



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

“För bråk blir det ju alltid”

En kvalitativ intervjustudie om lärares synsätt på och arbetet med konflikthantering i fritidshemmet

Namn: Molly Gustavsson & Cecilia Borbély
Program: Grundlärarprogrammet med
inriktning mot arbete i fritidshem, 180 hp.



Uppsats/Examensarbete: 15 hp

Kurs: LRXA1G

Nivå: Grundnivå

Termin/år: HT/2020

Handledare: Viveka Torell

Examinator: Karin Lager

Nyckelord: Konflikter, konflikthantering, fritidshem, sociala relationer, makt

Abstract

I detta examensarbete undersöks hur lärare som arbetar i fritidshem ser på konflikthantering och deras erfarenheter och kunskaper om konflikthantering. Examensarbetets frågeställningar är: *Vilka kunskaper har lärare om konflikthantering och hur har dessa erhållits?*, *Hur talar lärare om deras arbete med konflikthantering?* och *Vilka utmaningar och möjligheter ser lärare med konflikthantering?*. Den social-konstruktivistiska teorin ligger till grund för vår teoretiska utgångspunkt för att skapa en förståelse för hur lärare talar om utmaningar och möjligheter med konflikthantering på fritidshemmet. Vi använder oss även av två specialpedagogiska perspektiv som det relationella perspektivet samt ett kategoriskt/kompensatoriskt perspektiv kopplat till lärares synsätt och arbetssätt när det kommer till konflikthantering på fritidshemmet. Denna studie utgår från en kvalitativ ansats och empiri har samlats in via semistrukturerade intervjuer med sex olika lärare från fyra olika skolor i Västra Götaland och Hallands län. Empirin analyseras utifrån en tematisk analys för att lyfta fram det som uppkommer i våra intervjuer.

Resultatet som presenteras i studien visar att lärare ser på konflikthantering på olika sätt och att detta påverkar lärares arbete och att det kollegiala lärandet är av betydelse för att kunna uppnå ett gemensamt arbetssätt kopplat till konflikthantering. Studien visar även att lärare använder sig av olika metoder för att hantera konflikter men att det endast är de informanter som har den senaste utbildningen som har begrepp för dessa. Resultatet visar även på vikten av beprövad erfarenhet när det kommer till konflikthantering och att samtliga informanter ansåg att det var för stora elevgrupper för att kunna arbeta konfliktförebyggande på fritidshemmet.

Förord

Vi vill börja med att rikta ett stort tack till våra informanter som trots rådande pandemi (Covid-19) tog sig tid att ställa upp på intervjuer så att denna studien var möjlig att genomföra så som vi önskade. Vi vill även tacka vår handledare Viveka Torell för stöd och råd genom hela den här processen. Slutligen vill vi tacka oss själva som med glatt humör tagit oss igenom de med och motgångar som uppstått under skrivandets gång.

Innehållsförteckning

Förord	2
1. Inledning och bakgrund	5
1.1 Syfte och frågeställningar	6
2. Litteraturgenomgång	7
2.1 Forskning om lärares förståelse av konflikter	7
2.2 Begrepp	8
2.2.1 Konflikt och konflikthantering	8
2.2.2 Problemskapande beteende	9
2.2.3 Makt	10
2.3 Konflikthanteringsmodeller	11
2.3.1 Konfliktpyramiden	11
2.3.2 Nonviolent communication (NVC) vid konflikthantering	12
2.3.3 Lågaffektivt bemötande vid konflikthantering	13
2.3.4 Medling vid konflikter	14
3. Teoretiska utgångspunkter	15
3.1 Socialkonstruktivism	15
3.2 Relationellt perspektiv	16
3.3 Kategoriskt/Kompensatoriskt perspektiv	16
4. Metod	17
4.1 Kvalitativ metod	17
4.2 Semistrukturerade intervjuer	17
4.3 Subjektivt- och bekvämlighetsurval	17
4.4 Genomförande	18
4.5 Analysförfarande	18
4.5.1 Bearbetning av material	19
4.5.2 Tematisk analys	19
4.6 Studiens tillförlitlighet	19
4.7 Etiska överväganden	20
5. Resultat och analys	21
5.1 Konflikt?	21
5.2 Konflikthanteringsmetoder	21
5.2.1 Beprövad erfarenhet	21
5.2.2 Lärare med och utan begrepp för konflikthanteringsmetoder	22
5.3 Olika synsätt bland kollegor	24
5.3.1 Det kategoriska/kompensatoriska synsättet	24

5.3.2 Det relationella synsättet	26
5.3.3 När synsätten krockar	27
5.4 Utmaningar	28
5.4.1 Brist på personal	28
5.4.2 Föräldrasamverkan	28
6. Diskussion	30
6.1 Resultatdiskussion	30
6.1.1 Lärares kunskaper om konflikthantering	30
6.1.2 Lärare arbete med konflikthantering	31
6.1.3 Utmaningar och möjligheter	32
6.2 Metoddiskussion	34
6.3 Vidare forskning	34
7. Referenser	35
Bilagor	

1. Inledning och bakgrund

Något som vi upplevt på våra VFU-platser är att tiden för att hantera konflikter med de elever som är i större behov av det än andra elever är svårt att få till. Det kan ha att göra med det Lärarförbundet (2019) pekar på om att det saknas stöd för de elever som behöver det trots att lärare påtalar behovet samt att elevgrupperna är för stora och antalet lärare för få. Ett annat stort problem är att resurserna till skolan dras ner, detta gör att elever drabbas och att lärare jobbar i motvind. Även om lärares förutsättningar försämras måste ändå tillsynsplikten följas. Detta kan bli enormt betungande då lärares enskilda ansvar kräver att hen agerar korrekt i en stökig konfliktsituation. Om läraren agerar bristfälligt kan det dels leda till att elever skadas men även till anmälningar och utredningar som kan pågå under lång tid, detta trots att lärare måste ingripa i akuta situationer (Lärarförbundet, 2019).

Karlsson (2020) skriver att en del elever i behov av mer resurser och tid än andra och det kan hända att då dessa och andra elever tar med sig konflikter från skoltid till fritids så kan en konflikt uppstå om vilken verksamhet som ska ta tag i konflikten. Detta är något som både skola och fritidshem behöver hantera för elevens välmående och det är inte ovanligt vid sådana här situationer att stress uppstår som en naturlig reaktion och att ingen tar ansvar för konflikten (Karlsson, 2020). Hejlskov Elvén (2014) menar även att det krävs mycket av lärare för att kunna se sin egen roll i de situationer som uppstår.

Som lärare är det lätt att påverkas av elevers känslor och beteenden och känslor är något som präglar samspelet, både elever emellan och mellan elever och lärare. Som lärare kan man antingen visa en förståelse för dessa känslor och stötta eleven i de känslorna eller missförstå och strunta i dem (Brodin & Hylander, 2002). Eftersom det finns elever som är i behov av mer tid och resurser än andra så kan lärare enligt Brodin och Hylander (2002) ofta ha lättare att lägga mer fokus på dessa elever för att de ofta syns och hörs mer. Ett beteende som upplevs problematiskt kan kräva ett omedelbart engagemang. Att vissa elever ofta hamnar i konflikter kan göra att de hamnar i en ond cirkel som de själva inte kan ta sig ur, då denna uppmärksamhet av lärare ofta är av det negativa slaget och även andra elever kan reagera på ett avståndstagande sätt. Detta kan medföra en känsla av misslyckande hos eleven med ett *problemskapande beteende* (se Karlsson 2020, avsnitt. 2.2.3) och sällan hjälper de samtal lärare har med elever om vad som är okej att göra och inte.

En anledning till att det kan se ut så här kan vara det Skolverket (2019) framhåller, att antalet elever i fritidshemmet ökar, samtidigt som andelen utbildad personal minskar. Av fritidshemspersonal var det läsåret 2018/19 endast 37% som hade en pedagogisk högskoleexamen vilket innebär att det är nästan 35 600 elever i fritidshem som saknar högskoleutbildad lärare. Även Haglund (2017) menar att ökningen av antal elever kan påverka lärares handlingsmöjlighet till följd av tidsbrist och stress. Ofta gör lärare så gott de kan efter de förutsättningar och förmågor de har och det är inte så konstigt att det blir som det blir ibland. Samtidigt menar Hejlskov Elvén (2014) att det kan finnas en fara med att lärare hanterar situationer utefter bästa förmåga, då risken kan vara att de använder metoder som inte fungerar. Även om lärare agerar så behöver det inte löpa väl ut, men agerar man inte så bryter läraren mot tillsynsplikten och lärarnas yrkesetik (se Lärarförbundet, 2019, avsn.2.2.3) men det är komplext och kan i pressade situationer således vara svårt (Lärarförbundet, 2019). Vad som påverkar lärares möjlighet till samspel i konflikter är relationen till eleverna, eftersom hantering av konflikter innefattar bland annat empati, tillit och omsorg (Thornberg, 2013).

I skolan finns det lärare som har olika synsätt och arbetssätt när det gäller lärande. Prioriteringar och tolkningar av skolans uppdrag påverkas av detta, men även av utbildningsbakgrund och ålder (Lindström & Pennlert, 2016). Det synsätt som lärare har påverkar dessutom interaktionen med eleverna. En förutsättning för att möjliggöra en konstruktiv interaktion lärare och elever emellan är att elevgruppen inte är för stor och att det finns tillräckligt med lärare för att täcka behovet (Brodin & Hylander, 2002). Skolverket (2014) menar även att för stora elevgrupper påverkar relationsarbetet på fritidshemmet och att lärare riskerar att utsättas för stress och att relationen mellan lärare och elev kan bli flyktig och ytlig. Detta i sin tur kan bidra till att elever känner sig osynliga och otrygga vilket kan leda till ett aggressivt beteende. Samtidigt behöver alla lärare förhålla sig enligt "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet" (2019) som tar upp att eleverna ska ges möjligheter att hantera konflikter på ett konstruktivt sätt, detta genom att eleverna ska vara delaktiga i de beslut som fattas samt att lärare ska samarbeta med vårdnadshavare i deras arbete med barnens utveckling och fostran. Att involvera eleverna i beslut som fattas kan kopplas till det Thomassen (2007) skriver om begreppet *empowerment* som innebär att eleverna ges makt att äga sin situation.

Utgångspunkten för vår problemformulering är att det i Läroplanen står att eleverna ska ges möjlighet att hantera konflikter men inte hur lärare ska gå tillväga för att stödja eleverna i detta arbetet. Detta gör att lärare kan skapa sig olika uppfattningar om hur arbetet med konflikthantering kan utföras. Vi har under vår VFU upplevt att personal på fritidshemmen har olika syn på och kunskaper om konflikthantering och att detta ofta leder till stress för både lärare och elever som sen mynnar ut i att konflikter eskalerar. Vi har sett att det ibland saknas ett förebyggande arbete och att det i konflikthantering handlar om att släcka bränder. Vi har själva diskuterat mängden konflikthantering i vår utbildning och hade önskat mer av den varan. Även Hakvoort (2020) skriver att det finns tecken på att den konflikthantering som ges i lärarutbildningen inte räcker, trots att den har mer utrymme nu än förr.

1.1 Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med studien är att identifiera lärares synsätt på konflikthantering i fritidshemmet samt att undersöka lärares erfarenheter och kunskaper om konflikthantering.

- *Vilka kunskaper har lärare om konflikthantering och hur har dessa erhållits?*
- *Hur talar lärare om deras arbete med konflikthantering?*
- *Vilka utmaningar och möjligheter ser lärare med konflikthantering?*

2. Litteraturgenomgång

I detta kapitel presenteras inledningsvis tidigare forskning som behandlar några olika synsätt på konflikter och konflikthantering. Forskning om skolans demokratiska uppdrag och vikten av kollegiala diskussioner tas upp samt kunskap baserad på forskning när det gäller konflikthantering. Sen förklaras synsätt på och metoder för hantering av konflikter.

2.1 Forskning om lärares förståelse av konflikter

Allt fler lärarutbildare, lärare och studenter begär kunskap baserad på forskning när det kommer till konflikthantering. Även om det införs mer litteratur om ämnet så är det inte enkelt att identifiera teorier, metodik och effektiva strategier för att lösa och hantera konflikter i praktiken. Det handlar om att vilja uppnå en metaförståelse och därför finns det ett tydligt behov av att redan i utbildningen synliggöra bland annat viktiga teorier och metoder (Hakvoort, Lindahl & Lundström, 2019).

Hakvoort och Olsson (2014) beskriver i sin studie hur lärare förstod att sambandet mellan konflikthantering och skolans demokratiska uppdrag var av betydelse men det saknades kritiska reflektioner och exempel kring detta och de trodde heller inte att de hade färdigheter och kunskaper för att handskas med konflikter demokratiskt. Att handskas med konflikter demokratisk kan innebära att involvera eleverna för att hitta lösningar. Det visade sig även att ett hinder för att genomföra uppdraget var en brist på kollegiala diskussioner vilket ledde till att den enskilde läraren löste konflikter på sitt eget sätt. En effekt av detta var att lärarna i studien la mer tid på att släcka bränder än på att arbeta förebyggande med konflikter (Hakvoort & Olsson, 2014). Även i en studie av Johansson och Emilsson (2016) framkom det att eleverna hade större möjlighet till inflytande om lärarna hade en medvetenhet kring elevens perspektiv, emotionell närvaro och lekfullhet. Dock menar författarna att det inte är en enkel uppgift som lärarna har och att det kan vara både tungt och krävande att hantera konflikter på ett respektfullt sätt.

I en intervjustudie som Hakvoort, Larsson och Lundström (2020) genomförde med grundskolelärare visade resultatet att det fanns 9 olika sätt som de förstod begynnande konflikter på. Enskilda lärare i studien gav indikationer på förståelse för minst två och högst sju förståelser av konflikter. De olika förståelserna kunde kategoriseras i tre grupper. I den första gruppen handlade förståelsen för konflikter om klassrummets sociala praktik, där konflikter ansågs vara bundna till klassrumsmiljön. Det vill säga att om en begynnande konflikt uppstår i klassrummet så förstås konflikten endast utifrån den nuvarande klassrumssituationen och inga eventuella tidigare händelser. Vidare handlade den andra kategorin om begynnande konflikter som uppstod utanför klassrummet men som togs med in i klassrummet. Den tredje förståelsen var inte bunden till skolmiljön utan handlade om att en begynnande konflikt innefattar mänsklig interaktion där relationer, kommunikation och intressekonflikter blir centrala. Författarna tar upp att det skulle vara givande om lärare var medvetna om alla de nio olika synsätten, då kollektiv och delad förståelse kan bygga ett professionellt språk mellan lärare och underlätta lärares hantering av begynnande konflikter.

Vidare har Lunneblad och Odenbring (2016) beskrivit hur lärare väljer att definiera och kategorisera konfliktsituationer och att dessa olika definitioner skapar olika former av handlingsutrymme. Det framkommer även att konflikter elever emellan ofta beskrivs som att det är enskilda elever som har "problem" eller svårigheter, samtidigt som lärarna inte gärna vill peka ut elever som offer eller förövare i en konflikt. Att inte peka ut elever som varken offer eller förövare kan vara en strategi för att mäkta med dagen, det vill säga att inte orka

agera polis i konflikter och det går inte heller att agera på varenda liten konflikt som eleverna har.

2.2 Begrepp

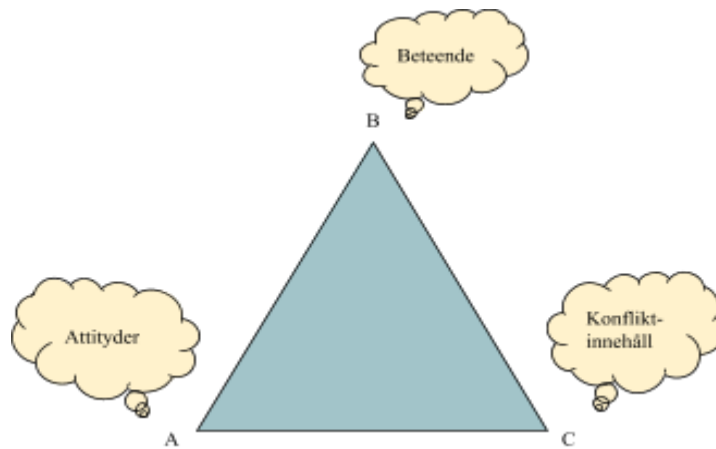
I detta avsnitt behandlas begreppen konflikt och konflikthantering då dessa kan tolkas olika samt en modell att för att synliggöra konfliktens innehåll. Därefter tas begreppet *problemskapande beteende* upp då detta används i studien och behöver förtydligas. Vidare förklaras begreppet makt i förhållande till lärares arbete med konflikthantering.

2.2.1 Konflikt och konflikthantering

Något vi upptäckt när vi letat definitioner av begreppet "konflikt" är att det inte finns en entydig beskrivning. Bland annat så beskriver Jordan (2015) att konflikter uppstår när minst en av de inblandade parterna har ett behov av att få sin vilja igenom och upplever att dens behov motarbetas av någon annan. Om parten upplever fortsatt motarbetning uppstår en frustration som kan leda till att minst en av parterna agerar på ett verbalt och- eller fysiskt sätt mot den andra parten (Jordan, 2015). Jordans definition ser vi som en konkret beskrivning av begreppet, till skillnad från Lederach (2014) som beskriver begreppet på ett djupare plan, att konflikter kan ses som en förändringsmotor som gör att relationer och sociala strukturer hålls levande och att konflikter är något normalt och en del av en kontinuerlig dynamik inom mänskliga relationer (Lederach, 2014). Vidare beskriver Thornberg (2013) konflikter, att de kan ses som sociala situationer där elever får möjligheten att tolka de signaler som förmedlas och fatta beslut utifrån olika konfliktsituationer. Vart konflikter leder beror på de inblandades tankar och känslor.

För att förstå begreppet konflikthantering behöver även ordet hantering förklaras. Det är viktigt att vara medveten om skillnaden mellan hantering och lösning. Det går inte att lösa alla konflikter men det går att hantera dem och vad som påverkar agerandet i en konflikt är hur vi definierar begreppet. Ses konflikter som destruktiva eller negativa hanteras de på ett annat sätt gentemot om konflikter ses som dynamiska och konstruktiva (Hakvoort, 2020). Då konflikt ofta ses som ett negativt begrepp menar Friberg (2020) att det istället kan ses som tillfälle för lärande. Det finns inte någon självklar metod för att hantera en viss typ av konflikt, varje konflikt bör ses som unik och behöver hanteras med olika metoder beroende på kontext.

Birgitta Friberg som är adjunkt vid Yrkeshögskolan Göteborg arbetade mellan år 2000-2009 som universitetsadjunkt på Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs Universitet, då främst med konflikthantering och retorik (Hakvoort & Friberg, 2020). Friberg beskriver ABC-modellen och hur den kan användas som ett verktyg för hur olika konflikter kan se ut och hur de ofta utvecklas, då det i konfliktsituationer är lätt att som lärare dra förhastade slutsatser om vem som har startat konflikten och skuldbelägga vissa elever. Modellen kan användas som ett sätt att synliggöra konfliktens innehåll (se figur 2:1) och har utvecklats av Galtung för att ge en översikt av konflikten och underlätta en möjlig analys (Friberg, 2020).



Figur 2:1 enligt Galtung (1996)

A-hörnet står för de *attityder*, dvs rädslor och känslor som kan göra en konflikt svår att hantera. När tyngdpunkten ligger i A-hörnet handlar det om relationskonflikter där de inblandade har svårigheter med att vara objektiva. Det innebär att de involverade i konflikten styrs av sina känslor. Negativa tankar och föreställningar uppstår om de personer som är involverade i konflikten (Friberg, 2020).

B-hörnet står för *beteendet*, dvs själva handlandet mellan de som är involverade i en konflikt, vad som sägs och görs. Det kan vara allt ifrån små argument till rent våld. Om elever som befinner sig i A-hörnet inte får hjälp med att synliggöra de känslor och rädslor som uppstår är risken stor att hamna i B-hörnet (Friberg, 2020).

C-hörnet står för *konfliktinnehåll* och har ofta sin grund i sakfrågor. Konfliktinnehåll kan även benämnas som en tvist där två personer helt enkelt inte tycker samma sak om en viss fråga. Tvisten kan eskalera till en argt diskussion trots att det egentligen är en icke-konflikt och att det "bara" handlar om att försöka enas om att det är okej att tycka olika (Friberg, 2020).

Hakvoort och Olsson (2014) förklarar att skolans demokratiska uppdrag påverkas och missförstås när lärare ser på konflikter som antingen negativa eller destruktiva. Författarna betonar vikten av ett förebyggande arbete med konflikthantering som medel för social utveckling. I "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet" (2019) står det att skolan ska bedrivas i demokratiska former och att lärare ska främja elevernas förmåga till inflytande och vilja till att ta ansvar över den sociala miljön i skolan. Detta genom det som står skrivet i Skolverket (2014) om att lärare bör utgå från elevernas behov och intressen vid planering av undervisning.

2.2.2 Problemskapande beteende

Somliga elever kan ibland reagera aggressivt i konflikter, detta skapar problem för eleven själv och andra. Det kan dels leda till skador och kränkningar men det påverkar även elevens möjligheter att bli socialt accepterad (Thornberg, 2013). Vi har valt att använda begreppet *problemskapande beteende* gällande elever som agerar aggressivt i konflikter då Karlsson (2020) förklarar att ett *problemskapande beteende* består av lärarens förhållningssätt till dessa elever och att problemet inte ska förläggas på eleven. Det vill säga hur lärare pratar om elever påverkar dels relationen till eleven men även hur lärare väljer att agera vid konflikter. Det påverkar även elevens möjligheter att lyckas och känna sig trygg på fritidshemmet (Karlsson, 2020). Ett exempel på detta skulle kunna vara om en lärare ser att

en elev får det jobbigt vid samling inför fritidsgympan. Eleven har svårt att sitta still, springer runt och de andra eleverna blir störda. Istället för att läraren förlägger problemet på eleven, blir arg och förbjuder eleven att vara med på fritidsgympan framöver så pratar läraren med kollegor om situationen, påtalar att eleven behöver stöd och försöker hitta strategier som kan fungera så det blir bra för alla inblandade.

Karlsson (2020) förklarar att en orsak till att elever inte kan uppföra sig kan vara att elever nästan känner att det förväntas av dem att de ska "bråka" eller "störa" på grund av att de ofta får höra negativa saker om sig själva, då lärare tar elevers beteende personligt. Det kan även handla om att vissa elever har större behov av rutiner och struktur och har på så sätt svårare än andra elever att vara flexibla. Dessa elever kan då ha svårare att gå in i en ny situation eller lek om eleven inte på förhand vet vad som ska hända (Karlsson, 2020). Då kan det vara av vikt att använda tydliggörande pedagogik och de sju frågor som Karlsson (2020) skriver handlar om att elever ska ges möjlighet att vara medvetna om varför de ska göra en viss sak?, vad som ska göras?, vart ska det ske? med vem?, när?, hur? och vad som händer sedan?. Skolverket (2014) påpekar att lärare behöver kunna lyssna och ta in elevernas behov för att kunna stödja eleverna i att utveckla förmågan att uttrycka sina känslor, behov och åsikter verbalt för att alla elever har olika förutsättningar i hur de kommunicerar (Skolverket, 2014).

Hejlskov Elvén (2014) tar upp beteendeproblem och menar att det handlar om de förutsättningar elever har eller inte har för att möta de krav skolan ställer och menar att "Människor som kan uppföra sig gör det. Om en elev inte uppför sig har du troligen för höga förväntningar på hans förmågor" (Hejlskov Elvén, 2014, s.29). Är det till exempel så att en lärare väljer att inte agera på en konflikt kan det vara så att läraren bryter mot tillsynsplikten. Läraförbundet (2019) menar att tillsynsplikten innebär att skola och fritidshem har ett ansvar för eleven under den tiden eleven befinner sig i skolan. Detta ansvar handlar om att skolan och fritidshemmet ska se till att eleverna får den omvårdnad och trygghet de behöver, men även att ingen elev orsakar eller utsätts för skada. Dessutom står det i "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet" (2019) att omsorg och välbefinnande om den enskilde eleven ska präglade hela skolans verksamhet. Ifall en elev har orsakat sig själv eller andra skada skriver Karlsson (2020) om vikten av *tillitsprincipen* som innebär att eleven ska kunna lita på men även känna sig trygg med den lärare som ger stöd. Det är även viktigt att vara medveten om att en elev som inte mår bra inte lämnas med någon hen inte känner. Detta går även att koppla till *ansvarsprincipen* (Karlsson, 2020) och Weiners tankar om att.. "den som tar ansvar kan påverka" (refererad i Karlsson, 2020, s.46). Karlsson (2020) menar även att de flesta lärare valt yrket för att få möjlighet att göra skillnad och när läraren tar ansvar kan hen påverka och göra skillnad.

2.2.3 Makt

Vi har valt att förklara begreppet makt utifrån Thornberg (2013) och ett socialpsykologiskt perspektiv på makt för att han beskriver makt på ett sätt som vi kan koppla ihop med hur makt görs i förhållande till hur lärare talar med elever, vilket vi kommer beskriva mer i kapitlet om teoretiska utgångspunkter. Thornberg (2013) och det socialpsykologiska perspektivet på makt, innebär att makt är något som finns mellan människor och utövas av två eller flera personer och som hänger ihop med de rollmönster som finns i den grupp de befinner sig i. Thornberg talar även om makt i förhållande till lärarens arbete som både en värdepedagogisk och en yrkesetisk fråga. Värdepedagogiken handlar om det läraren förmedlar till eleven, tex om vad som är rätt och fel rent moraliskt eller om normer i samhället om hur man betar sig. Det kan även handla om hur lärare talar om eller till en elev, det vill säga att läraren genom hur den talar, tex nedlåtande, visar elever och andra hur

man kan behandla en person. Makten i det ligger i att läraren har en roll som förebild, både för elever men kanske även för andra lärare (Thornberg, 2013). Den yrkesetiska frågan grundar sig i de yrkesetiska principer som Lärarförbundet (2019) och Lärarnas Riksförbunds förbundsstyrelser tagit fram. Dessa principer innebär att lärare, som har en maktposition, alltid ska sätta eleven i centrum och alltid bemöta eleven med respekt. Lärare behöver alltid reflektera över och förvalta det förtroende som en lärare har, men även konstant reflektera över och föra kollegiala diskussioner om hur eleverna bemöts (Lärarförbundet, 2019). I "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet" (2019) står det dessutom att lärare öppet ska tala om och diskutera olika uppfattningar och problem med eleverna.

Andra typer av makt kan handla om härskarteknik. En typ av härskarteknik som Friberg (2020) tar upp utifrån Berit Ås tankar om härskartekniker är den om *undanhållande av information* (refererad i Friberg, 2020). Om lärare inte kan eller kanske ens ska informera vårdnadshavare om precis alla konflikter på fritidshemmet kan det försvåra arbetet men även ge en känsla av otrygghet hos föräldrar att inte få veta vad som händer på skolan. Friberg menar att det är djupt beklagligt att lärare talar om elever och fattar beslut utan föräldrars vetskap samtidigt som de ger sken av att följa skolans demokratiska uppdrag (Friberg, 2020). När lärare dels hanterar redan uppstådda konflikter men även arbetar förebyggande med konflikter så kan det handla om det Thornberg (2013) skriver om *legitim makt*, att elever kan tycka att det är läraren som bestämmer och tar besluten eftersom att det är så maktstrukturen i skolan ser ut. Denna legitima makt som lärare kan ha, kan påverka eleverna socialt genom *expertmakt*, dvs att eleverna kan uppleva att läraren är den som vet bäst om vad som t.ex. är ett felaktigt handlande (Thornberg, 2013) eller hur elever ska lösa en konflikt. Thornberg beskriver att lärarens maktposition kan göra att de upplever att de har makten att dela ut eller ge förmaningar om bestraffning, detta benämns som *tvångsmakt* (Thornberg, 2013) och skulle kunna innebära att en lärare t.ex. hotar en elev med att "slutar du inte bråka nu så kommer jag att ringa hem till dina föräldrar".

2.3 Konflikthanteringsmodeller

I kommande kapitel presenteras olika konflikthanteringsmodeller som lärare kan använda sig av i fritidshemmet för att dels hantera redan uppstådda konflikter, men även i samtal med elever och kollegor i det konfliktförebyggande arbetet. Dessa modeller kommer sedan användas när vi försöker identifiera vilka erfarenheter och kunskaper informanterna i vår studie har om konflikthantering och på vilket sätt de beskriver sitt arbete med konflikthantering där språket och lärares makt har betydelse för hur lärare arbetar med konflikter.

2.3.1 Konfliktpyramiden

Hakvoort (2010) skriver att målet med konflikthantering i skolan är att öka kunskaper om hur man hanterar konflikter utan våld och istället hantera dem på ett mer kreativt sätt. Författaren tar upp Cohen's pyramid (se figur 2:2) som ett sätt att visualisera hur man kan arbeta med konflikter. Pyramiden har fyra nivåer - förebygga, hantera, hjälp och STOPP.

Förebygga - skolmiljön ska vara trygg och stöttande, i detta ingår värdegrundsarbete, att skolan arbetar utifrån en demokratisk struktur och diskussioner kring grupprocesser och kommunikation (Hakvoort, 2010). Det kan till exempel handla om att lärare arbetar förebyggande med drama genom att gestalta möjliga konfliktsituationer där eleverna får möjlighet att bearbeta lärarnas tankar, känslor och behov. Eleverna ges även möjlighet att hjälpa lärarna att hantera den uppstådda situationen genom gruppens samlade kreativitet som förhoppningsvis mynnar ut i nya insikter och lärdomar hos eleverna. Det handlar om att

gemensamt och på ett lekfullt sätt få en bättre samhörighet i gruppen (Försund & Sander, 2020).

Hantera - Handlar om mindre konflikter som hanteras på ett konstruktivt sätt mellan dem det berör. Konflikterna löses genom förhandling. Även om ett förebyggande arbete finns kommer konflikter ändå existera och det är viktigt att konflikter hanteras på ett sätt som är konstruktivt, så de inblandade eleverna utvecklas framåt (Hakvoort, 2010).

Hjälp - Alla typer av konflikter kan inte lösas av berörda parter, då behöver någon utomstående gå in och hjälpa till att hantera konflikten. Detta kan göras exempelvis via medling (Hakvoort, 2010).

STOPP - I denna nivå avbryts ett icke önskvärt eller förbjudet beteende. Det handlar alltså inte om att stoppa konflikten, för konflikter är inte förbjudna (Hakvoort, 2020). Denna typen av konflikt är ofta våldsam och parterna behöver separeras innan de kan återgå till föregående nivå i pyramiden, alltså den hjälpande nivån (Hakvoort, 2010).



Figur 2:2 enligt Cohen (2015)

Hakvoort (2010) menar att skolan behöver använda sig av alla delar i pyramiden för att konflikthanteringen ska fungera väl. De olika nivåerna i pyramiden kan antingen bli större eller mindre beroende på hur arbetet med konflikthantering ser ut. Hur skolor arbetar med konflikthantering kan se väldigt olika ut, om en skola inte arbetar aktivt med att förebygga konflikter kan det resultera i att det eskalerar och att konflikter inte löses. Det är viktigt att vara medveten om vilka åtgärder som redan används i skolan, dessa åtgärder kan användas på olika nivåer i pyramiden. Det kan finnas kunskap om hur konflikter bör förebyggas och ett flitigt arbete med det, men kunskap om alla delar av pyramiden behövs för att goda förutsättningar för konflikthantering ska finnas. Hakvoort (2020) har dock kommit fram till att pyramidens form inte arbetas med i skolan på det sätt som beskrivs ovan. Verkligheten ser annorlunda ut och fokus ligger betydligt oftare på nivåerna *förebygga* och *stopp* samtidigt som nivåerna *hantera* och *hjälp* används väldigt lite, eller inte alls.

2.3.2 Nonviolent communication (NVC) vid konflikthantering

Towe Widstrand och Marianne Göthlin är båda certifierade tränare i Nonviolent Communication (NVC) och har lärarbakgrund. Göthlin var 1998 med och startade en skola som använder sig av NVC:s förhållningssätt (Hakvoort & Friberg, 2020). NVC utvecklades av Marshall B. Rosenberg och benämns ibland som giraffspråket i Sverige. Marshall B. Rosenberg jobbade för att alla människor, oavsett behov, har betydelse och att dessa behov kan tillgodoses på ett fridfullt sätt. Widstrand och Göthlin förklarar att de som använder NVC som metod, ser på konflikthantering som en naturlig del av människors liv och något

som är ofrånkomligt och hanterbart, dvs. att fokus inte alltid ligger på att hitta en lösning utan att istället kunna mötas och kommunicera på ett respektfullt sätt. NVC-modellen är uppbyggd i fyra steg och kan användas som stöd för både sina egna och andras behov och önsningar (se figur 2:3) (Widstrand & Göthlin, 2020).

De fyra stegen	Uttrycka mig ärligt	Lyssna med empati
1. Observation:	När jag ser, hör...	När du ser, hör...
2. Känsla:	känner jag mig...	känner du dig...
3. Behov:	för jag behöver...	för du behöver...
4. Önskan om handling:	och jag skulle vilja... vill du det?	och skulle du vilja...?

Figur 2:3 enligt Göthlin och Widstrand (2020, s.173)

Lärare kan med hjälp av denna modell jobba med konflikter på ett konstruktivt sätt, det finns dock konflikter som kan eskalera innan en lärare hinner rycka in och som kan te sig våldsamma. Dessa konflikter ger ofta inte något utrymme för dialog och då kan lärare behöva använda sin makt för att gå in och stoppa en konflikt för att någon inte skall komma till skada för att när det sen lugnat ner sig gå in i dialog (Widstrand & Göthlin, 2020). Denna form av makt handlar om tillsynsplikten som vi beskrivit i (avsnitt.2.2.2) och stämmer enligt Widstrand och Göthlin (2020) överens med NVCs värderingar. Vidare påpekar Widstrand och Göthlin vikten av samverkan på demokratiska grunder och kollegiala diskussioner för att alla, både elever och lärare ska ges möjlighet att mötas och kunna kommunicera på ett respektfullt sätt. Det lyfts även i I “Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet” (2019) att skolan som helhet ska driva arbetet med att främja förståelse för andra människor.

2.3.3 Lågaffektivt bemötande vid konflikthantering

Bo Hejlskov Elvén är leg. psykolog som utbildar och föreläser om lågaffektivt bemötande och Anna Sjölund är beteendevetare som handleder och utbildar inom autismområdet (Hejlskov Elvén & Sjölund, 2018). Hejlskov Elvén (2020) förklarar lågaffektivt bemötande som ett förhållningssätt som tar sin grund i att personer med ett *problemskapande beteende* många gånger har svårt att reglera affekt. En av de filosofiska grundtankarna inom lågaffektivt bemötande är *ansvarsprincipen*, vilket innebär att lärare som arbetar med personer som är i behov av extra stöd inte lägger ansvaret på dem utan att läraren tar ansvar själv. På så sätt kan läraren möjliggöra förändring, genom att lärare anpassar sina krav och förväntningar på eleven kommer eleven att kunna leva upp till dem (Hejlskov Elvén, 2020). Hejlskov Elvén och Sjölund (2018) har delat upp de verktyg som behövs för att använda ett lågaffektivt bemötande i tre “verktygslådor” som är hantera, utvärdera och förändra, en lärare behöver kunna använda alla tre. När en elev hamnar i affekt finns det vissa verktyg lärare kan ta till, exempelvis kan det vara att läraren pratar med en lugn röst. Ibland kan det finnas situationer som upplevs som kaosartade, det är då viktigt att reflektera över ifall situationen är farlig eller inte och om det är en farlig situation där en elev ger sig på en annan elev kan lärare inte välja att ignorera situationen. Författarna menar att ett fysiskt ingripande ibland är ett måste, det är dock viktigt att metoden för ingripande inte medför smärta. Om en vuxen måste ta tag i en elev som är i affekt är det viktigt att bara hålla med ett löst grepp mitt emellan handleden och armbågen, inte göra motstånd utan följa med i elevens rörelser och sedan ska man släppa så fort som möjligt, annars finns det risk att eleven slår den vuxna för att hen tagit tag i eleven (Hejlskov Elvén & Sjölund, 2018).

Utvärdering av konflikter används som ett sätt att ta reda på vilka verktyg som fungerar och vilka som behövs för förändring. Att utvärdera konflikter är viktigt för att kunna planera stödinsatser för enskilda elever, en strategi kan vara att involvera eleven i sådana frågor om möjlighet finns (Hejlskov Elvén & Sjölund, 2018). Läraren kan exempelvis samtala med eleven och försöka ta reda på hur eleven skulle vilja att olika konfliktsituationer hanterades. Förändring kan handla om att läraren måste ändra sitt förhållningssätt, det kan handla om att introducera olika typer av tydliggörande pedagogik (Hejlskov Elvén & Sjölund, 2018).

2.3.4 Medling vid konflikter

Arja Kostiainen är universitetsadjunkt vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik på Göteborgs Universitet. Hon har bland annat en bakgrund som specialpedagog och har utvecklat kunskap om medling genom beprövad erfarenhet i sitt arbete som lärare och genom litteraturstudier (Hakvoort & Friberg, 2020). Kostiainen beskriver att det finns flera olika former av medling (Kostiainen, 2020) och vi har valt att beskriva de tre former vi anser är relevanta för vår studie. *Skolmedling* är menad att fungera som en långsiktig förändringsprocess där både lärare och elever demokratiskt arbetar med samarbete och lär sig om konflikthantering för att kunna använda sig av medling som metod. *Kamratmedling* innebär att det är eleverna själva som tar sig an och försöker lösa konflikter med hjälp av en opartisk kamratmedlare. Vidare så kallas den tredje definitionen för *transformativ eller terapeutisk medling* där fokus ligger på att de inblandade i en konflikt ska ges möjlighet till utveckling genom att så småningom kunna ta tills sig andras, men även kunna uttrycka sina egna behov tankar och känslor. Detta genom medvetna val och reflektioner, men även genom ett medvetet handlande. Att använda sig av transformativ medling i en konfliktsituation kan se ut likt (figur 2:4) där syftet är att få en ökad förståelse för sig själv och andra (Kostiainen, 2020).

Fas 1	Vad hände?	Medlaren hjälper genom att lyssna på de olika utsagorna, stämmer av, ställer frågor för att bekräfta sin uppfattning av händelsen. De inblandade i konflikten har rätt till sin tolkning, dock inte medlaren som inte kan bestämma vem som har "rätt" eller fel". Det är således den enskilda individen som äger sin konflikt.
Fas 2	Hur kändes det?	Medlaren försöker stötta eleverna med att kunna uttrycka sina känslor. Det handlar om att sätta ord på, identifiera och eventuellt ge förslag på olika känslor för att synliggöra det osynliga och omedvetna i konflikten, dvs det som ligger under ytan.
Fas 3	Hur skulle du vilja ha det istället?	I denna fas av medlingen handlar det om att försöka lämna gamla mönster och att ge de inblandade möjlighet till nya konstruktiva metoder för att hantera konflikter.
Fas 4	Vad är möjligt att göra?	I denna fas handlar det om samarbete, att försöka finna ut en gemensam lösning som alla är nöjda med. Medlaren uppmanar de inblandade att noga fundera över alternativen, om vad som kan vara genomförbart.

Figur 2:4 enligt (Kostiainen, 2020).

3. Teoretiska utgångspunkter

I denna studie är det centralt hur lärare talar om sitt arbete med konflikthantering i fritidshemmet. För att få en djupare förståelse och synliggöra lärares synsätt på konflikthantering har vi valt att skriva om några av socialkonstruktivismens utmärkande drag som vi anser är relevanta för vår studie. Vid ett socialkonstruktivistiskt perspektiv läggs inte vikt på personers maktposition i sig utan hur makten används.

Då vårt syfte med studien är att identifiera lärares synsätt på konflikthantering samt undersöka lärares erfarenheter och kunskaper om konflikthantering har vi valt att belysa två specialpedagogiska perspektiv som står i kontrast till varandra. Det första är det relationella perspektivet och det andra är det kategoriska perspektivet då Hellberg (2017) menar att en konsekvens av att lärare har olika perspektiv är att elever blir bemötta på olika sätt. Anledningen till att vi har med specialpedagogiska perspektiv i studien är att vi själva upplevt att en del lärare på våra VFU-platser talat om vissa elever på ett nedlåtande sätt i förhållande till konflikter som skett. Därför har vi valt att undersöka vilka synsätt informanterna i studien har samt deras erfarenheter av kollegors synsätt. Perspektiven vi valt ska användas för analys av vår insamlade empiri.

3.1 Socialkonstruktivism

Inom det socialkonstruktivistiska perspektivet talas det om att verkligheten ges mening genom språket och social interaktion, vilket betyder att den kunskap som uppstår fås i sociala sammanhang genom språket. Det är således språket som styr och sätter gränser för hur vi förstår den verklighet vi befinner oss i (Thomassen, 2007; Haglund, 2017). Att vi ser konflikthanteringsmetoden medling användas förutsätter att vi redan vet vad medling är för något, vet vi inte vad medling är kan vi inte heller se att medling används.

Haglund (2017) menar att normer skapas utifrån hur lärare och elever talar med och till varandra. Det vill säga att vad som är av betydelse för hur verksamheten på fritidshemmet kommer att fungera beror på hur de fysiska förutsättningar som finns, används och hanteras av de lärare och elever som ingår i verksamheten.

Ett namn som ofta nämns inom socialkonstruktivismen är Michel Foucault. Foucaults (refererad i Alvesson & Sköldberg, 2017) sätt att se på makt skiljer sig från mer traditionella synsätt då han anser att makt inte är en abstrakt egenskap som kan studeras för sig. Makten förekommer bara i relationer och den yttrar sig i handling. Foucault (refererad i Alvesson & Sköldberg, 2017) lägger således inte vikt vid vem som har makt utan hur makt görs. En lärare har exempelvis mer kunskaper än en elev, det faktumet i sig gör inte att läraren har makt, Thomassen (2007) (med referens till Foucault) menar istället att läraren kan använda makt med hjälp av språket. Exempelvis kan det vara att läraren bestämmer hur en konflikt ska hanteras (som vi tidigare tagit upp i avsnitt 2.2.3) som kopplas till *expertmakt* enligt Thornberg (2013). Thomassen (2007) skriver om att dekonstruera yrkeskunskaper och menar att det är med egna reflektioner och ett kritiskt förhållningssätt till det man tror sig veta som man tar sitt ansvar. Istället för att se sina egna kunskaper som fakta, bör lärare vara öppna för nya kunskaper och idéer.

Thomassen (2007) beskriver begreppet *empowerment* som ett sätt att öka makten hos de maktlösa. Det är olika strukturer i samhället som är den främsta orsaken till att grupper eller enskilda individer är i en underprivilegerad och maktlös position. Författaren menar att begreppet *empowerment* ofta tas upp som ett arbetssätt där olika metoder utvecklas för att

öka brukares makt över sina liv (Thomassen, 2007). När vi kopplar *empowerment* till fritidshemmet ser vi den maktposition lärare har och för att elever ska känna sig empowered måste de få vara inkluderade i olika bestämmelser som rör dem. Det kan exempelvis vara olika regler som sätts upp i fritidshemmet. Thomassen (2007) menar dock inte att den professionellas kunskaper inte är av betydelse, utan snarare att även elevens tillgångar bör tas tillvara på och ses som värdefulla.

3.2 Relationellt perspektiv

Relationer är något som lärare arbetar med på fritidshemmet varje dag, oavsett perspektiv. I det relationella perspektivet handlar det om vad som sker i mötet mellan människor och där lärare utgår ifrån uppfattningen att de skolproblem som finns inte bör läggas på eleven. Tanken är att skolan ska ändra lärmiljön så den gynnar alla elevers lärande och inom perspektivet brukar det talas om "elever i behov av särskilt stöd" (Ahlberg, 2015). Även i "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet" (2019) står det att "undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov" (s.6). När perspektivet studeras inom skolans värld brukar inriktningen ofta ha med interaktion och relationer att göra, dvs det som står i centrum är det som händer människor emellan. I det relationella perspektivet letas förklaringar till skolproblem genom att lärare kartlägger hur eleven agerar i samband med olika miljöer och sammanhang och identifierar vad som fungerar och inte fungerar (Ahlberg, 2015). Det är viktigt att lärare reflekterar över hur organisering av undervisningen ser ut och hur den specialpedagogiska verksamheten inkluderas (Hellberg, 2017). Ett exempel på detta skulle kunna vara att en lärare funderar över om specialpedagogiska perspektiv inkluderas som en eftertanke eller om det är centralt i hela fritidshemmets verksamhet.

3.3 Kategoriskt/Kompensatoriskt perspektiv

I det kategoriska/kompensatoriska perspektivet förläggs skolproblemen istället hos den enskilda eleven och de problem som uppstår i lärandesituationer anses bero på elevens brister (Hellberg, 2017). Perspektivets grundidé är att kompensera enskilda elever för deras problem och för att lyckas med det delas elever in i olika slags problemgrupper där problemen kategoriseras efter neurologiska eller psykologiska processer. Att synliggöra dessa processer gör att gruppens problem kan tolkas och att olika kompenseringmetoder kan föreslås (Nilholm, 2007). Många gånger definieras de svårigheter som förekommer med en diagnos alternativt en funktionsvariation hos den enskilde eleven och när skolan sätter in åtgärder utgår man från en problembeskrivning som är kopplad till den enskilde eleven. I det kategoriska/kompensatoriska perspektivet brukar uppfattningen "elever med behov av särskilt stöd" vara vanligt förekommande. När lärare sätter in åtgärder i undervisningen görs det då ofta med exkluderande metoder, vilket gör att eleven kan bli isolerad från resten av eleverna (Hellberg, 2017). Ett exempel vi båda sett på detta är när lärare sätter en eller ett fåtal elever i ett grupperum för att de andra eleverna i klassrummet ska få "lugn och ro". Hellberg menar att undervisningen i fritidshemmet inte organiseras på samma sätt som den görs i skolan. I skolan kan ibland särskilda elever grupperas ihop utifrån behov av stöd eller andra typer av kategoriseringar och en diagnos kan betyda att en elev ges särskilt stöd i skolan (Hellberg refererad i Hellberg, 2017). Hellberg (2017) menar dock att särskiljande och kategoriseringar av elever i fritidshemmet kan ge konsekvenser för hur eleverna bemöts. Lärare som kategoriserar elever på fritidshemmet är något som vi båda sett, ett exempel på det är när lärare pratar om vissa elever med varandra på ett negativt sätt och skyller ett visst beteende på en diagnos.

4. Metod

I kommande kapitel presenteras och motiveras val av metod för studien, därefter presenteras urval och genomförande. Bearbetning av material presenteras sedan samt en beskrivning av tematisk analys och slutligen motiveras studiens tillförlitlighet och vilka etiska överväganden som har legat till grund i vår studie.

4.1 Kvalitativ metod

En kvalitativ metod är att föredra vid hantering av komplexa sociala situationer, eftersom den kan ge en mer nyanserad inblick i den verkliga världen (Denscombe, 2018). Eftersom vi vill undersöka vilka kunskaper och erfarenheter lärare har om konflikthantering och identifiera deras synsätt på konflikthantering passar en kvalitativ metod bäst då den låter forskaren komma närmare de personer som undersöks. Den kvalitativa forskningen brukar förknippas med mer småskaliga studier samt associeras med forskarens inblandning och att den mest centrala mätutrustningen är forskaren själv då forskarens bakgrund och övertygelser spelar en stor roll när det kommer till analys av data (Svensson & Ahrne, 2015). En kvalitativ metod handlar även om att vara intresserad av informanternas val av språkliga termer och dess betydelser (Ahrne & Svensson, 2015). Språkvalet kommer vara av betydelse, dels för hur informanterna talar om sitt arbete med konflikthantering men även för att vi ska kunna identifiera utmaningar och möjligheter i arbetet med konflikthantering.

4.2 Semistrukturerade intervjuer

Metoden vi valt för att generera material är semistrukturerade intervjuer och dessa intervjuer är uppbyggda på samma sätt som andra intervjuformer genom att en intervjuguide finns (se bilaga 1.) och att det är frågor som ska besvaras. Den semistrukturerade intervjun ger den som intervjuar möjlighet att utveckla intervjufrågorna under arbetets gång och därför behöver inte varje intervju se likadan ut (Denscombe, 2016). Anledningen till att vi har valt att göra semistrukturerade intervjuer är att de enligt Denscombe (2018) kretsar mer kring informanternas idéer och tankar, vilket innebär att intervjuaren är öppen och flexibel för att få reda på det som verkligen är intressant, det kan till exempel ske då informanten ges tid att utveckla sina tankar och idéer utifrån de ämnen som studien behandlar (Denscombe, 2018) och detta underlättar förståelsen av komplexa sammanhang (Denscombe, 2018 ; Lantz, 2013). Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) skriver att kvalitativa intervjuer kan ha en mer konstruktivistisk inriktning då informanterna skapar mening genom interaktionen med den som intervjuar.

4.3 Subjektivt- och bekvämlighetsurval

Det subjektiva urvalet betyder att vi handplockat informanter till studien på grund av deras erfarenhet och kunskap om ämnet (Denscombe, 2018). Vi ville intervjuar både lärare som jobbat i fritidshem i många år och lärare som har den senaste utbildningen; Grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem.

Bekvämlighetsurvalet som beskrivs av Denscombe (2018) används eftersom vi har begränsat med tid att genomföra studien och det var enklast för oss att välja informanter i "vår närhet", med uttrycket "vår närhet" menar vi personer som vi tidigare varit i kontakt med på olika sätt. Informanterna arbetar på olika skolor i Västra götaland och Halland och vi utför intervjuerna enskilt. Ytterligare en anledning till att vi valt personer i vår närhet är på

grund av covid-19, eftersom belastningen är hög på skolornas fritidshem har våra chanser att få tag på informanter försvårats.

4.4 Genomförande

De utvalda informanterna kontaktades via sms och e-mail, där vi även informerade om det övergripande syftet med studien. När de tillfrågade hade tackat ja, skickades ett missivbrev ut (se bilaga 1), därefter bokades enskilda intervjuer in som utfördes via videosamtal pga covid 19. Vi resonerade fram att vi själva skulle känt oss mer bekväma med videosamtalet om det bara var en person som skulle intervjua oss så då valde vi att ta tre intervjuer var. För att kunna fokusera helt på intervjun och informantens svar valde vi att spela in intervjuerna med hjälp av en applikation på våra mobiltelefoner som endast spelar in ljud. Efter genomförda intervjuer transkriberades materialet.

Intervjuerna har varierat i tid mellan 20-55 minuter och resulterade i 228 min intervjutid och 42 sidor transkriberat material.

Intervju 1	Lärare 1 Utbildad Fritidspedagog, arbetat i 30 år	36:24 minuter
Intervju 2	Lärare 2 Utbildad Fritidspedagog, arbetat i 33 år	41:24 minuter
Intervju 3	Lärare 3 Utbildad Grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem, arbetat i 4,5 år	20:58 minuter
Intervju 4	Lärare 4 Utbildad Fritidspedagog, arbetat i 20 år	55:56 minuter
Intervju 5	Lärare 5 Utbildad Grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem, arbetat i 5 år	43:08 minuter
Intervju 6	Lärare 6 Utbildad Lärare mot förskoleklass och grundskolans fritidsverksamhet, arbetat i 7 år	31:58 minuter

4.5 Analysförfarande

I detta avsnitt beskrivs hur vi har bearbetat vårt material och hur en tematisk analys har legat som grund för analys av vårt empiriska material.

4.5.1 Bearbetning av material

När vi noga läst igenom allt transkriberat material flera gånger började vi plocka ut svar från varje fråga och informant för att lättare kunna se likheter och skillnader i svaren. Rennstam & Wästerfors (2015) förklarar att bearbetning av empiriskt material innebär att materialet sorteras och kategoriseras så att forskaren ska kunna hitta svar på sitt syfte. Författarna påpekar dock att det empiriska materialet inte har någon given ordning, det är forskaren som skapar ordning i materialet genom analys.

4.5.2 Tematisk analys

Den tematiska analysen syftar till att identifiera olika teman i forskningsmaterialet, det kan handla om att man sorterar upp materialet efter liknande uppfattningar av en viss typ av situation. Det är dock inte vanligt inom samhällsvetenskaperna att resultatet visar på en enighet mellan informanterna, då måste analysen istället visa vilka olika perspektiv som finns och vad som tros ligga bakom dessa (Denscombe, 2016). Braun och Clarke (2013) menar att forskaren bör identifiera olika koder i materialet som sedan sorteras in i bredare teman. De teman som tagits fram ska sedan granskas för att se ifall de teman som identifierats har ett liknande innehåll och därefter justeras vid behov och namnges. Under den sista justeringen av de teman som valts bör forskaren även fundera över ifall de teman som valts är relevanta för forskningen (Braun & Clarke, 2013). Efter att vi plockat ut olika svar som liknade varandra (olika koder) i materialet, försökte vi se ifall dessa svar kunde sorteras in i större teman. Det transkriberade materialet ledde till fyra övergripande teman; *Konflikt*, *Konflikthanteringsmetoder*, *Olika synsätt bland kollegor* och *Utmaningar*. I dessa teman har vi sen identifierat mindre teman som framkommer i resultatdelen. Braun och Clarke (2013) menar att två styrkor med en tematisk analys är att den tematiska analysen är väldigt flexibel, den går att använda i kombination med olika typer av empiriskt material och det är ett förhållandevis lätt sätt att analysera data på som fungerar bra för nybörjare inom den kvalitativa forskningen.

4.6 Studiens tillförlitlighet

En studies reliabilitet handlar om hur pålitligt resultatet är och för att en studie ska ha hög reliabilitet behöver studien kunna göras igen och få samma resultat (Stukåt, 2011). I vår studie är reliabiliteten relativt låg då vi undersökt lärares erfarenheter och tankar om konflikter och konflikthantering. Eftersom alla lärare har olika erfarenheter går det inte att upprepa mätningen och få samma utfall. Stukåt (2011) nämner att studiers reliabilitet kan brista då frågor kan misstolkas. Vi upplever inte att någon av informanterna har misstolkat våra frågor då vi fått många utförliga svar. Då vi använde oss av semistrukturerade intervjuer gjorde det att vi hade möjlighet att ställa följdfrågor om vi märkt att någon fråga var svår att svara på.

Studiens validitet handlar om ifall forskaren har lyckats mäta det som var tänkt att mätas (Stukåt, 2011). I vår studie har vi använt metoden intervju och vi anser att det är en metod som passar för att få svar på vårt syfte. Stukåt (2011) påpekar att forskaren aldrig kan vara helt säker på att informanterna svarar ärligt på de frågor som ställs, detta kan ske både medvetet och omedvetet. Det som vi upplevt ökar trovärdigheten av vår studie är att vi valde metoden semistrukturerade intervjuer, det tillät oss att ställa följdfrågor samt be informanterna förtydliga vissa svar när det behövdes och ställa andra frågor kring ämnet för att fördjupa vår förståelse om det som berättats. En annan viktig faktor är att majoriteten av våra informanter arbetar på fritidshem med andra utbildade lärare. Om studien skulle upprepas på andra skolor i andra områden skulle resultatet troligtvis se annorlunda ut då det

enligt Skolverket (2019) endast var 37% av personalen i fritidshem som var utbildade läsåret 2018/19. För att förhoppningsvis öka validiteten upplystes informanterna i missivbrevet om att de skulle vara anonyma i studien.

Stukåt (2011) skriver att forskare måste resonera över om resultatet kan generaliseras eller om det bara omfattar den gruppen som undersöks. Då vår studie endast inkluderar 6 olika lärare är det inte möjligt att säga att den är generaliserbar. Det som ökar studiens generaliserbarhet är dock att vi valt att intervjua lärare med olika lång erfarenhet av yrket, som gått olika utbildningar, av olika kön och som jobbar i olika städer. Stukåt (2011) menar även att om flera informanter svarar på samma sätt ökar det studiens trovärdighet. Att vi båda har tolkat empirin på samma sätt gör att studien blir mer generaliserbar då Stukåt (2011) menar att ifall flera personer tolkar material på liknande sätt ger det ett mer trovärdigt resultat.

4.7 Etiska överväganden

Vi utgick från vetenskapsrådet (2017) "God forskningssed" och på så sätt var de vi intervjuade medvetna om vilka rättigheter de har när de är med i vår studie. Informanterna informerades om vilket syfte vi hade med vår studie samt att de själva valde att tacka ja till att delta i studien och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Informanternas personuppgifter hålls hemliga så att obehöriga inte kan komma åt dem och för att det inte ska kunna gå att identifiera informanterna ändrades namn på dem samt platser vid behov. Den information och uppgifter vi fått kommer endast att användas i vetenskapligt syfte till denna studie. Vidare kommer informanterna att ges möjlighet att ta del av studiens resultat när den är färdig. Vi skickade ut denna information i ett missivbrev (se bilaga 1.) till alla informanter som tackat ja till att medverka i vår studie.

5. Resultat och analys

I denna studie intresserade vi oss för lärares synsätt på konflikthantering samt hur lärares kunskaper och erfarenheter ser ut och i följande kapitel presenteras resultat och analys utifrån de övergripande teman vi identifierat i våra intervjuer som är; *Konflikt*, *Konflikthanteringsmetoder*, *Olika synsätt bland kollegor* och *Utmaningar*.

5.1 Konflikt?

Vi frågade våra informanter hur de definierar en konflikt och det föreföll vara liknande svar och nedan visas utdrag från två olika intervjuer

Lärare 3 - Eh.. en konflikt är ju då när två stycken parter eller fler har olika åsikter eller uppfattningar om någonting, det kan va allt från minsta grej...

Lärare 5 - Jaa asså en konflikt på individnivå är ju egentligen när två stycken inte kommer överens om en specifik fråga, som sen artar sig att dom inte kan hitta en lösning gemensamt på det, eh för bråk blir det ju alltid men ibland så löser man ju det...

Alla informanter förklarade begreppet med att på ett eller annat sätt säga att det handlar om när två eller fler parter inte kommer överens, vilket vi kan se stämmer överens med hur Jordan (2015) beskriver en konflikt, det vill säga när dem som är inblandade i en konflikt känner att deras behov motarbetas. Vi kan även se kopplingar mellan informanternas svar och C-hörnet i ABC-modellen som Friberg (2020) skriver om, att konflikter ofta har sin grund i sakfrågor och att personers olika åsikter kan leda till att det blir en tvist. Alla informanterna väljer att förklara konfliktbegreppet på ett konkret sätt, vilket blir en kontrast till exempelvis Lederach (2014) förklaring av konflikter, där konflikter liknas vid en förändringsmotor som håller sociala strukturer och relationer levande.

5.2 Konflikthanteringsmetoder

Under intervjuerna lyftes den beprövade erfarenheten av samtliga informanter som betydelsefull för deras kunskaper om konflikthantering och det framkom att informanterna använde sig av olika konflikthanteringsmetoder men att de flesta inte hade begrepp för dem.

5.2.1 Beprövad erfarenhet

I intervjuerna påpekade alla informanterna betydelsen av beprövad erfarenhet och ett exempel visas nedan i utdraget av Lärare 2:

Lärare 2 - Jag skulle nog vilja säga att man får erfarenheten och kunskapen och inputen för att man blir äldre man har egna barn och man har kollegor.. som man ventilerar med. Jag måste ju ha suttit på någon kurs nån gång o fått nån input naturligtvis, men jag känner ändå att mycket är livserfarenheten och kollegor.

I exemplet ovan betonar lärare 2 vikten av erfarenhet. Detta kan ses stå i kontrast mot det Skolverket (2014) skriver om att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund såväl som beprövad erfarenhet. Hakvoort, Lindahl och Lundström (2019) skriver att allt fler lärare önskar mer kunskap baserad på forskning angående konflikthantering. Om lärarna i vår

studie känner att de saknar vetenskapsbaserad kunskap om konflikthantering så är det dock inget som lyfts under intervjuerna.

I intervjuerna fanns det fler exempel på betydelsen av beprövad erfarenhet, bland annat så talar Lärare 1 och Lärare 4 om att de kunskaper om konflikthantering de anskaffat sig genom åren är genom beprövad erfarenhet. Vi kan se i intervjuerna med Lärare 1 och Lärare 4 att de är säkra på sina kunskaper om hur eleverna kan involveras i det förebyggande arbetet. Detta genom att de dels talar om hur elever kan inkluderas genom elevdiskussioner i förhållande till arbetet med konflikthantering och att de är utbildade och har arbetat många år och är medvetna om det som står i "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet" (2019) om att eleverna ska inkluderas i de beslut som tas för att kunna hantera konflikter på ett konstruktivt sätt. Detta kan tolkas som en möjlighet för att kunna utföra uppdraget och arbetssättet Lärare 1 och Lärare 4 talar om i sina intervjuer kan kopplas till det socialkonstruktivistiska begreppet *empowerment* som Thomassen (2007) beskriver handlar om att ge makt till de maktlösa. När Lärarna involverar eleverna i det förebyggande arbetet är det ett sätt att ge eleverna makt då eleverna får komma till tals över hur de anser att konflikter bör hanteras. Att föra diskussioner med eleverna som Lärare 1 och Lärare 4 beskriver och att ge eleverna inflytande i undervisningen på ett demokratiskt sätt är även något som Hakvoort & Olsson (2014) får fram i sin studie, att lärare är medvetna om att det är viktigt att konflikthantering bör ske på ett demokratiskt sätt.

I utdraget nedan tar Lärare 5 upp att hen upplevt att kollegor med mer erfarenhet ofta sätter sig på tvären när det kommer till nya idéer, då detta är ett återkommande problem har Lärare 5 utvecklat en strategi för att hantera denna utmaning.

Lärare 5 - Då brukar jag använda den klassiska: jag läste någonting där, dom lyssnar gärna på sånt som står i böcker, då är det mer slaviskt än att du själv ska säga det.

Intervjuare 1 - Aha..

Lärare 5 - Egentligen så fattar jag inte varför det är sådär men det är väl det man pratar om att litteratur är så viktigt, o att dom är väl nästan för boklärd.

Det framgår inte i intervjun med Lärare 5 vad som är anledningen till att hens kollegor inte vill ta till sig av de nya idéer som hen lyfter när det inte framgår att idéerna är baserade på forskning. Vad det skulle kunna bero på är att hen är relativt ny i yrket. En annan bidragande faktor skulle kunna vara det Lindström och Pennlert (2016) tar upp om att olika synsätt och arbetssätt påverkas av utbildningsbakgrund och ålder. Det framkommer i intervjun med Lärare 5 att hens kollegor har arbetat mycket längre än hen och att det då kan vara så att de värdesätter den beprövade erfarenheten mer för att de likt våra informanter med äldre utbildning inte fått med sig kunskaper om konflikthantering i deras utbildningar. Det Lärare 5 tar upp om sina kollegor går även att koppla till det Thomassen (2007) skriver om att vara öppen för nya idéer, att det är en del av att dekonstruera de yrkeskunskaper en lärare har (Thomassen, 2007). Det vill säga om kollegorna till Lärare 5 hade tagit till sig av hens idéer så hade de utvecklat (dekonstruerat) sina egna kunskaper.

5.2.2 Lärare med och utan begrepp för konflikthanteringsmetoder

När vi frågade informanterna om vilka konflikthanteringsmetoder de hade kunskap om var det två informanter; Lärare 3 och Lärare 5 som benämnde metoderna vid namn. Dessa två intervjuer utmärker sig genom att båda två har läst den senaste utbildningen för lärare i fritidshem och informanterna visar att de har begrepp för olika metoder. Båda informanterna tar upp i intervjuerna att deras kunskap främst är anskaffad genom arbetslivet, men att de har

med sig viss kunskap om konflikthantering från sin utbildning. Nedan visas citat från intervjun med Lärare 5.

Lärare 5 - Metoderna som man har skaffat sig genom åren är mer från arbetslivet än från studier...Men asså mycket man har gått efter genom åren är ju lågaffektivt bemötande och sånt här...

Lärare 5 ger genomgående i intervjun exempel på situationer som hanterats med ett lågaffektivt bemötande. Detta kan kopplas till Hejlskov Elvén (2020) och *ansvarsprincipen*, som betyder att lärare inte lägger ansvar på elever utan läraren tar ansvar själv. Det upplever vi är tydligt i intervjun med Lärare 5, att hen är noga med att hålla sig ifrån att själv gå in i elevers konflikter i affekt. Detta kan ses stå i relation med vad Widstrand & Göthlin (2020) beskriver om NVC och att en dialog med en elev som agerar i affekt inte är en god ide och att det är av vikt att vänta tills eleven lugnat ner sig. Vi kan även se i empirin att hen tar ansvar både för sitt eget agerande och reflekterar över vilka följder det har om hen agerar i affekt. Thornberg (2013) förklarar att lärare har en roll som förebild för elever och hur läraren agerar visar elever vad som är okej och inte.

I flera av intervjuerna framkom det att lärarna inte hade begrepp för de metoder som används, till skillnad mot Lärare 3 och 5 (som vi beskrivit tidigare) som är de enda som har den nuvarande grundlärarutbildningen med inriktning mot arbete i fritidshem. Nedan visas ett utdrag från intervjun med Lärare 4.

Lärare 4 - Det är ju sånt som man har läst sig till. Jag har absolut inte några.. alltså jag kan inte benämna dom, vad dom heter, det finns säkert namn för dom.

Intervjuare 2 - Skulle du kunna ge något exempel på en metod du använder?

Lärare 4 - Ja men till exempel, när man som pedagog står där och nu är det två olika versioner här och jag var inte där, så jag vet inte vad som hände, men nu ska vi se.. och då får man börja reda.. tex. "du är ledsen för att..?" och sen får man liksom börja prata om det.

Intervjuare 2 - Mhm...

Lärare 4 - Det är en väldigt bra metod tänker jag, för att då blir det inte det där "men det var visst du som sa så här" det blir liksom inte det här tjafset som är så vanligt.

Intervjuare 2 - Ah.. ja det är klart..

Lärare 4 - Man sätter regler för samtalen, du lyssnar, du säger ingenting, du bara lyssnar på din kompis, sen är det din tur att berätta hur du upplevde det. Men också, för då blir det så tydligt för dom, att det kan vara två helt olika upplevelser, eller så kan dom också säga, ja det var faktiskt så det var.

I detta utdrag ser vi att lärare 4 inte har begrepp för de metoder som används och vid analys av transkriberingen kan vi se kunskap om flera andra metoder som lärare 4 använder men inte har begrepp för. I citatet ovan till exempel talar Lärare 4 om vikten av att samtala och lyssna på varandra som vi kan koppla till förhållningssättet NVC som Göthlin och Widstrand (2020) dels beskriver handlar om att kommunicera på ett respektfullt sätt. Arbetssättet Lärare 4 talar om kan kopplas till Kostianen (2020) och transformativ medling som handlar om att eleverna ska ges möjlighet att utveckla förmågor som att kunna uttrycka och ta till sig andras behov, tankar och känslor i en konflikt. I utdraget ovan framgår det att Lärare 4 inte går in med förutfattade meningar om vad som hade hänt och att detta skulle kunna sättas i relation till det Johansson & Emilsson (2016) kommit fram till i sin studie om att lärares emotionella närvaro och medvetenhet till elevens perspektiv ökar elevens

möjlighet till inflytande. Att hen går in utan förutfattade meningar kan dessutom kopplas till det relationella perspektivet, då Lärare 4 inte går in för att reda i konflikten utan en idé om vem som startat konflikten. Enligt Hellberg (2017) är en förutsättning för det relationella perspektivet att de skolproblemen som förekommer inte förläggs på eleven.

Under intervjun med Lärare 2 framkom det precis som i intervjun med Lärare 4 att inga begrepp fanns för de olika konflikthanteringsmetoder som används. Under intervjun talar till exempel hen om arbetssätt som kan kopplas till konflikthanteringsmetoden medling. Hen talar även om hur de arbetat förebyggande med konflikter på hens arbetsplats, som visas i citatet nedan.

Lärare 2 - Jag kan ju säga att det har ju alltid varit samlingar, man ska va god kamrat och man ska försöka prata och man ska försöka lösa det innan man hämtar en vuxen, för det är ju en träning. Men jag vet att jag och Kim kunde göra så på samlingarna att vi hade spontana rollspel.

Lärare 2 talar om värdegrundsarbete som ett förebyggande arbete i konflikthantering när de har samtal om hur man kan vara en god kamrat till exempel. Detta kan vi se är en del i det förebyggande arbetet i konfliktpyramiden som Hakvoort (2010) beskriver handlar om att undervisningen ska byggas på demokrati och diskussioner i ett värdegrundsarbete. I utdraget ovan kan vi även se att Lärare 2 arbetar förebyggande med konflikter genom att använda drama i undervisningen på fritidshemmet. Att använda drama menar Forslund och Sander (2020) handlar om att på ett lekfullt sätt skapa ett gott klimat i gruppen.

5.3 Olika synsätt bland kollegor

Informanterna har upplevt olika synsätt bland kollegor på de elever som ofta hamnar i konflikter, men berättar även om sina egna synsätt på konflikthantering. Informanterna talar om vad de skulle vilja ändra på för att lyckas bra med arbetet med konflikthantering och hur de arbetar med konflikthantering presenteras i detta avsnitt.

5.3.1 Det kategoriska/kompensatoriska synsättet

Nedan visas ett utdrag från intervjun med Lärare 1 där hen svarar på frågan om hen upplevt olika synsätt bland kollegor på de elever som ofta hamnar i konflikter.

Lärare 1 - Ja, det har jag absolut.. Det kan jag ibland märka på vissa vuxna att de tar för givet vem det är som startat konflikten. Ibland kanske man tänker så själv, men man vet att man måste stoppa sig själv och ta reda på vad det var som egentligen hände.

Det synsätt som Lärare 1 har sett hos kollegor kan kopplas till det kategoriska synsättet som Hellberg (2017) förklarar med att problemen förläggs på eleven och i exemplet av Lärare 1 handlar det om att kollegor antar att det är vissa specifika elever som alltid startar eller är i konflikt. Brodin och Hylander (2002) menar att då vissa elever hörs och syns mer än andra kan det göra att lärare ger de eleverna mer uppmärksamhet än andra elever men då uppmärksamheten ofta är av det negativa slaget kan det ha som följd att elever som ofta hamnar i konflikter känner sig nedstämda och misslyckade. Karlsson (2020) menar att sättet lärare talar om olika elever påverkar både relationen till eleven men också lärarens val av konflikthanteringsmetod. I följande utdrag beskriver lärare 4 att hen reagerat på hur konfliktsituationer ser ut på fritidsavdelningen bredvid.

Lärare 4 - (...) där har man reagerat på att varför säger dom inte till nu, så påtalar man liksom det på ett schysst sätt och då kommer det fram att "det har vi inte ens märkt liksom"

Intervjuare 2 - Oj då..

Lärare 4 - Det tycker jag nog är det värsta liksom.. att någon går och slår en sådär, när man står i ett led utan anledning, att man inte ens höjer på ögonbrynen eller ens reagerar.. att man normaliserar ett icke önskat beteende.

Det lärare 4 tar upp i exemplet ovan beskriver hur hans kollegor inte ser händelser som bör uppmärksammas. Det kan ses stå i relation till det Lärarförbundet (2019) skriver om lärares tillsynsplikt, som innebär att lärare har ett ansvar för att eleverna ska kunna känna sig säkra och se till att elever varken skadar andra eller kommer till skada själva. Det kan vara så att anledningen till att Lärare 4:as kollegor inte reagerar på konflikter är vad Lärarförbundet (2019) påtalar om problemet med att det dras ner på resurserna i skolan och att lärare då arbetar i motvind, som i sin tur gör att eleverna drabbas. Detta kan oavsett om det är avsiktligt eller ej, ses stå i relation till det Hellberg (2017) skriver om ett kategoriskt perspektiv och att lärarna förlägger problemen på eleverna. Avsaknaden av reaktioner hos kollegorna till Lärare 4 kan även stå i relation till vad Brodin & Hylander (2002) skriver, att lärare och elever påverkas av både känslor och beteende och att detta präglar samspelet dem emellan. Som lärare kan man antingen stötta eleverna i dessa känslor eller ignorera dem.

I kommande utdrag svarar Lärare 2 på vad hen skulle vilja ändra på för att lyckas bra med arbetet med konflikthantering på hans arbetsplats.

Lärare 2 - Då skulle jag velat haft assistenter till dessa barn. Idag ska alla barn integreras till varje pris, o frågar du mig tycker inte jag att det är bra, vare sig för det barnet som kanske har en diagnos och inte mot dom andra heller. För vi räcker ju inte till jämt...

Intervjuare 2 - Mhm..

Lärare 2 - En del barn har ju aa kanske befinner sig någonstans i spektrat och då hjälper det inte vad du gör.

Intervjuare 2 - Mm..

Lärare 2 - Jag menar, hur kan en 6åring få slå, asså där har vi ju varit 2 för att hålla fysiskt. Hur kan en unge få hålla på såhär och rektorerna tassar på tårna o facket är inblandat det skrivs såna här, vad heter det..

Intervjuare 2 - Tillbud?

Lärare 2 - Aaa tillbud! asså heela tiden o inget händer! alla vi vet ju att den här, han kommer va på torget här när han är tolv år.

I detta citat kan vi se kännetecknen från det kategoriska/kompensatoriska perspektivet då Lärare 2 kopplar de problem som finns till diagnoser och är kritisk till att alla elever ska integreras jämt. Hellberg (2017) menar att olika svårigheter som finns ofta definieras med hjälp av diagnoser och att när det sätts in åtgärdande metoder är de ofta exkluderande och gör att eleven riskerar att bli isolerad från övriga elever (Hellberg, 2017). I citatet av Lärare 2 tolkar vi det som att hen har vissa förutfattade meningar om eleven, vilket för våra tankar till det Lärarförbundet (2019) skriver, att lärare ständigt behöver reflektera över hur de bemöter sina elever då lärare har en maktposition. Thornberg (2013) menar att relationen lärare har till sina elever har stor betydelse för hur elever interagerar med lärare i hanteringen av konflikter. Det skulle kunna vara så att elever känner av det Lärare 2 talar om i utdraget ovan och att detta går att koppla ihop med med det Karlsson (2020) skriver om att elever kan känna att de förväntas bete sig på ett visst sätt eftersom att de ofta får höra negativa saker om sig själva. Det behöver inte nödvändigtvis vara så att Lärare 2 säger detta direkt till eleven men att elever kan känna av lärares uppfattningar och känslor.

5.3.2 Det relationella synsättet

Lärare 4 tar i utdraget nedan upp hur de jobbar i hens arbetslag för att förebygga konflikter.

Lärare 4 - Jag har ju arbetat i elevgrupp där det har varit väldigt mkt utåtagerande elever... Så det vi gör är att vi går igenom elevgruppen, alltså varje vecka så planerar vi ju ihop och då lyfter vi ju vissa elever som vi ser, att det kanske ofta blir konflikter med.. så tittar vi lite på varför blir det konflikter? i vilka sammanhang?, är de inomhus? utomhus?, mellan vilka elever händer konflikterna?.

Intervjuare 2 - Mhm..

Lärare 4 - Hur kan vi göra där då, för att förebygga? ...Det tror jag är jätteviktigt i det dagliga arbetet och att det finns med hela hela tiden.

Från utdraget ovan kan det tolkas som att Lärare 4 anpassar det förebyggande arbetet efter den elevgrupp hen arbetar med och att de konflikter som hen menar kommer uppstå är av fysiskt tillbud. Det som kan uppstå utöver skador på sig själv och andra om inget fungerande förebyggande arbete finns med dessa elever är vad Thornberg (2013) förklarar, att elever med ett *problemskapande beteende* och deras möjlighet till social acceptans minskar. När Lärare 4 talar om utåtagerande elever tolkar vi detta som Anneli Karlsson skriver om när elever agerar på ett aggressivt sätt, så kan det ses som ett *problemskapande beteende* (Karlsson, 2020). I utdraget finns kännetecknen från det relationella perspektivet då Lärare 4 berättar att de brukar observera elever och sedan analysera varför det fungerar eller inte fungerar i vissa miljöer. Detta går att koppla till det Ahlberg (2015) skriver om det relationella perspektivet; att lärare söker olika förklaringar till de skolproblem som finns genom att lägga fokus på hur elever interagerar i olika sammanhang och miljöer.

I kommande utdrag berättar Lärare 6 om hur hen tror att eleverna påverkas av lärares olika synsätt och hen tar även upp det kollegiala lärandet som en möjlighet för att säkerställa en god kvalitet i undervisningen.

Lärare 6 - Men jag tror nog att de kan bli ganska förvirrade när man säger olika saker... Vissa elever är också känsliga mot att inte riktigt veta vad som gäller, utan de behöver ha samma sak hela tiden.

Intervjuare 1 - Mhm..

Lärare 6 - Är det då någon som kan upptäcka någon metod som funkar bättre på den här eleven så är det ju jättebra att man kan dela med sig så att alla arbetar på samma sätt mot den tänker jag... Detta är något vi diskuterar en gång i månaden på elevkonferenser.

Lärare 6 talar om att vissa elever är i större behov av rutiner och att veta vad som gäller. Detta kan kopplas till ett relationellt synsätt och det Karlsson (2020) skriver om att en del elever är i behov av rutiner och en tydligare struktur på grund av att de har svårt att vara flexibla. Då Lärare 6 själv och tillsammans med kollegor tar ansvar för att hitta metoder som fungerar för olika elever och inte förlägger "problemen" på eleverna, står det i linje med det relationella synsättet och går att koppla till "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet" (2019) där det står att "undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov" (s.6). Lärare 6 tar även upp elevkonferenser som en del i det förebyggande arbetet, där ett gemensamt arbetssätt blir viktigt för att stödja eleverna i deras utveckling. Detta menar även Lärarförbundet (2019) att en del av de yrkesetiska principerna handlar om att lärare ständigt behöver ha kollegiala diskussioner och reflektera över hur elever bemöts. Även Hakvoort, Larsson och Lundström (2020) beskriver att en kollektiv förståelse kan hjälpa lärare att hantera konflikter och stärka lärares professionella språk.

5.3.3 När synsätten krockar

Det visade sig att informanterna ibland hade en helt annan syn på vissa elever och situationer än vad deras kollegor hade och nedan visas två citat från Lärare 5 där detta blir tydligt. Lärare 5 talar om en situation där hen och en kollega haft helt olika uppfattningar om en elev.

Lärare 5 - Nä men innan jag arbetade här så jobbade vi efter en slags modell som ändå aa men du vet det är Lars Anderssons modell... Och där märker man ju att: aa men han Eli där är ju en klar 1a hen är lugn hen utvecklas bra och vissa ba: ELI?! Klar 3a hen lyssnar inte och då märker man alright, barnen lyssnar ju på oss på olika vis och det blir ju lite spännande.

Även om lärare 5 inte bokstavligen säger det så tolkar vi det hen säger som att relationen till eleven påverkas av vilket synsätt lärare har på eleven. Det skulle kunna vara att kollegan har ett mer kategoriskt synsätt medan Lärare 5 har ett mer relationellt synsätt eller så har det att göra med det Hejlskov Elvén (2014) skriver att beteendeproblem handlar om vilka krav lärare ställer. Kanske ställer Lärare 5 och hens kollega helt olika krav på eleverna och att det är på grund av det som de tolkar ett beteende så olika. Det kan även tolkas som det Thomassen (2007) säger (med referens till Foucault) att lärare som pratar på ett nedlåtande sätt om elever utövar makt med hjälp av språket. Detta när kollegan till Lärare 5 benämner en elev som en klar 3a då eleven inte lyssnar och att kollegan då sätter eleven i ett fack.

Under intervjuerna framkom det att alla informanter har haft kontakt med specialpedagog för att få stöd i anpassning av undervisning för de elever som är i behov av det. I flera fall framkom det att specialpedagog involveras för sent, då våra informanter redan provat de metoder som specialpedagogen föreslår, vilket resulterar i att lärarna i fritidshemmet själva får fortsätta att försöka anpassa undervisningen bäst de kan. I intervjun med Lärare 5 berättar hen att lärarna i fritidshemmet inte arbetar så mycket tillsammans med specialpedagogen utan att det snarare handlar om att elever skickas till specialpedagog för att hen ska lära eleven olika strategier som eleven ska kunna använda sig av. I utdraget nedan berättar Lärare 5 om ett exempel på varför specialpedagogen på skolan involveras.

Lärare 5 - Man vill ju gärna med barn som inte funkar hitta nån form av diagnostik på dom och då känns det ju som att specialpedagogen är rätt väg. Nu ska vi se här om vi pratar med Bobbie, är det kanske lite adhd? Det är inte alltid man pratar med dom för att man ska se om det hänt något hemma, vad är ditt state of mind... och sådär va.

Det sättet som specialpedagogen på Lärare 5s arbetsplats involveras kopplar vi till det kategoriska/kompensatoriska perspektivet. Att försöka hitta diagnostik på elever menar Nilholm (2007) är essentiellt enligt perspektivet för att lyckas kompensera enskilda elever för deras problem då en diagnos gör att problemen kan tolkas och olika tillvägagångssätt för hur problemen ska kunna kompenseras kan föreslås. Vi tolkar dock citatet som att Lärare 5 är kritisk till varför specialpedagogen involveras, det skulle kunna vara att Lärare 5 har ett mer relationellt synsätt då hen tar upp att det skulle kunna vara något som hänt som gör att eleven agerar på ett visst sätt. Lärare 5:s förhållningssätt kan ses stå i relation med vad Ahlberg (2015) skriver, att personer med ett relationellt synsätt försöker se vad som händer när eleven interagerar i olika sammanhang och miljöer.

5.4 Utmaningar

Under intervjuerna upptäckte vi att informanterna talat om vissa utmaningar när det kommer till konflikthantering, både större svårigheter som ligger på ett strukturellt plan och utmaningar inom arbetslagen.

5.4.1 Brist på personal

I samtliga intervjuer talades det om bristen på personal i fritidshemmet i förhållande till arbetet med konflikthantering. I utdraget nedan visas svar på frågan om Lärare 4 anser att de är tillräckligt med personal för att jobba med förebyggande konflikthantering.

Lärare 4 - Det tycker jag inte, det finns inte på kartan att vi är tillräckligt många för att kunna arbeta förebyggande. Det är för många barn per anställd helt enkelt...

I utdraget påpekar Lärare 4 bristen på personal i fritidshemmet och menar att det påverkar lärarnas möjlighet att arbeta förebyggande med konflikter. Hakvoort (2010) skriver att det är viktigt att skolan använder sig av delen *förebygga* i konfliktpyramiden och menar att det finns en risk att konflikter eskalerar om det inte arbetas aktivt med det förebyggande arbetet. I kommande utdrag talar Lärare 1 om hur hen går tillväga för att hinna med det förebyggande arbetet.

Lärare 1 - För att jobba förebyggande går det väl bra.. Eftersom att jag går in i skolan och jobbar kan jag ju ta halvklass där.

Vi kan se att Lärare 1 har utvecklat en strategi för hur det förebyggande arbetet med konflikthantering ska hinnas med trots personalbristen. Lärare 1 lyckas med det förebyggande arbetet eftersom hen kan gå in i klasser under skoltid och arbeta med det då. Det blir tydligt i exemplet att tiden på fritids inte räcker till vilket dels kan bero på det Skolverket (2019) skriver om att elevantalet på fritidshemmen ökar men andelen utbildad personal minskar.

5.4.2 Föräldrasamverkan

Vi frågade även informanterna när de involverar vårdnadshavare i konflikter som uppstått och hur det brukar mottas. Samtliga informanter svarade att de får övervägande positiv respons från föräldrar, dock så kunde vi se vissa utmaningar lärare har när det kommer till samverkan med föräldrar som framkommer i utdraget nedan.

Lärare 1 - Det beror lite på vad det gäller..

Intervjuare 2 - mhm..

Lärare 1 - (...) om det är ngn som retar någon, då säger jag till först, blir det inte bättre då kan jag säga till eleven att om det inte blir bättre så får jag prata med din mamma eller pappa... Det som jag tycker är väldigt svårt är de föräldrar som har svårt med språket...

Intervjuare 2 - Ja, okej..

Lärare 1 - Ibland så kanske man pratar med en förälder och så tror man att de förstått, men så visar det sig senare att det inte förstått någonting och det är svårt. Sen vet man ju att det är svårt att få tag på tolkar och att det kostar och sådär.

I intervjun med Lärare 1 så framkom det att hen kontaktar föräldrar när en elev upprepade gånger trots tillsägelse inte "bättrat sig". En sådan situation skulle kunna jämföras med vad Thornberg (2013) skriver om *tvångsmakt*, det vill säga att en lärare, genom sin maktposition kan ge elever förmaningar om "bestraffning". Detta då lärare 1 säger att om det inte blir bättre så ringer jag hem till din mamma eller pappa. I citatet ovan kan vi även se att Lärare 1 tyckte det var svårt att lyckas med föräldrasamverkan när det kommer till vissa elever då det fanns en språklig barriär. Vi kan se att detta problemet ligger på en strukturell nivå då det handlar om tid och pengar som är bortom lärarens makt att förändra. I en rapport av lärarförbundet (2019) visas det att även fast lärare påtalar behovet, att det saknas stöd där det behövs.

Thornberg beskriver att lärarens maktposition kan göra att de upplever att de har makten att dela ut eller ge förmaningar om bestraffning, detta benämns som *tvångsmakt* (Thornberg, 2013) och skulle kunna innebära att en lärare t.ex. hotar en elev med att "slutar du inte bråka nu så kommer jag att ringa hem till dina föräldrar".

Lärare 4 talar i utdraget nedan om att det finns två olika tankesätt hos kollegorna på hans arbetsplats när det gäller föräldrasamverkan.

Lärare 4 - Ja, vi har ju pratat om det här mycket på *nuvarande arbetsplats*, för att det finns två lägen.. Antingen så hör du av dig till föräldrarna och så finns det också dom som också säger så här "nä men vi vill sköta det här själva på skolan"..

Det vi kan se av det Lärare 4 talar om är att lärare dels arbetar på olika sätt med samma elever, men att det även påverkar föräldrarnas möjlighet till inflytande. Det kan ses stå i jämförelse med det Hakvoort och Olsson (2014) påpekar om att det blir svårt att genomföra uppdraget då lärare väljer att lösa konflikter på sitt egna sätt. När lärare väljer att sköta konflikterna själva på skolan och inte involvera föräldrarna kan det kopplas till det Friberg (2020) skriver om undanhållande av information som en typ av härskarteknik och menar att det går emot skolans demokratiska uppdrag. Författaren förklarar att föräldrasamverkan kan underlätta arbetet med konflikthantering och öka en trygghetskänsla hos föräldrarna.

6. Diskussion

I detta kapitel diskuteras först resultat och studiens frågeställningar besvaras. Vi kommer därefter att föra en metoddiskussion där för och nackdelar med metoden lyfts fram, men även vad vald metod har fått för konsekvenser för studiens resultat. Avslutningsvis kommer det förslag på fortsatt forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Som vi tidigare beskrivit (se kap 1) så har det övergripande syftet med studien varit att identifiera lärares synsätt på konflikthantering i fritidshemmet samt undersöka lärares erfarenheter och kunskaper om konflikthantering. I kapitel 5 presenterades resultat som tagits fram med en tematisk analys. I följande avsnitt kommer vi att diskutera resultat och besvara de frågeställningar vi formulerat:

- *Vilka kunskaper har lärare om konflikthantering och hur har dessa erhållits?*
- *Hur talar lärare om deras arbete med konflikthantering?*
- *Vilka utmaningar och möjligheter ser lärare med konflikthantering?*

6.1.1 Lärares kunskaper om konflikthantering

I studiens resultat lyftes den beprövade erfarenheten av samtliga informanter som mycket betydelsefull för hur man tar sig an konflikter. De flesta informanter har inte fått med sig olika konflikthanteringsmetoder från sin utbildning, bland annat så talar Lärare 2 om vikten av erfarenhet och kollegiala samtal om hur konflikter kan hanteras. Lärare 3 och Lärare 5 har gått den senaste utbildningen och talar om några få konflikthanteringsmetoder de fått med sig från utbildningen. Vidare berättar Lärare 5 att metoderna hen använder främst kommer från arbetslivet och visar på kunskap om konflikthanteringsmetoder genom att använda begrepp för till exempel medling och lågaffektivt bemötande. Vi har i inledningen av vår uppsats påtalat att vi känner att vi skulle velat ha mer kunskaper om konflikthantering än vi fått i utbildningen då relationsarbete i kombination med konflikthantering är en så stor del av fritidshemmets verksamhet. Då Lärare 3 och Lärare 5 gått den senaste utbildningen och menar att de inte fått med sig så mycket kunskap om konflikthantering från utbildningen så anser vi att den känslan är befogad. Vi vill för den sakens skull inte förringa vikten av beprövad erfarenhet som givetvis är av betydelse under hela lärares arbetsliv, men att ha med sig mer teoretisk kunskap om konflikthantering än vad vi får i dag tror vi skulle underlätta som nyexaminerad lärare.

Under analysen av vår empiri kunde vi se att olika konflikthanteringsmetoder användes även om det inte alltid fanns begrepp för dem. De arbetssätt vi kunde koppla till olika konflikthanteringsmetoder var lågaffektivt bemötande, medling, NVC och konfliktpyramidens förebyggande del, bland annat så kan vi se att Lärare 4 använder metoder som hen inte kan benämna vid namn. Vi kan se konflikthanteringsmetoden NVC som enligt Widstrand och Göthlin (2020) kan vara en metod för att hjälpa lärare att på ett konstruktivt sätt jobba med konflikter. Vi kan även se konflikthanteringsmetoden medling, där syftet kan vara det Kostianen (2020) skriver att medling är en möjlighet för elever i en konfliktsituation att dels kunna uttrycka sina egna behov och känslor men även träna på att kunna ta till sig andras behov och känslor. Vi kan se att Lärare 2 använder sig av drama i det förebyggande arbetet som vi kopplat till konfliktpyramidens förebyggande del. Att arbeta med drama menar Forsund & Sander (2020) ger eleverna tillfälle att bearbeta sina egna tankar och känslor genom lärarna utan att själva bli utpekade och förhoppningsvis leder det

till nya lärdomar och insikter hos eleverna. Lärare 2 har heller inte begrepp för olika metoder men på grund av sin långa erfarenhet kan vi se genomgående i hela intervjun att hen använder metoder både för att hantera och förebygga konflikter. Även om våra informanter använder sig av metoder som de inte har begrepp för så kan vi ändå se det som problematiskt då vi kopplar det till vad Hakvoort, Lindahl och Lundström, (2019) skriver, om att lärare redan i utbildningen behöver få viktiga metoder och teorier för att uppnå en metaforståelse, även ett gemensamt yrkesspråk är av vikt för att kunna arbeta kollegialt.

Som vi skrev i vår inledning (se kap.1) trodde vi att det var brist på det konfliktförebyggande arbetet på fritidshemmen. Det vi kan se nu i efterhand är att delarna *förebygga* och *stopp* i konfliktpyramiden (se. avsn. 2.3.1) är det som talas mest om i våra intervjuer, delarna *hantera* och *hjälp* talas det väldigt lite om, speciellt delen *hantera*. Hakvoort (2010) menar att alla delar i pyramiden behöver finnas med i lärares arbete med konflikter samtidigt som Hakvoort (2020) har kommit fram till att arbetet med konflikthantering inte ser ut som en pyramid i verkligheten, utan att fokus ligger på nivåerna *förebygga* och *stopp*, vilket även bekräftas i vår studie.

6.1.2 Lärare arbete med konflikthantering

Resultatet visar att lärare på flera av informanternas arbetsplatser inte har ett gemensamt arbetssätt när det kommer till konflikthantering. Lärarna hade en vana att välja att hantera saker på olika sätt, till exempel talar Lärare 5 om att kollegorna i hans arbetslag endast tog till sig förslag på nya arbetssätt om det kom från litteratur. Det kom även fram i intervjun som helhet att Lärare 5 arbetar annorlunda än sina kollegor och att det låg en stor frustration i det då hen inte känner sig lyssnad på trots samtal med rektor och kollegor. Lärare 5 talar även om att hen inte vet varför kollegorna inte lyssnar på de förslag som lyfts. Hakvoort och Olsson (2014) menar att en svårighet för att lärare ska kunna genomföra uppdraget är avsaknaden av kollegiala diskussioner då det påverkar det konfliktförebyggande arbetet som leder till att lärare sköter konflikter på sitt eget sätt. Thomassen (2007) menar att om en lärare bara ser sina egna kunskaper som meningsfulla tar hen inte sitt ansvar, lärare bör dekonstruera sina yrkeskunskaper, vilket betyder att lärare måste vara kritiska och reflekterande till det dem tror sig veta.

När vi frågade informanterna om de arbetat med någon kollega med ett annat synsätt än dem själva när det gäller de elever som ofta hamnar i konflikter beskrevs exempel av alla informanter utom en, som vi kopplar till det kategoriska/kompensatoriska synsättet. Vi kan se genomgående i resultatet att alla informanter har viljan om ett relationellt synsätt, men vi kan se vissa tendenser till det kategoriska/kompensatoriska synsättet i vissa svar. Till exempel talar Lärare 1 om att det finns kollegor som tror att de elever som ofta hamnar i konflikter är de elever som startat konflikten, samtidigt säger Lärare 1 att hen ibland kanske tänker så själv men att man då måste stoppa sig själv och tänka om. Hejlskov Elvén (2014) menar att det krävs en hel del av lärare för att kunna se betydelsen av sin egen roll i olika situationer som uppstår. Vi kan se att Lärare 4 genomgående i hela intervjun har ett synsätt som bygger på ett relationellt perspektiv. Ett exempel på det är när Lärare 4 talar om hur de arbetar med konflikthantering och att fokus läggs på vad som händer runt elever, i olika miljöer och vad som fungerar och inte fungerar. Detta ligger i linje med vad Ahlberg (2015) menar: att lärarna har ansvar för att lärmiljön ska främja alla elevers lärande. Detta styrks även i "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet" (2019) där det står att "undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov" (s.6).

I alla intervjuer talade informanterna om elever som ofta hamnar i konflikter och då blev det tydligt att informanterna tryckte på vikten av att känna sin elevgrupp för att kunna anpassa

arbetet med konflikthantering. Lärare 4 talar bland annat om att arbetet anpassas efter den elevgrupp hen har och att anpassa arbetet efter den elevgrupp som finns skriver Skolverket (2014) behövs för att lyckas erbjuda eleverna en meningsfull fritid. När Lärare 4 anpassar arbetet med konflikthantering efter den elevgrupp hen har kopplar vi det till det Karlsson (2020) skriver om *ansvarsprincipen* och menar att lärare som tar ansvar kan göra skillnad. När lärare känner sin elevgrupp är det lättare för elever att känna sig trygga, dock så menar Skolverket (2014) att elevernas trygghet kan påverkas negativt om elevgrupperna är för stora då relationerna mellan elever och lärare riskerar att bli ytliga. Det kan leda till att elever inte känner sig trygga och sedda, vilket i sin tur kan resultera i att elever agerar aggressivt eller blir nedstämda.

Vår empiri visar att specialpedagog involveras i fritidshemmets verksamhet, men ofta har det ingen eller minimal effekt då informanterna många gånger redan provat de metoder som specialpedagogen rekommenderar. Vår empiri visar som tidigare beskrivits, att lärarna talar om metoder som de använder men inte har begrepp för och vi funderar då på vad det är som gör att samarbetet med specialpedagog inte fungerar, då hen borde ha mer kunskaper än våra informanter eftersom en specialpedagog har utbildat sig för att kunna stötta lärare med specialpedagogiska kunskaper. Det skulle kunna vara att eftersom informanterna har kunskap om metoder men inte begrepp för dessa, att det blir svårare att få en djupare förståelse och att kunna reflektera samt utvärdera användandet av de metoder som väljs. Här kan vi se att kunskap baserad på forskning behövs i kombination med den beprövade erfarenheten. Om lärare inte har en djupare förståelse menar Hejlskov Elvén (2014) att det kan finnas en fara med att lärare tar itu med konfliktsituationer utefter bästa förmåga då det finns en risk att metoder används som inte fungerar.

Det kan även vara så att elever endast skickas till specialpedagog och att lärare inte är mer involverade, detta ser vi som problematiskt då specialpedagogen ska arbeta för att stödja lärare i deras arbete med eleverna. Lärare 5 talar om hur specialpedagogen endast arbetar med elever och att kollegor gärna vill sätta en etikett på elever genom att skicka dem till specialpedagog för att få fram om det finns någon möjlig diagnos som ligger till grund för elevens beteende. Hellberg (2017) tar upp att elever som får en diagnos eller har en funktionsvariation ofta definieras utifrån dessa och att deras handlingar många gånger skylls på diagnosen. Om elever blir skickade till specialpedagog såsom Lärare 5 har tagit upp och inte försöker kommunicera med eleven själv, ställer vi oss frågan om vad en eventuell diagnos ska lösa? Oavsett om en elev har en diagnos eller inte så är alla elever och konflikter olika och behöver hanteras utefter det. Många elever har dessutom olika sätt att kommunicera sina känslor på och då menar Skolverket (2014) att det är viktigt att lärare kan stödja eleverna i deras kommunikation och hjälpa dem att finna förmågan att uttrycka sig med ord på ett konstruktivt sätt.

6.1.3 Utmaningar och möjligheter

I vår studie framkom vissa utmaningar och möjligheter till förebyggande arbete med konflikter i fritidshemmet. Flera av utmaningarna som våra informanter tagit upp ligger på ett strukturellt plan, det handlar framförallt om tidsbrist och för stora elevgrupper. Något som alla informanter lyfte fram under intervjuerna är att det är alldeles för lite personal för att kunna arbeta förebyggande med konflikter. Brodin & Hylander (2002) menar att lagom stora elevgrupper och tillräckligt med lärare är en förutsättning för att kunna interagera med eleverna på ett konstruktivt sätt. Exempelvis talar Lärare 4 om att det är för många elever per anställd samtidigt som Lärare 1 tar upp att det förebyggande arbetet går bra för att hen arbetar i halvklass på skoltid ibland. Det vi ser som en utmaning och ställer oss kritiska till är att det förebyggande arbetet fungerar bäst om det görs på skoltid. Alla lärare som arbetar i

fritidshem har inte denna möjlighet och även om vi anser att det kan vara bra att göra det så ska det inte stå och falla på att lärare som arbetar i fritidshem går in i klass på dagtid för att det är för stora elevgrupper på fritidshemmet. Haglund (2017) menar att lärare gör så gott de kan då storleken på elevgrupperna ökar och att detta leder till tidsbrist och stress. Det vi frågar oss då, är det verkligen rimligt att lärare endast har möjlighet att göra så gott de kan efter de förutsättningar som råder?

Vi ser dessutom vissa utmaningar när informanterna talar om olika arbetssätt och synsätt i hur man arbetar med konflikter, ett exempel på det tar Lärare 4 upp, att det finns två olika lägen. Det finns de lärare som väljer att involvera vårdnadshavare och lärare som vill hantera konflikter själva. Det finns en problematik med att inte involvera vårdnadshavarna i arbetet med konflikthantering då det står i "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet" (2019) att fritidshemmet ska stödja vårdnadshavare i arbetet med deras barns fostran och utveckling. Att utföra uppdraget och följa det som står i Läroplanen blir därför otroligt svårt på den arbetsplats som Lärare 1 arbetar på då hen beskriver att det är svårt att föra samtal med föräldrar som inte har språket, då det hänger på att det dels är svårt att få tag på tolkar men att det även är en ekonomisk fråga.

Vi har i vårt resultat märkt att de tendenser som finns till ett kategoriskt/kompensatoriskt synsätt är hos en informant och hos de övriga informanternas kollegor som arbetat i många år på fritidshemmet samt hos informanternas kollegor som inte har en pedagogisk utbildning. Vi kan se att detta är en stor utmaning att lärare har olika synsätt dels för att våga stå upp för det man som lärare tror på men även för att lärare behöver kunna diskutera och samarbeta med varandra för att säkerställa en god kvalitet på fritidshemmet. Att diskutera olika synsätt och uppfattningar är även något som ska förmedlas till eleverna enligt (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2019) i synnerhet i arbetet med konflikthantering. Att vi ser det kategoriska/kompensatoriska synsättet hos lärare som arbetat i många år skulle kunna bero på att fritidshemmet ser annorlunda ut nu än förr, det vill säga att elevgrupperna är större och att det saknas behörig personal som resulterar i en hög belastning för de lärare som är utbildade. Utbildningen har dessutom ändrats över tid och det kan även handla om det Haglund (2017) skriver om normer och att dessa skapas genom hur elever och lärare talar med och till varandra. Det vill säga hur lärare och elever använder och hanterar de fysiska förutsättningar som finns i den verksamhet och kontext de ingår i.

Ytterligare en utmaning som framkom i resultatet är när Lärare 2 talar om vissa elever som "befinner sig någonstans i spektrat" och att det inte spelar någon roll vad du som lärare gör, för inget hjälper ändå. Att lärare resonerar på det här sättet kan påverkas av storleken på elevgruppen i fritidshemmet, men även om elevgruppen är stor och det kan resultera i stress för lärare så bör det inte ha en påverkan på lärares grunduppfattning om elever. Hur lärare talar om olika elever har betydelse för det som står skrivet i "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet" (2019) om att lärare ska uppmuntra elever till förståelse för andra människor. Om lärare kategoriserar elever går det emot det Thornberg (2013) tar upp om de yrkesetiska principerna och lärares makt i förhållande till elever då lärare ska vara en förebild för eleverna, det handlar om hur lärare pratar med och om olika elever. Lärarförbundet (2019) menar att lärare alltid behöver respektera elever och reflektera över hur de bemöts eftersom lärare har en maktposition.

En möjlighet som talats om i intervjuerna på olika sätt är det kollegiala lärandet och det mest framträdande var att informanterna upplever att kollegiala diskussioner hjälper till för att lärare ska få ett mer gemensamt arbetssätt. Bland annat talar Lärare 6 om att elever kan må bättre av att lärare säger samma sak till dem, att det ska vara tydligt för eleverna vad som

gäller. Då kan det vara av vikt att använda sig av det Karlsson (2020) skriver om tydliggörande pedagogik och de sju frågor som handlar att elever ska ges möjlighet att vara medvetna om varför de ska göra en viss sak?, vad som ska göras?, vart ska det ske? med vem?, när?, hur? och vad som händer sedan?

Ytterligare en möjlighet vi sett i resultatet är när lärare involverar elever i det förebyggande arbetet med konflikter, detta blir tydligt då Lärare 1 talar om elever och att de har kloka tankar själva om hur man är en bra kompis. Vi kan se på flera ställen i empirin hur Lärare 1 involverar eleverna i det förebyggande arbetet genom att eleverna själva får komma med förslag på hur konflikter kan hanteras. Här ser vi att eleverna ges inflytande genom ett demokratisk arbetsätt som styrks i "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet" (2019) där det står att elever bör involveras i de beslut som fattas för att konflikter ska kunna hanteras på ett konstruktivt sätt. Elevinflytande kopplar vi till begreppet *empowerment* som Thomassen (2007) menar är ett sätt att ge makt till den som är maktlös.

6.2 Metoddiskussion

Vi anser att vi valde rätt metod för vår studie men det hade varit fördelaktigt att göra fler intervjuer för att öka studiens reliabilitet. Då vi hade begränsat med tid och svårt att få tag på informanter på grund av Covid-19 påverkade det våra möjligheter att hålla fler intervjuer. För att göra studien mer generaliserbar och resultatet mer tillförlitligt så skulle det även kunnat göras observationer av lärares hantering av konflikter på fritidshemmen om mer tid hade funnits. Som vi beskrivit tidigare så valde vi semistrukturerade intervjuer där vår tanke var att våra informanter skulle få styra samtalet så mycket som möjligt. Detta gick som vi hade tänkt, dock kanske inte i första intervjun då vi är relativt oerfarna på att intervjua då vi behövde lite tid för att komma in i det. Vi kunde i nästan alla intervjuer ställa följdfrågor för att få mer information och i de flesta intervjuer var det informanterna som förde samtalet, vilket inte hade kunnat ske om vi hade haft strukturerade intervjuer.

6.3 Vidare forskning

Vi har märkt under arbetets gång att det finns för lite forskning om konflikthantering på fritidshemmet. Då vår studie inte är representativ för alla fritidshem i Sverige skulle det vara intressant att få veta om det vi kommit fram till även stämmer överens med hur det ser ut på andra fritidshem. Framförallt då våra informanter är utbildade och arbetar på skolor där merparten av lärarna är utbildade, som skrivet i inledningen så ser det ju inte ut så på de flesta skolor. Det skulle vara intressant om en studie genomfördes på skolor där det inte är lika mycket utbildade lärare och ta reda på vad det får för konsekvenser för både lärares arbete med konflikter och deras synsätt på konflikter och konflikthantering. Det hade även varit intressant att genom observationsstudier för att få veta hur elever hanterar och påverkas av konflikter när lärare inte har någon pedagogisk utbildning. Vi skulle också kunna tänka oss en kompletterande studie till vår egna med observationer av både elever och lärare i kombination med fysiska intervjuer med elever och lärare för att få en så bred bild som möjligt, men även för att få syn på sådant som vi inte kunde få reda på i våra intervjuer.

Eftersom vårt resultat visar att lärare har olika synsätt på konflikthantering så skulle det vara intressant att få veta hur lärares olika synsätt påverkar verksamheten i stort. Vad gör det till exempel med gruppklimatet? Hur påverkar det arbetsmiljön? Hur påverkar det elevernas möjlighet till social utveckling osv.

7. Referenser

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: Att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 8-16). Stockholm: Liber.
- Alvesson, M., & Sköldböck, K. (2017). *Tolkning och reflektion : Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). Moving towards analysis. I V. Braun., & V. Clarke. *Successful qualitative research: a practical guide for beginners* (s.173-199). Thousand Oaks, CA: SAGE publications.
- Brodin, M., & Hylander, I. (2002). *Självkänsla - att förstå sig själv och andra*. Stockholm: Liber
- Cohen, R. (2005). *Students resolving conflict : Peer mediation in schools*. Tucson: Good Year Books.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (4. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34-54). Stockholm: Liber.
- Friberg, B. (2020). Grundläggande konfliktkunskap. I I. Hakvoort, B. Friberg (red.), *Konflikthantering i professionellt lärarskap* (s.65-100). (4. uppl.). Malmö: Gleerups.
- Försund, T., & Sander, A. (2020). Dramapedagogiskt förhållningssätt. I I. Hakvoort, B. Friberg (red.), *Konflikthantering i professionellt lärarskap* (s.23-63). (4. uppl.). Malmö: Gleerups.
- Galtung, J., & International Peace Research Institute. (1996). *Peace by peaceful means : Peace and conflict, development and civilization*. London: Sage.
- Haglund, B. (2017). Fritidshemmets vardagspraktik - konstruktion och omkonstruktion av ett ständigt pågående arbete. I M. Rohlin (Red.), *Teori som praktik i fritidshemmet* (s.117-139). Malmö: Gleerups.
- Hakvoort, I. (2010). The conflict pyramid: A holistic approach to structuring conflict resolution in schools. *Journal of Peace Education*, 7(2), 157-169. doi: 10.1080/17400201.2010.498997
- Hakvoort, I., & Friberg, B. (2020). *Konflikthantering i professionellt lärarskap* (4. uppl.). Malmö: Gleerups.
- Hakvoort, I., Lindahl, J., & Lundström, A. (2019). A bibliometric review of approaches to address conflicts in schools: Exploring the intellectual base. *Conflict Resolution Quarterly*, 37(2), 123-145. doi: 10.1002/crq.21266
- Hakvoort, I., & Olsson, E. (2014). The School's Democratic Mission and Conflict Resolution: Voices of Swedish Educators. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 531-552. doi: 10.1111/curi.12059
- Hakvoort, I., Larsson, K., & Lundström, A. (2020). Teachers' Understandings of Emerging Conflicts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 37-51. doi: 10.1080/00313831.2018.1484800
- Hakvoort, I. (2020). Skolans uppdrag och konflikthantering. I I. Hakvoort, B. Friberg (red.), *Konflikthantering i professionellt lärarskap* (s.23-63). (4. uppl.). Malmö: Gleerups.

- Hejlskov Elvén, B. (2014). *Beteendeproblem i skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hejlskov Elvén, B., & Sjölund, A. (2018). *Hantera, utvärdera, förändra: Med lågaffektivt bemötande och tydliggörande pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hejlskov Elvén, B. (2020). *Lågaffektivt bemötande*. Hämtad 2020-11-19 från: <https://hejlskov.se/lagaffektivt-bemotande/>
- Hellberg, K. (2017). Ett specialpedagogiskt perspektiv på fritidshemmets vardagliga praktik. I M. Rohlin, *Teori som praktik i fritidshemmet* (s. 101-115). Malmö: Gleerups.
- Johansson, E., & Emilson, A. (2016). Conflicts and resistance: Potentials for democracy learning in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 24(1), 19-35. doi:10.1080/09669760.2015.1133073
- Jordan, T. (2015). *Konflikthantering i arbetslivet - förstå, hantera, förebygg*. Malmö: Gleerups.
- Karlsson, A. (2020). *Specialpedagogik för fritids : En grundbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Kostiainen, A. (2020). Medling i skolan. I I. Hakvoort, B. Friberg (red.), *Konflikthantering i professionellt lärarskap* (s. 219-242). (6. uppl.). Malmö: Gleerups.
- Lantz, A. (2013). *Intervjumetodik* (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lederach, J. (2014). *Little Book of Conflict Transformation : Clear Articulation Of The Guiding Principles By A Pioneer In The Field*. New York: Good Books.
- Lindström, G., & Pennlert, L. (2016). *Undervisning i teori och praktik : En introduktion i didaktik* (6. uppl.). Umeå: Fundo Förlag
- Lunneblad, J., & Odenbring, Y. (2016). Juridik eller socialpedagogik?: Skolors strategier för att hantera kränkningar / Legal perspectives or Social Pedagogy? Schools strategies of handling harassments. *Sociologisk Forskning*, 53(3), 271-288. <https://sociologiskforskning.se/sf/article/view/18262>
- Läraryrket (2019). *Trygghet att skapa studiero - en rapport om lärares ansvar och befogenheter*. Stockholm: Läraryrket <https://www.lararforbundet.se/artikelsidor/rapport-lararna-maaste-faa-trygghet-att-skapa-studiero#rapport-om-studiero-i-klassrummen>
- Nilholm, C. (2007). Det kompensatoriska perspektivet. I C. Nilholm (Red.), *Perspektiv på specialpedagogik* (s. 25-36). (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 220-236). Stockholm: Liber.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17-31). Stockholm: Liber.
- Thornberg, R. (2013). *Det sociala livet i skolan: Socialpsykologi för lärare*. Stockholm: Liber.
- Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion i vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerup.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Widstrand, T., & Göthlin, M. (2020). Nonviolent Communication. I I. Hakvoort, B. Friberg (red.), *Konflikthantering i professionellt lärarskap* (6. uppl.). Malmö: Gleerups.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019*. (2019). Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>

Skolverket. (2014). *Fritidshem* (Skolverkets allmänna råd med kommentarer). Stockholm: Fritzes.

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/allmanna-rad/2014/allmanna-rad-for-fritidshem>

Skolverket (2019). PM om: *Elever och personal i fritidshem läsåret 2018/19*.

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2019/pm---elever-och-personal-i-fritidshem-lasaret-2018-19?id=4085>

Bilagor

Bilaga 1, Missivbrev.

Vi heter Cecilia Borbély & Molly Gustavsson och vi läser sista terminen på Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem på Göteborgs Universitet.

Vi har valt att skriva en uppsats gällande konflikthantering ur lärares perspektiv. Det övergripande syftet med studien är att försöka förstå lärares perspektiv på konflikthantering i fritidshemmet samt undersöka hur lärares kunskaper och erfarenheter kring detta ser ut. De övergripande frågor som studien avser att besvara är:

- *Hur talar lärare om utmaningar och möjligheter med konflikthantering?*
- *Hur arbetar lärare med konflikthantering?*
- *Vilka kunskaper om konflikthantering har lärare och hur har de erhållit dessa?*

För att kunna besvara dessa frågor kommer vi att behöva samla in data genom intervjuer där vi kommer att använda oss av ljudupptagning för att kunna fokusera på samtalet. Efter transkribering raderas dessa och inga obehöriga kommer att ta del av det inspelade materialet. Vid behov kommer namn och platser att bli fingerade. Den information och de uppgifter vi fått kommer endast att användas i vetenskapligt syfte till denna studie.

Medverkande i studien är frivilligt och ni har rätt att när som helst avbryta ert deltagande fram tills studiens publiceringsdag. Ni ges även möjlighet att ta del av studiens resultat vid tid för publikation.

Vi är oerhört tacksamma över ert deltagande i studien och ser fram emot givande samtal!

Har ni några frågor eller funderingar, tveka inte på att höra av er.

Vänliga hälsningar Cecilia & Molly

Cecilia: gusborbce@student.gu.se , 0762-431070

Molly: gusmollygu@student.gu.se, 0733-120105

Bilaga 2

Intervjuguide

Att tänka på när man påbörjar en intervju: Fråga respondenterna, i största allmänhet, om dem själva och deras roll i förhållande till det övergripande ämnet för intervjun. Detta gör det möjligt för forskaren att samla in värdefull bakgrundsinformation om informanterna, samtidigt som informanterna får möjlighet att börja med ett välbekant område eller: Använd någon "utlösande" eller "stimulerande" fråga, så att diskussionen kan gälla något konkret, istället för att man kastar sig rakt in i abstrakta ideér (Denscombe, 2018, s.283).

Möjliga intervjufrågor (Både konflikter elever emellan och mellan lärare-elev, lärare-lärare)

- Vilken utbildning har du och hur länge har du arbetat som lärare, hur länge har du arbetat på din nuvarande arbetsplats?
- Hur stor är elevgruppen/åldrar?
- Hur många är ni i ert arbetslag?
 - Anser du att ni är tillräckligt med personal för att kunna arbeta förebyggande med konflikter och för att hantera de konflikter som uppstår?
 - Vad hade behövts ändra på för att det skulle funka?
- Skulle du kunna beskriva vad en konflikt är enligt dig?
- Kan du beskriva vilka kunskaper du har om konfliktanterningsmetoder? (tex. medling, lågaffektivt bemötande etc.)
 - Hur har du lärt dig om dem? (tex genom utbildning och- eller beprövad erfarenhet)
 - ev.följdfråga - vilken betydelse har kunskaperna du fått ifrån universitetet vs. beprövad erfarenhet?
 - ev. följdfråga - hur var det att börja jobba utan de kunskaperna som du har nu?
- Skulle du kunna beskriva hur ni arbetar konfliktförebyggande på din arbetsplats, gärna genom olika exempel?
 - Är eleverna involverade i detta arbetet? om ja, hur? om nej, vad tänker du om det?
 - Samverkar ni något med klassläraren? om ja, hur fungerar det? om nej, är det något du skulle vilja? (varför?)

- När involverar ni vårdnadshavare i konflikter som uppstår på skolan?
 - Hur mottas det av vårdnadshavare?
 - Hur fungerar det? Finns det något gemensamt arbete med vårdnadshavare för att förebygga konflikter?

- Skulle du kunna beskriva hur du hanterar olika typer av konflikter som kan uppstå?
 - Vad kan det vara i en konflikt som gör att du går emellan eller inte gör det? (När gör du det och inte?)
 - Vilka metoder använder du för att hantera en konflikt som redan uppstått?

- Har du upplevt olika synsätt bland kollegor på de elever som ofta hamnar i konflikter och skulle du isf kunna ge något exempel på när detta har hänt?
 - Vad tror du att detta kan få för konsekvenser för arbetet med konflikthantering?
 - Hur tror du att de eleverna påverkas av det?

- Har ni fått hjälp av specialpedagog för att hantera konflikter? Om ja, har det varit till hjälp och hur? eller varför tror du att det inte fungerade? om nej, är det något som hade varit önskvärt?