

# Att använda Dynamisk pedagogik för att bearbeta konflikter

**Nio pedagogers syn på hur man, med Dynamisk pedagogik kan bearbeta och hantera konflikter som uppstår på sin arbetsplats**

**Nicklas Lundberg**

Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning  
Mot tekniska, estetiska och praktiska kunskapstraditioner  
Examensarbete 15 hp /Degree 15 HE credits  
Dynamisk pedagogik III, 30 hp, del 2, (15 hp)  
Vårterminen/Spring term 2012  
Handledare/Supervisor: Mia Heurlin Norinder  
Using dynamic pedagogy to process conflicts. Nine teachers view on  
how to process and handle conflicts at work using dynamic  
pedagogy.



**Stockholms  
universitet**

# Att använda Dynamisk pedagogik för att bearbeta konflikter

**Nio pedagogers syn på hur man, med Dynamisk pedagogik kan bearbeta och hantera konflikter som uppstår på sin arbetsplats**

Nicklas Lundberg

## Sammanfattning/Abstract

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur Dynamisk pedagogik, kan användas för att bearbeta och hantera konflikter i förskolans och skolans värld.

Följande frågeställningar har besvarats i uppsatsen:

- Hur definieras konflikter av lärare och tidigare studenter som lett eller gått kurser i Dynamisk pedagogik?
- Vad innebär konfliktbearbetning bland barn och vuxna med hjälp av Dynamisk pedagogik och hur skiljer det sig från annan konflikthantering?
- Hur används konfliktbearbetning/ hantering i arbetet med barn och vuxna med hjälp av Dynamisk pedagogik?
- Hur kan Dynamisk pedagogik användas för att förebygga och hantera mobbning i skolan?
- Hur ser lärare och tidigare studenter som lett eller gått kurser i Dynamisk pedagogik på aggressivitet och våld bland barn och vuxna och hur kan sådana beteenden hanteras?
- Hur upplever respondenterna att de har påverkats av den Dynamiska pedagogiken när det gäller deras sätt att hantera konflikter och vad anser de att lärare ska ha för kunskaper om konfliktbearbetning/ hantering?

Den metod som använts för att belysa frågeställningarna har varit intervjuer med nio lärare som undervisar i Dynamisk pedagogik alternativt läst kurser i Dynamisk pedagogik.

**Här följer en sammanfattning av resultatet från respektive frågeställning:**

*Hur definieras konflikter av lärare och tidigare studenter som lett eller gått kurser i Dynamisk pedagogik?*

De flesta av studiens deltagare ser konflikter som ett sätt att utvecklas och samtliga deltagare anser att konflikterna behöver hanteras för att inte konflikten ska utvecklas destruktivt. En konflikt kan uppstå på grund av att människor har olika behov och därför inte kan komma överens.

*Vad innebär konfliktbearbetning bland barn och vuxna med hjälp av Dynamisk pedagogik och hur skiljer det sig från annan konflikthantering?*

Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik innebär att man behöver veta hur man själv reagerar i en konflikt och förhåller sig till konflikter. Konflikthantering ses som ett sätt att hantera en konflikt oftast genom specifika metoder. Exempel på sådana metoder kan vara "Forumspel" och "DRACON". I kursen: "Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik" får de blivande lärarna möjlighet att bearbeta tidigare konflikter i syfte att de ska bli bättre på att handskas med kommande konflikter. I uppsatsen framkommer också att den ökade arbetsbördan som läggs på lärare i form av större klasser och ökade dokumentationskrav, på sikt kan leda till att lärarna inte hinner med att arbeta förebyggande och ta i tur med aktuella konflikter.

*Hur används konfliktbearbetning/ hantering i arbetet med barn och vuxna med hjälp av Dynamisk pedagogik?*

I kursen "Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik" får studenterna möjlighet att pröva på olika metoder för att de ska förstå orsakerna bakom en konflikt och att de ska kunna lära sig att bearbeta konflikter i sitt kommande läraryrke. I kursen kan olika metoder ingå som syftar till att lära studenterna att hantera och förstå konflikter. Till dessa metoder hör "Forumspel", "Rollspel" och "DRACON".

*Hur kan Dynamisk pedagogik användas för att förebygga och hantera mobbning i skolan?*

Alla respondenter utom en menar att Dynamisk pedagogik kan användas som metod för att hantera mobbning. Dynamisk pedagogik anses lämpligt för att förebygga och hantera mobbning, då den Dynamiska pedagogiken skapar ett tillitsfullt klassrumsklimat där eleverna känner sig sedda och bekräftade. På det viset ökar förståelsen för de andra eleverna vilket anses motverka mobbning.

*Hur ser lärare och tidigare studenter som lett eller gått kurser i Dynamisk pedagogik på aggressivitet och våld, bland barn och vuxna och hur kan sådana beteenden hanteras?*

Samtliga respondenter är överens om att våld är något negativt. Det är viktigt att lärare har tillgång till sina känslor och att de kan kontrollera dem. Ett flertal respondenter såg aggressivitet som en bra egenskap, då den hjälper oss att sätta gränser. Det finns enligt respondenterna inte några självklara svar på hur man som lärare ska bete sig och hantera aggressiva personer. Den Dynamiska pedagogiken hjälper studenterna att bli medvetna om sitt eget beteende, sina egna reaktioner samt vad de triggas av. Om någon blir aggressiv anses det viktigt att man som lärare behåller sitt eget lugn.

*Hur upplever respondenterna att de har påverkats av den Dynamisk pedagogiken när det gäller deras sätt att hantera konflikter och vad anser de att lärare ska ha för kunskaper om konfliktbearbetning/ hantering?*

Det är viktigt att lärare vet hur man reagerar i olika situationer och att de vet vilka styrkor och svagheter de själva har. Därför anses självkännedom vara viktigt för blivande lärare. En lärare måste kunna skapa fungerande relationer med andra människor. De flesta respondenterna upplever att deras sätt att hantera konflikter har påverkats av den Dynamiska pedagogiken, både yrkesmässigt och privat.

### **Nyckelord/Keywords**

Dynamisk pedagogik, konfliktbearbetning, konflikthantering, forumspel, lärande, mobbning

## Förord

Jag som skriver den här uppsatsen är utbildad fritidspedagog, lärare mot de yngre åldrarna, symbolpedagog och speciallärare i ämnena svenska och matematik. Jag har också läst ett flertal kurser i drama och i Dynamisk pedagogik både på högskolan/ universitetet och i privat regi. Det innebär att jag har kunskaper och utbildning i de flesta metoder som berörs i den här uppsatsen. Mitt intresse för att arbeta med barn/ elever fick jag i samband med att jag var ledarassistent och sen ledare inom Svenska Scoutförbundet och en praktik jag hade på en småbarnsavdelning, när jag gick i årskurs åtta. Till en början var jag främst intresserad av att arbeta med olika estetiska uttrycksformer, skapa ett bra gruppklimat och lära barnen/ eleverna att hantera konflikter. Senare väcktes också mitt intresse för elevers lärande, varför jag valde att fördjupa mig i hur man som lärare kan stödja och hjälpa elever som av olika anledningar har svårt med matematik och svenska.

Mitt arbete inom förskolan och skolans värld började med att jag först arbetade som förskollärare i nio år med barn i 1,5-6 årsåldern. Under den tiden fick jag i perioder handledning kring barn som hade ett utåtagerande beteende. Sedan arbetade jag som fritidspedagog och lärare i femårstid i en liten undervisningsgrupp med utåtagerande elever i årskurs ett till fyra. Även här fick vi handledning i vårt arbete kring eleverna. Under alla mina år som förskollärare, fritidspedagog och lärare har jag undervisat i drama. I dramaundervisningen har jag använt mig mycket av den Dynamiska pedagogikens arbets- och förhållningssätt. I min dramaundervisning ingick det som en självklar del, att öva eleverna i att hantera olika konflikter. En av de metoder som då användes var forumspel, (metoden behandlas mer ingående i den här uppsatsen). Jag är således utbildad forumspelsledare genom Katrin Byréus och Agneta Josephson, vilka bägge är erkänt duktiga forumspelsledare. Jag har också i mindre utsträckning prövat att använda övningar från den Dynamiska pedagogiken i ett arbetslag med vuxna, i syfte att arbetstagarna skulle lära känna varandra bättre. De övningar som gjordes uppskattades mycket av deltagarna och de fick veta saker om varandra som de inte kände till tidigare. I framtiden hoppas jag kunna arbeta mer medvetet med Dynamisk pedagogik i arbetsgrupper, i syfte att främja ett gott samarbete och för att skapa ett tillitsfullt klimat och hjälpa personalen att bearbeta aktuella konflikter.

I dagsläget arbetar jag som speciallärare och i det arbetet ingår att handleda lärare, fritidspersonal och elevassistenter. Mycket av det som tas upp under handledningstillfällena, har varit hur elever stör undervisningen eller att de hamnar i konflikter. I mitt arbete som speciallärare har jag även lett en självförtroendegrupp med ett par elever i årskurs två, där konflikthantering ingick som en viktig bit. Jag har också erfarenhet av arbete på boenden och korttids boenden för barn- och ungdomar med Autism och utvecklingsstörning med mera, vilka har haft olika utåtagerande beteende mönster. I början av min yrkeskarriär, var jag ganska konflikträdd. Den rädslan har sedan övergått i ett intresse för hur och varför konflikter uppstår, samt hur dessa kan hanteras. Precis innan mitt första arbete i förskolan, gick jag min första kurs i Dynamisk pedagogik. Under de kommande åren gick jag på alla föreläsningar som jag hittade om konflikter. Jag har också gått kurser i ämnet så som kursen ”Konfliktbearbetning genom drama, 15 högskolepoäng”. Under våren 2012 har jag även utbildat mig till legitimerad instruktör i bemötande, självskydd och vårdande skyddsteknik enligt Durewall-metoden. Ovanstående erfarenheter har bidragit till mitt intresse för att skriva en uppsats om konflikthantering och bearbetning, med stöd av den Dynamiska pedagogiken.

Under de första kurserna jag gick i Dynamisk pedagogik uppfattade jag det som att Dynamisk pedagogik var en metod/ arbetssätt som byggde på de övningar som grundaren av den Dynamiska pedagogiken Dan Lipschultz beskrev i sin bok ”Dynamisk Pedagogik. Synpunkter på skapande verksamhet samt samspel och samarbete i grupp”. I samband med att jag gick kurser i drama började jag fundera över vad som skilde drama från den Dynamiska pedagogiken. Med tiden kom jag fram till att Dynamisk pedagogik mer handlar om ett förhållningssätt. Drama kan således enligt min uppfattning vara drama eller Dynamisk pedagogik beroende på hur ledaren leder och förhåller sig till dramagruppens deltagare. I Dynamisk pedagogik får deltagarna genom övningar och skapande verksamhet undersöka hur de agerar och har agerat i olika situationer. Det medför att de lär sig att

tolka och förstå hur de själva reagerar i olika situationer och de lär sig hur det sociala samspelet mellan olika människor kan fungera. Ett centralt inslag i den Dynamiska pedagogiken utgörs av den samtalsbearbetning som sker i samband med de olika övningarna som görs under ett lektionspass i Dynamisk pedagogik. Bearbetningen av olika upplevelser, tankar och känslor pågår både i övningar, i skapande och i samtal. Men kärnan i den dynamiska pedagogiken är således inte övningarna, utan hur ledaren förhåller sig till gruppen. I arbetet med att hantera och bearbeta konflikter blir då också ledarens förhållningssätt viktigt. Översatt till skolans värld innebär det att läraren intresserar sig för hur elever upplever och uppfattar situationen.

I samband med mitt uppsatsskrivande har jag undervisat en elevgrupp i samarbete och hur de ska bli bättre rustade i att hantera konflikter. Vi har då gjort olika tillits- och samarbetsövningar. Eleverna har exempelvis också fått möjlighet att bearbeta sina sinsemellan upplevda konflikter genom rollspel, skapande verksamhet och i olika estetiska uttrycksformer så som drama, bild, sagor och rörelse. Det har känts värdefullt att kunna få den fantastiska möjligheten att tillämpa en del av det jag har skrivit om i den här uppsatsen. Ett stort tack vill jag därför ge mina kurslärare i Dynamisk pedagogik III: Eva Borseman och Monica Findahl, som erbjöd sig att handleda mig kring de grupprocesser som alltid uppstår i arbetet med elever. Er handledning har vidgat mitt perspektiv och hjälpt mig att få syn på hur mitt förhållningssätt kan ha påverkat och eventuellt påverkar eleverna. Monica har jag bekantat mig med under tidigare i kurser om konfliktbearbetning och ledarskap genom drama. Eva var tillsammans med Dan Lipschultz (grundaren av den Dynamiska pedagogiken) de två som introducerade mig i Dynamisk pedagogik år 1994, då jag gick min första kurs i ämnet. En kurs som sedan har påverkat mig både i mitt yrkesliv och som privatperson. Två andra kursledare i Dynamisk pedagogik som har betytt mycket för mig och som har haft en stark påverkan på mig är Camilla Strömberg och Olle Österberg.

Jag vill tacka Birgitta Silfver som i egenskap av examinator har kommit med viktiga åsikter som har bidragit till att den slutliga strukturen på uppsatsen har förbättrats. På Birgittas begäran har också metodkapitlet vidareutvecklas. Min handledare Mia Heurlin Norinder har hela tiden visat att hon har trott på att jag skulle lyckas i mitt uppsatsskrivande. Mia har visat ett stort tålamod och entusiasm i samband med att hon har handledt mig. Jag vill därför slutligen rikta ett stort tack till henne och för de värdefulla synpunkter hon har kommit med vad det gäller innehåll, struktur och grammatik. Ett stort tack till min syster Linda Hofslagare som granskat och gett synpunkter på uppsatsens språk. Min systers man Mats Hofslagare ska också han ha ett stort tack då han har hjälpt till med sina datorkunskaper då jag och datorn har haft skilda uppfattningar kring hur den skulle bete sig. I de fallen har Mats fungerat som min tekniska datorsupport. Till dig som läsare: ifall du någon gång får tillfälle och möjlighet att gå någon kurs i Dynamisk pedagogik, så hoppas jag att du tar den.

Den här uppsatsen tillskrivs min kära och älskade mamma Lena Smith, som i februari 2012 plötsligt lämnade mig och många andra i en stor och obeskrivlig sorg. Tack till mina systrar och deras respektive som har varit ett ovärderligt stöd i den sorgprocess, som man går igenom när någon älskad går bort.

# Innehållsförteckning/Content

<b>1</b>	<b>Inledning/Introduction .....</b>	<b>0</b>
<b>2</b>	<b>Studiens syfte och frågeställningar .....</b>	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>Bakgrund och litteraturgenomgång .....</b>	<b>5</b>
3.1	Dynamisk pedagogik.....	5
3.1.1	Dynamisk pedagogik och ledarskap .....	6
3.1.1.1	Dynamisk pedagogik ett sätt att utveckla socialkompetens.....	7
3.2	Ledarskap och lärande .....	7
3.2.1	Ledarskap, kunskapssyn och det sociala samspelets betydelse för lärandet	7
3.2.2	Lärande och behovet av arbetsro .....	10
3.2.3	Skolan och dess påverkan på elevernas beteende och välmående .....	11
3.3	Orsaker till att konflikter uppstår i skola och på arbetet.....	13
3.3.1	Känslor .....	17
3.4	Mobbning – och Dynamisk pedagogik .....	18
3.4.1	Mobbning .....	18
3.5	Möjliga konfliktåtgärder .....	22
3.5.1	Att lära sig om konflikter.....	22
3.5.2	Vikten av att reda ut konflikter .....	23
3.5.3	Lek, drama och rollspel .....	24
3.5.4	Forumteater/ forumspel .....	27
<b>4</b>	<b>TEORETISK ANSATS.....</b>	<b>28</b>
4.1	Ett sociokulturellt perspektiv på lärandet.....	28
4.2	Dynamisk pedagogik utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande.....	30
<b>5</b>	<b>Metod .....</b>	<b>31</b>
5.1	Urval .....	32
5.2	Datainsamling.....	33
5.3	Analys .....	34
5.4	Etiska aspekter .....	34
<b>6</b>	<b>RESULTAT .....</b>	<b>35</b>
6.1	Respondenternas definition av konfliktbegreppet.....	35
6.2	Vad innebär konfliktbearbetning bland barn och vuxna med hjälp av Dynamisk pedagogik och hur skiljer det sig från konflikthantering .....	36
6.3	Hur används konfliktbearbetning/ hantering i arbetet med barn och vuxna med hjälp av Dynamisk pedagogik.....	40
6.4	Att förebygga och hantera mobbning med hjälp av Dynamisk pedagogik .....	41
6.5	Hur ser lärare och tidigare studenter som lett eller gått kurser i Dynamisk pedagogik på aggressivitet och våld, bland barn och vuxna och hur kan sådana beteenden hanteras .....	42

6.6	Hur upplever respondenterna att de har påverkats av den Dynamiska pedagogiken när det gäller deras sätt att hantera konflikter och vad anser de att lärare ska ha för kunskaper om konfliktbearbetning/ hantering .....	45
<b>7</b>	<b>Diskussion och analys.....</b>	<b>47</b>
7.1	Metod .....	47
7.2	Respondenternas definition av konfliktbegreppet.....	49
7.3	Vad innebär konfliktbearbetning bland barn och vuxna med hjälp av Dynamisk pedagogik och hur skiljer det sig från konflikthantering .....	50
7.4	Hur används konfliktbearbetning/hantering i arbetet med barn och vuxna med hjälp av Dynamisk pedagogik.....	53
7.5	Att förebygga och hantera mobbning med hjälp av Dynamisk pedagogik .....	54
7.6	Hur ser lärare och tidigare studenter som lett eller gått kurser i Dynamisk pedagogik på aggressivitet och våld, bland barn och vuxna och hur kan sådana beteenden hanteras .....	55
7.7	Hur upplever respondenterna att de har påverkats av den Dynamisk pedagogiken när det gäller deras sätt att hantera konflikter och vad anser de att lärare ska ha för kunskaper om konfliktbearbetning/ hantering .....	56
7.8	Övriga synpunkter.....	57
7.9	Förslag till fortsatt forskning .....	59
<b>8</b>	<b>Slutord.....</b>	<b>60</b>

## Referenser

## BILAGOR

# 1 Inledning/Introduction

Om elever ska uppnå ett bra studieresultat, behöver de ha arbetsro och känna sig trygga när de är i skolan (Fischbein & Österberg, 2003; Gustafsson, 2009; Rapport 2011:9; Skolinspektionens rapport, 2012; Sterner & Lundberg, 2002; Taube, 1997; Törnquist, 2011). Bergman & Hjelmgren (1999) påpekar att Arbetsmiljölagen och de föreskrifter som Arbetarskyddsstyrelsen gett ut gäller för samtlig skolpersonal. Syftet med arbetsmiljölagen är att en god arbetsmiljö ska uppnås och att förebygga olycksfall och ohälsa. ”Den som genomgår utbildning, alltså eleverna, likställs i stora delar enligt arbetsmiljölagen med arbetstagare. ... I skolan är det i regel rektor/ skolledare som fått uppdrag av arbetsgivare/kommun att leda verksamheten” (a.a. s.10). Det är därför deras uppgift i form av arbetsgivare att uppfylla de krav som ovanstående föreskrifter och arbetsmiljölagen efterföljs. I samband med trakasserier, hot och våld kan elever åberopa de aktuella föreskrifterna och arbetsmiljölagen (a.a.). Både en god arbetsmiljö och att elever känner sig trygga är viktigt om eleverna ska kunna ta till sig nya kunskaper och att lära sig nya färdigheter (Gustafsson, 2009).<sup>1</sup> I den här uppsatsen behandlas bland annat elevers lärande och vad lärare kan göra för att skapa ett klassrumsklimat där eleverna känner sig trygga och ges förutsättningar att lära sig nya kunskaper och socialkompetens. Skolan är en social arena där människor möts, vilket i sin tur leder till att en del konflikter kan uppstå (a.a.). Höistad (2001) menar att:

Konflikter uppstår konflikter på de flesta platser där människor är. En konflikt är snarare naturlig bland människor än onaturlig. Ofta är det vår rädsla för konflikter som gör att den kan bli destruktiv. Det farligaste med en konflikt är att sopa den under mattan. Då kan det verkligen bli svårigheter i förlängningen. Konflikter brukar då övergå från sakkonflikt till personkonflikt. Och detta kan då utvecklas till mobbning. Alla konflikter går inte att lösa, men alla går att hantera! (a.a. s.171).

Hur kan man som lärare arbeta med att förhindra att elever känner sig rädda och hur lär man dem att hantera de konflikter som de med all sannolikhet förr eller senare kommer att hamna i på ett konstruktivt sätt? Det är en del av det som den här uppsatsen försöker att ge svar på. Ett flertal av respondenterna anser att det är viktigt att de som arbetar som lärare och fritidspersonal erbjuds handledning, för att få perspektiv på sitt arbete. Då handledningen hjälper lärarna att förebygga konflikter och att förstå sin del i det sociala samspelet. En längre text om handledning, finns att läsa i bilaga IX.

Enligt Lennér Axelson och Thylefors (2005) kan framtida konflikter hanteras bättre om vi har lyckats bearbeta de konflikter som vi tidigare varit med om (a.a.). Konflikter kan enligt Granath (2010) leda till att det sker en utveckling. Därför menar Granath att vi har mycket att vinna på att våga vara oense och tillvarata den potential som en konflikt kan föra med sig.

---

<sup>1</sup> Gustafsson (2009) påpekar att det finns ytterligare faktorer som påverkar elevernas lärande. Till dessa hör: Sjukdom, frånvaro, sociala och psykiska problem, relationsproblem och naturliga utvecklingskriser. Elevens hemmiljö, i form av psykiskt sjuka föräldrar, missbruk, skilsmässor och misshandel. De här elevernas svårigheter måste tas upp till samtal i elevhälsoteamet, för att eleven ska få den hjälp den behöver. Det kan också vara så att skolan måste lämna över ärendet till en annan myndighet.



Den här uppsatsen beskriver hur den Dynamiska pedagogiken kan användas vid konfliktbearbetning inom förskola och skola. I Dynamisk pedagogik är självreflektion ett viktigt inslag, för att förstå sig själv och sin omgivning bättre (Lipschütz, 1971/2003 och Lipschütz, 1976). I uppsatsen undersöks om och hur konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik skulle kunna vara en hjälp för elever och lärare på både kortare och längre sikt att bli bättre på att handskas med konflikter. I uppsatsen beskrivs faktorer som har betydelse för hur en konflikt utvecklas och hur den kan hanteras och eller bearbetas.

En viktig roll varje lärare har är att vara ledare. Läraren behöver därför ha kunskaper om hur en grupp fungerar (Rasmusson & Erberth, 2008). Att ha kunskap om ledarskap är således en nödvändighet om läraren ska kunna organisera ett tryggt arbetsklimat. När det sociala samspelet fungerar känner eleverna sig trygga med varandra. Då ökar också förutsättningarna för inläring samtidigt som eleverna får den undervisning de har rätt till. Fokus i den här uppsatsen ligger på konflikter men även ledarskapets komplexitet berörs kort. Enligt Edin & Drummond (2006) är lärarens roll som förebild viktig för att eleverna ska ta efter ett positivt bemötande och för att ett skapa harmoni i klassrummet.

I en doktorsavhandling från 1988 framgår att de studenter vid sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen som undervisades i pedagogiskt drama upplevde att de fick bättre självkänsla och självkänedom. Studenterna ansåg också att deras empati, kommunikations- och samarbetsförmåga utvecklades (Lepp, 1988). Både drama och Dynamiska pedagogik kan användas förebyggande för att skapa ett positivt klimat i en grupp (Borseman, 2011, Lipschütz, 1971/2003 och Lipschütz, 1976). Ett sådant klimat skulle skapa bättre arbetsro och förebygga många konflikter. Ändå används varken dynamiska pedagogik eller drama så mycket i den svenska skolan. Det skulle enligt Silfver (2011b) kunna förklaras med att ämnet drama saknar status och det gör att dramaämnet även saknar en nationell kursplan. Det kan enligt Silfver leda till att ämnet inte riktigt alltid tas på allvar. Fördelen med att en kursplan saknas är att läraren kan planera undervisningen utifrån sin egen kompetens. En nackdel är att undervisningen istället påverkas av lärarens intresse, vilket gör att andra dramamoment inte lyfts fram (a.a.).

Att kunna hantera konflikter är viktigt men samtidigt saknar många lärare kunskaper i konflikthantering (Hakvoort, 2010)

Läraryrket uppger i Undersökning rörande konflikthantering och studier i grundskolan respektive gymnasieskolan, mars-april 2005 att 78 procent av de lärare som deltog i undersökningen inte är nöjda med sin utbildning i konflikthantering. I en rapport från Lärarnas riksförbund och Läraryrket om lärarstudenternas åsikter om sin utbildning uppger 56 procent av studenterna att de inte har fått någon utbildning alls i konflikthantering (Hakvoort, 2010 a.a. s.24).

Av den anledningen känns det relevant att i den här uppsatsen undersöka hur man som lärare faktiskt kan arbeta med konflikter. Om vi ska kunna hantera en konflikt, behöver vi kunskaper om hur konflikter utvecklas. Därför innehåller teoridelen en beskrivning om vad som gör att en konflikt uppstår, hur den utvecklas och eventuella skillnader mellan flickor och pojkar. En del konflikter kan utmynna i att de blir fysiska därför tas också fenomenet våld och aggressivitet upp samt vilka konsekvenser regler och straff kan ha på en elev. Våldet i skolan har även ökat enligt Wikman (2012) som i sin avhandling om våld i arbetslivet gått igenom en del tidigare studier på området. Wikman har då upptäckt att våldet har ökat både inom skola, vård och socialt arbete i förhållande till andra yrkesgrupper. Det våld som förekommer på skolorna anmäls nu i större grad än tidigare. Men jämfört man det våld anmäls i skola, vård och omsorg, så sker inte anmälningarna i lika stor utsträckning som på andra arbetsplatser. Samma resultat kan också ses i den försämring som har skett i arbetsmiljön. Att allt fler personal inom skola, vård och omsorg uppfattar att våldet har ökat kan enligt Wikman

förklaras med att arbetsmiljön har försämrats och att våldsdefinitionen har breddats. Det medför att också anmälningsbenägenheten av olika våldsbrott har ökat (a.a.). Det här medför i sin tur att lärare behöver få mer kunskaper om hur våld uppkommer och hur det kan hanteras, vilket tas upp i den här uppsatsen.

Det finns olika typer av konflikter vilka beskrivs olika av olika författare. I bilaga XVI finns en del konflikter beskrivna. De konflikter som tas upp i bilagan ska inte ses som heltäckande utan syftar mer till att ge dig som läsare en inblick i olika beskrivningar av konflikter. När respondenterna fick beskriva vad de lärde sig när de läste kursen ”Dynamisk pedagogik III” eller ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik” nämndes metoderna Rollspel och Forumspel/ Forumteater. Vad dessa metoder innebär beskrivs i uppsatsens Bakgrund och litteraturgenomgång. Respondenterna beskrev ytterligare några metoder som de hade lärt sig under kursen ”Dynamisk pedagogik III” eller ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik”. Till dessa metoder hörde DRACON, Giraffspråket, Härskartekniker och Medling, vilka alla redovisas som bilagor (V;VI;VII;VIII) till uppsatsen. I det val man som lärare gör när man ska välja lämpliga metoder för att lära eleverna att hantera konflikter är det enligt Hejlskov Elvén (2011) viktigt att man i valet av vilka metoder som man ska arbeta med reflekterar över att det inte finns några inbyggda förväntningar som eleverna inte kommer att lyckas leva upp till.

Några av respondenterna berörde i intervjun att en del konflikter i skolan kan härröras till elever med funktionshinder exempelvis diagnosen ADHD, vilka de menade kan bli våldsamma. Därför har jag valt att kortfattat beskriva de här funktionshindren/ diagnoserna i bilaga III. Om man vill få de här eleverna att förstå sin och de andras del i en konflikt och att hantera dessa på ett mer konstruktivt sätt anses vissa metoder vara bra. Till dessa metoder hör Seriesamtal, Sociala berättelser och Teckenekonomi/ Belöningssystem.<sup>2</sup> Vad de här metoderna innebär och hur de går till finns beskrivet i bilaga IV. Det känns här angeläget att samtidigt påpeka att långt ifrån alla elever med funktionshinder skulle vara våldsamma eller att de oftare skulle hamna i konflikter än andra barn och ungdomar.

I skolans värld uppstår det inte bara konflikter mellan elever, eller mellan elever och vuxna, utan det finns också konflikter mellan skolans person vilka kan påverka lärarnas psykosociala arbetsmiljö negativt. När en lärare mår dåligt på grund av konflikter kan det i sin tur komma att påverka lärarens undervisning vilket gör att elevernas undervisning blir lidande. Därför berörs också vuxenkonflikter i den här uppsatsen. Mobbning är en form av konflikt som kan drabba både lärare och elever.<sup>3</sup> Av den anledningen lyfts också den här problematiken fram i uppsatsen. I uppsatsen undersöks också om den Dynamiska pedagogiken kan användas för att förebygga och hantera mobbning. I min strävan efter att finna orsaken till och öka förståelsen för de konflikter som uppstår i skolans värld, har jag utgått från ett sociokulturellt synsätt som teoretiskutgångspunkt.

---

<sup>2</sup> Att använda olika former av teckenekonomi/ belöningssystem, kopplas oftast till tankar som ligger till grund för behaviorismens. Behaviorismen tillhör, den utvecklingspsykologiska teori, där barns utveckling ses som utifrånstyrd. John Watson, var behaviorismens grundare. I sin extremaste form, kan utifrånstyrd utvecklingsteori, beskrivas som att barnet är ett tomt pappersark, där det är miljön som påverkar hur pappret/ barnet blir (Broberg, Almquist & Tjus, 2003).

<sup>3</sup> Jag är medveten om att mobbning inte alltid definieras som en konflikt, utan att det kan definieras på andra sätt, se exempelvis följande två definitioner. ”När en eller flera personer upprepade gånger, under en längre tid, utsätter en eller flera individer för medvetna, aktiva destruktiva handlingar och/ eller uteslutning” (Höistad, 2001s. 73). ”Mobbning är en typ av våld, men allt våld är inte mobbning. Att slåss, att retas, att bli osams är inte att mobba. Mobbning är en form av förtryck, där den som vill förtrycka gör så därför att han behöver förtrycka, varvid han utnyttjar och drar fördel av en annan människas sårbarhet” (Larsson, 2000 s.15). Trots det har jag i den här uppsatsen, valt att se mobbning som en form av konflikt. Då det pågår en inre- och en yttre konflikt mellan de som berörs av mobbningen, oavsett om det är mobbaren/ mobbarna, vittnena eller den mobbade.

Enligt Lipschütz (1971/2003) har utarbetandet av den Dynamiska pedagogiken inspirerats av den humanistiska psykologin, psykoanalysen och psykoterapin. Men enligt Lipschütz är det inte terapi man arbetar med i den Dynamiska pedagogiken utan en form av pedagogik. Därför ska Dynamisk pedagogik inte ses som en behandlingsform. Men i den Dynamiska pedagogiken ges deltagarna tillfällen att bearbeta, förmedla och förstå sina egna och andras känslor. Men även om Dynamiska pedagogiken inte är en terapeutisk metod kan arbetet som sker under och efter de skapande övningarna få terapeutiska effekter för deltagarna. Enligt Lipschütz är det framförallt under bearbetningsfasen som deltagarnas bearbetning av övningen sker. Den frågemetodik som används under bearbetningsfasen är inspirerad från Psykoanalysen. I den här fasen ställer ledarens frågor som ska hjälpa deltagaren att strukturera upp sitt problem eller upplevelse (Lipschütz, 1971/2003). Ledarens uppgift i den här fasen är att ställa frågor till deltagarna som rör hur de upplevde övningen, ledaren och de processer som skedde i gruppen. Min uppfattning är dock den att bearbetningen av till exempel en konflikt är något som sker under hela övningen. Min definition av begreppet konfliktbearbetning i den här uppsatsen är därför:

Bearbetning innebär att man reflekterar över det som sker och det man gör under en övning i Dynamisk pedagogik. Det betyder att den inre dialogen som pågår inom oss är en form av bearbetning, att sen samtala om det som har skett, är då en fortsatt bearbetning av det som man har tänkt på, varit med om, känt och upplevt. Bearbetningens syfte är att vi ska förstå oss själva bättre för att kunna hantera kommande konflikter på ett mer medvetet sätt (Egen definition av konfliktbearbetning).

Jag ser inte att det skulle finnas någon motsättning mellan Lipschütz och min definition av bearbetning. Snarare att de kan komplettera varandra. Ett exempel på hur bearbetningen skulle kunna gå till under ett pass i Dynamisk pedagogik beskrivs i Bilaga X. När det gäller begreppet konflikt hantering, definierar jag det på följande sätt i den här uppsatsen:

Konflikt hantering innebär att man lär sig och tillämpar en eller flera metoder som syftar till att hantera eller förebygga konflikter. Konflikt hantering kan också ske utifrån att vi tidigare har bearbetat konflikter, vi hamnat i, vilket gör att vi är medvetna om våra egna behov och reaktioner, varför vi mer medvetet väljer hur vi kan hantera den aktuella konflikten (Egen definition av konflikt hantering).

Angående ovanstående definition ska också påpekas att även de nya konflikter vi hamnar i kan behöva bearbetas. Lärare måste vara medveten om syftet och tankarna bakom de metoder som denne använder för att hantera eller förebygga konflikter. De metoder som används måste också anpassas efter eleverna vilket kräver av lärare att de ständigt reflekterar enskilt, ihop med kollegor, med elever och föräldrar om hur de förhåller sig till varandra i olika situationer.

Som författare till den här uppsatsen är jag medveten om att den innehåller en hel del referenser. Orsaken till det kan förklaras med att jag har strävat efter att skapa en så rättvis och tydlig bild som möjligt av vad konflikter är, hur de uppkommer och hur dessa kan bearbetas och hanteras på olika sätt. Av den anledningen är litteraturen relevant, oavsett om den berör känslor, konflikter, Dynamisk pedagogik eller funktionshinder, då dessa och de andra ämnena som tas upp i uppsatsen är relevant kunskap för den som vill förstå och lära sig att förhålla sig till de konflikter som uppkommer i den svenska skolan. Eftersom jag under flera år har läst ett flertal böcker i ämnet har det varit enkelt att skriva om ämnet. Det svåra har varit att begränsa sig. Jag hoppas att du som läsare inte ser alla referenserna som en börda, utan som en tillgång. Förhoppningsvis blir inte uppsatsen en skrivbordsprodukt, utan en text som du har möjlighet att gå tillbaks till när du hamnar i konflikter och då behöver hjälp med att se konflikten ur olika perspektiv samt hur du kan hantera och bearbeta den på bästa möjliga sätt.

När man som lärare arbetar med och hanterar konflikter finns det en rad kunskaper som är viktiga att känna till. Dit hör att ha vetskap om hur aggressivitet och konflikter kan utvecklas hos barn i olika åldrar. Att känna till barns behov av regler och gränser samt vilka riskerna med eventuella straff är. Kunskaper om våld och aggressivitet är även det viktigt. Det är också viktigt att kunna avläsa och

reagera på kroppsspråket hos en aggressiv person. Som lärare behöver man också känna till hur man kan förebygga och hantera aggressivitet och utbrott hos elever med eller utan funktionshinder. Av utrymmessjäl har följande viktiga ämnen lagts som bilagor till uppsatsen: ”Hur aggressivitet och konflikter kan utvecklas hos barn i olika åldrar”, se bilaga XI. ”Behovet av regler och gränser samt risken med straff”, se bilaga XII. ”Våld och aggressivitet”, se bilaga XIII. ”Att avläsa och reagera på kroppsspråket hos en aggressiv person”, se bilaga XIV. ”Hur lärare kan förebygga och hantera aggressivitet och utbrott, hos elever med funktionshinder”, se bilaga XV. I media kan vi emellanåt läsa om våldsamma situationer, som har uppstått i någon skola, där elever eller lärare blir skadade. ”EN HÖGSTADIEELEV I Kiruna har dömts för att ha sparkat, slagit och hotat en lärare. Men läraren får inget skadestånd – tingsrätten menar att läraren likt en polis eller ordningsvakt måste räkna med att visst våld kan förekomma” (Skolvärlden, 20120605 s.7). Det är därför viktigt att som lärare känna till, hur sådana här situationer kan förebyggas och vad man bör tänka på om man utsätts för hot- eller våld.

## 2 Studiens syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie var att undersöka hur Dynamisk pedagogik kan användas för att bearbeta och hantera konflikter i förskolans och skolans värld.

- Hur definieras konflikter av lärare och tidigare studenter som lett eller gått kurser i Dynamisk pedagogik?
- Vad innebär konfliktbearbetning bland barn och vuxna med hjälp av Dynamisk pedagogik och hur skiljer det sig från annan konflikthantering?
- Hur används konfliktbearbetning/ hantering i arbetet med barn och vuxna med hjälp av Dynamisk pedagogik?
- Hur kan Dynamisk pedagogik användas för att förebygga och hantera mobbning i skolan?
- Hur ser lärare och tidigare studenter som lett eller gått kurser i Dynamisk pedagogik på aggressivitet och våld bland barn och vuxna och hur kan sådana beteenden hanteras?
- Hur upplever respondenterna att de har påverkats av den Dynamisk pedagogiken när det gäller deras sätt att hantera konflikter och vad anser de att lärare ska ha för kunskaper om konfliktbearbetning/ hantering?

# 3 Bakgrund och litteraturgenomgång

Här nedan behandlas olika ämnesområden så som Dynamisk pedagogik, hur den Dynamiska pedagogiken kan användas som ett sätt att utveckla socialkompetens. Ledarskap, lärande, kunskapssyn och det sociala samspelets betydelse för elevers lärande. Elevers behov av arbetsro och hur skolan kan påverka och påverkar elevers beteende och välmående. Orsaker till att konflikter uppstår i skola och på arbetet. Behovet av att lära sig om konflikter, känslor och mobbning. Men också hur konflikter behandlas i lek, drama, rollspel och forumspel. I uppsatsens diskussions och analys avsnitt vävs sedan relevanta delar av dessa kunskaper in under uppsatsens respektive frågeställningar.

## 3.1 Dynamisk pedagogik

Upphovsmannen till metoden Dynamisk pedagogik var Dan Lipschütz, 1971 gav han ut sin första bok om Dynamisk pedagogik (Lipschütz, 1971/2003). Dynamisk pedagogik syftar till en ökad självkännetend genom att deltagarna får arbeta med kreativa och kommunikativa övningar, vilka vilar på en demokratisk värdegrund (Lipschütz, 1971/2003).

Rasmusson & Erberth (2008) beskriver hur den Dynamiska pedagogiken uppkom och vad det var som inspirerade Lipschütz i utvecklandet av Dynamisk pedagogik:

Dan Lipschütz efterträdde Elsa Olenius som ledare för Vår Teater, men kom efter några år att helt lämna teaterarbetet. Han grundade istället Kordainstitutet och den dynamiska pedagogiken. Lipschütz var förutom Creative Dramatics påverkad av den amerikanska grupprörelsen med sensitivitetsgrupper, encountergrupper, human potential movement, personalgrowth m.m. I dessa grupper kom nya kreativa tekniker till användning med mängder av övningar och metodiska upplägg som han bl.a. vidareutvecklade i sitt "Lipschützmaterial" en väska fylld av inspirationsmaterial. Hans inriktning var gruppdynamisk och teateruppspel förekom överhuvudtaget inte i hans kordagrupper" (a.a. s.23).

I en C/D-uppsats har Borseman (2007) beskrivit hur den dynamiska pedagogiken uppkom och utvecklades under perioden 1926 – 2007. Borseman anser att 1966 var det år som betytt mest för utvecklingen av den dynamiska pedagogiken. Det var då metoden gavs ett namn och ett eget utbildningsinstitut som hette Kordainstitutet. Det medförde att Dynamisk pedagogik även benämns som Kordametodik. Under 1970-talet anordnade Kordainstitutet kurser och ledarutbildningar i Dynamisk pedagogik. Den senare kom att benämnas Kordainstitutets gruppledarutbildning. I mitten av 1960-talet blev Dynamisk pedagogik även ett ämne på dåvarande Lärarhögskolan i Stockholm, nu mera Stockholms universitet. Ämnet fanns då i förskollärarytbildningen och kallades till en början för skapande dramatik. Sedan fanns kursen också som en valbar kurs på Speciallärarprogrammet (Borseman 2007).

Som ansvarig för den dynamiska pedagogiken inom Lärarhögskolan i Stockholm anser jag att den dynamiska pedagogikens främsta syfte i dagens lärarutbildning är att utifrån en demokratisk värdegrund arbeta med lärarens eller den blivande lärarens utveckling, såväl som person som yrkesmänniska. Genom tillämpning av estetiska gestaltungsformer integreras erfarenhetsbaserad och teoretisk kunskap för att därmed synliggöra olika lärandeprocesser. Bearbetning sker genom reflektion och samtal. Avsikten med detta är att medvetandegöra studenterna om egna och andras sätt att förhålla sig, tänka och handla (a.a. s.9).

Dynamisk pedagogik kan beskrivas som en metod som syftar till att den enskilde individen ska få kunskaper och förståelse för hur denne beter sig i olika sociala situationer. Inom den dynamiska pedagogiken ser man människan som en ständigt föränderlig individ som utvecklas och påverkas av de människor man möter i olika kontexter. I den dynamiska pedagogiken ges deltagarna möjlighet att utforska sin egen och andras verkligheter. Det sker via övningar och genom olika skapande uttrycksätt (Lipschütz, 1971/2003). Men dessförinnan behöver ledaren skapa ett tillitsfullt gruppklimat (Lipschütz, 1976).

När deltagarna får göra olika övningar och uttrycka sig genom musik, drama, bild och rörelse lär sig deltagarna mer om sig själva och om hur andra kommunicerar och hur de kan förhålla sig i en grupp eller som ledare. I den dynamiska pedagogiken betonas processen och det som sker inom individen och mellan deltagarna. Det innebär att fokus inte läggs på själva slutresultatet av en övning (Lipschütz, 1971/2003). Detta gör att deltagarna i den dynamiska pedagogiken istället får utforska sin egen och varandras verkligheter (Österberg, 1987)<sup>4</sup>. Det sker genom att man intresserar sig för vilka tankar, känslor och minnen som har väckts under arbetsprocessens gång. På så vis blir själva slutprodukten mer ett hjälpmedel för deltagarens berättande (Lipschütz, 1971/2003). Den dynamiska pedagogikens förhållningssätt och dess skapande inslag passar dagens skola som ska vara till för var och en (Ingelman, 1999).

### **3.1.1 Dynamisk pedagogik och ledarskap**

Ledarens uppgift är att stödja och motivera deltagarna till att våga utforska olika delar av sig själv och få dem att se hur de beter sig i en grupp (Lipschütz, 1971/2003). Borseman (2007) ser inte dynamisk pedagogik ”som en enda metod, utan som ett samlingsnamn för flera metoder, tekniker och idéer där förhållningssätten har en avgörande betydelse” (a.a.s.14). En grupp får inte vara till för ledaren utan ledaren i dynamisk pedagogik ska istället först och främst vara där för gruppens skull (Lipschütz, 1971/2003). Det kräver att ledaren är flexibel och lyhörd för deltagarnas behov och förväntningar (a.a.; Lipschütz, 1976). Ledaren måste också vara samarbetsvillig och tillvarata de idéer som uppstår i en grupp (Byréus & Snickars, 2005; Kjellqvist, 1989). Ledaren ska skapa möjligheter för deltagarna att se och kunna använda sina styrkor och kompetenser (Lipschütz, 1976). Ledarens uppgift är att få gruppens medlemmar att känna sig trygga, kompetenta och betydelsefulla (Byréus & Snickars, 2005). I arbetet med en grupp behöver ledarens roll förändras allteftersom gruppen utvecklas. I början krävs att ledaren är mer aktiv, för att senare bli mer iakttagande och mer handledande. Ledaren:

... bör ha ett medvetet mål för att aktiviteten ska bli meningsfull och utvecklande för gruppen. Att ha en idé för gruppens arbete är viktigt om

---

<sup>4</sup> Olle Österberg har undervisat i Dynamisk pedagogik, vid Kordainstitutet, Lärarhögskolan i Stockholm och på Stockholms Universitet.

man verkligen ska rätta sig efter gruppens behov, får man vara beredd på att det planerade inte stämmer. Om inte ledaren tar initiativet uppstår då lätt en tystnad som kan verka provocerande och skapa osäkerhet. Det är en av orsakerna till varför ledaren behöver ha en mera stimulerande roll i början. Hon måste organisera, ge uppgifter och stimulera till val av teman (Johannesson & Persson, 1978 s.6)<sup>5</sup>.

Om ledaren däremot är passiv i början av en grupps utveckling finns risken att någon av gruppens deltagare tar över ledarrollen. I efterhand kan sådana här rollfördelningar vara svåra att bryta. Därför är det viktigt att lärare har kunskaper om hur grupper fungerar och om hur deras ledarskap påverkar deltagarna (a.a). Ledaren måste ständigt reflektera över vad som sker i en grupp och hantera de grupprocesser som uppstår mellan deltagarna (Gardner & Laskin, 1997; Lipschütz, 1976). Ledaren måste också vara medveten om sina svagheter och styrkor (Kjellqvist, 1989). Ledaren måste även bli medveten om vad som styr deras eget handlande och hur deras tidigare upplevelser och erfarenheter påverkar deras undervisning och deras syn på eleverna. När ledaren reflekterar över dessa områden ökar deras förståelse för hur de beter sig i olika situationer och det kan då leda till att ledaren utvecklas i sin roll som ledare, sin yrkesskicklighet och som människa (Fischbein & Österberg, 2003).

### **3.1.1.1 Dynamisk pedagogik ett sätt att utveckla socialkompetens**

I den Dynamiska pedagogiken får deltagarna möjlighet att utforska och uppfatta olika aspekter av sig själv och av andra. Det leder till en ökad förståelse för sig själv, för andra och om hur grupper fungerar samt vilka konsekvenser ledarskapet har på en grupp. I den Dynamiska pedagogiken används bland annat olika estetiska gestaltungsformer och skapande övningar (Borseman, 2011). ”Syftet med den dynamiska pedagogiken var att lära människor att fungera bättre tillsammans och drama var ett pedagogiskt verktyg för detta” (Rasmusson & Erberth, 2008 s.23). Genom Dynamisk pedagogik får deltagarna möjlighet att undersöka hur de själva fungerar i samspelet med andra gruppdeltagare. Det leder till att deltagarnas uppfattning om sig själva kan bli tydligare (Sternudd, 2000). De övningar som görs kan väcka olika tankar och känslor hos deltagarna vilket kan leda till olika reaktioner både innan, under och efter en övning. Dessa reaktioner behöver ledaren kunna möta och hantera för att individen och gruppen ska komma vidare i sin utveckling (Borseman, 2011). I Dynamisk pedagogik används skapande material och olika estetiska uttrycksformer för att bearbeta olika frågeställningar. Det gör att den konstnärliga produkten inte är slutmålet (Sternudd, 2000). Istället är det den skapande processen och samtalet efteråt som blir viktigt i Dynamisk pedagogik (Lipschütz, 1971/2003; Lipschütz, 1976). De olika övningarna i Dynamisk pedagogik anpassas och genomförs utifrån gruppens behov och för de syften som finns. Övningarna kan genomföras och bearbetas enskilt, i par, mindre grupper och i helgrupp (Lipschütz, 1971/2003; Lipschütz, 1976). I den Dynamiska pedagogiken utgår man mycket från deltagarnas egna erfarenheter och upplevelser. På det viset får deltagarna ökade kunskaper om sig själv och om andra (Borseman, 2011).

## **3.2 Ledarskap och lärande**

### **3.2.1 Ledarskap, kunskapssyn och det sociala samspelets betydelse för lärandet**

Det förekommer många teorier kring ledarskap menar (Granér, 1994). Kurt Lewin ses som en av pionjärerna inom socialpsykologin under 1940- och 1950-talet. Lewin delade upp ledarskapet i tre

---

<sup>5</sup> Den här boken kan anses gammal, men har tagits med av två anledningar. Den första anledningen är att innehållet är relevant för uppsatsens syfte. Den andra anledningen, är den att båda författarna Gunnel Johannesson och Fiddeli Persson, har undervisat i Dynamisk pedagogik och skapande verksamhet, vid Kordainstitutet.

former av ledarskapsstilar. De tre stilarna var Auktoritärt, Låt-gå och Demokratiskt ledarskap. I det Auktoritära ledarskapet är det ledaren som kontrollerar gruppen in i minsta detalj. Ledaren tar också alla beslut utan deltagarnas samtycke. I Låt-gå-ledarskapet tar inte ledaren några egna beslut. Gruppen får istället sköta sig själv. I det Demokratiska ledarskapet får gruppens deltagare finnas med i både planering och i genomförandet av en aktivitet. Ledaren samarbetar med deltagarna. Inspirerar till kommunikation och finns tillgänglig när deltagarna behöver hjälp (a.a.). Ett grupporienterat ledarskap innebär att ledaren anpassar sitt ledarskap efter gruppens behov och utvecklingsnivå (Guvå, 1995). Eftersom det ställs olika krav på en ledare behöver ledarskapet vara situationsbundet. Därför måste ledaren vara flexibel och anpassa sitt ledarskap efter omständigheterna (Gardner & Lasken, 1997; Maltén, 1979; Olofsson, 1996; Svedberg, 1997; Wiechel, 1983). Enligt Their (1994) är det inte rimligt att en ledarstil skulle fungera bra inom samtliga organisationer och verksamheter. Om en ledare ska få en grupp att fungera krävs det enligt Svedberg (1997) att ledaren har en genomtänkt gruppmetodik. Men ledaren får inte tillämpa sin metod mekaniskt snarare handlar det om att ha kunskaper om olika metoder. Det gör att ledaren kan anpassa metoderna efter gruppens förutsättningar (a.a.). Vilken roll ledarens ska ha beror på vilken grupp det är och vilken fas gruppen befinner sig i (Granström, 2006).

Maltén (1979) menar att det inte finns några entydiga svar på vilka egenskaper som en ledare behöver (a.a.). Men en ledare behöver träna upp olika ledarskapsförmågor, då dessa inte är medfödda (Maltén, 1998). Enligt Bohlin (1995) finns det många tankar kring hur en ledare ska vara. När man har frågat människor i olika åldrar om hur en bra ledare ska vara framkommer det att ledaren ska vara förstående, uppmärksam, rättvis, lyssnande, mänsklig och uppmuntrande. Ledaren ska även vara kunnig, kunna lösa konflikter, inge respekt och ha humor (a.a.) En ledare ska också befrämja de värderingar och attityder som finns i en grupp (Kjellqvist, 1989). En ledare ska vara aktiv och inspirera gruppen. Ledaren ska också vara lyhörd för de känslor som kan uppstå i en grupp (Björksell, 1991). Det är ledarens teoretiska kunskaper om ledarskap och dennes erfarenheter av att vara ledare som formar ledarens personliga ledarstil (Maltén, 1998). Det är viktigt att en ledare har goda kunskaper om grupputveckling och gruppdynamik (Sjölund, 1979; Olsson, 1998; Svedberg, 1997; Ljusenius & Rydqvist, 2002; Granström, 2006; Bolman & Terrance, 1997). Enligt Gardner och Laskin (1997) behöver en ledare även reflektera kring det som sker i gruppen (a.a.). En ledare som ska leda barn behöver kunskap om barns utveckling. Då det är en förutsättning för att ledaren ska kunna anpassa sitt ledarskap efter den utvecklingsnivå som barnen befinner sig på (Öhrn-Baruch, 1992).

Enligt de 50 000 studier som Hattie (2009) har gått igenom visade det sig att lärarens förmåga att skapa relationer till alla elever, ett gott klassrumsklimat och att läraren har höga förväntningar på eleverna, är betydelsefulla faktorer för elevernas skolresultat. En annan faktor som är viktig för elevernas lärande är att läraren tydligt förklarar vilka mål lektionen/ undervisningen har i förhållande till kurs- och läroplanen (a.a.). Ett effektivt ledarskap kan ha stor betydelse för både elever, föräldrar och lärare (Greene, 2011). I samband med undervisningen förutsätts att läraren möter eleverna i deras kunskapsinhämtning. Detta kräver att läraren kan stötta eleverna i deras läroprocesser. Om det ska lyckas behövs en medveten kunskapssyn och pedagogisk kompetens (Berggraf Sæbø, 2011). Lärare behöver således ständigt reflektera över syftet med sin undervisning och vad som sker i klassrummet och vad det beror på. I det sammanhanget nämner Remfeldt (2011) begreppet ”pedagogisk kompass”. Med det menar han att läraren i förhållandet till skolans mål behöver styras av en inre kompass för att eleverna ska nå lärandemålen/ kunskapskraven. Om det ska bli möjligt krävs att inte bara eleverna utan också att lärarna ges förutsättningar att utvecklas (a.a.). Enligt Fischbein & Österberg (2003) är lärarens ledarskap viktig för hur eleverna i klassen kommer att kunna samarbeta med varandra. ”I dessa situationer skapas möjligheter till stimulans och utveckling alternativt en grogrund för misslyckande, tillkortakommande och utslagning (a.a. s.27). Det här kräver att läraren har kunskaper om ledarskap och för hur olikheter i en grupp kan användas för att stärka varje elev var för sig och hela klassen (a.a.). Om ett bra ledarskap ska kunna utvecklas krävs kunskaper om mänskligt beteende och att man är klar över sin människosyn (Ljusenius & Rydqvist, 2002). Det är lärarens ansvar att planera undervisningen på ett sådant sätt att eleverna lyckas i sitt lärande (Pettersson, 2005). Enligt Ingelman (1996) kallas läraren i Dynamisk pedagogik för ledare.



En ledare, som genom kunskap och erfarenhet av Dynamisk pedagogik, planerar och sätter upp mål (ensam eller med deltagarna), genomför och utvärderar övningen tillsammans med gruppen. Det individuella skapandet är centralt, men också samspelet och samarbetet i gruppen. En grupp består vanligtvis av 12-20 personer. I mina skolklasser med 30 elever fungerar detta arbetssätt också, men några övningar måste tas i halvklass ... Idag är vi några hundratal lärare i Norden inom olika skolformer, som förutom vår ordinarie lärarutbildning också ... har utbildats till ledare inom Dynamisk pedagogik (a.a. s.23).

Skolans dramaverksamhet är heller inte en isolerad företeelse utan den påverkas av den kontext den befinner sig i (von Schantz, 2011). Ett dramapedagogiskt arbetssätt kan leda till bättre sammanhållning, en ökad självinsikt och att antalet konflikter minskar (Österlind, 2011). När dramaundervisningen blandas med estetiska läroprocesser, skapande uttryck och konstnärliga processer då utvecklas elevernas kreativa kompetens (Silfver, 2011b).

Om elever ska kunna skapa sin egen kunskap krävs att läraren leder och strukturerar undervisningen (Berggraf Sæbø, 2011). Framgångsrika lärares undervisning kännetecknas enligt Frykholm (2007) av att de har en tydlig undervisningsstruktur, de är även kompetenta och kan anpassa sin undervisning efter elevernas olika behov (a.a.). Om lärare ska kunna utveckla effektiva undervisningsstrategier krävs det enligt Hattie (2009) att lärare har tid till gemensamma diskussioner och en gemensam planering (a.a.). Hur läraren väljer att organisera undervisningen i form av olika gruppkonstellationer kommer att påverka vilken roll läraren kommer att ha i mötet med eleverna (Österlind, 2011). I ett sociokulturellt synsätt blir gruppindelningen viktig och att eleverna har inbördes bra relationer så att samarbetet fungerar (Remfeldt, 2011). Enligt Rasmusson & Erberth (2008) behöver läraren kunskaper om hur inläringen påverkas av olika gruppprocesser. Då elevernas tanke- och uttrycksförmåga kan blockeras eller hämmas i destruktiva gruppprocesser (a.a.). Läraren har därför ett stort ansvar för att skapa ett bra samtalsklimat i klassen där elevernas kommunikationsförmåga stimuleras (Maltén, 1998). En förutsättning för att en lärare ska utvecklas och på så vis kunna förbättra sin undervisning krävs att de får tid för reflektion. Den reflektionen kan ske genom samtal med kollegor eller i handledning (Borseman, 2011; Byréus, 2010; Byréus, 2011; Gjems, 1997; Killén, 2008; Remfeldt, 2011; Silfver, 2011b). Det räcker dock inte med att läraren enbart reflekterar över undervisningen. De måste även reflektera över hur de ser på elever. Då lärarens föreställningar om hur elever är och hur de lär sig påverkar hur läraren kommer att lägga upp undervisningen och bemöta eleverna (Buber, 1953/1993; Maltén, 1998). Läraren behöver dessutom vara medveten om sitt kroppsspråk, sin röst och sin placering i rummet, då detta kommer att påverka elevens bild av läraren. Det gör att kroppsspråket blir ett av lärarens verktyg som de behöver träna upp (Holmgren-Lind, 2011).

Precis som skolans undervisning kräver en progression menar Silfver (2011b) att de som undervisar elever i drama också successivt ökar ämnets svårighetsgrad. ”Dramapedagogiskt ledarskap handlar djupast sett om att vara närvarande i mötet och ge ramar inom vilka människor kan växa, både som individer och på scenen” (a.a. s.132). Att få eleverna att nå kunskapsmålen/ kunskapskraven kan underlättas av ett dramapedagogiskt arbetssätt (Österlind, 2011). Det sker en positiv process på elevens lärande när de får tillämpa sina kunskaper och när de bekräftas i sitt lärande. Men samtidigt kan elever behöva få utmaningar samt motstånd i sitt lärande för att sedan se att det går att vända till något positivt (Törnquist, 2011). Elever som däremot har svårt att ta till sig nya kunskaper kan börja uppleva att de inte duger. Det kan då påverka elevens självkänsla negativt vilket kan leda till att elevens beteende i klassrummet kan förändras (Fischbein & Österberg, 2003; Sterner & Lundberg, 2002; Taube, 1997).

Enligt Greene (2011) finns en risk i att människor blir beroende av ledarens kunskaper och att denne ska lösa alla deras problem. Det kan ledaren undvika genom att gruppdeltagarna får uppleva hur de i gruppen kan få lösa olika problem. Det är också viktigt att ledaren stimulerar, stödjer och uppmuntrar deltagarna att själva ta tag i sina problem (a.a.). Om elever ska kunna tillgodogöra sig undervisningen på ett bra sätt krävs att de är trygga. Därför måste läraren ha förmågan att skapa ett förtroende mellan

sig och eleverna (Buber, 1953/1993; Johnstone, 1985). Inom den Dynamiska pedagogiken använder ledarna olika övningar inom olika skapande verksamheter för att skapa tillit och trygghet mellan gruppdeltagarna och ledaren. På det viset skapas ett förtroende mellan ledaren och gruppen. (Lipschütz, 1971/2003; Lipschütz, 1976). I samband med att eventuella konfliktsituationer uppstår är ledaren extra viktig. Ledaren behöver vara väldigt tydlig i sitt sätt att kommunicera då det annars är lätt att deltagarna missuppfattar ledaren. Att de har missförstått ledaren kan visa sig i att de först tror att ledaren tycker som dem och när de upptäcker att det inte är på det viset. Då kan de istället känna sig svikna och anklaga ledaren för att denne för ett dubbelspel. Om man som ledare får reda på att en konflikt pågår behöver man analysera situationen och se över vilka åtgärder som kan behövas sättas in (Ekeland, 2006)

### 3.2.2 Lärande och behovet av arbetsro

Både elever och lärare kan drabbas av hot och våld i skolan vilket påverkar den psykosociala arbetsmiljön (Rapport 2011:9). De lärare som har utsatts för våld kan drabbas av psykiska men som påverkar dem under lång tid (Nilzon, 2005). Samtidigt har eleverna rätt till en god inlärningsmiljö och både lärare och elever har rätt till en trygg arbetsmiljö (Bergman & Hjelmgren, 1999; Rapport 2011:9). Om ett barn begår ett brott innan de har fyllt 15 år är det socialnämnderna som ansvar för att åtgärder sätts in. ”... socialtjänsten och rättsväsendet har ett gemensamt intresse av att förhindra och motverka brott” (Bergman & Hjelmgren, 1999 s.8). Men om det finns särskilda skäl kan emellertid polisen utreda brott. Om polisen ska göra en utredning eller inte måste vägas mot vad som anses bäst för barnet. Vanligtvis utförs en eventuell utredning av en polis som har en bra kontakt med den aktuella skolan (a.a.). Det mesta av det våld som förekommer i skolan sker enligt Alvant, Elgemyr & Gustafsson Figueroa (2012) utanför klassrummet och vid elevernas skåp (a.a.). Elevers våldsamma beteenden blockerar deras förmåga att lära sig och hindrar dem i att utveckla ett konstruktivt samspel. Därför måste sådana beteenden stoppas (Ajmal & Rhodes, 1999; Hakvoort, 2010).

Skolan borde vara en plats där barnen trivs och kan utvecklas.  
Människans mörka sidor skulle vi vilja hålla borta från skolan och  
förvisa från barnens värld. Tyvärr visar erfarenheterna att våld  
och destruktivt beteende uppträder också i skolan, i klassen, på  
skolgården, på skolvägen, och ofta behärskar barnets vardag  
(Guggenbühl, 2000 s.27).

Guggenbühl menar att vi inte får luras att tro att våldet skulle ta sig samma uttryck i alla skolor. Istället måste vi se att våldet kan uppträda i olika former. Det gör att skolans personal behöver identifiera det våld som förekommer på just deras skola. Vi måste sedan anpassa vårt sätt att ta i tur med våldet utifrån den form som våldet uppträder (a.a.). I skolan förekommer det konflikter precis som det gör i övriga livet. De konflikterna kan ta energi om man försöker att tränga undan konflikterna. Men de kan också leda till en positiv förändring om de hanteras rätt (Ellmin, 1985). Enligt Liljegren (2000) är det främst klassläraren som själv får försöka att lösa de konflikter som har uppstått i klassen. Läraren har då stor nytta av att ha kunskaper i samtalsteknik. Samtidigt menar Liljegren att det kan behövas en tredje part om läraren själv är inblandad i konflikten. Faldalen (2010) menar att det är viktigt att de som har varit inblandade i en konflikt får syn på hur de själva har bidragit till konflikten. De behöver därför höra hur den/ de andra har upplevt det man har sagt eller gjort. ”En dialog om det konkreta i situationen kan fungera upplysande och skapa känslan av att den andre verkligen förstår vad som var sårande” (a.a. s.62). På det viset leder konflikten till att respektive parter lär sig mer om sig själva och hur deras beteende påverkar andra (a.a.). I en konfliktsituation är det främst vårt eget beteende som vi kan påverka menar Wahlberg (2007) i en konflikt. Enligt Thornberg (2010) kan just konfliktsituationer fungera som ”... viktiga lärtillfällen för de inblandade. Det handlar om värderingar, rättigheter, empati, omsorg, rättvisa, ansvar, demokrati och social kompetens” (a.a. s.72). I bearbetningen av konflikten får man också en förståelse för hur konflikter kan uppstå och vad det kan bero på (Höistad, 2001).

Resultatet av en enkätundersökning från Brottsförebyggande rådet (Brå) där de tillfrågat rektorer på högstadies- och gymnasieskolor visade det sig att rektorerna inte gav uttryck för någon oro för det våld som förekom på deras skola. Oavsett hur det våld som förekom på skolan såg ut ansåg inte rektorerna att våldet tillhörde de främsta hindren för att eleverna skulle uppnå en trygg och lärande skolmiljö. Istället uppgavs de främsta hindren för elevers lärande vara elevernas låga studiemotivation, ett bristande föräldraengagemang och att det finns för lite vuxna i skolan (Rapport 2009:6).

Eleverna behöver få känna sig trygga i skolan och känna att de har tillit till att skolans personal kommer att ingripa i sådana situationer där eleven kan fara illa. Det innebär att skolan inte får lämna eleverna utan uppsikt (Rapport 2011:9). Om elever ska kunna koncentrera sig i skolan behöver de ha arbetsro (Åberg, 1997). Assarson (2009) menar att en risk med att vi idag testar elevers kunskaper i förhållande till olika standardiserade värden. Det är att risken för att allt fler elever kommer att betraktas som att de är i behov av särskilt stöd. Det gör att elevers beteenden och kunskaper mäts och jämförs i förhållande till vad som anses normalt. Samtidigt menar Assarson att man inte problematiserar begreppet normalt. I skolan och i samhället pågår ständigt också en strid mellan olika diskurser. Det är i det maktspelet som lärare förväntas "... att utforma verksamheten så att den främjar alla barns och ungdomars lärande" (a.a. s.29).

### **3.2.3 Skolan och dess påverkan på elevernas beteende och välmående**

Att bli bekräftad är ett grundläggande behov för oss människor. Det sker när vi blir sedda, uppskattade och värderade för vilka vi är. Vår identitet påverkas av hur vi blir bemötta av vår omgivning. Det gör att andras kommentarer och beteenden påverkar hur eleven kommer att se på sig själv (Elvin-Nowak & Thomsson, 2010). Elever behöver få utveckla en bra självkänsla och känna sig trygga i skolan. På det viset ökar förutsättningarna för att eleven ska må bra och lyckas i sitt lärande (Taube, 2009). Detsamma gäller för elever med beteendeproblem. Därför måste vi visa att vi ser eleverna genom att bemöta dem med personliga kommentarer, beröm, humor, ögonkontakt, en klapp på axeln med mera (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2007). Elever med koncentrationssvårigheter kan utveckla ett aggressivt och ett utagerande beteende (Olsson & Olsson, 2007). När det gäller utagerande barn har deras tidigare erfarenheter av olika misslyckanden bidragit till att de har en stark "... misstro mot sig själva som personer, och mot sina möjligheter att lära sig något och lyckas med något. I många fall kan det handla om självförakt" (Wiking, 1991 s.31). Det tar således tid att bygga upp ett förtroende till de här eleverna och att få dem att tro på att vi vill dem väl (a.a.). Enligt Olsson & Olsson (2007) finns det en risk för att lärare ibland undviker att säga till eleverna när de visar ett opassande beteende då de är rädda att förvärra situationen. Men det gör då att eleven får motstridiga budskap och att elevens negativa beteende istället riskerar att öka. Det finns enligt Partanen (2007) en norm i skolan att man ska vara duktig och begåvad. Det gör att elever inte vill misslyckas i skolan och då uppfattas som obegåvade. I en klassrumssituation betar sig elever heller inte destruktivt för att de inte klarar av att ta till sig de kunskaper som läraren lär ut. Utan snarare beror det på "... att de inte kan, såsom situationen är ordnad just vid tillfället" (a.a. s.95). Men eftersom elever inte vill misslyckas kan de finna sätt att maskera misslyckandet på. Partanen vill utmana lärarna, till att våga betrakta sina elever som att de alltid är målinriktade och därför är aktiva. Vi bör då utgå från deras verklighet och se vad de är intresserade av och hjälpa dem att sätta upp mål som de kan arbeta mot (a.a.). Ingelman (1996) menar att skolan inte alls är bra för alla elever. Till dem hör de elever som är väldigt okoncentrerade, mycket aggressiva och även de deprimerade. Enligt Ingelman är dessa elever inte hjälpta "... av den etablerade undervisningen eller alternativa pedagogiker" (a.a. s.96). Istället behöver de här eleverna erbjudas någon form av terapi. Terapin kan då på sikt hjälpa eleverna att komma tillbaka till den befintliga undervisningen.

Enligt Antonovsky<sup>6</sup> (2005) finns det olika faktorer som behöver uppfyllas för att vi människor ska känna oss trygga och må bra. Det begrepp som Antonovsky har utvecklat och myntat för att förstå hur det kommer sig att vi människor mår som vi gör kallar han för KASAM – med vilket han menar att vi människor behöver få uppleva en känsla av sammanhang för att vi ska må bra och känna oss tillfreds som människor. Antonovsky delar upp KASAM i tre olika delar, vilka är: begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Begriplighet innefattar hur vi som individer upplever och uppfattar vår omgivning och för att må bra krävs att den är förutsägbar. Med hanterbarhet menas hur individen ser på sin förmåga att hantera till exempel sin arbetssituation. Meningsfullhet i sin tur betyder att vi människor har ett behov av att få uppleva att vi är en del av ett meningsfullt sammanhang. Elever och vuxna personer som saknar KASAM blir otrygga, vilket ökar risken för att de ska bli stressade, sjuka och hamna i olika konflikter. Därför är det viktigt att både skolpersonalen och eleverna känner att deras skol/ arbetsmiljö är begriplig, hanterbar och meningsfull (a.a.).

Konflikter kan i vissa fall leda till längre frånvaro i form av sjukskrivningar (Jordan, 2006). Enligt May (1994) strävar vi människor att förstå det vi är med om och när vi inte lyckas förstå hur vår omvärld är beskaffad använder vi vår fantasi som hjälp för att fullborda vår förståelse. Att vi gör så är något naturligt. Men om fantasierna hamnar för långt ifrån den faktiska verkligheten finns det risk att fantasierna kommer att påverka vår bild av oss själva och världen på ett negativt sätt. May menar att det finns en konflikt mellan hur andra och vi själva ser och uppfattar världen vilket kan leda till motsättningar. Ett sådant exempel är paradigmskiftet där en föreställning tvingas lämnas till förmån för en annan. Det här kan översättas till vårt inte där vår kreativitet utvecklas mellan olika möten som uppstår inom oss. Om vi ska ha möjlighet att förstå den processen måste vi tolka kreativiteten utifrån det mötet. Enligt Brodin & Lindstrand (2010) & Edin & Drummond (2006) har lärarnas förväntningar och hur de ser på eleverna en påverkan på hur eleverna kommer att bete sig. Det gör att läraren måste bli medveten om hur denne ser på sina elevers förmåga till lärande.

Konflikter bland barn kan vara mer eller mindre allvarliga och de uppstår oftast utifrån barnets beteenden (Vedeler, 2009). Oftast går det att finna olika förklaringar till en elevs beteende (Wadström, 1995). En del av de negativa upplevelser som en elev får under sin skoltid kan vara något som de får bära med sig i resten av sitt liv (Nevander Friström, 2006). För elever med beteendeproblem kan konflikter bidra till att negativa förväntningar uppstår, kring hur de ska bete sig. Det kan då bidra till att ännu fler konflikter uppstår. Det här kan i sin tur påverka elevens identitet och självkänsla (Ogden, 2003). Psykologen Hejlskov Elvén (2011) menar att läraren alltid måste ta ansvaret för att ringa in elevers problemskapande beteenden och hantera dessa. Läraren får därför inte lägga över elevernas problemskapande beteenden på eleven eller föräldrarna. Hejlskov Elvén menar också att det som i en skolmiljö ses som ett problem inte behöver upplevas som ett lika allvarligt problem i en annan miljö (a.a.). I samtal med föräldrar vars barn har beteendeproblem är det viktigt att läraren kan skilja mellan problembeteendet och eleven. Ifall en förälder är upprörd är det viktigt att man själv förhåller sig lugn och att man har följande i åtanke:

När föräldrar är arga och upprörda brukar det bero på att de är oroade, inte känner sig hörda och kanske t o m upplever sig angripna. De kan uppfatta att skolan lägger skuld på dem för barnets beteende. Ibland händer det att föräldrar är arga redan när de kommer till samtalet. Då är det bra att inte gå i argumentation med förklaringar och försvar utan att återföra samtalet till uppgiften att stödja barnet ... Det gäller att bygga på barnets positiva egenskaper och förmågor. Där har föräldrarna mycket att tillföra eftersom de känner barnet på djupet och har helt andra erfarenheter än skolan (Utas Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011 s.228).

---

<sup>6</sup> 1979 myntade Aaron Antonovsky begreppet den *salutogenetiska modellen*. I motsats till att fokusera på det patologiska (det sjukliga), fokuserar man inom den salutogenetiska modellen på, vad det är som gör att vi håller oss friska. Man fokuserar således på hälsa och friskhetsfaktorer istället för på ohälsa. I sin forskning undersökte Antonovsky vilka *generella motståndsrresurser* (GMR), som kunde bekämpa olika stressorer. I samband med det arbetet utvecklades begreppet KASAM. KASAM är inget tillstånd eller personlighetsdrag, utan det är mer ett förhållningssätt (Antonovsky, 2005).

Det viktiga är således att föräldern känner att vi inte skuldbelägger vare sig dem eller deras barn. På det viset kan vi tillsammans försöka att hitta tillfredställande lösningar för hur vi ska förhålla oss till den aktuella situationen eller det enskilda beteendet (a.a.).

Lärarens sätt att tänka kring en elev kan indirekt påverka elevens beteende. Tänkandet påverkar även hur vi förhåller oss till eleven. Det gör att vi behöver bli medvetna om våra tankar (Wiking, 1991). Det är viktigt att man uppmärksammar det som eleven är bra på och det som fungerar, vilket kan påverka elever med beteendeproblem i en positiv riktning. Berömmet måste vara konkret för att eleven ska förstå vad det är som läraren uppskattar. På sikt kommer det här också förändra elevens självbild. Det leder också till att eleven har större möjligheter att lyckas fungera på ett bättre sätt i skolan (Kimber, 2011a; Kimber, 2011b) Om vi ska kunna påverka en elev som regelbundet stör undervisningen behöver vi ta reda på vad det är som motiverar den här elevens beteende (Wadström, 1995). Wiking (1991) menar att läraren bör berömma och uppmärksamma eleven utifrån dennes förutsättningar. Det innebär att det är när läraren ser att eleven visar att de anstränger sig och gör sitt bästa för att lyckas som de ska få beröm (a.a.). Lärarens yrke kan ses som ett relationsyrke vilket innebär att lärarens förmåga att lyckas i sin undervisning bygger på en väl fungerande kommunikation. En lärare behöver således besitta både en kommunikations- och en relations kompetens (Druid Glentow, 2008; Granström, 2007b).

### **3.3 Orsaker till att konflikter uppstår i skola och på arbetet**

Enligt Coloroso (2003) hamnar de flesta elever förr eller senare i olika konflikter. Därför måste eleverna få lära sig att hantera konflikter på ett konstruktivt sätt. Enligt Kadesjö (2001) förstärks barns negativa beteenden om de känner att de vuxna inte kan hantera deras beteende. Det leder då till att barnet hamnar i ännu fler konflikter med sin omgivning (a.a.) Elever som inte har lyckats lära sig läsa och skriva kan drabbas av dålig självkänsla. De kan då försöka kompensera sin dåliga självkänsla med att bli stökiga (Druid Glentow, 2008; Sterner & Lundberg, 2002; Taube, 1997; Taube, 2009). Elever kan också misslyckas i andra ämnen såsom matematik vilket påverkar deras självförtroende och lärande negativt (Sterner & Lundberg, 2002).<sup>7</sup> Palm (2010a) menar att konflikter oftast beror på en bristande kommunikation. Enligt Smith (2003) beror konflikter på att vi är oeniga över något som kommer att påverka vårt liv. Det är därför som vi engagerar oss i konflikter och låter dem ta vår energi (a.a.). Orsaken till att konflikter tar tid att lösa beror enligt Engquist (1994) på att människor faktiskt inte är klara över vad det är som de vill få ut av konflikten. En annan orsak är att människor också ofta är benägna att hålla kvar sina föreställningar om hur andra människor är (a.a.). Konflikter kan enligt Faldalen (2010) bero på att personerna i en grupp har olika mål. Enligt Lennér Axelson & Thylefors (1996) skulle många konflikter inte uppstå om vi haft en förståelse kring bakgrunden och den dynamik som finns i samspelet mellan människor (a.a.). Det kommer dock alltid att uppstå konflikter i olika former (Esbjörnsdotter, 1999; Granér, 1991; Olsson, 1998). Det vi kan göra är att skaffa oss kunskaper om vilka orsakerna är till att en konflikt uppstår. Dessa kunskaper leder då till en förståelse kring hur konflikten har uppstått, vilket gör att vi har möjligheten att mildra de konsekvenser som en konflikt kan ge upphov till (Esbjörnsdotter, 1999; Kolfjord, 2009; Olsson, 1998). De konflikter som är avklarade och genomarbetade hjälper oss att kunna hantera framtida konflikter på ett bättre sätt (Hilmarsson, 1999; Lennér Axelson & Thylefors, 2005). Att elever hamnar i svårigheter som kan leda till konflikter kan bero på att skolan inte klarar av att anpassa sig efter elevens olikheter (Assarson, 2009).

---

<sup>7</sup> Det är viktigt att elevens svårigheter och styrkor utreds, för att lämpliga åtgärder ska kunna sättas in. Ju längre tid en elev får vänta på att få adekvat hjälp. Desto större blir deras kunskapsglapp, till sina klasskompisar. Risken är också stor att eleverna hittar på egna felaktiga strategier, vilka skapar ännu större svårigheter (Sterner & Lundberg, 2002; Taube, 1997).

Enligt Rasmusson & Erberth (2008) följer kommunikationen i ett klassrum ett bestämt mönster. De sociala koderna som finns i ett klassrum kan se olika ut, vilket gör att konflikter lätt kan uppstå. Därför måste vi "... försöka ta reda på hur en människa tänker och vilka uppfattningar som styr hennes sociala kod för att kunna förstå kommunikationen" (a.a. s.55). Hur elever agerar i en grupp beror på olika faktorer. En del är tryggare i en liten grupp och andra känner sig tryggare i en större grupp. Det kan göra att en elev som brukar uttrycka sig verbalt i en stor grupp inte gör det i den mindre gruppen. På det viset påverkas klassen av de olikheter som eleverna för med sig in i de grupper som de befinner sig i (Sjölund, 1979). Smith (2003) menar att kommunikation är svårt oavsett om man har samma bakgrund, kultur, språk och uppväxt eller om man inte har det. Vilket beror på att det vi upplever tolkas olika från person till person. Det har att göra med att vi översköljs av olika sinnesintryck och för att våra hjärnor ska orka med så sorteras dessa intryck. Det gör att en del intryck sparas och andra väljs omedvetet bort. Det här leder till att vi lättare hamnar i konflikter. Därför är det av stor vikt att vi är medvetna om vår egen människosyn och vågar diskutera våra värderingar med varandra. Vi behöver även vara lyhörda inför andra personers behov. Det krävs ett flexibelt förhållningssätt i hanterandet av konflikter. Det innebär att alla inblandade behöver få komma till tals och att ingens upplevelse av konflikten bedöms som felaktig (a.a.). Hur vi tolkar en konfliktsituation har att göra med vår perception medan hur vi handlar har med vårt beteende att göra.

Konflikter uppstår ofta på grund av att människor med olika behov och intressen befinner sig i en gemensam fysisk situation (till exempel klassrummet, arbetslaget), men i olika förnimmelsesituationer, det vill säga man ser olika på situationen och man vill olika saker. Tolkningen av konfliktsituationen blir en blandning av situationen "som den är" (den objektiva situationen) och situationen "som den upplevs" (den subjektiva situationen). (Ellmin, 2008 s.99).

Som lärare behöver vi analysera vad som orsakar elevens beteende och vad som gör att de hamnar i problem. Det gör i sin tur att vi kommer kunna hjälpa eleven att lyckas i liknande framtida situationer (Kimber, 2011b).

Enligt Höistad (2001) är orsaken till att konflikter uppstår bland oss människor ofta den samma för både elever och vuxna. Dessa handlar om: "Avundsjuka och misstolkningar är vanliga orsaker till konflikter ... Rädsla är en annan" (a.a. s.172). Att två personer i sig har olika åsikt är inte en konflikt, däremot kan olika uppfattningar leda till att det uppstår en konflikt (Hesslefors Persson & Håkanson, 2003). Men konflikter är också en del av våra liv varför vi behöver lära oss att hantera dem (Esbjörnsdotter, 1999; Hesslefors Persson & Håkanson, 2003; Olsson, 1998; Wahlström, 1996a). Konflikter påverkar och påverkas också av vår självbild. Det beror på att vi i en konflikt tvingas att känna efter och ta ställning i olika frågor, på det viset tydliggör vi för oss själva vilka vi är och vad vi vill (Lennér Axelson & Thylefors, 1996). De flesta personer önskar en konfliktfri tillvaro men det finns samtidigt personer som har ett visst behov av konflikter. Dessa kallar Brännlund (1991) för "konfliktparasiter". En förklaring till att vissa trivs med och har behov av konflikter kan förklaras med att de i sin barndom har vuxit upp i en konfliktfylld miljö. Det gör att de känner sig trygga när det förekommer konflikter runtom dem (a.a.).

På en arbetsplats kan de konflikter som uppstår mellan de anställda ha många olika orsaker, det kan också finnas olika faktorer som hänger ihop. Spänningarna som finns i organisationen kan bero på arbetsplatsens historia, ideologi, den kultur som finns, makt, mål, intressen, värderingar, lojalitetskonflikter, personalpolitik och ägarförhållanden med mera (Brännlund, 1991). Enligt Hellsten (2000) har alla människor en egen livshistoria som de tar med sig in i nya miljöer. Det gör att personens tidigare erfarenheter kommer att påverka personens reaktioner när dåtid och nutid förs samman. Därför kan vi behöva få hjälp att se hur vårt förflutna påverkar oss i vår vardag. Enligt Wahlström (1996a) beror de flesta konflikterna oftast på missförstånd. Men utöver missuppfattningar

kan konflikter även bero på att personkemin inte stämmer överens (Ohlsson, 1995). Att personkemin inte stämmer överens kan enligt Bergqvist (2001) bero på att vi projicerar över våra fel och brister på den andra personen. Oftast är det de sidor och egenskaper som vi inte har accepterat hos oss själva som vi projicerar på andra (a.a.). I en del arbetsgrupper finns det konflikter som man inte låtsas om. Det tar i sin tur mycket kraft och energi i anspråk (Hesslefors Persson & Håkanson, 2003; Wahlström, 1996a). Enligt Moxnes (1995) finns det inom varje individ en rad motsättningar och konflikter detsamma gäller i samspelet mellan människor och inom alla grupper. Det medför att det är svårt att till exempel mäta en grups konflikter med frågeformulär där man ska besvara en fråga/ ett påstående med antingen eller. Det beror på att verkligheten inte är svart eller vit utan snarare har många olika nyanser. Det samma gäller enligt Moxnes också med oss människor, då vi varken är goda eller onda. Utan snarare har vi människor både det onda och det goda inom oss, vilket vi behöver acceptera för att de destruktiva processerna inte ska få möjligheten att ta över (a.a.). Det som sker när vi hamnar i en konflikt är att vår förmåga till empati sjunker (Wahlberg, 2007).

Ett sätt som vi kan använda för att försöka förstå konflikter är enligt Jordan (2006) att använda sig av olika konfliktmodeller. En sådan modell som Jordan lyftet fram är den så kallade ABC-modellen, även kallad för konflikttriangeln. Modellen utformades på 1960-talet av den norske fredsforskaren Johann Galtung. Modellen innebär att konflikten avbildas som en triangel. De tre hörnen representerar olika delar av en konflikt. Med hjälp av modellen kan vi förstå orsakerna bakom konflikten samt få kunskap om hur konflikten kan hanteras. De tre hörnen representerar Attityder, Beteenden och Sakfrågorna/ Motsättningar (a.a.).

Ett sätt att slippa bli ett offer för de krafter och negativa processer som kan uppstå i en grupp, kan enligt Granström (2006) vara att man är medveten om och förstår de mekanismer som styr en grupp. Enligt Lennér Axelson & Thylefors (2005) behövs en viss form av motsättningar för att en arbetsplats ska kunna utvecklas. Dessa konflikter är konstruktiva, men sedan finns det även destruktiva konflikter. De senare leder i sin tur enbart till stagnation och frustration (a.a.).

Känslor i sig är inte farliga, utan är tvärtom viktiga då de förmedlar ett budskap till oss. Budskapet kommer utifrån de behov vi har som människor och när de till exempel inte blir uppfyllda (Ekeland, 2006; Potter-Efron & Potter-Efron, 2009). Då kan vi reagera med exempelvis ilska. ”Ilskan fyller två syften: dels signalerar den att något är fel och behöver rättas till, dels ger den kraft att försöka göra det” (Potter-Efron & Potter-Efron, 2009 s.23). Ilskan kan således i bästa fall leda till att vi får motivation till att försöka förändra situationen (Ekeland, 2006). Nackdelen med ilska är dock att den inte på något sätt vägleder oss i hur vi bör agera på ett konstruktivt sätt, för att få våra behov tillfredställda (Potter-Efron & Potter-Efron, 2009). Det är först när vi inte lyckas hantera våra känslor, utan vi istället styrs av vår ilska eller aggression. Då är det lätt hänt att vi istället säger eller gör något som förvärrar konflikten (Ekeland, 2006).

Konflikter uppstår lättare när en person är trött och stressad (Lennér Axelson & Thylefors, 1996; Nevander Friström, 2006; Nilzon, 2005; Wahlberg, 2007). Stress är något som bland annat uppstår i relationen till andra människor både i skolan och på andra arbetsplatser. ”Det sociala sammanhanget innehåller belastning, krav och stress” (Hanson, 2004, s.153). När en person känner sig trött och stressad har de heller inte samma förmåga att hantera eventuella konflikter på ett lika bra sätt som de skulle ha gjort om de hade mått bra, varit utvilade och i balans. Det gör att de lättare blir arga och frustrerade (Lennér Axelson & Thylefors, 1996; Nevander Friström, 2006; Nilzon, 2005). ”Precis som vuxna har barn berättigade bekymmer: uppskattning, hunger, trötthet, rädsla, lusten att göra olika saker, benägenheten att undvika saker de inte är bra på, en önskan om att inte bli generade eller förnedrade och så vidare” (Greene, 2011 s.95). Därför behöver lärare enligt Greene använda sin empati för att skapa en förståelse för elevens situation. När eleven känner att läraren visar sig intresserade av dem som individer ökar deras förtroende för oss och det påverkar också deras

samarbetsvilja. Skulle vi däremot inte identifiera elevens problem och inte visa eleven något intresse för deras situation riskerar vi istället att försämra relationen och samarbetet med eleven (a.a.).

När en person drabbas av en sorg blir de för tillfället mer sårbara och kan ha svårare att hantera eventuella konflikter som uppstår på grund av den sköra livssituation som de då befinner sig i (Cullberg, 2006; Sifvert, 2009). En ökad arbetsbelastning som medför stress kan också bidra till att en person blir aggressiv (Lundberg & Wahlberg, 2011). När lärare av olika anledningar har en stressig och ansträngd arbetssituation ökar risken att läraren börjar må psykiskt dåligt vilket medför att elevernas undervisning blir lidande. Det är då viktigt att rektorn tar sitt ansvar och griper in. Om rektorn inte gör det kan det här få allvarliga konsekvenser för hela skolan (Larsson, 2011). För en person som i grunden har ett aggressivt beteende kan stress leda till att personens beteende förstärks (Lundberg & Wahlberg, 2011). Samtidigt kan det motsatta gälla, nämligen att konflikter i sig kan leda till att personer blir stressade (Hesslefors Persson & Håkanson, 2003). Hur vi reagerar på stress har också en stor påverkan på vår hälsa (Kallenberg och Larsson, 2000; Lundberg & Wentz, 2004). En långvarig stress kan även bidra till att en person blir utbränd eller deprimerad. De här personerna som är emotionellt utmattade kan börja känna avsky mot andra personer. De blir också lättirriterade och de får svårt att hantera motgångar. Det medför att de kan bli arga över sådant som de tidigare inte skulle ha reagerat nämnvärt på (Maslach, 1998). Enligt Strömberg (2008-04-11) har elever med ADHD lätt för att bli arga och de har också rätt att bli arga. ”Men vi ska lära dem att hantera sin ilska. Det vi exempelvis kan låta dem göra när de blir arga är att ha händerna i fickan, hålla händerna i kors eller riva sönder papper” (a.a.). Konflikter kan leda till att man känner ångest men personer som känner ångest kan också bli hotfulla och aggressiva (Ekeland, 2006; Nilzon, 2005). Ångesten kan bero på att man är rädd för sin egen aggressivitet (Ekeland, 2006). Då den aggressivitet man ger utlopp för kan göra att man upplever sig ha tappat kontrollen. På det viset är ilska och ångest nära förknippat med varandra (Ekeland, 2006; Nilzon, 2005). Personer med en dålig självkänsla kan kompensera sin osäkerhet genom att man försöker kontrollera andra. Det kan vara att man kastar saker, skriker, hotar med självmord för att på det viset få andra att bli rädda för en. På det viset får man makt över andra personer, då omgivningen är rädda att säga emot på grund av de möjliga konsekvenser det skulle kunna få. Den kontroll personen då upplever minskar i sin tur den inre osäkerheten i och med att den osäkra personen då inte behöver vara ensam (Poulsen, 2005). När en person blir kränkt ökar chansen att personen eventuellt kan komma att hamna i en eller flera konflikter. I vissa lägen är vi människor mer lättkränkta än vi brukar vara. Orsakerna till det kan vara nedstämdhet på grund av att personen befinner sig i en kris, (Cullberg, 2006; Nevander Friström, 2006). Men att vara lättkränkt kan också vara ett symptom på en psykiatrisk diagnos (Nevander Friström, 2006).

Enligt Assarson (2007) uppkommer det konflikter i skolan mellan olika diskurser. Det kan röra sig om hur man ser på att värdegrunden bör hanteras. De olika diskurserna speglar också hur lärarna ser på att eleverna ska undervisas och hur svårigheter ska hanteras. I praktiken skapar oftast lärarna sina egna teorier om hur de ska hantera elever. Det sker då genom att läraren skapar teorier utifrån sina egna erfarenheter.

De krav som ställs på pedagoger att se elevers olikheter som resurs är problematiska när dessa olikheter skapar svårigheter i förhållande till hur skolans krav konstrueras. I de specifika situationer som uppstår i praxis bemödar sig pedagogerna för att se möjligheter, men dessa inriktas huvudsakligen på att finna sätt att organisera undervisningen så att den fungerar i den meningen att det blir arbetsro i klassen (a.a. s.168).

Det här innebär enligt Assarson att elevernas svårigheter kopplas till lärarens förkunskaper och erfarenheter om hur elever fungerar. Därför krävs att läraren har en rejäl kompetens om hur de kan ”... skapa förutsättningar för lärande. Olika, olika behov, svårigheter, olika förutsättningar hemifrån, behov för inläring, bemötande och förhållningssätt blir tecken som ger betydelse till förutsättningarna för att fungera” (a.a. s.171). Eftersom vår syn på elevers svårigheter och beteenden kommer att påverka hur vi uppfattar och reagerar på en elevs beteende är det viktigt att vi bör tänka över vilka förklaringsmodeller vi använder för att förklara elevers beteenden (Brodin & Lindstrand, 2010).



### 3.3.1 Känslor

Vilka känslor som anses vara accepterade beror på i vilket kulturellt sammanhang som vi befinner oss i. ”Olika tider accepterar, eller förskjuter, olika känslor och olika uttryck för känslor” (Johannisson, 2010 s.13). Det innebär att de känslor som finns på individuell och kollektiv nivå kan innebära olika saker och uttryckas på olika sätt, beroende på tid och rum (a.a.). Hur vi upplever en situation och vilka känslor vi känner i en situation är kopplade till hur vi tolkar den aktuella situationen. Då det enligt Nilzon (2005) är våra tankar som bestämmer hur vi kommer att känna och reagera på olika händelser (a.a.). Det krävs social kompetens<sup>8</sup> för att klara av att hantera sina egna och andras känslor i mötet med andra människor. En person som har social kompetens kan använda sina känslor i samband med att denne rör sig i sociala situationer oavsett om det handlar om att hantera konflikter eller att samarbeta med andra människor (Goleman, 1995; Goleman, 1998; Kimber, 1999). Konsten att hantera egna och andras känslor kräver förmåga till empati och självstyrning. Dessa egenskaper är därför en viktig grund för att vi ska kunna lyckas utveckla positiva relationer till andra människor (Goleman, 1995). Det är vanligt att konflikter väcker olika former av känslor (Ellmin, 2008; Granath, 2010). Enligt Ellmin (2008) är de här känslorna oftast starka. De känslor som väcks vid en konflikt kan exempelvis vara aggressivitet, ilska, ångest eller rädsla. Men även känslor så som egoism, hämnd, prestige och avundsjuka kan visa sig (a.a.). ”Känslor är inre tillstånd. ... Vi kan helt enkelt inte erfara dem utan kroppsliga sensationer. De är temporära, flammor upp och går tillbaka. ... Känslor är kommunikativa till sin natur och korresponderar hela tiden med vad vi tar in från vår omvärld” (Wahlberg, 2007 s.42). På det viset hjälper känslorna med att bli uppmärksam på exempelvis faror (a.a.). En del känslor gör oss mer sårbara men vanligtvis undanhåller man de känslor som man upplever. Dessa känslor ersätts istället av till exempel ironi eller överlägsenhet (Granath, 2010). Enligt Smith (2003) behöver vi även känna till ”... vilka känslor vi associerar till konflikten. Känslor är det som gör konflikter till viktiga och förhoppningsvis intressanta upplevelser för oss. Om känslorna inte artikuleras är det svårt att hantera dem” (a.a. s.15). Vid konflikthantering krävs det förutsättningslösa diskussioner och en vilja att lyssna på varandras synpunkter. Det gör att vi lär oss förstå den andres åsikter. ”För att finna gemensamma och kreativa lösningar behöver vi ha ett ömsesidigt erkännande där vi ser att den andres behov är en del av lösningen” (a.a. s.17). Det kräver också att vi kan se varandra som ansvarstagande individer.

Enligt Greene (2003) är det viktigt att eleverna övas på att känna igen och sätta ord på sina egna känslor, då det kan minska risken för utbrott. Det är också viktigt att de får ett bra och välutvecklat ordförråd. Sedan har ett barn som blir upprört inte alltid tillgång till hela sitt ordförråd men bara att kunna säga att man är arg eller ledsen betyder mycket för barnet och det hjälper samtidigt eleven att behålla makten över sina känslor (a.a.). De vuxna behöver acceptera och bekräfta elevernas känslor, utan att värdera dessa. Istället är det elevens eventuella handlingar som kan diskuteras. Lärarens uppgift blir därför att skilja mellan elevens känsla och det uttryck som eleven låter sin känsla få ta (Gustafsson, 2009). Enligt Hellsten (2000) är känslor så som vrede något naturligt hos barn. Men i de fall som föräldrar inte tolererar sina barns vrede signalerar de omedvetet till barnet att de inte får visa vrede, för gör de det, så kommer barnet att bli övergivet. Ett sådant beteende från de vuxnas sida kan då medföra att barnet förlorar sin förmåga att känna vrede. Istället blir barnet överdrivet snällt. Det som sker när barnet tränger bort sina känslor och behov är att vreden omedvetet kommer att växa till sig. När vreden sedan får sitt utlopp i ett starkt raseriutbrott förstår varken barnet eller omgivningen vad det är som har hänt (a.a.).

---

<sup>8</sup> Enligt Goleman (1998) är det de kompetenser som ingår i begreppet social kompetens som avgör hur människor kommer att hantera olika relationer. De kompetenser som ingår i social kompetens är enligt Goleman empati och social förmåga. En förutsättning för social kompetens är enligt Öquist (1995) att man har en metakommunikativ skicklighet. Med metakommunikation innebär att det sker en kommunikation om hur man kommunicerar. Det i sin tur leder en medvetenhet om vad som sker i kommunikationen och när det då uppstår svårigheter kan dessa ”... lätt identifieras, diskuteras och klaras ut” (a.a. s.89).

Enligt Kast (2000) är både ilska och vrede nödvändiga för att vi ska få mod och kraft att orka med att förändra våra liv. Den ilska som vi plötsligt kan uppleva, tvingar oss att fundera över vad det var som skedde i relationen och vilka behov som inte blev tillgodosedda. Men vi behöver även reflektera över hur vi ska förmedla vår ilska till den andra personen. Ilskan kan på det viset bli en vägvisare för oss, som visar vilka behov vi har. De konflikter som då kan uppstå mellan individer kan i bästa fall lösas genom att bägge parter blir klara över sina behov och kan respektera den andres behov. Den energi som vreden då för med sig kan i bästa fall leda till något positivt. Vreden kan ses som något som riktar sig mot upplevda orättvisor i samhället. Om vreden istället riktas mot en person, betecknas vreden istället för hat (a.a.). Vi måste bearbeta vår egen förmåga till att kunna ta till våld. På det viset kan vi lära oss att ta ansvar för vår egen aggression och vrede (Höistad, 2001; Kast, 2000). ”Barn har som vi vuxna, sina skuggsidor och dessa kan vi eller får vi inte förneka. Vi måste istället ge dem möjligheter att möta sin skugga” (Höistad, 2001 s.57). När vi skapar en förståelse för våra egna och andras känslor, reaktioner och olikheter ökar vår medvetenhet om vår skuggsida. Det kan ske genom diskussioner, samtal, värderingsövningar och olika former av konflikthantering (a.a.). Om barnen till exempel vägras leka och att fantisera om aggressivitet och våld kan det bidra till att de kommer få svårare att hantera sin skugga. Barnet kommer också att känna ”ett inre tvång att leva ut den andra sidan” (Guggenbühl, 2000 s.66). Om förskolebarnen inte får möjlighet att leva ut sin skugga kommer barnens skugga istället att visa sig på ett annat sätt (a.a.). Enligt Igra (2001) är hat precis som kärlek en grundläggande mänsklig känsla. Båda dessa känslor kan få människor att söka sig till varandra. Är man till exempel van vid att utsättas för kränkningar och hot kan det bli så att man söker sig till personer som har en negativ påverkan på en själv. Då det ger en känsla av igenkännande. Det kan också vara svårt att bryta sig loss från en destruktiv relation på grund av rädslan över den ovisshet det innebär att lämna en relation, oavsett om den har varit konstruktiv eller destruktiv (a.a.).

## **3.4 Mobbning – och Dynamisk pedagogik**

### **3.4.1 Mobbning**

Med ett gott organisationsklimat skapas den goda jordmån som gynnar så väl hälsa som lärande, vilket möjliggör positiva spiraleffekter – goda skolprestationer som höjer barns självkänsla som i sin tur skapar välmående elever etc. Genom detta minskar sannolikt såväl behovet av resurskrävande individuella insatser som förebyggande insatser i form av mobbningsprogram med mera (Guvå, 2011-2012, s.30).

Om det här ska bli möjligt krävs att elevhälsan arbetar med ett hälsofrämjande arbetssätt. Där man ser över hela skolmiljön med syftet att skapa en miljö, där alla elever känner sig trygga (Guvå, 2011-2012). Gustafsson (2009) menar att det är elevhälsans uppgift ”... att förebygga alla former av trakasserier och kränkande behandling. Ingen elev ska någonsin behöva vara rädd för att komma till skola” (a.a. s.133). Men i Skolinspektionens rapport (2012) syns en tydlig ökning av anmälningar som rör kränkande behandling. Resultatet från rapporten visar att kränkningar är vanligt förekommande i skolan.

Var tionde elev uppger sig ibland vara rädd för att gå till skolan och var tredje menar att elever kan vara elaka mot varandra utan att de vuxna i skolan reagerar. Att elever mår dåligt av att utsättas för kränkningar och trakasserier behöver knappast påpekas, men det innebär dessutom en ökad risk för skolfrånvaro och försämrade studieresultat. Kränkningarna kan därför ha stor inverkan på elevens framtida möjligheter. ... Alltför ofta ser vi att lärare, rektorer och huvudmän förminskar problemen eller lägger en del av skulden på de utsatta eleverna, när man i stället borde visa att man tar varje kränkning på allvar (a.a. s.16).

Det är vanligt att de elever som är så kallade mobbare också ofta visar ett aggressivt beteende i olika sammanhang (Frånberg & Wrethander, 2011; Olweus, 1999). Enligt Björk (1995) är ett aggressivt beteende något som ofta genomsyrar mobbning. Mobbing är ofta destruktivt för alla inblandade (Bergström, 1997; Coloroso, 2003; Granström, 2007a). Enligt Ekeland (2006) kan en konfliktsituation leda till mobbing. Men mobbing kan i sin tur också ge upphov till konflikter. ”I huvudsak handlar mobbing ändå om att en eller flera över en tid utsätter ett offer för övergrepp, allt ifrån verbala elakheter, ironi och förlöjligande, baktalande och isolering till fysiska trakasserier” (a.a. s.157). Enligt Frånberg & Wrethander (2011) visar senare forskning ”... att mobbaren njuter av att plåga sina offer, eftersom han stimuleras av att ha makt över andra. Drivkraften bakom mobbningen kan alltså knytas till mobbarens positiva upplevelser av sina handlingar” (a.a. s.51). För att uppnå sina mål kan mobbaren använda ett aggressivt beteende för att till exempel styra andra. Mobbaren känner även stimulans av att få vara en del av en grupp (a.a.). Vid mobbningsituationer finns det alltid någon form av obalans i styrkeförhållandet mellan mobbare och den som mobbas. Det är vanligt att den som mobbas upplever sig som hjälplös. Mobbaren har också ofta svårt att försvara sig för de negativa handlingar som de utsätts för (Olweus, 2007). Det är de vuxnas ansvar att se till att en elev inte utsätts för mobbing eller blir fysiskt eller psykiskt skadade (Coloroso, 2003). Det finns en risk att deltagarna i en dramagrupp försöker manipulera dramaarbetet genom att kunna använda dramaformen som ett godkänt sätt att fortsätta sin mobbing av en deltagare. Det här behöver därför läraren vara uppmärksam på (Bolton, 1984/2008).

Ett sätt för barnet att bli mer självsäker är att låta det börja träna självförsvar. Inte för att de ska kunna slå ner mobbarna utan för att självförsvarsträning ger barnet en ökad säkerhet. I träningen lär de sig att röra sig självsäkert, använda rösten på ett övertygande sätt och att fokusera. Det gör att de i samspelet med andra kan förmedla en inre trygghet och deras ökade sinnesnärvaro gör att de kan förhålla sig lugnt och bestämt i eventuella konflikter. Den inre tryggheten barnet upplever genom att ha kontroll över sin kropp och sina känslor gör att de minskar risken för att bli utsatta för mobbing (Coloroso, 2003). Men självförsvarsträning för barn kan i värsta fall bidra till mindre önskvärda effekter. Det fick man erfara i en skola där föräldrarna låtit sina döttrar i all väl mening lära sig självförsvar. Det bidrog då till att flickorna använde sina nya kunskaper till att tilltvinga sig fördelar av pojkarna på skolan (Guggenbühl, 2000).

Enligt Fors (2007) kan konsekvenserna av långvarig mobbing leda till en förändrad självbild för både mobbaren och offret. Bägge parterna kan också leda till posttraumatiska reaktioner (a.a.). Mobbing är något som kan uppkomma när som helst i våra skolor. Därför behöver det finnas en beredskap på varje skola, för hur man ska gå tillväga i de fall som mobbing uppstår (Larsson, 2000; Olweus, 1999). När man förebygger mobbing genom en bra arbetsmiljö och en konkret handlingsplan motverkas också att rasistiska/ nazistiska värderingar får ett fäste i skolan (Läraryrket, 2000-3). Det finns en rad stödåtgärder som skolan kan ta till i sitt arbete mot mobbing. Dit hör: Specialpedagogiska insatser, elevvårdskonferenser och stödundervisning (Reuterfors-Mattson, 2002). I förskolan kan lek, drama och olika skapande uttrycksätt användas i arbetet med att motverka mobbing (Lindqvist, 1989). I läroplanen för förskolan framgår tydligt vad som förväntas av Förskolechefen, vad det gäller mobbing bland både anställda och barn:

2.7 FÖRSKOLECHEFENS ANSVAR Som pedagogisk ledare och chef för förskollärare, barnskötare och övrig personal i förskolan har förskolechefen det övergripande ansvaret för att verksamheten bedrivs i enlighet med målen i läroplanen och uppdraget i dess helhet. Förskolechefen har ansvaret för förskolans kvalitet och har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att ... upprätta, genomföra, följa upp och utvärdera förskolans handlingsprogram för att förebygga och motverka alla former av diskriminering och kränkande behandling, såsom mobbning och rasistiska beteenden bland barn och anställda, (Lpfö 98 s.16).

I skolans läroplan används inte ordet mobbning, istället görs det tydligt att ingen ska utsättas för diskriminering:

Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Sådana tendenser ska aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser (Lgr11 s.7).

På Skolverkets hemsida (2012-05-30) framkommer följande om kränkningar och diskriminering:

Alla barn och elever har rätt att utvecklas och lära i en trygg miljö och bemötas med respekt. ... Bestämmelser i diskrimineringslagen och skollagen förbjuder diskriminering, trakasserier och kränkande behandling. De ställer också krav på att verksamheterna bedriver ett systematiskt arbete för att främja barns och elevers lika rättigheter och möjligheter, och att arbeta förebyggande mot trakasserier och kränkande behandling. Förskolan och skolan är skyldig att agera snabbt när någon ur personalen får reda på att ett barn eller en elev känner sig utsatt för trakasserier eller kränkande behandling. Verksamheten måste utreda vad som hänt och vidta åtgärder för att förhindra fortsatta kränkningar. ... personalen ... måste anmäla vad som hänt till förskolechef eller rektor, som i sin tur måste anmäla vidare till huvudmannen för verksamheten (a.a.).

Enligt Skolverkets Allmänna råd (2012) för arbetet mot diskriminering och kränkande behandling, behövs det kontinuerliga kartläggningar av skolans verksamhet för att ledning och personal ska få aktuella kunskaper om skolans situation. Vid en sådan kartläggning blir också lärarnas observationer av elevernas beteenden viktiga (a.a.).

Lundberg & Wahlberg (2011) delar upp mobbarna i två olika grupper. I den ena gruppen, finns den mobbare som är medveten och beräknande. ”Han vet vad han är ute efter och planerar gärna att bete sig som han gör, väljer sina situationer och offer och vet när han ska slå till” (a.a. s.98). I den andra gruppen av mobbare finns de som själva kan tycka om vissa skämt som kan upplevas kränkande för den som blir utsatt för dem. Mobbaren är inte alltid själv medveten om hur dennes jargong och skämt upplevs av omgivningen. Således behöver de inte veta om att de är mobbare.

Denna mobbare har ofta svårt att veta när det är dags att sluta. Att man kan ha en skämtsamt ironisk jargong kan nog de flesta acceptera, men då krävs det också att man har förmågan att veta när det är dags att sluta och övergå till det mer sakliga korrekta samtalsklimatet (a.a. s.99).

Bägge dessa mobbare har det gemensamma att de vill uppnå någon form av effekt genom sitt beteende. Den effekten upplever mobbaren som en belöning oavsett om mobbaren är en skolelev eller en arbetskollega (a.a.). Bergström (1997) menar att det våld som förekommer vid mobbning oftast följer ett visst mönster. Enligt Bergström är det oftast elever som är lydiga, snälla och begåvade som utsätts för mobbning. Mobbaren i sin tur har ett behov av att ge sig på det som de här eleverna representerar, nämligen det ordnade samhället och det som läraren står för. Genom att ge sig på det här barnet får mobbaren utlopp för sitt destruktiva beteende. Enligt Höistad (2001) beror den känsla av aggression som mobbaren känner mot sitt offer, sällan på offret. Det vanliga är att sen mobbade väcker "... en aggression som mobbaren bär på, men aggressionen är mobbarens egen" (a.a. s.65). Det här har oftast att göra med omedvetna projektioner, som gör att mobbaren hittar förevändningar för att kunna angripa offret och på det viset få ut sin egen aggression. Den här aggressionen skulle egentligen behöva riktas mot den som har förorsakat den aggression som mobbaren bär på. Höistad menar att det är: "Först när plågaren får syn på mot vem eller vad som vreden egentligen riktar sig eller kommer ifrån, kan han eller hon börja ta ansvar för sina handlingar" (a.a.). Barn kan inte se det här själva, utan behöver stöd och hjälp av förstående vuxna för att kunna förstå och bryta sådana här projektioner. Förmågan att kunna se sin egen del i det som sker har med mognad att göra. Men det kan ändå vara svårt också för vuxna att se sin egen del i samspelet med andra människor (a.a.).

En orsak till att mobbning ibland kan vara svårt att göra något åt kan vara att skolan inte vill se mobbningen. Det skulle kunna bero på att om mobbningen erkändes kan den tolkas som ett misslyckande i skolans arbete (Björk, 1995). En annan orsak kan vara att barn och ungdomar inte berättar för någon vuxen att de är mobbade. Det skulle kunna förklaras med att de är rädda för att utsättas för repressalier av mobbarna. De kan också vara att de inte litat på att de vuxna ska kunna hjälpa dem. Ännu en orsak kan vara att de upplever skamkänslor i och med den mobbning som de utsätts för. När en elev berättar för en vuxen att de blir mobbade kan den skammen också förstärkas i och med att de då erkänner att de inte är accepterade och duger i de andra elevernas ögon (Lindberg, 2007). Enligt Coloroso (2003) vill de flesta barn andra väl och de vill inte heller att deras kompisar ska bli mobbade. Ändå kan de ha svårt att stå upp för andra barn och hjälpa dem när de mobbas. Coloroso menar att det bottenar i en rädsla för att själv bli skadad eller bli utvald som mobbarens nästa offer. De kan också känna sig osäkra på vad de skulle kunna göra, då de är rädda för att förvärra situationen för den mobbade. Vi kan stötta eleverna genom att samtala med dem om de här rädsorna och vilka fördelarna är att kunna sätta stopp för mobbning. Det gäller att lära dem att stå för sina åsikter, våga protestera mot orättvisor och ta ansvar för sitt eget beteende. Lärarnas beteende i skolan är här viktigt, då de är förebilder för hur man hanterar kränkningar och konflikter. På det viset kan de ta ställning för de som utsätts för mobbning och bli de aktiva vittnen som behövs, för att motverka mobbning (a.a.).

Risken för mobbning minskar i de fall där eleven känner sina klasskompisars föräldrar och när elevernas föräldrar håller kontakt med varandra (Gustafsson, 2009). Det händer också att lärare mobbar elever, vilket måste uppmärksammas. Annars är risken stor att det kommer att fortgå och att läraren inte kommer se sitt eget handlande som särskilt allvarligt (Colnerud, 2007). En lärare som är osäker i sin yrkesroll och som upplever sig tappa fattningen om eleverna, kan börja använda sin makt som lärare utifrån sina egna syften. Det kan göra att läraren i sin tur kränker eleverna. Det kan bidra till att lärarens kränkande behandling av eleven också legitimerar för andra elever att det skulle vara okej att bete sig kränkande mot den här eleven. Ett sätt för rektorn att hjälpa enskilda lärare att förebygga att sådana här situationer ska uppstå är att erbjuda dem handledning i deras vardagliga arbete (Granström, 2007b). I bekämpandet av mobbning måste man också ta itu med hur skolans personal agerar mot varandra och mot eleverna (Nilsson, 2002). Enligt Olweus (1999) finns det tillräckligt med kunskaper för hur skolans pedagoger ska kunna reducera och förebygga problem med mobbning. Olweus menar därför att det är "... de vuxnas vilja och engagemang som avgör hur mycket mobbning som ska få förekomma i våra skolor och andra barn- och ungdomsmiljöer" (a.a. s.57). Skolan behöver kunna "... identifiera de strukturer som utlöser våld och förtryck. Det handlar då om att bryta ett mönster och inte enbart att reagera på ett visst beteende" (Läraryrket, 2000-10 s.15). I skolan har lärarna en möjlighet motverka mobbning och istället påverka eleverna i en positiv riktning. Det kan ske genom att lärarna förmedlar den kraft som finns i ett respektfullt bemötande, att vara omtänksam och ansvarsställande (Coloroso, 2003; Höistad, 1994).

Enligt Höistad (2001) är oftast både mobbaren och offret osäkra och de har ett dåligt självförtroende. Det aggressiva beteendet hos mobbaren är således ett tecken på dåligt självförtroende, som kan visa sig i ett självsäkert beteende. Men bakom det självsäkra beteendet är mobbaren otrygg och osäker (a.a.). Det är viktigt att man inför ett samtal om mobbning har införskaffat sig en massa information och kunskaper om vad det är som sker och vad den mobbade är utsatt för (Åhs, 1998). De som utsatts för mobbning måste få stöd och hjälp att bearbeta sina upplevelser. Men också de som har utsatt andra för mobbning behöver hjälp med att bryta det destruktiva beteendet (Läraryrket, 2000-10). I samtal med mobbarna och med deras medlöpare behöver vi skilja mellan deras beteende och handlande, från deras person, ”Med det förhållningssättet kan vi med empati möta även den som betar sig på ett sätt som skadar, och därigenom hjälpa henne att hitta andra sätt” (Utas Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011 s.118). Den föreställning vi har kring vad mobbning är, att påverka vilken metod som kommer att väljas för att hantera mobbningen (Frånberg & Wrethander, 2011; Granström, 2007a). Enligt Frånberg & Wrethander (2011) kan det leda till att man i vissa metoder behandlar symtomen istället för orsakerna till mobbningen. Granström (2007a) menar att de skolor som ändå har valt att arbeta utifrån en viss metod har på det viset valt att de inte kommer att acceptera mobbning. Granström menar att ett aktivt ingripande från skolpersonalen och deras tydliga ställningstagande mot mobbning är oftast viktiga ingredienser i antimobbningsarbetet. Granström varnar för att låta eleverna själva få lösa sina konflikter eller att inte göra något alls mot mobbningen. Bägge dessa metoder kan bli destruktiva för den mobbade (a.a.). Det finns en fara att skolorna blir offer för marknadskrafter när de köper in antimobbningsprogram till skolorna, vilka de egentligen inte vet om de fungerar eller inte (Frånberg & Wrethander, 2011). Det är viktigt att skolans personal får ökad kompetens kring hur de kan arbeta hälsofrämjande och att deras förhållningssätt utvecklas (Guvå, 2011-2012). Enligt Utas Carlsson & Rosenberg Kimblad, (2011) behöver lärare både grundläggande utbildning och fortbildning i hur de kan arbeta med att förebygga och hantera mobbning.

## 3.5 Möjliga konfliktåtgärder

### 3.5.1 Att lära sig om konflikter

Det är viktigt att barn får lära sig att hantera konflikter. Det sker när barnen får utveckla sin sociala förmåga, så att de klarar av att anpassa sig till olika sociala situationer. Att de lär sig identifiera sina egna och andras behov samt respektera dessa. De måste också kunna stå upp för sina egna önskemål och behov, men samtidigt ha förmågan att samarbeta, för att en bra kompromiss som de alla kan vara nöjda med och acceptera, ska kunna komma till stånd (Coloroso, 2003; Vedeler, 2009). Många konflikter kan förebyggas, genom att läraren skapar ett positivt gruppklimat (Åberg, 1997). Det är viktigt att konflikter som uppstår reds ut och bearbetas, så fort som möjligt (Jordan, 2006; Kadesjö, 2001; Wahlström, 1996a). På det viset lär sig eleverna dels att de vuxna tar konflikterna på allvar, dels hur de kan hantera konflikter på ett professionellt sätt (Edman Sthål, 1999; Kadesjö, 2001; Maltén 1998; Wahlström, 1996a; Åberg, 1997). Om vi ska klara av att hantera konflikter behöver vi enligt Smith (2003) vara medvetna om hur vi själva definierar en konflikt.

Det är viktigt att lära sig hantera konflikter och ju mer träning eleverna ges, ju större beredskap kommer de att ha för att kunna lösa konflikter när de blir äldre (Wahlström, 1996a). Ett gott självförtroende är viktigt för att konflikthanteringen ska bli lyckad (Söderström, 2008). Det är viktigt att de vuxna samtalar med barn och lyssnar på dem och tar deras åsikter på allvar, detsamma gäller för barnen sinsemellan. Barnen lär sig då att stå för vad de tycker, att lyssna, argumentera, respektera och delta i gemensamma beslut. Men samtidigt får inte vuxna överge alla beslut åt barnen, då de inte är mogna för det och heller inte kan se och förstå konsekvenserna av alla val (Gustafsson, 2000). När eleverna får möjlighet att samarbeta med andra elever och komma fram till gemensamma lösningar, lär de sig att det inte finns några lösningar som egentligen är rätt eller fel, utan att det viktiga är att hitta en kompromiss som alla kan vara nöjda med. När barn får lösa ett gemensamt problem, genom att presentera sina idéer för varandra och lyssna till varandras åsikter. Då lär de sig att problem är möjliga att lösa och att det finns olika sätt att lösa problem på. På det viset har de större chans att lösa nya

problem och konflikter som de kommer att hamna i (Coloroso, 2003). Eftersom varje konflikt är unik, går det heller inte att hitta en metod, som passar som lösning vid alla konflikter (Edman Sthål, 1999; Kolfjord, 2009). Wahlström (1996a) menar att det borde finnas konflikthantering på schemat. I ett sådant ämne skulle då olika kompetenser tränas så som samarbetsförmåga, förmåga att uttrycka sig och att lyssna på andra samt konfliktlösningsförmåga inklusive att kunna dra slutsatser utifrån de kunskaper som man har samlat in.

### 3.5.2 Vikten av att reda ut konflikter

Det som kännetecknar personer som är duktiga på att hantera och lösa konflikter. Det är att de har en förmåga att se problemet i god tid och att de kan "... vidta åtgärder för att lugna de berörda" (Goleman, 1998 s. 194). Det är viktigt att konflikterna reds ut så tidigt som möjligt, om inte växer de och blir allt svårare att reda ut (Esbjörnsdotter, 1999; Ohlsson, 1995; Sinkkonen, 1992). Att lära sig hantera konflikter är något som också tas upp i Förskolans läroplan:

Arbetslaget ska ... stimulera barnens samspel och hjälpa dem att bearbeta konflikter samt reda ut missförstånd, kompromissa och respektera varandra, ... Mål Förskolan ska sträva efter att varje barn ... utvecklar sin förmåga att fungera enskilt och i grupp, att hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt ta ansvar för gemensamma regler, (Lpfö 98 s.9).

På de skolor där man arbetar med Livskunskap har konflikter och våld minskat. I ämnet Livskunskap ingår social och emotionell träning. Eleverna lär sig att hantera konflikter, uttrycka sina tankar och känslor samt att samarbeta och skapa goda relationer (Byréus & Snickars, 2005). En risk med att ignorera en konflikt är att den då istället kan växa, vilket gör att den blir svårare att hantera (Hakvoort, 2010; Maltén, 1998; Utas Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011). I de fall som man inte låtsas om att det finns en konflikt, är risken stor att det istället bildas olika positioner i ett arbetslag, där parterna förtalar varandra, vilket gör att konflikten eskalerar och då blir svårare att lösa (Brännlund, 1991). Ett stort ansvar för att konflikter blir lösta och bearbetade ligger på de som är chefer, oavsett vilken nivå i organisationen de arbetar på (Ohlsson, 1995). Om en chef inte tar ansvaret för att reda ut eventuella konflikter, mellan sina arbetstagare, som de inte kan lösa på egen hand. Då kommer det att bidra till att förtroendet för chefen undergrävs på både kort och lång sikt (Jordan, 2006). Att lösa och hantera konflikter är chefens viktigaste, men också svåraste, uppgift (Lennér Axelson & Thylefors, 1996). När det gäller arbetsmiljön på en arbetsplats, utgör chefen den främsta arbetsmiljöfaktorn (Ljusenius & Rydqvist, 2002; Hanson, 2004). Ohlsson (1995) lyfter fram en rad egenskaper en chef behöver, för att kunna hantera konflikter och för att skapa en bra arbetsplats, där arbetstagarna känner att de utvecklas.

Utöver civilkurage, mod och konsekvens krävs också en analysförmåga när det gäller att lösa konflikter. Till detta skall läggas pedagogiska talanger, eftersom många chefer kommer att arbeta mycket med mål och visioner för verksamheten, med utvecklings- och utbildningsfrågor över ett brett register. Det måste vara chefer som kan arbeta utifrån en helhetssyn på arbete och människa (a.a. s. 35).

En konsekvens av att konflikter inte reds ut, kan bli att sjukfrånvaron på arbetsplatsen ökar (Hesslefors Persson & Håkanson, 2003; Maslach, 1998; Wahlström, 1996a). När vi ställs inför en konflikt, kan vi reagera med rädsla eller med nyfikenhet. Vi kan välja att se konflikten som en möjlighet för oss att utvecklas (Crum, 1991). Men konflikter kan ta mycket energi (Jordan, 2006; Wahlström, 1996a). Konflikterna kan även vara destruktiva och plågsamma (Esbjörnsdotter, 1999). Det finns en fara i att dela upp människor i onda och goda. För om vi ser en persons ondskefulla handlingar, som något som kommer inifrån personen, för att denne då skulle vara ond. Ett sådant resonemang och sådana tankegångar, kan enligt Igra (2001) vara farliga på grund av att vi då avlastar det personliga ansvaret för personens handlingar (a.a.). Snarare är det så att vi alla har förmågan att utföra både goda och

destruktiva handlingar (Igra, 2001; Moxnes, 1995). Enligt Moxnes (1995) använder vi oss omedvetet av projektioner, för att undgå smärtsamma konflikter. Det sker genom att vi delar upp mänskligheten i gott och ont samt att vi förlägger det onda hos andra. Rasism är ett tydligt tecken på projektioner, då vi idealiserar vår egen ras och ser andra raser som onda. ”Projektioner gör att vi lättare kan betrakta våra fiender inte som människor som vi själva, utan som monster som inte förtjänar barmhärtighet eller medmänsklighet” (a.a. s.114). Projektioner kan på det viset ses som en förklaring till hur vi kan rättfärdiga att vi plågar och dödar andra människor. Det vi egentligen borde göra är att försöka bearbeta och acceptera vår egna inre ondska istället för att projicera ut den på oskyldiga människor. I arbetet som lärare drabbas vi ständigt av elever, föräldrars och kollegors projektioner. Det är därför viktigt att läraren är medveten om det och kan se vad som handlar om läraren själv och vad som handlar om andras positiva eller negativa bilder av hur vi ska vara, som de projicerar på oss (a.a.).

I samband med att det börjar en ny personal, i ett arbetslag, är det viktigt att alla presenterar sig för varandra. Det gör att deltagarna lär känna varandra bättre. Det är också viktigt att man i en ny arbetsgrupp, gör olika trygghets- och värderingsövningar. Det skapar en trygghet i gruppen och en förståelse för varandras olikheter. I en personalgrupp kan det vara så att en del upplever att det finns en konflikt och andra inte. I de fallen behöver man ta reda på hur arbetsgruppens deltagare upplever situationen, när man har identifierat konflikten, får man komma överens om vad konflikten handlar om. Sedan får man också undersöka ifall deltagarna är villiga att lösa konflikten (Wahlström, 1996a). Förmågan att hantera konflikter på ett konstruktivt sätt, kräver både träning och specifik kunskap (Hakvoort, 2010). Elvin-Nowak & Thomsson (2010) menar att det vid all konflikthantering är viktigt att utgå ifrån sina egna behov och önskemål. Det beror på att ens behov inte går att ifrågasätta. Därför bör man ”... fokusera på vilka förändrade beteenden du önskar se undviker du att involvera dig i den potentiella härskarens uppfattningar och attityder” (a.a. s.111). För att vi ska kunna förstå vad en konflikt handlar om och kunna hantera den, behöver vi ta reda på hur konflikten har tolkats (perception), av de inblandade och deras respektive beteenden (Ellmin, 2008).

### **3.5.3 Lek, drama och rollspel**

I lekens värld övar barn sig på att samarbeta, de lär sig leksignaler och de ges möjlighet att pröva på olika roller. Det i sin tur leder till att barnen får en bättre förståelse och empati för sina egna och andra människors behov (Byréus, 2010; Hwang & Nilsson, 1996; Olofsson Knutsdotter, 1991; Qvarsell, 1989; Vedeler, 2009; Öhman, 1997). De barn som inte kan läsa av sociala koder, behöver få hjälp med det. Annars är risken stor, att de hamnar utanför i lekar och andra aktiviteter. Därför att de andra barnen inte vill vara med dem. Det kan också bidra till att barnet självt också börjar undvika sociala situationer. Det medför att de inte får de erfarenheter och den träning som behövs för att kunna leka och umgås med andra barn. Sätter man inte stopp för det här som lärare, riskerar det att leda till en ond cirkel. Lärarna måste därför ge barnet möjlighet att lära sig strategier för att klara av att leka med andra barn (Vedeler, 2009). De här barnen som inte klarar av att leka, de riskerar också att utveckla en dålig självkänsla på grund av att de upplever att ingen tycker om dem (Olsson & Olsson, 2007). Enligt Kadesjö (2001) övar barn upp sin sociala förmåga när de sysselsätter sig med olika lekar. I leken får eleven också träna sig på att visa hänsyn och att följa regler (a.a.). Det är inte alla barn som kan följa lekregler och tolka leksignaler. Därför kan lärare i både förskola och skola ibland behöva vara med i barnens lekar. På det viset kan de hjälpa de barn som behöver, att tolka leksignaler, lära dem samarbeta och att utveckla leken. I leken lär barnen sig också att följa regler, om någon inte följer leken blir leken snabbt tråkig för alla inblandade (Godée, 1981; Henriksson, 1992). När barn leker olika lekar kan de också få möjlighet att bearbeta och förstå de olika kriser och konflikter, som de har varit med om (Johannesson & Persson, 1978; Kadesjö, 2001). Överhuvudtaget ger leken barn en möjlighet att bearbeta och förstå den verklighet som de befinner sig i. I leken lär de sig att handskas med den verkligheten och de förbereder sig samtidigt mentalt på att bättre kunna handskas med sin omgivning. De lär sig också att hantera sin inre och yttre verklighet bättre (Högberg, 1996b; Olofsson Knutsdotter, 1992). Med hjälp av lek och fantasi får människor möjlighet att pröva olika förhållningssätt och roller vilket kan bli ett stöd i att förändra och förbättra sitt samspel med andra



(Englund, 2004). När barn får leka rollekar utvecklas de både socialt och kognitivt. De får pröva olika roller, vilket lär dem att se saker ur andra människors perspektiv. De kan också träna in nya beteendemönster och på det viset bryta gamla beteendemönster. I både rollek och drama stimuleras också elevernas språk, det abstrakta tänkandet samt deras fantasi och kreativitet (Janzon & Sjöberg, 1977; Lindhagen, 1996; Lindvåg, 1988; Rasmusson & Erberth 2008; Slade, 1971; Way, 1976). Sagor och litteratur kan både omedvetet och medvetet lära oss mer om livet och om hur vi kan förstå och hantera svårigheter och konflikter som vi hamnar i (Bettelheim, 1989; Högberg, 1996a; Högberg, 1996b; Poncin, 2004; Rodari, 1991; Öhman, 1997). I förskola och skola kan innehållet i böcker och sagor bearbetas genom olika uttrycksätt. Det kan ske exempelvis i drama, bild och musik (Henriksson, 1992; Årnström & Hagberg, 1991).

Läkaren, professorn och hjärnforskaren Matti Bergström (1997) menar att barns lekar också kan innehålla en viss form av aggressivitet. Sådana lekar är destruktiva och kan kännas igen på att barnen plågar djur eller andra barn som har svårt att försvara sig. Bergström påpekar att vi som pedagoger måste se att det finns lekar, som vid första anblicken kan uppfattas som destruktiva. Då det förekommer våld i lekarna, utan att någon skadar sig. Sådana lekar behövs för att barnen ska kunna bearbeta det våld de själva har utsatts för eller har inom sig. Enligt den finska barnpsykiatrikern Jari Sinkkonen (1992) har de våldsamma lekarna som oftast pojkar ägnar sig åt en viktig funktion för deras utveckling. Sinkkonen menar att det är en missuppfattning att pojkar skulle bli våldsamma av sådana lekar. När barn ges möjlighet att leka de här lekarna ges de istället möjlighet att övervinna sin egen inre osäkerhet. Det sker genom att barnet i sina lekar identifierar sig med olika sagohjältar (a.a.). Leken blir också ett sätt för barnet att bemästra sitt eget inre kaos. Det kan i sin tur leda till att barnet utvecklar sin kreativa förmåga. Kreativitet uppkommer när barnets tidigare tankar ställs mot nya idéer, vilket gör att en utveckling sker inom barnet. Inne i barnets hjärna utspelar sig olika dramer, i form av konflikter. Dessa når sedan en lösning, varpå en ny konflikt blossar upp. Det är på det viset som barns tankar utvecklas (Bergström, 1997). I lek och andra skapande aktiviteter utvecklas fantasi och kritiska tänkande (Bergström, 1991; Englund, 2004).

Enligt Byréus & Snickars (2011) kan organiserade lekar som lärarna håller i på raster eller lektioner ge eleverna möjlighet till samspel, rörelse och glädje. Lekarna bidrar till att stärka gemenskapen, vilket ger bättre sammanhållning. De organiserade lekarna fungerar också som ett pedagogiskt redskap som hjälper eleverna att få friskare kroppar, det motverka mobbning och det bidrar till färre konflikter. Med organiserade lekar kan eleverna också få en bättre kroppskänedom, självkänedom och självförtroende. De organiserade lekarna övar eleverna i att följa regler och de tränas i demokratiska värderingar. På sikt kan de här lekarna hjälpa eleverna att utvecklas till aktiva och ansvarsfulla samhällsmedborgare. Men om lekarna ska kunna bidra till dessa effekter, krävs det att lekarna är väl utvalda och att den som leder lekarna är medvetet om lekens syfte och att de har ett tydligt ledarskap (a.a.). Många barn och ungdomar har en negativ erfarenhet av att inte få vara med i olika lekar, därför behöver lärare initiera

... lekar i gruppen där alla är med, börjar man sakta men säkert fylla ryggsäcken också med positiva erfarenheter av att ha deltagit, att ha varit med. Ord förflyktigas, men en erfarenhet kan ingen ta ifrån en. Leken låter både individer och gruppen få erfarenheter av att ha skrattat, samarbetat och löst problem tillsammans. I leken tränar vi kroppsuppfattning, regler och normer, koncentration, rumsuppfattning, kommunikation, hänsyn, kreativitet, fantasi med mera (Byréus, 2010 s.56).

Eftersom alla elever har olika inlärningsstilar, behöver läraren kunna erbjuda eleverna olika sätt att ta till sig sina kunskaper (Gardner, 1996; Lindström, 1998). I skolklasser där enbart teoretisk kunskap förmedlas finns det dels elever som klarar av att ta till sig den kunskap som läraren förmedlar. Men det finns också ett antal elever som inte klarar av att ta till sig den formen av undervisning. Det gör att de inte klarar av att tillgodogöra sig den undervisningen som läraren erbjuder. Därför behöver lärarna se över sin undervisning och låta eleverna även lära sig med andra sinnen än hörseln. Ett sätt att stimulera

eleverna i deras lärande och att möta deras behov av att lära med alla sinnen. Det kan vara att läraren använder sig av leken som ett redskap för att stötta eleverna i deras inläring och kunskapsutveckling (Bergström, 1995). Den ledarstil och de metoder som läraren använder måste också anpassas efter elevernas utvecklingsnivå (Guvå, 1995; Öhrn-Baruch, 1992). När läraren använder drama i sin undervisning stimuleras elevernas fantasi, inlevelseförmåga och kreativitet. De får i de olika dramaarbetena testa på olika roller och att utforska sin egen och andras verkligheter. Vad de utforskar beror på vad dramaläraren leder in dem på. I dramaarbetet kan läraren då låta eleverna gå in i de roller/livsberättelser som de för tillfället arbetar med. På det sättet får eleverna en djupare förståelse för historiska händelser, eller vad det nu är de läser om. På det viset ges eleverna möjlighet att ta till sig olika kunskaper med olika sinnen, vilket gör att kunskaperna kommer att förankras i dem på ett helt annat sätt än om de bara läst om det eller om läraren hade föreläst om det. På det här viset levandegörs historien, eleverna utvecklar en förmåga till igenkännande. Genom att förstå sina egna och andra människors behov ökar deras empatiska förmåga och de blir mer lyhörda för andras signaler. Det gör att de också blir bättre på att samarbeta (Wagner, 1992).

Att arbeta med drama stimulerar elevernas lärande, vilket gör att dramaarbetet berikar elevernas inläring. Dramaarbetet kan också främja eleven i dess personliga utveckling. När läraren använder sig av drama i klassrumsundervisningen, får eleverna möjlighet att utvecklas både socialt, kognitivt och emotionellt. Det beror på att man i dramaarbetet arbetar med olika uttrycksformer som stimulerar olika sinnen hos eleverna. I dramaundervisningen utvecklas elevernas fantasi, förmågan att lösa problem och de utvecklar sin kreativitet. I arbetet med drama får eleverna också möjlighet att pröva på olika roller, som de annars inte skulle ha testat. I dramat lär de sig då också att samarbeta, vilket på sikt kan hjälpa dem att fungera bättre i det sociala samspelet med andra jämnåriga (Björnsell, 1991; Hillarp, 1983; Ingelman, 1996; Slade, 1971; Végh Blidlöv, 2011; Wahlström, 1996c; Wiechel, 1985). ”Inom dramapedagogiken används vinna-vinna-lekar som innehåller moment av samarbete och kroppskontakt och motverkar konkurrens och utslagning” (Byréus, 2010 s.56). I arbetet med drama blir eleverna mer trygga med sig själva och med andra. Det sker bland annat genom att de blir sedda, bekräftade och respekterade. Det kommer i sin tur att leda till att de får en större tillförsikt till sin egen förmåga och det stärker då också deras självförtroende (Lindhagen, 1996; Wahlström, 1996c). Drama kan användas för att bearbeta olika konflikter och problem (Johannesson & Persson, 1978). I dramaarbetet får man agera i olika roller och man arbetar med att leva sig in i de olika rollerna. Eleven övar sig då i att tolka sina egna och andras behov, tankar och känslor. Det gör att de får det enklare att förstå sin omgivning. Det medför i sin tur att eleverna också kommer att utveckla sin empatiska förmåga (Ekstrand & Janson, 1995). Hägglund (2011) menar att lek är en naturlig process i barns utveckling och att det går att komma åt den kraft som finns i leken, när man använder sig av drama. Hägglund menar också att, deltagare i dramaundervisning, lär sig att förstå och acceptera andras olikheter.

Ett sätt att fördjupa sig och komma till insikt om vad man faktiskt har upplevt genom dramaövningarna, är att reflektera över vad som har skett i samspelet, mellan de individer som har gjort övningen (Grünbaum, 2011; Hägglund, 2011; Végh Blidlöv, 2011). På det viset skapas våra egna teorier och kunskaper (Grünbaum, 2011). När eleverna språkligt får bearbeta det som de har upplevt, lär de sig att sätta ord på sina upplevelser samt att förstå det egna och de andras handlande (Végh Blidlöv, 2011).

Ett sätt för eleven att träna sig i att hantera konflikter, kan vara att använda rollspel. I arbetet med rollspel, övar de också upp olika sociala färdigheter. I rollspel kan de träna in nya sociala färdigheter och beteendemönster. De kan öva sig i att tolka andras kroppsspråk och de kan träna sig i att sätta tydliga gränser. När de får pröva olika roller, ökar deras inlevelseförmåga och det gör att de får en större förståelse för sina egna och andras behov. När de blir tydliga över vad de mår bra av då blir det också lättare för dem att sätta gränser både mot sig själv och gentemot andra (Grünbaum & Lepp, 2005; Lord, 1998, Lundberg, 2000; Nilsson & Waldemarson, 1998; Rasmusson & Erberth 2008). Läraren måste själv ha övat sig i rollspel för att på så sätt kunna gå in med samma förutsättningar som barnen gör, när de befinner sig i lekens värld (Rasmusson & Erberth, 2008; Wagner, 1992). Enligt Askeland (2000) kan rollspel även användas, för att hjälpa föräldrar att på ett bättre sätt hantera och

lära sig bemöta sina utagerande barn. Enligt Johannesson & Persson (1978) behöver de lärare som leder rollspelet, ha förmågan att hjälpa deltagarna i rollspelet att bearbeta dels rollspelets tema, men också de känslor och reaktioner som kan uppstå hos de enskilda deltagarna.

### 3.5.4 Forumteater/ forumspel

Idag används Forumspel ibland annat förebyggande antimobbingsarbete, konflikthantering och med skolans värdegrundsarbete (Byréus, 2011). Forumteatern utvecklades i Brasilien av Augusto Boal och kan beskrivas som att några skådespelare spelar upp en scen, som innehåller en eller flera konflikter. Åskådarna får ge förslag på hur den utsatta skådespelaren skulle kunna agera istället. Sedan spelas scenen upp på nytt med det nya förslaget, här har den som kom med förslaget möjlighet att själv fysiskt gå upp på scen och byta ut skådespelaren. De andra skådespelarna agerar på det som aktören säger/ gör på det viset förändras situationen i pjäsen. Sedan återgår man till den ursprungliga handlingen och spelar upp den igen varpå någon annan i publiken, kan stoppa pjäsen och ge sitt förslag osv. (a.a.).

Forumteatern syftar till att åskådarna, ska ges möjlighet att öva sig i att hantera olika situationer som kan uppstå i deras vardag (Byréus, 2010). Forumteatern "... handlar om att bearbeta konflikter och hur man i vardagens maktspel kan tackla ett underläge" (Rasmusson & Erberth, 2008 s.251). Forumspel är en variant av forumteatern (Byréus, 2010). "I forumspel tar vi itu med problem och orättvisor och formen bäddar för ett lekfullt och skapande samarbete där vi får vara solidariska och generösa mot varandra" (Byréus, 2012 s.145). I forumspel stimuleras barnen i sitt tänkande och de övar upp sin problemlösningsförmåga. De får också en ökad förståelse för andras tankar, reaktioner och känslor, vilket gör att deras empati utvecklas (Öhman, 1997). I Forumspelet kan man utgå från konflikter som eleverna känner igen från sin vardag och där någon/ några befinner sig i ett underläge. "Det handlar inte om att hitta den rätta lösningen utan om att visa på olika möjligheter att tackla en svår situation. Forumspel innebär då en mycket kreativ form av konflikthantering där publiken är direkt involverad i processen" (Rasmusson & Erberth 2008 s.152). Med förskolebarn kan personalen använda djur eller dockor för att gestalta aktuella konflikter i barngruppen. Som barnen sedan får vara med och lösa (a.a.). Enligt Schüldt (1994) kan Forumspel med fördel användas i arbetet med att göra barn medvetna om vad FN:s konvention om barns rättigheter innebär.

Ledarens roll är här att ge förutsättningar, för att alla ska kunna komma till tals och få pröva sina idéer. Jokern, som ledaren kallas i dessa spel "formulerar engagerade frågor men presenterar inga egna svar eller förslag till lösningar av de problem som gruppen väljer att gestalta" (Byréus, 2011 s.211). Ett forumspel ska innehålla en kort scen, som slutar när konflikten är som värst (Rasmusson & Erberth 2008). Den som leder ett forumspel, behöver kunna hantera det som kan uppstå i en grupp. Därför krävs det både teoretiska kunskaper om hur en grupp utvecklas och en förmåga att kunna härbärgera de känslor som kan uppkomma i gruppen. Ledaren måste även kunna anpassa utmaningarna efter varje grups förutsättningar (Byréus, 2011; Byréus, 2012). I Forumspelet behandlas för gruppen angelägna konflikter. Deltagarna får här pröva olika sätt för att hantera den aktuella konflikten på (Byréus, 2010). "Forumteater och Forumspel bjuder på praktisk träning i empati, gränssättning och konfliktlösning m.m." (Byréus, 2006 s.12). En tanke med forumteater/ forumspel är att åskådarna ska se att det går att förändra och hantera konflikter på olika sätt. På så vis kan deltagarna få insikt i att de själva har möjlighet och ansvar att förändra sina egna liv (Byréus, 2010). I och med att innehållet i ett forumspel "... skapas av deltagarna själva och många gånger utifrån egna smärtsamma livsberättelser. Då är det risk att deltagarnas och ledarens känslor hakar i varandra" (Byréus, 2010 s.33). Därför är det enligt Byréus viktigt att de som leder forumspel har tillgång till egen handledning (Byréus, 2010, Byréus, 2012). Enligt Byréus (2012) kan forumspel också användas i de handlednings grupper, där lärare kan ingå (se vidare, bilaga IX).

Som en förberedelse och uppvärmning av deltagarna inför ett forumspel använder ledaren sig oftast av olika värderingsövningar (Byréus, 2006; Byréus, 2010; Höistad, 2001). I arbetet med värderingsövningar får deltagarna ta ställning i olika frågor samt öva sig i att stå upp för sina åsikter. Att lyssna på andra och bli lyssnad på. Det ger också möjlighet till att bearbeta sina värderingar

(Byréus, 2006; Byréus, 2010; Höistad, 2001; Steinberg, 1994). Det är ledarens ansvar att se till att ingen av deltagarna går till personangrepp mot någon annan, i samband med att de uttrycker en värdering eller att någon av deltagarna ger sig på den deltagare som är modig och uttrycker sin åsikt (Byréus, 2006; Byréus, 2010; Höistad, 2001). Att arbeta med värderingsövningar ger eleverna också träning i att föra ett respektfullt samtal. I arbetet med värderingsövningar ökar deltagarnas självförtroende och barnen/ ungdomarna får möjligheten att reflektera över frågor om miljö, moral, droger, relationer och livsstil (Byréus & Snickars, 2005). Enligt Rasmusson & Erberth (2008) måste ledaren vara varsam med att respektera varje elevs integritet och att hålla samtalet inom den intressesfär som finns i gruppen. Det gör att ledaren behöver hänvisa barns eventuella privata problem till andra forum. Den samtalsbearbetning som sker i samband med forumspel, präglas oftast av en avspänd karaktär. Det är ledarens ansvar att hålla samtalet vid liv och att känna efter när det är dags att avsluta ett samtal (a.a.).

## 4 Teoretisk ansats

### 4.1 Ett sociokulturellt perspektiv på lärandet

Dysthe (2003b) menar att det finns olika riktningar, som betonar olika inlärningsätt inom den sociokulturell teori. Det medför att det inte finns någon sociokulturell inlärningssteori. Dysthe menar att det inom det sociokulturella perspektivet finns olika benämningar, för vad som ses som ett sociokulturellt perspektiv. Varje benämning speglar de olika fokus som finns inom det sociokulturella perspektivet. Till de olika benämningarna hör kulturhistoriskt, situerat perspektiv, sociointeraktivt och sociohistoriskt (a.a.). Inom det sociokulturella perspektivet ser man på lärandet som: ”Det är genom att lyssna, läsa, skriva och tala som det mesta lärandet sker. Från ett sociokulturellt perspektiv är språk och kommunikation själva förbindelseledet mellan individuella mentala processer och sociala läroaktiviteter” (Dysthe, 2003a s.10). Enligt Nilholm (2007) är det ur ett sociokulturellt perspektiv viktigt att man försöker förstå hur människor kommunicerar och lever tillsammans.

Med ordet sociokulturell betecknas ett perspektiv som utgår ifrån att det sociala och kulturella sammanhanget är viktigt för att förstå interaktion, lärande och utveckling. Kultur ska här förstås i vid mening som de föreställningar människor har om hur världen är beskaffad, de intellektuella resurser som man har tillgång till och de artefakter som finns i ett visst sammanhang. Med artefakter avses här de faktiskt existerande redskap som mänskligheten producerat för att underlätta sin tillvaro – datorer, böcker, kalendrar osv (a.a. s.63).

Om man kan förstå hur personerna agerar ihop, då går det även enklare att förstå hur problemen uppstår (a.a.).

I ett sociokulturellt perspektiv anses lärandet ske i samspelet med andra. Det innebär att kommunikationen ses som ett centralt begrepp i ett sociokulturellt perspektiv (Dysthe, 2003a; Gjems, 2007; Säljö, 2000). Den ryska pedagogen och utvecklingspsykologen Lev Vygotskij (1896-1934) teorier har ansetts inspirerat till det sociokulturella perspektivet. I det sociokulturella perspektivet ses heller inte skolan som ägare av all kunskap (Dysthe, 2003a). Då lärandet sker i mötet med andra, oavsett i vilket kontext vi befinner oss i (Dysthe, 2003b). Enligt Säljö (2011) var det inte förrän på 1980-talet som Vygotskij tankar blev av ett allmänt intresse i västvärlden. Orsakerna till det var att Vygotskij närmaste forskarkollegor lyckades sprida sin forskning till Väst samtidigt som också hans böcker översattes. De arbeten som Vygotskij hade gjort blev också uppmärksammade av en rad västerländska språkforskare och psykologer, vilket hjälpte till att sprida hans arbeten i västvärlden

(a.a.). Vygotskij såg på kunskap, som att den ersatte, elevens tidigare föreställningar och upplevelser av hur något fungerade. Det innebar att kunskap är något som uppkommer i samspelet mellan eleven och dess omgivning, kunskap blir då något som eleven behövde ta till sig (Dysthe & Ingham, 2003). Vygotskij nämner att läraren måste bli medveten om "den närmaste utvecklingszonen", som eleven har. Med det menar Vygotskij att eleven befinner sig i en utvecklingszon. I det området finns det som eleven kan klara av självständigt. Samtidigt behöver eleven viss hjälp med andra färdigheter. Det är dessa färdigheter som Vygotskij menar att eleven så småningom genom stöd kommer att lära sig (Dysthe, 2003a). "Ett av de nya begrepp som Vygotskij har infört i det pedagogiska tänkandet är "mediering", eller förmedling, som används om alla typer av stöd eller hjälp i läroprocessen antingen det är personer eller verktyg i vid mening ("artefakter")" (Dysthe, 2003b s.45). Enligt Säljö (2011) är artefakter föremål som har tillverkats av människor. Ur ett sociokulturellt perspektiv har utvecklade och det förfinade som har skett med olika redskap, varit viktiga för vår utveckling och lärande. En annan form av redskap som Vygotskij talade om var så kallade psykologiska redskap. Till dessa hör vårt språk, alfabetet och olika begrepp som vi använder i syfte att kommunicera med oss själva i form av tankar och i förhållande till vår omvärld. "Det är genom språket som människan blir delaktig i andras perspektiv och det är genom språket som sociokulturella erfarenheter förmedlas" (s.163-164). Det är i samspelet med andra som individen skaffar sig erfarenheter. Det som då sker är att erfarenheterna medieras genom vårt språk.

När individen sedan själv använder dessa kunskaper och färdigheter i olika aktiviteter och i kommunikation med andra, exponeras nya grupper för dessa medierande redskap. På så sätt kan också de bli delaktiga i dem. Det som Vygotskij här kallar den intrapsykologiska funktionen är således människors tänkande, som i en sociokulturell tradition uppfattas som ett slags "inre samtal", det vill säga ett samtal som individen för med sig själv (a.a. s.164-165).

Våra så kallade medierande redskap hjälper oss då att reglera vårt eget handlande. Det sker genom att vi analyserar det som händer, utifrån det kan vi dra slutsatser om hur vi bör agera (a.a.).

En kombination av verktyg och personer, ökar möjligheten för eleverna att lära sig. Verktygen är redskap som innehåller erfarenheter och insikter från tidigare generationer. "Social mediering som deltagande kunskapskonstruktion betyder som tidigare framhållits att tonvikten läggs på den sociala och kulturella gemenskapen och inte på individen" (Dysthe, 2003b s.51).

I det sociokulturella perspektivet anses det viktigt att eleven känner sig sedd och uppskattad, vilket sker genom att de bekräftas i både det de gör och i vad de kan. I det samspelet är läraren med och påverkar/ formar elevens bild och identitet. Det finns även inbyggda förhoppningar och förväntningar i skolans struktur, på hur elever ska vara och bete sig (Dysthe, 2003b). I det sociokulturella perspektivet anses kommunikationen mellan människor vara avgörande för att vi ska, kunna utvecklas som människor. Kunskap kan enbart uppstå i samspelet med andra och att den kopplas till en kontext. Språket är en stor del inom det sociokulturella perspektivet. Det språk vi använder och hur vi uttrycker oss påverkas av våra tidigare erfarenheter, värderingar och den kontext vi befinner oss i (Säljö, 2000). I skolan är det viktigt att läraren lyckas att skapa en trygg läromiljö. Läraren behöver även skapa situationer där eleverna tillsammans blir aktiva deltagare. Om eleven ska känna sig motiverad, krävs att undervisningen upplevs som meningsfull (Dysthe, 2003b).

I de samtal vi har med eleverna och med andra vuxna har vi ett ansvar för det som sägs och vi behöver ha förståelse för att olika individer, ger ordens mening olika betydelse. Vi behöver också respektera och bekräfta den andres åsikt, vilket inte är detsamma som att vi håller med dem. På det viset sker ett möte mellan oss och i det samspelet, kan en ökad förståelse och nya kunskaper uppstå (Partanen, 2007).

Vygotskij betonade att för att ett lärande ska kunna ske med utgångspunkt från eleven Så behöver läraren möta eleven i dennes vardagsbegrepp – de vardagserfarenheter som eleven har i sin ryggsäck – i stället för att börja

där läraren själv är, i uppgiften eller läromedlet (a.a. s.65).

Som lärare måste vi därför anpassa vårt språk efter de personer vi samtalar med, oavsett om det är elever, deras föräldrar eller kollegor (a.a.).

Engagemanget i en grupp påverkas enligt Dysthe (1996) av olika faktorer. Dit hör den kvalitet som gruppsamarbetet har, uppgiften i sig och det stöd eleverna får under gruppens arbete av deras lärare. Elevernas engagemang och inlärning stimuleras också av att läraren ställer autentiska frågor till eleverna. Det innebär att läraren behöver vara genuint intresserad av vad eleverna tycker och tänker. Det krävs också att läraren tar elevernas svar på allvar och att de har höga men ändå realistiska förväntningar på eleverna (a.a.). Dewey, Mead och Bakhtin har också varit betydelsefulla personer, som alla har satt sin prägel på det sociokulturella perspektivet (Dysthe, 2003b).

## **4.2 Dynamisk pedagogik utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande**

I ett sociokulturellt perspektiv menar man att vi människor utvecklas i interaktionen med andra. Det är när vi befinner oss i ett socialt samspel med andra, som vi lär oss om hur vi själva fungerar och hur vi kan förhålla oss till andra personer i vår omgivning. I samspelet med andra människor, tvingas vi därför att stanna upp och reflektera över vårt eget agerande, då det får konsekvenser för hur vi bemöts och uppfattas av andra (Säljö, 2011). Om vi jämför och översätter den syn som råder på människors utveckling inom ett sociokulturellt perspektiv, till hur man ser på mänsklig utveckling inom den Dynamiska pedagogiken. Då kan vi se att det som Lipschütz lyfter fram, som viktiga ingredienser i den Dynamiska pedagogiken, är nämligen att skapa utrymmen för människor att mötas i olika gruppkonstellationer och att skapa möjlighet till reflektion. Det man upplever, sätter man ord på och delar med de andra deltagarna i Dynamisk pedagogik. Det medför att deltagarna får ökade kunskaper om sig själva, om andra och om hur det sociala samspelet fungerar och utvecklas i en grupp (Lipschütz, 1971/2003; Lipschütz, 1976). På det viset kan man säga att metoden Dynamisk pedagogik är ett redskap för att öva sig att fungera på ett adekvat sätt i samspelet med andra.

De redskap som används i Dynamisk pedagogik är bland annat drama, bild och rörelse, vilka alla är olika skapande uttrycksformer och sätt att gestalta och bearbeta olika upplevelser (Lipschütz, 1971/2003). I ett sociokulturellt perspektiv, skulle det här kunna jämföras med de verktyg som används vid mediering, för att ta till sig av andras erfarenheter och på det viset lära sig mer om sig själv och andra. I den Dynamiska pedagogiken används redskapen aktivt för att utforska hur verkligheten är beskaffad. Enligt Lipschütz (1976) utvecklar deltagarna här också en lyhördhet för sina egna och andras behov, vilket gör att respekten för sig själv och andra ökar (a.a.). I en C- uppsats från 1999 framkommer att det som kan sägas känneteckna den Dynamiska pedagogiken är ledarnas förhållningssätt (Lundberg, 1999). Om man således ser Dynamiska pedagogik inte bara som en metod, utan som ett förhållningssätt för oss människor att upptäcka världen och att det blir ett sätt att förhålla sig till sig själv och till andra. Då finns det starka paralleller till det sociokulturella perspektivet. Ett perspektiv som enligt (Säljö, 2011) handlar om att vi människor utvecklas genom de erfarenheter som vi tillförskaffar oss i samspelet med andra. Till grunden för det samspelet hör den kommunikation som pågår inom oss själva och i våra möten med andra personer. ”För Vygotskij är människor således alltid på väg mot att erövra nya sätt att tänka och nya sätt att förstå världen. Den kunskap och de erfarenheter vi har, använder vi i nya situationer, och de ger oss vissa färdigheter” (a.a. s.166-167). Dessa tankar stämmer således överens med den syn på utveckling som finns i den Dynamiska pedagogiken. För i den Dynamiska pedagogiken utgår man enligt (Borseman, 2011) från att deltagarna har en önskan om att få ökade kunskaper om sig själv, vilket sker genom egna och gemensamma erfarenheter och upplevelser enskilt och i grupp. Det stämmer även med det resultat som Berglund (2009) fick fram i sin C-uppsats. Berglunds resultat visade att det förhållningssätt som råder inom den Dynamiska pedagogiken lever vidare, tack vare de lärare som undervisar i Dynamisk pedagogik vid

lärarprogrammet i Stockholm. Dessa lärare för vidare det förhållningssätt som är grunden för den Dynamiska pedagogiken. Berglund beskriver förhållningssättet, som en aktiv strävan efter att utveckla sin lärarroll. De lärarstudenter som deltar i de här kurserna, kan sedan i bästa fall ta med sig det här förhållningssättet i sin kommande lärarroll (a.a.). Även det här kan liknas vid den mediering som man nämner som viktig i ett sociokulturellt perspektiv, för att vidareförmedla kunskaper och erfarenheter till kommande generationer (Säljö, 2011). I det här fallet är det således lärarna på universitetet som för vidare det förhållningssätt som finns i den Dynamiska pedagogiken, till blivande lärare. Dessa lärare har sedan möjlighet att sprida vidare det här förhållningssättet till sina kommande elever. Det här sker då i den interaktion med andra människor, som Vygotskij ansåg vara viktig för att vi ska kunna lära oss och utvecklas som människor. Att bearbeta och hantera konflikter utifrån det förhållningssätt som lärarna lärt sig i kursen ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik”, blir då ett viktigt verktyg för lärarna att ha med sig i sitt kommande yrkesutövande.

## 5 Metod

Metoden kan liknas vid det instrument som forskaren väljer, att använda vid insamlande av information (Bryman, 2002). En metod kan beskrivas som ett försök att undersöka och systematisera verkligheten (Halvorsen, 1992). Eliasson (1995) går det inte att säga att en metod skulle vara bättre eller sämre än någon annan. I valet av metod kan vi istället ta hänsyn till om den metod eller de metoder vi väljer, kommer att ge den kunskap som vi söker (a.a.). Syftet med den här uppsatsen var att undersöka hur Dynamisk pedagogik, kan användas för att bearbeta och hantera konflikter i förskolans och skolans värld. Det medförde att insamlingen av fakta, behövde ske med en lämplig metod. Det krävdes också att metoden skulle inbringa svaren på de frågeställningar som fanns. Efter att ha läst på om olika metoder och övervägt för- och nackdelarna med dem, kom valet att bli Semi-strukturerade intervjuer, vad dessa innebär redovisas under rubriken ”Datainsamling”. Genom att använda intervju som en metod, finns samtidigt möjligheten, att följa upp respondenternas svar, genom följdfrågor. Vilket kan ses som en fördel med att välja en kvalitativ metod (Bryman, 2002; Langemar, 2008)

Teoribildningar kan enligt Bryman (2002) skapas genom deduktiva eller induktiva undersökningar. Vid deduktiva undersökningar används oftast kvantitativa metoder. Induktiva undersökningar är däremot oftast kvalitativa. Deduktion innebär att utgångspunkten för undersökningen är en befintlig teori vari en hypotes formas. Därefter sker datainsamling vilket ger ett resultat. Sedan testas hypotesen mot resultatet som antingen bekräftas eller förkastas. Induktion innebär att teoribildningen är ett resultat av en forskningsansats (a.a.).

Resultatet som en forskare har fått fram bygger på tolkningar av det insamlade materialet. Det gör att forskaren inte kan hävda att de har rätt, eftersom tolkningarna i sig är subjektiva (Alvesson och Deetz, 2000). Vilken metod som anses lämplig beror på studiens syfte (Eliasson, 1995). Forskarens uppdrag är att ta fram en motbild till de ideal som råder i samhället. En teori kan ses som en modell för hur vi beskriver omvärlden. En teoretisk föreställning kan således vara till hjälp för en del och vara till skada för andra. En individ formas av olika teorier, vilket gör att olika teorier kommer att påverka vårt tänkande och handlande. Av den anledningen blir det viktigt att sätta sig in i teorin och försöka förstå den utifrån det sammanhang, som den har haft sitt ursprung i. I arbetet med att dra slutsatser måste forskaren således vara kritisk inför sitt insamlade material (Alvesson och Deetz, 2000).

En forskare behöver redovisa sina metoder och fakta som denne bygger sina slutsatser på. Då läsaren måste ges förutsättningar att avgöra riktigheten i forskarens slutsatser (Hartman, 2003). Redan i det ögonblick en forskare börjar tolka sitt arbete, kommer resultatet att färgas av den referensram som forskaren bär med sig. En forskares tolkningar sker på olika tolkningsnivåer (Bryman, 2002). Under hela forskningsprocessen sker det tolkningar. Därför behöver forskaren vara uppmärksam på den information som samlas in och hur informationen tolkas. I en uppsats finns det alltid risken för att det

förekommer fel på grund utav felaktiga tolkningar (Holme och Solvang, 1997). De kunskaper som forskare bidrar med är aldrig helt objektiva. Anledningen till det är att forskaren kan ha haft speciella intressen och motiv, som de velat uppnå (May, 2001). En forskare ska ändå sträva efter att redogöra för sitt perspektivval (Eliasson, 1995).

När man vill skapa en förståelse och undersöka innebörden av något, kan en kvalitativ metod vara passande (Langemar, 2008). I arbetet med den här C- uppsatsen har det inneburit en önskan och strävan efter att hjälpa både mig själv och läsaren att förstå vad Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik faktiskt innebär.

## 5.1 Urval

Respondenternas bakgrund, utbildning och arbetserfarenhet har skilt sig åt, utöver att de alla har det gemensamma i att de har läst kurser eller utbildningar i Dynamisk pedagogik. De nio respondenter som intervjuades, kan delas upp i tre grupper. De som undervisar eller har undervisat i kursen ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik”.

De som har läst 30 högskolepoäng (högskolepoäng kommer i fortsättningen att förkortas ”hp”) i Dynamisk pedagogik, där konfliktbearbetning har ingått i del tre. Slutligen de som i sin lärarutbildning har gått kursen ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik”.

Sökningen efter de nio respondenterna<sup>9</sup>, skedde genom att deltagarlistor från kursen ”konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik”, begärdes ut från Stockholms universitet (se bilaga I).

De tidigare studenterna ringdes sedan slumpmässigt upp, från de olika listorna och tillfrågades om de ville medverka i studien. Efter en sökning på facebook, hittades några grupper med före detta studenter som hade gått kursen ”Kursen konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik”, dessa informerades via mejl om studiens syfte och om någon var intresserad av att delta i studien, sändes också ut till samtliga medlemmar i ”Kordaföreningen för Dynamisk pedagogik”<sup>10</sup>, se bilaga I. Informationen Information om vilka lärare/ ledare som undervisat på kursen ”Dynamisk pedagogik III, 30 hp”, gavs av de två lärarna/ ledarna på kursen ”Dynamisk pedagogik III, 30 hp”, varpå dessa tillfrågades. De som svarade på förfrågan om att intervjuas, fick ytterligare ett mejl, se bilaga I.

Av de nio respondenterna som deltog i studien är det tre som har undervisat studenter på kursen ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik”, som ges som valbar kurs inom lärarprogrammet vid Stockholms universitet. ”Kursen konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik” är på totalt 15 hp, varav 7,5 hp i Dynamisk pedagogik och 7,5 hp i konfliktbearbetning. Två av respondenterna undervisar även i kursen Dynamisk pedagogik, som finns att läsa som fristående kurs, upp till 90 hp på

---

<sup>9</sup> Att det tillsist blev nio respondenter, beror på att en del tackade nej till att delta i intervjun. Men också för att den information som samlades in utifrån, de nio intervjuerna, kändes tillräckligt, för att kunna besvara uppsatsens frågeställningar. Nio intervjuer, kändes också hanterbart, på den här nivån, i och med att det tar tid att exempelvis transkribera intervjuerna och att analysera det insamlade materialet. När man använder kvalitativa metoder, behöver man enligt Langemar (2008) inte "... i förväg bestämma antalet deltagare, varken det totala eller i olika underkategorier. Urvalet bör styras av relevans för det framväxande resultatet så att det ger både täckande och utförligt underlag, vilket gynnas av ett flexibelt urvalsförfarande" (a.a. s.66).

<sup>10</sup> Kordaföreningen (som föreningen först hette), bildades den 20 mars 1993 och är en förening för människor som har deltagit i kurser i Dynamisk Pedagogik, via Kordainstitutets eller Lärarhögskolan/ Universitetet. 1996 ändrades föreningens namn till Korda - föreningen för Dynamisk Pedagogik (Korda - föreningen för Dynamisk Pedagogik hemsida, 2012-06-11).



Stockholms universitet. Två av lärarna har genomgått Korda institutets ledarutbildning i Dynamisk pedagogik. Den tredje läraren har själv läst Dynamisk pedagogik vid Stockholms universitet, innan denne anställdes som lärare på kursen ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik”. De tre lärarna har skilda bakgrunder, en som sjuksköterska i psykiatri, en som idrotts- och folkhögskolelärare, samt en som operasångerska och skådespelare. En av lärarna är auktoriserad dramapedagog och en annan utbildad Symbolterapeut.

Av de andra sex respondenterna har fyra stycken läst 90 hp i Dynamisk pedagogik, där konfliktbearbetning ingår, som ett kursmoment, i delkurs III. En av dem har även läst kursen ”Konfliktbearbetning genom drama 15 hp”. De är alla nu verksamma som lärare, en på gymnasiet yrkesutbildning, en på Folkhögskola, en som arbetslagschef och som arttellerista på en förskola. En i grundskolan. Deras tidigare erfarenheter skiljer sig också åt. En av dem har tidigare undervisat på vuxenutbildningen, en har arbetat på fritids och som utbildad speciallärare på högstadiet. En är utbildad Fritidspedagog och arbetade tidigare på låg- och mellanstadiet. En annan är utbildad Förskollärare och lärare samt har arbetat som lärare i grundskolans alla stadier.

De sista två respondenterna är utbildade lärare och de är bägge inne på sitt första läsår. Båda två har i sin lärarutbildning läst kursen ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik 15 hp”. En av dem arbetade sin första termin som lärare i en kombinerad Förskoleklass och årskurs ett. Nu arbetar läraren på en förskola med ett till treåringar. Den andra undervisar i en årskurs ett och har ett förflutet som utbildad och yrkesverksam musikalartist.

## 5.2 Datainsamling

Intervjuerna var av Semi-strukturerad karaktär, vilket innebar att jag utgick från en intervjuguide. Den innehöll olika teman som togs upp i intervjun. Under varje tema hade en del frågor förberetts. Två nya teman uppkom i samband med intervjuprocessen. Dessa två teman är markerade kursivt, i bilaga II. Enligt Bryman (2002) är det oväsentligt i vilken ordningsföljd de olika temafrågorna ställs. En fördel med Semi-strukturerade intervjuer är att intervjuaren har tillfälle att komplettera med nya frågor under intervjun. På så vis kan intervjuaren, följa upp respondenternas svar (a.a.). Att använda sig av en intervjuguide gör också att intervjuaren kan vara flexibel och kan ändra ordningsföljden i de olika temana, beroende på hur intervjun utvecklas (Bjørndal, 2005). Till nackdelarna med intervjuer hör att respondentens svar, är subjektiva och att svaren färgas av den kontext där frågorna ställs. Det insamlade svaramaterialet kan därför anses ha ett begränsat värde. Eftersom det som sägs i en intervju är beroende av dess kontext, kan den inte "... betraktas som en spegelbild av det som pågår utanför denna specifika situation ... Intervjupersonen uttalar sig i enlighet med normerna för en social samtalsituation" (Alvesson & Deetz, 2000 s.83). Av den anledningen bör inte intervjun ses som ett redskap för insamlingen av information, utan mer som ett samtal. Det här medför att forskaren måste vara vaksam på hur det insamlade materialet, kan tolkas (a.a.). Det finns olika faktorer som påverkar vad och hur respondenten svarar i en intervju. Svaren respondenten ger kan styras av dennes intresse, svaren kan också påverkas av respondentens minne. Det här behöver man ta hänsyn till i samband med tolkningen av intervjuerna (Hartman, 2003). I samband med en intervju, produceras ny kunskap och det sker i en aktiv process mellan intervjuaren och respondenten (Kvale & Brinkmann, 2009). Respondenterna valde själva platsen för intervjun, tre av intervjuerna skedde på telefon, de andra skedde på respondenternas arbetsplats, på café eller ett bibliotek.

Insamlandet av information och data till den här kandidatuppsatsen har skett genom en genomgång av tidigare forskning. Den litteratur som finns redovisad i uppsatsen har bedömts som relevant inom området Dynamisk pedagogik, konfliktbearbetning och konflikthantering. Sökandet av litteratur och vetenskapliga artiklar, har skett i olika databaser (Stockholms universitetsbiblioteks databas, Google,

skolporten och Libris). Litteraturförslag har också hämtats från de litteraturlistor som funnits på kursen ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik” och i referenslistor. Ett sådant förfarande är vanligt hos studenter som genomför en studie (Bryman, 2002). Litteratursökning utgör en central del i sökandet av information. Litteratursökningen kan ske systematiskt, osystematiskt och i så kallad kedjesökning (Halvorsen, 1992). Alla dessa tre tillvägagångssätt har använts i sökandet efter relevant litteratur inom området. I den här uppsatsen, har en del fotnoter används. Enligt Johannesson & Skuncke (1991) ger fotnoter förklaringar till texten och belägg för att uppgifterna är korrekta. Fotnoter fungerar också som ett stöd, för andra forskare, som vill fördjupa sig i ämnet.

Respondenternas svar har ibland omformulerats från tal till skriftspråk. Det ger enligt Kvale & Brinkmann (2009) en mer rättvis bild av respondentens svar. Förhoppningsvis underlättar det också läsandet av uppsatsen (a.a.).

Undersökningen genomfördes under januari och februari månad under 2012. Den kortaste intervjun var 25 minuter, men de flesta intervjuerna varade i ungefär 1 timme. Intervjuerna spelades in, sedan lyssnades de igenom, varpå valda delar transkriberades och därefter analyserades de. Vid transkriberingen redigerades hummanden bort. Utskrifter kan enligt Kvale & Brinkmann (2009) skifta beroende på forskarens syfte. Det är dock viktigt att utskrifterna inte förvanskas, utan att de ger en rättvis bild av det respondenterna sagt (a.a.).

## 5.3 Analys

En tematisk analys har genomförts, vilket är en lämplig metod vid en deskriptiv kvalitativ studie (Langemar, 2008). ”Tematiska analyser går ut på att strukturera, för att sedan sammanfatta och tolka, kvalitativa data utifrån vilka kvalitativa frågeställningar som helst” (a.a. s.145). En tematisk analys är en relativt vanlig metod, menar Bryman (2002) Däremot menar Bryman att de kriterier som används i samband med att de olika temana väljs ut, kan vara otydliga.

En tänkbar faktor som kan styra detta är hur ofta händelser, ord och fraser som står för ett tema uppträder. Ju oftare den företeelse som står för temat förekommer, desto större är med andra ord sannolikheten för att detta tema verkligen identifieras. Detta kan också förklara det företräde som vissa teman får framför andra då resultaten av en kvalitativ dataanalys formuleras i skrift. Det kan således finnas en implicit kvantifiering som påverkar identifikationen av olika teman, och vissa teman kan anses som viktigare än andra (a.a. s.405).

De transkriberade intervju svaren bearbetades utifrån studiens syfte och frågeställningar. De har sedan sorterats in efter likheter och skillnader under lämpligt teman. Sedan sammanfattades materialet under respektive tema till löpande text. De teman som då framkom analyserades och tolkades med hjälp av litteraturen och utifrån uppsatsens teoretiska ansats.

## 5.4 Etiska aspekter

I samband med undersökningen följdes Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Det innebar att de fyra huvudkraven skulle uppfyllas (Vetenskapsrådet, 2002). Dessa var “Informationskravet”, “Samtyckeskravet”, “Konfidentialitetskravet” och “Nyttjandekravet” (a.a.). Dessa delgavs samtliga respondenter i samband med att de kontaktades, inklusive i samband med intervjun. Det resultat som har framkommit får enligt Langemar (2008) inte på ett medvetet sätt övertolkas, utelämnas eller

snedvridas. I samband med att man analyserar det insamlade forskningsmaterialet, behöver man enligt Kvale & Brinkmann (2009) fråga sig hur djupt materialet kan analyseras. Det kan innebära att man också funderar kring om respondenterna ska tillfrågas om de tolkningar, man som forskare gör kring deras utsagor (a.a.). I samband med tolkningen av de nio intervjuerna, har det inte känts angeläget att kontakta någon av respondenterna i syfte att fråga dem om tolkningarna är korrekta. Det är heller ingen av respondenterna, som lämnat något önskemål, om att i förhand läsa de tolkningar som har gjorts.

Enligt Johannesson & Skuncke (1991) kan användandet av fotnoter i en uppsats, vara ett stöd, för att ingen ska kunna beskylla en för plagiat. Därför har en strävan i uppsatsskrivandet varit att tydligt, hänvisa till de källor som använts.

## 6 Resultat

I resultatdelen benämns de tre kurslärarna som har undervisat i kursen ”Konflikt bearbetning genom Dynamisk pedagogik” som (K1, K2, K3). De tidigare studenterna som alla nu mera är yrkesverksamma lärare, betecknas i sin tur som (Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6).

Syftet med den här studien har varit att undersöka hur Dynamisk pedagogik, kan användas för att bearbeta och hantera konflikter i förskolans och skolans värld. Resultatet här nedan presenteras under respektive frågeställning.

### 6.1 Respondenternas definition av konfliktbegreppet

De flesta respondenterna ser konflikter som ett sätt att utvecklas och att konflikter är något nödvändigt och ofrånkomligt i det sociala samspelet oss människor emellan. ”Jag tycker att konflikter ofta innebär en väldig massa utveckling. Jag är inte så rädd för konflikter. Jag tycker att det finns en potential i det, om man tar tag i dom (Y2). De är alla överens om att konflikterna i sig behöver hanteras för att samspelet mellan de personer som har konflikten inte ska utveckla ett destruktivt förhållande. Att hantera en konflikt behöver inte innebära att man konfronterar den man har konflikten med eller att man finner en kompromiss. Utan det kan handla om att man väljer att börja arbeta någon annan stans eller att man accepterar situationen som den är. ”En konflikt kan också, för mig ... betyda en utveckling av någonting. Att du tänker på ett sätt och att jag tänker på ett annat. Å att vi tillsammans kan tänka nytt” (Y3). Y1 anser i sin tur att konflikter är ”Någonting nödvändigt som sker hela tiden, som kan bli alldeles för stora om man inte hanterar dem på rätt sätt” (Y1). En annan definition som också återkommer, hos några av respondenterna, är den att konflikter kan uppstå på grund av att människor har olika behov som krockar och att de därför inte kan komma överens. ”När olika behov står mot varandra” (Y2). En annan respondent uttrycker det på följande sätt: ”... att eleverna eller barnen inte kommer överens. Sen kan det ju vara konflikter med mig eller med någon annan” (Y4). Detsamma gäller för i vilka sammanhang som en konflikt kan uppstå. Det kan vara mellan en eller flera personer och även inom en person. ”Konflikter är när två personer eller flera, har olika sätt att se på någonting och sen inte kan komma överens om det” (Y3).

En del av respondenterna menade att det finns många olika former av konflikter. De gav ibland exempel på sådana: ”Ja, en inte samsyn helt enkelt. ... Sen kan det ju finnas olika typer av konflikter,

intressekonflikter och konflikter i sak och konflikter på organisationsnivå. Ja så det finns ganska så många olika sorters konflikter” (Y6). En annan respondent nämnde att det har att göra med en:

sammanstötning. ... Sen kan man ju gå djupare och säga är det en sakkonflikt. Handlar det om en sak eller om ett intresse, som pockar. Eller är det en värderingskonflikt. ... Man brukar också prata om varma och kalla konflikter. En kall konflikt, är när man inte pratar den bara finns. Det är ingen kontakt mellan människorna. Och en varm konflikt det är när människor bråkar (K3).

De tre kurslärarna (K1, K2, K3) som har undervisat i kursen ”Konflikt bearbetning, genom Dynamisk pedagogik”. De definierar annars begreppet konflikt på olika sätt, detsamma gäller för de numera yrkesverksamma lärarna som har deltagit i kurser om konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik. Två av de tre kurslärarna nämnde Thomas Jordans definitioner av en konflikt <sup>11</sup>, då de tyckte att den var bra. Även om de bågge själva breddade sina egna definitioner.

Här nedan redogörs för ytterligare några exempel på de olika definitioner av vad en konflikt är för något, som respondenternas använde:

Y5 beskriver konflikter som ”en form av friktion. När man har svårt att komma någon vart. När den här diskussionen och olikheterna, plötsligt slår runt eller hamnar i ett hörn. Och det börjar att bromsas upp, att man kommer inte vidare i den situationen”. K2 menar i sin tur att en konflikt handlar om:

... någon form av obalans. ... Någonting som skaver, å det kan ju handla om inre konflikter. Att det är någonting i mig själv, som ska bli löst. Å det kan ju också vara ett skavande, mot en person. Å det kan ju vara en grupp. Å när det här uppstår det här skavandet, så mycket att det verkligen stör vår kommunikation. Och jag känner att jag vill driva någonting, för att komma ur den här obalansen (K2).

## 6.2 Vad innebär konfliktbearbetning bland barn och vuxna med hjälp av Dynamisk pedagogik och hur skiljer det sig från konflikthantering

Kursen ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik” är uppdelad i 7,5 poäng dynamisk pedagogik och 7,5 poäng konfliktbearbetning. Enligt K1 används kursen i Dynamisk pedagogik för att skapa ett tryggt klimat i gruppen. Eftersom ett tillitsfullt klimat behövs i den andra kursen ”... som handlade mycket om förebyggande konfliktbearbetning. ... Så att vi grundlade klimatet i dom här grupperna. På ett sånt sätt att det skulle finnas ett mod och en öppenhet att titta på konflikter” (K1).

I kursen Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik får de blivande lärarna lära sig och uppleva hur den dynamiska pedagogiken används för att skapa ett tillitsfullt gruppklimat.

Att dom själva får vara med om att vara i en grupp där vi arbetar enligt Den dynamiska pedagogikens förhållningssätt. Där gruppklimatet har en grund, för att kunna känna tillit. ... Men grundlägga arbetssättet. ... Där alla möter alla och byter grupper å att alla arbetar med olika

---

<sup>11</sup> ”En konflikt är en **interaktion** mellan minst två parter där **minst en** part (1) har **önskemål** som känns för betydelsefulla för att släppas, och (2) upplever sina möjligheter att få sina önskemål tillgodosedda **blockerade** av motparten” (Jordan, 2006 s.10).

uttryck. ... Å sen utifrån det sättet att arbeta så tittar vi också på konflikter (K2).

Det var viktigt att kursen fick heta "Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik", istället för Konfliktantering genom Dynamisk pedagogik. Orsaken till det förklaras här av en av de kurslärare, som var med och startade kursen:

Det var viktigt att ... eftersom jag tycker om man ska kunna göra någonting åt konflikter så måste man veta själv hur man reagerar i konflikter och vad som är allvarligt med konflikter för än själv och vad som är plågsamt för en själv och vad man har svårt med (K1).

De blivande lärarna som går kursen "Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik" ska få möjligheten att "lära sig förstå sig själva och sitt förhållande till konflikter. Och sen ska dom så klart lära sig hur man kan arbeta med konflikter som lärare" (K1). Sedan innehåller kursen också "konfliktantering. Men valet att kalla det bearbetning, var att de skulle börja med sig själva" (K1).

Kurslärare två menar att skillnaden mellan bearbetning och hantering är att: "Som jag ser så är hantering handfast att man kan ha specifika metoder, från a till b, till, c till d. Å det behöver inte vara någon motsättning, för så kan man ju arbeta. Men att kalla det för bearbetning, det är ju att den egna reflektionen över processerna är det vi lyfter fram mer" (K2).

Resultatet från intervjuerna visar att konfliktbearbetning innebär att de blivande lärarna både får bearbeta tidigare konflikter vilket ska rusta dem till att bli bättre på att handskas med kommande konflikter. Det är viktigt att lärarna får bearbeta de konflikter som de har varit med om. Orsaken till det är att de då kommer att ha lättare att först och hantera de nya konflikter som de kommer att hamna i, vare sig det är med elever eller kollegor.

En av kurslärarna anser till en början att det inte är någon större skillnad mellan konfliktbearbetning och konfliktantering, men ändrar sig efter ett tag. Då hon till sist kommer fram till att bearbetning är något som kräver en analys och hanterandet däremot handlar om ett sätt att förhålla sig till varandra, trots att man har eller har haft en gemensam konflikt.

Att jag hittar ett hanterbart sätt, som känns okej för mig. Men att bearbeta är ju egentligen i efterhand, något som hände. ... För det är ju att gå igenom, vad var det som hände egentligen och varför reagerar vi så. ... Det är ju mer att analysera. Men att hantera det är ju att kunna umgås eller att kunna ha en konflikt, å ändå klara av det. Även om man tycker att det är jobbigt (K3).

I den Dynamiska pedagogiken arbetar man utifrån ett undersökande arbetssätt, det gör att man under den här kursen låter de blivande lärarna se tillbaks och bearbeta olika konflikter, som de har varit med om.

Så vi säger ju inte hur det ska vara, utan man utforskar sig själv och mötet med skolan då. Å det kan vara väl egna upplevda konflikter, som konflikter som man har mött under sin VFU period. Å vad dom lär sig, jag tycker och tror att dom får syn på sig själva, väldigt ofta. Eftersom dom arbetar med bild, musik och drama. ... Å i och med att dom får det här modet, så har dom också ett mod att gå in i konflikter med öppna ögon (K2).

I den återkoppling som lärare K2 har fått i efterhand från studenter, är att de uttrycker att kursen har gjort att "... de har känt sig säkrare i sin lärarroll".

För att vi ska kunna förstå vad konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik är, behöver vi först få svar på frågan vad Dynamisk pedagogik är för något. Det arbetssätt som grundläggs i den Dynamiska pedagogiken kan ses som en grund, som vilar på respekt för deltagarna, vilket sedan genomsyrar olika områden oavsett om det är konfliktbearbetning, ledarskap eller något annat tema/ område som man bearbetar. Det här arbetssättet kan i sin tur leda till ett tillitsfullt klimat. K2 menar att Dynamisk pedagogik handlar om en ledarutveckling som sker i en långsam process. ”Det är en ledarutvecklingskurs som tar flera år eftersom vi tror att processer inte är snabba” (K2). Det sker genom att studenterna får:

... möta sig själv genom många olika estetiska uttryck. Man möter sig själv och funderar över, vad händer med mig i mötet med bilden. I mötet med mina kamrater och sen fortsätter den här utvecklingen med att vidga cirkeln. Och att börja titta ännu mer på sig själv som ledare. ... Å sen finns det ju vissa grunder i den Dynamiska pedagogiken ... och det är att försöka utveckla kreativitet. Att själv se att det finns kreativa lösningar på ledarskap och lärarskap (K2).

Enligt kursläraren är gruppen och samspelet mellan deltagarna viktigt i den Dynamiska pedagogiken. ”Att gruppen är viktig. Idag mer än någonsin ... Å sen det självpedagogiska, att det inte är nån som prånglar på någon något. Utan att det är självupptäckter som görs inom den här Dynamiska pedagogiska utbildningen” (K2). En av de nu yrkesverksamma lärarna menar att:

För mig handlar ju Dynamisk pedagogik om respekt, tillit å trygghet. ... Då kan man ju hantera konflikter på ett ja på helt annat sätt. Än du skulle kunna göra, om du inte använde dig av Dynamisk pedagogik. ... Jag känner att det är svårt att förklara. ... Ett mjukare, mildare sätt, ett mindre hotfullt sätt att närma sig en konflikt (Y1).

Hur ser man då på konflikter inom den dynamiska pedagogiken? ”Det är väll att våga möta, att vara lyssnande, att släppa fram och att våga synliggöra. Å det beror ju på grupp och på ledaren. Men ändå tycker jag att det är synsättet” (K2).

En av studenterna beskriver skillnaden mellan konflikthantering och bearbetning som att ”konflikthantering känns mer som ett, kanske undanröja symtomen. Typ ta en huvudvärkstablett till något som egentligen skulle behöva en grundligare genomgång. Med bearbetning så går man mer på grunden, ... bakomliggande orsaker” (Y1).

Konfliktbearbetning kan ske både som en bearbetning av tidigare konflikter och ge en förståelse för hur man kan förebygga kommande konflikter. ”Förebyggande mera skulle jag tänka, hellre förebyggande. Men det fungerar i efterhand också”(Y1). En annan av de tidigare studenterna uttrycker sig så här: ”För mig är det både och, om det har hänt en konflikt. Ja, då får man ta det då och kan man förebygga så gör man det” (Y2).

Det råder en viss förvirring hos de tidigare studenterna vad det gäller skillnaden mellan konfliktbearbetning och konflikthantering: ”Jag förstår inte riktigt skillnaden ... Jag har aldrig, men jag vet att det blev diskussion om namnet på kursen ... Då tänkte jag att, jag bryr mig inte om det. Det är inte en intressant fråga för mig. ... Nä, för mig är det en icke fråga” (Y2).

Jag hade inte funderat på det ... Så det spontana, det som kommer nu när du säger konflikt bearbetning, är till exempel. Den där konflikten, som kan vara något väldigt positiv, har blivit ett problem ... Men konflikthantering det kanske är mera att det här är mer olikheter i hur man ser på en fråga och hur hanterar man det. ... Hur lyfter vi din åsikt och din åsikt och din åsikt, med respekt och lyfter allas. Så att alla känner, att oj det här är bra och det här är intressant. ... Medan i konflikt bearbetning, så blir

det när en konflikt har blivit ett problem. Men jag vet inte (Y3).

Det är viktigt att de blivande lärarna får lära sig att se vad det finns för en slags olika konflikter och vad de står för. På det viset kommer de att ha lättare i framtiden, för att identifiera konflikten. Om man vet det blir konflikten enklare att bearbeta och även att hantera.

Tanken med kursen ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik” är både att studenterna ska se sin egen roll i konflikter och att kunna arbeta med konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik i skolan. Att då se tillbaks och minnas sin egen skoltid och de konflikter som då uppstod, kan hjälpa den blivande läraren att ta sina kommande elevers problem och konflikter på allvar.

När man lockar fram minnen, så kommer man ju ihåg, hur det kändes. Och får man då en liknande situation med elever, så kan man ju känna igen den i identifikations känsla. ... Men i det kan dom ju också på något sätt få medkänsla, för att dom kan komma ihåg hur det kändes själv. ... Att dom tar det på allvar, att dom känner att det här faktiskt är ett allvarligt problem (K3).

När deltagarna i den Dynamiska pedagogiken med hjälp av olika övningar och material får bearbeta ett visst tema. Då ges de möjlighet att lära sig mer om hur de själva tänker, känner och reagerar i olika sammanhang. På det viset hjälper den Dynamiska pedagogiken dess deltagare att exempelvis ”upptäcka saker om mig själv, upptäcka vilket förhållande har jag till konflikter. Hur gör jag oftast, är jag någon som flyr eller den som fightas” (K3). När man som student har fått möjlighet att bearbeta en konflikt som man har varit med om, då kommer den inte att påverka studentens agerande på samma sätt som tidigare. När de sedan är utbildade lärare och kommer ut i skolan. Då har de fått en mental förberedelse på hur de kan hantera liknande konfliktsituationer, som den de har bearbetat. Om de då som lärare sedan hamnar i en konflikt som liknar den konflikten som de har bearbetat under kursen ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik”. Då har de som lärare större förutsättningar att hantera och förhålla sig till den konflikten. Bearbetningen har då hjälpt till att se konflikten ur olika synvinklar, det gör att studenten heller inte är emotionellt fast i den gamla konflikten. Det medför att studenten kan se att det här är en ny konfliktsituation och hantera den på ett annat och mer medvetet sätt, än han/ hon hade klarat av om de inte haft möjligheten att bearbeta den tidigare konflikten.

Då kan jag ju bearbeta känslan jag hade och plötsligt efter om det här var för tio år sen, se det här på ett annat sätt. Då blir det ju en bearbetning, när jag tänker på konflikten. Det gör ju också att jag får en insikt, som gör att bearbetningen kan leda framåt. Att jag plötsligt kan släppa den konflikten och se ... hur den uppkom. Och då kan jag ha nytta av det så att jag inte gör på samma sätt igen (K3).

En del av respondenterna, förklarade att de kände en oro för att den ökade arbetsbördan som läggs på de enskilda lärarna. Det rör sig om att skolklasserna blir allt större, de krav som ställs på skriftlig planering, dokumentation och skrivande av individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram med mera. Det kan enligt respondenterna bidra till att lärarna inte kommer att orka med det förebyggande konflikt- och mobbningsarbetet och att de inte heller kommer att ta i tur med de konflikter som finns. Respondenterna varnar för att det, då kan bidra till att konflikter och mobbning ökar samt att lärarnas och elevernas arbetsmiljö påverkas i negativ riktning. Respondenterna menar att de här ökade kraven på lärarna och den känslan de får av att inte hinna med, kan leda till stress. I ett långsiktigt perspektiv, kan det här i värsta fall bidra till att konsekvensen blir att lärarna sjukskrivs för utbrändhet.

## 6.3 Hur används konfliktbearbetning/ hantering i arbetet med barn och vuxna med hjälp av Dynamisk pedagogik

I kursen ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik”, får studenterna möjlighet att pröva på olika metoder för att de ska förstå orsakerna bakom en konflikt och att de ska kunna lära sig att bearbeta konflikter i sitt kommande läraryrke. ”Sen lär man ju sig att hantera konflikter genom rollspel ... DRACON har vi haft till en stor del i den här kursen” (K1).

Enligt en av kurslärarna får studenterna prova olika ”rollspel och Forumspel”, de får också pröva på ”härskar tekniker” (K3). Här följer en beskrivning av på de uppgifter som studenterna har fått göra under kursen:

... dom ska tänka på en konflikt från deras liv. Som dom ska skriva om som första uppgift. Och sen också en konflikt i skolan, som dom får spela upp som teater och sen som dom får diskutera om. Så alla former av konflikter för att dom ska få ett så brett spektrum som möjligt. Å dom får måla en konflikt ... Då mins man och så ser man (K3).

De övningar som görs i Dynamisk pedagogik, sker oftast i olika steg. Först introduceras deltagarna i ett tema. Sedan gestaltas det temat i något material. Det kan vara att de får måla, arbeta i lera. Oftast är det minnen som kommer upp inom deltagaren. Deltagaren målar då exempelvis en konflikt som denne har varit med om. När sedan gestaltningen är färdig. Då får man oftast sätta sig i par och samtalar om dels den skapande processen, hur det har varit, vilka känslor det har väckt. Man ser också på gestaltningen som har gjorts och berättar vilka associationer man har kring den. Den andra deltagaren lyssnar aktivt och kan ibland ställa olika frågor kring det som personen berättar om. Genom att stanna upp och reflektera högt, kan man komma fram till nya insikter om det tema, som man för tillfället bearbetar. ”... och så sitter dom i smågrupper och diskuterar och pratar. Å då kommer dom, kanske fram till saker som dom inte har tänkt på själv” (K3). Sedan är det den andres tur att visa sin gestaltning och berätta om den och vilka tankar som den skapande processen väckte hos deltagaren. Nästa steg kan vara att sitta i en liten större grupp och samtala eller samlas i helgrupp och där får var och en välja ut vad de vill dela med sig av kring de erfarenheter och upptäckter som de har gjort. Här nedan följer ett exempel på hur studenterna ges möjlighet att bearbeta en konflikt eller en känsla av en konflikt med hjälp av lera.

Att dom formar leran. Det kan vara en känsla av en konflikt. Eller så formar man figurer. Å det kan vara en klump, om man tycker att konflikter känns så. Att man formar leran efter konflikten. ... sitter och pratar två och två först och visar vad dom har gjort och reflekterar ... sen så pratar man fyra och fyra och sen gör man det i storgrupp. Sen kanske man kan skriva ner tre ord var i en fyra grupp. Känslor som man har känt när man har målat, å så sätter man ihop det till en dikt (K3).

I yrkeslivet används kunskaperna från den Dynamiska pedagogiken på olika sätt. En av de före detta studenterna använder Dynamisk pedagogik i sin undervisning på ett av gymnasiets yrkesprogram.

Eftersom vi jobbar mycket med kundpsykologi och sådana saker så måste man gå in ... på sin egen person för att kunna jobba med människor. ... Så jag har använt det ganska mycket på eleverna med stor framgång. Inte bara konflikter, utan annan Dynamisk pedagogik också. Men det har ju alltid blivit en form av konfliktbearbetning eftersom dom har bearbetat sina egna konflikter med sig själva framförallt (Y1).



Läraren nämner vidare hur denne i sin undervisning kring den psykosociala arbetsmiljön kombinerar teorier om arbetsmiljö, stress och mobbning med olika övningar från den Dynamiska pedagogiken. På det viset blir studenterna medvetna om hur de själva fungerar i olika situationer.

”Vi pratar om stress ... Å vad som kan hända, t.ex. mobbning på jobbet ... Så jag har där blandat in olika övningar och dom har fått fundera mycket på sin egen person. ... Å komma fram till varför hamnar jag i konflikter till exempel” (Y1).

## 6.4 Att förebygga och hantera mobbning med hjälp av Dynamisk pedagogik

Samtliga respondenter utom en menar att Dynamisk pedagogik kan användas som metod för att hantera mobbning. En orsak till att Dynamisk pedagogik skulle vara lämpligt för att förebygga och hantera mobbning. Det är enligt ett flertal respondenter det tillitsfulla klimat som byggs upp med hjälp av den Dynamiska pedagogiken, vilket gör att deltagarna känner sig sedda och bekräftade. På det viset ökar också förståelsen för de andra deltagarna i gruppen. Det gäller dock att vara medveten om vad man gör som lärare så att man inte förstärker vissa beteenden och befäster vissa roller. Det är viktigt att sådant här arbete är långsiktigt och att det kan ta lång tid att se några faktiska effekter av de insatser man gör. ”Ja, det tror jag verkligen. Ja, det tror jag. ... Det jag skulle kunna tänka mig att man skulle kunna arbeta med är att dels kan man arbeta med det här med hur man tänker om saker och ting. Genom att måla eller att man spelar rollspel” (K1). Det är viktigt att läraren har kunskaper om eleverna, för att undvika att de mobbarna får spela mobbare och att den mobbade får spela mobbad. ”Om den mobbade får mobbarollen till exempel så blir det ju förstärkning. Och mycket, mycket värre. Så att jag bör ju ha kunskap om det är en grupp jag arbetar med. Så att det inte blir jag som ledare, skapar situationer som blir mycket värre för eleverna” (K2).

Ja, det tror jag absolut. Väldigt mycket tror jag på det, om man tänker sig, i en grupp, att man skapar sig den här ramen. Sen tror jag att det är bra i vilken skolsituation, som det än är. Den här tydliga ramen man har och den här tydliga uppmärksamheten på alla. ... Och att man ställer frågan: Vart är den och den. Bara en sån sak visar ju på att alla är viktiga. ... Att man får syn på en mångfald och att det är väldigt demokratiskt. Alla ska bli hörda och sedda, det tror jag är viktigt (Y1).

I arbetet med att förebygga och hantera mobbning, menar en av kurslärarna att man här också skulle kunna använda sig av Forumspel:

Där man spelar upp en situation och där man har ett olöst problem. Sen gör man det en gång till. Man spelar upp den igen på samma sätt, men då kan någon i publiken andra gången säga stopp. För då kan de ha suttit och känt, men att jag skulle ha gjort så här, å då hade jag löst problemet. ... Å det kan man göra flera gånger, med olika varianter på lösningen (K3).

Det krävs också att man som lärare har ett stort intresse för varje elev. Men samtidigt varnar en av kurslärarna för att det finns en risk med att de enskilda lärarna, faktiskt inte kommer att orka med att fullfölja en sådan här insats. Då hon menar att det krävs så mycket mer av lärare idag, än att undervisa.

Att man verkligen har ett jätte stort intresse för individen, det tror jag gör jätte mycket. Å är jätte viktigt. Å det orkar inte alla lärare varje dag, eftersom dom har så väldigt mycket annat än att undervisa, som de måste sköta nu för tiden. Å alla dessa omdömen som man ska skriva. Man kan ju fråga sig, vad det är för vits med alla dom. Så mycket som stör det här grundläggande arbetet, som sker i en klass (K1).

En av kurslärarna berättar att en vanlig form av konflikt som studenterna spelar upp i form av rollspel, under kursen. Det är minnen från sin skoltid, vilka oftast är mobbningsituationer: ”Det är oftast mobbning, alltså mobbning och ofta tycker jag att jag ser när dom spelar upp. Att om det är flickor så kanske det är tre flickor och att den ena inte får vara med” (K3).

En av de nu yrkesverksamma lärarna har haft en kurs i Dynamisk pedagogik för de elever som var kamratstödjare på skolan. Kamratstödjarnas uppgift var att de skulle hjälpa lärarna att motverka mobbning på skolan. Syftet med kursen var att stärka eleverna i deras roll som kamratstödjare. De elever som deltog i kursen, gick i årskurs tre till fem. Kursen pågick mellan sex och åtta gånger och var ungefär två timmar per gång.

Jag försökte att tillämpa det här förhållningssättet som finns i Dynamisk pedagogik ... Med syftet att stärka dom, för att det skulle hjälpa oss att stärka andra barn i skolan. ... Alltså starka barn, som kan säga ifrån. ... Jag tycker själv, att jag har blivit stärkt av Dynamisk pedagogik. Och framför allt i mitt ledarskap och att våga stå för vad jag tycker. ... Att de ska kunna stå emot gruppträck ... Deras roll var att de skulle hjälpa oss att se och identifiera problemen till exempel på skolgården. ... Jag började med att stärka gruppen, att dom skulle känna att vi är en grupp som har ett gemensamt uppdrag i skolan. ... Å att de skulle få ett tilltro till de vuxna. ... Jag började först med gruppövningar och sen fortsatte jag med att förstärka deras självkänsla. ... Å mycket samarbetsövningar. ... Passen som jag gjorde med barnen, var ungefär som dom man har i Dynamisk pedagogik (Y3).

## **6.5 Hur ser lärare och tidigare studenter som lett eller gått kurser i Dynamisk pedagogik på aggressivitet och våld, bland barn och vuxna och hur kan sådana beteenden hanteras**

En av kurslärarna har tränat kampsporterna ”Judo”<sup>12</sup> och ”Ju-jutsu”<sup>13</sup> och tycker att det har hjälpt henne, att förstå ”... vikten av att räta upp sig. Å att titta på folk och att inte backa, fälla ner ögonen och se skraj ut. Det är inte bra, för man blir mycket mer sårbar då” (K1). Däremot menar hon att man inte bör gå in i en våldsamt situation. ”Sen ska man väll aldrig ge sig in i saker om det är väldigt våldsamt, det är ju onödigt” (K1).

Respondenterna är alla överens om att våld är något negativt. ”Sen kan jag tänka mig att våld aldrig är någonting bra” (K1).

---

<sup>12</sup> **Om judo:** Det var under 1880-talet som Jigoro Kano utvecklade Judon. Judon är en sport med ursprung i den japanska kamptekniken jujutsu, vilken användes av samurajerna (Svenska Judoförbundets hemsida, 2012-05-29).

<sup>13</sup> **Om Ju-jutsu:** Ju-jutsu härstammar från feodaltidens Japan. Idag finns olika stilar inom Ju-jutsun, allt från traditionell Ju-jutsu till som mer har renodlats till idrotter. Ju-jutsu finns att träna som självförsvar, motion eller tävlingsidrott. De självförsvarstekniker som idag lärs ut är anpassade till dagens samhälle och de lagar som gäller i Sverige. I ju-jutsu ingår till exempel kast, frigöringstekniker, sparkar, slag och fasthållningstekniker (Svenska budo & kampsportsförbundets hemsida, 2012-05-29).

Det är viktigt att man som lärare har tillgång till sina känslor, men också att man kan kontrollera dem. En av kurslärarna lyfter fram att det finns en skillnad mellan män och kvinnors förmåga att visa aggressivitet. K1 berättar om en övning denne höll:

... de stå mittemot varandra och göra något aggressivt. Jag minns att det var flera som inte tordes det. Då kan man fråga sig om de inte ville visa sig aggressiva eller om de var rädda för att de skulle tappa sin egen gräns på något sätt. ... Om vi gör någonting som är aggressivt så är det många som inte törs det. Man går inte in i, de är så gulliga att det är hemskt. Det är ju väldigt viktigt att kunna träna på att kunna ta fram sådana känslor i sig själv.... Man behöver ju alla känslor. Men det är ju viktigt att ha koll på dom (K1).

Flera av respondenterna ser aggressivitet som en bra egenskap, av en del respondenter, då den hjälper oss att sätta gränser och att skydda oss om vi skulle bli hotade. ”Det kan väll vara väldigt bra ... Ja, om man t.ex. blir hotad själv så kan man ju behöva säga ifrån. ... Sen kanske man just inte behöver bli aggressiv men man måste lära sig och säga nej och säga ifrån. Å stå upp för sig själv” (K1).

Respondenterna menar att det inte finns några självklara svar på hur man ska bete sig och hantera aggressiva personer oavsett om det gäller elever, föräldrar eller kollegor.

Det beror ju på vem det är. ... Vad det är för sorts aggressivitet och så där. Men i alla fall, så tror jag det är viktigt att förhålla sig lugn och inte gå i försvar. Utan ställa i så fall frågor ... för det är väldigt lätt att man själv börjar gapa på kanske. Å säga saker och ting, men det tror jag är väldigt dåligt (K1).

De flesta av respondenterna har inte upplevt att någon elev eller kollega har blivit våldsam. De flesta menar att de skulle ingripa om någon blev fysisk våldsam. Men aggressivitet kan förekomma i form av spänningar, mellan deltagarna i en grupp. Som deltagare i den Dynamiska pedagogiken kan man bli mer medveten om sitt eget beteende och sina egna reaktioner samt vad vi triggas av, genom att analysera de känslor, tankar och reaktioner som vi upplever inom oss.

Men det finns även de som har haft erfarenhet av både Våld och aggressivitet. Här följer ett exempel från när en av respondenterna arbetade i en liten undervisningsgrupp:

Många av dem var utagerande och inom citat farliga. N: Hur hanterar man det? Ja, man måste vara lugn och trygg och ... Så det gäller att få eleverna att känna sig trygga. Och då gör man det genom att vara trygg själv. ... Det är ju väldigt situationsberoende, vem det är, om man måste kliva emellan någonting som håller på att hända. Eller om man måste säga till tydligt, att här går det en gräns (Y2).

Det förekommer att respondenterna, lyfter fram att elever i skolan skulle kunna reagera aggressivt på grund av till exempel ADHD. De menar att det inte går att svara generellt på hur sådana här elevers aggressivitet bör hanteras. De anser också att det är viktigt att de som arbetar med de här eleverna, får tillgång till handledning. Ett flertal av respondenterna anser också att det är viktigt att de som arbetar som lärare, fritidspersonal och resurser erbjuds handledning, för att de ska få perspektiv på sitt arbete. Då handledningen hjälper lärarna att förebygga konflikter och att förstå sin del i det sociala samspelet.

Är det en elev som kanske ofta blir aggressiv. Han kanske har ADHD ... Det handlar ju precis om vilken situation det är och vilken elev och hur det ser ut runt omkring. Finns det stöd, finns det buck up. Man måste

ju ta varje situation som den är i stunden. N: Vet du om ... lärarna får någon form av stöd eller handledning? Det vet jag inte, men det skulle ju verkligen behöva. ... Men tyvärr kan jag tänka mig att många skolor inte har det i och med att det hela tiden är brist på resurser (K3).

Om någon blir aggressiv eller får ett utbrott anses det som vi tidigare sett, att det är viktigt att man som lärare behåller sitt eget lugn. Läraren måste också försöka förstå reaktionen bakom elevens/ den vuxnes beteende. Det är bra om man ger barnet/ den vuxne en chans att få samtala om det som har hänt, efter det att känslorna har lagt sig.

Man måste alltid först tänka, är det här aggression eller är det sorg, någon som börjar gråta. Att det finns någonting bakom det. Å sen, jag kan inte bli lika dan, utan jag måste vara den som är vuxen. Å som är samsad, å lyssnande och så. ... Vad är det som har hänt? Vill du berätta? Många gånger så är det första man hör, nej det vill jag inte. Jag vill vara själv. Barnen säger inte att de vill vara själv, men de reagerar med att de säger att de inte vill prata. Å då måste man vänta, jag kan inte tvinga en person. ... Men jag tror att det första är att vara lugn, följa upp, inte släppa och gå tillbaka, å fråga hur går det, fråga när kan vi prata (Y3).

En av de före detta studenterna, påpekar vikten av att vi som lärare alltid måste göra en skriftlig dokumentation över de situationer som har uppstått. Att dokumentera en händelse, hjälper oss att minnas den och att följa upp den. ”Dokumentera alltid. ... framförallt att dokumentera när det är färskt ... Att kunna gå tillbaka ... om det skulle hända någonting mer. ... vi har en skollag, som säger att vi måste följa upp. Så det måste dokumenteras” (Y2).

Det är ingen större skillnad i hur man bör förhålla sig/ bete sig emot föräldrar eller kollegor. När den andres ilska har lagt sig, då är det dags att lyssna på personen. Det handlar om att man måste respektera den andre personens sanning, även om man inte håller med dem fullt ut. Det är också viktigt att man är lojal med sina kollegor eller underställda. Man får försöka förklara motiven bakom sitt eget agerande eller arbetssätt så gott det går, utifrån vad ens motparter är arg över och vad det är som denne vill veta. Ibland kan man behöva ta stöd av en neutral tredje part, för att kunna reda ut det inträffade. Det är också viktigt att det finns en handlingsplan, (som alla känner till) för hur man ska agera vid sådana här situationer.

Det kanske inte är eller representerar min sanning. Men det är den personens sanning. ... Å sen måste man även säga till exempel. ... att jag är lojal med pedagogerna. Men jag ser ofta att en förälder är arg, för att en pedagog har gjort något. Å då tar vi upp det och benar upp det och så. Att man förklarar hur man jobbar. Att man lyssnar först och att en person får vara arg och så. Å sen berättar man själv sin historia. ... Om de får problem eller konflikter med föräldrarna så måste de ta det först med föräldrarna, inte med oss. ... Det är viktigt, det är precis samma sak med föräldrarna. De måste ta det med pedagogerna först. Innan de tar det med oss (Y2).

## 6.6 Hur upplever respondenterna att de har påverkats av den Dynamiska pedagogiken när det gäller deras sätt att hantera konflikter och vad anser de att lärare ska ha för kunskaper om konfliktbearbetning/ hantering

Det är viktigt att man som lärare vet hur man reagerar i olika situationer och att man vet vilka ens styrkor och svagheter är. Om man vet det kan man också göra något åt det. Som lärare behöver man även veta vad man triggas av och går igång på. Man behöver också veta vad man gillar och ogillar med andras beteenden. Är man medveten om det, blir man heller inte utelämnad till att reagera irrationellt i olika lägen. Om man vet vad man är sårbar för, då har man också större möjlighet att hantera eventuella provokationer, på ett moget och ansvarsfullt sätt. Därför anser respondenterna att självkännedom är en viktig egenskap hos blivande lärare.

En annan kurslärare uttrycker det så här: ”Dels så tycker jag att dom bör vara medvetna om att de själva är viktiga och att dom ska ha en önskan om att lära mer om sig själv. Eftersom jag tror att om man inte gör det så blir det svårt att möta människor”(K2).

Eftersom läraryrket innefattar att skapa en massa olika relationer. Det gäller med både kollegor, rektorer, föräldrar och elever. Därför måste man som lärare ha förmågan att skapa sunda och bra relationer med andra människor. Det kräver att läraren har integritet, empati, samarbetsförmåga och är klar över sin egen yrkesroll. Att ha en tydlig yrkesidentitet är i sig en förutsättning för att kunna sätta tydliga gränser för sig själv och för andra. Därför måste läraren också reflektera över sin människosyn och kunskapssyn. Det gäller att veta vilka attityder, regler och värderingar man har och varför dessa är viktiga. Som lärare behöver man också reflektera över ens eget förhållande till konflikter. Man behöver veta hur man ska handskas med eventuella konflikter och varför man väljer att gå in eller inte gå in i en konflikt. En av kurslärarna uttryckte sig så här:

Att man måste börja med sig själv, tycker jag. För att just se hur man själv är i relationer och sånt. Å att också veta att det här är min gräns och det här är den andras. Det här är hans ansvar och det här är mitt ansvar. Å då behöver det inte heller bli konflikter. ... Det handlar ju om din egen personliga utveckling som person, inte som lärare. Det handlar ju om hur långt, du har kommit i din egen utveckling. ... Först att titta på sina egna förhållningssätt, hur reagerar jag i konflikter och varför? ... Varför fightas jag kanske i vissa konflikter och varför blir jag helt förstenad i vissa? (K3).

Både kurslärare och de före detta studenterna ansåg att blivande lärare behöver öva upp sin kommunikationsförmåga och våga be om hjälp av kollegor.”Ja, man behöver veta att man behöver ta stöd och kommunicera med kollegor och föräldrar. ... Inte vara ensam tror jag är viktigt. ... Inte nog så viktigt att understryka, om det händer något så ring föräldrarna” (Y1).

En av de yrkesverksamma lärarna påpekade vikten av att ha ett nära och välfungerande samarbete med elevernas föräldrar. Då det är en förutsättning för att lyckas nå eleverna både kunskapsmässigt och socialt. Den yrkesverksamme läraren berättade hur denne samarbetade med elevernas föräldrar, när hon arbetade i en så kallad liten undervisningsgupp med utåtagerande elever på ett högstadium. Då kunde hon säga till en elev:

Mitt jobb är att undervisa och dina föräldrars roll är att uppfostra i huvudsak. Så att om du inte förstår att du ska följa dom här reglerna som vi har. Då får någon av dina föräldrar komma hit och tala om det för dig. Eller vara med dig här i skolan. Det är ganska tufft sätt att jobba med tonåringar, men det

fungerade väldigt bra. Och föräldrarna var väldigt nöjda. För vi behöver er hjälp och stöd å så där och tonåringarna vill inte ha sina föräldrar i skolan. Så det är väldigt kraftfullt (Y1).

Enligt en av kurslärarna kan kommunikationsförmågan övas upp genom att: ”Det tror jag är att vara med människor och sen är det ju alltid bra att läsa litteratur också. Men absolut att möta människor och fundera över olika möten. Jag tror inte att det bara går att läsa sig till det” (K2).

De flesta av respondenterna upplever att deras sätt att hantera konflikter har påverkats av den Dynamisk pedagogiken, inte bara yrkesmässigt utan även privat. En av de nu före detta studenterna uttrycker det så här: ”Och lite mer den här reflektionen. Sen är jag ju lite äldre och lite långsammare och mer eftertänksam” (Y1).

Att sätta gränser i en klass kräver en viss form av självtillit. Det är också önskvärt att lärarna får möjlighet till handledning.

Och tänker jag på Dynamisk pedagogik så är det ju oerhört mycket struktur med gränser. ... Men jag tror att pröva, möta andra och att våga prata om det som händer. Å gärna handledning, för att komma vidare. ... En pedagogisk handledning, jag vet inte om du har det som speciallärare, självklart i din tjänst. Men när man arbetar med barn, föräldrar och andra lärare. Å det blir svåra situationer så är det ju guld värt att ha någon som hjälper än att reda ut det som händer. ... där man ändå verbalt kan uttrycka det som händer och att man verbalt har någon som lyssnar ordentligt. Det tror jag att man lär sig jätte mycket på (K2).

Om man ska orka med att arbeta som lärare, är det viktigt att lärarna lyckas med att skapa en balans i sin arbetssituation. Därför menar en del av respondenter att det är viktigt att de som arbetar som lärare får tid och möjlighet att reflektera över sitt arbete och de relationer man har till elever och vuxna. Den reflektionen behöver både ske enskilt och ihop med sina kollegor. Som lärare behöver man även se till att man får tid till återhämtning.

Ett flertal av respondenterna menar att deras egen syn på konflikter har förändrats och utvecklats, dels sedan de själva har börjat undervisa om konflikter eller i och med att de fått bearbeta konflikter genom den Dynamiska pedagogiken. Det gör att de nu har en annan syn än tidigare på konflikter. En del anser att de därför förhåller sig till konflikter och agerar på dem på ett annat sätt än de har gjort tidigare. En av respondenterna menar att denne inte hade reagerat annorlunda i de konflikter, som denne tidigare hade haft på sin skola. Då denne ännu inte hade börjat läsa kurser i Dynamisk pedagogik.

Det framkommer också av respondenternas svar att en lärare också kan drabbas av inre konflikter. En sådan konflikt kan ge sig uttryck i en inre oro och rastlöshet. Ett sätt att hantera den här inre oron kan vara att man ger sig tid att reflektera över vad den står för. Två av kurslärarna menar att det också kan vara bra att röra på sig och använda sin kropp, det kan ske exempelvis i form av promenader. Då det ofta hjälper dem själva att få distans till den inre oron och att se oron ut andra perspektiv. ”Men det är jätte bra också tycker jag, att bara släppa allt och ut på promenadstigen. Då kommer ofta väldigt bra tankar”(K2). En av kurslärarna varnar för att gå runt och bära på en massa inre oro och aggressioner, som obearbetade konflikter kan medföra. Om man varken sätter ord på dem eller får ut de känslorna fysiskt. Då skulle det enligt kursläraren kunna leda till att man som lärare till sist ”exploderar” (K3).

Det är också viktigt att läraren är medveten om sitt eget och andras kroppsspråk. Dels för att de då kan läsa av hur barn och andra vuxna mår. Men också för att förstå vad läraren själv signalerar ut med sitt kroppsspråk. Då det får betydelse för hur andra kommer att uppfatta läraren. Om läraren till exempel säger en sak, men visar något annat med sin kropp. Då ger det dubbla budskap, vilket kan förvirra eleverna. Då barnen oftast mer läser av lärarens kroppsspråk och vad denne gör i handling än vad de lyssnar till att läraren säger.

Enligt ett par av respondenterna kan en elev oftast se på en lärare om det denne säger stämmer eller inte. De kan också läsa av hur läraren mår och vilka känslor läraren har. I kursen ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik” brukar en av kurslärarna ibland göra en övning med studenterna för att de ska bli uppmärksamma på kroppsspråkets betydelse och för att de ska bli medvetna om hur man kan läsa av kroppsspråket.

Här brukar vi göra en övning ... En kanske är stressad, en är ledsen eller en är glad. ... Det tar ju fem sekunder, å sen säger dom exakt vilken känsla det är. Så det handlar ju om ansiktsuttryck, det kan vara ögonen. Det handlar om hur man sitter. Sitter man avspänt eller sitter man spänt. Oftast är man ju spänd, när man är arg. ... man är ju inte avspänd, när man har en konflikt (K3).

Enligt några respondenter kan man som lärare ibland bli utsatt för barns, föräldrars och kollegors projektioner. Att då veta om den andre personens ilska verkligen handlar om en själv som lärare, kan enligt några av respondenterna vara svårt att veta. Här menar en av kurslärarna att kommunikationen mellan läraren och den som eventuellt för över sina projektioner på läraren blir viktig. En annan kurslärare menar att det ibland kan behövas en medlare, för att hjälpa läraren och den vuxne eller barnet att se vad som är vad i det de säger.

Om det uppstår konflikter i ens arbetslaget, bör man enligt ett flertal av respondenterna försöka ta upp och samtala om konflikten, så fort som möjligt. Men tyvärr menar de, är många av oss vuxna konflikträdda, vilket gör att vi istället låter det konflikterna vara. Enligt en av kurslärarna saknas det också oftast rutiner för hur man ska gå tillväga om det uppstår en konflikt. Eftersom vi människor är olika, är det också svårt att hitta ett sätt att förhålla sig till konflikter, som passar alla på en arbetsplats.

## 7 Diskussion och analys

Först diskuteras här den metod som har använts i insamlandet av det empiriska materialet och den analys som har genomförts. Sedan följer en diskussion och analys av uppsatsens resultat, vilken presenteras under respektive frågeställning. En diskussion förs också mer allmänt, under rubriken ”Övriga synpunkter”, där också uppsatsens syfte diskuteras. Slutligen presenteras förslag på vidare forskning.

### 7.1 Metod

Den kvalitet som det insamlade intervjumaterialet har, beror enligt Bjørndal (2005) på vilket klimat intervjuaren har lyckats skapa under intervjun med respektive respondent. Tidspress kan vara en sådan negativ faktor, som kan påverka intervjun negativt (a.a.). I samband med mina intervjuer har jag strävat efter att skapa ett förtroende och trygghet mellan mig och respondenterna. Det har skett genom att respondenterna har fått påverka vart intervjun skulle genomföras och att respondenterna, i möjligaste mån har aidentifierats. I samband med en av intervjuerna, upplevde jag en viss tidspress. Orsaken till det var att jag inte hittade till vår samlingsplats, vilket medförde att jag blev försenad. Jag bedömer ändå att respondenten fick ge svar på de frågor som jag ställde och denne fick också möjlighet att höra av sig till mig ifall, denne skulle komma på något att komplettera intervjun med. Att

respondenten valde att inte återkomma till mig angående komplettering, av intervjun, tolkar jag som att respondenter var nöjda med det denne hade fått svara/ säga under intervjun.

Uppsatsens resultat visar att Dynamisk pedagogik kan tillämpas på olika sätt, även om det finns gemensamma grunder som den Dynamiska pedagogiken vilar på, kan eventuellt andra uppfattningar ha framkommit med andra respondenter. Men i den här studien gav mina respondenter den bild av hur Dynamisk pedagogik kan användas vid konfliktbearbetning med mera, som resultatdelen visade. Eliasson (1995) menar att man vid intervjuer inte får en faktisk bild av sanningen, utan istället ger intervjuerna oss en uppfattning av hur respondenterna ser på de frågor, som de besvarar. Därför menar Eliasson att det är studiens syfte som avgör vilken metod som kan anses vara bäst (a.a.). Därför ska resultatet tolkas och förstås utifrån de nio respondenternas uppfattningar och erfarenhet av konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik. Enligt Langemar (2008) passar det bra att använda sig av en tematisk analys, i samband med att man ska analysera det material, man har samlat in i samband med en kvalitativ- deskriptiv studie (a.a.). Jag anser att valet av en kvalitativ intervju, var en lämplig metod, för att undersöka mitt syfte. Detsamma gäller valet av analys.

Att ha läst en massa kunskaper inom ett område, leder till att man har en stor förståelse för det aktuella ämnet. I mitt fall har det varit både positivt och negativt. Det positiva har varit att mitt intresse i kombination med de kunskaper jag från början hade i ämnet, har underlättat mitt skrivande och min förståelse för de respondenter som jag har intervjuat. En nackdel har varit att, all den kunskap som finns att tillgå i ämnet har bidragit till den svåra konsten att begränsa sig. Här har en inre konflikt uppstått inom mig, vad kan anses vara relevant och vart ska man dra gränsen i hur mycket man ska redogöra för i den teoretiska bakgrund, som en uppsats ska innehålla. I det här arbetet har min handledare varit till stöd och gjort sitt bästa för att begränsa mig. Det har medfört att bland annat ett kapitel om stress har tagits bort inklusive en rad stycken, som i sig har varit intressanta, men av utrymme har fått prioriteras bort. När jag väl har satt igång att skriva, har jag varit som ett skenande tåg, som har varit omöjligt att stoppa. Det gör att de synpunkter som min handledare har haft, i syfte att begränsa mitt arbete inte alltid har hörtsammats. Vilket kan ha varit på både gott och ont, för de som läser uppsatsen har det förhoppningsvis gett en ökad förståelse för hur och varför konflikter kan uppstå, inklusive hur dessa kan bearbetas genom Dynamisk pedagogik. En fara med de många referenserna kan vara att uppsatsen i värsta fall, känns tung och jobbig att läsa.



Att jag själv har deltagit i en rad kurser och utbildningar i ämnet Dynamisk pedagogik, har fördelen att jag haft lätt att sätta mig in i ämnet och att min förståelse för mina respondenter har varit stor. En nackdel skulle kunna vara att min objektivitet skulle kunna ifrågasättas, då jag eventuellt skulle kunna upplevas ha ett dolt syfte att marknadsföra den Dynamiska pedagogiken. Men med tanke på den tid och energi som det krävs att skriva en uppsats, är frågan dock om det skulle gå att skriva om ett ämne som man inte alls skulle vara intresserad av.

Eftersom alla lärare och alla barn/ elever är olika vore det befängt att tro att alla skulle må bra och ha glädje av en metod/ ett förhållningssätt så som Dynamisk pedagogik. I de grupper jag har deltagit i när det gäller Dynamisk pedagogik, då har jag som medlem känt mig sedd och bemött med respekt utifrån hur jag har upplevt min verklighet. Att bli sedd och bemött med respekt ser jag som ett grundläggande mänskligt behov. Kan man då som lärare se att det finns en förklaring till att ett barn/ en kollega beter sig som den gör, samtidigt som man har tydliga gränser för vad som är tillåtet i det mänskliga samspelet. Då tror jag att många möten med andra människor blir enklare, inklusive att skapar förutsättningar för att bearbeta och hantera olika former av konflikter.

## 7.2 Respondenternas definition av konfliktbegreppet

De flesta respondenterna ansåg att konflikter är ett sätt att utvecklas, vilket stämmer överens med (Crum, 1991; Granath, 2010; Wahlberg, 2007) som alla anser att konflikter kan vara utvecklande. Respondenterna menar också att konflikter är något ofrånkomligt och nödvändigt i vårt umgänge med andra människor, det är något som också Lennér Axelson & Thylefors (2005) anser (a.a.). Alla respondenterna anser att de konflikter som uppstår i samspelet med andra måste hanteras, vilket även (Esbjörnsdotter, 1999; Hesslefors Persson & Håkanson, 2003; Höistad, 2001; Olsson, 1998; Wahlström, 1996a) anser. Om inte konflikterna hanteras riskerar personerna enligt respondenterna att utveckla destruktiva relationer. Att hantera en konflikt kan enligt respondenterna betyda att man konfronterar den man har konflikten med. Det kan också vara att man finner en kompromiss eller väljer att börja arbeta någon annanstans alternativt att man accepterar situationen som den är. Några av respondenterna, definierade en konflikt som något som uppstår på grund av att människor har olika behov som krockar, vilket gör att de inte kommer överens, se till exempel Hesslefors Persson & Håkanson (2003). Konflikter kan också uppstå i olika sammanhang, det kan vara mellan en eller flera personer och även inom en person. Det menar också (Höistad, 2001; Moxnes, 1995; Sinkkonen, 1992). Respondenterna nämner även olika former av konflikter. Till dessa konflikter hör ”intressekonflikter och konflikter i sak och konflikter på organisationsnivå”(Y6). Det nämns också ”sammanstötning. ... sakkonflikt. ... värderingskonflikt. ... varma och kalla konflikter”(K3). Det <sup>14</sup>stämmer med Jordans definition av konflikter Jordan (2006) inklusive att han nämns vid namn under några intervjuer. <sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Att Jordans definition tas upp är i sig inget konstigt då hans bok ingår som kurslitteratur på kursen i Dynamisk pedagogik.

## 7.3 Vad innebär konfliktbearbetning bland barn och vuxna med hjälp av Dynamisk pedagogik och hur skiljer det sig från konflikthantering

Respondenterna beskriver att det som först sker, i den Dynamiska pedagogiken är att läraren skapar ett tillitsfullt klimat i gruppen. Sedan ligger det tillitsfulla klimatet, som en grund för att kunna arbeta med konfliktbearbetning. Det här arbetssättet stämmer med den Dynamiska pedagogikens grundare Dan Lipschütz tankar om hur ledarna på ett medvetet sätt använder olika övningar och skapande verksamheter för att skapa ett tillitsfullt gruppklimat. När man ska utforska hur man själv fungerar i relation till andra, menar Lipschütz att det är en förutsättning att gruppdeltagarna känner sig trygga och har ett förtroende för varandra (Lipschütz, 1971/2003; Lipschütz, 1976).

Den Dynamiska pedagogiken syftar enligt Lipschütz (1971/2003) till att ge deltagarna en ökad självkännet. Jag tolkar Lipschütz syfte med den Dynamiska pedagogiken, som att det är de tankarna som ligger till grund för det arbetssätt som används under kursen ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik”, är desamma som mina respondenter (oavsett om det varit lärare eller studenter på kursen) beskriver, kring undervisningen och deras tankar om vad arbetet ska syfta till. I kursen ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik”, anser man, att deltagarna själva först måste bli medveten om sitt eget handlande i form av tankar, känslor och reaktioner. Det gör i sin tur att bearbetning av en konflikt, blir en naturlig början, som på sikt leder till att de som undervisas i ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik”, blir bättre på och lär sig att hantera konflikter på ett medvetet sätt. Det är således av den anledningen som man behöver ”... förstå sig själva och sitt förhållande till konflikter” (K1). Vilket gör att de lärare som har gått kursen ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik” kommer att kunna arbeta med konflikter i skolan, på ett medvetet sätt. Att man börjar i arbetet med sig själv är något som präglar den Dynamiska pedagogiken (Borseman, 2011, Lipschütz (1971/2003).

Att det finns en förvirring hos de flesta av respondenterna kring vad begreppen ”bearbetning” och ”hantering” innebär kan ses som lite anmärkningsvärt, med tanke på att kursen heter ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik”. Men även i litteraturen kan vi se exempel på att det inte riktigt är klart vad som är bearbetning av konflikter och vad som är konflikthantering (Se till exempel: Borseman, 2007; Coloroso, 2003; Hakvoort, 2010; Höistad, 2001; Jordan, 2006; Lennér Axelson och Thylefors, 2005; Smith, 2003). Men kanske det egentligen inte behöver vara någon motsättning mellan dessa begrepp i sig, utan att det snarare handlar om vad vi lägger in i de olika begreppen. Att det råder olika syn på hur man ska se och förstå konflikter, för att kunna hantera dem. Det gör att det kan uppstå en konflikt i vad en kurs om konfliktbearbetning ska innehålla. I min analys av mina intervjuer, kan jag ana en viss önskan om att studenterna vill ha konkreta tekniker och metoder som de kan använda i hanterandet av konflikter, vilket även bekräftas av de före detta kurslärarna som har intervjuats. Samtidigt finns det en väl genomtänkt tanke med att kursen heter just ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik” och inte ”Konflikthantering genom Dynamisk pedagogik”. Då tankarna med kursen ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik” är att fokus är tänkt, att ligga på att bearbeta tidigare upplevda konflikter. I syfte att studenterna ska upptäcka och förstå vad som utlöste konflikten och hur deras agerande bidrog till att förvärra eller förbättra konflikten, inklusive att de ser på hur de skulle kunna agera som lärare i framtida konflikter. Det här ska i sin tur leda till att studenterna, när de väl arbetar som lärare ska kunna hantera kommande konflikter på ett medvetet sätt. Min uppfattning och tolkning av intervjuerna med kurslärarna, är att orsaken till att man dessutom lär ut specifika metoder som Forumspel, medling, DRACON och Giraffspråket i kursen ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik”. Orsaken till det är att man från lärarhåll vill tillgodogöra studenternas önskan om handfasta verktyg, som de kan använda sig av när de ska hantera konflikter i sin kommande yrkesroll. Kanske det inte heller behöver finnas en motsättning mellan dessa synsätt, då blivande lärare troligen behöver både få möjligheten att bearbeta olika konflikter, som de har varit med om och att de får lära sig konkreta metoder, för att hantera konflikter, som de kan använda sig av i sitt arbete som lärare. Men man kan samtidigt kritiskt fråga sig

om orsaken till att man lär ut andra metoder för konflikthantering/ bearbetning, på kursen ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik” än att enbart förlita sig till de tekniker och arbetsätt som Lipschütz förespråkade.<sup>15</sup> Kan det bero på att arbetsättet som präglar den Dynamiska pedagogiken, inte räcker till för att studenterna på sikt ska lära sig att hantera konflikter? Finns det också kanske en risk att den Dynamiska pedagogiken urholkas av att blandas med andra metoder. Eller kan det här ses som en naturlig utveckling av en pedagogik som heter just ”Dynamisk” pedagogik. Men när slutar den Dynamiska pedagogiken att just Dynamisk pedagogik och vad gör att en lektion är Dynamisk pedagogik och inte något annat? Är det lärarens förhållningssätt som jag varit inne på tidigare eller beror det på andra faktorer? Med tanke på den begreppsförvirring som finns mellan begreppen ”bearbetning” och ”hantering”, kan man också fråga sig om inte en liknande förvirring kan uppstå vad det gäller ”Dynamisk pedagogik”, hos en del av de studenter som läser kursen ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik” i och med att man under den kursen också blandar in en rad metoder, som också syftar till att bearbeta eller hantera konflikter.

Att använda konfliktbearbetning i Dynamisk pedagogik innebär enligt respondenternas svar att de blivande lärarna både får möjlighet att bearbeta tidigare konflikter vilket syftar till att de ska kunna handskas med kommande konflikter på ett bättre sätt. Det anses viktigt att lärarna får möjligheten att bearbeta de konflikter som de har varit med om. Det stämmer med litteraturen som berör syftet med den Dynamiska pedagogiken (Se: Borseman, 2011; Lipschütz, 1971/2003; Lipschütz, 1976). I ett Sociokulturellt perspektiv beskrivs ”mediering”, som tidigare nämnts, som att mediering är något som sker med hjälp av vårt språk utifrån de erfarenheter som individen har införskaffat sig i samspelet med andra (Dyste, 2003b). I den Dynamiska pedagogiken skulle ”mediering” kunna beskrivas som hur ledaren språkligt stödjer deltagarnas lärande om sig själva och hur de fungerar i en grupp. Artefakter som Säljö (2011) beskriver som föremål har tillverkats av människor. Dessa artefakter skulle i den Dynamiska pedagogiken kunna översättas till det så kallade ”Korda materialet”, som kan användas i den Dynamiska pedagogiken. Kanske det också går att se de övningar som görs i den Dynamiska pedagogiken, som en form av artefakt, då dessa övningar är viktiga för deltagarnas utveckling och lärande.

I kurser som exempelvis Dynamisk pedagogik som syftar till att den enskilde individen ska få kunskaper och förståelse för hur denne beter sig i olika sociala situationer (Lipschütz, 1971/2003). Kan det te sig svårt att objektivt bedöma vad som har gett vad. Om man dessutom ser lärandet som i ett Sociokulturella perspektivet. Då blir det svårt att dra slutsatser om hur effektiv en metod eller arbetsätt som Dynamisk pedagogik är. Hur vet vi att den yrkesverksamma lärarens förmåga att hantera de konflikter som uppstår i klassrummet beror på att de i sin utbildning har gått en kurs i Dynamisk pedagogik och att det inte var några andra faktorer som spelade in då läraren hanterade konflikten. Eftersom utbildning tar tid och kostar pengar behöver man således utgå ifrån att konflikthantering är något man lär sig genom att man får möjlighet att bearbeta sina egna konflikter. Skulle man istället se på mänsklig utveckling ur ett behavioristiskt perspektiv, då vore det bättre att ge de blivande lärarna konkreta verktyg att arbeta med. Men egentligen kanske det inte behöver vara svart eller vitt, utan det kanske behövs både och. Det vi vet är att barn och vuxna är olika och att de därför lär sig på olika sätt. Därför torde det heller inte finnas en ända metod som skulle kunna passa alla och som fungerar i alla lägen precis som respondenterna ger uttryck för. Ingen metod är därför vattentät. Istället måste läraren möta varje elev där de befinner sig och utmana dem i deras lärande, vad det gäller konflikter, vilket skulle kunna kopplas till ”den närmaste utvecklingszonen”, som Vygotskij menar att läraren behöver ta hänsyn till i mötet med eleven, för att eleven ska kunna utvecklas, lära sig och få ny kunskap om sig själv och sin omvärld (Dyste, 2003a). Sedan kan lärare ur sin verktygslåda välja de verktyg/ artefakter som passar bäst för den här eleven. Samtliga av respondenterna anser att läraren behöver vara kunnig och medveten om hur grupper, individer och beteenden utvecklas. Enligt respondenterna måste läraren samtidigt ha en grundtrygghet i sig själv och veta hur de reagerar i olika situationer. I det sammanhanget kan Dynamisk pedagogik ses som ett

---

<sup>15</sup> Dan Lipschütz, som grundade den Dynamiska Pedagogiken beskriver tydligt sina tankar med den Dynamiska Pedagogiken och det arbetsätt som präglar den Dynamiska Pedagogiken, i sina två böcker Lipschütz 1971/2003 och Lipschütz, 1976.

redskap för att öka lärarnas förståelse för sig själva. Den förståelsen leder enligt respondenterna till att lärarna känner en trygghet i att gå in i och möta olika slags konflikter. Att sedan före detta studenter i sina utvärderingar av kursen ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik”, enligt en av kurslärarna brukar uttrycka att kursen har fått dem att känna ”... sig säkrare i sin lärarroll”. Det måste då i relation till att samtliga respondenter anser att både blivande och yrkesverksamma lärare skulle gå den här kursen, ses som att det finns ett behov av sådana här kurser i lärarutbildningen. Som vi har sett i resultatdelen, är handledning också något som respondenterna anser är viktigt för att kunna hantera och förebygga konflikter i skolan (se exempelvis Byréus, 2010; Byréus, 2011; Drugli, 2003; Durewall-Institutet, 2010<sup>16</sup>; Durewall-Institutet, 2012; Engquist, 2002; Granström, 2007b; Kadesjö, 2001; Kimber, 2009; Nilzon, 2005; Olsson & Olsson, 2007; Socialstyrelsen, 2010; Wahlström, 1996b; Wiking, 1991).

Enligt respondenterna visar lärare som undervisar i Dynamisk pedagogik, en stor respekt för gruppdeltagarna. Det kan förklaras med att man inom den Dynamiska pedagogiken är intresserad av att studera deltagarnas inre verklighet (Lipschütz, 1971/2003; Lipschütz, 1976). Respondenterna upplever kurserna i Dynamisk pedagogik som ett sätt att utvecklas som människa eller som ledare. Det intresse och den respekt som lärarna i den Dynamiska pedagogiken visar deltagarna, medför enligt respondenterna att ett tillitsfullt gruppklimat utvecklas i gruppen. Den utveckling som sker i Dynamisk pedagogik är enligt respondenterna en pågående process, som tar lång tid. Det innebär att lärandet om sig själv och hur man fungerar i samspelet med andra tar tid. Enligt (Lipschütz, 1971/2003; Lipschütz, 1976) betyder det att deltagarna behöver ges tid att tillsammans göra gruppdynamiska övningar och möjlighet till självreflektion (a.a.).

I den Dynamiska pedagogiken skapas kunskaper inte genom att någon säger hur det går till ”Utan att det är självupptäckter som görs inom den här Dynamiska pedagogiska utbildningen” (K2). Samtidigt ses samspelet mellan deltagarna som viktigt. Det här kan förklaras med att Dynamisk pedagogik är en metod som syftar till ökad självkännet och till att ge individen kunskaper och förståelse för hur denne beter sig i olika sociala situationer (Lipschütz, 1971/2003). Dynamiska pedagogiken, som den ser ut i dagens lärarutbildning har till syfte att arbeta med de blivande lärarnas personliga och yrkesverksamma utveckling (Borseman, 2007). Det stämmer bra med den bild som respondenterna har gett i den här C- uppsatsen. Det stämmer också med grundtankarna med Dynamisk pedagogik. Där övningarna som deltagarna får göra enligt Lipschütz (1971/2003) syftar till att starta processer både inom individen och mellan individer. Det här arbetssättet tar enligt Lipschütz tid och fokuset ligger inte på själva slutresultatet, utan på de processer som på sikt ska leda till att deltagarna ska lära sig mer om hur de själva och andra kommunicerar i en grupp.

När vi bearbetar konflikter lär vi oss mer om oss själva och det ger en förståelse för våra reaktioner och känslor, se till exempel (Höistad, 2001; Lennér Axelson och Thylefors, 2005). På det viset kan följande citat visa vad konfliktbearbetningen kan leda fram till ”Å ju mer man landar i sig själv, ju mindre skrämmd blir man av det som händer och ofta handlar det ju mycket om att våga möta och att våga se” (K2). Resultatet visar att respondenterna har fått en mental förberedelse för hur de kan hantera liknande konfliktsituationer i sitt yrkesliv, som de konflikter de har bearbetat under kursen ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik”, eller enbart kurser i Dynamisk pedagogik. Det ökar enligt respondenterna, deras förutsättningar att hantera och förhålla sig till nya konflikter på ett medvetet sätt. Vi kan här se paralleller till (Höistad, 2001; Lennér Axelson och Thylefors, 2005) som menar att bearbetningen av en konflikt kan ses som en förutsättning för att en person ska kunna ha en möjlighet att hantera en ny konflikt på ett medvetet och annorlunda sätt.

Att man på kursen ”Konflikt bearbetning genom Dynamisk pedagogik” även använder sig av en rad andra metoder exempelvis ”Forumspel”, ”DRACON” och ”Härskartekniker”. Man kan då fråga sig

---

<sup>16</sup> **Om Durewall-Institutet:** Är ett företag som ger utbildningar inom bland annat ”Bemötande, självskydd, hot och våld”, Förflyttningstid och friskvård (Durewall Institutets hemsida, 2012-05-24).

om det beror på att den Dynamiska pedagogiken inte räcker till för att bearbeta konflikter. Finns det kanske också en risk att den Dynamiska pedagogiken urholkas av att beblandas med andra metoder. Eller kan det här ses som en naturlig utveckling av en pedagogik som heter just ”Dynamisk” pedagogik. Men när slutar den Dynamiska pedagogiken att vara dynamisk och vad gör att en lektion är Dynamisk pedagogik? Är det lärarens förhållningssätt som jag varit inne på tidigare eller beror det på andra faktorer?

Det är illavarslande om det stämmer, som respondenterna säger, att lärarnas ökade arbetsbörda, i förlängningen skulle kunna påverka de enskilda lärarnas arbete med att arbeta förebyggande och ta i tur med de konflikter som finns. Då det skulle kunna innebära att konflikter och mobbning ökar, inklusive att arbetsmiljön då skulle påverkas i negativ riktning. Men också att den stress det här innebär på sikt skulle kunna leda till ökade sjukskrivningar, inom lärarkåren. I uppsatsens teoridel, behandlas stressens konsekvenser både för individen och för hur stressen gör oss känsligare för konflikter (se Antonovsky, 2005; Cullberg, 2006; Hanson, 2004; Larsson, 2011; Lennér Axelson & Thylefors, 1996; Lundberg & Wahlberg, 2011; Nevander Friström, 2006; Nilzon, 2005). Vi får heller inte glömma det personliga lidandet, som blir konsekvensen för alla de elever och lärare, som utsätts för mobbning eller hamnar i konflikter, som inte ges möjlighet till bearbetning. Därför är det viktigt att man ser över och förbättrar lärarnas arbetsmiljö.

## **7.4 Hur används konfliktbearbetning/hantering i arbetet med barn och vuxna med hjälp av Dynamisk pedagogik**

I kursen ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik”, får studenterna möjlighet att pröva på olika metoder för att de ska förstå orsakerna bakom en konflikt och att de ska kunna lära sig att bearbeta konflikter i sitt kommande läraryrke. De lär sig att hantera konflikter genom Rollspel, DRACON, Forumspel, ”härskar tekniker” (K3). Man använder också olika övningar för att bearbeta konflikter och för att få syn på sin egen del i konflikten. Mycket tid läggs enligt respondenterna på att deltagarna får dela med sig av sina erfarenheter, upplevelser, tankar och känslor. På det viset sker det enligt en av respondenterna en form av metakommunikation som leder till att studenterna får en ökad självkänedom.

Resultatet visade att när de andra deltagarna i den Dynamiska pedagogiken lyssnar på den som berättar om sina tankar, erfarenheter, upplevelser och känslor. Då leder det till att respondenterna får en ökad förståelse för den deltagare, som delade med sig av sin berättelse. Det kan då ses som att deltagarna i Dynamisk pedagogik utvecklar empati och får en större förståelse för hur andra personer är och fungerar i en grupp. Enligt respondenterna är det här också viktiga kunskaper och erfarenheter för de blivande lärarna att ha med sig när de börjar arbeta som lärare.

I yrkeslivet använder sig lärarna av de kunskaper de har fått från den Dynamiska pedagogiken på olika sätt. En av respondenterna som undervisar på gymnasiet yrkesprogram beskrev att övningar i Dynamisk pedagogik används som ett komplement till de teorier eleverna får lära sig om exempelvis arbetsmiljö, stress, mobbning, konflikter och kundpsykologi. På det viset menar respondenten att övningarna ska leda till att eleverna får en djupare förståelse för sina egna och andras behov och beteenden. I övningarna har gymnasieeleverna också fått bearbeta sina egna konflikter. På det här sättet levandegörs de teoretiska kunskaperna och de ger enligt respondenterna också gymnasieeleverna en möjlighet att skapa en större förståelse för sig själv och andra.

## 7.5 Att förebygga och hantera mobbning med hjälp av Dynamisk pedagogik

Dynamisk pedagogik ses av de flesta respondenterna som en användbar metod, för att förebygga och hantera mobbning. Det förklaras av respondenterna med att deltagarna känner sig sedda och bekräftade utifrån det tillitsfulla klimatet som har grundlagts i en grupp, där man har använt sig av Dynamisk pedagogik. Det här leder även till att deltagarna får en ökad förståelse för de andra deltagarna i gruppen. När lärare har ett respektfullt bemötande, omtänksamma och ansvars-kännande påverkar det enligt respondenterna eleverna i en positiv riktning (se exempelvis Coloroso, 2003). Enligt respondenterna behöver lärarna också vara medvetna om sitt eget beteende, för att de inte ska förstärka vissa roller och beteenden i en grupp (se exempelvis Byréus, 2011) som anser att det är viktigt med kunskaper om hur grupper utvecklas när man arbetar med Forumspel. Att arbeta med grupper, gruppprocesser och på det viset förebygga mobbning är ett långsiktigt arbetssätt, menar respondenterna, vilket gör att det kan ta lång tid innan man ser några effekter av de insatser man har gjort.

Om vi hypotetiskt leker med tanken att man i en skolklass arbetar med Dynamisk pedagogik, sedan ser man efter ett år att det inte har förekommit någon mobbning. Då kvarstår ändå svårigheten i att kunna avgöra om det beror på arbetet med den Dynamiska pedagogiken eller på andra faktorer. För det hade ju inte gått att avgöra om det hade uppstått mobbning i den här skolklassen, om de inte hade arbetat med Dynamisk pedagogik. Men ändå finns det vissa faktorer som anses motverka mobbning. Till dessa hör: Ett respektfullt bemötande, att läraren förmedlar omtänksamhet och lär eleverna ansvarstagande (Coloroso, 2003). Respondenterna menar även att den tillit och trygghet som skapas genom den Dynamiska pedagogiken och att eleverna får en förståelse för sina egna och andras behov är faktorer som skulle kunna motverka mobbning. Det är också något som (Borseman, 2011, Lipschütz, 1971/2003 och Lipschütz, 1976) menar, även om ingen av dem nämner just mobbning. Enligt Olweus (1999) kan lärarnas engagemang hjälpas till att reducera och förebygga problem med mobbning. Av den anledningen torde respondenternas antaganden om att Dynamisk pedagogik skulle kunna förebygga mobbning vara riktig. En del av respondenterna påstår att läraren behöver ha kunskaper om eleverna de arbetar med. På det viset kan de undvika att mobbarna i rollspel eller forumspel får spela mobbare och att de som är utsatta för mobbning får spela mobbade. Orsaken till det är att elevernas roller och beteenden annars kan förstärkas och befästas (se exempelvis Byréus, 2010).

En av respondenterna varnar för att de enskilda lärarnas allt större arbetsbörda i form av olika arbetsuppgifter kan komma att medföra att läraren inte kommer att orka med att fullfölja de insatser som krävs för att hantera och motverka mobbning. Det här skulle kunna kopplas till Lundberg & Wahlberg (2011) som menar att en ökad arbetsbelastning, kan medföra stress (a.a.). Eftersom de elever som mobbas riskerar att påverkas negativt i form av bristande koncentrationsförmåga så skulle det få konsekvenser både för dem personligt och kunskapsmässigt (Bergström, 1997; Coloroso, 2003; Granström, 2007a; Skolinspektionens rapport, 2012). Den otryggheten som också kommer att spridas i klassen, får då också en negativ påverkan på allas lärande och välbefinnande (Skolinspektionens rapport, 2012). På sikt är inte det här bara ett individ problem utan ett problem för hela samhället. Risken är att det blir en snöbollseffekt, där elever och lärare som inte mår psykiskt bra kommer att påverka sina familjer, vilka då också riskerar att börja må dåligt. Familjemedlemmarna kommer då sedan i sin tur att ta med sig problemen till sina arbetsplatser/ skolor och det påverkar då också deras arbetsinsatser och deras personliga hälsa. För att en sådan här kedjereaktion ska kunna stoppas krävs att politiker, forskare, skolans ledning och lärarna tillsammans ser över hur man kan förändra och förbättra lärarnas arbetssituation. Om inte riskerar ett sådant här mardrömsscenario på sikt leda till stora samhällskostnader i form av ökade sjukskrivningar, minskad arbetskapacitet och personligt lidande.

Ett konkret exempel som gavs på hur en av respondenterna hade arbetat förebyggande mot mobbning. Det var när denne ordnade en kurs i Dynamisk pedagogik för de elever som var kamratstödjarna på skolan. I den utbildningen som då gavs ingick övningar som syftade till att stärka eleverna i deras roll som kamratstödjare. Eleverna övades i att samarbeta, säga ifrån och i att stärka sin självkänsla. Lipschütz (1971/2003) menar att Dynamisk pedagogik främjar samarbete, kommunikation, självkänedom och demokratisk värden. Att som skola erbjuda skolans kamratstödjare en utbildning som syftar till att stärka elevernas förmåga att samarbeta, kommunicera och att öka deras självkänedom. Den här utbildningsinsatsen anser jag är ett konkret exempel på hur skolan tillvaratar den enskilda lärarens kunskaper i Dynamisk pedagogik och att läraren då också får användning av och kan tillämpa sina kunskaper/ kompetens, i syfte att på sikt motverka mobbning på den egna skolan.

## **7.6 Hur ser lärare och tidigare studenter som lett eller gått kurser i Dynamisk pedagogik på aggressivitet och våld, bland barn och vuxna och hur kan sådana beteenden hanteras**

Lärarens kroppsspråk påverkar enligt respondenterna hur elever, föräldrar och kollegor kommer att uppfatta läraren. Därför måste läraren vara medveten om sitt eget och andras kroppsspråk. På det viset kan de också bättre läsa av hur barn och vuxna mår (se exempelvis Holmgren-Lind, 2011; Johnstone, 1985; Lind, 2011; Rasmusson & Erberth 2008). En av respondenterna menar att kampsportsträning har hjälpt henne, att förstå hur hon kan påverka andra personers uppfattning om henne genom att vara medveten om sitt eget kroppsspråk. Coloroso (2003) menar att kampsport/ självförsvarsträning också kan ge barnet en ökad säkerhet. Precis som respondenten menar Coloroso att kampsport leder till att utövarna blir medveten om sitt kroppsspråk.

En del av respondenterna menar att man bör gå in och försöka avvärja en våldsam situation och andra anser att man inte bör göra det. Här kan jag se en svaghet i att jag har valt att intervjua lärare på olika stadier respektive att jag inte specificerat i vilken situation det handlat om. Det gör att respondenterna kan ha uppfattat en våldsam situation på helt olika sätt. Dels kan de ha tolkat det utifrån de åldrar på barn som de arbetar med, men också våld bland vuxna. Det finns hur som helst inga rätt eller fel i respondenternas resonemang, utan de måste tolkas utifrån deras skilda verkligheter. Det finns dock enligt respondenterna mycket som de som arbetar som lärare kan göra för att förebygga att våldsamma och aggressiva situationer ska uppstå. Respondenterna menar också att lärare behöver reflektera över hur de ska bete sig om de ändå utsätts för en våldsam situation eller om de blir vittnen till att andra blir det (se exempelvis Söderström, 2008).

Alla respondenterna var överens om att våld är något negativt. Det kan förklaras utifrån i den kontext som de fick frågan. Då vi under intervjuerna framförallt berörde respondenternas egna erfarenheter av våldsamma elever, kollegor eller föräldrar. Aggressivitet sågs däremot av ett flertal respondenter som en viktig egenskap, då den hjälper oss att sätta gränser och att skydda oss om vi blir hotade (se exempelvis Guggenbühl, 2000; Höistad, 2001; Kast, 2000).

Enligt respondenterna finns det inte några självklara svar på hur man som lärare ska bete sig och hantera aggressiva elever, föräldrar eller kollegor. Men att behålla sig lugn i sådana situationer ses som viktigt av respondenterna (se exempelvis Durewall-Institutet, 2010; Hejlskov Elvén, 2011; Nilzon, 2005). Med hjälp av de övningar som görs i den Dynamiska pedagogiken, får de blivande lärarna, enligt respondenterna möjlighet att analysera sina känslor, tankar och reaktioner. På det sättet ökar deras medvetenhet om det egna beteendet, känslor och reaktioner. De blir också klara över vad det är som de triggas av. Att känna till det anser (Durewall-Institutet, 2010; Höistad, 2001; Lennér Axelson och Thylefors, 2005) vara viktigt i mötet med andra personer.

I samband med intervjuerna framkom att en del respondenter menade att elever i skolan kan reagera med aggressivitet på grund av till exempel ADHD. Enligt (Beckman & Fernell, 2007; Wahlberg, 2011) beror det på att elever med ADHD har en bristande impuls kontroll (Beckman & Fernell, 2007). Det tar mycket energi för elever med ADHD att koncentrera sig, det gör att de lättare hamnar i konflikter när de blir trötta. Det innebär att lärarna behöver låta eleven få tid till att återhämta sig efter att de har behövt koncentrera sig på någonting (Nadeau, Littman & Guinn, 2002). När en elevs skolsvårigheter tas upp i skolans elevhälsoteam, är det sällan enligt Hjärne & Säljö (2008) som det sker en problematisering av elevernas svårigheter och deras skolsituation, inte heller utvärderas och diskuteras de åtgärder som sätts in kring eleven. Ofta använder man ADHD som en förklaring till elevens skolproblem. Det finns en fara enligt Hjärne & Säljö att på det här viset individualisera elevens problem. Då man ser elevens problem som något avvikande, som en förklaring till deras svårigheter, istället för att också se över den kontext som eleven befinner sig i.

Eftersom det enligt respondenterna inte går att svara generellt på hur man som lärare ska hantera elevens aggressivitet behöver de som arbetar med de här eleverna, enligt respondenterna få tillgång till handledning. Det ansågs även att de som arbetar i skolan borde erbjudas handledning, i syfte att ge personalen perspektiv på sitt arbete. De menar också att handledning kan hjälpa lärarna att förebygga konflikter och att förstå hur de påverkar eleverna och påverkas av dem i klassrummet (se exempelvis Byréus, 2010; Byréus, 2011; Drugli, 2003; Durewall-Institutet, 2010; Durewall-Institutet, 2012; Engquist, 2002; Granström, 2007b; Kadesjö, 2001; Kimber, 2009; Nilzon, 2005; Olsson & Olsson, 2007; Socialstyrelsen, 2010; Wahlström, 1996b; Wiking, 1991).

Respondenterna menar att det egentligen inte är någon större skillnad i hur man som lärare bör förhålla sig gentemot elever föräldrar eller kollegor när dessa visar ilska. Det handlar oftast om att låta den som är arg, få lugna ner sig och sedan lyssna på personen. Det poängterades att man ska respektera den andre personens sanning, oavsett om man som lärare håller med dem eller inte (se exempelvis också Kast, 2000; Kimber, 2009; Uta Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011). Det lyftes även fram av respondenterna att man ska vara lojal med sina kollegor eller underställda. Det påpekades även att man ibland kan behöva ta stöd av en neutral tredje part (se exempelvis Höistad, 2001).

## **7.7 Hur upplever respondenterna att de har påverkats av den Dynamisk pedagogiken när det gäller deras sätt att hantera konflikter och vad anser de att lärare ska ha för kunskaper om konfliktbearbetning/ hantering**

Mitt resultat visar att lärare i dagens förskola/ skola behöver självkänedom för att kunna arbeta med konflikter på ett medvetet sätt. Att ha självkänedom innebär att läraren har en insikt och förståelse för hur de reagerar i olika situationer. Läraren måste också vara medveten om sina styrkor och svagheter. När en lärare har den medvetenheten, kan de medvetet använda de kunskaperna till att förstå sig själv och andras behov, beteenden, reaktioner, tankar och känslor. Om man vet det blir man inte heller utelämnad till att reagera irrationellt i olika lägen (se exempelvis Höistad, 2001). Respondenterna anser att de har fått en ökad självkänedom genom den eller de olika kurser de har gått i Dynamisk pedagogik (se exempelvis Lipschütz, 1971/2003).

Lärare idag behöver enligt respondenterna kunna kommunicera på ett bra sätt med andra. De måste också ha förmågan att skapa och etablera en massa olika bra relationer till elever, föräldrar, kollegor och rektorer. Det kräver i sin tur att läraren har integritet, empati, samarbetsförmåga och är klar över sin egen yrkesroll. Det gör att läraren behöver reflektera över sin egen människosyn och kunskapsyn.



Då det hjälper dem att skapa en tydlig yrkesidentitet. Att ha en tydlig yrkesidentitet, behövs för att läraren ska kunna sätta tydliga gränser för sig själv och för andra. Enligt respondenterna behöver lärarna också vara medvetna över sina attityder och värderingar. De behöver även veta vilka regler de har och vara klar över syftet med dessa regler. De enskilda lärarna behöver också reflektera över sitt eget förhållande till konflikter. Lärarna behöver också veta hur de ska handskas med eventuella konflikter (se exempelvis Höistad, 2001; Lennér Axelson; Thylefors, 2005).

De allra flesta av respondenterna uppger att deras erfarenheter från kurser i Dynamisk pedagogik har påverkat deras sätt att hantera konflikter både yrkesmässigt och privat. Ur ett Sociokulturellt perspektiv skulle det kunna förklaras med att det är i den sociala kontexten som vi människor växer och utvecklas (Dysthe, 2003; Nilholm, 2007; Säljö, 2011).

Regler behövs enligt respondenterna för att gränser skapar en trygghet (se exempelvis Grandelius, 1999; Kadesjö, 2001; Kimber, 2011a; Lennér Axelson & Thylefors, 1996; Sinkkonen, 1992). Att få tid och möjlighet till reflektion enskilt och ihop med andra anses vara viktigt enligt respondenterna för att få perspektiv på sitt arbete. Ett sätt att ge lärarna möjligheten att reflektera över sitt arbete, har vi som tidigare sett kunna vara i organiserad handledning, vilket förordas av (Borseman, 2011; Byréus, 2011; Remfeldt, 2011; Steinberg, 2011). Enligt respondenterna är det önskvärt att lärarna får möjlighet till handledning, för att kunna sortera ut vad som är vad i en konflikt. Respondenterna menar att handledning också hjälper de som blir handledda att se vad som är vad i en konflikt och hur ens eget förhållningssätt påverkar en konflikt. Med hjälp av handledningen får de handledda då möjlighet att få distans till det de har varit med om och det gör att de kommer kunna hantera en liknande konfliktsituation i framtiden annorlunda (se exempelvis Byréus, 2010; Byréus, 2011; Drugli, 2003; Durewall-Institutet, 2010; Durewall-Institutet, 2012; Engquist, 2002; Granström, 2007b; Kadesjö, 2001; Kimber, 2009; Nilzon, 2005; Socialstyrelsen, 2010; Wahlström, 1996b; Wiking, 1991).

Enligt respondenterna kan lärare också drabbas av inre konflikter. Dessa konflikter kan visa sig i en inre oro och rastlöshet. För att hantera den inre oron kan det vara bra att ge sig själv tid att reflektera över vad oron står för. Ett annat sätt kan vara att exempelvis ta promenader, för när man använder sin kropp fysiskt, kan det hjälpa en att få distans till den inre oron, vilket hjälper läraren att se oron ut andra perspektiv. En respondent varnar för de konsekvenser som obearbetade konflikter kan medföra. Då den oron och aggressionen, kan leda till att läraren slutligen ”exploderar” (se exempelvis Höistad, 2001; Lennér Axelson och Thylefors, 2005).

Ibland kan lärare enligt några respondenter utsättas för barns, föräldrars och kollegors projektioner. Det kan därför vara svårt att som lärare avgöra om den andre personens ilska verkligen handlar om en själv som lärare, eller om deras ilska handlar om något annat (se exempelvis Moxnes, 1995). Ett sätt att reda ut vad som är vad kan enligt några respondenter vara att man då tar in en yttre medlare som hjälper de inblandade att skilja ut projektionerna (se exempelvis Höistad, 2001; Moxnes, 1995).

När det uppstår konflikter i ett arbetslag, bör man försöka ta upp och samtala om konflikten så fort som möjligt, menar ett flertal respondenter. Men samtidigt lyfter de fram att många av oss vuxna är konflikträdde. Det gör att vi vanligtvis undviker att reda ut konflikten (se också exempelvis Lennér Axelson & Thylefors, 2005).

## 7.8 Övriga synpunkter

Det som framkommer om konflikter i Skolans läroplan (Lgr11) är bland annat för årskurs 7-9 i historia, där ska det ingå: ”Aktuella konflikter i världen och historiska perspektiv på dessa” (a.a. s.177). I ämnet Religionskunskap där ska följande tas upp:

”Religionernas roll i några aktuella politiska skeenden och konflikter utifrån ett kritiskt förhållningssätt. • Konflikter och möjligheter i sekulära och pluralistiska samhällen, till exempel i

frågor om religionsfrihet, sexualitet och synen på jämställdhet” (a.a. s.189). I ämnet samhällskunskap ska konflikter behandlas i årskurs 7-9 ”Aktuella samhällsfrågor, hotbilder och konflikter i Sverige och världen. FN:s syfte och huvudsakliga uppdrag, andra former av internationell konflikthantering och folkrätten i väpnade konflikter” (a.a. s.203). Med anledning av att konflikter är en del av våra liv och som berör oss alla på olika sätt. Samtidigt kommer kompetenser så som ledarskap, samarbete och att kunna hantera konflikter troligtvis vara något som efterfrågas och blir än viktigare på våra framtida arbetsplatser. Det känns därför märkligt att Lgr11 inte tydligare poängterar vikten av att elever får lära sig dessa kompetenser.

Arbetet med uppsatsen har väckt en rad nya frågor, som är bearbetning detsamma som att man reflekterar över en konflikt som man har varit med om. Att bearbeta konflikter innebär det då att man utifrån en konflikt bearbetar, sin upplevelse, känslor och beteende som uppkommit i samband med konflikten? Eller är bearbetning en form av analys av konflikten? Enligt Lipschütz (1971/2003) har bearbetningen som sker i den Dynamiska pedagogiken inget att göra med terapi. Istället ger bearbetningen deltagarna möjlighet att förstå sina egna och andras känslor bättre (a.a.) Kan den Dynamiska pedagogiken då ses som ett hjälpmedel för att bearbeta en konflikt, medan bearbetningen i så fall ligger på ett annat plan i arbetet med Forumspel. Eller är det bara ingångarna som är olika, men att målet är desamma vare sig man arbetar med Dynamisk pedagogik eller Forumspel. Är det verkligen nödvändigt att man förstår en konflikt och sitt eget beteende för att kunna hantera kommande konflikter? Svaret på den senaste frågan torde vara att enbart tillskansa sig en metod och utföra den oreflekterat och metodiskt är fullt möjligt. Men att det då finns en risk att lärarens beteende blir mekaniskt. Det blir därför farligt om man utestänger reflektionen i det man gör.

Syftet med den här studien har varit att undersöka hur Dynamisk pedagogik, kan användas för att bearbeta och hantera konflikter i förskolans och skolans värld. Det har varit ett intressant, om än ett stort område, att undersöka. Det har funnits många trådar att undersöka och det har gett olika infallsvinklar, på de komplexa svårigheter som lärare ställs för i dagens skola. Att ämnet/ metoden Dynamisk pedagogik i sig är brett och komplext, har också det medfört svårigheter kring, att hitta vad som är relevant, utifrån just den här uppsatsens syfte och frågeställningar. I uppsatsen har vi också sett att det inte har varit fullständigt enkelt att hitta definitioner på begreppen ”bearbetning” kontra ”hantering” och vad som skiljer och förenar dem. Ändå hoppas jag att du som läsare har fått en ökad förståelse, kring vad Dynamisk pedagogik innebär och vilka likheterna och skillnaderna är mellan bearbetning- och hantering av konflikter och hur den kunskapen kan appliceras i Sveriges klassrum. Vilket på sikt förhoppningsvis kan leda till ett lugnare och bättre lärandeklimat, med mindre mobbing och konflikter som följd.

Har då det Sociokulturella perspektivet, varit till nytta att utgå ifrån, i beskrivningen av Dynamisk pedagogik och i diskussionen av uppsatsens resultat? Det finns som i uppsatsen visar, en del likheter mellan det Sociokulturella perspektivet och den Dynamiska pedagogiken. I det förhållningssätt som genomsyrar den Dynamiska pedagogiken, finns likheter med Aaron Antonovskys salutogenetiska modell. Då fokuset i den Dynamiska pedagogiken, som jag uppfattar det, ligger i att fokusera på och utforska deltagarnas verklighet. När man bekräftar personerna och deras verklighet, då känner personen sig sedd och bekräftad. Ett sådant förhållningssätt främjar deltagarnas hälsa. Den struktur som används i ett lektionspass i dynamisk pedagogik och de övningar som görs. Det ger deltagarna en känsla av begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet, som är de delar som ingår i KASAM, som Antonovsky anser som viktigt för att en människa, ska må bra (se Antonovsky, 2005). Därför skulle också den salutogenetiska modellen, fungera som ett teoretiskt perspektiv. Eftersom uppsatsen till stor del handlar om konflikter, skulle då resultatet ha blivit annorlunda om det teoretiska perspektivet, hade utgått från en konfliktteori? Troligen hade innehållet i uppsatsen då beskrivits och tolkats på ett annat sätt, men förhoppningsvis hade essensen av resultatet varit densamma.

## 7.9 Förslag till fortsatt forskning

Det vore intressant om någon forskare ville följa en grupp elever eller vuxna, där man arbetar med att bearbeta konflikter utifrån den Dynamiska pedagogiken. Troligtvis borde så kallad aktionsforskning<sup>17</sup>, kunna användas i kombination med intervjuer av de medverkande deltagarna och den eller de som leder gruppen. Syftet skulle då vara att se över vad som händer med deltagarna och hur de påverkas av det arbetssätt och övningar samt förhållningssätt som de stöter på under gruppens arbete. Kanske går det att ha en kontrollgrupp, där deltagarna har liknande skol/ arbetssituation, men inte får något stöd med hjälp av den Dynamiska pedagogiken. Sedan skulle man kunna jämföra om det uppstår någon skillnad i syn och förmåga att bearbeta och hantera konflikter bland de olika grupperna.

Berglund (2009) har i en C- uppsats undersökt vilken relation den Dynamiska pedagogiken har i förhållande till dagens lärarutbildning och den dåvarande läroplanen.

Så länge dynamisk pedagogik har allmändidaktisk intention, d.v.s. att ett demokratiskt förhållningssätt som är etablerat i läroplanen överförs i samtliga kursplaner, inte som metod inom ett ämne som drama, retorik eller psykologi ser jag kopplingen till skolarenan. Att sedan metoden skalats av något och omformats men att samtidigt kärnan ändå har bibehållets ser jag mest som stark potential att överleva i ett föränderligt samhälle (a.a.s.46).

Men vad är det som gör att en viss pedagogik, i det här fallet Dynamisk pedagogik, kommer in som valbar kurs i lärarutbildningen på Lärarhögskolan i Stockholm, numera Stockholms universitet. Som tidigare nämnts fanns den Dynamiska pedagogiken som ett ämne på förskolläroplanen, men då med namnet ”skapande dramatik” och sedan också som en valbar kurs på Speciallärarprogrammet (Borseman 2007). Vad var det som gjorde att kursen togs bort från Speciallärarprogrammet? För tillfället finns Dynamisk pedagogik som en valbar kurs, men med inriktningen bearbetning av konflikter, för de som läser till lärare. Kursen Dynamisk pedagogik går heller inte att läsa på alla de högskolor/ universitet som bedriver lärarutbildning. Vad kan det på sikt få för konsekvenser för elevers lärande och deras rättighet att få en likvärdig utbildning? Då lärare själva har möjlighet att välja en del av de kurser som de vill läsa under sin lärarutbildning.

Kan Dynamisk pedagogik användas som en metod/ förhållningssätt inom skolans olika ämnen i syfte att hjälpa eleverna i deras kunskapsutveckling och hur står sig den Dynamiska pedagogiken i förhållande till den nuvarande läroplanen och dess olika kursplaner.

Skulle Dynamisk pedagogik kunna användas i syfte att hjälpa elever med funktionshinder så som ADHD och Aspergers syndrom, att utveckla sina sociala färdigheter, skapa förståelse för det sociala samspelet och om hur konflikter kan uppstå?

På vilket sätt skulle en handledning av skolpersonal som sker utifrån det arbetssätt som man använder sig av i den Dynamiska pedagogiken, få för konsekvenser för de yrkesverksamma lärarnas yrkeskunnande, reflektionsförmåga och att utvecklas som lärare, lärarlag?

---

<sup>17</sup> I aktionsforskning är forskaren en del av det som ska studeras. Till en början definierar man problemet, varpå man sedan utformar och genomför en lösningsmodell. Sedan dokumenteras och utvärderas resultatet av lösningsmodellen (Bryman, 2002; Langemar, 2008).

# 8 Slutord

Min erfarenhet från att ha arbetat som förskollärare, fritidspedagog, lärare och speciallärare är att det just är de barn/ elever som man har hamnat i flest konflikter med. Det är oftast de som jag på sikt har lyckats bygga upp det bästa förtroendet till och som jag som pedagog känner att jag har gjort skillnad för, både socialt och kunskapsmässigt. I den här uppsatsen kan man se att barn/ elever behöver regler och struktur för att må bra. Men att det inte räcker för att ett tillitsfullt och tryggt klimat ska utvecklas i en grupp. Det lärarna också behöver göra för att skapa en trygg arbets-/ skolmiljö och en trygg atmosfär i klassrummet. Det är att skapa en relation till var och en av eleverna, visa dem respekt och möta varje elev med intresse. För det är när man bygger en relation till eleverna, genom att se dem sätta gränser. Men också genom att kunna finna kompromisser som gagnar det enskilda barnet, som eleven kommer känna att de kan lita på läraren. Det här är viktigt att känna till som lärare, då det är först som eleverna känner sig trygga i klassen och när de litar på läraren, som de kommer att vara öppna för att ta till sig det vi säger och försöker lära dem (se även Steinberg, 2011).

På skolan behöver man se till att eleverna känner sig trygga på rasterna, då den oron de annars kommer att känna inför rasten, kommer att påverka deras förmåga till inläring. Det är viktigt att lärarna och fritidspersonalen skapar relationer med eleverna så att de får ett förtroende för de vuxna. Det gör att de i bästa fall vågar berätta för en vuxen när de själva eller någon annan blir retat, mobbad eller om det har varit något bråk. Idag vet vi att konflikter och mobbning kan uppstå i alla skolor och därför behöver skolpersonalen ha ett ständigt arbete med dessa frågor på olika plan inom skolan. I samband med mina intervjuer, framkom som vi sett i uppsatsens resultatdel, att det fanns en oro för att den ökade arbetsbördan som nu läggs på de enskilda lärarna. Det handlar om en ökad arbetsbörda i form av allt större klasser och alla de krav som nu ställs på lärarna, utöver att de ska undervisa eleverna. Till de kraven hör, skriftlig planering, dokumentation och skrivandet av individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram<sup>18</sup> med mera. De här kraven och känslan av att inte hinna med, kan leda till stress (se Antonovsky, 2005; Cullberg, 2006; Hanson, 2004; Larsson, 2011; Lennér Axelson & Thylefors, 1996; Lundberg & Wahlberg, 2011; Nevander Friström, 2006; Nilzon, 2005). När vi upplever stress ökar som vi vet också risken för att läraren ska hamna i konflikter (se Lennér Axelson & Thylefors, 1996; Nevander Friström, 2006; Nilzon, 2005). Av den anledningen behöver skolans ledning se över de enskilda lärarnas arbetssituation och hjälpa dem att prioritera bland sina arbetsuppgifter.

Det är glädjande att Stockholms universitet erbjuder kurser i Dynamisk pedagogik, både för blivande lärare och för de som redan är yrkesverksamma. Då det krävs att lärare har förmåga att se hur han/ hon själv bidrar till att olika situationer uppstår. Att ha kunskaper om gruppdynamik, ledarskap, konfliktbearbetning och att veta hur man själv reagerar i olika situationer är viktigt att kunna som lärare. Samtidigt har vi sett att många lärare inte får lära sig det här under sin lärarutbildning. Vi kan hoppas att kunskaper om konfliktbearbetning och konflikthantering kommer att få en självklar plats i

---

<sup>18</sup> "Personalen har fått en anmälningsplikt för elever som riskerar att inte nå målen med utbildningen, Rektor har ansvar för att skyndsamt inleda och utredning och därefter besluta om åtgärdsprogram ska upprättas eller inte" (D-Wester, 2011-2012 s.16). Elevens rättsäkerhet har stärkts, genom deras och vårdnadshavarens möjlighet att överklaga rektorns beslut. Det gör också att kravet på dokumentation har stärkts. "I åtgärdsprogrammet fattas beslut om åtgärder för elevens kunskapsmässiga, sociala och emotionella utveckling" (a.a. s.19). Som underlag inför upprättandet av åtgärdsprogrammet, bör elevhälsoteamets samlade bedömning ligga till grund, inklusive elev och vårdnadshavarens synpunkter. Enligt D-Wester är det önskvärt, att man använder det salutogenaperspektivet och letar framgångsfaktorer, när man utarbetar ett åtgärdsprogram, men ofta är det patogena synsättet, som avspeglar sig i åtgärdsprogrammen. I elevhälsan ingår olika kompetenser så som rektor, skolpsykolog, skolkurator, specialpedagog och speciallärare. Elevhälsan kan också anlita andra experter som t.ex. skolläkaren (a.a.).

framtida lärarutbildningar. Men med tanke på att många yrkesverksamma lärare, saknar dessa kunskaper behöver skolans rektorer se till att personalen får kompetensutveckling inom dessa områden. Det gäller både de som saknar kunskaper om det här och de som redan har kunskaper i och med att forskningen går framåt (se Steinberg, 2011; Utas Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011). Resultatet av den här uppsatsen visar att konflikter är något som ständigt kommer att uppstå, därför behöver all personal också erbjudas kontinuerlig handledning i sitt arbete. Då handledningen hjälper dem att se till exempel situationen ur olika perspektiv. Det gör att de får distans till situationen och det medför att de kommer kunna gå in i den med andra ”ögon”. Det gör att de kommer att kunna förhålla sig till situationen på ett annat sätt. När vi kan se vår egen roll i det som har hänt, kan vi också välja hur vi vill hantera och förhålla oss till det. När lärare får den här möjligheten, minskar också risken för att de själva omedvetet ska bidra till att konflikter eller mobbning förstärks eller uppstår (se exempelvis Byréus, 2010; Byréus, 2011; Drugli, 2003; Durewall-Institutet, 2010; Durewall-Institutet, 2012; Engquist, 2002; Granström, 2007b; Kadesjö, 2001; Kimber, 2009; Nilzon, 2005; Olsson & Olsson, 2007; Socialstyrelsen, 2010; Wahlström, 1996b; Wiking, 1991).

Precis som barn har de vuxna som arbetar i skolan behov av att känna oss trygga, att utvecklas och bli respekterade, sedda och bekräftade i sin yrkesroll. Därför är det viktigt att skolledningen satsar på hälsofrämjande insatser, för att lärarna ska må bra. Skolledningen måste även satsa förebyggande på att låta arbetslag få möjligheten att arbeta ihop sig och få personalen att trivas tillsammans (Antonovsky, 2005; Kallenberg och Larsson, 2000; Lennér Axelson och Thylefors, 2005; Lundberg & Wentz, 2004). Det kan ske dels genom att varje anställd har en egen kompetensutvecklingsplan, där det framgår vad han/ hon behöver utveckla och vilka utbildningsinsatser som ska genomföras (se exempelvis Steinberg, 2011; Utas Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011). Att arbeta med att skapa tillit genom olika övningar, kan också vara effektivt (se Byréus, 2012; Lipschütz, 1976). Människor mår ofta bra av kultur och olika skapande aktiviteter då de kan ha en stressreducerande effekt på vår hjärna och på så vis ger ett bättre välmående (Poncin, 2004). Det är också viktigt att tydliggöra vilka mål man har, att de förankras hos de anställda och att man kommer överens om hur man ska göra för att nå dit. Här kan det behövas att rektorn tillför olika resurser och skapar utrymme och tid för att de anställda ska kunna arbeta ihop sig. Det kan också vara att satsa på gemensamma aktiviteter för personalen i form av måltider och friskvård.

Resultatet av den här uppsatsen har visat, att konflikter är något som alltid kommer att uppstå i förskolor och skolor och i andra sammanhang där det förekommer ett samspel mellan människor. Men genom att de vuxna i ett arbetslag, elever i en skolklass eller barn i en förskolegrupp får hjälp att lära sig samarbete och att bearbeta de konflikter som uppstår. Då har man de också större förutsättningar att låta konflikterna bli något som utvecklas som individer. När konflikter bearbetas kan de leda till att gruppens deltagare sammansvetsas istället för att splittras. Det bidrar till att barn- elevgruppen, personallaget då ges förutsättningar att fungera ännu bättre tillsammans. I arbetet med den här uppsatsen och under de kurser ibland annat Dynamisk pedagogik, som jag har gått. Det har gett mig värdefulla kunskaper och erfarenheter kring ledarskap, gruppdynamik och konfliktbearbetning/hantering. Det har också gett mig erfarenheter i hur man som lärare kan skapa ett tillitsfullt klimat i en grupp. Slutligen ett stort tack till alla er som har bidragit till dessa kunskaper och erfarenheter.

# Referenser

- Ahlberg, A. (2007). "Handledning för förändring?" I: Krokmark, T. & Åberg, K. (2007). (red.). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur. S.241-268.
- Ajmal, Y. & Rhodes, J. (1999). *Lösningfokuserat tänkande i skolan*. Munka Ljungby: Humanistiska Förlaget.
- Alvant, P., Elgemyr, M., & Gustafsson Figueroa, K. (2012). *Att förebygga brott och problembeteenden i skolan Presentation och analys av tre lokala projekt*. Idéskrift nr 19 om lokalt brottsförebyggande arbete från brottsförebyggande rådet. Stockholm: Brottsförebyggande rådet (BRÅ).
- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, T. (2003). *Reflekterande processer Samtal och samtal om samtalen*. Smedjebacken: Mareld.
- Andersson, B. (2000). *Bygga upp ett erfarenhets bibliotek genom sociala berättelser och seriesamtal. Ett pedagogiskt arbetssätt för barn/elever/personer med neuropsykiatriska problem som Autism, Aspergers syndrom, Tourettes syndrom, DAMP, AD/HD*. Ängelholm: Birgitta Andersson AB.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Askeland, E. (2000). "Implementering av Parent Management Training i Norge". I: Lindholm, M. (2000). *Stöd åt utagerande barn i hem, förskola och skola*. Allmänna Barnhusets konferens 27-29 november 2000. S.36-41.
- Assarson, I. (2007). *Talet om en skola för alla*. Malmö studies in educational sciences No. 28  
Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Assarson, I. (2009). *Utmaningar i en skola för alla – några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber.
- Attwood, T. (2008). *Den kompletta guiden till Aspergers syndrom*. Stockholm: Cura Bokförlag AB.
- Beckman, V. & Fernell, F. (2007). "Utredning och diagnostik". Beckman, V. (red.). (2007). *ADHD/DAMP – en uppdatering*. Lund: Studentlitteratur. S.23-48.
- Berggraf Sæbø, A. (2011). "Ledarrollen i processdrama". I: Österlind, E. (red.). *Drama – ledarskap som spelar roll*. Lund: Studentlitteratur. S.99-120.
- Bergman, M. & Hjelmgren, M. (1999). *Ska vi ringa polisen? Vad gäller när en elev begår en handling i skolan som kan uppfattas som brott?* Rikspolisstyrelsen & Skolverket.  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=640>
- Berglund, E. (2009). *Dynamisk pedagogik i relation till lärarutbildningen idag En teoriprovande studie där lärarrollen prövas inom den dynamiska pedagogiken ur ett dramapedagogiskt perspektiv*. Institutionen för kultur och kommunikation Dramakommunikation C -uppsats 15 hp.
- Bergqvist, K. (2001). *Det du irriterar dig på hos andra säger något om dig själv*. Utgivare: Arpal Hälsoutbildning.
- Bergström, M. (1991). *Barnet – den sista slaven*. Jönköping: Bokförlaget Seminarium AB.

- Bergström, M. (1995). *Neuropedagogik. En skola för hela hjärnan*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bergström, M. (1997). *Svarta och vita lekar Kaos och ordning i hjärnan – om det lekande barnet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bergström, M. (2004). *Överaktiva barn – scener ur vardagen*. Stockholm: Cura Bokförlag och Utbildning AB.
- Bettelheim, B. (1989). *Sagens förtrollade värld Folksagornas innebörd och betydelse*. Stockholm: Nordstedts stor pocket.
- Bjørndal, C R.P. (2005). *Det värderande ögat Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber AB.
- Björk, G. (1995). *Mobbning – ett spel om makt Fyra fallstudier av mobbning i skolmiljö*. Göteborgs universitet Institutionen för socialt arbete. Skriftserien 1995:5.
- Björzell, C. (1991). "Varför dramalek?" Bergholtz, T. (red.) I: *Rena rama drama*. Stockholm: Almqvist och Wiksell. s.8-9.
- Blandini, K. (2007). "Specialpedagogers handledningssamtal som verktyg och rum för reflektion". I: Krokmark, T. & Åberg, K. (2007). (red.). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur. s.199-223.
- Boalt Boëthius, S. & Ögren, M-L. (2012). *Möjligheter och utmaningar i grupphandledning Teori och verklighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Bohlin, R. (1995). *Pedagogiskt ledarskap*. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Bolman, L.G. & Terrance, E.D. (1997). *Nya perspektiv på organisation och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Bolton, G. (1984/2008). "Drama as Education- an argument for placing drama at the centre of the curriculum". Bolton, G. (1984/2008). I: *Drama för lärande och insikt Om dramapedagogik I teori och praktik texter i urval av Anita Grünbaum*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB. S.95-140.
- Borseman, E. (2007). *Dynamisk pedagogik Dess tillkomst och teoribildning tecknad utifrån Dan Lipschütz livsberättelse*. Lärarhögskolan i Stockholm Institutionen för samhälle, kultur och lärande CD-uppsats Pedagogik.
- Borseman, E. (2011). "Dynamisk pedagogik – att skapa möten". I: Österlind, E. (red.). *Drama – ledarskap som spelar roll*. Lund: Studentlitteratur. S.47-58.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Brännlund, L. (1991). *Konflikthantering Handbok för realister*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Buber, M. (1953/1993). *Om Uppfostran*. Ludvika: Dualis Förlag AB.
- Byréus, K. (2006). *Bella Grus och Glitter 2 – för tjejgrupper*. KSAN/Kvinnoorganisationernas Samarbetsråd i Alkohol- och Narkotikafrågor.

- Byréus, K. (2010). *Du har huvudrollen i ditt liv. Om forumspel som pedagogisk metod för frigörelse och förändring*. Stockholm: Liber.
- Byréus, K. (2011). "Att vara professionell ända in i själen". I: Österlind, E. (red.). *Drama – ledarskap som spelar roll*. Lund: Studentlitteratur. S.209-226.
- Byréus, K. (2012). *Kreativa metoder för grupputveckling och handledning*. Stockholm: Liber.
- Byréus, K. & Snickars, K. (2005). *Ta chansen! Livskunskap för killar*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Byréus, K. & Snickars, K. (2011). *Leka Lätt! 65 lekar för rörelse och samspel*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Colnerud, G. "När lärare mobbar, kränker eller sårar". I: Thors, C. (red). *Utstött - en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag. S.127-134.
- Coloroso, B. (2003). *Mobbningens tre ansikten Så bryter vi våldets onda cirkel*. Stockholm: Egmont Richter AB.
- Cox, R., & Schopler, E. (1993). *Aggression and self-injurious behaviors in persons with autism – the TEACCH approach*. Acta Paedopsychiatrica. 56:85-90.
- Crum, T F. (1991). *Konflikter som möjlighet*. Malmö: Liber.
- Cullberg, J. (2006). *Kris och utveckling samt Katastrofpsykiatri och sena stressreaktioner*. Stockholm: Natur och Kultur.
- D-Wester, Y. (2011-2012). Nr.1. "Åtgärdsprogram – elevhälsan ska underlätta för eleverna att klara studierna". I: Wahlman Laurell, B. (red). (2011-2012). Nr.1. *Nya skollagen – samverkan, sekretess, dokumentation*. Stockholm: Gothia förlag. s.16-20.
- Dahlgren, Sven Olof. (2007). *Varför stannar bussen när jag inte ska gå av? Att förstå autism, Aspergers syndrom och DAMP*. Stockholm: Liber.
- Dahlström, K. (2005). *FAKTA OM Neuropsykiatriska funktionshinder*. Riksförbundet Attention.
- Drugli, M B. (2003). *Barn vi bekymrar oss om*. Stockholm: Liber AB.
- Druid Glentow, B. (2008). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter Metodisk handbok*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Durewall-Institutet, (2010). *Att förebygga och bemöta hot & våld*.
- Durewall-Institutet, (2012). *Förebygg och bemöt ett utagerande beteende*.
- Durewall-Institutets hemsida. (2012-05-24). [www.durewall.se](http://www.durewall.se)
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003a). "Om sambandet mellan dialog, samspel och lärande". I: Dysthe, O.(red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur: Lund. S.7-27.
- Dysthe, O. (2003b). "Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande". I: Dysthe, O.(red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur: Lund. S.31-74.



- Dysthe, O. & England, M-A. (2003). "Vygotiskj och sociokulturell teori". I: Dysthe, O.(red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur: Lund. S.75-94.
- Edin, M. & Drummond, N. (2006). *Ordning och reda i skolan – ett steg på vägen mot dynamik och harmoni i klassrummet*. Solna: Fortbildningsförlaget.
- Edman Ståhl, I. (1999). *Det går att göra så här! Om att lösa vardagskonflikter*. Malmö: Runa Förlag.
- Ekeland, T-J. (2006). *Konflikt och konfliktförståelse – för vården och den sociala sektorn*. Malmö: Liber Ekonomi.
- Ekstrand, G. & Janzon, U.B. (1995). *Pedagogiskt drama*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellmin, R. (1985). *Att hantera konflikter i skolan. Metodboksserien*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Ellmin, R. (2008). *Konflikthantering i skolan – den andra baskunskapen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Elvin-Nowak, Y. & Thomsson, H. (2010). "Ska du låta dig tystas?". I: Palm, M. (red). *Låt oss tvista igen! – om konflikthantering i förskola och skola*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag. S.101-113.
- Englund, B. (2004). "Skapande och kroppsbaseade komplementära terapier". I: Englund, B. (2004). (red). *Skapande och kroppsbaseade komplementära terapier*. Lund: Studentlitteratur. s.137-170.
- Engquist, A. (1994). *Kommunikation på arbetsplatsen Chefen, medarbetaren, gruppen*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Engquist, A. (1996). *Om konsten att samtala*. Stockholm: Prisma.
- Engquist, A. (2002). *Förstånd och missförstånd Samtalsmetodik för arbetslivet*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Esbjörnsdotter, B. (1999). *Lär dig förstå och lösa konflikter Hemma och på arbetsplatsen*. Västerås: ICA bokförlag.
- Faldalen, S. (2010). "Människors mål kan vara oförenliga utan att de själva är det". I: Palm, M. (red). *Låt oss tvista igen! – om konflikthantering i förskola och skola*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag. S.51-63.
- Fischbein, S. & Österberg, O. (2003). *Mötet med alla barn – ett specialpedagogiskt perspektiv*. Solna: Ekelunds/Gleerups Utbildning AB.
- Fors, Z. (2007). "Destruktiva maktrelationer". I: Thors, C. (red). *Utstött - en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag. S.19-35.
- Frykholm, C-U. (2007). "Pedagogiska konsekvenser". I: *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Frånberg, G-M. & Wrethander, M. (2011). *Mobbning – en social konstruktion?* Lund: Studentlitteratur.

- Fägerblad, H. (2011). *Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd i grundskola och gymnasium*. Stockholm: Habilitering & Hälsa, Aspergercenter Stockholms läns landsting. Materialet kan laddas ner kostnadsfritt på [www.publicerat.habilitering.nu](http://www.publicerat.habilitering.nu)
- Gardner, H. (1996). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books AB.
- Gardner, H. & Laskin, M. (1997). *Sinne för ledarskap*. Jönköping: Brain Books AB.
- Gerland, G. (2000). *Hur kan man förstå och behandla utagerande och självskadande beteende vid autism? - en översikt över behandlingsmodeller och relaterade faktorer*. Stockholm: Riksföreningen Autism.
- Gerland, G. (2010). *Arbeta med Aspergers syndrom. Hantverket och den professionella rollen*. Enskededalen: Pavus Utbildning AB.
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Gjems, L. (2007). "Meningsskapande handledning". I: Krokmark, T. & Åberg, K. (2007). (red.). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur. S.179-198.
- Goleman, D. (1995). *Känslans intelligens Om att utveckla vår emotionella kapacitet för ett tryggare och mänskligare samhälle*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Goleman, D. (1998). *Känslans intelligens och arbetet Emotionell och social kompetens i arbetslivet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Granath, G. (2010). "Våga vara i det obehagliga". I: Palm, M. (red). *Låt oss tvista igen! – om konflikthantering i förskola och skola*. Stockholm: Läraförbundets Förlag. S.11-17.
- Grandelius, B. (1999). *Att sätta gränser Ett villkor för växande*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Granér, R. (1991). *Arbetsgruppen Den professionella gruppens psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Granér, R. (1994). *Personalgruppens psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Granström, K. (2006). *Dynamik i arbetsgrupper. Om grupprocesser i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Granström, K. (2007a). "Olika förklaringar till mobbning". I: Thors, C. (red). *Utstött - en bok om mobbning*. Stockholm: Läraförbundets Förlag. S.47-56.
- Granström, K. (2007b). "Lärare som provoceras av elever". I: Thors, C. (red). *Utstött - en bok om mobbning*. Stockholm: Läraförbundets Förlag. S.135-144.
- Greene, R W. (2003). *Explosiva barn Ett nytt sätt att förstå och behandla barn som har svårt att tåla motgångar och förändringar*. Stockholm: Cura Bokförlag och Utbildning AB.
- Greene, R W. (2011). *Vilse i skolan Hur vi kan hjälpa barn med beteendeproblem att hitta rätt*. Lund: Studentlitteratur.
- Greger, H. (1994). *Ju-Jitsu Självförsvar idrott och motion Svenska Budoförbundets introduktionsbok i Ju-Jitsu*. Svenska Budoförbundets ju-jutsusektion.
- Grünbaum, A. (2011). "Upplevelser kring ledarskap". I: Österlind, E. (red.). *Drama – ledarskap som spelar roll*. Lund: Studentlitteratur. S.31-44.

- Grünbaum, A. & Lepp, M. (2005). *DRACON I SKOLAN Drama, konflikthantering och medling*. Lund: Studentlitteratur.
- Guggenbühl, A. (2000). *Våldets kusliga fascination. Att hantera destruktivt beteende och mobbning bland barn och ungdomar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gustafsson, H. (2000). *Lotsa barn Att fostra med känsla och sunt förnuft*. Stockholm: Nordstedts Förlag.
- Gustafsson, H. (2009). *Elevhälsa börjar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Guvå, G. (1995). *Från JAG till VI Om att arbeta ihop en barngrupp*. Stockholm: Liber förlag.
- Guvå, G. (2011-2012). Nr.1. "Den nya elevhälsans möjligheter och utmaningar". I: Wahlman Laurell, B. (red). (2011-2012). *Nr.1. Nya skollagen – samverkan, sekretess, dokumentation*. Stockholm: Gothia förlag. s.25-33.
- Hakvoort, I. (2010). "Bara bråk? Bygg en pyramid!" I: Palm, M. (red). (2010). *Låt oss tvista igen! – om konflikthantering i förskola och skola*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag. S.19-26.
- Halvorsen, K. (1992). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Hanson, A. (2004). *Hälsopromotion i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansson, K. (2000). "Forskning om barn med beteendestörningar". I: Lindholm, M. (2000). *Stöd åt utagerande barn i hem, förskola och skola*. Allmänna Barnhusets konferens 27-29 november 2000. S.9-19.
- Hartman, S. (2003). *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hejlskov Elvén, B. (2009). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hejlskov Elvén, B. (2011). "Lärare har betalt för att hantera trotsiga barn". Bo Hejlskov Elvén i samtal med Hasse Hedström. Hedström, H. (2011). *Relationer, ramar & respekt – så skapar lärare studiero i klassrummet*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag. S.93-104.
- Hellsten, T. (2000). *Flodhästen på arbetsplatsen*. Göteborg: Bokförlaget Cordia AB/Trots Allt.
- Henriksson, L. (1992). *Lära i lek och drama*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hesslefors Persson, K. & Håkanson, R. (2003). *Samarbete Om kommunikation, ledarskap och konflikthantering*. Stockholm: Verbum Förlag.
- Hillarp, R. (1983). "Varför drama? Ett manifest från en grupp drama lärare". I: *Kritisk utbildningstidskrift* 29 nr 3. S.4-15.
- Hilmarsson, H TH. (1999). *Samtalet med känslomässig intelligens*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjärne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Nordstedts Förlag.

- Holme, I.M. och Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmgren-Lind, L. (2011). "Dramapedagogen i förskolan". I: Österlind, E. (red.). *Drama – ledarskap som spelar roll*. Lund: Studentlitteratur. S.81-97.
- Hwang, P. & Nilsson, B. (1996). *Utvecklingspsykologi från foster till vuxen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hägg, K. & Kuoppa, S.M. (2007). *Professionell vägledning: med samtal som redskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Hägglund, K. (2011). "Ledarskap och samspel". I: Österlind, E. (red.). *Drama – ledarskap som spelar roll*. Lund: Studentlitteratur. s.19-30.
- Högberg, Å. (1996a). *Symboler, sagor, metaforer*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Högberg, Å. (1996b). *Att utvecklas med symboler En vägvisare till symbolvärldens teori och praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Höistad, G. (1994). *Mobbning En bok om att förebygga, upptäcka och stoppa mobbning*. Stockholm: Informationsförlaget.
- Höistad, G. (2001). *Mobbning och människovärde Om förtryck, utanförskap och vad vi kan göra*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Igra, L. (2001). *Den tunna hinnan mellan omsorg och grymhet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ingelman, R. (1996). *Upplevelsepedagogik och Äventyrs metodik Tankar om undervisning*. Solna: Ekelunds Förlag AB.
- Ingelman, R. (1999). "Tiden är inne för Dynamisk pedagogik". I: *Comenius nr.9* Stockholm: Lärarhögskolan.
- Jamstallt hemsida. (2012-06-08). <http://www.jamstallt.se/>
- Janzon, U-B. & Sjöberg, C. (1977). *Pedagogiskt drama*. Malmö: Liber Läromedel.
- Johannesson, G. & Persson, F. (1978). *Mötas i grupp Pedagogiskt drama*. Stockholm: Esselte Studium AB.
- Johannesson, E. & Skuncke, M-C. (1991). *Lathund för doktorander och uppsatsförfattare*. Litteraturvetenskapliga institutionen Meddelanden Nr 1. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Johannisson, K. (2010). *Melankoliska rum Om ångest, leda och sårbarhet i förfluten tid och nutid*. Stockholm: Bonnier Pocket.
- Johnstone, K. (1985). *Impro Improvisation och teater*. Stockholm: Entré/ Riksteatern.
- Jordan, T. (2006). Fjärde tryckningen. 2010-11. *Att hantera och förebygga konflikter på arbetsplatsen*. Lärarförbundet Skolledarföreningen.
- Jørgensen, M., & Schreiner, P. (2001). *Fighter-relationen Barns kamp med vuxna*. Göteborg: Ninac Förlag AB.

- Kadesjö, B. (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber AB.
- Kallenberg, K. och Larsson, G. (2000). *Människans hälsa. Livsåskådning och personlighet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Kast, V. (2000). *Vredens kraft hos mig själv och andra*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Killén, K. (2008). *Professionell utveckling och handledning – ett yrkesövergripande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Kimber, B. (1999). *EQ livsnödvändig kompetens En introduktion till arbetet med EQ i skolan*. Solna: Ekelunds Förlag.
- Kimber, B. (2009). *Att stå ut med busungar Boken som lockar fram kraften hos de vuxna*. Malmö: Epago/Gleerups Utbildning AB.
- Kimber, B. (2011a). ”Straff och sanktioner fungerar inte – så varför använda sådana metoder?” Birgitta Kimber i samtal med Hasse Hedström. Hedström, H. (2011). *Relationer, ramar & respekt – så skapar lärare studiero i klassrummet*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag. S.57-66.
- Kimber, B. (2011b). *Att hantera busungar och anda ungar Boken som lockar fram krafter i skolan så att alla barn trivs och lär sig*. Malmö: Epago/Gleerups Utbildning AB.
- Kjellqvist, E. (1989). *Ledaren på den inre scenen. Den nye ledaren i psykoanalytisk belysning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kjellqvist, E. (1989). *Ledaren på den inre scenen. Den nye ledaren i psykoanalytisk belysning*. Stockholm: Natur och kultur.
- Kolfjord, I. (2009). *Konflikthantering i skolan. Kamratmedling framför nolltolerans*. Malmö: Bokbox Förlag.
- Kolfjord, I. (2010). ”Vem löser bråket – skolan eller polisen?” I: Palm, M. (red). *Låt oss tvista igen! – om konflikthantering i förskola och skola*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag. S.33-44.
- Korda - föreningen för Dynamisk Pedagogik hemsida. (2012-06-11). Hämtat <http://www.korda.se>, 2012-06-11.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langemar, P. (2008). *Kvalitativ forskningsmetod i psykologi – att låta en värld öppna sig*. Stockholm: Liber AB.
- Larsson, E. (2000). *Mobbad? Det har vi inte märkt!* Stockholm: Liber AB.
- Larsson, E. (2011). *Stökig klass – rektors ansvar? Handbok i pedagogisk ledning med fallbeskrivningar*. Vårgårda: Lectura Utbildning & Förlag.
- Lennér Axelson, B. & Thylefors, A. (1996). *Om konflikter Hemma och på jobbet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lennér Axelson, B. & Thylefors, A. (2005). *Arbetsgruppens psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Lepp, M. (1988). *Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt. En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lgr11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket  
[http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575](http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575)
- Liljegren, B. (2000). *Elever i svårigheter Familjen och skolan i samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, O. (2007). ”Skammen är det värsta”. I: Thors, C. (red). *Utstött - en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag. S.37-46.
- Lindhagen, M. (1996). *Fantasilekar Dramalekar och sagogestaltning*. Solna: Ekelunds Förlag AB.
- Lindqvist, G. (1989). *Från fakta till fantasi Om temaarbete utifrån skapande ämnen och lek*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, L. (1998). ”Gardner om hur vi tänker”. Svedberg, L & Zaar, M. (red). I: *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber AB. S.207-228.
- Lipschütz, D. (1971/2003). *Dynamisk Pedagogik. Synpunkter på skapande verksamhet samt samspel och samarbete i grupp*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Lipschütz, D. (1976). *Samspel i grupp. Kordainstitutets övningar i skapande verksamhet och dynamisk pedagogik*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Ljusenius, T. och Rydqvist, L-G. (2002). *Friskt ledarskap - lönar sig*. Stockholm: Prevent förlag och författarna.
- Lord, S. (1998). ”Dans och drama”. I: Powell, S., & Jordan, R. (red.). *Autism, leka, lära och leva En handbok för praktiskt lärande*. Stockholm: Bokförlager Cura AB. s.126-154.
- Lpfö 98. *Läroplanen för förskolan Lpfö 98 Reviderad 2010*. Skolverket.  
[http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2442](http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2442)
- Lundberg, N. (1999). *DYNAMISK PEDAGOGIK En studie om ledarskap, grupputveckling och hur det kan överföras till förskola och skola*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Lundberg, N. (nr 6, 2000). *Betydelse av drama i förskola och skola*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Lundberg, N. (2010). *Lärares arbete med att hjälpa elever med Aspergers syndrom att utvecklas i ämnet svenska*. Stockholms universitet.
- Lundberg, U. & Wentz, G. (2004). *Stressad hjärna, stressad kropp. Om sambanden mellan psykisk stress och kroppslig ohälsa*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Lundberg, M. (2011). *Jäkla människa! En handbok i hur du hanterar jobbiga människor på arbetet*. Malmö: Liber.
- Lundkvist, G. (2003). *När tålamodsburken rinner över – om att ritprata*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Lärarförbundet. (2000-3). *Att motarbeta nazism och rasism i skolan*. Stockholm: Lärarförbundet.

- Läraryrskommittén. (2000-10). *Så kan skolan förebygga våld, hot och mobbning*. Stockholm: Läraryrskommittén.
- Maltén, A. (1979). *Mot en vidgad lärarroll*. Malmö: Liber Läromedel.
- Maltén, A. (1985). *Specialpedagogiken och arbetslaget*. Malmö: Liber.
- Maltén, A. (1998). *Kommunikation och konflikthantering – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Maslach, C. (1998). *Utbränd Om omsorgens personliga pris och hur man kan förebygga utbrändhet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- May, R. (1994). *Modet att skapa*. Stockholm: Natur och Kultur.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Moxnes, P. (1995). *Hjältar – häxor – horor och andra djuproller i mänskligt samspel*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Nadeau, K G., Littman, E B. & Guinn, P O. (2002). *Flickor med AD/HD*. Lund: Studentlitteratur.
- Nevander Friström, L. (2006). *Kränkta människor samarbetar inte*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Nichols, M P. (2005). *Sluta bråka med barnen Lyssna på vad de egentligen säger*. Stockholm: Svenska Förlaget.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, B., & Waldemarson, A-K. (1998). *Rollspel i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, E. (2002). "Avslutande diskussion". I: Nilsson, E. (2002). *Nu är det dags ... att arbeta för att förhindra mobbning*. Allmänna Barnhusets konferens 18-20 mars 2002. Stockholm: Stiftelsen Allmänna Barnhuset. S. 45-47.
- Nilzon, K R. (2005). *Hot och våld i skola och samhälle*. Höganäs: Bokförlaget Kommunlitteratur AB.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2007). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar – Teoretiska och praktiska perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Näslund, J. (2007). "Socialpsykologiska aspekter på makt i handledning". I: Krokmark, T. & Åberg, K. (2007). (red.). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur. S.165-178.
- Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan – kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. Stockholm: Liber.
- Ohlsson, I. (1995). *Konflikthantering*. Stockholm: Kommentus Förlag.
- Olofsson Knutsdotter, B. (1991). *Varför leker inte barnen? En rapport från ett daghem*. Stockholm: HLS Förlag.
- Olofsson Knutsdotter, B. (1992). *I lekens värld*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.
- Olofsson, M. (1996). *Pedagogiskt ledarskap*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.
- Olsson, E. (1998). *På spaning efter gruppens själ Gruppen i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

- Olsson, B-I. & Olsson, K. (2007). *Att se möjligheter i svårigheter Barn och ungdomar med koncentrationssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Olweus, D. (1999). *Mobbning bland barn och ungdomar*. Stockholm: Rädda barnen.
- Olweus, D. (2007). "Mobbning i skola – fakta och åtgärder". I: Thors, C. (2007). (red). *Utstött – en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag. S.57-79.
- Østern, A-L. (2007). "Berättelser om levande ögonblick". I: Krokmark, T. & Åberg, K. (2007). (red.). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur. S.417-432.
- Palm, M. (2010a). "... och alla krig var slut". I: Palm, M. (2010a). (red). *Låt oss tvista igen! – om konflikthantering i förskola och skola*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag. S.45-50.
- Palm, M. (2010b). "En spegel av barnens känslor – Sonja i soffan". I: Palm, M. (2010b). (red). *Låt oss tvista igen! – om konflikthantering i förskola och skola*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag. S.45-50.
- Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.
- Pettersson, L. (2005). *Vi är inte bra på barn som Oscar – hur kan vi bli det?* Umeå: Specialpedagogiska institutet Läromedel Försäljning.
- Poncin, J. (2004). "Läsningens läkande och utvecklande kraft Litteratur i vård och omsorg" I:
- Englund, B. (2004). (red). *Skapande och kroppsbaserade komplementära terapier*. Lund: Studentlitteratur. s.193-213.
- Potter-Efron, R T. & Potter-Efron, P S. (2009). *Att handskas med ilska 11 stilar av ilska och hur man kan förändra dem*. Lund: Studentlitteratur.
- Poulsen, H D. (2005). *Det uppmärksamhetskrävande barnet*. Lund: Studentlitteratur.
- Pousette, M. (2009). *Trygg på jobbet Så förebygger och hanterar du hot, våld och trakasserier mot skolans personal*. Stockholm: SKL Kommentus.
- Qvarsell, B. (1989). "Skolbarn i samvaro och en bemötande pedagogik". Östmar, J E.(red). I: *Pedagogik och barns utveckling*. Stockholm: Utbildningsförlaget. S.85-117.
- Rapport (2009:6). *Grövre våld i skolan*. Brottsförebyggande rådet (Brå).
- Rapport (2011:9). *Psykologiska perspektiv på hot och våld i skolan – ur ett jämställdhetsperspektiv*. Arbetsmiljö verket.
- Rasmusson, V. & Erberth, B. (2008). *Undervisa i pedagogiskt drama Från dramaövningar till utvecklingsarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Remfeldt, J. (2011). "Att kalibrera den teaterpedagogiska kompassen". I: Österlind, E. (red.). *Drama – ledarskap som spelar roll*. Lund: Studentlitteratur. S.169-184.
- Reuterfors-Mattsson, I. (2002). "Lagens ramar kring mobbning". I: Nilsson, E. (2002). *Nu är det dags ... att arbeta för att förhindra mobbning*. Allmänna Barnhusets konferens 18-20 mars 2002. Stockholm: Stiftelsen Allmänna Barnhuset. S.21-30.
- Rodari, G. (1991). *Fantasins grammatik Introduktion till konsten att hitta på historier*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.



- Rosenberg, M. (2003). *Nonviolent communication: ett språk för livet*. Svensbyn: Friare liv.
- Råberg, E. (2008). *Omsorg utan våld Konsten att möta människor med autism*. Borås: Borås Tidning.
- Schüldt, K. (1994). *På barnens uppdrag Att förmedla Barnkonventionen genom drama*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Sifvert, C. (2009). *Vad gör man när någon dör?* Stockholm: Alfabetabokförlag.
- Silfver, B. (2011a). *Karneval i klassrum – kunskap på hjul En studie av elevers möte med clown analyserade med narrativ metod och poetisk etnografi*. ÅBO, Finland: Åbo Akademis förlag.
- Silfver, B. (2011b). ”Ledarskap i en klass med dramaprofil”. I: Österlind, E. (red.). *Drama – ledarskap som spelar roll*. Lund: Studentlitteratur. S.121-133.
- Sinkkonen, J. (1992). *Till små pojkars försvar*. Stockholm: Forum.
- Sinkkonen, J. (1997). *Till alla barns försvar*. Stockholm: Bokförlaget Forum.
- Sjölund, A. (1979). *Gruppsykologi*. Stockholm: Rabén och Sjögren.
- Skolinspektionens rapport. (2012). *En skola med tilltro lyfter alla elever*. Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning 2011. Diarienummer 40-2012:2991 Hämtad från Skolinspektionens hemsida: 2012-06-02.  
<http://www.skolinspektionen.se/Documents/Rapporter/spara-2012/Regeringsrapport-En-skola-med-tilltro-lyfter-alla-elever-1-juni-2012.pdf>
- Skolverkets allmänna råd. (2012). *Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*.  
[http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2798](http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2798)
- Skolverket. (Februari, 2012). *Juridisk vägledning mer om ... Elevers rätt till kunskap och särskilt stöd*. Hämtat från Skolverkets hemsida: 2012-06-02.  
[http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.159813!Menu/article/attachment/R%C3%A4tt%20till%20kunskap%20och%20s%C3%A4rskilt%20st%C3%B6d%2020120301.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.159813!Menu/article/attachment/R%C3%A4tt%20till%20kunskap%20och%20s%C3%A4rskilt%20st%C3%B6d%2020120301.pdf)
- Skolverkets hemsida. (2012-05-30). <http://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund/krankningar-och-diskriminering>
- Skolvärlden, (20120605). *Lärare jämförs med poliser*. Stockholm. Lärarnas Riksförbund. s.7
- Slade, P. (1971). *Child drama*. London: University of London Press.
- Smith, A-C. (2003). *Giraffspråket. Känlans kommunikation – en väg till kontakt och förändring*. Bokförlaget Kommunlitteratur AB.
- Socialstyrelsen (2004). *Kort om ADHD hos barn och vuxna*.  
<http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2004/2004-110-7>
- Socialstyrelsen (2010). *Barn som utmanar Barn med ADHD och andra beteendeproblem*.  
<http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2010/2010-3-6>
- Steinberg, J. (1994). *Aktiva värderingar för 2000-talet*. Ekelunds förlag.

- Steinberg, J. (2010). *Lektionen är helig När undervisningen står i centrum*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Steinberg, J. (2011). *Hitta lärarnas guldstunder När handledning och utveckling står i centrum*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Sterner, G., & Lundberg, I. (2002). *Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik*. Göteborg: NCM.
- Sternudd, M M F. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv – dramapedagogik i fyra läroplaner*. Uppsala universitet 2000.
- Svedberg, L. (1997). *Gruppsykologi Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Judoförbundets hemsida. (2012-05-29). <http://iof2.idrottonline.se/SvenskaJudoforbundet/Omjudo/>
- Svenska Budo och Kampsporfsförbundets hemsida. (2012-05-29). <http://www.budokampsport.se/content/ju-jutsu>
- Systrar hemsida. (2012-06-08). <http://www.systrar.net/harskartekniker-motstrategier-och-framjartekniker/>
- Säkerhetspolisen. (2008). *Personlig säkerhet*. Säkerhetspolisen.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Säljö, R. (2011). "L. S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär". I: Forsell, A. (red.). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber. S.153-177.
- Söderström, L. (2008). *Krav Maga på ren svenska Officiell introduktion till Krav Maga Sverige*. Volym 1. Krav Maga Sverige.
- Taube, K. (1997). *Läsinlärning och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Nordstedts Förlag.
- Taube, K. (2009). "Läs- och skrivförmåga, självbild och motivation". I: Bjar, L. & Frylmark, A. (red.) (2009). *Barn läser och skriver – specialpedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur. s. 65-85.
- Their, S. (1994). *Det pedagogiska ledarskapet*. Mariehamn: Mermerus AB.
- Thimon, A-C. (2000). *Bråkiga ungar och snälla barn Erfarenheter från pedagogiskt arbete med barn och ungdomar med Asperger syndrom*. Lund: Studentlitteratur.
- Thornberg, R. (2010). "Vilken fostransstil har jag som lärare?" I: Palm, M. (red). *Låt oss tvista igen! – om konflikthantering i förskola och skola*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag. S.71-78.
- Törnquist, E-M. (2011). "Att vara lärare i en konstnärlig kontext". I: Österlind, E. (red.). *Drama – ledarskap som spelar roll*. Lund: Studentlitteratur. S.153-167.
- Utas Carlsson, K. & Rosenberg Kimblad, A. (2011). *Hantera konflikter och förbygga våld – Förhållningssätt och färdigheter. Teori och praktik i skola och fritidshem*. Halmstad: Bulls Graphics AB.
- Vedeler, L. (2009). *Social kompetens i barngrupper*. Kristianstad: Gleerups utbildning.

- Végh Blidlöv, Á. (2011). "Skola + kultur = sant". I: Österlind, E. (red.). *Drama – ledarskap som spelar roll*. Lund: Studentlitteratur. S.61-78.
- von Schantz, U. (2011). "Dramapedagog på drift". I: Österlind, E. (red.). *Drama – ledarskap som spelar roll*. Lund: Studentlitteratur. S.185-208.
- Vårdguiden. (Nr 1. 2008). *Tema: Neuropsykiatriska diagnoser*. Stockholms läns landsting. S.4-9.
- Wadström, O. (1995). *Att förstå och påverka beteendeproblem Liten handbok för lärare och omsorgspersonal*. Uppsala: Aros läromedel.
- Wagner, B J. (1992). *Drama i undervisningen En bok om Dorothy Heathcotes pedagogik*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Wahl, M. (2004). "Illusion, Fiktion och Strukturerad verklighet". I: Hildefors, M., Hök, L., Meister, M., Molloy, G., Wahl, M. *Om kränkningar i skolan Den onda dagen*. Stockholm: Brombergs Bokförlag. S.13-27.
- Wahlberg, A M. (2007). *Konflikters liv och död*. Stockholm: Schibsted Förlagen.
- Wahlström, G O. (1996a). *Hantera konflikter – men hur? Metodbok för pedagoger*. Stockholm: Runa Förlag.
- Wahlström, G O. (1996b). *Handledning och samverkan i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa Förlag.
- Wahlström, G O. (1996c). *Gruppen som grogrund En arbetsmetod som fungerar*. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Way, B. (1976). *Utveckling genom drama Dramatisk improvisation som pedagogiskt hjälpmedel*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Weirsöe, B. (2004). *Empatisk kommunikation – Giraffspråket i pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Wiechel, L. (1983). *Pedagogiskt drama En väg till social kunskapsbildning*. Stockholm: Natur och kultur.
- Wiechel, L. (1985). "Det totala språket – pedagogiskt drama". Köhler, P O. I: *Drama Svenska i skolan*, nr 21. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget. S. 17-24.
- Wiking, B. (1991). *Bråkiga barn Praktisk psykologi för pedagoger i förskola och skola*. Under medverkan av Inga Sylvander. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Wikman, S. (2012). *Våld i arbetslivet Utveckling, uppmärksamhet och åtgärder*. Krimmonologiska institutionens avhandlingsserie nr. 30. Stockholms Universitet.
- Winter, M. (2008). *Aspergers syndrom - vad lärare behöver veta*. Stockholm: Liber AB.
- Wirtberg, I., Axberg, U., Palmgvist, O., & Svensson, P. (2000). "Samarbete kring barn i behov av särskilt stöd i förskola/ skola med hjälp av Marte Meo-metoden. I: Lindholm, M. (2000). *Stöd åt utagerande barn i hem, förskola och skola*. Allmänna Barnhusets konferens 27-29 november 2000. S.20-26.
- Åberg, K. (1997). *Bland stjärnor och syndabockar om hur man skapar ett gott samarbetsklimat i klassrummet*. Värnamo: Ekelunds förlag.

Åberg, K. (2007). "Handledda lärargrupper – för vad och vem?" I: Krokmark, T. & Åberg, K. (2007). (red.). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur. S.77-97.

Åhs, O. (1998). *Bortom bråk och hårt klimat om att utveckla social förmåga i skola och förskola*. Stockholm: Runa Förlag.

Ås, B. (1973). *De fem härskarteknikerna*. Stockholm: Riksorganisationen för kvinnojourer i Sverige.

Ärnström, U., & Hagberg, P. (1991). *Berättarboken*. Stockholm: Kulturkemi förlag.

Öhman, M. (1997). *Empati genom lek och språk*. Stockholm: Liber AB.

Öhrn-Baruch, B. (1992). *Mera drama i förskolan*. Stockholm: Almqvist och Wiksell förlag AB.

Öquist, O. (1995). *Tyst erfarenhet Om intuition och sinnlighet i en teknikpräglad kultur*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Österberg, O. (1987). *Samtal om livet i en klass*. Stencil.

Östergren, P. (1993). *Slå tillbaka handbok i självförsvar för kvinnor*. Stockholm: Natur och Kultur.

Österlind, E. (2011). "Dramalärares ledarskap – med helhet som ledstjärna". I: Österlind, E. (red.). *Drama – ledarskap som spelar roll*. Lund: Studentlitteratur. S.135-151.

#### *Föreläsningar:*

Karlberg, Martin. (2007-05-10). "Aggressiva barn och ungdomar". Anders Karlberg, lärare, doktorand i didaktik, vid institutionen för Didaktik på Uppsala Universitet. Arr. Stockholm: Sinus.

Strömberg, Anna-Christina. (2008-04-11). "Svårigheter vid AD/HD kopplade till praktisk pedagogik i arbetet med elever med AD/HD". Anna-Christina Strömberg, mellanstadielärare och specialpedagog. Projektledare AD/HD projektet/ specialpedagog vid Astrid Lindgrens barnsjukhus. Föreläsningen ingick i kursen "ADHD och liknande funktionsnedsättning, 7,5 hp". På Stockholms Universitet.

# **Bilaga: I**

## **Brev till kursens administratör**

Hej!

Jag går kursen Dynamisk pedagogik III, på Stockholms universitet.

Jag vänder mig till dig eftersom du är kursens administratör. Jag hoppas att du kan hjälpa mig med nedanstående fråga, om inte ifall du vet namnet på vem jag ska kontakta.

Under VT 2012 skriver jag en C-uppsats om ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik”. Det gör att jag behöver få tag i lärare att intervjua, som har läst ”Konfliktbearbetning genom dynamisk pedagogik, 15 hp?”.

Jag behöver därför få ut listor med namn och telefonnummer på studenter som under sin lärarutbildning har läst kursen ”Konfliktbearbetning genom dynamisk pedagogik, 15 hp” och som nu är färdiga med sin lärarutbildning.

Tack på förhand, med vänliga hälsningar: Nicklas Lundberg

## **Brev till eventuellt blivande respondenter**

Hej!

Jag går kursen Dynamisk pedagogik III, på Stockholms universitet. Under VT 2012 skriver jag en C-uppsats om ”Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik”, Jag behöver nu komma i kontakt med dig som i din lärarutbildning har läst kursen ”Konfliktbearbetning genom dynamisk pedagogik, 15 hp” och som nu arbetar som lärare i skolan. Jag vore tacksam om jag kunde få intervjua DIG, intervjun tar max 60 min och den kommer att beröra hur du som lärare kan använda och använder sig av de kunskaper som du har fått om konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik, i ditt arbete. Förslagsvis skulle vi kunna ses någon av de dagar som nämns här nedan. Vi kan då ses på er arbetsplats eller där ni finner det lämpligt att ses. Maila mig gärna om du är intresserad, nicklas.lundberg@hotmail.com så kommer vi överens om lämplig tid och plats. I uppsatsen kommer det som du har sagt under intervjun, att behandlas på ett sånt sätt, så att det inte ska gå att läsa ut vem som har sagt vad. Känner du till någon annan som har gått kursen och som är aktiv lärare, så vidarebefordra gärna den här informationen till dem.

Tack på förhand, med vänliga hälsningar: Nicklas Lundberg

## **Brev till de som visat intresse för att delta som respondenter**

Hej!

Vad trevligt att du vill delta i min studie om hur du som lärare kan använda och använder dig av de kunskaper som du har fått om konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik, i ditt arbete.

Förslagsvis skulle vi kunna ses någon av de dagar som nämns här nedan. Vi kan då ses på din arbetsplats eller där du finner det lämpligt att ses.

(Obs. I bilagan har tiderna tagits bort).

Obs. tiderna mailas även till ytterligare en person, som jag ska intervjua. Hoppas att ngn. av tiderna passar. Maila mig nicklas.lundberg@hotmail.com när och vart du kan ses för intervjun. Du kan även nå mig på min mobil tfn. 0000- 00 00 00

Tack på förhand, med vänliga hälsningar: Nicklas Lundberg

# **Bilaga: II**

## **Intervju guide**

Bakgrund

Definiera konflikter

Hur kommer det sig att ni på Stockholms universitet ger kursen Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik? Vad lär sig studenterna?

Konfliktbearbetning (efter/ förebyggande)

Dynamisk pedagogik (hur ser man på konflikter)

Konflikthantering

Barn- vuxna

Hantera      Hur agera

Aggressivitet/ våld

Behöver kunna lärare

Mobbning

Dynamisk pedagogik – drama

Använt dig av kunskaperna/ erfarenheterna?

Konflikter – inläring

Valde du kursen?

Råd!

# BILAGA III

## En kortfattad beskrivning av funktionshindren ADHD och Aspergers syndrom.

Diagnosen ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) är en form av uppmärksamhetsstörning, vilket skapar koncentrationssvårigheter. ADHD kännetecknas också av impulsivitet, bristande impulskontroll och överaktivitet. Det finns också de med ADHD som är dagdrömmande och oföretagsamma (Beckman & Fernell, 2007). De exekutiva färdigheterna<sup>19</sup> kan också vara utvecklade hos elever med ADHD, vilket gör att de kan få svårigheter i undervisningen och med skolarbetet. Om eleverna inte får förståelse för sina svårigheter och det stöd de behöver, kan det öka risken att eleven hamnar i konflikter (Greene, 2011). Eftersom mycket energi går till att koncentrera sig. Är det viktigt att eleven efter en aktivitet får tid för återhämtning om inte är risken stor att de hamnar i onödiga konflikter (Nadeau, Littman & Guinn, 2002). Elever med ADHD och utvecklingsstörning kan ha svårt att veta om de känslor som de känner är deras eller omgivningens (Hejlskov Elvén, 2011). De besvär som personer med ADHD har kan variera och förändras under livet, men även om svårigheterna finns kvar, kan de ändå lyckas bra i livet (Bergström, 2004).

Diagnosen Aspergers syndrom är en form av autism. Personer med Aspergers syndrom är normalbegåvade. De som har Aspergers syndrom har svårt med det sociala samspelet samt begränsade intressen (Vårdguiden, Nr 1. 2008). ”Att kunna ta andras perspektiv, förstå andras avsikter, att intuitivt kunna läsa av kroppsspråk och ana sig till vad andra har för känslor och tankar är det som kan sammanfattas inom Theory of Mind” (Fägerblad, 2011 s.13). ADHD och Aspergers syndrom betecknas som Neuropsykiatriska funktionshinder. De svårigheter som de här funktionshindren kan leda till, kan förklaras av hjärnans sätt att arbeta och fungera. Funktionshindret påverkar personen i dennes vardag. Svårigheterna kan innefatta det sociala samspelet och inlärningssvårigheter (Dahlström, 2005). Det är enligt Fägerblad (2011) ett missförstånd att elever med Aspergers syndrom inte skulle vara intresserade av att etablera sociala relationer med andra människor. Men en del av de här eleverna misslyckas med att skapa positiva kompisrelationer, vilket kan göra att de istället söker kontakt med vuxna, vilka oftare har ett större tålamod och en större förståelse för deras beteende. Elever med Aspergers syndrom kan uppleva oro, i samband med ostrukturerade aktiviteter så som raster. En del av dem kan missförstå olika situationer, vilket gör att de då kan hamna i konflikter. Därför behöver lärarna vara med eleven på rasten, för att kunna synliggöra och förklara för eleven vad det var som hände och ge eleven konkreta förslag på hur denne kan agera istället (Fägerblad, 2011). En del elever med Aspergers syndrom har således behov av att de har en lärare som kan hjälpa dem att tolka olika sociala situationer och hjälpa dem att förstå andras sätt att kommunicera och att i sin tur kommunicera med dem på ett bra sätt (Lundberg, 2010; Pettersson, 2005). Enligt Fägerblad (2011) kan det underlätta för en del elever med Aspergers syndrom, att de på förhand vet vad de ska göra på rasten. Elever som har Aspergers syndrom anser oftast att regler är viktiga att följa, eventuella regelbrott kan därför förklaras med att

---

<sup>19</sup> Med de exekutiva färdigheterna menas exempelvis: "... bristande tidsuppfattning, svårigheter att skifta tankespår, att utföra saker i logisk ordning, att bibehålla fokus, att kontrollera impulser" (Greene, 2011 s.56). Personer med ADHD "har svårt att styra och planera sitt handlande. Orsaken till detta är enligt en central teori att hjärnans exekutiva funktioner, dvs. de hjärnfunktioner som organiserar vårt handlande, inte fungerar optimalt" (Socialstyrelsen, 2004 s.19). Även elever med Aspergers syndrom, kan ha uppmärksamhetsproblem, kopplade till de exekutiva funktionerna, vilket också kan få konsekvenser för deras lärande. De exekutiva funktionerna innefattar också svårigheter med att planera, organisera, att förstå abstrakta begrepp. Till de exekutiva funktionerna hör också arbetsminnet. Det kan visa sig i att de har svårt att minnas sina tankar och relevant information som behövs för att de ska kunna lösa en arbetsuppgift (Attwood, 2008).

eleven inte har ”... förstått eller inte lyckats anpassa sitt beteende till rätt situation. Konsekvenstänkande och straff fungerar därför oftast sämre än strategier för att tydliggöra regeln och sammanhanget” (a.a. s.14).

Gustafsson (2009) framhåller att det finns både för- och nackdelar med att diagnosticera elever. Till fördelarna hör bland annat diagnosen kan medföra att elevens föräldrar, kan se att deras barns svårigheter inte har med deras uppfostran att göra. En diagnos kan också ge eleven den medicin som eleven behöver, för att klara av sitt skolarbete. Diagnosen hjälper också eleven att få det stöd och hjälp den behöver. Till nackdelarna hör exempelvis att de kan leda ”... till ett antingen-eller-tänkande, där skillnaden mellan diagnosbarn och övriga barn blir större än den borde vara. Det finns en risk att de barn som också har svårigheter men inte fullt uppfyller diagnoskriterierna kommer i kläm” (a.a. s.110). En annan risk är att eleven identifierar sig mer än vad som är rimligt med sin diagnos. Ett eventuellt utbrott kan då förklaras av att eleven har ADHD, när orsaken till utbrottet, kan ha varit något helt annat. Det kan också vara svårt för lärare, föräldrar och för eleven att förklara vad diagnosen innebär (a.a.). Men oavsett om en elev har en diagnos eller inte behöver lärare fundera kring om det finns andra orsaker som kan förklara elevens beteende (Dahlgren, 2007). ”När en situation analyseras måste man utgå från det mest uppenbara och konkreta, sedan fortsätta leta i allt mer komplicerade kombinationer av förklaringar” (a.a.s.160). Dahlgren menar att lärare kan ha nytta av att använda följande fyra förklaringsmodeller i sina försök att förstå en elevs beteende: *Diagnos*, *Normalitet*, *Kognition* och *Kommunikation*.

De olika förklaringsmodellerna kan ibland var och en för sig förklara vissa, men absolut inte alla, situationer. Många gånger krävs flera, eller till och med samtliga, förklaringsmodeller för att rätt förstå vad som hänt. ... Det finns sannolikt heller ingen förklaringsmodell som alltid gäller för en och samma individ (a.a.s.166).



# **BILAGA IV**

## **Seriesamtal, Sociala berättelser och Teckenekonomi/ belöningsystem**

Här nedan beskriv metoderna Seriesamtal, Sociala berättelser och som kan vara bra att använda i samband med att man ska hjälpa elever med ADHD eller Aspergers syndrom att se, tolka och förstå sin och de andras del i en konflikt och att hantera dessa på ett mer konstruktivt sätt. Teckenekonomi/ belöningsystem kan användas för att lära elever med ADHD och Aspergers syndrom nya beteenden och för att förstärka ett önskvärt beteende.

### **Seriesamtal och Sociala berättelser**

Att tolka verbala budskap kan vara svårt för elever med till exempel Aspergers syndrom. De kan då ha stöd av seriesamtal och sociala berättelser (Andersson, 2000). De här samtalen och berättelserna kan bli ett redskap för att hjälpa elever med bland annat ADHD och de med Aspergers syndrom att förstå hur andra kommunicerar och hur de själva kan bli bättre på kommunikation. De kan också hjälpa eleven att förstå olika sammanhang (Andersson, 2000; Lundkvist, 2003; Winter, 2008). Att använda visualiseringar i form av seriesamtal, kan vara ett stöd för att reda ut olika beteenden och missförstånd (Andersson, 2000). De strategier de lär sig kan de sedan använda i olika situationer (Andersson, 2000; Winter, 2008).

Den sociala berättelsen kan användas för att beskriva olika aspekter av ett för eleven aktuellt problem. I berättelsen får eleven sedan se hur problemet kan hanteras (Andersson, 2000). ”En social berättelse kan förklara en social situation eller ge en social förståelse omkring något som barnet inte har kunskap om. Berättelsen kan också ge information om något som ska hända eller förklara hur något ska göras” (Pettersson, 2005 s. 54-55). Berättelsen beskrivs för personen i jagform (Andersson, 2000; Winter, 2008). Negativa ord så som inte och aldrig bör undvikas. Tanken är att berättelsen ska läsas av eller för eleven vid olika tillfällen. Det är också den vuxne som skriver ner berättelsen till eleven (Andersson, 2000).

Ett seriesamtal skrivs i anslutning till en aktuell händelse. Det sker genom att läraren ritar en serie ihop med eleven, serien innehåller enkla streckgubbar. I serien förklaras orsakerna till den aktuella händelsen och eleven ges förslag på hur den kan lösas. I serien kan även pratbubblor med text eller symboler användas (Andersson, 2000; Pettersson, 2005).

### **Teckenekonomi/ belöningsystem**

I arbetet med att förändra en elevs beteende, har belöningsystem visat sig vara ett effektivt redskap (Wadström, 1995). I samband med att man arbetar med belöningar, i syfte att stärka ett beteende behöver man förklara sambandet för eleven. På det viset kan eleven få en förståelse av orsaken till varför denne ska bete sig på ett speciellt sätt (Hejlskov Elvén, 2009). Enligt Winter (2008) fungerar belöningsystem främst på elever med Aspergers syndrom. Gerland (2010) menar tvärtom att belöningsystem har ett begränsat värde för elever med Aspergers syndrom. Det beror på att elever med Aspergers syndrom har svårigheter med att generalisera, de färdigheter de lär sig, vilket gör att de kommer att ha svårt att använda det i andra situationer (a.a.).

# **BILAGA V**

## **Konflikthantering genom DRACON i skolan**

DRACON är en metod, som kan användas i skolan, för att eleverna ska lära sig att hantera konflikter. I DRACON metoden utgår man ifrån konflikter som eleverna själva har upplevt. I arbetet med DRACON får eleverna genom drama och rollspel möjlighet att utforska vilka konsekvenser olika förhållningssätt kan få vid en konflikt. Den här metoden passar främst elever från 14 års ålder. DRACON-projektet påbörjades 1994. Ett forskningsprojekt om metoden bedrevs mellan 2001-2004. I projektet undersöktes "... vad tonåringar lär om konflikter och konflikthantering, när dramapedagogik och konfliktteori kombineras i ett systematiskt uppbyggt program" (Grünbaum & Lepp, 2005 s.9).

I DRACON ingår också kamratmedling, där elever får lära yngre elever att hantera konflikter. Men om kamratmedling ska lyckas, krävs det att eleverna som valts till medlare också har en vuxen mentor, som kan stödja dem i svårare konflikter. Genom att reflektera kring övningarna, utvecklar eleverna nya kompetenser (a.a.).

# BILAGA VI

## Nonviolent communication (NVC) eller Giraffspråket

Under 1970- talet utvecklades Nonviolent Communication, av den amerikanske psykologen Marshall B. Metoden är i Sverige mer känd som giraffspråket. Det kan förklaras med att Giraffen är det djur som har det största hjärtat. De har också en lång hals som gör att hjärta och hjärna ligger relativt långt ifrån varandra. Giraffen får då symbolisera att det krävs att man reflekterar över det som sker istället för att reagera impulsivt. Symboliskt sätt kan giraffen med sin långa hals få en överblick över situationen, samtidigt vågar de stå för sina åsikter.

Motsats till Giraffen är Vargen, som får symbolisera att vi inte förstår andras beteenden, vilket skapar en rädsla. Vanligtvis är vi också omedvetna om våra invanda tankemönster, vilket kan bero på att vi inte har reflekterat över dem. När någon säger något som gör att vi känner oss hotade. Då använder vi oss ofta av Vargens språk vilket innebär att vi angriper den som har hotat oss. På så vis ökar risken för att en konflikt ska uppstå (Rosenberg, 2003; Smith, 2003). ”För att undvika det obehag som dessa inre Vargar orsakar har vi lärt oss att använda olika försvarsmekanismer. En av dessa försvarsmekanismer är att vi projicerar vårt eget missnöje och vår otillräcklighet på andra” (Smith, 2003 s.47).

Giraffmetoden lär ut en icke-våldskommunikation, som bygger på att man är villig att lyssna på varandra, vilket gör att utövarna blir bättre på att förstå sina egna och andras behov. För att lösa en konflikt använder man innehållet i NVC- processen fyra steg. De olika stegen är observation, känsla, behov och önskemål. Man undersöker då de fyra stegen utifrån både sitt eget och den andres perspektiv (Rosenberg, 2003; Smith, 2003). Metoden bygger på att man lyssnar på den andre med empati och inlevelse samt vilka behov som ligger bakom det som sägs. Man ska heller inte lägga in tolkningar i det man har hört, då man återger det till personen i fråga (Palm, 2010b; Smith, 2003).

Giraffspråket tar tid att lära sig och den som vill lära sig det, bör försöka att testa det till en början i inte alltför allvarliga konflikter. På så vis blir man mer och mer förtrogen med metoden och kan då sedan även praktisera den på svårare konflikter (Weirsöe, 2004). Metoden kan användas både mellan elever, elever – vuxna och enbart mellan vuxna. Det viktiga är att var och en tar ”... ansvar för sina egna behov och att låta andra ta ansvar för sina” (Palm, 2010b s.91).

I arbetet med att hantera konflikter är det viktigt att vi blir medvetna om vårt eget förhållningssätt. Med förhållningssätt innebär vårt sätt att tänka, handla och känna (Smith, 2003). Om vi på allvar ska kunna förändra vårt tänkande och som i sin tur kommer att påverka vårt förhållningssätt behöver vi enligt Smith också förstå att våra uppfattningar inte är några sanningar, utan att de enbart är föreställningar som vi har, utifrån hur vi tolkar och uppfattar världen. Förhållningssättet är heller inte något statiskt, utan ”... något som vi ständigt utvecklar och förändrar i takt med att erfarenheter berikar vår personlighet” (a.a. s.20).

# BILAGA VII

## Härskartekniker

Berit Ås (1973) är professor i socialpsykologi och forskar kring makt, hon har hittat fem härskartekniker, som används i syfte att styra och påverka andra människor. Härskarteknikerna kan förekomma överallt i samhället, både på arbetet, i skolan och i hemmet. Till de fem härskarteknikerna hör: Osynliggörande, förlöjligande, undanhållande av information, dubbelbestraffning och påförande av skuld och skam. När vi blir medvetna om de olika härskarteknikerna, menar Ås, att vi också kan minska deras effekt.

**Osynliggörande:** Personer som blir osynliggjorda, kan visa sig i att de blir ignorerade eller bortglömda. Det kan också vara att ens trovärdighet ifrågasätts.

**Förlöjligande:** Det innebär att man blir utsatt för förakt eller att man blir utskrattad.

**Undanhållande av information:** Det här innebär att inte får ta del av information, förändringar eller vara med på möten.

**Dubbelbestraffning:** Det betyder att en person kritiseras för det de gör och det de inte gör.

**Påförande av skuld och skam:** Att skuldbelägga någon innebär att man försöker få den andre att uppleva skam och skuld. Det kan ske genom att ens person eller arbetsinsats attackeras och att man utsätts för skvaller (a.a.).

Sedan Berit Ås beskrivit de fem härskarteknikerna som hon hade upptäckt, har ytterligare tre härskartekniker identifierats av Riksorganisationen för kvinnojourer i Sverige (ROKS) och Svenska feministgrupper ([www.jamstallt.se](http://www.jamstallt.se)). De tre nya härskarteknikerna är: Objektivisering, hot och hot om våld samt splittring. På senare år har Empowerment nätverket (ENSU) vid Stockholms universitet utvecklat olika motstrategier, som syftar till att förebygga och motverka härskarteknikerna. I samband med det myntades begreppet ”bekräftartekniker”.

**Objektivisering, Riksorganisationen för kvinnojourer i Sverige (ROKS):** Objektivisering innebär att en person blir värderad av andra, utifrån sitt utseende och klädsel.

**Hot och hot om våld, Svenska feministgrupper:** Det innebär att en person utsätts för fysiskt våld, eller verbala hot om att utsättas för fysiskt våld. Våldet kan således också vara psykiskt, det kan då också uttryckas i form av trakasserier. Att utsättas för hot eller våld kan leda till rädsla, för att stå upp för sig själv.

**Splittring, Svenska, feministgrupper:** När det inom en grupp förekommer att man nedvärderar och pratar skit om andra deltagare, då upphöjer de sig själva. Men det här fungerar splittrande på gruppens gemenskap. Det blir då svårare att arbeta tillsammans och uppnå gemensamma mål ([www.jamstallt.se](http://www.jamstallt.se); 2012-06-08; [www.systrar.net](http://www.systrar.net), 2012-06-08).

I de här två länkarna, som går till två Pdf- filer, kan du läsa om de bekräftelsetekniker, som har utvecklats i syfte att förebygga och motverka härskartekniker:

<http://www.jamstallt.se/docs/Harskar%20och%20bekraftar%20tekniker.pdf>

<http://www.jamstallt.se/docs/ENSU%20bekraftartekniker.pdf>

# BILAGA VIII

## Medling vid konflikthantering

Medling är en av många metoder som kan användas i strävan att hantera konflikter på ett konstruktivt sätt (Höistad, 2001; Utas Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011). I ett arbetslag där det förekommer konflikter som personalen inte själva klara av att hantera, finns en stor risk att personalens arbetsinsats blir lidande och att stämningen på arbetet blir negativ. När konflikter blir så pass allvarliga att de skapar ett destruktivt arbetsklimat, kan medling behövas. Desto tidigare en sådan insats görs, desto större är chanserna att man ska kunna lösa de problem och konflikter som har uppstått på arbetsplatsen (Hilmarsson, 1999).

Det är viktigt att hålla isär medling och skiljedom. Vid skiljedom finns, liksom vid medling, en tredje part men denna har vid skiljedom en annan funktion genom att den har det slutgiltiga avgörandet vad gäller beslut och avtal. ... Det finns olika typer av medling. Graden av frivillighet hos parterna är en sak som kan skilja (Utas Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011 s.89).

Att medlingen är frivillig, innebär att en av parterna, när som helst har rätt och möjligheten att avsluta medlingsarbetet. I arbetet med medling, måste bägge parter känna tillit och förtroende till medlaren. En behöver därför förhålla sig neutral och opartisk, till det parterna säger. Men medlaren måste samtidigt kunna ifrågasätta om de förslag som ges är realistiska. Medlaren måste även kunna avstyra, sådant som tas upp, som visar sig vara oväsentligt. En viktig egenskap hos medlaren är att denne är nyfiken och visar intresse för bägge parter uppfattningar under medlingsprocessen (Utas Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011). Hilmarsson (1999) menar att det är medlarens uppgift att styra samtalet och att se till att de regler som har satts upp under medlingen följs. Hilmarsson beskriver medlingen i fem olika steg. 1. Här beskrivs nuläget och vad var och en har att vinna på att man finner en lösning på konflikten. 2. Att man hittar gemensamma intressen. 3. Parterna i konflikten får här komma överens om vad var och en ska göra, för att minska konflikten. 4. Efter ungefär en vecka, är det dags för en utvärdering av det som sagts och kommit överens om på det föregående medlarmötet. 5. I samband med utvärderingen, finns nu möjligheten att eventuellt komma överens om nya överenskommelser (a.a.).

När det gäller medling i skolan, mellan elever, kan det enligt Kolfjord (2009) vara svårt att få tiden att räcka till. Därför menar Kolfjord att skolor som väljer att använda medling som metod borde se till att man inrättar en tjänst för just medling. En sådan handling skulle även ge legitimitet för att arbeta med medling. Enligt Höistad (2001) måste läraren och eleverna aktivt delta i medlingen och se de möjligheter som finns, istället för att fokusera på hindren. Det finns tre nivåer som man behöver arbeta sig igenom. Dessa är att ta reda på hur det är nu. Enas om hur vi vill ha det och komma fram till hur man ska göra för att nå dit. I medlingen behöver alla få komma till tals (a.a.). Ett sätt att visa på att eleverna är oeniga i en fråga är att medlaren upprepar det barnet har sagt och att medlaren även använder barnets namn i det sammanhanget. Det är också viktigt att fråga hur involverad eleven känner sig i den aktuella konflikten (Kolfjord, 2009). Det är bra om läraren fortgående antecknar elevernas svar. Det är bra om alla kan se anteckningarna, för då blir både problematiken och de föreslagna lösningarna mer överskådliga och tydliga. Det är lätt att konflikter "... kan blossa upp igen om vi inte har uppsikt över hur den fortlöper" (Höistad, 2001 s.174). Därför är det viktigt att medlingen inte avslutas direkt, utan att konflikten följs upp efter en tid. Kolfjord (2009) anser att det är en fördel om det finns två medlare. Då kan den ena ha som uppgift att fokusera på samtalsprocessen. Medan den andra är observatör och finns med som stöd under samtalet (a.a.).

Det är alltid vanskligt att exakt säga hur många träffar som behövs – allt beror ju på konfliktens art och framför allt hur länge den hållit på. Men som en tumregel kan det vara lämpligt att ha 4-5 träffar med cirka en veckas eller två veckors mellanrum mellan första och andra och tredje träffen. Sedan kan det få gå lite längre tid mellan de övriga träffarna (Höistad, 2001 s.175).

Vid uppföljningarna är det viktigt att samtala om hur det har gått. Om det har varit lätt eller svårt och om det finns fler förslag på vad man kan göra (a.a.).

### **Kamratmedling**

Vid kamratmedling utgår man från att eleverna själva ska ha makten att stödja de elever som har en konflikt att kunna komma till en konfliktlösning. I situationer där fysiskt våld uppstår, eller att situationen väcker oro och obehag hos kamratmedlarna. Då är det viktigt att de vuxna på skolan tar över ansvaret för situationen. ”Medlingsverksamheten genomsyras också av att man ska uppföra sig på ett bra sätt mot sina kamrater, inga barn ska stängas ute, man ska hjälpa varandra, ha förståelse för olikheter och vara rättvis” (Kolfjord, 2009 s. 110). Eftersom skolan oftast är en organisation som är hierarkisk uppbyggd. Enligt Kolfjord bygger traditionell konflikt hantering på tillsägelser eller bestraffningar. Medan kamratmedling ska vara framtidsorienterad. I arbetet med att starta upp kamratmedling på en skola, krävs det en förändring av skolans kultur. Kolfjord menar att det krävs sex principer för att lyckas förändra en skolkultur.

1. Kamratmedling tar både tid och resurser i anspråk. Därför måste man på skolan fråga sig om konfliktnivån på skolan så hög att ett medlingsprogram behövs.
2. Om kamratmedlingen ska kunna lyckas krävs att kamratmedlingsprogrammet är förankrat hos skolans ledning och bland lärarna. Det innebär att lektionstid behöver få användas till kamratmedling för både elever och lärare. Det kräver att programmet finansieras i form av exempelvis utbildning (för lärare, föräldrar och skolledningen) och att det finns möjlighet att ta in vikarier. Det krävs också möjlighet att organisera medlingen, i form av schemaläggning. ”Självklart är eleverna kärngruppen i medlingsverksamheten och om inte medlingen förankras på ett sätt som lockar frivilliga som medlare eller om elever i konflikt inte har förtroende för medlingen kommer den positiva, kreativa konflikt hanteringen att utebli”(a.a. 43).
3. Det är viktigt att all skolpersonal uppmuntras att delta i medlingsprogrammet.
4. ”att arbeta med skolan som ett system, innebär att medlingsprogrammet ideologiskt, pedagogiskt och organisatoriskt skall harmoniera med övrig verksamhet. Ett kamratmedlings-program på en hierarkisk, dysfunktionell och repressiv skola ger föga resultat” (a.a. s.46).
5. Arbetet med kamratmedling måste vara långsiktigt.
6. ”... att förstå att förändringar på skolan är en ständigt pågående process. Att införa konflikt hantering kan öka konfliktnivån. Då konflikter blir accepterade som ett normaltillstånd sopas de heller inte under mattan” (a.a. s.48).

Här följer en förklaring till hur kamratmedlingen går till i praktiken:

Vid en medling går kamratmedlarna igenom de så kallade medlingsstegen tillsammans med de barn som är involverade i konflikten: 1) medlarna frågar de bråkande barnen om de behöver hjälp och 2) om de vill lösa bråket 3) de går till en lugn plats på skolgården. 4) alla barnen presenterar sig inför varandra med förnamn 5) kamratmedlingens grundregler förklaras 6) den bråkande nummer 1 berättar hur det har gått till och får ”feedback”, som innebär att medlaren upprepar det den bråkande sagt och för att få bekräftat att det är rätt uppfattat 7) den bråkande nummer 2 berättar hur det har gått till och får ”feedback” 8) de bråkande letar efter lösningar 9) de bråkande väljer en lösning 10) de bråkande bestämmer när den lösning de valt ska börja gälla och skakar hand. Om de bråkande inte kan finna någon lösning frågar medlaren om hon/han kan få presentera någon/några lösningar (”bråkande” är den term som används inom medlingsverksamheten) (a.a. s.31).

Den kritik som har framkommit vid utvärdering av kamratmedling, är att ett allt för stort ansvar läggs på eleverna. Det har också visat sig att elever på lågstadiet inte alltid är tillräckligt mogna för att vara medlare. Då de inte har velat gå ifrån en rolig lektion till förmån för att bistå som medlare vid en konfliktlösning. En annan fara med att öppet samtala om eleverna som har bråkat, är att bilden av en elev som bråkig förstärks. Det kan då leda till en stigmatisering och exkludering av eleven (a.a.).

Enligt Kolfjord är det viktigt att man ständigt utvärderar det kamratmedlingsprogram man har på skolan, för att se till att varken de som har utsatt andra eller har utsatts för kränkningar. Kolfjord varnar också för att det finns en risk med:

... att sociala konflikter privatiseras ... Det finns en tendens att förklara såväl ungdomsbrottslighet som konflikter på våra skolor i termer av individen, familjen eller bostadsområdet därmed beslöjas det politiska/ ekonomiska ansvaret för uppkommen segregering. Om Barnens konflikter på en skola härstammar från en skolas dysfunktionella organisering av verksamheten kan medling bli en del av en konfliktförståelse som läggs hos barnen. Det är stökiga ungar som är problemet, inte skolans organisering eller pedagogik alternativt samhällets segregering (a.a. s.116).

Kolfjord skriver vidare:

Det kamratmedling, grundad på reparativ rättvisa, kan åstadkomma är ett bemyndigande av eleverna och en trivsammare skola. Elevers konflikter på en skola påverkar inte endast dem som är involverade utan kan få återverkningar för en vidare grupp i form av otrivsel, rädslor etc. Kamratmedling konstruerar inte heller barnen som avvikare eller brottslingar och ligger i linje med de demokratisträvanden som politiskt formulerats för skolan (a.a. s.116).

# BILAGA IX

## Handledning kring konflikter

Eftersom lärare arbetar i ett relationsyrke har de också behov av att få handledning. ”Arbetar vi dessutom med metoder som väcker känslor och iscensätter konfliktsituationer är det viktigt att få kvalificerad handledning för att bearbeta alla de processer man som ledare är en del av i arbetet med olika grupper” Byréus (2010 s.32-33). Byréus (2012) menar att syftet med handledning är att tillvarata de kunskaper som finns i en grupp (a.a.).

Med hjälp av egen handledning kan ledaren sätta ors på både problem och framgångsfaktorer, mobilisera den egna kompetensen och utveckla sin professionalitet ända in i själen. ... Nu finns många handledningsuppdrag inom skolan och ledningen ser det som en del i att kvalitetssäkra verksamheten. Arbetslagen blir sammansvetsade team och den bärande kraften i skolutvecklingen (a.a. s.35).

När en handledning får pågå kontinuerligt, leder det en inlärningsprocess för pedagogen. På sikt kommer det då att leda till en ökad kompetens och yrkesprofessionalitet (Bladini, 2007; Gjems, 1997; Wiking, 1991). Enligt Drugli (2003) kan handledning ”ibland vara helt nödvändig för att ta hand om människor som har en svår arbetssituation och för att säkerställa den professionella kvaliteten i arbetet” (a.a. s.71). I samtal med andra människor är det viktigt att man bekräftar den andres tankar och känslor, samtidigt som man respekterar den andres behov av integritet. (Andersen, 2003; Engquist, 1994, Engquist, 1996). Hur samtalet kommer att utvecklas, beror till största delen på handledarens inställning och attityd till den eller de, som han/ hon samtalar med (Engquist, 1994). Eftersom det finns olika former av handledning, behöver man hitta en handledningsform som passar gruppen eller individen (Drugli, 2003). De flesta pedagogiska handledningssamtalen syftar till att skapa möjlighet till reflektion, utveckling och att hjälpa lärarna att stödja eleverna i deras lärande (Bladini, 2007; Gjems, 2007; Näslund, 2007; Østern, 2007; Pettersson, 2005; Steinberg, 2010; Steinberg, 2011; Åberg, 2007). Efter en våldsam incident, behöver personalen få möjlighet att samtala om det som skett med en handledare. ”Det ger, utöver reflektion över egna reaktioner, ökad kunskap i gruppen”. (Durewall-Institutet, 2010 s.9). När man analyserar situationen, behöver man se på alla inblandades agerande och på den specifika situationen (Durewall-Institutet, 2012). Men samtalet får inte leda till att de drabbade personerna skuldbeläggs (Durewall-Institutet, 2010).

De problem som tas upp till bearbetning i en handledning, är sådant som är aktuellt för den handledde. Därför ansvarar handledaren för att det som tas upp blir belyst och bearbetat, om inte kommer problemet att se lika dant ut, som det gjorde innan handledningen (Byréus, 2011; Gjems, 1997; Killén, 2008). Handledningen hjälper oss på det viset att få perspektiv på det som har varit och att få möjlighet att se det ur nya perspektiv (Byréus, 2011; Socialstyrelsen, 2010). De lärare som får handledning i sitt arbete kring hur de ska handskas med bråkiga elever, påverkas till att börja reflektera mer över sitt förhållningssätt. Det i sin tur påverkar lärarens agerande och hur de kommer att känna och uppleva kommande situationer med de här eleverna (Wiking, 1991). Det finns en risk att handledaren hindrar att det uppstår en reflekterande process i en grupp, om handledaren kommer med lösningar eller tar ställning till det som sägs (Hägg & Kuoppa, 2007; Steinberg, 2011).

Handledarens uppdrag är att vara obekvämt och ställa motfrågor för att få en tydlig bild av vad som menas och vad som ska göras ... Som handledare ska du inte omedelbart komma med lösningar, tips och konkreta idéer. En del av tanken bakom handledning är att adepten/ kollegan själv ska komma på lösningar. Visst kan du ge tips, men vänta (Steinberg, 2011 s.25-26).



Parallellt med att man leder grupper kan det vara bra att få egen handledning. På så vis kan ledaren lättare få hjälp med att få syn på egna och andras projektioner. Det gör att de tankar som växer hos ledaren och de processer som uppstår i gruppen, blir begripliga och därmed även hanterbart. Ledaren får på så vis också enklare att härbärgera de känslor som kan uppstå i mötet med andra människor (Byréus, 2011). Enligt Wahlström (1996b) är det nödvändigt att den som handleder en grupp har kunskaper om gruppdynamik. I arbetet med handledning är det viktigt att det skapas ett tillitsfullt klimat så att deltagarna känner sig trygga. I handledningen behöver alla deltagarna bli sedda, bekräftade och få utrymme att säga sin åsikt. Det kan ske genom att handledaren fördelar ordet mellan deltagarna och låter var och en få uttrycka sina egna tankar och känslor samt att de inte ska uttala sig om vad andra tycker och känner (a.a.).

Det är handledaren och de som blir handledda som tillsammans skapar ett tillitsfullt klimat i gruppen, vilket det är viktigt att man samtalar om i handledningsgruppen. Handledaren måste värna om den eller de deltagare som vågar berätta om sina tillkortakommanden och på det viset kan handledaren och gruppen stödja personen i dennes utveckling (Boalt Boëthius & Ögren, 2012). Under handledningen behöver atmosfären därför vara så pass tillåtande att deltagarna vågar uttrycka sina eventuella känslor av misslyckanden och av att känna sig otillräcklig. En elev kan av en lärare upplevas "... som ytterst prövande, och känna hat eller en önskan att slippa se honom" (Wiking, 1991 s.39). Läraren behöver då få hjälp av handledaren att bearbeta de olika slags känslor som denne upplever kring eleven. "Om du klart och öppet inför din handledare kan ge uttryck för t ex hat mot en elev, får du tillfälle att prata igenom varför just han väcker sådana känslor hos dig" (a.a. s.39). När vi får möjlighet att samtala med handledaren om de här känslorna, utan att denne skuldbelägger oss. Då sker det en bearbetning inför de här känslorna och vi får perspektiv till dem och de situationer vi brukar hamna i med eleven. På sikt kommer det att påverka vårt sätt att reagera och våra känslor gentemot eleven (a.a.).

Handledningstillfällena behöver ha en form av struktur och handledaren har ett stort ansvar för att ingen far illa av det som sägs i gruppen. Genom handledning kan de som blir handledda ges möjlighet att få stöd och perspektiv på de konflikter som de upplever i sitt yrkesutövande (Engquist, 2002; Wahlström, 1996b). Enligt Engquist (2002) hjälper en tydlig struktur också handledaren att se till så att talutrymmet för deltagare som eventuellt har en negativ inverkan på gruppen, minskar. Det medför då en minskad risk för att de negativa personerna ska ha en negativ påverkan på samtalsatmosfären (a.a.). I handledningen handlar det om att de handledda dels ska kunna se sin egen roll i konflikterna och att de ska lära sig att se, förstå och hantera sina egna känslor på ett bra sätt. Det handlar även om att se vilka motiv, som ligger bakom en elevs agerande. På så vis ger handledningen en ökad förståelse för eleven, sig själv och för sina kollegor (Wahlström, 1996b). Handledningen hjälper också lärarna att hitta ett gemensamt förhållningssätt, gentemot elever som har ett utagerande beteende (Olsson & Olsson, 2007). Som handledare får man inte bli låst till en metod, utan det är istället innehållet som kommer upp under samtalet, som behöver få vara i fokus (Byréus, 2012). Det är viktigt att handledaren ställer konkreta frågor och att var och en i gruppen får ge sin syn på hur de uppfattar ett begrepp eller en situation (Steinberg, 2010; Steinberg, 2011). Om inte handledaren tar tag i de konflikter som kan finnas i en handledningsgrupp finns det en risk att gruppens utveckling stagnerar. Därför är det viktigt att handledaren lyfter de konflikter som finns och låter var och en beskriva sin uppfattning. Då tillvaratas de erfarenheter som finns bland deltagarna i en grupp, då blir alla sedda och bekräftade. Det här ökar även medvetenheten och förståelsen av andra människors situation och vad som ligger bakom deras handlingar. På det viset kan handledningen bli ett lärotillfälle för gruppens deltagare. Det är också bra om handledaren kan förklara hur konflikter uppstår och vad som sker mellan människor. På det viset får deltagarna distans till sina konflikter och de kan se att konflikter är något som är naturligt och som uppstår i samspelet mellan människor (Gjems, 1997).

Enligt Kimber (2009) kan det vara bra att handledaren, är med i klassrummet och observerar hur läraren agerar i olika situationer, samspelet i klassen och hur klassens hierarki ser ut. Det är också viktigt att sammanställa sina observationer och se om det går att upptäcka mönster i det man har sett. Det är bra om handledaren själv inte är inblandad i det som händer i klassen, då det skulle medföra en svårighet att se vad som sker i klassrummet objektivt. Efter observationen sitter handledaren och läraren tillsammans och resonerar om det handledaren har sett under observationen,

lärarens upplevelser och dennes tankar kring det som har hänt i klassrummet (a.a.). Det är viktigt att vara medveten om vilka frågor man ställer, då frågorna kan bidra till att samtalet antingen leder till utveckling eller stagnation. I bästa fall kan frågorna engagera deltagarna, få dem motiverade och att få deltagarna att dra egna slutsatser (Hilmarsson, 1999). Att göra omformuleringar och att sammanfatta det som de handledda har berättat, visar de handledda att man har lyssnat på dem och det ger också dem en möjlighet att korrigera eventuella feltolkningar, som handledaren har gjort (Hägg & Kuoppa, 2007). Handledaren kan även ställa perspektivutvidgande frågor, för att skapa reflektion. De kan också göra jämförelser och peka på olika möjligheter, vilket är tekniker för att skapa en förändring (Bladini, 2007). I samband med att en grupp får handledning kan handledaren även använda sig av rollspel eller forumspel för att deltagarna ska skapa en förståelse för sig själva och varandra (Byréus, 2012).

På kort tid ska både handledaren och gruppen få en klar bild av skeendet och de inblandades medverkan i dilemman. Naturligtvis påverkas deltagarna av berättarens kroppsspråk, intonation med mera men mest avgörande är ändå orden för att bygga upp en förståelse av den handleddes problem. Forumspel bjuder på möjligheten att bringa nytt ljus över händelsen genom att organisera berättelsen med hjälp av gestaltning så att även kroppsspråk och positionering i rummet blir tydligt att reflektera kring (a.a. s.170).

Byréus lyfter här ytterligare några faktorer som är viktiga att ta hänsyn till, i användandet av forumspel som ett verktyg i en handledningsgrupp:

Att arbeta med forumspel i handledning underlättar fördelningen av ansvar i rummet. Deltagaren i forumspel har huvudrollen i valet av det problem som ska gestaltas och vilken eller vilka av alla förslag till öppningar som denne tar till sig, medan jokern/ handledaren har huvudansvaret för den metodiska bearbetningen och för grupprocessen (a.a. s.171).

Rollspel kan också användas som ett komplement till den verbala handledningen i ett lärarlag, för att öka förståelsen, för elevens situation. Under en handledningsprocess, behöver handledaren vara medveten om att deltagarna kan reagera negativt, då de inte ges ett färdigt recept, på hur de ska agera gentemot eleven. I sådana lägen behöver handledaren bemöta deltagaren med förståelse och empati och ha vetskap om att det här är en process, som behöver få ta tid (Wiking, 1991). Som handledare är det mer effektivt att lyfta upp deltagarnas positiva sidor och förstärka dem, än om vi skulle ta upp deltagarnas negativa sidor. Det medför att deltagarnas självförtroende stärks och att de då också kommer att våga se och ta i tur med sina skuggsidor (Wahlström, 1996b). Engquist (2002) menar att det är bra om de som handleds får formulera om eventuella negativa föreställningar som de har till att bli positiva. Då det skapar energi och kraft att göra något åt situationen och det hjälper också de handledda att se svårigheterna ur ett nytt perspektiv.

Enligt Ahlberg (2007) behöver lärare i handledning få reflektera över sitt bemötande av elever, då deras bemötande kan påverka elevens förmåga att nå läroplanens mål. Gjems (2007) menar att handledaren ansvarar för att alla deltagarna i handledningsgruppen, är med och bidrar till att kommunikationen runt det aktuella ämnet blir så bra som möjligt. Enligt Wiking (1991) kan en förändring av pedagogernas agerande ske, då de har fått uttrycka sina svårigheter i handledningen och att de känner att dessa accepteras av handledaren och gruppen (a.a.). Om det ska kunna ske inom gruppens ram, behöver handledaren ha bidragit till att deltagarna är trygga med varandra. I de fall som deltagarna i en grupp inte fungerar så bra ihop behöver deltagarna få arbeta i andra former än i handledning (Wahlström, 1996b).

# BILAGA X

## **Ett exempel på hur bearbetningen skulle kunna gå till under ett pass i Dynamisk pedagogik**

Här nedan följer en analys och förklaring till vad som sker under en övning i Dynamisk pedagogik där deltagarna ska få möjlighet att bearbeta en konflikt, utifrån min definition av bearbetning. Exemplet är en hypotetisk beskrivning av hur bearbetningen skulle kunna gå till under ett pass i Dynamisk pedagogik, utifrån respondenternas beskrivningar av hur övningarna går till i den Dynamiska pedagogiken och med hjälp av mina förkunskaper i ämnet.

I arbetet med Dynamisk pedagogik sker, som vi kan se här nedan, en bearbetning av det aktuella temat i olika steg. När läraren introducerar ett tema i form av en övning, då startar det en process inom deltagarna, där den första ofta innebär att temat väcker minnen och tankar utifrån deltagarens egna livserfarenheter. Övningen består sedan av olika steg, där ett steg i taget genomförs. Under själva övningen får deltagaren gestalta temat med hjälp av något material. Det kan vara färg, garn, lera eller något annat material. Det sker då ytterligare en bearbetning när deltagaren närmar sig temat i och med att det väcker ännu fler minnen och associationer, som de formar i sin gestaltning. När deltagaren då exempelvis målar en konflikt som denne har varit med om, sker det en inre dialog och ett möte mellan deltagaren, penseln, färgen och papperet. När gestaltningen är klar, får deltagarna oftast sitta i par och samtala om den skapande processen, hur det har varit och vilka tankar, känslor och minnen det har väckt. När deltagaren visar och ser på sin gestaltning, berättar denne också vilka associationer den ger upphov till. Det här berättandet som pågår blir då ännu ett bearbetande av den eller de konflikter som deltagaren har gestaltat. När deltagaren sätter ord på det, sker också en distansering mellan minnet, upplevelsen och det gör att deltagaren kan se klarare på det som har hänt och kanske också lämna minnet bakom sig. När den andra deltagaren lyssnar aktivt och också ställer frågor kring det som personen berättar. Då får deltagaren möjlighet att stanna upp och reflektera kring det aktuella temat. Det kan i sin tur ge deltagaren nya perspektiv och insikter om det aktuella temat, som man för tillfället bearbetar. Efter att den andre deltagaren också har fått visa och berätta om sin gestaltning. Då går man över till nästa steg i övningen. I det steget får deltagarna dela med sig av det man har funnit som viktigt under arbetets gång och i samtalet. Den erfarenhetsdelningen kan ske först i en lite större grupp och sen i helgrupp, alternativt direkt i helgrupp.

# BILAGA XI

## Hur aggressivitet och konflikter kan utvecklas hos barn i olika åldrar

Alla barn gör av och till saker eller uppvisar beteenden som vuxna tycker är olämpliga. Ofta handlar det om problem som uppkommer i en speciell situation (utbrott på väg hem från förskolan, bråk mellan syskon, ...) eller under en period av extra påfrestningar (... när föräldrarna håller på att skiljas etc.). De här situationerna kan vara jobbiga för barnet och dess omgivning men knappast något som kräver omfattande insatser för att stävja. Dessutom är protester mot de vuxna en nödvändig del av varje barns utveckling. ... De flesta vuxna kan acceptera att en treåring trotsar och protesterar på det sättet, men inte att ett skolbarn vägrar att samarbeta och betar sig på samma sätt. Beteendet får allvarliga följder för barnets uppväxtsituation, inte minst för hur det uppfattas av andra. När barn upprepat bryter mot de regler, normer eller förväntningar som finns i uppväxtmiljön kan man kalla beteendet eller handlingsmönstret för ett *beteendeproblem*. De flesta beteendeproblem definieras utifrån den sociala gemenskapens värderingar och normer. Ett visst handlande uppfattas som ett problem i en situation (protesten mot lärarens krav i klassrummet) men inte i en annan (protesten mot den som mobbar). Det finns en risk för att barn felaktigt anses ha beteendeproblem när de uppträder på ett sätt som i stunden provocerar oss vuxna, och därför måste vi också se hur vi eller andra i omgivningen har bidragit till barnets reaktioner. Barn med beteendeproblem är en brokig skara. De är dock sällan lyckliga, utan snarare missnöjda, otrygga och ledsna barn som mycket oftakänner sig missförstådda. Det är som om de ständigt är beredda att ta strid mot en oförstående omgivning och kämpar med att dölja sin osäkerhet och rädsla. Däremot är de sällan öppet hjälpsökande även om de kanske egentligen vill ha hjälp med att ändra de andra i sin omgivning. De harsvårt att se sitt bidrag till det som händer eller till de problem som uppstår. Oftast lägger de skulden på andra och hamnar lätt i samspelssituationer som ytterligare förstärker omgivningens negativa förväntningar (Socialstyrelsen, 2010s.13).

Under ett barns första fyra levnadsår, är föräldrarnas känslomässiga omsorg viktig för barnets utveckling. En ökad risk för att utveckla aggressivitet och en fientlig inställning till sin omgivning, uppstår i de fall där barnet saknar värme och en engagerad förälder. Barnets aggressivitet förstärks även i de fall som föräldern har varit eftergiven och inte satt gränser för sitt barn. Barn, vars föräldrar bestraffar dem fysiskt eller om föräldrarna får våldsamma känsloutbrott, har en ökad risk att bli aggressiv (Olweus, 1999). Enligt Guggenbühl (2000) måste vi se att aggressivitet är något som tillhör vår mänskliga natur.

Att känna glädje i förströelse och våld är en mänsklig egenskap sedan urminnes tider. Det inte alltid yttre orsaker – familjen, omvärlden – som kan göras ansvariga för barnets aggressionstendens. Bakom våldsbeteende hos ett barn döljer sig naturligtvis ofta ett rop på hjälp, men många gånger blandas det med genuin förtjusning i våld och förstörelse. I samband med våldsbeteende i förskolan gäller det att beakta båda nivåerna (a.a. s.65).

Guggenbühl menar att förskollärarna har monopol på det våld som förekommer i förskolan. Det innebär att förskolebarnen kommer att påverkas av hur förskolläraren hanterar det våld som uppstår i förskolan. På det viset blir förskolläraren en ”orienteringspunkt som barnen rättar sig efter. ... Barngruppen blir på så sätt en avspegling av förskollärarens psykiska sinnesstämning” (a.a. s.67). Det här medför att förskolläraren måste bli klar över sin syn på konflikter och våld, för att förskollärarens omedvetna hållning till våld ska påverka hur barngruppen ska utvecklas (a.a.). Det är viktigt att barn

får lära sig att sätta ord på sina känslor. Då det hjälper dem att behärska sina känslor. Ett barn som lär sig att verbalisera sina tankar, får också lättare att skilja mellan verklighet, fantasier och önskningar. När ett barn är impulsivt och oroligt, saknar de ibland förmågan att sätta ord på sina tankar och känslor, vilket kan göra att de istället agerar fysiskt i samspelet med andra (Sinkkonen, 1997).

Ett barns störande beteende förändras oftast med tiden. Det kan vara att de mer barnsliga inslagen i form av plötsliga skrik upphör. Istället blir barnets provokationer med ökad ålder, allt mer subtilt. Det kan vara att slamra med pennor eller komma med kommentarer. Motivet bakom sådana här beteende kan vara att det lilla barnet vill ha sin förälders eller lärares uppmärksamhet. De äldre elevernas beteende kan bero på att de vill ha sina klasskompisars blickar, något som de tolkar som uppskattning (Wadström, 1995). Enligt Lundberg & Wahlberg (2011) kan aggressivitet ha blivit ett inlärt beteende, genom att man redan som barn har blivit bemött med aggressivitet, genom utskällningar, hårda tonfall och smällande dörrar. Det aggressiva beteendet har då blivit en norm, som barnet tar med sig in i vuxenvärlden. Om personen är van vid att ha ett aggressivt beteende har de oftast svårt att förstå varför andra personer tycker att deras beteende är aggressivt. Ytterligare en förklaring till aggressivitet kan vara en bristande impuls kontroll. En person med impuls kontroll, har förmågan att styra sina impulser och reflektera över sitt beteende. En person med bristande impuls kontroll, hinner dock inte att reflektera, utan styrs av sin impuls. ”Den aggressive klarar inte av att stoppa tanken och impulsen och inse de okloka i situationen” (a.a. s.20). Elever med de här svårigheterna utmanar ofta de människor som finns i deras omvärld. Det kan lätt leda till att pedagoger känner ilska och besvikelse över de här elevernas beteenden i olika situationer. Det kan i sin tur göra att läraren upplever sig som misslyckad. Men det är framför allt eleverna själva som skapar problem för sig själva och för sin egen framtid. Därför behöver de här eleverna få förståelse och hjälp av pedagogerna att de får lära sig att hantera olika situationer. De här eleverna upplever sig ofta som missförstådda, de riskerar att misslyckas i skolan. Ofta stör de på lektionerna och andra klasskamrater kan vara rädda för dem. Eleverna har ofta svårt att utveckla och behålla konstruktiva kamratrelationer, vilket medför att de kan söka sig till elever med liknande problem som de själva. Det här riskerar då att utvecklas till en negativ spiral. Därför måste pedagoger och andra vuxna se dessa elever och vara medvetna om vilka skydds och riskfaktorer som finns. Pedagogerna måste arbeta medvetet med hälsofrämjande åtgärder, de måste stötta och uppmuntra eleverna till att göra bra saker och hjälpa dem att lyckas. Det här kräver i sin tur att skolans ledning backar upp sin personal och att skolledningen erbjuder pedagogerna handledning och att de visar att de har förtroende för att lärarna gör ett bra arbete (Socialstyrelsen, 2010).

Redan i förskolan kan pedagoger uppmärksamma barn som har en brister i sin sociala kompetens, vilket kan visa sig i att barnet har svårt:

... att samspela med andra på ett lyhört sätt. Om den förmågan brister får yngre barn svårt att leka konstruktivt med andra barn medan de lite äldre kan få problem med att få och behålla kompisar. Barn med bristande social kompetens har svårt för att utveckla och fördjupa sociala relationer De märker kanske inte när de överskrider sociala gränser och får svårt att bli populära i gruppen. Andra tycker att dessa barn är väldigt självupptagna och till och med att de saknar empatisk förmåga eftersom de inte verkar bry sig om andras önskningar, vilja eller välbefinnande. Särskilt bekymmersamt är det när ett barn inte visar ånger efter att ha gjort någon illa utan snarast verkar vara känslolokalt i sina reaktioner. (Socialstyrelsen, 2010 s.36).

Men med kunskaper kring hur vi upptäcker de här barnen och kunskaper kring hur vi kan lära dem att bli mer sociala, så ökar sannolikheten att de inte utvecklar några bestående beteendeproblem (a.a.).

Guggenbühl (2000) beskriver hur han i sitt arbete som barn- och ungdomspsykolog ofta möter bråkiga och aggressiva barn/ ungdomar. När han träffar dem en och en är de vältaliga och de tar aktivt avstånd mot våld. Men när de sedan åter är med sina kompisar. Då förändras deras beteende och de blir återigen aggressiva. Det här beteendet förklarar Guggenbühl med ett grupp- eller gängfenomen. Det

innebär att deras personliga normer upphör och istället bestäms deras beteende av det gäng de är med i. Det råder således en annan verklighet när gänget träffas.

De är inte längre individer med relation till föräldrar, lärare eller vänner, utan medlemmar av en grupp. De upplever gemenskap bland jämnåriga. I denna gemenskap eller grupp iscensätter barnen en alternativ värld, som måste vara tydligt avgränsad från de vuxnas. Barnen upplever att de rör sig i en egen värld, där de själva bestämmer och där vuxna inte kan köra med dem (a.a. s.31).

I gänget skapar barnen/ ungdomarna egna regler, de skapar sig ett språk som skiljer sig från de vuxnas språk. Det kan också visa sig i att de skaffar sig en gemensam klädsel. När eleverna bemöts med fasa och upprördhet från de vuxna, stärks deras makt. Om lärarna istället förhåller sig saklig och med empati mot gängets medlemmar. Då förlorar de obscena orden sin innebörd och effekt på omgivningen. Men att helt ignorera sådana här ord, kan istället få den negativa effekten att gänget trappar upp sitt agerande, till dess att de lyckas provocera läraren och denne reagerar med förfärande på gängets beteende. Gänget har då lyckats i sin strävan efter att bli uppmärksammade som ett mäktigt gäng. Det finns dock utvecklingspsykologiska skäl menar Guggenbühl till varför det är viktigt att få tillhöra ett gäng.

I gängen ställs de inför existentiella utmaningar som vi kämpar med ... svek, intriger, fruktan, fiendskap, konflikter och svartsjuka. De konfronteras med människans sämsta sidor, men lär sig också att mobilisera krafter och resurser för att klara av dem. De upptäcker betydelsen av vänskap, lojalitet och överenskommelser, eller får erfarenheter av hur konflikter kan lösas. I grupperna sker en spontan social inläring (a.a. s.33).

I gängen kan medlemmarna uppleva en känsla av att vara grandiosa, men i verkligheten har inte gänget den betydelse och påverkan på omgivningen som barnen/ ungdomarna i sin fantasi gör gällande (a.a.). Det finns en risk i att barn med ett dåligt självförtroende, försöker hävda sig i ett gäng, genom att göra sådant som andra inte vågar. Ett sätt att motverka den destruktiva påverkan ett gäng, kan ha på dess medlemmar, är att stärka barnens självförtroende och hjälpa dem att må psykiskt bättre (Godée, 1981). Flickor och pojkar använder olika strategier för att hantera konflikter. Vanligtvis samtalar flickor bakom ryggen på andra. Pojkarna däremot använder sig mer av hot och slagsmål (Wahlström, 1996a).

## BILAGA XII

### Behovet av regler och gränser samt risken med straff

Barn söker och vill ha gränser, då det skapar en trygghet (Grandelius, 1999; Kadesjö, 2001; Lennér Axelson & Thylefors, 1996; Sinkkonen, 1992; Wiking, 1991). Barn vill också testa om föräldrarna orkar stå fast vid de gränser som de har satt upp. Det innebär inte att föräldrarna behöver bli strängare, utan snarare att man tar hänsyn till barnets behov i möjligaste mån (Nichols, 2005). När ett barn ges yttre gränser leder det till att barnet själv kommer få enklare att sätta sina egna gränser och värna om sin integritet (Grandelius, 1999). Enligt Sinkkonen (1997) kan en del föräldrar ha svårt för att sätta gränser, för sina barn. Då de är rädda för att gränser ”skulle skada barnets känslomässiga utveckling eller ge upphov till ett förfärligt raseriutbrott” (a.a. s.75). Enligt Sinkkonen, beror ett sådant förhållningssätt hos föräldrarna oftast på att de själva är rädda för den ilska, som de har inom sig. Det kan visa sig i att föräldern kan få tankar om att vilja slå sitt barn, i fall det inte slutar att skrika (a.a.). Både barn och vuxna behöver regler och en struktur, för att uppleva att de ingår i ett sammanhang (Godée, 1981; Olweus, 1999; Nichols, 2005; Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2007; Åhs, 1998). Enligt Birgitta Kimber (2011a) behöver lärare skapa relationer med alla elever, vilket sker när eleverna känner sig sedda och att olikheter mellan eleverna uppskattas. Eleverna behöver även regler och tydliga ramar samt känna till vilka konsekvenserna blir om dessa inte följs (a.a.). Men samtidigt som gränser anses viktiga för en lärare ska få sina lektioner att fungera, så menar Wahl (2004) att många lärare har svårt att sätta gränser. Det kan i sin tur få konsekvenser på olika nivåer i skolan (a.a.).

Ett barn som inte får gränser, kan börja uppleva sig som allsmäktig och de lär sig att ”behärska sin omgivning genom att bli rasande. Innerst inne är det ändå samtidigt besviket på sina föräldrar och känner sig allt annat än tryggt” (Sinkkonen, 1997 s.75). Hellsten (2000) menar att vi människor har ett starkt behov av att bli omtäckta, bekräftade och accepterade av andra. Det kan bidra till att vi av rädsla för att inte bli omtäckta kan få svårt att sätta egna gränser.

Det är vanligt att eleverna prövar och undersöker de regler och gränser som finns (Rasmusson & Erberth, 2008). Elever har oftast enklare att följa och acceptera regler, som de själva har varit med och utformat. Därför är det viktigt att regelbundet utvärdera och diskutera vilka regler som ska gälla (Läraryrket, 2000-10). Regler och normer är viktiga att diskutera med föräldrarna, då föräldrarnas engagemang har en stor inverkan på lärarens förmåga att skapa ett tryggt arbetsmiljö (Ellmin, 1985). Lektioner som har tydliga ramar, med en igenkännbar struktur ger eleverna en trygghet. Men när det däremot saknas regler då har vi inget att relatera till. Det kan då få en negativ inverkan på vårt psykiska välbefinnande (Kimber, 2009; Olsson & Olsson, 2007; Olweus, 1999; Végh Blidlöv, 2011; Åhs, 1998). Om en vuxen kan säga ifrån till barnet när det känns fel kommer barnet även att uppfatta den vuxne som trovärdig, när denne uttrycker något positivt. Barn behöver gränser för att utvecklas, men den vuxne måste även kunna ändra sig i de fall som deras beslut inte var så pass genomtänkta (Grandelius, 1999). Lärarna måste ha som utgångspunkt att eleverna alltid gör sitt bästa, utifrån deras egen förmåga (Greene, 2003; Hejlskov Elvén, 2009).

Enligt Grandelius (1999) är risken med straff att det kan skapa en distans mellan barnet och den vuxne. Kimber (2011a) menar att straff oftast kan upplevas av eleverna som kränkande. Nichols (2005) menar att föräldrar ofta väntar för länge innan de sätter gränser för sitt barns negativa beteende. Det medför att när de väl sätter gränsen, sker det när de har förlorat fattningen. Vilket gör att barnets beteende bestraffas med åga, skrik eller utskällning. Det här kan fungera för en stund, men barnet kan oftast inte se orsaken till att de bestraffades. Istället upplever sig barnet förödmjukad av den vuxnes beteende. Grandelius (1999) påpekar att konsekvenserna av ett straff kan leda till att den bestraffade utvecklar en negativ självbild. Däremot behöver barn oavsett ålder få lära sig att ta ansvar för sina handlingar. Enligt Gustafsson (2009) reagerar elever starkt om de utsätts för kollektiva bestraffningar och sådana straff får heller inte förekomma. Som lärare behöver man hitta en balans mellan omsorg och att ha fasta ramar, för att elever ska lyckas i ett längre perspektiv (Maltén, 1985). Att ge positiv feedback i anslutning till en elevs beteende, ger ett bättre resultat på sikt än negativ feedback (Kadesjö,

2001). Enligt Nichols (2005) är det mer effektivt att ignorera ett negativt beteende än att bestraffa barnet i syfte att beteendet ska upphöra. Det hjälper barnet att utveckla en känsla för vad som är rätt och fel (Åhs, 1998). Det är viktigt att gränssättningen vi vuxna sätter är genomtänkta och sker med omdöme, för då upplever barnet det som att de vuxna bryr sig om dem (Grandelius, 1999). Nichols (2005) anser att de vuxna måste öva sig i att se det som sker, utifrån barnet synsätt. Om man lyckas med det minskar konflikterna med barnet och den vuxne och barnets relation förbättras. Om vi förklarar för en elev att ett visst beteende inte kommer att accepteras och att vi samtidigt berättar vilka konsekvenser ett sådant beteende skulle innebära. Om då eleven i alla fall tillämpar ett sådant beteende. Då måste vi som lärare vara konsekventa och genomföra de konsekvenser vi har berättat för eleven att ett sådant här beteende kommer att mynna ut i. På det viset kan vi behålla vår trovärdighet, både mot den som har betett sig opassande och för de elever som blir vittnen till händelsen. Därför är det klokt att fundera över vilka konsekvenser ett regelbrott ska få. För kan vi inte leva upp till de konsekvenser vi har utlovat, då kommer elevernas förtroende för oss att hamna i gungning (Askeland, 2000; Greene, 2003).

”När barn upprepat bryter mot de regler, normer eller förväntningar som finns i uppväxtmiljön kan man kalla beteendet eller handlingsmönstret för ett *beteendeproblem*” (Socialstyrelsen, 2010 s.13). Det är viktigt att dessa barn precis som alla andra barn har föräldrar som kan ge dem trygghet, en kärleksfull och accepterande relation. Föräldrarna måste tala om för barnet vilka regler som gäller och sätta gränser för barnet. Föräldrarna måste även ”... reagera på ett konsekvent sätt på icke önskvärda beteenden och ha tydliga attityder mot asociala handlingar. Dessutom behöver föräldrarna naturligtvis kunna se och uppmuntra barnens fina sidor och deras positiva beteende” (Socialstyrelsen, 2010 s.49).

Skolpersonalen varken kan eller ska ta något ansvar för föräldrarnas relation till sina barn, men osäkra föräldrar kan behöva hjälp i sin föräldraroll t.ex. genom att få veta vad som kan vara viktigt att tänka på. En pedagog kan t.ex. hjälpa föräldrarna att se och uppmuntra barnets strävan att fungera i sociala sammanhang och att se barnets positiva beteenden samtidigt som de undviker att tala nedlåtande till det. (Socialstyrelsen, 2010 s.49).

Risken att beteendeproblemen kvarstår ökar om ett barns hemsituation präglas av återkommande konflikter mellan förälder och barn. En inkonsekvens i förälderns bemötande och gränssättning inklusive otydliga regler. ”Otrygghet och oförutsägbarhet i familjens vardag som gör att barnet inte vet vad som kommer att hända eller vilka reaktioner ett visst handlande får” (Socialstyrelsen, 2010 s.39). Ytterligare en bidragande orsak kan vara att föräldern har låga förväntningar på att barnet ska visa ett positivt beteende (a.a.).

Det är relativt vanligt att vuxna utgår ”... från att barn vet vad som förväntas av dem utan att man tydligt har formulerat eller diskuterat det ihop med barnen. Barn brukar få veta vad de inte får göra, och i förskolan och skolan formuleras reglerna oftast i ett antal ”du får inte ....”” (Socialstyrelsen, 2010 s. 45). Istället behöver lärare och föräldrar ”... lägga ner mer möda på att formulera vad man egentligen förväntar sig av barnen och göra det med positiva formuleringar. Dessutom bör personalen vara enig om hur de ska hantera överträdelser” (a.a.s.45). Lärarna måste vara uppmärksamma på de negativa relationer som kan förekomma ”... mellan barnen, som mobbning, nedlåtande kommentarer och uteslutning. Personalen behöver metoder för denna vaksamhet och för att kunna handla på ett förutbestämt sätt om någon bryter mot reglerna” (Socialstyrelsen, 2010 s.48).



# BILAGA XIII

## Våld och aggressivitet

Historiskt sätt har ett aggressivt beteende varit nödvändigt för vår överlevnad. De som var mest aggressiva fick då möjligheten att sprida sina anlag vidare till kommande generationer (Wadström, 1995). Wadström menar att det skulle kunna vara en förklaring till att det går relativt fort att lära in ett aggressivt beteende. I de flesta serier och filmer, löser våra förebilder sina konflikter med hjälp av våld. Men sådana generella förklaringar räcker inte för att förklara enskilda elevers våldshandlingar. ”Varje sådan situation har sin egen förklaring” (a.a. s. 154). Frånberg & Wrethander (2011) menar att aggressivitet är kopplat till vrede. Vrede i sin tur är en primär känsla som finns redan hos oss när vi är små. Enligt Sinkkonen (1992) är aggressivitet hos barn något sunt och betydelsefull för deras utveckling. Sinkkonen menar att det är vi vuxna som har svårt att förstå och hantera pojkars aggressivitet. Det medför att pojkarna får dåligt samvete, när de till exempel har lekt aggressiva lekar.

Barn som utmanar sin omgivning betraktas ofta som att de *är* aggressiva eller *är* destruktiva, dvs. som om deras handlande är en följd av deras egenskaper. Det finns dock risker med ett sådant tänkande eftersom de vuxnas bemötande kan skapa onda cirklar eller negativa utvecklingsspiraler hos barnen, vilket kan bidra till att hålla kvar och kanske till och med att förstärka olämpliga beteendemönster. Därför är det viktigt att förstå de mekanismer som bidrar till att sådana onda cirklar skapas.

Risken för att utveckla negativa cirklar är särskilt stor om föräldrar eller barnets förskollärare och lärare inte riktigt orkar med belastningarna i sin egen vardag. De vuxna får då svårt att se barnets behov och att reagera på ett bra sätt på vad barnet gör, utan tappar lätt tålamodet, blir arga och orkar inte jämka eller förhandla (Socialstyrelsen, 2010 s.28).

Det är vanligt att utagerande barn oftast uppmärksammas av personal i förskola och skola. ”Det är barn som inte verkar må bra, som inte utvecklas, inte får vara med de andra barnen, som får mycket tillrättavisningar och som det ofta är mycket klagomål kring” (Wirtberg, Axberg, Palmqvist & Svensson, 2000 s.21). Enligt (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2007) är utagerande beteende ”den näst vanligaste formen av beteendeproblem i skolan” (a.a. s.35). Oftast blir dessa elever fort arga, de använder verbala angrepp och hamnar fysiska bråk med andra elever eller med vuxna (a.a.). Det är vanligt att aggressiva barn och ungdomar söker sig till varandra, för att hitta och känna en gemenskap. Om de här grupperna, får en stark ledare, kan denne driva gruppen till att attackera ett lämpligt offer. På det viset får medlemmarna i gruppen tillsammans utlopp, för den frustration och vrede de var och en bär inom sig (Höistad, 2001). Elever som tidigare har fått en erfarenhet av att aggressivitet lönar sig. De löper en större risk att återigen använda sig av sin aggressivitet för att återigen kunna uppnå det de vill ha. En sådan utveckling kan från början uppkomma omedvetet hos barnet som av en händelse har varit aggressiv (Karlberg, 2007-05-10). Hansson (2000) lyfter fram olika riskfaktorer som enligt amerikansk forskning tillsammans kan bidra till att ett asocialt beteende utvecklas. Till dem hör bland annat bristande tillsyn, dåligt uppförande, kriminella familjemedlemmar/ vänner, avsaknad av empati och en bristande impuls kontroll samt missbruk. Ovanstående riskfaktorer behöver uppmärksammas så tidigt som möjligt. Sedan måste man ”utarbete behandlingsmodeller som kan ta tag i problemen och motverka en negativ utveckling. God tillsyn och kontroll – att föräldrarna vet var barnet är och vad det gör är mycket viktigt” (a.a. s.11). Enligt Hansson har svensk forskning visat att sådana insatser har en förebyggande effekt på till exempel kriminalitet, antisocialt beteende, rökning och misslyckanden i skolan (a.a.). En rapport som Brå har gjort visar att de lärare som arbetar i grundskolan, är de lärare som har störst risk för att utsättas för våld. Det finns dock inget som tyder på att våldet i skolorna skulle ha eskalerat under de senaste två decennierna (Rapport 2009:6). Det är viktigt att lärarna känner att de har rektorns stöd, när de ingriper i olika situationer på skolan samt att de vet att rektorn står upp för dem (Rapport 2011:9). Enligt Söderström (2008) kan de flesta våldskonflikter undvikas, men om våldskonflikten av någon anledning ändå inte går att förhindra. Då

krävs det en mental förberedelse på att bemöta det våld som kan uppstå. Att faktiskt ha vågat försvara sig i en våldssituation, gör det enklare att bearbeta det som har hänt (a.a.). Om man tvingas till att försvara sig, rent fysiskt är det viktigt att vårt "... försvar står i rimlig proportion till det angrepp som Du blivit utsatt för" (Greger, 1994 s.30).

När man har utsatts för ett brott är det viktigt att det inträffade dokumenteras, inklusive att ens närmaste chef underrättas (Säkerhetspolisen, 2008). Pousette (2009) menar att utöver att en fysisk attack kan ge läraren blåmärken, kan den som har blivit utsatt, må dåligt psykiskt en lång tid efter den faktiska händelsen. Läraren kan då ha behov av att få professionellt stöd för att få möjlighet att bearbeta sina upplevelser. Skolans rektor har en viktig roll i att stötta den drabbade och erbjuda resurser i form av stödsamtal. Det är också viktigt att rektorn även i efterhand är mån om att följa upp hur den drabbade har det. Anledningen till att en elev angriper en lärare kan bero på att de har olika problem, i form av privata svårigheter eller någon form av diagnos. Som lärare är det viktigt att känna till hur en elev reagerar i olika situationer och vad som triggar dem (a.a.). Hur allvarliga konsekvenserna blir för den drabbade individen, har att göra med vilka förutsättningar eleven/ läraren får för att kunna hantera den situation de utsatts för. Med förutsättningar menas här olika strategier att hantera det inträffade och vilket stöd eleven/ läraren får. Hur omgivningen reagerar på det som har skett, får också det konsekvenser för hur eleven/ läraren kommer att kunna handskas med sin upplevelse av det som har skett (Rapport 2011:9).

Det är viktigt att lärarna aldrig accepterar ett aggressivt beteende, hos en elev. Om läraren inte reagerar på beteendet, innebär det att elevens beteende kommer att uppmuntras. "Aggression föder aggression och vi kan bara leva tillsammans om vi lär oss kontrollera våra aggressiva handlingar" (Wadström, 1995). Risken att utsättas för och att drabbas av våld som elev i skolan, minskar ju äldre eleven blir. Orsaken till att våldet minskar kan förklaras genom att det finns vuxna i skolan som kan motverka att våld uppstår. Istället sker våldet bland ungdomar oftast på kvällar och helger. Det våld som sker uppstår oftast i samband med alkohol. De tonåringar som är våldsamma, har också oftast hoppat av skolan. Det gör att våldet förflyttas från skolan till samhället (Rapport 2009:6). Enligt Igra (2001) behöver inte en människa ha en skadad eller störd personlighet, för att utveckla grymhet mot andra. Igra menar snarare att vem som helst kan bli grym, beroende på vilka omständigheter vi är med om. "Man behöver inte tidigare ha visat några anmärkningsvärda tecken på våldstendenser. I situationer av stor otrygghet och där de politiska ledarna sanktionerar våld vet ingen vem av oss som skulle bli mördare" (a.a. s.24). Människor blir även mer mottagliga för destruktiva beteenden, i de fall de har tappat tron på framtiden. Detsamma gäller för de personer som drabbas av utbrändhet eller depression (Maslach, 1998).

Vid hot eller angrepp, ska man i första hand försöka att avstyra angreppet, utan att behöva ta till våld (Säkerhetspolisen, 2008). "Om det uppstår en farlig situation där eleven slår någon annan eller slår sig själv, så håll löst och styr bort slagen så att de inte träffar dig själv. Efter ett par tre slag kan du släppa, det är en mycket effektiv metod" (Hejlskov Elvén, 2011 s.104). Finns det ett hot mot en lärare/ rektor, kan en riskanalys göras. Man identifierar då vilka risker som finns och ser över hur dessa kan minimeras eller undvikas. Det är viktigt att ha i åtanke, att även sådant som ligger långt tillbaka i tiden kan orsaka att en hotfull situation uppstår (Säkerhetspolisen, 2008). En riskbedömning kan också förebygga att hotfulla situationer uppstår. Om en personal ändå blir utsatt för våld, så måste de sträva efter att ha ett etiskt tänkande, empati och omtanke gentemot den person som är arg eller utagerande (Durewall-Institutet, 2010). Det hjälper inte "att själv bli arg och börja skälla på arga elever ... Läraren bör undvika ögonkontakt, respektera elevens personliga utrymme och gärna gå två steg bakåt" (Hejlskov Elvén, 2011 s.104). Läraren bör också undvika att ta i elevens spända muskler, då det ökar risken för en våldsupptrappning. Om eleven håller fast dig, frigör du dig lättast genom att själv slappna av (a.a.). Om inte en ordentlig analys av de bakomliggande orsakerna kring det våld som förekommer i arbetslivet görs. Då finns det enligt Wikman (2012) en risk att de resurser som satsas på att förebygga våld på arbetsplatser kommer att misslyckas.

I arbetet med att förebygga våld kan det behövas ett samarbete mellan skola, polis och socialtjänst. Det är skolan som väljer om ett ärende ska anmälas till socialtjänsten eller till polisen (Läraryrket, 2012).

2000-10; Pousette, 2009). Det är skolledningen som har ansvaret för skolans verksamhet och för skolmiljön, därför bör inte enskilda lärare stå bakom eventuella anmälningar, utan det bör skolledningen göra. En orsak till det är att man då försöker undvika eventuella hot eller trakasserier, mot de enskilda lärarna (Läraryrket, 2000-10). På skolan behöver det finnas en struktur för hur olika situationer ska följas upp och åtgärdas (Rapport 2011:9). När man utsätts för ett brott, bör det anmälas så fort som möjligt till polisen (Säkerhetspolisen, 2008). Det är dock sällan som skolan faktiskt polisanmäler en händelse oavsett om den som har utsatts för våldet har fått besöka sjukhus eller inte (Rapport 2009:6). I skolan finns det oftast vittnen till de brott som begås, men eftersom eleverna som har blivit vittnen till det som har hänt, ofta själva är rädda att utsättas för ett brott, är det sällan som de vågar ställa upp och vittna mot någon annan elev på skolan (Alvant, Elgemyr & Gustafsson Figueroa, 2012). Innan man eventuellt polisanmäler en elev, menar Kolfjord (2010) att man måste ta ställning till vilka konsekvenser, en anmälan kan få. Kolfjord menar exempelvis att en elev som döms för ett brott, kan börja se sig som kriminell. Det kan då medföra att eleven hamnar i ett utanförskap och börjar identifiera sig med andra kriminella. För den dömda eleven, kan domen också påverka elevens kommande möjligheter att få arbete (a.a.). Av de elever som utsätts för mobbning, har var tionde elev utsatts för grovt våld (Rapport 2009:6). Skolan behöver därför aktivt arbeta med att förebygga mobbning vilket kan ske genom:

... att hjälpa barn att utveckla sociala färdigheter och för att motverka mobbningstendenser. I det ingår att positivt förstärka och uppmärksamma elever som följer normerna och förväntningarna och inte bara uppmärksamma de som inte gör det vilket lätt blir fallet. Man ska också fokusera på beteenden som främjar social samvaro, så kallade prosociala beteenden, snarare än de beteenden som inte gör det. Pedagoger måste ha möjlighet att agera innan en situation har gått över styr. Men för att klara det behöver de känna till de enskilda barnen och deras sätt att fungera, för att förstå vad som är på gång och framför allt ha redskap för att ingripa. En förutsättning är naturligtvis att resurserna tillåter detta, så att det t.ex. finns personal ute bland barnen på rasterna eller i den fria leken. Förskolare och lärare behöver dock också utbildning för att kunna utveckla sitt förhållningssätt till barnen i sin grupp och för att klara det ledarskap som yrket kräver. (Socialstyrelsen, 2010 s. 45).

Ett sätt att minska våldet i skolan anses av många lärare och rektorer vara att det finns etablerade relationer och en bra kommunikation mellan lärare och elever (Rapport 2009:6).

Sammanfattningsvis visar genomgången av forskningslitteraturen att effektiva åtgärder mot mobbning och vardagsvåldet i skolan är avgörande för att kunna förhindra även det allra grövsta skolvåldet, bland annat i form av dödskjutningar (a.a. s.56).

Brottsförebyggande rådet (Brå) lyfter fram fyra förslag på förebyggande arbete mot mobbning och våld, alla dessa är forskningsbaserade. De fyra förslagen är:

1. Att skolor kontinuerligt bör arbeta med att motverka mobbning och annat våld.
2. Att ordna och upprätthålla en känslomässig anknytning till skolan.
3. Att kommunikationskanaler mellan vuxna och elever i skolan säkras.
4. Att skapa ett fungerande hotbedömningsarbete (Rapport 2009:6). De här förslagen innebär:

Att skolor kontinuerligt bör arbeta med att motverka mobbning och annat våld  
I arbetet med att öka förtroendet mellan elever och lärare, ingår att arbeta förebyggande  
“... för att säkra samtliga elevers kunskapsmässiga utveckling och psykiska hälsa” (a.a.s.82). Det kräver att arbetet ständigt följs upp, utvärderas och utvecklas utifrån skolans problembild och förutsättningar.

Att ordna och upprätthålla en känslomässig anknytning till skolan.

Eleverna behöver få känna sig delaktiga i det som rör skolan. De som finns i skolan behöver känna ett gemensamt ansvar för att skolan är en trygg miljö.

Att kommunikationskanaler mellan vuxna och elever i skolan säkras

“I många av de grövsta fallen av skolvåld har elever haft förhandsinformation som skulle ha kunnat hjälpa vuxenvärlden att agera”(a.a.s.82). Om skolans handlingsplaner mot våld ska kunna fungera krävs att de vuxna får kännedom om vad som förekommer bland eleverna. Ifall sådan information ska komma upp, krävs ett förtroende mellan elever och vuxna. Det är också viktigt att man diskuterar hur kommunikationen på skolan kan förbättras.

Att skapa ett fungerande hotbedömningsarbete

Skolledningen behöver veta hur de ska hantera den information de får ta del av. Det kan innebära att de vet när de behöver kontakta och “samarbeta med andra myndigheter. Med tanke på att det vid allvarliga hot- och våldssituationer finns anledning att agera snabbt, men samtidigt korrekt, bör arbetet finnas beskrivet i en handlingsplan” (a.a.s.83).

Efter att en krissituation har uppstått och hanterats, behöver situationen och handlingsplanen utvärderas. Den handlingsplan som finns på skolan måste vara förankrad hos alla elever och personal i skolan. Handlingsplanen behöver därför vara ett levande dokument som regelbundet förbättras av elever och personal på skolan (a.a.).

Att arbeta förebyggande mot våld kan innebära att man skapar en bra kommunikation och bra relationer mellan vuxna och barn. Det kan ske genom att de vuxna deltar i elevernas rastaktiviteter (Pousette, 2009). De som är rastvakter måste använda tiden till att föreställa sig ”vad som utspelas på skolgården. Vilka positioner, hierarkier, typiska och problematiska handlingsätt kan uppfattas bland barnen? Att vara rastvakt innebär ett tillfälle att studera barnens subkultur” (Guggenbühl, 2000 s.121-122). På det här sättet blir de som är rastvakter mer uppmärksamma och medvetna om de konflikter eller mobbning som kan dölja sig på elevernas skolgård (a.a.). Som lärare måste man etablera ett bra samarbete med föräldrarna och införlivar dem i skolans arbete. Att man uppmärksammar elevernas positiva beteenden och meddelar föräldrarna, när något känns fel. De regler som finns på skolan, får bara vara sådana som man klarar av att upprätthålla (Pousette, 2009). Bemötandet, trygg personal och goda relationer, fungerar förebyggande och minskar risken för att hotfulla situationer ska uppstå (Durewall-Institutet, 2010).

Det övergripande ansvaret för arbetsmiljön har arbetsgivaren, denne ska kartlägga vilka risker som finns om våld och hot och vidta de åtgärder som kan behövas (Säkerhetspolisen, 2008).

## **BILAGA XIV**

### **Att avläsa och reagera på kroppsspråket hos en aggressiv person**

Med kroppsspråk menas hur vi uttrycker oss med hjälp av gester, rörelser, beröring, kroppsställning, tonfall och mimik. Till kroppsspråket räknas även kläder och olika accessoarer. För barn är kroppsspråk något naturligt, därför litar de mer till det vi säger med vårt kroppsspråk än med vårt verbala språk (Rasmusson & Erberth 2008). Enligt Johnstone (1985) påverkar vårt kroppsspråk hur andra personer ser på oss. Då vi genom vårt kroppsspråk förmedlar hur vi ser på oss själva och vilken status vi har i en grupp (a.a.). Som lärare signalerar vi medvetet eller omedvetet vilken uppfattning vi har till de elever vi undervisar. Det sker genom icke verbal kommunikation i form av leenden, suckar, blickar, ansiktsuttryck. Det här får konsekvenser för de relationer som vi utvecklar till eleverna (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2007). Som lärare är det därför viktigt att träna upp vår förmåga att tolka andras och vårt eget kroppsspråk så att vi kan använda oss av det när vi läser av andras icke-verbala kommunikation och även förstärka vårt egna kroppsspråk (Johnstone, 1985; Rasmusson & Erberth 2008).

Det finns tecken vi bör vara vaksamma på, då de kan ge oss en föraning om att personen kan bli aggressiv. Till dessa tecken hör att personen verkar nervös och orolig, har ett högt tonläge, börjar bete sig stökigt och förvirrat (Durewall-Institutet, 2010). Personen kan även försöka förolämpa oss eller uttala hot (Durewall-Institutet, 2012). Det finns ytterligare angreppssignaler, som vi bör vara uppmärksamma på. Till dessa hör att den andre personen knyter händerna, personen kommer närmare dig, använder enstaviga ord och att personens andningstempo ökar. Att kunna läsa av sådana här signaler är viktigt men det kräver träning och erfarenhet för att lyckas (Söderström, 2008). I bemötandet av en aggressiv person behöver vi ta hänsyn till hur vi är placerade i förhållande till den andra personen. Det är även bra om vi är medvetna om vårt kroppsspråk samt vilka signaler som vi sänder ut (Durewall-Institutet, 2010). För om vi kan behålla vårt lugn kan det i sig fungera som konfliktdämpande (Durewall-Institutet, 2010; Nilzon, 2005). Om vi kan, så är det bra att agera vänligt men bestämt (Östergren, 1993).

Men det finns också en risk att vår kropp reagerar med att producera stresshormoner (Durewall-Institutet, 2010). Att reagera med rädsla inför tänkta eller faktiska hotfulla situationer, är en naturlig stressreaktion (Söderström, 2008). Det gör att blodtrycket och pulsen stiger, vår kropp intar en kamp eller flykt beredskap. Det här påverkar hjärnans förmåga att tänka logiskt och att fatta adekvata beslut (Durewall-Institutet, 2010; Söderström, 2008). Om vi ska ha möjlighet att handskas med den uppkomna situationen, är det viktigt att vi förstår och lär oss att hantera våra stressreaktioner (Söderström, 2008).

## BILAGA XV

### Hur lärare kan förebygga och hantera aggressivitet och utbrott, hos elever med funktionshinder

Diagnoser i sig ger ingen information om i vilken kontext, som svårigheterna visar sig. Även om eleverna har samma diagnos, kan graden av svårigheter variera. Men också elevens egna svårigheter kan upphöra, förstärkas eller förändras i takt med att de utvecklas (Ogden, 2003). Brodin & Lindstrand (2010) menar att ett flertal elever är svåra att diagnosticera, då det är svårt att avgöra vad som beror på psykosociala problem respektive på neuropsykiatriska svårigheter. Idag finns det tendenser att elever överdiagnostiseras, vilket bland annat kan härröras till ekonomiska orsaker, då det är lättare att elever får stöd om de har en diagnos. Det här kan bidra till att en del elever får fel form av stöd och att det inte finns pengar att ge en del elever som saknar diagnos, den hjälp som de behöver (a.a.). Men enligt Skollagen har elever rätt till stödinsatser vare sig de har en diagnos eller inte (Skolverket, Februari 2012). Wadström (1995) menar att det bakom en elevs beteende finns olika orsaker och motiv. Det gör att läraren behöver analysera vad beteendet beror på. Det är först när läraren tror sig veta orsaken till beteendet, som de har möjlighet att stödja eleven i att förändra sitt beteende. Kadesjö (2001) menar att barn som har koncentrationssvårigheter ofta får det svårt när de ska ingå i ett gruppssammanhang, vilket gör att de då lättare hamnar i konflikter. Enligt Hejlskov Elvén (2009); Greene (2003) måste lärare ha som utgångspunkt att de elever som kan uppföra sig också gör det. När elever inte klarar av att uppföra sig beror det enligt Hejlskov Elvén (2009) oftast på att de krav som ställs på dem är för höga. Det gör att läraren behöver se över om kraven på eleven kan förändras. På en skola, där det finns aggressiva elever behöver lärarna hitta lämpliga sätt att hantera elevernas beteenden på (Greene, 2003). Det är viktigt att eleverna förstår de krav som vi ställer på dem. Om kraven inte är förankrade hos eleverna, kommer avståndet mellan eleverna och läraren att växa. Därför behöver vi tillsammans med eleverna hitta lämpliga krav och regler för eleverna, då varken barn eller vuxna tycker om när andra dikterar ens villkor och förutsättningar (Partanen, 2007). Ett sätt att undvika utbrott och maktkamper, är att inte låta eleven välja mellan flera olika alternativ (Nadeau, Littman & Guinn, 2002). Schreiner, 2001). Ibland kan en konfliktupptrappning mellan en elev och en lärare avstanna, bara genom att en annan lärare går in och tar över eleven (Hejlskov Elvén, 2009).

För att eleven ska lyckas i skolan, behöver skolans personal ha kunskap om elevens svårigheter och vetskap om hur de ska förhålla sig till och stödja eleven i olika situationer (Greene, 2003; Kadesjö, 2001, Olsson & Olsson, 2007). Det är viktigt att kunna förutse situationer som kan bli besvärliga (Nadeau, Littman & Guinn, 2002). Läraren behöver lära sig att identifiera destruktiva beteenden hos elever samt kunna stödja eleven i att bryta det destruktiva beteendet. Därför är det viktigt att de som arbetat med de här eleverna erbjuds stöd i form av handledning (Kadesjö, 2001; Wiking, 1991). Elevens omgivning blir enklare att förstå om det finns en tydlig struktur (Andersson, 2000). Därför måste läraren skapa en miljö, där eleven känner sig trygg, eleven behöver också få veta vad som kommer att ske (Råberg, 2008). En fara med diagnoser är enligt Ogden (2003) att de kan bli en del av elevens identitet, vilket gör att de negativa beteendena som diagnosen kan ha förstärks. En del elever kan vara känsliga för olika sinnesintryck, det kan då bero på att de har en perceptionsstörning, vilket kan leda till ett aggressivt beteende (Gerland, 2000). Om en elev är aggressiv behöver läraren ta hjälp av elevens föräldrar. Då föräldrarna är de som har störst kunskaper om sitt barn (Cox & Schopler, 1993; Råberg, 2008).

Det är viktigt att läraren arbetar förebyggande, vilket sker genom en tydlig struktur och att läraren är tydlig i sin kommunikation. Eleven behöver också få hjälp att organisera sina studier (Thimon, 2000; Steinberg, 2011). Läraren kan hjälpa eleven, genom att ta bort olika distraktionsmoment som finns i klassrummet (Nadeau, Littman & Guinn, 2002). Eleven kan behöva få lära sig identifiera sin egen och andras ilska samt få hjälp att hantera sin ilska (Winter, 2008). En elevs självbild formas av dennes erfarenheter. Det gör att en elevs negativa beteende behöver brytas så fort som möjligt (Jørgensen & Schreiner, 2001).

# BILAGA XVI

## Olika former av konflikter

En konflikt kan förekomma eller uppstå på olika nivåer i vårt samhälle. Det kan ske på individ och gruppnivå (Maltén, 1998; Utas Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011). Konflikter kan också uppstå mellan olika länder. Konflikter som sker på lokal nivå brukar kallas för mikronivå. Medan globala konflikter benämns som att de sker på makronivå (Utas Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011). Här nedan ges exempel på hur olika konflikter kan beskrivas och förstås. Det här är ingen fullständig kartläggning av vilka konflikttyper som finns. Syftet med bilagan är snarare att visa på att det finns olika former av konflikter.

## Asymmetriska konflikter

I dessa konflikter har den ena parten mer makt än den andre (Det råder exempelvis ett asymmetriskt förhållande i relationen mellan arbetsgivare och dennes anställda eller lärare och elev). I dessa konflikter vill oftast inte den med mest makt nå en konfliktlösning, då denne har den maktposition som behövs för att få igenom sina intressen. (Jordan, 2006; Wahlberg, 2007).

## Dolda konflikter

De inblandade vill inte se eller erkänna att de har en konflikt varför konflikten ”sopas under mattan” (Hesslefors Persson & Håkanson, 2003 s.127). Det medför att konflikten ofta blir svår att bearbeta och att problemet i sig växer sig större än det var från början (a.a.).

## Fördelningskonflikter

Konflikten handlar här om två parter som konkurrerar om hur de resurser som finns ska delas upp. Det kan exempelvis röra sig om hur budgeten ska fördelas (Jordan, 2006).

## Heta konflikter

I dessa konflikter råder en övertygelse och ett starkt engagemang för det parterna tror på. Den heta konflikten uppstår när någon försöker hindra den andre parten att uppnå sin vision. I dessa konflikter är parterna övertygade om att de har rätt vilket leder till snabba och tuffa konfrontationer (Jordan, 2006).

## Intrapersonliga konflikter

Den här konflikten kan även benämnas inre, individuella eller psykologiska konflikter och de innebär att det förekommer en konflikt inom en person. ”Motsättningsförhållandet upplevs alltså inte i förhållande till andra personer, utan i förhållande till en själv – spänningen är en inre spänning” (Ekeland, 2006 s.97). En form av intrapersonliga konflikter är då vi ställs inför olika val, där valet vi gör kommer att påverka vår vardag och oss själva i mindre eller större utsträckning. Den här formen av intrapersonliga konflikter kan då beskrivas som en beslutskonflikt. När intrapersonliga konflikter blir en beslutskonflikt kan det beslut som personen i sig fattar, påverka andra människor. På det viset kan beslutskonflikten leda till så kallade sociala konflikter (a.a.).

## Intrarollkonflikter

När det uppstår konflikter som exempelvis beror på den yrkesroll som personen har kallas dessa konflikter för intrarollkonflikter. Dessa kan bero på att det finns olika åsikter kring vad som ska ingå i en specifik yrkesroll. De här olika förväntningarna kan då i sin tur leda till att det uppstår konflikter på arbetsplatsen. Att en del roller inte heller är tydligt definierade kan också upplevas som förvirrande.

Dynamiken i det moderna arbetslivet innebär att man i högre grad betonar målen och ansvaret för att uppnå dessa mål. I detta ligger å ena sidan en större självständighet när man bestämmer hur jobbet görs, å andra sidan

kan rollen uppfattas som både oklar och gränslös (Ekeland, 2006 s.149).

### **Interpersonliga konflikter**

Interpersonliga konflikter kan förekomma mellan två eller flera personer. ”Konflikter på denna nivå är speciellt utmanande, därför att de i högre grad är ansikte-motansiktrelationsrelationer, och ansiktet är hos människan ett ”socialt organ” som kommunicerar känslor” (Ekeland, 2006 s.100). I de här konflikterna finns det ett behov av att söka stöd hos andra vilket gör att fler personer riskerar att dras in i konflikten (a.a.).

### **Intressekonflikter**

Intressekonflikter uppstår i en grupp eller i en organisation när en individs intressen, förväntningar och mål är oförenliga med de mål som finns för gruppen eller organisationen (Hesslefors Persson & Håkanson, 2003).

### **Kalla konflikter**

I de kalla konflikterna förekommer en stämning av frustration och besvikelse.

Det finns inga ädla mål som engagerar parterna. Ideal förkastas som illusioner, entusiasm betraktas som naivitet. Höga ideal och altruistiska mål betraktas som rationaliserade egoistiska begär. Det finns inga gemensamma visioner och idéer som förenar och besjälar gruppen (Jordan, 2006 s.16-17).

Personerna ser sig själva som offer det som sker och att de inte har ett personligt ansvar för att situationen ser ut som den gör. De tror sig heller inte kunna förändra de förhållanden som de är besvikna över. ”Den egna känslan av vanmakt kan leda till att motparten tillskrivs en överdriven makt och därmed även ansvar för situationen” (a.a. s.17). Den här formen av konflikter är mer opersonliga och därför också mindre emotionellt laddade (Ekeland, 2006). Enligt Jordan (2006) har en tredje part svårt att påvisa orsakerna till konflikten om parterna inte ser sin egen roll i konflikten och hur de faktiskt bidrar till en destruktiv situation.

### **Ordningskonflikter**

En sådan konflikt berör vilken ordning och vilka regler som ska gälla.

Det kan t.ex. vara arbetssätt, fördelning av ansvar och befogenheter mellan olika roller eller sättet att fatta beslut i vissa frågor. Ordningskonflikter utmanar parternas grundläggande värden och visioner och kan därför väcka ett intensivt och djupgående engagemang. ... Medan fördelningskonflikter och positionskonflikter oftast inte ställer parternas identitet ifråga, kan ordningskonflikter utmana det som parterna upplever som sina existentiella grundvalar. Många konflikter har inslag av alla tre typerna av sakfrågor samtidigt (Jordan, 2006 s.11).

### **Positionskonflikter**

Här förekommer en strid kring något som kan uppfattas som odelbart. Det kan gälla vem som ska få ett specifikt rum, en tjänst eller vem som i slutändan bestämmer (Jordan, 2006).

### **Relationskonflikter**

I det samspel som förekommer i mänskliga relationer kan det uppstå känslomässiga spänningar, som i sin tur kan leda till konflikter. De här konflikterna är kopplade till socioemotionella behov och syften (Granér, 1991). Vilken inställning och de känslor parterna har inför varandra har en stark påverkan på konflikten. I relationskonflikter kan det vara så att det enbart är en av parterna som upplever samspelet som en konflikt (Jordan, 2006).



### **Sakkonflikter**

Sakkonflikter kan handla om "... motsättningar i förhållande till de instrumentella syftena och kan handla om hur arbetet skall läggas upp och hur olika resonemang och fakta skall värderas i förhållande till varandra" (Granér, 1991 s.164). Enligt Granér (1991) kan både sakkonflikter och relationskonflikter förekomma var för sig eller ihop.

### **Sociala konflikter**

Sociala konflikter innefattar alla de konflikter som uppstår mellan människor (Ekeland, 2006).

### **Strukturkonflikter**

I en organisation kan det finnas inbyggda motsättningar vilka kallas för strukturkonflikter. Ett sådant exempel är mellanchefer, som kan ha svårigheten att veta vart deras lojalitet hör hemma (Hesslefors Persson & Håkanson, 2003).

### **Symmetriska konflikter**

Bägge parter har här en jämbördig status vilket gör att de "... kan tänka sig att förhandla med motparten som en like" (Jordan, 2006 s.16). I de symmetriska konflikterna befinner sig bägge parterna "... i ett ömsesidigt beroendeförhållande till varandra" (Wahlberg, 2007 s.19). Eftersom parterna i dessa konflikter behöver samarbeta med varandra är parterna ofta måna om att hantera konflikten, för att ett gott samarbete ska kunna fortgå. Men om konflikten istället trappas upp kan det leda till att parterna glömmer den betydelse relationen har (a.a.).

### **Systemkonflikter**

Systemkonflikter kallas oftast de konflikter som uppstår på organisationsnivå "... i samband med diskussioner om målstyrning kontra regelstyrning eller centralisering kontra decentralisering" (Hesslefors Persson & Håkanson, 2003 s.126).

### **Varma konflikter**

Varma konflikter präglas till en stor del av att de har med personliga förhållanden och självkänslan att göra. På det viset är konflikterna nära sammankopplade med känslor (Ekeland, 2006).

### **Värderingskonflikter**

I de fall som medlemmarna av en arbetsgrupp inte delar människosyn eller kunskapssyn, kan det uppstå värderingskonflikter. "Generations- och könsrelaterade konflikter hör hemma bland värderingskonflikterna" (Hesslefors Persson & Håkanson, 2003 s.126).

### **Öppna konflikter**

Dessa konflikter kan vara både konstruktiva eller destruktiva. Konflikten är känd för alla inblandade och är därför ofta enkel att bearbeta (Hesslefors Persson & Håkanson, 2003).

Vi kan också tala om medveten, förmedveten eller omedveten konflikt. En medveten konflikt behandlas vanligen genast och blir aldrig någon fara. En förmedveten konflikt kan göras tydlig genom att vissa tecken avläses. Om någon påpekar att konflikten finns så känner kontrahenterna igen sig och samtycker till att konflikten existerar. En omedveten konflikt är problematisk då den måste göras tydlig. Alla utomstående kan se konflikten och ingen berörd förstår vad det handlar om (a.a. s.127).

