

Konflikthanteringar i fritidshemmet

En kvalitativ studie om konflikthanteringar

Conflict management in the after-school center

A qualitative study on conflict management

Av: Amadou Sussoho och Rakia Chaouachi

Handledare: Anders Bartonek
Södertörns högskola
Grundlärarutbildning med interkulturell profil
med inriktning mot Fritidshem, 180 hp
Fritidspedagogiskt område
Självständigt arbete, 15 hp
VT 2025



Abstract

This qualitative study investigates how after-school teachers handle conflicts between students and what methods are used in three municipalities: Stockholm, Huddinge, and Botkyrka.

Through interviews with five after-school teachers, empirical data has been collected and analyzed based on three theoretical perspectives: behaviorism, constructivism, and Vygotsky's sociocultural theory.

The results show that mediation, working within the zone of proximal development, and behavior modification are the most commonly used strategies. Mediation is highlighted as particularly effective, as it promotes dialogue and cooperation. The study also shows that teachers combine practical methods with a relational approach where adult presence, empathy, and respect are central.

The theories have contributed to interpreting the teachers' reasoning about conflict management and how their approaches support students' social and emotional development. The study concludes with suggestions for further research, including observations and students' perspectives.

Keywords: Conflict, conflict management, after-school program, behaviorism, constructivism, sociocultural theory.

Sammanfattning

Denna kvalitativa studie undersöker hur fritidshemslärare hanterar konflikter mellan elever samt vilka metoder som används i tre kommuner: Stockholm, Huddinge och Botkyrka. Genom intervjuer med fem fritidshemslärare har empiri samlats in och analyserats utifrån tre teoretiska perspektiv: behaviorism, konstruktivism och Vygotskijs sociokulturell teori.

Resultatet visar att medling, arbete inom den proximala utvecklingszonen och beteendemodifikation är de mest använda strategierna. Medling lyfts fram som särskilt effektiv, då den främjar dialog och samarbete. Studien visar även att lärarna kombinerar praktiska metoder med ett relationellt förhållningssätt där vuxennärvaro, empati och respekt är centrala.

Teorierna har bidragit till att tolka lärarnas resonemang kring konflikthantering samt hur deras arbetssätt stödjer elevernas sociala och emotionella utveckling. Studien avslutas med förslag på vidare forskning som inkluderar observationer och elevers perspektiv.

Nyckelord: Konflikt, konflikthantering, fritidshem, behaviorism, konstruktivism, sociokulturell teori.

Innehåll

Abstract	2
Sammanfattning	2
Del 1 Inledning.....	5
1.2 Syfte	5
1.3 Frågeställningar.....	5
1.4 Fritidshemmets uppdrag.....	6
1.5 Strategiska metod förklaringar	6
1.5.1 Medling	6
1.5.2 Beteendemodifikation	8
1.6 Begreppsförklaring.....	8
1.6.1 Konflikter	8
Del 2 Tidigare forskning	9
2.1 Kolfjord.....	9
2.2 Blennow	10
2.3 Elvstrand & Lago	11
2.4 Karlsson	12
2.5 Teoretiska utgångspunkter	12
2.6 Proximala utvecklingszonen (Vygotskijs)	12
2.7 Behavioristiska perspektivet	13
2.8 Konstruktivismen	14
Del 3 Metod	14
3.1 Fördelning av Amadou och Rakia	15
3.2 Urval.....	15

3.3 Tillvägagångssätt	15
3.3.1 Intervjuer	15
3.4 Etiska övervägande	16
Del 4 Resultat och analys	17
4.1 Fritidshemslärarnas definition av vad de anser en konflikt är	17
4.2 Konflikter de menar är vanliga i deras skola	18
4.3 Vad de menar orsakerna till konflikter är	18
4.4 Metoder som kommunerna menar att de använder	19
4.5 Hur informanterna påstår kring anpassning för årskurs förskoleklass upp till årskurs tre	20
4.6 Vad skolornas påstår och tänker om direkta lösningar eller inte	21
4.7 Alternativa lösningar som skolorna anser att de använder vid konflikthantering.....	22
4.8 Hur informanterna påstår att de arbetar förebyggande	23
4.8.1 Tydliga regler och struktur	24
4.8.2 Närvaro och vuxenstöd i övergångar	24
4.8.3 Normkritik och värdegrundsarbete	25
4.9 Problem och förbättringsområden - vad de menar kan utvecklas?	26
4.9.1 Ökad kunskap och kompetens inom konflikthantering.....	26
4.9.2 Ökad vuxennärvaro på raster och fritids	26
4.9.3 Resurser och stöd personal i skolan	26
4.9.4 Konflikter som lärandemöjligheter	27
4.9.5 Tydligare konsekvenstrappa och struktur	27
Del 5 Diskussion och slutsats.....	28
5.1 Sammanfattning	28
5.2 Uppslag till vidare forskning.....	29
6. Referenser	29
6.1 Otryckta källor	29
6.2 Källredovisningar.....	30
7 Bilagor.....	31
7.1 Bilaga 1. Informationsbrev	31
7.2 Bilaga 2. Intervjufrågor.....	32

Del 1 Inledning

Utifrån våra erfarenheter från jobb och VFU-tillfällen under vår utbildning har vi lärt oss att konflikter är något som vi förr eller senare kommer att möta. Vi vill därför hitta metoder som vi anser vara användbara att tillämpa på vår framtida arbetsplats när vi har avslutat vår utbildning. Därför är det en bra idé att utveckla vår förståelse för konflikthantering, så att vi i framtiden kan pröva de metoder som anses vara mest effektiva att använda.

Kolfjord (2009, s. 11-12) menar att konflikter kan uppstå i olika sammanhang där barn och unga ingår, och hur de ska lösas beror bland annat på de olika sammanhangens interna logik. Vad är det för konflikt? Vem eller vilka är involverade i konflikten, och vem understöder lösningen av konflikten? Det finns redan ett antal styrningstekniker som behandlar konflikthantering i relation till skolbarn. En lärare kan reflektera över hur man kan förhindra en konflikt eller lösa konflikter genom ett tydligt regelsystem, där spelets normer och regler styr konflikthanteringen.

En annan lärare kan välja en annan väg, som att skapa ett forum för dialog mellan de inblandade med hjälp av en läroplan. Under de senaste åren har ungdomars konflikter i större utsträckning än tidigare årtionden gått i riktning mot att bli rättsfall. En konsekvens av detta är att elever i större utsträckning än tidigare klassificeras som avvikare eller i värsta fall kriminella, eftersom det är rättssystemets arbetsuppgift att tydligt visa vem som är förövare och offer. Denna form av konflikthantering kallas för medling, och den riktar sig mot unga som har begått en lagöverträdelse samt de som har blivit utsatta för dessa överträdelser. Det finns även kamratmedling för elever som hamnat i konflikt med varandra på skolan (Kolfjord 2009, s. 11-12).

1.2 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka hur konflikter hanteras i skolmiljön samt att identifiera vilka metoder som är mest använda. Vi vill även ta reda på om skolor i olika kommuner använder liknande eller olika tillvägagångssätt för konflikthantering.

1.3 Frågeställningar

De frågor vi utgår ifrån är:

1. Hur menar fritidshemslärare att de hanterar konflikter eleverna har i skolan?
2. Vilken metod påstås vara den mest använda bland kommunerna?

1.4 Fritidshemmets uppdrag

I Skolverkets riktlinjer står det att ett av fritidshemmets syften och centrala innehåll är att ge elever förutsättningar att utveckla förtroende för sig själva samt för deras förmåga att samarbeta och hantera konflikter som uppstår genom ett konstruktivt tillvägagångssätt (Lgr 22).

1.5 Strategiska metod förklaringar

Här beskriver vi strategiska metoder som är bra att känna till.

1.5.1 Medling

Exempelvis, om vi är i ett klassrum och två elever är på väg att välja samma färgpenna och börjar bråka om vem som ska få ta den, kan läraren använda sig av metoden medling. I detta fall kan medlingen vara att föreslå att båda eleverna kan ta pennan och sitta bredvid varandra och turas om att använda den, så att båda blir nöjda.

Norman & Öhman (2011, s. 77-78) menar att medling enklast kan förklaras som en form av organiserad förhandling där en eller flera medlare försöker hjälpa två eller flera personer att nå en gemensam överenskommelse.

Här är några olika typer av medling: Först har vi distributiv medling, som innebär att parterna förhandlar utifrån ett tillvägagångssätt där den ena sidans vinst alltid är lika stor som den andra sidans förlust. Parternas kompromisser innebär att man fördelar lika delar och lägger tonvikt på rättigheter. Den som medlar är mycket dirigerande och tilldelande och har ett neutralt synsätt; medlaren ger parterna förslag som de anser vara acceptabla.

Integrativ medling innebär att medlingen utgår från en principöverenskommelse där man skiljer på sak och person. Man fokuserar på intressen och behov istället för på positioner. Här utvecklar man möjligheter och förslag som är till ömsesidig nytta och utvärderar förslag utifrån opartiska kriterier och

vedertagna normer. Medlingens syfte här är att underlätta kommunikationen så att parterna själva hittar en lösning, istället för att medlaren hittar lösningen åt dem. Medlaren hjälper parterna att samla in information, hantera känslor och testa kreativa lösningar.

Medling kan också ha en terapeutisk funktion: Att bli sedd, hörd, bekräftad och få vara delaktig i det som händer runt omkring en är ett grundläggande behov för oss människor och kan ha en läkande effekt på många problem. Medlingens syfte i sin helhet är att möjliggöra för personer i en konflikt att bryta negativa tankemönster i deras relationer och gå från konfrontation och konkurrerande intressen till samarbete och gemensam lösning (Norman & Öhman 2011, s. 77-78).

“Målet för medlingen kan variera beroende på medlingsmodell. Vid avtalsorienterad medling kan målet vara att nå en överenskommelse genom att undersöka parternas behov och intressen, så långt det är möjligt. I exempelvis transformativ medling räcker det emellertid att parterna når ett avslut (closure), vilket innebär att mellanhavandet är utagerat. Man behöver inte nödvändigtvis nå någon överenskommelse eller avtal” (Norman & Öhman 2011, s. 79).

Teorin om medlingens huvuduppgifter är i första hand att återställa lugn och förtroende. Exempelvis kan en konflikt mellan gifta par som har levt tätt inpå varandra i en långvarig konfliktfylld situation innebära att medling ger en möjlighet att få distans till problemen, se dem från utsidan och även få dem speglade av en utomstående. Målet är att få den andra parten att aktivt lyssna för att återställa förtroendet och skapa en ny grund för samvaro.

Medlingens uppgift kan också vara att uppnå lösningar som båda parter accepterar, vilket gör att en relation kan fortsätta. Medlingens värde ligger i att en relation kan fortsätta fungera och att parterna hittar verktyg för att hantera och förebygga nya konflikter som kan uppstå i framtiden. En konsekvens kan bli att samvaron upphävs, men i takt med att parterna har byggt en solid grund för att hantera gemensamma intressen, som till exempel barnens bästa efter en separation.

Utöver att lösa konkreta konflikter och förbättra relationer har medlingen potentialen att förändra människors liv och kan ge en mer önskad känsla av effektivitet, kontroll och tillväxt över sina levande tillstånd (empowerment). Medling kan också bidra till ökad öppenhet och erkännande för personen på andra sidan av bordet (recognition). Detta är ett utmärkande drag i den transformativa medlingen (Norman & Öhman 2011, s. 79).

1.5.2 Beteendemodifikation

Beteendemodifikation är en metod som innebär praktisk tillämpning av en vetenskapligt verifierad teori. Det handlar om att systematiskt använda olika former av belöning i uppfostran och undervisning för att förändra en individs beteende i vissa riktningar. Beteendemodifikation kan användas både för att tona ner oönskat beteende och för att stimulera önskat beteende. Metoden används ofta i sammanhang som involverar människor, särskilt på institutioner med ett tydligt didaktiskt eller terapeutiskt uppdrag, som skolor, förskolor och behandlingshem (Imsen 2009, s. 232).

"Beteendemodifikation byggde ursprungligen på Skinners teori om operant betingning. Särskilt grundprincipen att beteende förstärks genom påföljande belöning är hämtad därifrån. Vidare återfinns mycket av Skinners principer om hur belöning kan regleras systematiskt för att uppnå önskat beteende. Men Skinners teori räcker inte till, eftersom den tar alltför lite hänsyn till individens självständiga tänkande, förväntningar och vilja. Modern beteendemodifikation har därför inslag av social-kognitiv inlärningsteori, som är mindre ortodox i synen på lärande och tänkande." (Imsen 2009, s. 232-233).

Huvudprincipen för beteendemodifikation enligt Skinners teori är att när man vill ändra en individs beteende bör man se till att önskvärda handlingar får positiva konsekvenser. Beteendemodifikationens roll i detta fall är att betona det positiva, det vill säga enskilda handlingar som vi vill ska ligga i fokus och förstärkas med belöning (Imsen 2009, s. 233).

1.6 Begreppsförklaring

1.6.1 Konflikter

Ekeland (2011, s. 10) menar att konflikter handlar om omständigheter mellan människor och att de inte uppstår från ingenstans. Metaforen "när krubban är tom bits hästarna" syftar i detta fall på att anledningen till konflikten är brist på resurser för hästarna. Att tillfredsställa egna intressen och behov är en impuls som finns hos alla, både djur och människor.

När en person bara tar hänsyn till sig själv, på ett sätt som skadar en annan, utmanas den andra personen att försöka tillgodose sina egna intressen. När människor upplever att en annan persons beteende utgör ett hot mot deras egna behov, kan det leda till att en konflikt uppstår.

Det finns många olika allmänmänskliga element i konflikter, exempelvis att olika viljor krockar med varandra, vilket skapar engagemang och känslor. Men varje konflikt är unik, eftersom det finns oändligt många sätt som en konflikt kan komma till uttryck på.

Konflikter är självgående eftersom de aktiverar känslor och händelser som kan leda till okontrollerade utvecklingsförlopp. Konflikter handlar om när minst två parter är inblandade, där var och en av dem vill påverka den andra och där situationen vänds till den egna fördelen. I denna dynamik kan det leda till att man förlorar kontrollen över sig själv. Situationen kan göra att man känner sig maktlös och sedan ångrar ord eller handlingar. Trots att det är människor som skapar konflikter, gör konflikterna oss också till människor. Konflikter kan vara något som utvecklar oss (Ekeland 2011, s. 10).

Del 2 Tidigare forskning

För att fördjupa vårt analysarbete har vi undersökt tidigare forskning som handlar om konflikter i skolan. Det vi ville ta reda på var vad olika forskningsartiklar hävdar och föreskriver kring konflikter.

2.1 Kolfjord

Kolfjord (2009) genomförde en fältstudie på en låg- och mellanstadieskola i Malmö, där hon studerade kamratmedling under drygt ett års tid. Hon använde metoderna intervjuer, enkäter och observationer.

Kolfjord menar att konflikter handlar om känslor, till exempel när man känner sig orättvist behandlad eller när man upplever att någon/några försöker hindra en från att nå de mål man har satt upp för sig själv. Eller när man blir personligt kränkt, vilket kan leda till att en konflikt uppstår. Kolfjord delar med sig av ett konkret exempel: om en elev rycker en annan elevs mössa, räcker det inte med att bara få tillbaka mössan. Det krävs också att de två inblandade eleverna samtalar med varandra. En diskussion bör hållas om vilken känsla eleven som blev av med sin mössa hade under situationen, samt en diskussion med eleven som tog mössan om vilka känslor som låg till grund för agerandet. Det är också viktigt att tydliggöra för eleverna varför det är viktigt att be om förlåtelse direkt efter en konflikt, för att förhindra en social obalans mellan eleverna (Kolfjord 2009, s. 122-123).

"En konflikt är både relationell och processuell, och om barnen lär sig hantera konflikter kan det i framtiden leda till att de också lär sig lösa konflikter, vilket i sin tur kan öka försoningsmöjligheterna mellan barnen. Många av de konflikter som uppstår på skolan är av sådan art att barnen kan gå vidare om de konkret kan lösa oenigheten i nuet. Vid konflikthantering är det en viktig utgångspunkt att olika situationer kräver olika lösningar. Är det en konflikt, kränkande behandling, diskriminering eller mobbning man har att hantera i den specifika situationen? Kränkning, diskriminering och mobbning är också konflikter, men allvaret kan variera utifrån handlingens art, de involverade parterna och i vilken kontext handlingarna sker. En engångskränkning kan upplevas allvarligare än en period av mobbning, och vice versa. Diskriminering och mobbning av ett barn kräver andra insatser än bråk om spelregler eller om barnen har tjuvlånat saker av varandra" (Kolfjord 2009, s. 123).

2.2 Blennow

Den följande artikeln, Blennow (2019), handlar om vad känslor gör i samhällskunskapsundervisningen och vad samhällskunskapsämnet gör med känslor.

Blennow talar om att samhällskunskapsämnet ibland betraktas som "knastertorrt", men att det innehåller några av de mest påfrestande frågorna i det nutida samhället, såsom migration, terrorism, folkrätt och välfärdsstaten, som alla är en del av ämnet. Detta innebär att samhällskunskapsundervisningen är fylld av känslor och intensitet, och att denna gnista väcks i mötet mellan lärare, elever och det specifika ämnesinnehållet. Projektet syftar till att undersöka sambandet mellan känslor och det specifika kunskapsinnehållet samt de symboliska gränserna i undervisningen av skolämnet samhällskunskap. Undersökningen har genomförts genom en etnografisk studie av samhällskunskapsundervisningen i fyra svenska gymnasieklasser. En utgångspunkt är att känslornas dynamik i samhällskunskapsundervisningen har stor betydelse för vad ämnesundervisningen är och kan vara. Just av denna anledning syftar studien till att undersöka den ömsesidiga kopplingen mellan känslor och samhällskunskapsundervisningen.

För att undersöka vad känslor gör i samhällskunskapsundervisningen och vad samhällskunskapsämnet gör med känslor, har författaren använt sig av det analytiska begreppet känslagemenskap (emotional communities) (Rosenwein 2006), vilket undersöker känslsystem i sociala gemenskaper. Dessa system är inte statiska; de produceras konstant. I skapandet av känslagemenskap dras ständigt gränser mellan "vi" och "dem". Studien visar att dessa symboliska gränser formas och påverkas av läraren, eleverna

samt själva samhällskunskapsämnet. Gränserna för känslagemenskapen hänger samman med ämnets gränser, och de upprätthålls aktivt av både lärare och elever. Detta gör att undersökningen är ämnesspecifik – resultaten hade sannolikt sett annorlunda ut om studien genomförts inom ett annat skolämne. En central utgångspunkt har varit att olika skolämnena kan förstås som skilda känslagemenskaper, där skillnaderna bland annat beror på ämnets historiska utveckling, dess centrala innehåll samt deltagarnas uppfattningar om ämnet (Blennow 2019, s. 237).

2.3 Elvstrand & Lago

En studie av Elvstrand och Lago (2019) visar att social exkludering är ett återkommande problem i fritidshem, där vissa barn ofta uttrycker att de inte har någon att leka med. Ett av barnens uttalanden, som också är artikelns titel, sammanfattar detta tydligt: “Jag har oftast ingen att leka med. Jag brukar gå omkring. Jag är van vid det” (Elvstrand & Lago, 2019, s. 9). Detta citat illustrerar barnets upplevelse av utanförskap och bristande tillhörighet i fritidshemsmiljön. Forskarna visar att sådana känslor inte bara påverkar det sociala klimatet i barngruppen, utan också barnens upplevelse av trygghet, självkänsla och deras sociala utveckling.

Elvstrand och Lago betonar att exkluderande mönster ofta är subtila och inte alltid uppmärksammas av lärarna. Därför krävs en hög grad av närvaro, lyhördhet och förmåga hos pedagoger att tolka och agera i sociala sammanhang. Ett centralt citat från Helene Elvstrand poängterar detta: “Det är också viktigt att lärare inte bara berättar om hur man är en bra kompis, utan att man också är närvarande och guidar och stöttar i leken.” (Elvstrand & Lago, 2019, s. 9). Detta belyser vikten av att vuxna inte enbart instruerar om sociala normer, utan också aktivt deltar i barns lekvärldar och sociala interaktioner.

Vidare menar forskarna att långvarig exkludering kan få allvarliga konsekvenser. Exkludering kan ske när vissa elever inte ges samma möjligheter att delta som andra. I fritidshem förstärks detta av personalens begränsade närvaro och den stora friheten som råder. Fritidslärares val, såsom regler för gruppering och användning av resurser, kan också bidra till att vissa elever utestängs. När exkluderande situationer upprepas över tid, även om de i stunden verkar obetydliga, riskerar elever att marginaliseras (Elvstrand & Lago, 2019, s. 12). Detta pekar på hur viktigt det är med förebyggande insatser där inkludering och relationsskapande arbete står i fokus.

Denna forskning är mycket relevant för vår studie, eftersom våra intervjuer visar att fritidshemslärare ofta använder just relationsskapande strategier och medling för att förebygga och hantera konflikter. Dessa metoder ligger i linje med Lago och Elvstrands slutsatser, som betonar vikten av ett relationellt och proaktivt arbetssätt. Konflikthantering blir i detta perspektiv inte enbart ett sätt att lösa problem,

utan en del av det dagliga arbetet med att skapa gemenskap, trygghet och inkludering för alla barn i fritidshemmet.

2.4 Karlsson

En annan relevant studie är av Sandra Karlsson (2024, s. 4-5), som i sin forskning om asylsökande barns erfarenheter utgår från ett barndomssociologiskt perspektiv. Även om hennes studie inte är direkt fokuserad på fritidshem, bidrar den med värdefulla teoretiska perspektiv kring barns agens, tillhörighet och maktbalanser. Karlsson menar att barn inte ska ses som passiva mottagare av vuxnas beslut, utan som aktiva aktörer med egna röster, erfarenheter och rättigheter. Detta perspektiv lyfter fram vikten av att lyssna på barns berättelser, känslor och upplevelser, snarare än att enbart tolka deras beteende utifrån vuxnas perspektiv. Ett centralt inslag i hennes analys är maktrelationer, till exempel mellan barn och vuxna, eller mellan barn från olika sociala och kulturella grupper, vilket är viktigt att förstå även i skol- och fritidskonflikter. Vidare lyfter hon fram tillhörighetsteorin (Yuval-Davis, 2008), där barnens känsla av att "höra till" är avgörande för deras trygghet och välmående. När barn inte känner tillhörighet kan det leda till osäkerhet, missförstånd och i förlängningen konflikter. Denna forskning stärker vår uppsats fokus på vikten av förebyggande arbete, trygga relationer och inkluderande miljöer där alla barn känner tillhörighet. Detta stödjer även vår tolkning av varför metoder som medling och relationsskapande lyfts fram av fritidshemslärare som särskilt effektiva, då de ger utrymme för barns röster, känslor och initiativ. Hennes analys bidrar därmed till vår förståelse av varför ett relationellt förhållningssätt är centralt i konflikthantering på fritidshem, särskilt i mångkulturella och socialt komplexa skolmiljöer (Karlsson, 2024, s. 4-5).

2.5 Teoretiska utgångspunkter

2.6 Proximala utvecklingszonen (Vygotskijs)

Säljö (2013, s. 120) betonar att Lev Vygotskij menar att människor lär sig genom social interaktion och att utveckling sker i samspel med andra. Hans teori kan användas för att analysera hur pedagoger stödjer barn i konflikthantering genom kommunikation och vägledning.

Proximal utvecklingszon: I Säljö's bok *Lärande i praktiken* förklaras utvecklingszonen som det utrymme där lärande sker mest effektivt. Säljö betonar att elever, genom att arbeta tillsammans och med hjälp av andra, kan fördjupa sin förståelse och utveckla nya kunskaper.

Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen förklarar att barn och elever lär sig bäst när de utför uppgifter som är lite svårare än vad de kan göra på egen hand, men som fortfarande kan genomföras med stöd och vägledning från andra. Detta stöd hjälper individen att gradvis utveckla nya färdigheter och förståelse, vilket leder till långsiktig utveckling.

Säljö beskriver utvecklingszonen som en dynamisk process där lärande sker genom social interaktion, praktiska uppgifter och passande stöd, vilket hjälper individer att röra sig framåt och utvecklas från sin nuvarande nivå till en högre kompetensnivå (Säljö 2013, s. 120).

Det vill säga, barn kan lösa konflikter på en viss nivå själva, men med stöd från en mer kompetent person, exempelvis en pedagog, kan de utveckla mer avancerade strategier. Den pedagog som hjälper barn att förstå varandras perspektiv och hitta lösningar fungerar som medlare inom deras proximala utvecklingszon.

2.7 Behavioristiska perspektivet

De behavioristiska teorierna fäster för det mesta vikt vid hur miljömässig stimulans kan påverka en individ. Det fenomenologiska och det humanistiska perspektivet fokuserar istället på individens självständiga vilja och förmåga att styra sin utveckling. Detta är delvis också relevant för de kognitiva teorierna. Påverkas människans utveckling främst av inre eller yttre faktorer?

Ingen seriös teori kan bortse från att miljön eller olika situationer samspelar med mer eller mindre självständiga individer med biologiska dispositioner. Den välkända gestaltpsykologen Kurt Lewin (1890–1947) formulerade det enligt följande:

För att förstå eller predicera psykologiskt beteende måste man för varje psykologisk händelse bestämma både struktur och tillstånd hos individen och den psykologiska omgivningen i ögonblicket (Lewin, 1935).

Om vi förenklar menas det att egenskaper hos individen och miljön är beroende av varandra. Beteendet är en funktion som påverkas av både miljöfaktorer och personlighetsegenskaper. Psykologisk teori bör hanteras enligt Lewins synsätt. Inom socialpsykologin eftersträvas just detta: människor är sociala varelser och kan endast studeras i interaktion med varandra och sin miljö.

Det går ändå inte att bortse från att individen länge har stått i centrum för mycket av det psykologiska teoribygandet. Begreppsutvecklingen kring personlighetsdrag och individuella egenskaper är betydligt mer omfattande än den som rör miljöfaktorers inverkan. Samtidigt finns det goda exempel på teorier

som lyfter fram samspelet mellan individ och omgivning, eller som betonar den kulturella miljön vi är en del av (Imsen 2009, s. 47–48).

2.8 Konstruktivismen

Konstruktivismen tar sin utgångspunkt i kunskapsteorin och vad det innebär att tillägna sig kunskap. I filosofiska sammanhang talar man gärna om en radikal konstruktivism som hävdar att kunskapen inte finns "därute". Hur man än vänder och vrider på det, finns kunskap bara inne i människors huvuden. Som tänkande varelser har vi inget annat alternativ än att konstruera vår kunskap utifrån våra erfarenheter (Glaserfeld, 1995a). Om detta anses vara radikalt beror det på att det bryter med en lång tradition som säger att kunskapen redan "finns någonstans" och att det gäller att upptäcka den. Kunskapen är stadd i utveckling; den är ny varje gång den används och är förbunden med en kontinuerlig konstruktions- och rekonstruktionsprocess (Imsen, 2009, s. 48–49).

Filosofen och pedagogen John Dewey (1859–1952) var en av de första som lade vikt vid individens aktiva medverkan i inlärningsprocessen. Lärande sker inte genom att man påverkas av yttre stimulering utan genom att göra saker och samla kunskaper baserat på tidigare erfarenheter. Erfarenhet innebär ett samspel mellan att göra något och att se vad agerandet leder till. Det är först när individen förstår sammanhanget mellan handlingen och dess resultat som man lär sig något. Därmed blir lärande en aspekt man själv bidrar till genom aktivitet och agerande, precis som i interaktionsmodellen.

I psykologiska sammanhang nämns den välkända schweiziska filosofen och psykologen Jean Piaget (1896–1980) som en framstående företrädare för konstruktivismen. Enligt Piaget är det vi lär oss och upplever inte en spegelbild av omvärlden. Alla stimuleringar "silas" eller tolkas genom våra handlingar, "gamla" kunskaper och föreställningar. Inläring kommer inte till stånd genom att en oengagerad person påverkas av en aktiv yttre källa till stimulering, utan genom att människor väljer ut, tolkar och anpassar stimuleringen till sina egna system. Inläring är ett resultat av vad vi människor gör med stimuleringen och inte av vad stimuleringen gör med oss. Vi konstruerar vår egen subjektiva kompetens. Det sker ett samspel mellan själva påverkan och den medverkan människor har. Samspelet leder till att kunskaperna genomgår ständig förändring och utveckling (Imsen, 2009, s. 49).

Del 3 Metod

Denna del kommer att beskriva hur vi valde att arbeta under genomförandet av vårt uppsatsskrivande. Det innefattar allt från fördelningen av arbetet och vår urvalsprocess, till det tillvägagångssätt och de etiska överväganden vi använde.

3.1 Fördelning av Amadou och Rakia

Vi bestämde oss för att arbeta med fem skolor, där vi hade besökt och genomfört våra intervjuer. Av erfarenhet visste vi att det kunde bli svårt att få in fem intervjuer på kort tid om vi skulle göra det samtidigt. Därför valde vi att dela upp arbetet: tre skolor hade Amadou intervjuer på, och två skolor hade Rakia intervjuer på. När det kom till uppsatsskrivandet var vi inte alltid på samma plats, men vi skickade in allt material vi samlat via ett öppet Word-dokument, där vi enkelt kunde se vad båda hade skrivit. Vi kunde också enkelt ändra och ta bort det som vi ansåg inte passade in i vårt ämne.

3.2 Urval

I vår urvalsprocess valde vi att besöka fem olika skolor inom tre olika kommuner: Botkyrka, Huddinge och Stockholm. En skola från Stockholms kommun, två skolor från Huddinge och två från Botkyrka. Anledningen var att få ett bredare svar på hur man i olika kommuner tänker kring konflikter – delar man samma syn eller skiljer sig perspektiven beroende på var i samhället man befinner sig? I efterhand gjorde vi en jämförelse mellan den information vi samlade in. Vi tyckte att informationsinsamlingen blev mer intressant på detta sätt, än om vi bara hade riktat in oss på en kommun. Vi valde enbart att intervjua utbildade fritidshemslärare som har behörighet att undervisa i fritidshem.

3.3 Tillvägagångssätt

3.3.1 Intervjuer

Vår studie syftade till att förstå pedagogers erfarenheter och strategier för att hantera konflikter i skolan. En kvalitativ metod, såsom intervjuer, är mest lämplig då den ger djupare insikter i de sociala och emotionella aspekterna av konflikter. Det gör det möjligt att utforska dessa aspekter i verkligheten, få insikt i samverkande faktorer och erhålla en mer detaljerad förståelse av hur konflikter hanteras. "Kvalitativ forskning innebär snarare att upptäcka nya problem och möjligheter, samt att forskaren eftersträvar en djupare helhetsbeskrivning av en studerad situation, företeelse eller fenomen" (Patel & Davidson 2019, s. 53).

Den kvalitativa forskningsstrategin betonar språk och ord snarare än siffror. Forskningsstrategin innebär att forskningsfrågorna kan förändras under forskningsprocessen. Som forskare försöker man fånga upp människors upplevelser och handlingar samtidigt som man tolkar innebörden av det som studeras. Man kan komma fram till olika resultat även om man studerar samma företeelse, eftersom kvalitativ forskningsmetodik inte är strikt definierad (Patel & Davidson 2019, s. 54-55).

Vi använde oss av den kvalitativa intervjustrategin eftersom den passade bra med vårt vetenskapliga ämne och de frågor vi ville ha svar på. Våra frågeformuleringar besvarades bäst med öppna frågor. En fördel med kvalitativ metod var att vi kunde ställa våra frågor i valfri ordning under intervjuprocessen. En nackdel var att vi kanske inte alltid fick den djupare inblick vi hoppades på i alla frågor vi ställde. Vi valde att inte skicka våra frågor i förväg för att låta deltagarna svara utifrån sina egna tankar och spontana reflektioner.

Vi siktade på att genomföra minst fem intervjuer med fem olika personer. Vi upplevde att fler än fem intervjuer skulle vara svåra att få till med den korta tidsram vi hade. Även de fem intervjuerna var svåra att få till stånd på grund av tidsbrist från de olika skolorna och att vissa personer inte svarade. Om det inte vore för den korta tiden vi hade, skulle vi ha genomfört fler än fem intervjuer.

För att få så rika och nyanserade svar som möjligt valde vi att använda en semistrukturerad metod, där vi ställde öppna frågor. Denna metod ger oss möjlighet till en djupare förståelse för pedagogernas upplevelser och reflektioner. En semistrukturerad intervju innebär att forskaren förbereder en lista med teman eller frågor som bör tas upp, men att den intervjuade har stor frihet att formulera sina egna svar. Frågorna kan ställas i en viss ordning, men det är inget krav. Den mest öppna formen av kvalitativ intervju innebär att forskaren genomför samtal utan förutbestämda frågor, vilket gör att intervjun liknar ett fritt samtal (Patel & Davidson 2019, s. 105).

3.4 Etiska övervägande

För att studien ska genomföras på ett korrekt och etiskt sätt är det avgörande att alla som har intervjuats förstår syftet med arbetet. Vi utgår från Vetenskapsrådets fyra huvudprinciper (2002), som är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Patel & Davidson 2019, s. 83-84).

Vi hade inhämtat och informerat om samtycke från pedagogerna, skyddat deltagarnas anonymitet genom att koda deras namn, samt lagrat allt insamlat material på ett säkert sätt. Vidare hade vi

säkerställt att citat från intervjuer inte kunde kopplas till enskilda personer, vilket följer reglerna för vetenskapliga undersökningar.

Del 4 Resultat och analys

Här kommer vi att börja med att gå igenom våra resultat och avsluta med en analys i slutet av varje delfråga.

4.1 Fritidshemslärarnas definition av vad de anser en konflikt är

När vi ställde vår första fråga ville vi höra informanternas tankar kring begreppet konflikt. Vad är deras uppfattning om detta? Efter att ha hört alla informanters svar kunde vi se att informanterna från Stockholm, Huddinge 1, Huddinge 2 och Botkyrka 2 delade samma syn och menade att konflikter handlar om när minst två personer har olika åsikter om saker eller intressen. Däremot såg informant Botkyrka 1 konflikter från ett annat perspektiv och menade att konflikter kan ses som något positivt, snarare än att enbart fokusera på den negativa aspekten av en konflikt. Generellt sett delar alla informanter en liknande definition av vad en konflikt innebär för dem.

“Vi definierar konflikter som en situation där två eller flera elever har motstridiga intressen, åsikter eller känslor som leder till en oenighet eller motsättning. I fritidsverksamheten uppstår ofta konflikter kring lek, spel, sociala relationer eller regler”. (Botkyrka 2)

Informanterna från Stockholm knöt an till Säljö's teori om den proximala utvecklingszonen, där de lyfte fram lärarens roll som förmedlare. De betonade att vi som lärare måste kunna se saker från elevernas perspektiv och inte enbart utifrån vårt eget. En lösning som kommer från eleverna själva leder till mer varaktig kunskap, medan en lösning som ges av läraren kanske inte ger samma långsiktiga utveckling. Enligt dem är det endast när konflikten handlar om mobbning som läraren ska ingripa direkt och bestämt, eftersom mobbning är något som alla lärare bör ha nolltolerans mot.

När informanterna hörde begreppet konflikt såg vi en koppling till teorin om den proximala utvecklingszonen, särskilt det att lärarna bör fungera som stöd för att hjälpa de inblandade individerna att gradvis utveckla nya färdigheter och förståelser. Detta kan leda till en långsiktig utveckling för eleverna (Säljö, 2013, s. 120).

4.2 Konflikter de menar är vanliga i deras skola

Efter att vi hade tagit del av informanternas definitioner av vad konflikter innebär för dem, gick vi vidare till vår nästa delfråga. Vi ville ta reda på vilka typer av konflikter de oftast stöter på i sina skolor. Informanten från Stockholm menade att konflikterna oftast handlar om att elever rör vid eller tar andras föremål, men även att elever ger varandra blickar som kan tolkas på olika sätt. Huddinge 1 beskrev att konflikter ofta uppstår kring olika föremål som flera elever vill leka med. Huddinge 2 antydde att missförstånd mellan elever är en vanlig orsak. Informanterna från Botkyrka 1 och 2 uppgav att det ofta handlar om svårigheter med turtagning samt ytliga faktorer, som vem som har de "snyggaste" kläderna eller den senaste mobiltelefonen.

”Det är oftast när elever tar eller rör andras mössor, handskar, kepsar eller andra liknande saker som får en att börja reagera, eller att de inte får sig vilja fram eller andra faktorer som att ge blickar eller kroppsspråk som elever inte gillar. Men problemet med blickar är att elever tolkar det på olika sätt, en elev kan ge blickar för att de bara vill kolla och mena inget illa medan andra gör det för att de menar illa. Men det är ett konflikt dilemma som är lite svår för vissa elever att läsa av”. (Stockholm)

Informanten från Stockholm lyfter här fram liknande problem som Kolfjord nämner, där konflikter kan uppstå när en elev tar eller rör vid någon annans föremål utan tillåtelse. Det som särskilt sticker ut är problemet med blickar och kroppsspråk – det är inte alltid lätt för elever att tolka vad som ligger bakom en blick: är det en fientlig gest eller bara ren nyfikenhet?

De vanligaste konflikterna vi fick höra om kan kopplas tydligt till Kolfjords (2009, s. 122–123) tankar. En konflikt kan ha många olika orsaker, och i dessa fall ser vi att en vanlig anledning är att en elev försöker ta ett föremål som redan används av någon annan. Det kan leda till att den elev som blir av med sitt föremål känner sig orättvist behandlad eller till och med kränkt.

4.3 Vad de menar orsakerna till konflikter är

När vi försökte ta reda på orsakerna till de olika konflikterna fick vi olika svar från samtliga informanter. Skolan i Stockholm och Huddinge 1 menar att konflikter ofta uppstår på grund av en egocentrisk inställning hos eleverna. Det handlar ofta om olika föremål, där eleverna alltid vill ha de "bästa" leksakerna när de är ute på skolgården och ogärna låter andra få chansen att använda dem – trots att det inte är deras privata leksaker. Vissa leksaker anses så värdefulla att eleverna ibland gömmer dem, just för att de inte vill dela med sig till andra.

Huddinge 2 antyder att konflikterna kan bero på att eleverna är understimulerade, medan Botkyrka 1 lyfter fram materiella faktorer som en bidragande orsak. Botkyrka 2 menar att det kan finnas många olika orsaker, men pekar särskilt på brist på uppmärksamhet som en utlösande faktor.

“De vanligaste orsakerna till konflikter kan ofta kopplas till faktorer som dagens samhälle påverkar. Det kan handla om materiella saker, som vad man äger, eller bakgrund, som vilken familj man kommer från, och sådana frågor blir särskilt framträdande i de äldre åldrarna. För de yngre barnen handlar konflikterna ofta om bristande tålamod – barnen förväntar sig att saker och ting ska hända snabbt, vilket gör att de ibland har svårt att hantera situationer där saker tar längre tid”. (Botkyrka 1)

Vi ser här en koppling till Kolfjords perspektiv, där hon beskriver att konflikter kan uppstå när andra elever står i vägen för något man har bestämt sig för att göra. Det kan till exempel vara så att en elev redan i förväg har bestämt sig för att leka med en viss leksak – som till exempel en särskild bandyklubba, som eleven uppfattar som den bästa. När eleven kommer ut på rasten och ser att någon annan redan använder den, kan det leda till att hen inte klarar av att kontrollera sina känslor, vilket i sin tur kan leda till en konflikt (Kolfjord 2009, s. 122).

4.4 Metoder som kommunerna menar att de använder

Utifrån det som alla informanter tog upp kunde vi tydligt se att en metod som används av samtliga skolor vi intervjuade är medling. Denna metod utgjorde grunden i deras konflikthantering. Ett undantag var dock Huddinge 1, som uppgav att de främst använder sig av konsekvenstrappan som metod.

”Vi använder oss av metoden konsekvenstrappa där vi skriver ner om vilka konflikter som sker och om vilka elever som är inblandade. Det är för att kartlägga och se vad för åtgärder man behöver ta till nästa gång, beroende på hur allvarliga konflikterna är kan det ske avstängningar för att skydda elever som är inblandade”. (Huddinge 1)

Här ser vi en koppling till Karlssons (2024, s. 4–5) resonemang, där hon betonar vikten av att inte betrakta barn som passiva mottagare av vuxnas beslut, utan som aktiva aktörer med egna röster, erfarenheter och rättigheter. En central del i Karlssons analys är maktrelationer – exempelvis mellan barn och vuxna, eller mellan barn med olika social och kulturell bakgrund – något som är viktigt att förstå även i konflikter inom skola och fritidshem.

Ur ett behavioristiskt perspektiv kan vi också förstå konflikthantering som ett resultat av samspelet mellan individens egenskaper och den omgivande miljön. Enligt Lewins psykologiska teori bör

människors beteenden alltid förstås i relation till både den inre strukturen hos individen och den aktuella miljön. Inom socialpsykologin betonas detta synsätt – att människor är sociala varelser som måste förstås i samspel med både andra människor och sin omgivning (Imsen 2009, s. 47–48).

4.5 Hur informanterna påstår kring anpassning för årskurs förskoleklass upp till årskurs tre

Både Botkyrka 1 och Botkyrka 2 betonar vikten av att använda metoder som är anpassade efter elevernas åldersgrupp. Den enda skillnaden mellan dessa skolor är att Botkyrka 1 anser att äldre elever bör uppmuntras att själva reflektera och hitta lösningar genom enskilda samtal. För yngre elever menar de att vuxna bör erbjuda mer konkreta stödinsatser, exempelvis genom att vägleda dem i att hitta lösningar.

Huddinge 2 anser däremot att samma metod medling fungerar oavsett ålder. De uppger att de förlitar sig mycket på just medling i sitt arbete med konflikthantering över alla årskurser.

Huddinge 1 använder sig av konsekvenstrappan som metod. De beskriver att elever först får tre tillsägelser, och om beteendet fortsätter kontaktas vårdnadshavare, vilket ska visa hur allvarlig situationen är.

Den skola som skiljer sig mest i sitt arbetssätt är Stockholm:

”Det är lite som jag nämnde tidigare med att vi använder oss av metoden djur och det symboliska perspektivet, för att det är något de är van vid och leder till att det blir lättare för dem att förstå hur det ska agera bland deras egna känslor. Men det skiljer sig lite från åldersgrupperna men i stort sett arbetar vi likadant. Allt från att använda sig av lekar rörande konflikthanteringar, ha teater eller djupa diskussioner om konflikter”. (Stockholm)

I detta fall används det symboliska perspektivet som ett sätt för eleverna att uttrycka sina känslor. Till exempel kan ilska symboliseras med en drake som sprutar eld en metafor som hjälper barnen att förstå att det är okej att känna ilska, men att det är viktigt att kunna kontrollera den. Samtidigt signalerar det till andra elever att det inte är rätt tillfälle att provocera, eftersom det riskerar att utlösa en konflikt.

Här kan vi koppla till Säljös (2013, s. 120) beskrivning av den proximala utvecklingszonen, där han påpekar att pedagoger genom kommunikation och vägledning kan stödja elevernas agerande i konfliktsituationer. Det symboliska perspektivet fungerar i detta fall som ett verktyg för eleverna att kommunicera på en nivå som är anpassad till deras utvecklingsnivå och erfarenheter.

4.6 Vad skolornas påstår och tänker om direkta lösningar eller inte

Huddinge 1 och 2 menar att de oftast får direkta lösningar på de konflikter som uppstår, men en viktig skillnad mellan skolorna är att Huddinge 1 anser att detta beror på att de rapporterar konflikten till elevernas föräldrar samma dag den inträffat. Huddinge 2, däremot, uppger att konflikterna vanligtvis löses genom att de inblandade eleverna pratar med varandra.

Botkyrka 2 menar att mindre konflikter ofta löses direkt, men att konflikter som rör sociala relationer inte får en omedelbar lösning. Stockholm lyfter fram att konflikter ofta lämnas olösta på grund av brist på lyhörda och närvarande lärare.

Det svar som särskiljer sig mest kommer från Botkyrka 1:

“Jag anser att det inte alltid är nödvändigt att lösa en konflikt direkt på plats, ibland behöver eleverna en paus från varandra för att hantera sina känslor. Barn upplever lika starka känslor som vuxna, och om en elev fortfarande är arg kan det vara bättre att ge dem tid att lugna ner sig innan konflikten reds ut. Att tvinga fram en lösning när känslorna fortfarande är starka kan leda till att en elev bara säger “förlåt” utan att verkligen menar det. Jag vill att eleverna ska förstå innebörden av att be om ursäkt, inte bara säga orden för att få konflikten ur världen. Därför kan det vara bra att ta en paus och ge utrymme för reflektion. Elever kan behöva tid att lugna sig innan de kan ha en konstruktiv dialog. Ibland kan konflikten tas upp senare under dagen, nästa rast eller om det sker en fredag kan det vara bra att låta helgen passera och sedan återkomma till samtalet på måndagsmorgonen, när alla har haft tid att bearbeta situationen”. (Botkyrka 1)

Det krävs en hög grad av närvaro, lyhördhet och förmåga hos lärare för att tolka och agera i sociala situationer. Helene Elvstrand lyfter detta tydligt i ett centralt citat:

”Situationerna utmärks ofta av ingen eller sporadisk lärarnärvaro där inkludering och exkludering förhandlas av eleverna själva.” (Elvstrand & Lago 2019, s. 11)

Citatet understryker vikten av att vuxna inte bara undervisar om sociala normer, utan också aktivt deltar, vägleder och stöttar barn i deras sociala samspel. Den brist på närvaro som beskrivs visar vad som sker när lärarrollen blir passiv något Elvstrand och Lago vill motverka.

Utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv existerar kunskap enbart i människors medvetande. Som tänkande varelser har vi inget annat val än att bygga vår kunskap utifrån våra egna erfarenheter. Det som ibland uppfattas som en radikal syn innebär i själva verket ett brott mot den traditionella uppfattningen att kunskap finns "där ute" och bara behöver upptäckas. I stället ses kunskap som något som ständigt

förändras – den uppstår på nytt varje gång den används och är en del av en pågående process av konstruktion och omformning av förståelse (Imsen 2009, s. 48–49).

4.7 Alternativa lösningar som skolorna anser att de använder vid konflikthantering

Flera av skolorna menar att medling är den mest effektiva metoden att använda. Men i vissa fall kan medling visa sig vara otillräcklig eller svår att genomföra. Då kan alternativa strategier behöva användas. Både Huddinge 2 och Imsen (2009) betonar vikten av att anpassa insatserna efter elevens behov och att förändra miljön kring eleven när traditionella strategier inte är tillräckliga. I situationer där medling inte ger önskat resultat framhåller personalen i Huddinge 2 att det är nödvändigt att använda alternativa metoder:

“Om förmedling inte funkar då får vi försöka ta olika strategier som att byta miljö för eleverna eller ta kontakt med föräldrarna, erbjuda många olika aktiviteter, arbeta mycket normkritiskt”. (Huddinge 2)

Detta uttalande understryker behovet av flexibilitet och individanpassning i det pedagogiska arbetet med elever i svårigheter. Liknande tankar uttrycks av Imsen (2009), som framhåller att det är avgörande att identifiera vad som kan förstärka elevens positiva beteende. Hon påpekar:

"Problemet är att lotsa in eleven på en så konstruktiv bana att belöningssystemet kan sättas in." (Imsen 2009, s. 234)

Om elevens miljö i stället förstärker det negativa beteendet kan det vara nödvändigt att genomföra större förändringar. Imsen lyfter fram flera möjliga åtgärder, såsom:

"Om det i miljön finns många mekanismer som förstärker det oönskade uppförandet kan det vara nödvändigt att förändra situationen på ett eller annat sätt, som omplacering i elevgruppen, byte av klass, åtgärder utanför skolan i form av arbete eller fritidsverksamhet och i sista hand byte av skola." (Imsen 2009, s. 234)

Dessa perspektiv visar tydligt att både praktisk erfarenhet och pedagogisk teori betonar vikten av att anpassa insatserna efter elevens sammanhang. En förändring i elevens miljö kan vara avgörande för att möjliggöra en positiv beteendeförändring och skapa förutsättningar för att införa stödjande system som främjar utveckling.

En annan strategi är att involvera andra vuxna i konflikten. Om en lärare inte lyckas nå fram till en elev kan det vara mer effektivt att låta en annan vuxen, som har en bättre relation till eleven, ta över samtalet. Stockholm betonar vikten av att förstå att alla inte har samma förutsättningar att lösa varje konflikt – att tänka flexibelt och låta olika vuxna kliva in vid behov kan vara avgörande för att hitta en lösning.

När en konflikt är återkommande eller svår att lösa genom samtal kan skolan behöva införa tydliga ramar och struktur för att hantera situationen. Botkyrka kommun betonar vikten av att anpassa strategier efter konfliktens karaktär. En metod som lyfts fram är att tillfälligt separera elever i konflikt för att minska spänningar och skapa utrymme för reflektion.

Åtgärden kan förstås utifrån Vygotskijs sociokulturella teori, där lärande ses som något som sker i sociala sammanhang men också kräver individuell bearbetning. Att bryta ett negativt mönster genom separation kan ge eleven möjlighet att tänka, reflektera och utveckla nya strategier. Säljö (2014), som bygger vidare på Vygotskij, skriver:

”I stället lät man barnet pröva och verbalisera sina handlingar genom att fråga vad det höll på med, vad som kunde vara nästa drag, hur det såg ut på bilden och så vidare [...] vilket ger barnet en större grad av insikt i både de intellektuella och manuella elementen i handlingarna.” (Säljö 2014, s. 124)

Genom reflektion och ansvarstagande kan eleverna hitta nya sätt att hantera konflikter, i linje med ett sociokulturellt synsätt på lärande.

En annan viktig åtgärd är att involvera vårdnadshavare. När en konflikt är allvarlig eller återkommer regelbundet kan det vara avgörande att ta kontakt med elevens föräldrar. Genom att samverka mellan skola och hem kan man skapa en helhetsbild av problemet och arbeta fram gemensamma lösningar.

4.8 Hur informanterna påstår att de arbetar förebyggande

Utifrån det material som presenteras framgår det att samtliga informanter betonar vikten av ett förebyggande arbete för att minska konflikter i fritidshemmets verksamhet. Arbetet omfattar flera olika strategier, men gemensamt är att fokus ligger på struktur, tydlighet, vuxennärvaro och relationsskapande. Flera av metoderna kan kopplas till teorier om socialt lärande, sociokulturella perspektiv samt trygghetsfrämjande arbete.

4.8.1 Tydliga regler och struktur

I vår empiri framkommer det att tydliga regler, förväntningar och strukturer är centrala delar av det förebyggande arbetet mot konflikter. Exempelvis nämner en informant från Botkyrka:

“Många gånger går vi som fritidshemslärare och dagslärare igenom både skolans och fritidspedagogernas förväntningar med barnen. Vi vill göra det tydligt för alla, så att vi gemensamt kan skapa en bra miljö. Vi förväntar oss att barnen följer skolans regler, visar vänskap och respekt, och att de tar ansvar för sina handlingar. För att detta ska bli tydligt för alla går vi ofta igenom och påminner barnen om dessa förväntningar, ibland på daglig basis. Jag tror att det är viktigt att påminna barnen, för att skapa en struktur och säkerställa att alla är medvetna om vad som gäller”. (Botkyrka 1)

I citatet från Botkyrka ser vi hur personalen aktivt formar barnens beteenden genom att påminna, tydliggöra regler och skapa struktur, vilket ligger i linje med behavioristiska metoder. Fokus ligger inte på barnens inre tolkningar eller erfarenhetsbaserade lärande, som inom konstruktivismen, utan på yttre påverkan och inläring genom upprepning och förstärkning. Genom att konsekvent påminna barnen om regler och önskat beteende formas deras sociala handlingar i enlighet med skolans normer och värderingar. Det handlar alltså om att styra beteendet genom miljömässiga faktorer snarare än att låta barnen själva utforska och konstruera sin förståelse av reglerna.

Det behavioristiska arbetssättet får därmed en social funktion: att främja tillhörighet, trygghet och tydlighet – faktorer som är avgörande för att minska konflikter som har sin grund i missförstånd eller sociala obalanser.

Samtidigt kan citatet sättas i relation till Lago och Elvstrands (2019) studie om social exkludering i fritidshemmet. Författarna visar att barn ofta hamnar i konflikter till följd av känslor av utanförskap och otrygghet, särskilt när de inte fullt ut förstår de sociala koder och normer som råder i gruppen. I det sammanhanget blir tydliga regler och gemensamma förväntningar ett inkluderande verktyg – genom att alla barn ges samma förutsättningar att förstå vad som gäller, kan risken för ojämlika maktrelationer och uteslutningsmönster minska.

4.8.2 Närvaro och vuxenstöd i övergångar

Informanten från Stockholm lyfter fram att många konflikter sker under övergångar, till exempel vid rast, på väg till matsalen eller vid ämnesbyten:

“För att förebygga och minska antalet konflikter som kan uppstå är att man behöver befinna sig på platser det oftast sker saker. Konflikter sker ganska vanligt under övergångar t.ex. när man ska ut på raster, till olika ämnen eller på väg till matsalen”. (Stockholm)

Detta tyder på att personalen har god kännedom om var och när konflikter tenderar att uppstå. Det förebyggande arbetet handlar därför om att vara närvarande just i dessa situationer, vilket också bekräftas i ett citat från Botkyrka:

“Skolan arbetar förebyggande för att minska antalet konflikter genom att vi tydliga regler och förväntningar kommuniceras regelbundet. Vuxennärvaro och relationsskapande, när vuxna bygger starka relationer med eleverna minskar konflikterna. Strukturerade aktiviteter och ledda lekar för att främja samarbete och inkludering”. (Botkyrka 2)

I Botkyrka 2 betonas vikten av strukturerade aktiviteter och ledda lekar som ett sätt att minska konflikter och stärka elevernas sociala utveckling. Genom vuxnas närvaro och vägledning skapas möjligheter för eleverna att utvecklas inom sin proximala utvecklingszon. Här blir Vygotskijs teori särskilt relevant. Som det står i Lärande i praktiken:

“Det är den mer kompetente som vägleder den mindre kompetente. En utvecklingszon kan därför på ett mer generellt plan ses som en guidning i en speciell kulturs sätt att uppfatta en företeelse” (Säljö 2014, s. 122).

Den vuxne fungerar alltså som en stödjande aktör som hjälper eleven att ta steg i sin utveckling genom gemensamma aktiviteter.

4.8.3 Normkritik och värdegrundsarbete

Blennow (2019) beskriver hur skolundervisning, särskilt i samhällskunskap, formas av känslagemenskaper, det vill säga sociala grupper där specifika känslor, normer och symboliska gränser skapas och återskapas. Dessa gemenskaper definieras av vad som anses vara “rätt” eller “fel”, vilka känslor som är tillåtna, och hur relationer mellan “vi” och “dem” formas inom undervisningen. Även om Blennows studie utgår från gymnasieskolans samhällskunskapsämne, går denna förståelse att tillämpa även på fritidshemmet, där barn socialiseras in i skolans värdegrund och normsystem.

Från Huddinge 2 lyfts värdegrundstimmar där normer, regler och sociala förhållningssätt diskuteras:

“Vi har en värdegrund timme planerat i vårt schema där en lärare på fritids för en årskurs eller en avdelning har. Det diskuteras om hur man beter sig mot varandra, vad för regler man har på skolan, sociala normer för att förbereda elever om vad som gäller i det civila samhället”. (Huddinge 2)

Detta arbete med normer, regler och sociala koder kan förstås som ett sätt att forma och förmedla känslagemenskaper, där barnen lär sig vad som förväntas av dem i olika sociala situationer. Genom att tydliggöra vilka känslor, handlingar och beteenden som är önskvärda bidrar pedagogen till att upprätthålla gemenskapens gränser. På detta sätt fungerar fritidshemmets värdegrundsarbete inte bara som en konfliktförebyggande insats, utan också som en socialiserande process där barnen lär sig att tolka och agera inom gemensamma emotionella och normativa ramar, något som ligger i linje med Blennows analys.

4.9 Problem och förbättringsområden - vad de menar kan utvecklas?

Utifrån vad Stockholm, Huddinge och Botkyrka lyfter fram kan vi identifiera viktiga förbättringsområden kopplade till konflikthantering i skolmiljön.

4.9.1 Ökad kunskap och kompetens inom konflikthantering

Stockholm framhåller att många lärare saknar tillräckliga kunskaper i konflikthantering och att skolans principer och regler inte följs konsekvent av all personal.

“Det jag önskar är att allt fler lärare borde ha mer kunskaper om ämnet konflikthantering men även att alla lärare borde följa skolan principer och regler”. (Stockholm)

4.9.2 Ökad vuxennärvaro på raster och fritids

Detta påpekades av Botkyrka 2, som betonar att fler vuxna i skolmiljön, särskilt under raster och fritids, kan förebygga och hantera konflikter mer effektivt.

“Något vi skulle vilja ändra är flera vuxna på raster och fritids för att kunna fånga upp konflikter innan det eskalerar. Mer elevmedverkan till exempel att äldre elever kan bli konflikthantering stöd för yngre”. (Botkyrka 2)

4.9.3 Resurser och stöd personal i skolan

Huddinge 1 lyfter fram brist på resurser som ett centralt hinder för att kunna anställa tillräckligt med speciallärare och pedagoger. Ett återkommande problem är att om man satsar på vissa typer av personal, som lärare, måste man ibland spara in på andra viktiga roller, som kuratorer. Som en deltagare uttrycker det:

”Det skulle behövas fler resurser för skolan där man kan fokusera på att fixa in exempelvis flera speciallärare eller pedagoger utan att göra avskärningar på andra områden som att välja att inte ha en kurator”. (Huddinge 1)

Detta visar hur viktigt det är att beakta hela elevens behov när man planerar hur skolans resurser ska fördelas. Både extra hjälp i undervisningen och stöd för elevernas hälsa behövs, och dessa bör inte ställas mot varandra. För att alla elever ska få rätt stöd och kunna känna sig trygga och delaktiga i skolan, krävs en balans mellan det pedagogiska och det psykosociala stödet.

4.9.4 Konflikter som lärandemöjligheter

Botkyrka 1 betonar att konflikter inte enbart bör ses som problem utan även som naturliga och viktiga delar av barns utveckling. När konflikter hanteras pedagogiskt kan de bli tillfällen för barn att utveckla sin förmåga till reflektion, kommunikation och respekt för olikheter.

“Barn ska inte behöva lära sig svordomar, men samtidigt anser jag att vissa konflikter kan vara positiva då de hjälper barn att uttrycka sig. Det är dock viktigt att detta sker på ett respektfullt sätt, utan kränkande ord eller handlingar. Genom konflikter blir det tydligt att vi alla är olika och har olika sätt att tänka. Utan konflikter skulle vi sakna möjligheten till reflektion, lärande och personlig utveckling”. (Botkyrka 1)

4.9.5 Tydligare konsekvenstrappa och struktur

Huddinge 2 understryker vikten av att skolor arbetar mer konsekvent med tydliga regler och förutsägbara följder för elevernas agerande. Enligt dem skulle en mer utvecklad konsekvenstrappa hjälpa eleverna att bättre förstå sambandet mellan handling och konsekvens, vilket i sin tur kan förebygga konflikter.

“Vi borde införa mer konsekvenstrappa som skickar ett ännu tydligare budskap till elever att förstå okej, vissa konflikter kommer att leda till en negativ konsekvens, för att öppna upp elevernas tänkande ännu mer”. (Huddinge 2)

Detta resonemang kan med fördel kopplas till B.F. Skinners teori, som framhåller att beteende formas av de konsekvenser det medför. Imsen (2009) förklarar detta genom att skriva: 'Huvudprincipen för beteendemodifikation är, i enlighet med Skinners teori, att allt beteende påverkas av de konsekvenser det får.' Vidare menar hon att beteendemodifikation i praktiken innebär att man fokuserar på att förstärka önskvärda beteenden genom positiva konsekvenser: 'Det är de enskilda handlingarna som ska ligga i fokus och förstärkas med belöning' (Imsen 2009, s. 233).

Genom att införa en konsekvenstrappa skapas en tydlig och förutsägbar struktur där både positiva och negativa konsekvenser kommuniceras på ett sätt som gör det lättare för elever att förstå sambandet mellan sina handlingar och de följer de medför. Detta bidrar till att stärka elevernas känsla av ansvar och uppmuntrar dem att göra mer medvetna beteendeval. När elever får tydlig återkoppling på sitt agerande lär de sig vad som är acceptabelt och vad som inte är det. En sådan struktur främjar ordning, minskar risken för missförstånd och konflikter samt skapar en trygg och stabil lärandemiljö. Detta synsätt stämmer väl överens med grundtankarna i Skinners och Imsens syn på beteendemodifikation.

Del 5 Diskussion och slutsats

I detta kapitel diskuterar vi sammanfattningen av vårt informationssamlade från alla de intervjuer vi har genomfört, samt våra slutsatser i relation till de två frågeställningarna och syftet med denna studie.

5.1 Sammanfattning

Denna studie har visat att fritidshemslärare använder en kombination av medling, arbete inom den proximala utvecklingszonen och beteendemodifikation för att hantera konflikter mellan elever. Medling framstår som den mest centrala och återkommande metoden, och lyfts fram av lärarna som särskilt effektiv för att skapa dialog, förståelse och gemensamma lösningar. Trots vissa lokala variationer mellan kommunerna Stockholm, Huddinge och Botkyrka tyder resultaten på att det finns ett gemensamt relationellt förhållningssätt i fritidshemmets konflikthantering.

Lärarnas strategier bygger i hög grad på vuxennärvaro, empati och respekt, vilket återspeglar ett fokus på att stödja elevernas sociala och emotionella utveckling snarare än att enbart lösa konflikten i stunden. Genom att analysera resultaten utifrån behavioristiska, konstruktivistiska och sociokulturella teorier har studien bidragit med en fördjupad förståelse för hur konflikthantering i fritidshem både formas av och formar pedagogiska förhållningssätt. Det behavioristiska perspektivet synliggör användningen av regler och konsekvenser, medan konstruktivismen betonar elevens delaktighet och reflektion. Den

sociokulturella teorin, särskilt Vygotskijs begrepp om den proximala utvecklingszonen, förklarar hur lärarna aktivt stöttar elever i att utveckla förmågor att hantera konflikter med stöd från vuxna.

Studiens resultat visar att konflikthantering i fritidshem inte enbart syftar till att hantera akuta situationer, utan också spelar en viktig roll i att främja elevers långsiktiga sociala utveckling. De insikter som framkommit kan bidra med värdefull kunskap för skolledare och pedagoger som vill stärka arbetet med värdegrund och skapa en trygg och inkluderande lärmiljö genom strukturerade och förebyggande insatser.

5.2 Uppslag till vidare forskning

Ett förslag på vidare forskning är att man kan använda sig av fler metoder än bara att fördjupa sig med intervjuer, för när vi ställde några frågor besvarades de ganska kortfattat och var svår att fördjupa sig i för informanterna. Det man kan göra är att använda sig av både intervjuer och observationer. För att kunna få en mer klarhet av det material man samlar in, för att säkerhetsställa om informanterna verkligen gör det de säger att de gör eller inte.

För om man observerar på plats på flera olika dagar kan man verkligen se hur effektiva de olika teorierna och metoderna är, för att kunna döma om det de påstår verkligen är en metod som är fungerande.

Det vore värdefullt att i framtida studier inkludera elevernas perspektiv på konflikter och förebyggande arbete. Hur upplever de själva regler, struktur och vuxennärvaro? Detta skulle kunna ge en mer heltäckande bild av hur konflikter uppstår och hur de kan förebyggas.

6. Referenser

6.1 Otryckta källor

Skola: Stockholm

Yrke: Fritidshemslärare

Intervju 1 datum: 2025-03-11

Längd: 59 min

Utförd av: Amadou

Skola: Huddinge 1

Yrke: Fritidshemslärare

Intervju 2 datum: 2025-03-13

Längd: 22 min

Utförd av: Amadou

Skola: Huddinge 2
Yrke: Fritidshemslärare
Intervju 3 datum: 2025-03-14
Längd: 26 min
Utförd av: Amadou

Skola: Botkyrka 1
Yrke: Fritidshemslärare
Intervju 4 datum: 2025-03-13
Längd: 25 min
Utförd av: Rakia

Skola: Botkyrka 2
Yrke: Fritidshemslärare
Intervju 5 datum: 2025-03-18
Längd: 15 min
Utförd av: Rakia

6.2 Källredovisningar

Blennow, K. (2019). *The Emotional Community of Social Science Teaching*. Lunds universitet, Media-Tryck.

Ekeland, T.-J. (2011). *Konflikt och konfliktförståelse- för vården och den sociala sektorn*.

Ellmin, R. (2008). *Konflikthantering i skolan- den andra baskunskapen*. Stockholm: Natur & kultur

Häggsström, C. & Nylund Skog, S. (2022). Metoder. Silow Kallenberg, K. Von Unge, E. & Wiklund Moreira, L (red) *Etnologiskt fältarbete*. Nya fält och former. Lund Studentlitteratur, s. 135.

Holmberg, L. (2020). *Perspektiv i fritidshem*. Stockholm: Natur och Kultur.

Imsen, G. (2006). *Elevens värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. 4., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur

Karlsson, S. (2024). "(Maybe) I am going to School-Age Educare because now I have a Residence Permit": Children's Non-Access to School-Age Educare in a Swedish Asylum Context. *Nordic Journal of Migration Research*, 14(2), 1-18 <https://doi.org/10.33134/njmr.701>

Kolfjord, I. (2009) Alternativ konflikthantering, *Educare*, (2–3), p. Educare, 2009-06 (2-3). doi: <https://doi.org/10.24834/educare.2009.2-3.1269>

Kolfjord, I. (2009). *Konflikthantering i skolan: kamratmedling framför nolltolerans*. 1: a uppl. Bokbox Förlag.

Lago, L. Elvstrand, H. (2019). "Jag har oftast ingen att leka med" ["Usually I have no-one to play with"]: Sociala exkludering på fritidshem [peer rejection in leisure-time centres], *Nordic Studies in Education*, 39(2) 104-120. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-02-03> [2025/03/02]

Norman, J. & Öhman, L. (2011). *Medling och andra former av konflikthantering*. 2: a uppl. Iustus.

Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder*. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning. (5 uppl.) Lund. Studentlitteratur.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur.

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*.

7 Bilagor

7.1 Bilaga 1. Informationsbrev

Hej

Detta är Amadou Sussoho och Rakia Chaouachi vi är elever från Södertörns högskola och studerar grundlärarutbildning med interkulturell profil med inriktning mot fritidshem. Vi är inne på vår sista termin och håller på med vårt självständiga arbete (C-uppsats). Vi har valt att undersöka hur konflikter hanteras i skolmiljön samt att identifiera vilka metoder som är mest använda. Vi vill även ta reda på om

skolor i olika kommuner använder liknande eller olika tillvägagångssätt för konflikthantering. För att samla in material till undersökningen har vi valt att använda metoden intervjuer. Vi har några frågor som vi kommer att ställa som handlar om konflikthanteringar. Vi kommer att dela upp oss när vi gör våra intervjuer och det är såklart frivilligt att ställa upp, empiri samlandet kommer att vara anonymt och vi har sekretess kring informationen vi får in. Har du möjlighet att göra en intervju? Detta är något som kommer att ta max 1h.

7.2 Bilaga 2. Intervjufrågor

1. Hur definierar ni en konflikt i skolmiljön?
2. Vilka typer av konflikter uppstår oftast på skolan? Finns det skillnader mellan elever i olika åldrar?
3. Vilka faktorer tror ni är de vanligaste orsakerna till att konflikter uppstår?
4. Vilka metoder använder skolan för att hantera konflikter? Finns det en specifik teori eller modell som ni utgår ifrån?
5. Använder ni samma metoder för alla åldersgrupper (FSK-3), eller anpassas metoderna beroende på elevernas ålder?
6. Upplever ni att konflikter oftast får en direkt lösning, eller lämnas de ibland olösta?
7. Vilka metoder anser ni fungerar bäst för att lösa konflikter? Finns det specifika exempel på lyckade insatser?
8. Om en metod inte fungerar, vilka alternativa lösningar finns att tillgå?
9. Hur arbetar skolan förebyggande för att minska antalet konflikter bland elever?
10. Finns det något ni skulle vilja förändra eller förbättra i skolans konflikthantering?

