbestämt och tydligt avgränsat ämne (Trost, 2010).

Som stöd för intervjuerna användes en intervjuguide (se *Bilaga 1*). Vid utformandet av intervjuguiden utgick vi från Trosts (2010) riktlinjer för hur intervjuguides för kvalitativa intervjuer bör se ut. Intervjuguiden innefattar inga färdigt formulerade frågor utan är snarare en lista över de teman som intervjuerna behandlar. Anledningen till detta är att det möjliggör för intervjuaren att anpassa ordningsföljden och frågorna efter de olika respondenterna. Trost (2010) menar nämligen att det är viktigt att intervjuaren är lyhörd och anpassar sig efter respondentens svar och tankegång. Vi valde att i största möjliga mån ställa öppna frågor. Fördelen med att ställa öppna frågor är att respondenten då får möjlighet att uttrycka sig fritt utan att begränsas av förutbestämda svarsalternativ. Denna metod kräver dock mycket efterarbete eftersom svaren behöver tolkas, sorteras och systematiseras (Esaiasson m. fl., 2012). Utöver frågor kopplade till temana i intervjuguiden ställdes några inledande uppvärmningsfrågor angående utbildning, nuvarande tjänst och tidigare arbetserfarenheter. Uppvärmningsfrågorna är inte bara informativa utan även ett sätt "att skapa kontakt och upprätta en god stämning" (Esaiasson, 2012, s. 265).

Vi anser att vår intervjuguide svarar väl mot syftet med undersökningen. Genom att ställa öppna frågor påverkade inte vår fantasi vilka synsätt respondenterna hade möjlighet ge uttryck för (Esaiasson, 2012). Utifrån detta anser vi att vår undersökning har god validitet. Undersökningen mäter det som den syftar till att mäta (Stukat, 2011).

4.1.1 Etiska riktlinjer

Inom ramen för vår undersökning har vi tagit hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002). Innan intervjuerna genomfördes informerades respondenterna och deras rektor om undersökningens syfte. Respondenterna fick även information om att deltagandet var frivilligt och att de när som helst har rätt att dra sig ur. Vidare upplystes respondenterna om att deras svar endast kommer att nyttjas i vetenskapligt syfte och att det som sägs är konfidentiellt. Hänsyn tog med andra ord till informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002).

4.2 Urval

För de flesta kvalitativa undersökningar bör urvalet uppvisa en så stor variation som möjligt. Ett sätt att försöka nå stor variation är att genomföra strategiska urval, det vill säga att välja respondenter utifrån olika teoretiska variabler (Trost, 2010). Respondenterna i vår

undersökning valdes utifrån kön, ålder, årskurs och utbildning. Till följd av olika omständigheter intervjuades dock endast kvinnliga respondenter.

Urvalet för undersökningen består av sex låg- och mellanstadielärare. Intervjuaren har haft begränsad kontakt med dessa före intervjutillfället. Dessa lärare är inte experter på konflikter och konflikthantering utan kan anses vara "vanliga", och därmed representativa, respondenter. Att intervju ett fåtal, att intervju okända och att intervju icke-experter är råd som Esaiasson m. fl. (2012) lyfter och som vi valde att följa.

Ett litet urval underlättar analysen av intervjuerna och gör det möjligt att bearbeta datamaterialet både övergripande och mer djupgående (Trost, 2010). Dock kan vi med ett urval bestående av endast sex respondenter inte garantera att vi med denna undersökning uppnår teoretisk mättnad. Teoretisk mättnad innebär att datamaterialet innefattar alla de aspekter som är relevanta för undersökningen (Esaiasson m. fl., 2012). Utifrån vårt urval anser vi därför att resultatet vi får fram inte är generaliserbart. För att kunna hävda att resultatet säger något allmänt om alla lärares syn på konflikter och konflikthantering, anser vi att vår undersökning behöver kompletteras. Urvalet behöver kompletteras med manliga respondenter och respondenter som arbetar på andra skolor och med andra åldrar. Med andra ord måste urvalet kunna garantera teoretisk mättnad för att resultatet ska vara fullt generaliserbart. Dock tror vi att de synsätt som framkommer genom vår undersökning även återfinns hos andra lärare. Vi anser att undersökningen därmed till viss del är generaliserbar.

4.2.1 Respondenterna

Utifrån etisk hänsyn har valt att inte beskriva de enskilda respondenterna. Däremot är det relevant att nämna att samtliga respondenter arbetar på en och samma skola. På skolan går cirka 175 elever, från förskoleklass till årskurs 6. Skolan ligger i ett mångkulturellt område i utkanten av en storstad och eleverna på skolan har med sig flera olika etniska och sociala kulturer hemifrån. Anledningen till att vi har valt just denna skola är för att vi anser att den speglar ett modernt svenskt samhälle. Den kulturella mångfalden ökar i samhället och Sverige är numera ett mångkulturellt land (Hakvoort, 2012b). Vi anser därmed att skolan där respondenterna arbetar är representativ.

Förutom de nationella styrdokumenterna finns det på respondenternas arbetsplats lokala styrdokument som våra respondenter förväntas förhålla sig till. Två lokala styrdokument som knyter an till konflikt och konflikthantering är "Handlingsplan för att motverka hot och våld" (se *Bilaga 3*) och "Likabehandlingsplan 2014/2015" (se *Bilaga 2*). Den förstnämnda innefattar en arbetsgång som lärare ska följa "om en elev har blivit utsatt av en annan elev". Inofficiellt på skolan benämns denna arbetsgång som en "trappa". I dokumentet uttrycks även att skolan arbetar förbyggande för att motverka att allvarigare konflikter som innefattar våld. Av dokumentet framgår att skolan arbetar med konflikthantering utifrån varg- och giraffspråk (NVC), Bo Hejlskovs, och Ross Greenes metoder och förhållningssätt. Gemensamt för dessa teorier är att läraren ska bemöta elever i konflikt på ett lågaffektivt sätt. Teorierna benämns även i dokumentet "Likabehandlingsplan 2014/2015".

4.3 Genomförande

Intervjuerna tog 20-30 minuter och genomfördes i lärarnas respektive klassrum. Trost (2010) menar att intervjun ska genomföras i en miljö där respondenten känner sig trygg och bekväm. Vidare menar han att platsen för intervjun bör vara fri från störningsmoment. Vi är medvetna om att klassrummet inte är en plats där det går att garantera att man kan tala helt ostört. Vi bedömde dock risken för att bli störda som liten med tanke på att intervjuerna genomfördes på eftermiddagen när eleverna hade slutat.

En av intervjuerna avbröts av en annan lärare på skolan. Vi upplevde att denna lärare gärna ville dela med sig av sina tankar om konflikter och konflikthantering då hon på eget initiativ tog del i intervjun. Den tilltänkta respondenten bjöd dessutom in sin kollega att delta i intervjun. Vi tillät detta att ske eftersom vi var intresserade av att ta del av så många olika perspektiv som möjligt. Tillfälle att få ta del av ytterligare ett perspektiv gavs till följd av detta initiativ och vi valde att ta tillvara på det. Vi är dock medvetna om att en gruppintervju inte är helt okomplicerad. Trost (2010) skriver bland annat att risken finns att den mest pratsamma respondenten tar över intervjun och att den mer tystlåtnes perspektiv därmed inte blir lika synligt. Gruppintervjuer kan även medföra att respondenterna påverkar varandras svar och att känsliga tankar och åsikter hemlighålls (Trost, 2010). Vi anser att just denna gruppintervju inte påverkades negativt på detta sätt. Respondenterna hade olika syn på konflikter och konflikthantering och det framkom väldigt tydligt. Vi upplevde att respondenterna var trygga i sig själva och i varandras sällskap eftersom det var på deras initiativ det blev en gruppintervju och att de vågade uttrycka olika ståndpunkter. Ytterligare en nackdel med gruppintervjuer som Trost (2010) nämner är att de medför ett etiskt problem. Respondenterna har nämligen inget ansvar gentemot varandra att hemlighålla det som sägs under intervjun och intervjuaren kan därmed inte garantera konfidentialitet (Trost, 2010). I vårt fall behöver inte detta utgöra ett stort problem, dels med tanke på att gruppintervju som intervjuform var frivillig för respondenterna och dels eftersom intervjun behandlar ett ämne som det arbetas med och diskuteras öppet på respondenternas arbetsplats.

En fördel med gruppintervjuer som Trost (2010) lyfter är att samspelet mellan respondenterna kan bidra till att den enskilde kommer till insikter som hon eller han inte kommit fram till på egen hand. Till följd av detta lyfts tankar och åsikter som annars förblivit dolda. När vi jämför gruppintervjun med de enskilda intervjuerna blir det tydligt att interaktionen i gruppintervjun hade en positiv inverkan.

Vid samtliga intervjuer närvarade en intervjuare och två personer som förde anteckningar. Esaiasson m. fl. (2012) menar att "svaren kan bli olika beroende på vem som ställer frågorna" (s. 267). Med anledning av detta valde vi att låta samma person ställa frågorna vid samtliga intervjuer. På så sätt kunde vi åtminstone till viss del kontrollera intervjuareffekten. En anledning till att vi valde att närvara alla tre är att vi tyckte att det var viktigt att alla tog del av primärkällan. För att kunna bearbeta datamaterialet på bästa möjliga sätt ville vi alla tre vara lika insatta i vårt datamaterial. Upplevelsen i form av en sekundärkälla är nämligen inte

densamma eftersom exempelvis inspelningar, anteckningar och återberättande inte synliggör gester och minspel. Sekundärkällan innefattar med andra ord inte all information som kan komma att påverka tolkningen och analysen av datamaterialet (Trost, 2010). Trost (2010) menar dessutom att "själva intervjuandet innebär en start för bearbetningen och analysen" (s. 78). Det är ytterligare en anledning till att vi tyckte att det var viktigt att alla tre var närvarade vid intervjun.

En nackdel med att fler än en intervjuare närvarar vid intervjun menar Trost (2010) är att det kan påverka maktbalansen. Det är lätt att respondenten upplever att hen befinner sig i ett underläge. Väl medvetna om detta var vi därför mycket noga med hur vi placerades oss under intervjun. Vi valde att tillsammans med respondenten placera oss i en ring för att motverka att rent bildligt uppfattas som "en enad front". Vi upplevde inte att respondenterna kände sig underlägsna och anser därför inte att validiteten för undersökningen har påverkats av det faktum att vi var tre. Genom att placera oss i en ring hoppades vi, förutom att motverka maktbalansen, bidra till känslan av ett samtal. Även om vi är medvetna om att det är en intervju menar vi liksom Trost (2010) "att den intervjuade [respondenten] gärna skall uppfatta intervjun som ett samtal" (s. 55).

Trots att vi alla tre närvarade vid intervjuerna valde vi att spela in det som sades. För oss var detta ett sätt att underlätta bearbetningen av intervjuerna. För att kunna säkerställa att vi har belägg för våra analyser ville vi ha möjlighet att gå tillbaka och lyssna på intervjuerna. Trost (2010) lyfter både positiva och negativa aspekter med att använda ljudinspelare. Några nackdelar med att spela in är att respondenten kan bli obekväma, att kroppsspråket går förlorat och att det är tidskrävande att lyssna och hitta rätt i ljudinspelningarna. På grund av dessa nackdelar valde vi att komplettera ljudinspelningen med anteckningar som synliggör kroppsspråket och sparar tid vid avlyssnandet. En fördel med ljudinspelningar är möjligheten att gå tillbaka och lyssna till vad som faktiskt sagts och hur det sades. En annan fördel med att spela in är att inspelningen kan användas som ett hjälpmedel för att utveckla intervjutekniken (Trost, 2012). Genom att vi lyssnade på intervjuerna förbättrades till viss del intervjutekniken efterhand och det är något som vi har tagit hänsyn till i bearbetningen av vårt datamaterial.

Eftersom detta är en kvalitativ undersökning så kan man inte tala om reliabilitet i traditionell bemärkelse. Då undersökningen behandlar människors synsätt går det inte att tala om konstans. Synsätt förändras över tid (Trost, 2010). Dock anser vi ändå att det är relevant att reflektera över reliabiliteten utifrån det faktum att vi är tre personer som har genomfört undersökningen tillsammans. Tre personer uppfattar fler aspekter än vad en person gör vilket leder till en mer komplett bild av respondentens synsätt. Dessutom är vårt resultat ett uttryck för vår gemensamma tolkning och analys av datamaterialet. Under bearbetningen av datamaterialet har vi tvingats diskutera och jämföra våra tolkningar. Det har gjort att vi inte har kunnat ta vår egen tolkning för given. Med anledning av detta anser vi att reliabiliteten för undersökningen har ökat genom att vi har varit tre.

4.4 Analysmetod

Datamaterialet bearbetades genom att vid vi flertalet tillfällen lyssna till inspelningarna av våra intervjuer. Vi transkriberade de delar som vi ansåg vara relevanta för undersökningen och sammanfattade de delar som inte var lika väsentliga (Trost, 2010). När datamaterialet väl var i skriftlig form började vi sortera in informationen i kategorier för att synliggöra mönster i datamaterialet. Trost (2010) menar att detta är en vanlig analysmetod. De kategorier som vi utarbetade är: Lärares syn på konflikt, Samtal, Kontext, Lärares funktion vid konflikt mellan elever, Lärares syn på elever och Underlag för val av handlingsätt. Det är också de här kategorierna som utgör rubrikerna i resultatet (se 5. *Resultat och analys*).

5. Resultat och analys

Det är omöjligt att skilja mellan datamaterial och vår analys av det. Redan vid insamlandet av datamaterial påbörjas bearbetning och analys av materialet (Trost, 2010). Därför har vi valt att samla resultat och analys under samma rubrik. Resultatet har därefter sorterats under sex underrubriker: *Lärares syn på konflikt*, *Kontext*, *Lärares funktion vid konflikt mellan elever*, *Samtal*, *Elevsyn* och *Underlag för val av strategi*. Varje underrubrik belyser en aspekt som är relevant i relation till undersökningens syfte och frågeställning. Underrubrikerna har växt fram medan vi har bearbetat vårt datamaterial.

Resultatet som presenteras och analyseras utgörs av innehållet i intervjuer med sex lärare som arbetar i årskurs F-6. Istället för att använda respondenternas autentiska namn kommer de benämnas som Lärare A-F. I den mån det är möjligt har vi försökt använda samma ord och uttryck som respondenterna använder under intervjuerna. På så vis hoppas vi kunna ge en sann och rättvis bild av respondenterna. Detta är anledningen till att vi exempelvis använder både ordet tjej och ordet flicka.

5.1 Lärarnas syn på konflikt

Under intervjuerna ger två av respondenterna (Lärare D och E) var sin definition av begreppet konflikt. Lärare D definierar konflikt som "två parter som inte är överens [...]. Eller det kan ju vara fler parter, åtta, som inte är överens. Men att man är oense om någonting". Lärare E definierar konflikt som "två personer eller flera personer som inte är ense om något, alltså man är inte överens". Dessa två definitioner är som synes mycket snarlika. Respondenterna har olika syn på fenomenet konflikt. Tre av respondenterna (Lärare A, C och E) har en naturlig syn. De ser konflikter som en del av livet och ingenting som går att undvika helt. Konflikter är en del av människans vardag. De upplever att konflikter mellan elever ofta handlar om "småsaker". Lärare A berättar att konflikterna ofta handlar om "tjafs" och andra småsaker som inte nämnvärt påverkar elevernas välmående. För Lärare C och hennes elever är de vardagliga konflikterna i skolan "bara skit". Eleverna lägger ingen större vikt vid vardagskonflikterna utan har lätt för att lägga dem bakom sig. Anledningen till det, menar Lärare C, är att eleverna kan relatera till "riktiga" konflikter (världskonflikter). Skolkonflikter upplever hon därför snarare som ett sätt att lära känna sig själv och förstå andra. Lärare E

upplever att konflikterna som uppstår på skolan till största delen berör "smågrejer" som är relativt oviktiga. Ofta handlar de om att eleverna vill få uppmärksamhet och "visa sig". Hon ser konflikterna som en del i elevernas identitetssökande.

Förutom en naturlig syn har Lärare C även en positiv syn på konflikter. Hon ser konfliktsituationer som konstruktiva. Hon uttrycker att det kan finnas fördelar med att konflikter uppstår mellan elever. En fördel, menar Lärare C, är att eleverna då får möjlighet att öva upp sin förmåga att stå upp för sig själva och sin åsikt.

Om det inte förekommer konflikter då finns det ju några som bara säger ja amen till allting, som liksom aldrig protesterar. Då finns det ju de som utnyttjar dem. Sen klart att det är bra med konflikter, de måste kunna säga ifrån, måste stå på sig, inte backa. Och framför allt tjejer måste kunna stå på sig litegrann, så att de inte blir utnyttjade. Så visst är det bra med konflikter (Lärare, C).

Resterande respondenter (lärare B, D och F) har en negativ syn på konflikter. Lärare B upplever konflikter som jobbiga och "energidränerande". Hon tycker att konflikter tar mycket tid från sådant hon anser är mer konstruktivt, så som exempelvis lek och samarbete. Lärare D uttrycker att "konflikt är väl aldrig speciellt positivt. I mina öron är det ingenting som man liksom blir glad av att höra. Konflikt är ju något negativt för mig". Lärare F uttrycker visserligen en negativ syn på konflikter men ser även att konflikter ibland kan vara nödvändiga. Hon upplever att konflikter kan vara ett sätt att rensa luften och gå vidare. Här tangerar hon en naturlig syn på konflikter.

Under intervjuerna framkommer att flera av respondenterna upplever konfliktsituationer som komplexa. En konflikt mellan elever innefattar olika aspekter och Lärare F uttrycker att det ibland kan vara svårt att reda ut vad en konflikt faktiskt handlar om. Vid hantering av konflikten behöver dock läraren ta hänsyn till alla dessa aspekter och ibland kan det vara svårt. Lärare A beskriver bland annat en situation där tjejerna i klassen skriver kärleksbrev till killarna. Killarna är helt ointresserade och blir besvärade av tjejernas kärleksförklaringar. Detta kan tyckas vara en relativt simpel konfliktsituation men Lärare A uttrycker komplexiteten i situationen: "man vill ju att de ska skriva brev och använda bokstäver och så vidare". Samtidigt kan hon inte ignorera att killarna hamnar i en obekväm situation.

5.2 Kontext

Under intervjuerna framkommer att det inte finns en enda konflikthanteringsmetod som alltid fungerar. Respondenterna poängterar att läraren måste anpassa metod efter kontext. Kontexten innefattar allt ifrån personligheter och ideal till samhällsutveckling.

Samtliga respondenter uttrycker att läraren måste välja konflikthanteringsstrategi utifrån vilka elever som är inblandade och situationen i sig. Bland annat lyfter Lärare F att elever som "är i affekt" bör mötas på ett lugnt sätt. Istället för att själv "gå i affekt" måste läraren backa. Hon upplever att det är lättare att lösa konflikter mellan elever som hon känner väl eftersom hon då har lärt sig vilken konfliktlösningsmetod som passar dem bäst. Lärare F

menar dessutom att även lärarens personlighet spelar roll för valet av metod. Valet påverkas "dels efter hur man själv är också. Så det är ju inte bara efter hur barnen är utan vad som passar mig också. Och vad jag tror på".

Lärare A och C reflekterar över att skolan ligger i ett mångkulturellt område. De lyfter att både modersmålet och religionen varierar mellan eleverna. Språket ser de både som en bidragande faktor till att konflikter uppstår och som ett hinder mot att eleverna själva kan klara av att hantera sina konflikter. Lärare C uttrycker att "språkförbistringar" ofta ger upphov till missförstånd bland elever, vilket i sin tur leder till konflikter. Även oenighet beträffande religion menar hon kan leda till konflikter.

Lärare A reflekterar över att konflikter elever emellan ger sig uttryck på ett annat sätt i dagens samhälle jämfört med tidigare. Hon menar att samhället påverkar på vilket sätt konflikter tar sig uttryck. Hon upplever exempelvis att konflikterna är mer fysiska nu än de var förr och ser ett samband mellan detta och samhällsutvecklingen. Lärare A upplever att nutidens föräldrar har "kapitulerat" inför barnen. Föräldrarna tar inte längre lika allvarligt på åldersgränser på exempelvis filmer och tv-spel. På så sätt möter barnen våld och hemsgheter som är olämpliga för deras ålder. Lärare A menar att karaktärerna från tv-spelen och filmerna blir förebilder för eleverna och påverkar hur eleverna hanterar sina konflikter. Ett annat exempel på omgivningens påverkan som Lärare A lyfter är hur flickidealet har förändrats över tid. Förr såg flickor upp till "den snälla flickan". Idag har "bratz-kulturen"¹ fått ett stort genomslag och det är "den tuffa flickan" som utgör idealet. Lärare A ser mycket av "tjafset" bland flickorna i klassen som ett resultat av detta ideal.

Även Lärare B och F lyfter könsaspekten. De uppger att det finns en skillnad mellan hur flickor och pojkar beter sig i konfliktsituationer. Lärare F upplever att anledningen till att tjejer hamnar i konflikt ofta är att de "snackar skit" bakom ryggen på varandra. Killar däremot är mer raka till sin natur och har ett mer fysiskt sätt att uttrycka sig på i konfliktsituationer. Lärare F tycker att det är svårare att lösa tjejkonflikter. Det är svårt att avgöra vad dessa konflikter grundar sig i och faktiskt handlar om. Lärare B säger att "Killar är mycket mer konstruktiva. De spelar boll eller de leker i skogen [...] och du hör nästan aldrig att någon säger att 'du får inte vara med'. Det är väldigt, väldigt sällan". Tjejer, å andra sidan, lägger mer tid och energi på att tjafsa med varandra. Att utesluta någon från leken är exempelvis en typisk "tjajgrej". Hon upplever att tjejer, oftare än killar, är inblandade i konflikter.

5.3 Lärarens funktion vid konflikt mellan elever

Alla respondenter uttrycker under intervjuerna att det inte finns en enda konflikthanteringsmetod som alltid fungerar. De poängterar att läraren måste anpassa metod efter konfliktsituationen. Det går dock att urskilja två generella ansatser vid hantering av elevers konflikter. Respondenterna ser antingen sin roll som vägledande (Lärare A, C och E) eller styrande (B, D och F). I rollen som vägledande är det lärarens uppgift att stötta eleverna

¹ Bratz lanserades 2001 och är en typ av docka. Bratz kännetecknas av en trendriktig utseende och är en docka med tuff attityd (Bratz, 2015, 15 januari).

när de själva inte klarar av att hantera eller lösa sina konflikter. Lärare C tycker att det är viktigt att eleverna vet att hon stöttar dem och är på deras sida. Hon väljer aldrig sida utan är på "allas sida". Dock betonar hon vikten av att läraren endast ger det stöd som situationen kräver. Eleverna ska i största möjliga mån hantera sina egna konflikter och behöver därför få utrymme för detta. De behöver både tid och plats för att samtala om det som har hänt. Lärare C upplever att många lärare lägger sig i elevers konfliktsituationer för tidigt. Elever får inte ens möjlighet att försöka själva. Hon upplever en problematik med detta "för det finns ju inte alltid en vuxen med. Någonstans är det ju tänkt att de ska lära sig att reda ut en och annan konflikt själv".

I rollen som styrande är det lärarens uppgift att gå in och bryta elevkonflikter och sedan bestämma utgången av dem. Lärare B anser att vuxna vet bäst och tycker därför att läraren har ett ansvar att lösa de konflikter som uppstår mellan elever. Lärare F är inne på samma spår och menar att det viktigt att eleverna lyssnar på henne och tar till sig hennes lärarperspektiv. Hon upplever att det annars är svårt att nå en lösning. Även Lärare D anser att det är lärarens uppgift att avgöra utgången för elevkonflikter. Hon uttrycker en medvetenhet om att alla elever på så vis inte alltid blir nöjda med utgången. Det är dock inte något som hon kan ta hänsyn till.

5.3.1 Lösa eller hantera konflikter

Fyra av respondenterna (lärare A, B, D och F) betonar vikten av att lösa konflikterna som uppstår. Dessa lärare ser en konflikt som löst när det oönskade beteendet hos eleverna upphör. Ett oönskat beteende betyder i det här sammanhanget ett beteende som bryter mot den aktuella skolans officiella eller inofficiella regler. Dessa respondenter tycker att det är viktigt att det oönskade beteendet upphör så fort som möjligt. Lärare D strävar alltid efter att hitta en lösning på alla konflikter. "Det viktigaste är att man löser det. Och att inget barn känner att de går hem, går hem och har ont i magen. Sen kanske man löser det på olika sätt från gång till gång ibland". För Lärare F är lösningen viktig eftersom hon upplever att det är först när konflikten är löst som man kan släppa den och gå vidare. Hon har ett framåtsyftande förhållningssätt.

Kan du gå ut här ifrån och låta honom vara ifred utan att göra någonting med honom? Ja. Och så säger man tvärt om till den andre då. Så säger båda två att vi kan gå ut härifrån utan att göra något med varandra, nu, att det är bra. Och så släpper man ut dem (Lärare F).

Lärare C och E menar att det räcker att konflikterna mellan elever hanteras. De menar att det är viktigt att bearbeta konflikterna så att funktioner och orsaker synliggörs för eleverna. När eleverna förstår varför en konflikt har uppstått och hur den andra parten upplever situationen blir det också möjligt för dem att lära sig av konflikten. Ibland nås en lösning men Lärare C och E anser inte att det är en förutsättning för att kunna påstå att konflikten har hanterats på en bra sätt. Konflikthantering kan vara konstruktiv utan att en lösning nås. Både Lärare C och E menar att eleverna inte behöver bli vänner men respektlöst beteende måste upphöra. Lärare C säger: "Man kan få vara ovänner men man får inte slåss eller göra dumma saker. Men man behöver inte älska sina klasskamrater, det är helt okej att gå och vara lite sur".

5.3.2 Förlåt

Tre av respondenterna (lärare C, E och F) uttrycker i intervjuerna att ordet "förlåt" inte är lösningen på konflikter. Lärare C menar att ett "förlåt" ofta bara är tomma ord: "Jag brukar aldrig tvinga någon att säga "förlåt" heller, för det blir ju bara läpparnas bekännelse. [...] man behöver inte förlåta varandra heller, man kan få vara ovänner". Istället för att säga "förlåt" handlar det om att eleverna ska visa varandra respekt. Lärare E uttrycker att det är bra "om de kan gå därifrån och känna att båda har blivit hörda och att båda har blivit, fått lite respekt och så, så att inte någon känner att ja nu fick jag all skuld". Dessutom har lärare E erfarenhet av att det inte alltid räcker med ett "förlåt". Ibland behöver eleverna tid för att bearbeta sina känslor innan de kan släppa konflikten helt. Lärare F delar den syn på ordet "förlåt" men konstaterar att ibland kan eleverna "självmant be om förlåtelse till varandra för att de tycker att det känns skönt".

5.3.3 Gestaltning på olika sätt

Två av respondenterna lyfter gestaltning som en metod att lära elever att lösa sina konflikter. Lärare A använder dramatisering för att hitta lösningar på generella problem. Eleverna får möjlighet att själva komma med lösningsförslag efter att läraren har dramatiserat konflikten. Hon påpekar att detta arbetssätt kan vara utpekande och att det därför är viktigt att klimatet i elevgruppen är tillåtande.

Lärare D använder dockteater för att gestalta konflikter som berör flertalet av eleverna i klassen. Hennes ambition är att göra det på ett så neutralt sätt som möjligt för att inte någon elev ska känna sig utpekad. Genom att ställa frågor försöker hon få eleverna i klassen att komma med förslag på lösningar på den aktuella konflikten. Lärare D ser det som en självklarhet att dessa frågor är ledande. Hon anser att det är lärarens uppgift att lyfta lämpliga förslag och "dämpa" olämpliga. Detta sätt att påverka riktningen i samtalet synliggör att Lärare D:s roll är styrande (se rubrik 5.3 *Lärarens funktion vid konflikt mellan elever*).

5.4 Samtal

Under intervjuerna framkommer att samtliga respondenter betonar vikten av att samtala i konfliktsituationer. Respondenterna har dock olika sätt att se på samtalets innehåll och funktion. En funktion som samtalet fyller är att det gör det möjligt för läraren att skapa sig en så omfattande och allsidig bild av konfliktsituationen som möjligt. Fem av sex respondenter (Lärare A, B, D, E och F) ser samtalet som ett tillfälle att ta reda på vad som har hänt. Detta genom att eleverna får möjlighet att berätta sin version av situationen. Både Lärare E och F betonar vikten av att de inblandade eleverna får delge sin upplevelse. Lärare F berättar att eleverna kan ha upplevt samma situation på olika sätt och anser att ingen upplevelse är mer korrekt än någon annan.

Anledning till att respondenterna tycker det är viktigt att skapa sig en objektiv och heltäckande bild av konfliktsituationen varierar. För lärare A är det väldigt viktigt eftersom

det kan förhindra att hon anklagar en elev för något som han eller hon inte har gjort. Lärare B och D vill skapa sig en rättvis och sanningsenlig bild eftersom det är först när läraren vet vad som verkligen har hänt som konflikten kan lösas. Lärare B upplever dock att det ibland kan vara svårt att få fram sanningen eftersom vissa elever ljuger. "Men vet de [eleverna] det, att vi tar reda på vad som händer, [...] då kryper de till korset till slut, för de vet att det är det bästa sättet att lösa en konflikt på". Lärare B menar att det är en grundlig utredning av konfliktsituationer som medför att rättvisa kan säkerställas. Lärare E och F tycker att det är viktigt att eleverna får ge uttryck för sin upplevelse eftersom det är det som möjliggör att eleverna kan ta ansvar för sin del i konflikten. Det är sällan en parts fel att en konflikt uppstår och det är viktigt att detta synliggörs. Lärare E menar även att genom att ta del av den andra partens upplevelse blir det också möjligt att förstå motpartens känslor: "Om någon gjorde så på dig skulle du tycka att det var roligt? Svarar de nej då så, så påpekar man ju det då att då var det ju inte skoj. Då kan man ju inte säga att man skoja".

Lärare C betonar den modellerande funktionen av samtalet. Genom samtalet kan läraren ge eleverna modeller och strategier för hur de själva kan hantera eller lösa sina konflikter. Läraren bör fungera som en förebild och visa hur konstruktiva samtal kan föras. Under samtalet ställer Lärare C därför frågor så som "Hur tänkte du? Och varför blev det så? Schhh, nu ska vi lyssna på den andra!". Även Lärare A och E lyfter den modellerande funktionen av samtalet. Dessa tre respondenter (Lärare A, C och E) ser det som skolans ansvar att eleverna får möjlighet att utveckla förmågan att hantera och lösa sina konflikter. De menar att denna förmåga är en del av elevernas sociala kompetens och således något som skolan är skyldig att förmedla till eleverna. Detta är ett sätt att förbereda dem inför vuxenlivet, som även det innefattar konflikter.

5.5 Lärares syn på elever

Tre av respondenterna ger uttryck för att ser sina elever som kapabla (Lärare A, C och E). De menar att eleverna är kompetenta nog att komma med egna lösningar på sina konflikter. De kan förstå varför en konflikt har uppstått och hur den skulle kunna lösas. Eleverna är därför kapabla att äga sina konflikter. Lärare E ger dock uttryck för att det bästa är om eleverna kan äga konflikten tillsammans med läraren.

Lärare C går ett steg längre än de andra två och hävdar att hennes elever dessutom är kompetenta nog att hantera sina konflikter. Alla tre är dock överens om att elevernas konflikthanteringsförmåga ännu inte är färdigutvecklad. "Elever lär sig hela tiden, de är inte vuxna, de är inte färdiga" (Lärare E). I konfliktsituationer behöver därför eleverna mer eller mindre stöd och vägledning av läraren. Stödet är beroende av var i utvecklingsprocessen de befinner sig. Generellt upplever både Lärare C och E att yngre elever behöver mer stöd vid konflikthantering än vad äldre elever behöver. Även om de kan se dessa tendenser menar de att förmågan att hantera konflikter inte nödvändigtvis är kopplat till ålder. Det handlar snarare om vana. Lärare E tydliggör att det inte går att förutsätta att alla elever har vanan och därmed besitter denna förmåga. En del elever har fått med sig den hemifrån, andra har det inte. Eftersom Lärare C och E anser att förmågan att hantera konflikter är kopplat till vana, är

denna förmåga också något som alla elever kan och kommer att utveckla. Även Lärare A delar denna tanke.

Tre av respondenterna ger uttryck för att de inte ser sina elever som tillräckligt kapabla för att själva hantera sina konflikter (Lärare B, D och F). Lärare B, D och F menar att eleverna inte själva klarar att lösa sina konflikter utan menar att en vuxen behöver gå in och reda upp situationen. Eleverna är inte tillräckligt kapabla att ansvara för konflikthanteringen och kan därför inte äga sina konflikter. När konflikt uppstår vill de därför att eleverna ska vända sig till en vuxen för att undvika att konflikten förvärras. Lärare F uttrycker att "många gånger klarar de ju inte av det här själva och då blir det en större konflikt av det än om de då, liksom kan gå via mig". Trots att Lärare F ser sina elever som tillräckligt kapabla att hantera sina konflikter ger hon ändå uttryck för en tro på att eleverna kommer att utvecklas. Hon menar att eleverna kommer att lära sig att lösa sina konflikter även om de inte kan det ännu. Lärare B och D uttrycker inte denna uppfattning om att eleverna befinner sig i en utvecklingsprocess. Istället uttrycker de sig i termer om att elever är på ett visst sätt. Lärare D berättar att det ofta är samma barn som är inblandade i konflikter. Benägenheten att hamna i konflikt menar hon till viss del är kopplad till personligheten. Lärare B delar denna upplevelse och gör dessutom skillnad på hur barn är nu jämfört med förr: "De [eleverna] kunde lösa saker och ting verbalt, förr. Det kan inte barnen idag, utan det liksom, det det händer någonting på vägen för de kan inte uttrycka sig". Lärare B hävdar dessutom att "barn är gnälligare idag. De ska ha hjälp med allting hela tiden. Alltså de löser inte sina konflikter på ett konstruktivt sätt utan det är alltid någon som gnäller och gnölar".

5.5.1 Tolkningsföreträde

Synen på vem som har tolkningsföreträde i konflikter, där de inblandade är elever, skiljer sig åt mellan respondenterna. Lärare C och E anser att eleverna har tolkningsföreträde, medan Lärare A, B, D och F anser att läraren har det. Lärare A, B, D och F anser att det är lärarens ansvar att sammanställa en komplett och sanningsenlig bild av konflikten. Det är sedan lärarens tolkning av situationen som används som utgångspunkt för att lösa konflikten. Kan inte läraren skapa sig en allsidig bild av konfliktsituationen blir det väldigt svårt att hitta en lösning. Dessa respondenter upplever att elevernas tolkningar inte är tillräckligt tillförlitliga. Lärare B berättar att elever ljugar ibland.

Lärare C och E har en annan uppfattning om vem som har tolkningsföreträde i elevkonflikter. Enligt dem är tolkningsföreträdet av en konfliktsituation kopplat till de inblandade. Det spelar alltså ingen roll om man är vuxen eller barn, tolkningen av situationen väger lika tungt. Eftersom det för elevkonflikter är elevers upplevelser som utgör konflikten kan inte läraren ha tolkningsföreträde. En upplevelse kan aldrig tas ifrån en individ eller ersättas av någon annans upplevelse eller tolkning. Lärare C upplever en problematik med att lärare ofta ger sig själva privilegiet att tolka och bestämma även i konflikter där endast elever är inblandade.

5.6 Underlag för val av strategi

Under intervjuerna framkommer att lärare utgår från sina erfarenheter och styrdokument när de väljer konflikthanteringsstrategi. Fyra av respondenterna (Lärare A, B, C och D) uttrycker explicit att de utgår ifrån sina erfarenheter när de agerar i konfliktsituationer. Hur dessa lärare väljer att hantera konflikter är alltså ett resultat av de erfarenheter som lärarna har införskaffat under åren som verksamma pedagoger. Förutom erfarenheter från skolans värld lyfter Lärare C även det faktum att hon har egna barn som under åren har hamnat i konflikt med varandra. Även detta är erfarenheter som hon bär med sig.

Tre av respondenterna (Lärare D, E och F) berättar att de utgår ifrån den aktuella skolans "Handlingsplan för att motverka hot och våld" när de konfronteras med konfliktsituationer som innefattar våld. Dock benämner lärarna denna handlingsplan på olika sätt. Lärare D kallar denna handlingsplan för Konflikthanteringstrappan, Lärare E kallar den Reaktionstrappan och Lärare F benämner den som "ett gemensamt förhållningssätt".

Lärare E och F nämner Ross Greene som en förebild beträffande konflikthantering. Ross Greenes grundtanke är, enligt dem, att barn gör rätt om de kan; det finns inte ett enda barn som inte vill lyckas. Lärare E nämner ytterligare en metod, SET-metoden. Hon berättar att SET-metoden "handlar väldigt mycket om det här att få elever att förstå sina känslor och andras känslor". Dessutom lyfter Lärare E Skollagen och Läroplanen som begränsande faktorer. Både Skollagen och Läroplanen upplever Lärare E påverkar hennes sätt att se på konflikthantering. Bland annat nämner hon skolans sociala uppdrag (fostransuppdraget) och värdegrundsarbetet i skolan. Vidare lyfter hon även vikten av att känna till Skollagen och de begränsningar och möjligheter som lagen medför.

6. Diskussion

Under denna rubrik diskuterar vi vårt resultat i relation till den teoretiska bakgrunden. Vi kopplar samman respondenternas intervju svar med teorier om konflikt och konflikthantering. Genom denna sammankoppling besvarar vi våra frågeställningar och uppfyller syftet med undersökningen. Vi har delat in diskussionen i följande underrubriker: *Lärares syn på konflikt*, *Konflikttyper*, *Konfliktlösningsstrategier*, *Läraren som ledare*, *Lösningfokuserade strategier*, *Samtal som metod*, *Jämförelse med tidigare forskning* och *Slutsatser*. Under underrubriken *Slutsatser* sammanfattar vi vår diskussion och besvarar våra frågeställningar. Vi avslutar diskussionen med att diskutera resultatet utifrån *Undersökningens övergripande syfte*.

6.1 Lärares syn på konflikt

Under intervjuerna definierar två av respondenterna begreppet konflikt. Deras definitioner är snarlika och ger inte uttryck för någon värdering. Hur definitionerna har formulerats skiljer sig från Jordans (2006) definition men samtliga definitioner är neutrala. Begreppet "konflikt" är i sig varken positivt eller negativt. Däremot skiljer sig dessa två respondenter åt beträffande vilken syn de har på fenomenet konflikt. Den ena respondenten ser konflikt som något

negativt medan den andra ser det som något naturligt. Sammantaget så har tre av respondenterna en negativ syn, två har en naturlig syn och en har en naturlig/positiv syn på konflikt. Vårt sätt att kategorisera synsätt kan relateras till Malténs (1998) uppdelning. Även om vi inte väljer att benämna kategorierna på samma sätt finns det många likheter. Kategorin som Maltén (1998) benämner som "den undvikande synen" kallar vi för negativ syn. Det som vi benämner som positiv syn kallar Maltén (1998) för "den vitaliserande interaktiva synen". "Den naturliga synen" har vi valt att benämna snarlikt (naturlig syn).

Med en negativ syn är det svårt att hantera konflikter på ett konstruktivt sätt och konflikterna blir därmed lätt destruktiva (Maltén, 1998). Destruktiva konflikter bidrar till negativa känslor för eleven och är inte gynnsamma för elevens utveckling (Ellmin, 2008). Ett naturligt eller positivt synsätt ger en bättre förutsättning för att kunna hantera konflikter konstruktivt. Det är därför en fördel att dessa synsätt återfinns bland lärare i skolan. En positiv attityd till konflikter är något som enligt Marklund (2007) tenderar att smitta av sig. Vi anser att det vore gynnsamt om dessa synsätt kunde sprida sig bland lärare och elever. Att elever redan tidigt utvecklar en positiv eller naturlig syn på konflikter gynnar nämligen inte bara dem själva utan även samhället i stort (Marklund, 2007). Att sprida ett naturligt eller positivt synsätt anser vi är särskilt viktigt med tanke på att konflikter i sig faktiskt är neutrala och en naturlig del av livet (Hakvoort, 2012b). Dessa synsätt medför dessutom en konstruktiv hantering av konflikter vilket kan tänkas ha en positiv inverkan på elevers trygghet och studiero. Genom att ha en positiv eller naturlig syn på konflikter tror vi därmed att det är lättare för lärare att säkerställa den trygghet och studiero som elever enligt Skollagen har rätt till (SFS 2010:800).

6.2 Konflikttyper

Undersökning synliggör en medvetenhet om kontextens inverkan på elevers relationsarbete. Kontexten påverkar vilket uttryck konflikter tar (Hakvoort, 2012b; Hakvoort & Friberg, 2012). Respondenterna uttrycker att kontexten både påverkar antalet konflikter och vilken typ av konflikter som uppstår. Kulturell mångfald, samhällsideal och könsaspekten är faktorer som lyfts under intervjuerna.

Genom att tillämpa Galtungs ABC-modell, så som Jordan (2006) beskriver den, kan vi se att respondenterna fokuserar mycket på B-hörnet (beteende). Det är först när ett oönskat beteende uttrycks, i form av exempelvis slag eller elaka ord, som lärarna ser situationen som en konfliktsituation. I resultatet framkommer dessutom att fem av respondenterna inleder konflikthanteringen med att ta reda på vad som har hänt, det vill säga med att ta reda på vem som har gjort vad. Därefter fördelas skuld eller ansvar baserat på hur respektive elev har agerat. Det är med andra ord beteendet som respondenterna anser att konflikterna framför allt handlar om.

En av respondenterna (Lärare C) delar visserligen de övriga respondenternas uppfattning om att konflikter uppmärksammas till följd av ett oönskat beteende. Däremot väljer hon inte att fokusera på beteendet vid hanteringen. Beteendet är för henne sekundärt och hon fokuserar istället på sakfrågorna (C-hörnet). Det kan exempelvis handla om missförstånd till följd av

"språkförbistringar" eller meningsskiljaktigheter beträffande religion. Genom att hon synliggör sakfrågorna breddar hon innehållet i Isbergsprincipens översta nivå (det presenterade problemet). C-hörnet som för de andra lärarna är osynligt väljer hon att göra synligt. Det är sakfrågorna som hon anser att konflikter mellan elever framför allt handlar om.

Utifrån Kolfjords (2009) beskrivning av känslornas roll i konflikter kan vi problematisera det faktum att respondenterna inte ger uttryck för att de vid hanteringen lägger någon större vikt vid A-hörnet. Ingen av respondenterna negligerar A-hörnet helt. Däremot uttrycker de inte att talet om känslor fyller någon funktion i sig. Istället låter respondenterna eleverna uttrycka sina tankar och känslor med avsikten att hitta förklaringar till ett beteende. Eftersom Kolfjord (2009) menar att konstruktiv konflikthantering är beroende av att eleverna får möjlighet att uttrycka sina känslor kan det vara problematiskt att inte synliggöra A-hörnet mer.

Ett sätt att synliggöra det osynliga i en konflikt är genom gestaltning. Gestaltning kan vara en gynnsam metod om de inblandade har svårt att se och sätta ord på det som återfinns i Isbergsprincipens två nedersta nivåer (Jordan, 2006). Detta är en metod som två av respondenterna uttrycker att de använder vid hantering av återkommande konflikter. Det är dock inte en metod som används primärt.

6.3 Konfliktlösningsstrategier

Under intervjuerna ger respondenterna uttryck för både traditionella och alternativa konfliktlösningsstrategier. Det finns fler likheter mellan traditionell konfliktlösning (TDR) och de strategier som Lärare B, D och F beskriver. Dessa respondenter ser sin roll som styrande. De anser att eleverna själva inte är kapabla till konstruktiv hantering och att eleverna därmed behöver styras. Inom traditionell konfliktlösning anser man att det endast finns en sann beskrivning av en konfliktsituation (Hakvoort, 2012b). För respondenterna (Lärare B, D och F) är det viktigt att komma åt sanningen. Utifrån denna sanning ska sedan en maktberättigad tredje part bestämma konfliktens utgång (Hakvoort, 2012b). Det är med andra ord läraren som har tolkningsföreträde och som äger konflikten. Vi menar att en nackdel med att använda den här typen av strategi är att läraren därigenom fråntar eleverna möjligheten att lära sig att hantera konflikter. "Att försöka avlägsna eller ta över deras konflikter är att avlägsna en möjlighet för dem att växa och lära" (Hakvoort, 2012b, s. 32).

De strategier som Lärare C och E beskriver har likheter med kategorin alternativ konfliktlösning (ADR). Dessa respondenter ser sin roll som vägledande genom att de anser att eleverna är kapabla att själva hantera sina konflikter. De uttrycker att konflikter bör ägas av de inblandade parterna. Inom alternativ konfliktlösning anser man att det finns mer än en sanning. Alla inblandade har rätt till sin egen upplevelse av konfliktsituationen och ingen utomstående kan avgöra vad som är rätt eller fel (Hakvoort, 2012b). Detta är något som både Lärare C och E betonar. Respondenterna anser att eleverna själva har tolkningsföreträde för konflikter dem emellan. Att man inom denna kategori ger eleverna tolkningsföreträde och låter dem äga sina konflikter anser vi vara gynnsamt för elevernas personliga utveckling.

Tanken om att människor utvecklas är central inom alternativ konfliktlösning (Hakvoort, 2012b). Detta är inte en tanke som bara uttrycks av Lärare C och E utan även Lärare A och F ger uttryck för tron på att eleverna utvecklas. Vår undersökning synliggör därmed att kategorierna TDR och ADR inte är helt åtskilda, de kan gå in i varandra. Lärare A:s val av strategier är ett bra exempel på detta. Å ena sidan ger hon uttryck för att det endast finns en sanning och att läraren har tolkningsföreträde (TDR). Å andra sidan ser hon sin roll som vägledande och hon anser att det är eleverna själva som ska äga sina konflikter (ADR).

Hakvoort (2012b) menar att den maktbaserade ansatsen och den rättighetsbaserade ansatsen är två uttryck för traditionell konfliktlösning. Båda dessa ansatser förutsätter att det finns en makthavare som antingen utifrån godtycke eller regler avgör utgången på konflikter (Jordan, 2006). Detta är som sagt centralt inom kategorin traditionell konfliktlösning. Hakvoort (2012b) uttrycker visserligen inte att det finns någon direkt koppling mellan den behovsbaserade ansatsen och alternativ konfliktlösning men vi kan genom vår undersökning se en viss koppling. De respondenter (Lärare A, C och E) vars konfliktlösningsstrategi kan knytas till alternativ konfliktlösning är också de som utgår från en behovsbaserad ansats. Den behovsbaserade ansatsen tar hänsyn till komplexiteten och syftar till att synliggöra parternas olika perspektiv (Jordan, 2006). Under intervjuerna lyfter Lärare A och C just konflikters komplexitet och Lärare C och E betonar vikten av att elever får uttrycka sin egen upplevelse av konfliktsituationen.

6.4 Läraren som ledare

I undersökningen framkommer att respondenterna i sin ledarroll tillämpar samtliga av Jordans (2006) tre huvudansatser: dialog, förhandling och överkörning. Dialog som ansats blir synligt bland annat när Lärare C beskriver hur hon ger sina elever tid, rum och möjlighet att själva lösa sina konflikter. Lärare F ger uttryck för förhandling när hon i samtal kring en konflikt frågar eleverna om de kan låta varandra vara. Eleverna går med på detta och konflikten blir därmed löst. Lärare D är en av respondenterna som ger uttryck för att hon använder skonsam överkörning som strategi. Hon anser att det ibland kan vara nödvändigt att utnyttja sin maktposition och bestämma utgången för elevers konflikter även när alla elever inte blir nöjda. Hon är dock noga med att först ta reda på vad som verkligen har hänt så att hon kan ta ett välgrundat beslut.

Jordans (2006) ansatser är mer eller mindre tillämpbara beroende på situation. Det är inte alltid möjligt att föra dialog eller förhandla och då kan överkörning vara en gynnsam strategi. Med tanke på detta kan vi inte lägga någon negativ värdering i att flera av respondenterna uttrycker att de använder skonsamma överkörningar. Vi litar till att respondenterna är professionella i sin lärarroll och att de använder överkörning eftersom de i den aktuella kontexten bedömer att det är det enda möjliga alternativet. Som nämnts ovan är det bättre om eleverna själva kan äga sina konflikter eftersom det är mer utvecklande för dem. Vi anser dock att man måste vara medveten om och ha förståelse för att detta som sagt inte alltid är möjligt. Läraren måste ta hänsyn till vilka de inblandade eleverna är och vad de är kapabla till inom ramarna för den aktuella situationen.

I resultatet framkommer att det inte finns en enda konflikthanteringsmetod som alltid fungerar. Samtliga respondenter poängterar att läraren måste anpassa metod efter kontext. Vilken metod som är lämplig att använda beror på omständigheterna kring den aktuella konfliktsituationen (Ellmin, 2008; Friberg, 2012b). Respondenterna lyfter aspekter så som de inblandade elevernas personligheter, lärarens personlighet samt det aktuella situationen och omständigheterna kring denna.

Även om respondenterna uttrycker att de alltid anpassar strategi efter konflikt anser vi att det går att urskilja två generella ansatser vid hantering av elevers konflikter. Respondenterna ser antingen sin roll som vägledande eller styrande. Vilken ansats respondenterna väljer att inta påverkar i sin tur användandet av de olika strategierna. Framför allt påverkar ansatsen hur mycket stöd respondenterna anser att eleverna behöver.

Samtalet som strategi är centralt för samtliga respondenter men kan fylla olika funktion, exempelvis beroende på ansats (se 5.4 *Samtal*). Gestaltning är en annan strategi som synliggörs i resultatet (se 6.3 *Konflikttyper*). Ytterligare en strategi är att få eleverna att säga förlåt till varandra. Det är dock inte en strategi som uttryckligen förespråkas av respondenterna. Istället menar flera av dem att strategin är förlegad och att det snarare handlar om att eleverna ska visa varandra respekt. Kolfjord (2009) menar att det sällan är handlingen i sig som gör att en person blir upprörd. Ofta handlar det snarare om att handlingen ger upphov till känslan av att inte vara respekterad. Utifrån detta perspektiv tycker vi att respondenternas inställning till "förlåt-strategin" känns mycket angelägen. Genom att inte fokusera på begreppet "förlåt" utan istället lägga vikten vid att återupprätta en respektfull miljö tror vi att det är lättare att nå en faktisk lösning. Om inte annat blir åtminstone hanteringen av konflikten konstruktiv.

6.5 Lösningsfokuserade strategier

Resultatet för undersökningen visar att fyra av respondenterna (Lärare A, B, D och F) tycker att det är viktigt att lösa alla konflikter. Att lösa en konflikt betyder dock inte samma sak för dessa fyra lärare som för Ellmin (2008). Dessa lärare ser en konflikt som löst när oönskat beteende hos eleverna upphört. Ellmin (2008) menar däremot att "En konflikt kan betraktas som löst först när alla inblandade på ett trovärdigt sätt är överens om att konflikten verkligen är löst" (s. 129). Vi kan se en problematik med att lärare ger en så pass ytlig beskrivning av vad lösning innebär. Genom att endast fokusera på att få oönskat beteende att upphöra är det lätt att bortse från konfliktens andra komponenter. Det osynliga i en konflikt blir inte synligt (jmf 3.1.1 *Förklaringsmodellen*). Risken finns då att samma konflikt blossar upp igen eftersom de inblandade inte nödvändigtvis är nöjda med konfliktens lösning.

Ellmins (2008) beskrivning av vad en lösning är stämmer bättre överens med Lärare C:s och E:s syn på lösning. För dem kan inte alla konflikter lösas, åtminstone inte omedelbart. Dessa två respondenter menar att det viktiga är att hantera konflikter, inte nödvändigtvis att lösa

dem. De delar Hakvoorts (2012b) och Malténs (1998) uppfattning om att alla konflikter inte går att lösa.

6.6 Samtal som metod

Resultatet visar att samtliga respondenter betonar vikten av att samtala i konfliktsituationer. Kommunikation är en förutsättning för att kunna hantera konflikter (Friberg, 2012a; Henschen & Spiik, 2008). Det finns dock olika sätt att se på samtalets innehåll och funktion. Genom samtalet kan läraren bland annat ta reda på vad som har hänt med syftet att göra en så skonsam överkörning som möjlighet (se 3.2.1 *Lärarens roll*). Samtalet kan vara ett tillfälle för de inblandade eleverna att delge sin upplevelse av konfliktsituationen och ta ansvar för sin del i konflikten (Kimber, 2004). Lärare E och F tycker att det är viktigt att eleverna får ge uttryck för sin upplevelse eftersom det är det som möjliggör att eleverna kan ta ansvar för sin del i konflikten.

Lärare A, C och E anser att eleverna är kompetenta nog att komma med egna lösningar på sina konflikter. Under samtalet får eleverna möjlighet att diskutera sina lösningsförslag med varandra (och läraren). Precis som SET-metoden förespråkar känner dessa lärare tillit till att eleverna klarar av att själva komma på lösningar (Kimber, 2004).

Ytterligare en funktion av samtalet som respondenterna lyfter är att samtalets modellerande funktion. Genom samtalet kan läraren ge eleverna modeller och strategier för hur de själva kan hantera eller lösa sina konflikter. Modellering genom samtalet är alltså ett sätt att utveckla elevers förmåga till konflikthantering. Flera av respondenterna (Lärare A, C och E) menar att läraren bör agera förebild och visa hur konstruktiva samtal kan föras. Enligt NVC räcker det om en part är konstruktiv för att samtalet ska leda till att god kommunikation återupprättas (Rosenberg, 1999). Läraren kan fylla denna funktion. Dessa respondenter ser det som skolans och lärarens ansvar att eleverna får möjlighet att utveckla förmågan att hantera och lösa konflikter. Detta är en tanke som stämmer väl överens med Bo Hejlskovs (2014) tankar kring skolans ansvar för beteendeproblem.

6.7 Jämförelse med tidigare forskning

Vår undersökning skiljer sig från Lundströms (2008) studie genom vilken väg vi valt att gå. Lundström (2008) har valt att utifrån rollspel studera hur lärare faktiskt agerar i konfliktsituationer. Vi har i vår tur undersökt hur lärare ser på konflikter och konflikthantering utifrån hur de berättar att de agerar. Det finns dock flera likheter mellan det våra respektive resultat visar. Lundström (2008) har sorterat in lärares konflikthanteringsstrategier i tre huvudkategorier. Kategorin *utmaning* innefattar de strategier som handlar om att få eleven att se och ta ansvar för sin egen roll i konflikten. Samtliga lärare i vår studie uttrycker att de använder sig av sådana strategier. Hur lärarna väljer att utmana eleverna varierar och Lundström (2008) menar att det framför allt handlar om hur konkreta lärarna väljer att vara.

Lundström (2008) gör skillnad på strategier baserade på omsorgstänkande och strategier som utgår från rättighetstänkande. Även vi kan se denna skillnad utifrån hur våra respondenter uttrycker sig. Bland annat ger Lärare E uttryck för ett omsorgstänkande när hon visar på en genuin vilja att ge elever rätt förutsättningar för att senare i livet kunna hantera konflikter konstruktivt. Hon menar att hon har ett ansvar för deras sociala utveckling. Rättighetstänkande kommer till uttryck genom att flera av respondenterna betonar vikten av att oönskat beteende upphör. Oönskat beteende är ett regelbrott som eleverna måste ta ansvar för.

Bekräftelse i bemärkelsen att "läraren formulerar en förståelse för elevens position" (Lundström, 2008, s, 52) är inte en strategi som respondenterna i vår undersökning uttryckligen menar att de använder. Däremot kan vi utifrån exemplen de ger ändå förstå att bekräftelse är en strategi som de nyttjar. Ett exempel på detta är när Lärare E säger att "om någon gjorde så på dig skulle du tycka att det var roligt. Svarar de nej då så, så påpekar man ju det då att då var det ju inte skoj. Då kan man ju inte säga att man skoja". Exemplet visar att Lärare E formulerar förståelse för eleven som har blivit utsatt för "skoj". Lundström (2008) lyfter att det både finns fördelar och nackdelar med att bekräfta elever. En fördel är att det stärker relationen mellan lärare och elever. En nackdel med att läraren bekräftar elevens känsla av att vara utsatt är att elevens möjlighet att förstå och kunna ta ansvar för sig egen del i konflikten då begränsas. Lärare C kommer runt detta genom att bekräfta samtliga inblandade elever och på så sätt visa att hon är på allas sida. Alla är till viss del offer i en konflikt men också till viss del ansvariga.

Lärarna i Lundströms (2008) studie använde *fysisk beröring* vid hantering av konflikter. Fysisk beröring är dock inte en strategi som respondenterna i vår undersökning ger uttryck för att de använder. Anledningen till att denna kategori inte blir synlig i vår studie tror vi beror på den undersökningsmetod som vi har använt snarare än att fysisk beröring faktiskt inte förekommer bland respondenterna. Exempelvis uppger respondenterna att de går in och bryter konflikter. Detta skulle kunna ske med hjälp av någon form av fysisk beröring men vi har inte tillräckligt med belegg för att kunna hävda att så är fallet.

Lundström (2008) visar i sin studie att lärare gör skillnad på flickor och pojkar i relation till konflikter. Lärarna i studien upplever att det är lättare att tillämpa bestämd beröring på pojkar eftersom flickor inte förväntas tåla lika kraftfulla tag. Detta är inget som respondenterna i vår undersökning lyfter. Däremot lyfter de könsaspekten på annat sätt. Bland annat menar Lärare F att det finns en skillnad på varför flickor respektive pojkar hamnar i konflikt. Hon tycker dessutom att flickkonflikter är svårast att lösa på grund att flickor inte är lika raka i kommunikationen som pojkar. Även lärarna i Lundströms (2008) studie upplever att det är svårare att hantera konflikter där de inblandade är flickor. Dels är dessa konflikter svåra att få syn på och dels kan det vara besvärligt att reda ut vad som faktiskt har hänt. Vi tror att en konsekvens av att lärare uppfattar flickkonflikter som problematiska skulle kunna vara att lärares benägenhet att hantera flickkonflikter minskar. Tycker lärarna att flickkonflikter är svåra kanske de inte är lika benägna att hantera dem. Detta skulle i sin tur kunna leda till att flickors konflikter i högre grad än pojkars blir destruktiva.

6.8 Slutsats

Utifrån vår första frågeställning kan vi med hjälp av vår undersökning dra följande slutsatser: Det finns ingen homogen syn på konflikter bland lärare. Alla tre synsätten - negativ syn, naturlig syn och positiv syn - finns representerade bland lärare. Respondenterna menar att kontexten påverkar antalet konflikter och konflikttyp. Konflikter mellan elever utgörs enligt respondenterna framför allt av beteendekonflikter även om också sakkonflikter omnämns.

Utifrån vår andra frågeställning kan vi med hjälp av vår undersökning dra följande slutsatser: Respondenterna uppger att det inte finns en metod som fungerar för alla konflikter. Respondenterna ger uttryck för användandet av både traditionella konfliktlösningsstrategier (TDR) och alternativa konfliktlösningsstrategier (ADR). Eftersom konflikthanteringsstrategin måste anpassas efter situationen så varierar lärarens roll beroende på konfliktsituation. Dock går det att urskilja två huvudansatser. Respondenterna ser antingen sin roll som vägledande eller styrande. Detta påverkar i sin tur i vilken grad respondenterna väljer att tillämpa dialog, förhandling och skonsam överkörning. Även om flera av respondenterna betonar vikten av att lösa konflikter beskriver de inte lösning på samma sätt som Ellmin (2008). Utifrån Ellmins (2008) beskrivning skulle man kunna hävda att dessa respondenter i många fall snarare hanterar konflikter än uppnår en faktisk lösning. Med hänsyn till detta menar vi att respondenterna inte nödvändigtvis löser alla konflikter men samtliga respondenter hanterar konflikter mellan elever. Samtalet är en central konflikthanteringsmetod för alla respondenter men nyttjas på olika sätt.

6.8.1 Didaktiska konsekvenser

Undersökningen synliggör olika synsätt och konflikthanteringsstrategier som vi tror att många lärare kan känna igen sig i och relatera till. Genom undersökningen kan lärare få syn på sig själva i relation till konflikt och konflikthantering vilket i sin tur gör det möjligt för lärarna att göra mer aktiva och medvetna val beträffande konflikthanteringsstrategier. När lärare vet vad de gör och varför tror vi att det är lättare för dem att leva upp till de krav som samhället, genom styrdokumentet, ställer på lärare angående konflikthantering. Medvetenhet tror vi är nyckeln till framgång i konfliktsituationer.

Resultatet för undersökningen får inte bara konsekvenser för den enskilda läraren utan även för hur konflikthantering bör läras ut på lärarutbildningen. Med ett bra konflikthanteringsmoment under lärarutbildning kan man forma lärare som kan hantera konflikter mellan elever på ett konstruktivt sätt. Istället för att fokusera på en metod bör lärarstudenter, under utbildningen, komma i kontakt med flera olika konflikthanteringsmetoder. På så vis kan studenterna få en bred repertoar av strategier för hantering av konflikter. Lärarstudenterna bör även få möjlighet att reflektera över och diskutera fenomenet konflikt. De lärarstudenter som har en negativ syn på konflikt behöver utmanas och målet bör vara att så många studenter som möjligt går ut utbildningen med en positiv eller naturlig syn på konflikter. Vi tror dessutom att det skulle vara gynnsamt om lärarstudenterna, under sin utbildning, fick möjlighet att diskutera och reflektera över skillnaden mellan konfliktlösning och konflikthantering. När är en konflikt löst? Kan/behöver

alla konflikter lösas? Med en sådan diskussion kan man fördjupa kommande lärares förståelse för komplexiteten i konflikthantering. En konflikt är inte löst bara för att ett önskat beteende har upphört.

6.9 Undersökningens övergripande syfte

Även om syftet med denna undersökning är att studera lärares syn på fenomenen konflikt och konflikthantering är vår ambition större. Vi är intresserade av att ta reda på vilka faktorer som påverkar lärares val av konflikthanteringsstrategier. Därför vill vi avsluta diskussionen med att synliggöra några kopplingar som vi kan se. Dessa skulle kunna användas som utgångspunkt för vidare studier.

Hur läraren ser på fenomenet konflikt är enligt bland annat Friberg (2012b) och Maltén (1998) en faktor som påverkar lärares val av konflikthanteringsstrategier. Vi kan i vår undersökning se en koppling mellan respondenternas syn på konflikter och de strategier som respondenterna uppger att de använder när de hanterar konflikter. Exempelvis tenderar respondenterna som har en negativ syn på konflikter att använda sig av strategier som återfinns inom traditionell konfliktlösning (TDR). De respondenter som har en naturlig eller positiv syn använder sig istället av strategier hämtade ur alternativ konfliktlösning (ADR).

Genom vår undersökning kan vi se att elevsyn skulle kunna vara ytterligare en faktor som påverkar hanteringen. Vi ser en koppling mellan hur lärarna ser på elever och hur de sedan väljer att hantera konflikter mellan eleverna. De respondenter som ser sina elever som tillräckligt låter också eleverna själva äga sina konflikter. De respondenter som inte ser sina elever som kapabla låter i sin tur inte heller eleverna äga sina konflikter. Lundström (2008) gör en liknande koppling mellan elevsyn och hantering när hon uppger att lärarens vilja att utmana elever är ett uttryck för att läraren ser eleven som kompetent.

I vår undersökning framkommer att flera av respondenterna tar avstamp i skolans styrdokument när det väljer konflikthanteringsstrategi. Respondenterna uttrycker explicit att de utgår från Skollagen, Läroplanen och skolans lokala riktlinjer. En mer implicit koppling mellan styrdokument och hantering som vi kan se är att respondenterna använder ord som kan härledas till metoder som omnämns i de lokala styrdokumenterna (Ross Greene, Giraffspråk, Bo Hejlskov). Exempelvis använder Lärare F uttrycket "gå i affekt" vilket är ett uttryck som kan härledas till Bo Hejlskov. Genom att samtliga respondenter dessutom betonar samtalet som ytterst viktigt vid hantering av konflikter kan vi se en annan implicit koppling. Respondenternas uppfattning om samtalets funktion kan härledas till de metoder som omnämns i de lokala styrdokumenterna (se 5.4 *Samtal*). Styrdokument skulle alltså kunna vara en faktor som påverkar hanteringen.

7. Vidare forskning

Vår undersökning fokuserar på att studera hur lärare beskriver att de hanterar konflikter. Vi tycker att det skulle vara intressant att vidare undersöka hur lärare faktiskt gör. Lundströms

(2008) studie är visserligen en studie som fokuserar på hur lärare faktiskt hanterar konflikter. Dock utgår hon från rollspel medan vi skulle vilja observera verkliga konfliktsituationer.

Anledningen till att vi genomförde denna undersökning är för att vi är intresserade av att ta reda på vilka faktorer som påverkar lärares val av konflikthanteringsstrategier. I diskussionen (se 6.9 *Undersökningens övergripande syfte*) lyfter vi några faktorer som skulle kunna påverka hur lärare väljer att hantera konflikter. Vidare skulle vi vilja undersöka om dessa faktorer faktiskt påverkar och i så fall till vilken grad. Resultaten för en sådan undersökning skulle kunna ligga till grund för utformandet av lärares utbildning i konflikthantering.

Referenslista

- Bratz. (2014, 15 augusti). I *Wikipedia*. Hämtad 2014-01-15, www.sv.wikipedia.org/wiki/Bratz
- Corsaro, W.A. (2011). *The sociology of childhood*. (3. ed.) Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Ellmin, R. (2008). *Konflikthantering i skolan: den andra baskunskapen*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & kultur.
- Friberg, B. (2012a). Centrala färdigheter. I B. Friberg & I. Hakvoort (Red.), *Konflikthantering i professionellt lärarskap* (2. uppl.) (s. 89-127). Malmö: Gleerups.
- Friberg, B. (2012b). Grundläggande konfliktkunskap. I B. Friberg & I. Hakvoort (Red.), *Konflikthantering i professionellt lärarskap* (2. uppl.) (s. 55-88). Malmö: Gleerups.
- Nordenmark, O. (2002). *Att hantera konflikter i skolan*. (1. uppl.) Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Greene, R.W. & Ablon J., S. (2012). *Att bemöta explosiva barn*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hakvoort, I. (2012a). Avslutning. I B. Friberg & I. Hakvoort (Red.), *Konflikthantering i professionellt lärarskap* (2. uppl.) (s. 203-206). Malmö: Gleerups.
- Hakvoort, I. (2012b). Skolans uppdrag och konflikthantering. I B. Friberg & I. Hakvoort (Red.), *Konflikthantering i professionellt lärarskap* (2. uppl.) (s. 19-54). Malmö: Gleerups.
- Hakvoort, I. & Friberg, B. (2012). Inledning. I B. Friberg & I. Hakvoort (Red.), *Konflikthantering i professionellt lärarskap* (2. uppl.) (s. 11-17). Malmö: Gleerups.
- Hareide, D. (2006). *Konfliktmedling*. Lund: Studentlitteratur.
- Hejlskov Elvén, B. (2014). *Beteendeproblem i skolan*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Henschen, J. & Spiik, P. (2008). *Ja men, va bra!: om att förstå och hantera konflikter*. Höganäs: Kommunlitteratur.
- Jordan, T. (2006). *Att hantera och förebygga konflikter på arbetsplatsen*. Stockholm: Skolledarföreningen, Lärarförbundet.
- Jordan, T. (2013). *Konfliktkunskapens ABC*. Hämtad 2015-01-02, från http://www.socav.gu.se/digitalAssets/1421/1421368_22konfliktabc.pdf
- Kolfjord, I. (2009). *Konflikthantering i skolan: kamratmedling framför nolltolerans*. (1. uppl.) Malmö: Bokbox.

- Lundström, A. (2008). *Lärare och konflikthantering. En undersökande studie ur ett könsperspektiv*. Johanneshov: TPB. Hämtad 2015-01-02, från <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:149675/FULLTEXT01>
- Maltén, A. (1998). *Kommunikation och konflikthantering: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Marklund, L. (2007). *Skolmedling i teori och praktik*. Licentiatavhandling Uppsala : Uppsala universitet, 2007. Uppsala.
- Rosenberg, M.B. (1999). *Nonviolent communication: a language of compassion*. Encinitas: PuddleDancer Press.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2015-01-02, från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskildpublikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2575.pdf%3Fk%3D2575
- Skolverket. (2013). *Likabehandlingsplan*. Hämtad 2014-12-15, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund/planering-och-vardag/likabehandlingsarbete/likabehandlingsplan-1.201854>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Svenska akademiens ordlista. (2015). *Konflikt*. Tillgänglig: http://www.svenskaakademien.se/svenska_spraket/svenska_akademiens_ordlista/saol_pa_natet/ordlista
- Utas Carlsson, K. & Rosenberg Kimblad, A. (2011). *Hantera konflikter och förebygg våld: förhållningssätt och färdigheter: teori och praktik i skola och fritidshem*. Jonstorp: Konfliktlösning i skola och arbete (KSA).
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2014-12-16, från http://www.lincs.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf
- Wrethander Bliding, M. (2007). *Inneslutning och uteslutning: barns relationsarbete i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Intervjuguide

Exempel på konfliktsituation mellan elever

- beskriv.

Konflikt

- associationer till fenomenet? (positiva/naturliga/negativa)

- i relation till skolan? (konflikttyp och andel konflikter)

Konflikthantering

- din (lärarens) roll?

- strategier?

- metoder?

- utgången? (positiv/negativ, löstes konflikterna?)

Bilaga 2

2014-09-18

Likabehandlingsplan 2014/2015

Skolans likabehandlingsplan är grundad på LGR 11, FN:s Barnkonvention Skollagen och DO, vilken innehåller förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever. En grundläggande mänsklig rättighet är rätten till likabehandling. Alla elever i skolan ska ha samma rättigheter oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning, könsöverskridande identitet eller uttryck samt ålder. Alla elever har rätt att vara i skolan utan att utsättas för någon form av kränkande behandling

Definitioner:

- Kränkande behandling är handlingar som synligt eller dolt kränker en persons värdighet. Ex. nedsättande tal, ryktesspridning, förlöjligande, elaka mejl eller sms, utfrysning, hot samt fysiskt våld ex knuffar, slag sparkar.
- Mobbning är en form av kränkande behandling där någon, upprepade gånger och under en viss tid, blir utsatt för negativa handlingar från en eller flera personer.
- Diskriminering är att missgynnas, direkt eller indirekt, av skäl som har samband med kön, trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning eller ålder.

Mål

På skolan har vi en arbetsmiljö där elever och personal känner sig trygga och kan utvecklas. Det är viktigt att föräldrar och elever känner trygghet och förtroende för de vuxna som finns i skolan. De ska veta vart de ska vända sig vid behov av stöd och hjälp om något skulle inträffa.

Främjande och förebyggande arbete

På skolan har vi en organisation där eleven finns i centrum. Skolan är organiserad i 2 arbetslag där lärarna i arbetslaget samarbetar kring eleverna. På

skolan finns ett Elevhälsoteam till stöd och rådgivning för elever och personal på skolan.

Främjande

Det främjande arbetet syftar till att verka för demokratiska värderingar, lika rättigheter och att förankra respekten för alla människors lika värde.

På skolan arbetar vi med följande för att främja likabehandling:

- Relationsskapande möten under skoldagen.
- Klassråd
- Elevråd.
- Utvecklingssamtal.
- Hälsa, samarbete och rörelse i olika former är ett prioriterat mål. Idrottslärare och fritidspedagog fortsätter ett hälsofrämjande/socialt lärande på skolan under läsåret 2013/2014 ex. att införa styrda rastaktiviteter
- Tankar, metoder och förhållningssätt av Ross Greene, Giraffspråk, Bo Heilskov m m fortsätter under läsåret.
- Fortsatt arbete med att utveckla elevers delaktighet samt det hälsofrämjande/sociala lärandet hos eleverna.
- Gemensamt arbete med tema.
- Vid varje läsårsstart går vi igenom Likabehandlingsplanen med elever och personal. Uppföljning i december och utvärdering i maj.
- Alla elever på skolan svarar varje läsår på en trivselenkät. I åk 3 – 6 introduceras arbetet av kuratorn.
- Storsatsning vid terminsstarterna: All personal är ute mycket när eleverna har rast under den första skolveckan vid höstterminens början. Vid vårterminsstarten gäller samma sak under tre dagar.
- Schemalagda rastvärdar med gula västar.
- Kontinuerliga samtal om vårt gemensamma förhållningssätt och våra gemensamma värden med all personal och alla elever i skolan.
- Personligt hälsosamtal med skolsköterskan i år 2, 4 och 6.

Bilaga 3

Handlingsplan för att motverka hot och våld 2014-2015

Mål:

Alla elever och all personal på skolan har en god arbetsmiljö, känner sig trygga och kan utvecklas.

Förebyggande arbete:

Det förebyggande arbetet är väsentligt. Grunden i det förebyggande arbetet utgörs av att vi ofta i vardagen och vid olika möten poängterar att vi är varandras arbetsmiljö och att varje människa är betydelsefull i alla möten under arbetsdagen. Många delar av arbetsmiljön kan man som personal själv påverka genom att vara medveten om detta i mötet med sina kollegor och elever.

På skolan arbetar vi med att utveckla varierande och stimulerande lärmiljöer för att eleverna ska uppleva motivation och engagemang i skolarbetet. Vi utvecklar arbetsformer som främjar elevers delaktighet och gör dem aktiva i sitt eget lärande. Vi är måna om lyssna på eleverna för att de ska känna att det de har att säga är viktigt.

På skolan utvecklar personalen kontinuerligt metoder att på ett lågaffektivt sätt möta elever som utmanar. Det kan handla om utbildningstillfällen på studiedagar och arbetsplatsträffar kring varg- och giraffspråk, Bo Hejlskovs och Ross Greens teorier om att möta explosiva barn.

Riskbedömning:

Två gånger/läsår undersöker klassföreståndare vad eleverna ser för riskplatser och risksituationer där våld och hot kan förekomma. Klassföreståndare mejlar kurator, som sammanställer.

En gång/läsår intervjuar kurator och kvalitetsutvecklare alla pedagoger enskilt om det sociala klimatet i klasserna, samt förekomsten av kränkningar.

En gång/läsår gör all personal en psykosocial arbetsmiljöenkät, där bl a frågor kring hot och våld förekommer.

Åtgärder:

Resultatet av riskbedömningen av elevernas arbetsmiljö tas med i kommande års likabehandlingsplan. Där skrivs in åtgärder för läsåret.

Resultatet av personalens psykosociala enkät informeras om på en arbetsplatsträff och handlingsplan upprättas kopplat till de risker personalen upplever. Där anges även när åtgärderna ska vara genomförda och vem som ansvarar.

Säkerhetsrutiner för situationer som kan medföra risk för våld och hot:

För att förhindra våld och hot i en risksituation. Tänk på följande:

1. Agera lugnt, sakligt och lågaffektivt.
2. Lyssna utan att värdera och gå inte i försvar.
3. Vid behov hämta ytterligare personal som stöd i situationen.

Då någon på skolan blivit utsatt för våld/hot gäller följande:

- Rektor informeras och får ett underlag.
- Har olycka skett som orsakat dödsfall/svår personskada eller samtidigt drabbat flera personer, se skolans krisplan.

Om en elev har blivit utsatt av en annan elev görs följande:

- Klassföreståndare eller annan vuxen med god relation med berörd elev talar med inblandade elever.

- Föräldrarna informeras av klassföreståndaren. Samtalet kan även komma från en vuxen på skolan som blivit tillkallad eller bevittnat händelsen.
- Klassföreståndare eller någon annan vuxen som har god kontakt med den drabbade går med till skolhälsovården för att ta reda på eventuella skador.
- Klassföreståndaren informerar rektor/elevhälsan om det inträffande. Rektor (eller den person som rektor utser) anmäler händelsen till huvudman enligt stadsdelens rutiner för anmälan om utredning av kränkande behandling.
- Rektor utreder händelsen enligt stadsdelens rutiner.
- Polisanmälan kan göras av förälder. Om inte så sker kan rektor göra en bedömning om eventuell polisanmälan.

Om en elev har blivit utsatt av en anställd görs följande:

- Elevens föräldrar informeras av rektor.
- Kontakt tas med skolhälsovården för att ta reda på eventuella skador.
- Rektor anmäler händelsen till huvudman enligt stadsdelens rutiner för anmälan om utredning av kränkande behandling. Ärendet behandlas av stadsdelens utredare.
- Polisanmälan kan göras av förälder. Om inte så sker gör rektor en bedömning om eventuell polisanmälan.

Om en anställd har blivit utsatt av en elev:

- Rektor informeras
- Föräldrar kallas till skolan för samtal med elev och anställd.
- I förekommande fall tas kontakt med företagshälsovården för att ta reda på eventuella skador.
- Anmälan av tillbud/skada/otillåten påverkan (hot, påtryckningar) görs av drabbad personal i databasen LISA.
- Polisanmälan kan göras av den anställde. Om inte så sker gör rektor en bedömning om eventuell polisanmälan.

Personal från EHT, specialpedagog, kurator och skolsköterska, finns behjälpliga för stöd och rådgivning under allt arbete rörande våld och hot.