

# **”Konflikter är något man brottas med dagligen”**

**En studie av hur idrottslärare förebygger och  
hanterar konflikter i ämnet Idrott och hälsa**

Ingela Hagman

IDROTTSHÖGSKOLAN  
I STOCKHOLM  
Examensarbete 11 : 2005  
Lärarytbildningen 2002 – 2005  
Handledare: Åsa Liljekvist

**”Conflicts are something  
you have to fight every day”**

**A study on how physical education teachers  
provide against and resolve conflicts in the subject  
“Sports and health”**

Ingela Hagman

STOCKHOLM UNIVERSITY COLLEGE OF  
PHYSICAL EDUCATION AND SPORT

Graduate essay 11 : 2005

Teacher program 2002 – 2005

Supervisor: Åsa Liljekvist

# Sammanfattning

## Syfte

Syftet har varit att undersöka hur lärare hanterar konflikter inom ämnet Idrott och hälsa i år fyra och fem. Frågeställningarna var följande: Vilka är de vanligaste orsakerna till konflikter mellan elever i ämnet Idrott och hälsa? Hur gör lärarna för att förebygga konflikter mellan elever i ämnet Idrott och hälsa? Hur gör lärarna för att hantera konflikter mellan elever i ämnet Idrott och hälsa? Vad styr lärarnas agerande vid hanterandet av elevernas konflikter i ämnet Idrotts och hälsa?

## Metod

Empiriska data har insamlats genom intervjuer av tre idrottslärare samt tio observationer av deras undervisning i totalt fyra klasser i år fyra och fem under två veckors tid.

## Resultat

De vanligaste orsakerna till konflikter mellan elever är princip- (fusk, retsamhet mm), objekt- (oenigheter om personer), individ- (olikheter i personliga referensramar och egenskaper) och situationsrelaterade (missförstånd).

I ett långsiktigt perspektiv förebygger idrottslärarna konflikter genom att i sitt ledarskap vara tydliga, konsekventa och principfasta avseende beteendemässiga regler och attityder som rör respekt för andra människor. På kort sikt förebygger idrottslärarna konflikter genom att tänka igenom organisationen av undervisningen, bl.a. avseende lämpliga lagindelningar, val av pedagogiska regler samt genom att vara tydliga vid regelgenomgångar.

Idrottslärarna hanterar konflikter genom att avbryta konflikten ifråga, vid behov ge de inblandade eleverna viss tidsfrist samt därefter reda ut problemet genom att tillsammans med eleverna lyssna på vars och ens uppfattning av situationen. Idrottslärarna eller eleverna själva ger sedan förslag på lösning av konflikten. Ofta reds dock konflikten ifråga ut bara genom att man bringar klarhet i situationen.

Idrottslärarna styrs vid konflikthanteringen framförallt av sina tidigare erfarenheter av de inblandade eleverna och deras egenskaper samt av liknande, tidigare upplevda, situationer.

## Slutsatser

Idrottslärarna förebygger konflikter genom att med ett tydligt och konsekvent ledarskap skapa en trygg och förutsägbar miljö kring eleverna.

Genom att idrottslärarna inarbetar rutiner bland sina elever, avseende att lyssna utan att avbryta, underlättas konflikthanteringen eftersom turtagandet då redan är naturligt för eleverna; lyssna utan att avbryta och prata utan att bli avbruten, i tur och ordning.

Stor del av elevernas upprördhet och känsla av vanmakt i en konfliktsituation dämpas genom att idrottslärarna ser, hör och bekräftar de inblandade eleverna.

Idrottslärarna skapar möjligheter till framgångsrik konflikthantering genom sin förmåga att snabbt situationsanpassa sitt ledarskap efter rådande omständigheter samt genom sin förmåga att tolka inblandade elevers behov av stöd i konflikthanteringssituationen.

# Abstract

## Aim

The aim has been to investigate how teachers resolve conflicts in the subject “Sports and health” in grade four and five. The questions of issues were: Which are the most common causes to student conflicts in the subject “Sports and health”? How do the teachers do to provide against student conflicts in the subject “Sports and health”? How do the teachers do to resolve student conflicts in the subject “Sports and health”? What’s guiding the teachers’ action when resolving student conflicts in the subject “Sports and health”?

## Method

Empirical data has been collected through interviews with three physical education teachers (PE teachers) and ten observations of their teaching in totally four classes in grade four and five during two weeks.

## Results

The most common causes to student conflicts are principle (cheating, teasing etc.), object (disagreements concerning persons), individual (differences in individual frames of references and characteristics) and situation related (misunderstandings).

In a long term perspective the PE teachers provide against conflicts by their distinct management and by being consistent and firm of principles about behavioural rules and attitudes concerning respect for other peoples. The PE teachers provide against short term conflicts by reflecting on the organization of the teaching; among other things by making up sides into suitable teams, selecting pedagogic types of rules and by explicit explaining of the rules.

The PE teachers resolve conflicts by interrupting the conflict, when needed giving the involved students respite and then solving the problem together with the students by listening to each view of the situation. The PE teachers or the students then suggest a way to solve the conflict. However, the conflict will often be solved only by throwing light on the situation.

When resolving conflicts the PE teachers’ actions first of all are guided by their experiences of the involved students and their characteristics and of similar, earlier experienced situations.

## Conclusions

The PE teachers provide against conflicts by causing a safe and predictable environment around the students through an explicit and consistent management.

The resolving of conflicts are made easier through implementing routines among the students, for examples routines concerning listening without interrupting and speaking without being interrupted in proper order.

A big part of the students’ irritation and emotions of powerlessness in a conflict situation are reduced when the PE teachers look at, listen to and confirm the involved students.

The PE teachers make it possible to successfully resolve conflicts by their capability to quickly suit their management in the present situation and by their capability to interpret the involved students’ requirements for support in the conflict resolving situation.

# Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
1.1	<u>Introduktion</u> .....	1
1.2	<u>Begreppsförklaringar</u> .....	2
1.3	<u>Forskningsläge</u> .....	3
1.3.1	Ledarskapets inverkan på konflikter .....	3
1.3.2	Vikten av fungerande kommunikation.....	3
1.3.3	Att hantera konflikter .....	4
1.3.4	Barn och konflikter.....	4
1.3.5	Idrottslärares agerande vid konflikter med elever.....	5
1.3.6	Lärarstrategier vid förebyggande och hanterande av elevkonflikter.....	6
1.3.7	Sambandet mellan forskningsläget och min studie .....	7
1.4	<u>Syfte och frågeställningar</u> .....	8
1.4.1	Syfte .....	8
1.4.2	Frågeställningar.....	8
1.5	<u>Teoretiska ramverk</u> .....	8
1.5.1	Course-of-action-teorin .....	8
1.5.2	En konflikthanteringsmodell .....	9
2	Metod.....	11
2.1	<u>Val av metod</u> .....	11
2.2	<u>Urval</u> .....	11
2.2.1	Beskrivning av respondenterna .....	12
2.2.2	Avgränsningar .....	13
2.3	<u>Etisk diskussion</u> .....	13
2.4	<u>Intervjuer</u> .....	14
2.5	<u>Observationer</u> .....	15
2.6	<u>Bearbetning av empiriska data</u> .....	16
2.7	<u>Objektivitet</u> .....	16
2.8	<u>Reliabilitet</u> .....	17
2.9	Validitet.....	18
3	Resultat.....	19
3.1	<u>Orsaker till konflikter mellan elever</u> .....	19

3.2	<u>Förebyggande av konflikter</u> .....	20
3.2.1	Att vara principfast, tydlig och konsekvent i sitt ledarskap .....	20
3.2.2	Ramar, regler och respekt.....	22
3.2.3	Samarbetsövningar .....	23
3.2.4	Förebyggande av konflikter här och nu.....	24
3.3	<u>Hantering av konflikter</u> .....	26
3.3.1	Att avbryta konflikter .....	26
3.3.2	Att ge tidsfrist.....	27
3.3.3	Att skapa turordning, lyssna och berätta .....	27
3.3.4	Att inte anklaga .....	29
3.3.5	Att utstråla trygghet.....	29
3.3.6	Konflikter som inte går att lösa .....	29
3.4	<u>Vad idrottslärares agerande styrs av</u> .....	30
3.4.1	Situationen och individerna.....	30
3.4.2	Kunskaper och tidigare erfarenheter .....	32
3.4.3	Tidsaspekten.....	32
4	<u>Sammanfattande diskussion</u> .....	34
4.1	<u>Svagheter med studien</u> .....	34
4.2	<u>Orsaker till konflikter mellan elever</u> .....	35
4.3	<u>Förebyggande av konflikter</u> .....	36
4.4	<u>Hantering av konflikter</u> .....	38
4.5	<u>Vad idrottslärares agerande styrs av i konfliktsituationer</u> .....	40
4.6	<u>Slutsatser</u> .....	41
4.7	Fortsatt forskning .....	42
	<u>Käll- och litteraturförteckning</u> .....	43

## Bilagor

Bilaga 1 Käll- och litteratursökning

Bilaga 2 Intervjufrågor förundersökning

Bilaga 3 Observationsfrågor förundersökning

Bilaga 4 Intervjuguide huvudstudie

Bilaga 5 Observationspunkter huvudstudie

# 1 Inledning

## 1.1 Introduktion

I den aktuella läroplanen, 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo-94), framgår att mobbning inte skall förekomma i skolan och att "...tendenser till trakasserier aktivt skall bekämpas." En av läroplanens riktlinjer är: "Alla som arbetar i skolan skall medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för andra människor..."<sup>1</sup> Ett stort och fostrande ansvar åläggs med andra ord *all* personal som arbetar i grundskolan.

Ordet konflikt med innebörden "...sammanstötning, motsättning – en kamp mellan olika krafter." härrör enligt Barbro Lennéer Axelson och Ingela Thylefors från det latinska ordet *conflictus*.<sup>2</sup> Konflikter och konflikthantering ingår enligt Christer Stensmo som en naturlig del i skolans värld. Många av konflikterna får snart sin lösning genom att den ena parten anpassar sig och medger ett nederlag i konflikten ifråga. Andra konflikter är så pass intensiva eller komplexa att inblandade parter, i detta fall elever, kan behöva hjälp för att finna en lösning.<sup>3</sup> Lars Brännlund anser vidare att även om många av konflikterna är konstruktiva, nödvändiga och utvecklande så bör de "onödiga konflikterna" undvikas, eftersom de stjälar både tid och energi från det arbete som ska utföras.<sup>4</sup> Andrzej Szklarski skriver i sin avhandling *Barn och konflikter* att det är klokt att förebygga barns konflikter, eftersom han tror att man på så sätt kan undvika svårare problem i form av bl.a. mobbning.<sup>5</sup> Med denna koppling mellan konflikter och mobbning är det därför viktigt för skolans personal att framförallt kunna förebygga, men även på ett konstruktivt sätt hantera de elevkonflikter som redan är ett faktum.

Läraryrket genomförde år 2002 en enkätundersökning, som besvarades av drygt 2000 av förbundets studerandemedlemmar på Sveriges 22 högskolor med lärarutbildning. Resultaten visade bl.a. att 85 % av grundskolläroplanstudenter (år fyra till nio) ansåg att

---

<sup>1</sup> [eva.ulvesson@skolverket.se](mailto:eva.ulvesson@skolverket.se) Läroplaner: Styrdokument, 2003-12-10, <<http://www.skolstyrelsen.se/pdf/skolfs1994-1s.pdf>> Läroplan för det obligatoriska skolväsendet: Lpo 94 (2005-04-05).

<sup>2</sup> Barbro Lennéer Axelson och Ingela Thylefors, *Om konflikter. Hemma och på jobbet*, (Stockholm: Natur och Kultur, 1998), s 13.

<sup>3</sup> Christer Stensmo, *Ledarskap i klassrummet*, (Lund: Studentlitteratur, 1997), s 87.

<sup>4</sup> Lars Brännlund, *Konflikthantering – handbok för realister*, (Stockholm: Natur och Kultur, 1991), s 48.

<sup>5</sup> Andrzej Szklarski, *Barn och konflikter. En studie av hur konflikter gestaltar sig i svenska och polska barns medvetande*, (Linköping: Linköpings universitet, Linköping Studies in Education and Psychology Dissertations, no 48, 1996), s 160.

lärarutbildningen *inte* förberett dem att hantera mobbning och konflikter.<sup>6</sup> Våren 2004 uppmärksammades problemet på nytt av ordföranden för Lärarförbundets studerandekommitté: "Lärare måste lära mer om konflikter."<sup>7</sup> Debatten pågår fortfarande om huruvida man inom lärarutbildningarna skall ge större utrymme åt utbildning i konflikthantering eller ej. Något beslut har dock inte fattats vid denna studies genomförande.

Mina egna erfarenheter som student vid Idrottshögskolan i Stockholm bekräftar att problemområden som konflikter, konflikthantering, mobbning och trakasserier även här endast berörs flyktigt under utbildningen. Jag vill därför med denna studie försöka förstå vad som fungerar i praktiken; hur verksamma idrottslärare förebygger och hanterar olika typer av konflikter mellan sina elever i ämnet Idrott och hälsa.

## 1.2 Begreppsförklaringar

I denna studie är det förebyggandet och hanterandet av konflikter mellan elever, s.k. *interpersonella konflikter*<sup>8</sup> som står i fokus. Min egen definition av begreppet *konflikt* är här då två eller flera elever tydligt uttrycker olika viljor (ståndpunkter) som ej tycks kunna förenas. De oförenliga viljorna skall dessutom av idrottsläraren uppfattas som en konflikt, och de inblandade eleverna skall ha ett jämlikt inbördes förhållande (d.v.s. ej mobbare – mobbad).

Roger Ellmin menar att det är svårt att dra en skarp gräns mellan att *förebygga* och att *lösa* konflikter, eftersom en väl genomförd hantering av konflikten ifråga (med en lösning av konflikten som resultat) även fungerar som förebyggande inför nästa konflikt. Inblandade parter har då blivit en erfarenhet rikare och kan därför på ett bättre sätt hantera framtida konflikter. Ellmin ser istället konfliktarbetet som ett kontinuum, där vissa åtgärder ligger närmare den förebyggande polen, och andra åtgärder ligger närmare den pol som innebär en lösning av en existerande konflikt.<sup>9</sup> För att förenkla det hela definierar jag här begreppet *konflikthantering* som alla de åtgärder idrottslärarna vidtar för att hantera (lösa eller mildra) en pågående konflikt mellan två eller flera elever. Med *förebyggande* av konflikter avser jag

---

<sup>6</sup> [jennie.k.larsson@lararforbundet.se](mailto:jennie.k.larsson@lararforbundet.se) Lärarförbundet, 2002-08-27, <<http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/DocumentsToPrint/003D192E>>Lärarstudenter dåligt förberedda för att hantera mobbning i skolan (2005-04-05).

<sup>7</sup> [jennie.k.larsson@lararforbundet.se](mailto:jennie.k.larsson@lararforbundet.se) Lärarförbundet, 2004-03-15, <<http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/DocumentsToPrint/0046E6DB>> Lärare måste lära mer om konflikter (2005-04-05).

<sup>8</sup> Lars Svedberg, *Gruppsykologi – om grupper, organisationer och ledarskap*, (Lund: Studentlitteratur, 2003, tredje upplagan), s 226.

<sup>9</sup> Roger Ellmin, *Att hantera konflikter i skolan*, (Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1985), s 155.



alla de åtgärder idrottsläraren vidtar för att förebygga konflikter elever emellan (innan de uppstår).

## **1.3 Forskningsläge**

### **1.3.1 Ledarskapets inverkan på konflikter**

Arne Maltén definierar begreppet ledarskap som "...ett mellanmänniskt samspel med individer och grupper i syfte att nå uppställda mål och lösa förelagda uppgifter."<sup>10</sup>

Det finns ett tydligt samband mellan en lärares ledarskap och konfliktförekomsten i en skolklass, där det eftersträvansvärda enligt Ellmin är att "...finna rätt balans mellan styrning och frihet..." Han beskriver hur konflikter mellan elever är vanliga i ett klassrum som leds av en lärare med ett otydligt och strukturlöst s.k. "låt-gå..." – ledarskap. Elever utan tydliga ramar känner förvirring, osäkerhet och frustration över att inte veta vad som gäller, vilket ofta resulterar i konflikter. Läraren bör inte heller styra undervisningen för hårt, eller ställa orealistiskt höga krav på eleverna. När eleverna inte upp till lärarens krav och dessutom upplever att de vare sig kan eller får påverka, känner de en kvävande frustration. För att få utlopp för denna frustration uppstår konflikter, om än med andra uttryck som t.ex. sabotage.<sup>11</sup>

### **1.3.2 Vikten av fungerande kommunikation**

Maltén menar att kommunikation har en nyckelfunktion i ett fungerande ledarskap.<sup>12</sup> Det finns även ett klart samband mellan kommunikation och konflikter. Beroende på hur kommunikationen fungerar kan den enligt Lennéer Axelson och Thylefors både förebygga, synliggöra och lösa, men även orsaka konflikter och medverka till att de eskalerar.<sup>13</sup>

Då vi varseblir information av olika slag tolkar vi, enligt Brännlund, dess innebörd med utgångspunkt i våra personliga referensramar. Vi generaliserar våra upplevelser för att få dem att stämma överens med vår egen individuella verklighetsuppfattning. Att vi varseblir, tolkar och förstår samma saker på helt olika sätt innebär också att vi har olika uppfattningar om vad som är "verkligheten". De olika verklighetsuppfattningarna leder, i samverkan med bristfällig kommunikation, ofta till missuppfattningar som i sin tur utmynnar i konflikter.<sup>14</sup>

---

<sup>10</sup> Arne Maltén, *Kommunikation och konflikthantering – en introduktion*, (Lund, Studentlitteratur, 1998), s 104.

<sup>11</sup> Ellmin, s 108.

<sup>12</sup> Maltén, s 104.

<sup>13</sup> Lennéer Axelson och Thylefors, s 213.

<sup>14</sup> Brännlund, s 47.

Brännlund myntar vidare fyra begrepp; att höra, bekräfta, respektera och göra delaktig, som är centrala vad gäller såväl kommunikation som konflikthantering:

Dessa fyra punkter, att höra, bekräfta, respektera och göra delaktig, är i all sin enkelhet det mest effektiva receptet på hur man skapar trygga och förtroendefulla relationer människor emellan. Ömsesidig tillit och respekt är bästa tänkbara utgångspunkt för samtal, samarbete och för relationer över huvudtaget. [...] De (fyra punkterna) utgör också en nödvändig och bra hjälp vid konflikthantering, eftersom de bidrar till att minska känslan av hot och vanmakt hos parterna i konflikten.<sup>15</sup>

### 1.3.3 Att hantera konflikter

Maltén skriver att en s.k. konfliktanalys är nödvändig innan man går in för att hantera en konflikt. Syftet med analysen är, enligt samma författare, att ”synliggöra” och ”medvetandegöra” konfliktens faktiska innehåll. Det primära under konfliktanalysen är att samtliga inblandade parter får komma till tals och redogöra för hur de ur egen synvinkel upplevt situationen.<sup>16</sup>

Det finns, enligt Ellmin, inget facit på någon specifik konflikthanteringsmetod eftersom hänsyn alltid måste tas till såväl situationen i sig (och dess behov) som de inblandade individerna (och deras behov) – vilka i sig är unika.<sup>17</sup>

### 1.3.4 Barn och konflikter

Andrzej Szklarski disputerade vid Linköpings universitet i november 1996, med en avhandling över hur konflikter gestaltar sig i svenska och polska barns medvetande. Studien fokuserade på orsaker till barns konflikter, barns hanterande av konflikter samt barns känslor i samband med konflikter.<sup>18</sup> I studien ingick totalt 61 polska och 53 svenska barn i tolvårsåldern, som intervjuades och skrev berättelser.<sup>19</sup>

Resultaten visade att orsakerna till barnens konflikter, enligt Szklarskis kategorisering, var princip- objekt-, individ- och situationsrelaterade. Szklarski delade in de principrelaterade orsakerna i två underkategorier; förtroenderelaterade orsaker (lögn, svek, förtal, fjäsk, fusk och trots) samt integritetsrelaterade orsaker (retsamhet, maktutövning, anklagelser, utnyttjande, aggressioner och härmning).

---

<sup>15</sup> Brännlund, s 46.

<sup>16</sup> Maltén, s 155 – 156.

<sup>17</sup> Ellmin, s 72.

<sup>18</sup> Szklarski, s 2 – 4.

<sup>19</sup> Ibid, s 69 – 71.

De objektrelaterade orsakerna delades in i tre underkategorier; oenigheter rörande föremål, händelser eller individer. Som exempel kan nämnas då två barn vill leka med samma leksak eller då de vill vara med samma lekkamrat.

De individrelaterade orsakerna handlade om individuella olikheter avseende "...olika sätt att tänka, tycka, bedöma eller prioritera." och presenterades i två underkategorier; personlig referensram och individuella egenskaper.

De situationsrelaterade orsakerna innebar att själva situationen utlöste konflikten, och den enda presenterade underkategorin var här missförstånd.<sup>20</sup>

Resultaten visade även att barnen hanterade konflikterna med, återigen enligt Szklarskis kategorisering, offensiva (kamp för att säkra segern i konflikten), defensiva (försvar, undanflykt eller anpassning) eller enande strategier (strävan efter "gemensamma slutsatser").<sup>21</sup>

Barnen i studien förknippade oftast konflikter med negativa känslor, och då framförallt frustration med underkategorierna rädsla, skam, hjälplöshet, besvikelse, sorgsenhet, förödmjukelse, ilska, envishet, hat och hämndlystnad.<sup>22</sup>

### **1.3.5 Idrottslärares agerande vid konflikter med elever**

Mellan läsåren 1997 – 2000 genomförde fyra franska forskare en studie vid sex högstadieskolor i Frankrike. Syftet med studien var att identifiera idrottslärares typiska ageranden vid konflikter med en eller flera elever. I studien deltog 18 frivilliga idrottslärare, vilka samtliga tjänstgjorde på högstadieskolor i områden med låg socio-ekonomisk status. Under studien observerades och videofilmades totalt 138 idrottslektioner. Data samlades även in med hjälp av självvransakande intervjuer med idrottsläraryrarna.<sup>23</sup>

Resultaten av studien visade att lärarnas dagsform bidrog till konflikter, att lärarna försökte lösa konflikter under stark tidspress (vilket innebar en risk att situationen ytterligare förvärrades genom att drastiska beslut fattades), att ett auktoritärt ledarskap användes i konfliktsituationerna samt att lärarna som en systematisk åtgärd skickade hem meddelanden till berörda elever då det inträffat en konflikt.<sup>24</sup> Lärarnas beteenden karaktäriserades under konflikterna av tre faser; en fas där konflikterna ifråga utvecklades, en fas där lärarna var i

---

<sup>20</sup> Szklarski, s 83 – 108.

<sup>21</sup> Ibid, 109 – 133.

<sup>22</sup> Ibid, s 135 – 146.

<sup>23</sup> Eric Flavier och Stefano Bertone och Denis Hauw och Marc Durand, "The Meaning of Organization of Physical Education Teachers' Actions during Conflict with Students", *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (2002:1, October), s 24 – 25.

<sup>24</sup> Ibid, s 20.

öppen konflikt med eleverna (vilket även ofta innebar ett ofrivilligt avbrott av lektionen), samt en avslutande fas där lärarna bearbetade situationen.<sup>25</sup>

Lärarna kunde inte förutsäga när eller hur en konflikt skulle uppstå och utvecklas, varför deras agerande var reaktivt och improviserat. Då lärarna väl var engagerade i en direkt konflikt använde de vilka som helst tillgängliga medel för att snarast kunna återgå till ett (enligt deras egna referensramar) acceptabelt läraragerande samt för att snarast återgå till en stabil undervisningssituation.

Då man i studien endast klart kunnat identifiera *nio* konfliktsituationer mellan lärare och elever (av 138 observerade idrottslektioner), menar forskarna att man kan förmoda att lärarna har utvecklat en förmåga att undvika konflikter, eftersom disciplinära incidenter stör lektionerna och naturligtvis även lärarna själva.<sup>26</sup>

### **1.3.6 Lärarstrategier vid förebyggande och hanterande av elevkonflikter**

Ruth Lyn Meese är docent i specialpedagogik och koordinator för specialundervisningsprogrammen vid Longwood College i Farmville i USA. I september 1997 presenterade hon, med anledning av det dramatiskt ökande våldet i skolorna, en artikel om hur lärare kan förebygga och hantera elevkonflikter. Meese baserar sin artikel på ett 30-tal andra författares rapporter och artiklar, och skriver att (college-)eleverna hamnar i konflikt av många olika orsaker, framförallt kategoriserade som; att rädda ansiktet, att försvara egendom eller territorium, rädsla, samt att testa rangordningen och förbättra sin status i "gänget".

Oavsett konfliktorsaker föreskriver Meese användandet av följande lärarstrategier (benämnda *RICH: Rules, Instructions, Classroom climate* och *Heed*) för att förebygga elevkonflikter och förhindra att de övergår i fysiska konfrontationer:

*Rules:* Lärarna skall se till att tydligt angivna regler efterlevs av eleverna, samt att belöningar och bestraffningar för de elever som följer respektive inte följer dem konsekvent utdelas. Eleverna skall veta vad som förväntas av dem.

*Instructions:* Lektionerna skall vara lärarledda (grupparbeten eller enskilda arbeten rekommenderas inte i dessa sammanhang) och lärarnas instruktioner skall vara systematiska, tydliga, effektiva, relevanta och engagerande.

*Classroom climate:* Lärarna skapar säkra och trygga klassrumsmiljöer som karaktäriseras av en anda av respekt genom att ställa höga krav, lyssna på eleverna samt genom att visa att de är värdefulla.

---

<sup>25</sup> Flavier, s 28.

<sup>26</sup> Ibid, s 33.

*Heed (...the early warning signs of conflict):* Lärarna måste tidigt uppmärksamma varningssignaler, avbryta ("Stopp!") och hantera elevkonflikterna på ett tidigt stadium innan de eskalerar och övergår i fysisk aggression, eftersom ett konflikthanteringen på så sätt underlättas.

Även om lärarna följer ovanstående strategier kommer det, enligt Meese, förr eller senare likafullt att uppstå slagsmål i eller utanför klassrummen. Därför ger hon följande råd avseende hur lärarna skall agera för att på ett säkert sätt hantera fysiska konfrontationer:

- 1) Följ skolans policy (om det finns någon sådan för hanterandet av dylika situationer).
- 2) Behåll lugnet och undvik att uppträda impulsivt.
- 3) Tillkalla omedelbart hjälp från kollegor.
- 4) Få bort nyfikna klasskamrater för att inte riskera att även de dras in i konfrontationen.
- 5) Undanröj eventuella föremål som de inblandade elevernas annars skulle kunna tillgripa som vapen.
- 6) Försök avbryta slagsmålet genom att skapa någon form av distraktion, gärna i form av ett skarpt ljud. Om detta lyckas; sära på eleverna.
- 7) Senare, då de inblandade eleverna har lugnat ner sig; prata med dem för att hjälpa dem att reda ut sin konflikt.
- 8) Ingrip aldrig fysiskt!<sup>27</sup>

### **1.3.7 Sambandet mellan forskningsläget och min studie**

Den forskning jag har valt ut berör dels mer allmängiltiga och generella aspekter av konfliktproblematiken som exempelvis ledarskapets inverkan, kommunikation och vikten av konflikthanteringsanalyser, och dels mer specifikt inriktad forskning som Szklarskis, Flaviers och Meeses studier av barn och konflikter, idrottslärares agerande i konfliktsituationer samt tips på lärarstrategier. I min studie har jag använt forskningen som en referensram att förhålla mig till, framförallt under bearbetningen av empiriska data. I min diskussionsdel prövar jag slutligen delar av mina resultat mot såväl den mer generella som den mer specifikt inriktade forskningen.

---

<sup>27</sup> Ruth Lyn, Meese, "Student Fights: Proactive Strategies for Preventing and Managing Student Conflicts" *Intervention in School & Clinic*, 33 (1997:1, September), s 26 – 29.

## **1.4 Syfte och frågeställningar**

### **1.4.1 Syfte**

Syftet med min studie har varit att undersöka hur lärare hanterar konflikter inom ämnet Idrott och hälsa i år fyra och fem.

### **1.4.2 Frågeställningar**

För att uppfylla mitt syfte har jag valt att utgå från följande frågeställningar:

- Vilka är de vanligaste orsakerna till konflikter mellan elever i ämnet Idrott och hälsa?
- Hur gör lärarna för att förebygga konflikter mellan elever i ämnet Idrott och hälsa?
- Hur gör lärarna för att hantera konflikter mellan elever i ämnet Idrott och hälsa?
- Vad styr lärarnas agerande vid hanterandet av elevernas konflikter i ämnet Idrotts och hälsa?

Jag är medveten om att frågeställningen rörande konflikternas orsaker inte är relevant med hänsyn till mitt syfte. Jag har dock gjort bedömningen att idrottslärarnas konfliktförebyggande och konflikthanterande arbete måste ses i sitt sammanhang för att kunna tolkas och analyseras, och att även konflikternas orsaker ingår som en viktig del i detta sammanhang.

Szklarski skriver i sin avhandling att kunskap om orsaker till konflikter mellan barn är viktig, eftersom en sådan förståelse både underlättar konflikthanteringen och gör det möjligt att på ett relevant sätt förebygga konflikter.<sup>28</sup>

## **1.5 Teoretiska ramverk**

### **1.5.1 Course-of-action-teorin**

Texten nedan är översatt från det engelska språket, och för att inte riskera en icke helt relevant översättning av de centrala begreppen har jag valt att låta de engelska benämningarna kvarstå.

*Course-of-action*-teorin baseras på hypotesen att allt agerande är lämpligt och meningsfullt för den person som agerar, och att agerandet i sig inte kan analyseras oberoende av den aktuella situation agerandet utspelar sig i. *Course-of-action* definieras som det agerande som för aktören ifråga är meningsfullt i en given (fysisk och social) situation. Han / hon kan efteråt redogöra för (visa, beskriva och kommentera) varje enskilt ögonblick av sitt agerande under

---

<sup>28</sup> Szklarski, s 160.

händelseförloppet. Definitionen förutsätter att agerandet ifråga sker förhållandevis autonomt och att det blivit observerat och beskrivet på ett tillförlitligt sätt.

Aktören agerar alltid i ett sammanhang. Delar av hans / hennes ageranden samverkar för att bli ett sammanhängande och komplett agerande: *Elementary Units of Meaning (EUM)*. Varje *EUM* utgörs av en dynamisk förbindelse mellan följande tre element: *The Object*, *the Representamen* och *the Interpretant*. När man analyserar hur dessa tre element är sammanlänkade med varandra kan man karaktärisera samspelet mellan aktören och det sammanhang han / hon ingår i.

*The Object* är det element som utgör aktörens huvudsakliga intresse (vad han / hon vill uppnå) i den givna situationen. Utifrån detta intresse utkristalliseras ett eller flera handlingsalternativ, vilka är baserade på tidigare upplevda *Course-of-actions*. Vilka handlingsalternativ som är rimliga i den aktuella situationen beror dessutom på hur aktören ifråga bedömer situationen (se *the Representamen* nedan).

*The Representamen* är det element som är under övervägande av aktören ifråga; en bedömning som grundas på aktörens upplevelser för stunden och / eller på tidigare upplevda situationer.

*The Interpretant* är slutligen det element som utgör aktörens uppbådande av de kunskaper han / hon inhämtat vid tidigare upplevda *Course-of-actions*. Aktören tolkar situationen med stöd i denna kunskap, kunskapen omsätts och agerandet realiseras i den pågående situationen.<sup>29</sup>

*Course-of-action*-teorin har bl.a. använts i en fransk studie (se referens) för att analysera lärares specifika ageranden vid konflikter med elever under idrottslektioner. Jag använder teorin på liknande sätt i min diskussionsdel, med skillnaden att jag endast analyserar valda delar av mina respondenters generella ageranden i konflikthanteringssituationer.

## 1.5.2 En konflikthanteringsmodell

Stensmo föreslår, med utgångspunkt i två tidigare skrifter av flera olika författare (Evertson 1994 och Emmer, Evertson, Sanford, Clements, Worsham 1994), en strategi för konflikthantering i skolan. Jag har valt att här referera i andra hand, då jag anser att Stensmo i sin bok har sammanfattat det hela på ett för min studie passande sätt. I diskussionsdelen jämför jag delar av Stensmos modell med de konflikthanteringsåtgärder mina observerade idrottslärare mer eller mindre konsekvent vidtar.

---

<sup>29</sup> Eric Flavier, Stefano Bertone, Denis Hauw, Marc Durand, "The Meaning of Organization of Physical Education Teachers' Actions during Conflict with Students", *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (2002:1, October), s 21 – 22.

- 1) *Identifiering av problemet*: Konflikten analyseras och medvetandegörs genom att läraren lyssnar på de inblandade eleverna och hjälper dem att klargöra att det faktiskt finns (ett problem), hur det ser ut och vem som äger det.
- 2) *Val av lösning*: Läraren låter eleverna komma med egna förslag på lösningar och kompletterar dem endast vid behov. De inblandade eleverna diskuterar sedan huruvida förslagen är realistiska, vilket av förslagen man skall välja samt vem eller vilka som är ansvariga för, i det här fallet, beteendeförändringen ifråga.
- 3) *Överenskommelser*: Vid mer komplexa konflikter upprättas en s.k. förändringsplan, med utgångspunkt i problemet / problembeteendet, förslag på lösning och ansvarsfördelning. Förändringsplanen prövas under en bestämd tid och utvärderas därefter.
- 4) *Uppföljning*: Då det tar lång tid att förändra ett icke önskvärt beteende sker en första uppföljning och utvärdering av förändringsplanen först efter exempelvis ett par veckor. Därefter sker uppföljning och utvärdering vid upprepade tillfällen, för att vid behov förändra och förbättra förändringsplanen.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Stensmo, s 88 – 90, se vidare E Emmer, C Evertson, J Sanford, B Clements, M Worsham, *Classroom Management for Secondary Teachers*, (Boston: Allyn and Bacon, 1994); samt C Evertson, T Emmer, B Clements, J Sanford, M Worsham, *Classroom Management for Elementary Teachers, 3:rd edition*, (Englewood Cliffs N J: Prentice Hall, 1994).



## 2 Metod

### 2.1 Val av metod

Då jag i denna studie är intresserad av att försöka förstå hur idrottslärare tänker och handlar i samband med konflikthantering har jag valt att använda mig av kvalitativa metoder; intervjuer i syfte att få ett ökat djup och en ökad förståelse av idrottslärares tankar och handlingar, och öppen, direkt observation då jag gjort bedömningen att mitt problemområde kräver att jag även samlar information om beteenden i deras rätta sammanhang.

Jag har genomfört en förundersökning och en huvudstudie. Jag har i båda fallen inlett undersökningen med en kvalitativ intervju med respektive idrottslärare för att därefter observera dennes idrottsundervisning i utvald klass. Totalt har detta inneburit tre intervjuer och tio observationstillfällen; en intervju och två observationer under förundersökningen samt två intervjuer och fyra observationer per idrottslärare under huvudstudien. Jag har valt just den här kronologiska ordningen i min studie i samråd med den idrottslärare jag intervjuade under min förundersökning. Hon menade att de (idrottslärares) de facto valt att delta i studien för min skull, och eftersom mitt mål varit att få ut så mycket information som möjligt var hennes åsikt att detta underlättas om idrottslärares ifråga själva är väl insatta i problemområdet. Då idrottslärares under den inledande intervjun blivit bekanta med problemområdet har de kunnat öka uppmärksamheten på hur de sedan under idrottslektionerna tänker och handlar i konfliktsituationer, något jag sedan vid behov har fångat upp i en dialog i direkt anslutning till aktuellt observationstillfälle.

### 2.2 Urval

Jag har gjort ett litet och *avsiktligt urval* av respondenter, vilket Michael Quinn Patton benämner *purposeful sampling*.<sup>31</sup> Mitt huvudsakliga motiv till att jag gjort den här typen av urval är att det har varit viktigt för mig att få fram, som Sam Larsson skriver, mycket och relevant information med stort djup i form av tydliga och utförliga redogörelser av hur respondenterna tänker och agerar<sup>32</sup> - samtidigt som jag av praktiska skäl velat undvika en ohanterlig mängd insamlade resultat. För att få fram den eftersträlvade informationen har

---

<sup>31</sup> Michael Quinn Patton, *Qualitative Research and Evaluation Methods*, (USA: Sage Publications, Inc, 2001), s 45 - 46.

<sup>32</sup> Sam Larsson, "Kvalitativ metod – en introduktion", i *Forskningsmetoder i socialt arbete*, red. Sam Larsson, John Lilja, Katarina Mannheimer, (Lund: Studentlitteratur, 2005), s 102.

prioriterade urvalsfaktorer bl.a. varit att respondenterna är väl förtrogna med idrottsläraryrket, känner sig trygga i sin yrkesroll samt har god förmåga att uttrycka sina tankar kring sitt arbete med att hantera och förebygga konflikter i de klasser de undervisar. Det har även varit viktigt att respondenterna i huvudstudien tjänstgör på samma skola, för att rent praktiskt hinna med att intervjua och observera båda idrottslärarna (mellan sport- och påsklov). Urvalet av respondenter har skett i samråd med VFU-ansvarig (samordningsansvarig för den verksamhetsförlagda utbildningen) på Idrottshögskolan i Stockholm.

Kriterierna för urvalet av de klasser jag observerat i har varit att det där frekvent förekommer konflikter mellan eleverna, och att konflikterna dessutom ofta är av så pass allvarlig art att föräldrar, skolkurator, klasslärare med flera är involverade. Dessa urval har gjorts i samråd med respektive idrottslärare, då det är de som har bäst kännedom om eleverna i sina olika klasser.

Beslutet att studera idrottslärare i just år fyra och fem fattade jag i samråd med respondenten i min förundersökning. Hon resonerade som så att bland de yngre eleverna, i år ett till tre, tar sig de flesta konflikter fysiska uttryck, medan det sedan med stigande ålder sker en förskjutning mot konflikter med verbala uttryck. I högstadiet kommer dessutom betygen in i bilden, vilket blir ett yttre styrmedel som starkt påverkar eleverna och deras beteenden. På mellanstadiet däremot, kanske framförallt i år fyra, är såväl fysiska som verbala konflikter vanligt förekommande, och eleverna har ännu ingen yttre press på sig i form av betyg. Vidare är det på många skolor vanligt att eleverna i år fyra ingår i nya klasskonstellationer då de just förflyttats från låg- till mellanstadiet. Därför antog jag att jag ur observationssynpunkt skulle kunna få ut det rikligaste konfliktunderlaget ur idrottsundervisning i just år fyra (och fem).

Jag har med tanke på att jag gjort ett litet och avsiktligt urval inga ambitioner att försöka generalisera mina resultat.

### **2.2.1 Beskrivning av respondenterna**

*Idrottslärare ett (förundersökning):* Kvinna, 31 år, har arbetat med landskampsarrangemang i nio år på Svenska Fotbollsförbundet, har varit fotbollstränare åt ungdomar i fyra år, är utbildad på Idrottshögskolan i Stockholm, har ej tjänstgjort på någon annan skola tidigare, undervisar nu i klass fyra till sex sedan knappt två år tillbaka. Skolan ifråga hyser ca 1100 elever från år F – nio, och är en innerstadsskola i Stockholm. *Kallas i studien för IL ett.*

*Idrottslärare två (huvudstudie):* Kvinna, 47 år, är utexaminerad fritidspedagog 1982, har tjänstgjort som fritidspedagog mellan 1982 – 1989 för elever i år ett till fem, har därefter genomgått idrottslärarutbildning och utexaminerats som idrottslärare på Idrottshögskolan i

Stockholm 1992, har tjänstgjort som idrottslärare i en annan låg- och mellanstadieskola mellan 1992 – 2000 där hon även arbetade med barn med särskilda behov. Har tjänstgjort som idrottslärare på nuvarande skola fr.o.m. 2000 och undervisar nu elever i år F till fem, inklusive elever i särskola och träningsskola. Skolan ligger i en av Stockholms förorter och hyser totalt ca 400 elever i år F till fem. *Kallas i studien för IL två.*

*Idrottslärare tre (huvudstudie):* Man, 52 år, har genomgått idrottslärarutbildning och utexaminerats som idrottslärare på dåvarande GIH 1982, har sedan dess tjänstgjort som idrottslärare för elever i år ett till nio, med avbrott för undersköterskeutbildning 1984 – 1985. Har därefter tjänstgjort inom akut- och ambulans-sjukvården på sommarloven. Har tjänstgjort som idrottslärare på samma skola som IL två fr.o.m. 1995, och undervisar nu elever i år F till fem, inklusive elever i särskola och träningsskola. *Kallas i studien för IL tre.*

*Klass A (förundersökning):* år fem, undervisas av IL ett.

*Klass B (förundersökning):* år fyra, undervisas av IL ett.

*Klass C (huvudstudie):* år fyra, undervisas av IL tre.

*Klass D (huvudstudie):* år fyra, undervisas av IL två.

### **2.2.2 Avgränsningar**

Jag avgränsar mig i min studie från begreppen mobbning och trakasserier, då inblandade elever i sådana situationer inte har ett jämlikt inbördes förhållande. I min studie fokuserar jag på idrottslärarnas förebyggande och hanterande av konflikter, där inblandade elever av sin idrottslärare bedöms vara jämbördiga avseende social status.

Denna avgränsning delgavs respondenterna i studiens inledning. De har därefter själva följt upp avgränsningen genom att endast, vid intervjuer och dialoger, ta upp konflikter utan bakomliggande mobbningsproblem. Jag har därmed förlitat mig på respondenternas bedömningar, eftersom det är de som sitter inne med kunskaperna om de egna elevernas sociala status och inbördes sociala relationer.

### **2.3 Etisk diskussion**

Jag har informerat mina respondenter (idrottslärarna) om studiens syfte, frågeställningar och tillvägagångssätt för datainsamling. Jag har förklarat varför just de har blivit utvalda och utlovat anonymitet. Samtliga tillfrågade respondenter har efter tillfrågan varit positivt inställda och själva valt att delta i studien.

Vad gäller eleverna är den etiska aspekten betydligt mer komplicerad. I de klasser jag observerat har eleverna fått information om vem jag är, att jag skriver ett examensarbete om idrottslärares arbete samt att jag kommer att observera just deras idrottslärare på idrottslektionerna under en viss tid. De har däremot *inte* fått information om att det är just idrottslärares konflikthanteringsbeteenden som står i fokus för observationerna, eftersom jag i möjligaste mån velat undvika att påverka elevernas egna beteenden gentemot varandra. Jag har inte heller givit eleverna några möjligheter att dra sig ur studien, eftersom jag observerat deras idrottslektioner där de liksom i grundskolans övriga ämnen är skyldiga att närvara.

Elevernas vårdnadshavare har inte heller informerats om min studie, med motiveringen att det är idrottslärares och deras beteenden som legat i mitt huvudsakliga intresse. Elevernas förhållanden har enbart noterats som en bakgrund till idrottslärares agerande.

## **2.4 Intervjuer**

Min studie har inletts med en förundersökning i form av en kvalitativ intervju (och två observationer). Denna intervju innehöll fler och mer omfattande frågor (se bilaga 2) än den intervjuguide jag sedan använde under själva huvudstudien (se bilaga 4). Syftet med förundersökningen var dels att ringa in mitt problemområde, bestämma var jag skulle lägga tyngdpunkten och vilket urval jag skulle göra, och dels att prova ut mina intervjufrågor.

Respondenten jag valde till min förundersökning (IL ett) var känd av mig sedan tidigare. Jag kontaktade henne per telefon för att avtala tid och plats. Intervjun genomfördes sedan i ett ostört rum under en dryg timmes tid och med en bandspelare som hjälp att dokumentera utsagorna. Utskriften gjordes senare samma dag. Provintervjun genomfördes med intressant och relevant information som resultat, varför jag har valt att följa Jan Trosts rekommendationer att även redovisa delar av dessa data i resultatsammanställningen. Trost anser att man, i motsats till vad traditionen bjuder, visst kan använda material som är insamlat vid en provintervju, så länge intervjun ifråga genomförts på ett bra sätt och med givande information som resultat.<sup>33</sup> Då resultatet av denna intervju även medförde en för mig ökad insikt i problemområdet gjorde jag vissa justeringar avseende studiens ursprungliga frågeställningar. Jag återvände därför senare till IL ett för att ställa kompletterande frågor avseende konflikternas orsaker (ny frågeställning ett) och vad som styr idrottslärares agerande i en konfliktsituation (ny frågeställning fyra).

---

<sup>33</sup> Jan Trost, *Kvalitativa intervjuer*, (Lund: Studentlitteratur, 1997, andra upplagan), s 110.

Jag inledde även huvudstudien med att intervjua mina utvalda respondenter (IL två och IL tre). Förfarandet var identiskt med upplägget under förundersökningen, och även dessa intervjuer skrevs ut samma dag som intervjuerna genomfördes.

Mina intervjuer har präglats av låg grad av standardisering och låg grad av strukturering, eftersom mitt syfte varit att göra en kvalitativ analys av svaren.

## **2.5 Observationer**

Jag har under förundersökningen genomfört två öppna, ostrukturerade observationer i två olika klasser (klass A och B) som undervisats av samma idrottslärare (IL ett). Syftet var från början att under min första observation få information om och beskriva idrottslärarens konfliktförebyggande och konflikthanterande åtgärder, som jag senare skulle kategorisera i ett tänkt observationsschema. Därefter hade jag planerat att göra en strukturerad pilotobservation, i syfte att träna mig själv som observatör och samtidigt prova ut mitt konstruerade observationsschema. Innan förundersökningsobservationerna genomfördes hade jag funderat ut målsättning och observationsfrågor (se bilaga 3).

Nu blev det dock inte som jag tänkt mig, eftersom jag under min första observation konstaterade att antalet konflikthanterande åtgärder och ageranden hos idrottsläraren i fråga korrelerat med antalet elevbeteenden utgjorde en ohanterlig mängd kategorier. Jag beslutade mig därför istället för att även under min andra förundersökningsobservation (och senare under huvudstudien) använda mig av ostrukturerade observationer. Jag förde med andra ord fria anteckningar som jag direkt efter genomförd observation skrev rent i form av observationsprotokoll. Förundersökningen renderade i ett antal observationspunkter (se bilaga 5) som jag sedermera utgick ifrån under huvudstudien.

Huvudstudien innebar totalt åtta öppna och ostrukturerade observationer under två veckors tid; fyra observationer av IL två's undervisning av klass D samt fyra observationer av IL tre's undervisning av klass C. Även här förde jag fria anteckningar som jag renskrev i direkt anslutning till observationerna.

Vid behov har jag efter observerad idrottslektion fört en kort dialog med respektive idrottslärare, för att bl.a. klargöra hur densamma tänkt och handlat under förekommande konfliktsituationer.

Jag har begränsat mina observationer till att fokusera på idrottslärarna och deras beteenden. Eleverna har utgjort andra prioritering, och då enbart i syfte att utröna konfliktorsaker till de konflikter idrottslärarna ingriper i. Jag har observerat inne i idrottssalarna, där jag på nära håll

har kunnat både se och höra (åtminstone delar av) idrottslärares kommunikation med eleverna. Tidsmässigt har jag följt en hel idrottslektion (mellan 40 och 50 minuter) i taget.

## **2.6 Bearbetning av empiriska data**

Efter utskrifter och renskrivning av insamlade data från intervjuer och observationer har jag läst igenom materialet för att söka efter mönster och regelbundenheter. Därefter har jag med tidigare presenterat forskningsläge som referensram tolkat innehållet (tolkat ett redan tolkat innehåll, se nedan) och begreppsmässigt avgränsat olika kategorier med gemensamt innehåll, för att sedan prioritera det material jag ansett vara av störst relevans för min studie.

Redan vid utskrifterna av intervjuerna har jag dock, enligt Steinar Kvale, gjort en första tolkning av innehållet, eftersom jag de facto översatt talspråk till skriftspråk. På pappret får utsagorna en slutgiltig form, som kanske inte helt överensstämmer med respondenternas uppfattning av vad de faktiskt menat med sina ord i den situation då de blev intervjuade.<sup>34</sup>

I diskussionsdelen av min uppsats har jag slutligen analyserat valda delar av idrottslärares generella (ej specifika) ageranden i konflikthanteringssituationer med hjälp av ett av de teoretiska ramverk jag valt för min studie; *Course-of-action*-teorin.<sup>35</sup> Jag har även gjort en jämförelse mellan delar av Stensmos konflikthanteringsmodell och idrottslärares, observerade eller uttalade, vidtagna konflikthanteringsåtgärder.<sup>36</sup>

## **2.7 Objektivitet**

Det är ofrånkomligt att jag i en intervjusituation förstår och tolkar respondenternas utsagor med utgångspunkt i mina egna erfarenheter. Jag kan som intervjuare aldrig förhålla mig helt objektiv eller ”nollställd” som Trost uttrycker det, även om jag medvetet håller inne med egna åsikter, gester mm under själva intervjun.<sup>37</sup> Jag är även, enligt Suzanne Lundvalls föreläsning, ”teoriimpregnerad” av den litteratur och den tidigare forskning jag tagit del av i ämnet.<sup>38</sup>

Jag kan inte heller som observatör vara strikt objektiv, vare sig i själva observationssituationen eller i analyseringsarbetet efteråt. Under själva observationen är det min egen verklighetsuppfattning och mina personliga referensramar som avgör vad jag

---

<sup>34</sup> Steinar Kvale, *Den kvalitativa forskningsprocessen*, (Lund: Studentlitteratur, 1997), s 152 – 154.

<sup>35</sup> Flavier, s 21 – 22.

<sup>36</sup> Stensmo, s 88 – 90.

<sup>37</sup> Trost, s 103.

<sup>38</sup> Föreläsning av Suzanne Lundvall, Idrottshögskolan, Stockholm, föreläsningsmanus: *Intervjumetodik, Forskningsmetodik, Idrottshögskolan, vt 2005, 2005-01-19, i författarens ägo.*

överhuvudtaget uppfattar, hur jag uppfattar det och vad jag anser vara väsentligt att dokumentera för min studie. Likaså är det min egen förförståelse, grundad på tidigare kunskaper och erfarenheter, som styr mitt sätt att senare tolka och analysera det jag observerat.

Margot Ely skriver att även om insikten om dessa problem finns, och trots att jag i min studie verkligen har strävat efter att observera på ett rättvist och objektivt sätt, så kommer jag, som hon uttrycker det, ändå alltid att vara en subjektiv person som genomför en subjektiv studie.<sup>39</sup>

## **2.8 Reliabilitet**

Enligt Trost utgår själva reliabilitetstanken ifrån att det är kvantitativa undersökningar det rör sig om, att själva undersökningssituationen då är standardiserad och att noggranna mätningar genomförs.<sup>40</sup> I en kvalitativ studie däremot, som i mitt fall där jag genomfört intervjuer med låg grad av standardisering och ostrukturerade observationer för att försöka förstå hur idrottslärarna tänker och agerar, menar Trost att det är "...en smula egendomligt att tala om reliabilitet..."<sup>41</sup> Detta synsätt fråntar mig naturligtvis inte ansvaret att försöka genomföra (den kvalitativa) undersökningen på ett systematiskt och noggrant sätt med en strävan att uppnå god reliabilitet.

Då det är jag som i detta sammanhang är själva mätinstrumentet är reliabiliteten, enligt Runa Patel och Bo Davidson, beroende av mina färdigheter som intervjuare och observatör. Då jag betraktar mig själv som nybörjare inom såväl intervju- som observationssammanhang anser jag att min förundersökning även fört det goda med sig att jag, enligt Patels och Davidsons förespråkande, i viss mån kunnat träna dessa förmågor.<sup>42</sup> För att försäkra mig om att jag uppfattat observerade konfliktsituationer på rätt sätt har jag dessutom vid behov kompletterat mina observationer med dialoger med de observerade idrottslärarna.

---

<sup>39</sup> Margot Ely, *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar*, (Lund: Studentlitteratur, 1993, svensk utgåva), s 61 – 62.

<sup>40</sup> Trost, s 100 – 101.

<sup>41</sup> Ibid, s 100.

<sup>42</sup> Runa Patel, Bo Davidson, *Forskningsmetodikens grunder*, (Lund: Studentlitteratur, 1994, andra upplagan), s 87.

## 2.9 Validitet

Validiteten i min studie torde vara god i den bemärkelsen att jag undersöker det jag avser att undersöka,<sup>43</sup> då jag bedömer att såväl mina valda metoder (intervjuer och observationer med förtydligande dialoger) som mina intervju- och observationsfrågor är relevanta med hänsyn taget till studiens syfte och frågeställningar.

Validiteten är dock liksom reliabiliteten bl.a. beroende av min skicklighet som undersökare.<sup>44</sup> Vad som krävs av mig som intervjuare är enligt Kvale att jag har kunskaper om mitt problemområde, att jag ställer korta och tydliga frågor, att jag är öppen och lyssnar aktivt, att jag med varsam hand styr intervjun i syfte att bibehålla stringensen och verkligen få svar på mina viktigaste frågor mm.<sup>45</sup> Min bedömning är att jag definitivt fått svar på mina prioriterade frågeområden. Jag anser vidare att jag överlag, med vissa undantag, under intervjuerna har lyckats ställa kärnfulla frågor som mina respondenter besvarat med rika beskrivningar. Jag kan dock aldrig komma ifrån att jag är en oerfaren och alls icke objektiv undersökare, som förstår och tolkar utsagor och skeenden i enlighet med mina personliga referensramar.

---

<sup>43</sup> Kvale, s 215.

<sup>44</sup> Ibid, s 217.

<sup>45</sup> Ibid, s 138.



### 3 Resultat

Jag har valt att i resultatdelen presentera de data jag anser relevanta i förhållande till studiens syfte; att undersöka hur lärare hanterar konflikter mellan elever inom ämnet Idrott och hälsa i år fyra och fem. Jag har för att göra det hela mer läsvänligt valt att strukturera resultaten efter mina frågeställningar. Observera att frågeställningen avseende konflikternas orsaker besvaras i syfte att se till de sammanhang idrottslärarna agerar i, framförallt då de förebygger men även då de hanterar konflikter.

#### 3.1 Orsaker till konflikter mellan elever

De orsaker till konflikter som idrottslärarna ger exempel på är enligt Szklarskis kategorisering *princip-, objekt-, individ- eller situationsrelaterade*.<sup>46</sup>

Två exempel på *principrelaterade orsaker* är ”att de (eleverna) säger dumma saker till varandra”, vilket enligt IL tre är den vanligaste orsaken till konflikter bland de äldre eleverna (i år fyra och fem). Bland de yngre eleverna (i år ett och två) är den vanligaste orsaken rättvisefrågor. Ytterligare ett vanligt exempel på en principrelaterad orsak är, enligt samma idrottslärare, fusk i en lek eller i ett spel: ”Sådana konflikter inträffar nästan alltid, egentligen så fort det är en boll med. Det är klassiska konflikter.”

IL ett ger exempel på *objektrelaterade orsaker* rörande oenigheter avseende personer; bland flickorna, framförallt i år sex, är det viktigt och konfliktfyllt vem som är med vem och vem är utanför.

Avseende *individrelaterade orsaker* säger IL ett att vissa elever helt enkelt inte fungerar tillsammans, dels på grund av att deras personliga egenskaper är så pass olika och dels på grund av att de har helt olika syn på saker och ting. IL tre berättar att samma lek eller spel kan fungera väldigt olika i olika klasser, beroende på vilka individer som ingår i klassen, hur dynamiken dem emellan är, hur pass ärliga de är, var de har fått sin fostran och att det i en klass med flera ”ledartyper” ofta uppstår prestigekamper dem emellan. IL ett ser ofta att eleverna, framförallt pojkarna, testar gränser och känner efter var de har varandra då de i år fyra sammanförs från olika håll. IL tre säger att även elevernas privata förhållanden (hur de mår) och deras dagsform har betydelse för hur det fungerar mellan eleverna under lektionerna.

---

<sup>46</sup> Szklarski, s 83 – 108.

Exempel på *situationsrelaterade orsaker*, vilket IL ett och två upplever som vanligast, är missförstånd avseende regler i lekar och spel, antingen på grund av att eleverna inte lyssnat vid regelgenomgången, att de har missuppfattat reglerna eller att två eller fler elever gjort olika bedömningar av en situation på plan.

IL ett och tre säger att även konflikter som har sitt ursprung utanför själva idrottslektionen är vanligt förekommande. Det kan vara en konflikt eller en början till en konflikt som utspelats under rasten, en tidigare lektion eller på fritiden, och som sedan ”legat och grott” (ibland i flera år!) och som eleverna tar med sig in i idrottssalen för att ”ge igen”.

Konflikterna uttrycks på olika sätt. IL ett berättar att de verbala konflikterna är vanligast men att det varierar, främst beroende på elevernas ålder och mognad. I år fyra, när många av eleverna kommer från olika klasser, är det mycket fysiskt. Det ska ”tryckas till” och, enligt ovan, testas gränser. I år fem är det inte lika fysiskt längre, och i år sex är eleverna mycket mer verbala. IL två och tre säger att pojkarna är mer fysiska och flickorna mer verbala i sina uttryckssätt. IL ett säger att en elevs brist på kommunikativ förmåga kan medföra att eleven ifråga ofta hamnar i konflikter som tar sig fysiska uttryck.

### **3.2 Förebyggande av konflikter**

IL två säger att konflikter i sig skapar mycket oro i klasserna, och eftersom det är idrottsämnet som är det viktiga och inte konflikterna ”...så vill man ju skapa förutsättningar för att det ska fungera.” IL två ger exempel på onödiga konflikter som, t.ex. när elever inte har lyssnat på regelgenomgångar eller när de agerar ”småpoliser” genom att skvallra på varandra. IL tre tycker att nästan alla konflikter är onödiga i den här åldern (bland låg- och mellanstadieelever), men att nödvändiga konflikter kan vara de som har ett fostrande syfte. ”Men annars är det ju bra om det inte blir några konflikter. Då har ju alla accepterat de regler vi har och det funkar mellan eleverna.”

IL ett förklarar att det inte går att hålla på och förebygga konflikter avskilt från resten av skolans vardag. Därför för hon tidigt en dialog med elevernas klasslärare.

#### **3.2.1 Att vara principfast, tydlig och konsekvent i sitt ledarskap**

IL två tror att lärarens ledarskap har stor betydelse för hur frekvent konflikter förekommer under lektionerna. Hon säger att det är viktigt att ställa tydliga krav, så eleverna vet var ”ribban” ligger, vad som tillåts och vad som inte tillåts:

Ur intervju med IL två: [---] jag kan vara hur flummig som helst, men då kommer det

att smälla, för då spelar det ju ingen roll eftersom de (eleverna) inte får någon reaktion från mig. Det får absolut inte vara för flummig [---] för då uppstår de här onödiga konflikterna med en massa tjafs om någon till exempel råkat knuffa till någon eller så.

IL två menar att å andra sidan är vissa konflikter sådana eleverna lär sig något nytt av. Därför får man som lärare inte vara så hård att man inte tillåter någonting under lektionerna, eftersom konflikterna då blossar upp någon annanstans istället.

IL tre berättar hur han tycker att man ska vara som lärare för att lyckas skapa harmoniska och fungerande klasser; man ska ha auktoritet och pondus, sätta gränser, ha struktur, vara tydlig och hålla distans till eleverna, men samtidigt ha humor och ett stort leksinne. IL tre poängterar särskilt balansen mellan lek och allvar och att gränsen däremellan måste vara tydlig för eleverna. Samma idrottslärare anser att disciplin, som numera är "...ett fult ord för många... framförallt för föräldrarna.", är ett måste för att det ska fungera:

Ur intervju med IL tre: Du måste ha disciplin och du måste vara tydlig med vad som gäller. Det betyder inte att du måste vara någon [...] diktator, men att du är tydlig och sätter gränser, framförallt i idrotten där skaderisken är stor. Samtidigt som du är tydlig och konsekvent, så måste du vara rättvis också... man ska hela tiden sträva efter att vara så rättvis som möjligt. Allt är inte rättvist, men man kan försöka, så gott det går, för annars är man ingen bra lärare [---] Disciplin ska man ha för att de (eleverna) ska fokusera på rätt saker [---] Du ska kunna tala om hur det ska vara, och sedan ska det bli så.

IL två menar att disciplin och konfliktförekomst har ett samband på så sätt att disciplin handlar om respekt för andra individer och om att följa sociala regler för hur man ska bete sig.

IL ett anser att det är viktigt att vara principfast och konsekvent, att de regler som gäller också följs av alla elever. Disciplinpåföljderna vid en överträdelse är konsekvent att eleven ifråga inte får vara med (eleven får sitta på bänken):

Ur observation ett, IL ett: IL kommer in i salen: "Hallå!" Eleverna går och sätter sig i cirkeln. IL står och tittar på eleverna (väntar på att de ska bli tysta?). IL: "Antingen talar ni om det själva eller så får jag tala om det för er!" Eleverna är tysta. "Minst två stycken var uppe på mattan, det var Fia och Lena!" IL frågar eleverna efter namnen på övriga elever som klättrat på tjockmattorna. Hon får svar. "Fia, Lena och Sara, ni får börja med att vila!" IL säger "Tyst!" vid ett par tillfällen då någon elev yttrar sig utan att räcka upp handen. IL pratar bara när det är tyst.

Även IL två berättar om disciplinpåföljder. Skulle det t.ex. slinka ur ett könsord eller ett annat fult ord ur en elev så är det "bänken" direkt (eleven ifråga får inte vara med längre), sedan blir det ett "snack" med IL två och en lapp hem till föräldrarna, som skall lämnas tillbaka

påskriven. Samma disciplinpåföljder används ifråga om slagsmål. Skulle en elev säga ett fult ord eller hamna i slagsmål en andra gång, så blir han / hon avstängd från idrotten. IL två har dock aldrig upplevt att det inträffat en andra gång. IL tre använder sig av samma disciplinpåföljder som IL två: "...det är ju det man har att komma med...".

### 3.2.2 Ramar, regler och respekt

IL ett berättar om "ramarna" (beteendemässiga regler) som hålls väldigt snäva i början, då hon precis har fått en ny klass. Exempel på ramar, vars syften förklaras för eleverna, är t.ex. att eleverna alltid ska sitta i den röda basketringen vid lektionsstarten. Vidare ska det vara tyst då IL ett pratar, eller när någon elev pratar, alla ska räkka upp handen när de vill säga något och ingen får avbryta någon. IL ett menar att det här handlar om ömsesidig respekt, att läraren lyssnar på eleven och att eleven lyssnar på läraren eller en annan elev:

Ur observation ett, IL ett: IL blåser av matchen: "Dags för byte!" "Håll i bollen!" IL ger en taktisk instruktion till alla elever. "Filip, vad sa jag? Du måste lyssna på mig, jag måste lyssna på dig! Så är det!" (Filip har stått och småpratad med en annan elev). IL startar matchen.

IL ett menar att alla dessa disciplinära åtgärder dels förebygger onödiga konflikter, och dels underlättar vid konflikthantering:

Ur intervju med IL ett: Har man *inte* de här reglerna kan det ju annars bli en stor kraschlandning när det väl uppstår en konflikt: "Vem ska få mest tid att prata?" "Vem ska få mest uppmärksamhet?" Det ska båda få, båda har rätt att förklara sitt synsätt och båda har rätt att bli lyssnade på! Och det vet mina elever, eftersom jag kör de här reglerna från början: "När jag pratar, ska du lyssna – och när du pratar, ska jag lyssna". Bådas frågor är lika viktiga. Det märker man nu, när det väl uppstår en konflikt, liksom "Stopp! Nu tar vi en sak i taget här!" säger jag, "Först pratar du – sedan pratar du!" Då tycker jag att man följer ett visst mönster, som gäller både när vi börjar lektionen, under lektionen och under en konflikt.

Att inte kalla varandra för dumma saker är en annan viktig regel som handlar om respekt, och som såväl IL ett som två uppvisar "nolltolerans" mot. IL ett poängterar för eleverna att de inte behöver älska varandra, men att de måste möta varandra med respekt:

Ur observation ett, IL: En elev (Pelle) går i fysisk närkamp med en motståndare. IL blåser av matchen. Pelle säger "Foul" och "Ful". IL säger: "Så säger vi inte!" Pelle blir tyst och ser lite förlägen ut.

IL ett poängterar även för sina nya elever att det inte är tillåtet att under idrottslektionerna passa på att ”ge igen” för en tidigare konflikt (vilket enligt IL ett är vanligt, speciellt bland de elever som har svårt att uttrycka sig verbalt och som kanske är stora och starka).

Vidare ska de inte ”ge igen” om en annan elev sagt eller gjort något dumt. Då ska de istället komma till IL ett och berätta vad som hänt. Hon poängterar för sina elever att detta *inte* är skvaller, utan att det är att tala sanning, och att det kan leda till en lösning av en konflikt istället för att den förvärras. Beroende på situation bedömer sedan IL ett vad som bör göras, antingen kollar hon upp ”den skyldige” under ett par minuter, eller så tar hon tag i densamma och pratar med honom / henne direkt. IL ett menar att det här systemet fungerar, och att eleverna aldrig har kallat varandra för ”skvallerbytta”.

Vid behov avsätter IL ett och IL tre mycket tid (hela lektioner) till att reda ut vad som gäller och diskutera detta med eleverna. Alla parter har igen detta i slutänden, även om eleverna sällan förstår det ”här och nu”. IL ett påminner vid behov eleverna, och ger beröm när de sköter sig: ”Kolla det funkar ju jättebra! Och tänk vad mycket vi hinner med nu när ni lyssnar och inte tjafsar med varandra!”

IL tre anser att det är viktigt att man som lärare aldrig ”släpper taget”. Det måste vara en kontinuitet i det hela. IL tre upplever det här kontinuerliga arbetet med attityder och beteende som väldigt olika i olika klasser, i vissa klasser ”bara funkar det” nästan av sig självt, medan man i andra klasser måste jobba väldigt mycket. Det här tror IL tre delvis beror på vilka individer som ingår i de olika klasserna, men framförallt på vilken lärare de har från början, hur han / hon är och hur han / hon jobbar med sin klass.

IL ett anser att detta med konsekventa krav på efterföljande av regler skapar en trygghet hos eleverna; de vet vad som gäller. Målet är sedan att successivt lätta på ramarna, då eleverna klarar att efterfölja reglerna utan påminnelser och disciplinpåföljder. IL ett säger att det varierar mellan klasserna när eleverna är mogna för detta. En klass kan gå att ”släppa” efter ett par veckor, medan en annan klass kan behöva ”hållas kort” en hel termin.

### **3.2.3 Samarbetsövningar**

IL två genomför ibland samarbetsövningar med sina klasser, där eleverna är indelade i grupper och måste samarbeta för att klara vissa uppgifter. IL två ser stora skillnader i samarbetsförmåga (och konfliktförekomst) mellan de elever i år fyra som gått i samma klass sedan lågstadiet, och de elever som blivit sammanförda från flera olika klasser. I jämförelse med de elever som gått i samma klass sedan år ett behöver de elever som blivit sammanförda dubbelt så lång tid, två idrottslektioner istället för en, för att genomföra samarbetsövningarna.

Syftet med dessa övningar är att få eleverna att lyssna på, lita på och respektera varandra. IL två menar att just förmågan att kunna lyssna på och respektera andra är jätteviktigt när det gäller konflikter.

### 3.2.4 Förebyggande av konflikter här och nu

Samtliga idrottslärare förebygger även konflikter i ett mer kortsiktigt tidsperspektiv, till exempel genom att organisera lektionerna på ett visst sätt, genom att använda sig av pedagogiska (konfliktförebyggande) regler, genom att vara tydliga vid regelgenomgångar och genom att tidigt ingripa och avbryta en potentiell konflikt.

Ur observation ett, IL ett: IL säger vad som ska göras under lektionerna (basket) och förklarar regler. IL påpekar vid två tillfällen att det är skolregler, d.v.s. de som gäller genom nu som gäller. IL visar med en elev och hans arm att en regel är att eleverna inte får vara närmare en motspelare än en armlängds avstånd. Boll får bara tas genom att bryta passningar. ”Det finns en domare – och det är jag!”

Tio minuter senare: IL ger instruktioner om hur byten ska gå till, påpekar att en annan klass haft problem med sina byten, och placerar ut lagens respektive avbytare på två bänkar i varsin ände av salen. IL säger till eleverna att sätta sig varannan flicka, varannan pojke.

En halvtimme senare: IL blåser av matchen och tar bollen : ”Vänta!” IL går fram till en av avbytarbänkarna och rättar till elevernas placering (de sitter inte längre varannan flicka, varannan pojke). IL säger till spelarna: ”På slutet har det varit lite knuffar på plan. Det får inte förekomma överhuvudtaget! Karl, är det okej, eller?” Karl svarar: ”Ja.”

IL två är liksom IL ett noga vid sina regelgenomgångar, eleverna får dessutom ofta förklara eller repetera reglerna för varandra, som en försäkran om att de verkligen har förstått:

Ur observation fyra, idrottslärare två: IL: ”Vad har vi för regler då?” Flera elever räcker upp handen. Maria får förklara reglerna. Hon gör det och IL fyller på. IL ställer sig på en linje på golvet och frågar: ”Vad händer om man går över den här linjen?” ”Man blir självbränd”, svarar flera elever i munnen på varandra. IL: ”Vad händer om man blir träffad?” ”Man ska sätta sig ner på golvet!” svarar flera elever. IL fortsätter att ställa frågor om regler och eleverna svarar, ibland utan att räkna upp handen.

En halvtimme senare: IL bryter. ”Oskar, förtydliga reglerna! Vad var det nya? Jag tror inte alla har förstått det!” Oskar förklarar att både direktträff och studs räknas som träff, även på huvudet.

IL två påminner även eleverna om att de inte ska bry sig så mycket om de *råkar* få en liten knuff el.dyl. och att de ska kolla med den knuffande eleven ifråga (om det var med flit eller inte) innan de ”ger igen”. IL tre är av samma åsikt; det är sådant som händer i ett spel med

många elever på liten yta. IL tre poängterar ofta för sina elever att: "Är man med i leken så får man leken tåla!"

IL tre anser att det är jätteviktigt att man som lärare är konsekvent och går in och bryter i situationer där någon betar sig på fel sätt; kastar för hårt, fuskar mm: "...annars blir det ju snabbt anarki därinne, då har man ju tappat kontrollen." Eleverna känner då att man bryr sig, vilket IL tre anser vara särskilt viktigt när man har "blandgymna" (pojkar och flickor har idrott tillsammans):

Ur observation tre, IL tre: IL går igenom reglerna och trycker särskilt på att när man är träffad, då sätter man sig ner, och att man inte ska sula (= kasta hårt) inom ett visst område (han visar längs svarta linjer i en stor kvadrat på golvet). Eleverna är tysta och lyssnar. "Då vet alla reglerna?"

20 minuter senare: Martin kastar en hård boll som träffar i ansiktet på Kristoffer. Kristoffer kryper ihop på golvet och håller sig för ansiktet med händerna. IL ser, stänger av musiken, går in på plan och bryter spelet: "Det är samling! Lyssna! Kristoffer, kom här!" Eleverna i båda lagen springer runt och pratar och ropar en stund innan de lugnar sig lite och kommer fram mot ringen i mitten. De sätter sig. Eleverna i de två lagen munhuggs "Det var ju inte meningen!" "Men han sulade!" och liknande kommentarer. IL "Nu börjar det bli tråkigt! Jag säger det återigen, när du är träffad så sätter du dig ner!" Eleverna är tysta nu. "Se'n har vi nästa sak, som när Kristoffer här blev träffad. Det var inte meningen, jag vet det, och det är så att man kan råka bli träffad i det här spelet, men man ska inte sula inom det här (visar igen) området. Och Urban, du blev ju träffad! Ni måste lära er känna när ni blir träffade!" Många av eleverna verkar otåliga: "Nu kör vi!"

15 minuter senare: Patrik blir träffad men går iväg och sätter sig bakom en matta istället för att sätta sig direkt där han står. IL ser och säger till honom på skarpen: "Sätt dig ner! Du får ju inte gå iväg först!" Patrik sitter kvar en liten stund. Ser ut att fundera. Går sedan utan kommentarer och sätter sig på den plats där han blev träffad (= där han ska sitta).

IL två och tre berättar att man i konfliktförebyggande syfte kan lägga upp lektionen på ett visst sätt, genom att t.ex. sära på elever som man vet absolut inte fungerar ihop, i synnerhet om de är "ledartyper". Ett annat alternativ är att, t.ex. vid lagspel, sätta dem i samma lag, så att de strävar tillsammans mot samma mål. Både IL två och tre anser dock att det är viktigt att inte ska skapa någon "skyddad verkstad", utan att eleverna ifråga så småningom måste lära sig att fungera tillsammans. IL tre säger att det är viktigt att få eleverna i en klass att prata med varandra. Ibland kan man som lärare påskynda denna process genom att i olika övningar "tvinga" ihop elever som annars aldrig skulle prata med varandra.

IL tre säger att han ibland i förebyggande syfte tar elever som lektionen innan varit inblandade i en konflikt åt sidan och påminner dem: "Nu grabbar, ska vi snart börja, tänk på

att nu gäller det här och det här.” Detta förfarande använder han även inför en hel klass, som i nedanstående fall, då pojkarna i klassen under rasten före idrottslektionen hamnat i slagsmål under en rugbymatch:

Ur observation sju, IL tre: IL: ”Lyssna nu! [---] Nu är det *träning* (betoning på ordet), ingen tävling! Ni går i samma klass! Det är ingen tävling! Det spelar ingen roll om det blir 10 – 0! Det här måste ni komma ihåg!”

I slutet av samma lektion diskuterar IL tre med eleverna i klassen hur de kan göra för att undvika att det uppstår ett nytt slagsmål under en rugbymatch på en rast:

Ur observation sju, IL tre: IL: ”Ska ni spela så måste ni ha en domare som dömer juste, och som ni måste följa!” En pojke frågar: ”Kan vi komma ner och låna en visselpipa av dig då?” IL: ”Ja, det är en bra idé! Det kan ni göra.” Eleverna diskuterar lite med varandra, och en annan elev föreslår: ”Vi kan skriva en regelbok!” IL: ”Ja, gör det! Skriv ner de regler ni tycker ska gälla, så kan jag titta igenom den åt er och godkänna den.” Eleverna ser nöjda ut.

### **3.3 Hanterande av konflikter**

#### **3.3.1 Att avbryta konflikter**

IL två tror att man genom att ingripa snabbt kan avbryta och dämpa onödiga konflikter i form av ”tjafs”, så att de inte växer sig större. IL två och tre säger att det även i allvarliga konflikter, som slagsmål, är viktigt att avbryta innan någon blir skadad. IL tre berättar om situationer där han inte hunnit fram förrän eleverna ifråga redan börjat slåss, och att det finns elever som helt tappat besinningen och som legat på en annan elev och slagit med knytnävarna. I sådana situationer håller IL tre fast eleven ifråga och trycker ner honom (alltid en honom), men oftast hinner man upptäcka att något är på gång innan de börjar slåss:

Ur intervju med IL tre: [---] så man kan vissla eller skrika till att: ”Stopp!”, jag brukar skrika det: ”Stopp!”, och det gör jag för att avbryta, för att hindra att de slår varandra, för gör de det kan ju vad som helst hända; en tand kan ryka eller vad som helst.

IL ett berättar om en konflikt där det var svårt att avbryta och nå fram till tre inblandade elever i år fyra:

Ur intervju med IL ett: Det var oerhört svårt att slå hål på deras ”lilla kupa” som de stod i och bara var jättetaggade. Ja, jag fick nästan ”hugga hål” och skrika: ”Stopp! Alla blickar på mig! Ingen tittar på någon annan!”, men de kunde ändå inte låta bli att titta på varandra, det var jättesvårt, så jag fick vänta tills jag kände att: ”Ok, *nu* har jag uppmärksamheten.” Det tog alltså jättelång tid innan jag lyckades slå hål på den där kupan, och jag hann tänka,



att om inte jag stoppar det här nu, det var precis i början på lektionen, så kommer det här att bli en helveteslektion.

### 3.3.2 Att ge tidsfrist

IL två och tre berättar om situationer där det varit bra att ge eleverna en viss tidsfrist innan de gått in för att hantera konflikten ifråga, t.ex. efter ett slagsmål, där ilskan är så stark att eleverna ifråga behöver gå åt sidan för att lugna ner sig och fundera en stund först:

Ur intervju med IL tre: Ibland är det så att en del blir så arga att de bara springer ut, och då är det bäst, om det inte är en skada förstås, att låta det vara och fortsätta med lektionen istället. Då är det bättre att de får sitta en stund där i omklädningsrummet och lugna ner sig först. Jag låter lektionen fortsätta, och sedan, när jag ser att det är kontroll i hallen, så kan jag gå in till Kalle där han sitter och hulkar, och så kan jag prata med honom och kolla: ”Jaha, Kalle, hur var det här nu, vad var det som hände?”

Ur observation sju, IL tre: Martin förlorar bollen i en kamp mot Malou. Han tappar balansen och ramlar. Han springer snyftande ut i omklädningsrummet. IL ropar: ”Martin!” *IL kommer och förklarar att Martin nog tyckte det var pinsamt att ramla och bli av med bollen i kampen mot Malou, utan att IL dömde frispark. IL vill låta Martin vara ifred en stund först i omklädningsrummet, innan han går ut och pratar med honom.*

### 3.3.3 Att skapa turordning, lyssna och berätta

Samtliga idrottslärare berättar att de i en konflikthanteringssituation lyssnar på de inblandade eleverna, i tur och ordning låter dem berätta sina respektive versioner av vad som har hänt, samtidigt som de ser till att eleverna verkligen lyssnar på varandras berättelser utan att avbryta. På så sätt anser de att många konflikter reds ut, eftersom det som sagt ofta beror på rena missförstånd. IL två upplever att man ofta måste lirka och ”dra” berättelserna ur eleverna genom att ställa utklarande och ibland ledande frågor: ”Annars säger de ingenting...” Idrottslärarna eller eleverna själva ger sedan förslag på lösning. Målet är att konflikten är löst innan idrottslektionen är slut. IL tre förtydligar; eleverna ska se varandra i ögonen, ta i hand och be om förlåtelse.

IL ett hanterade under en idrottslektion en konflikt mellan två pojkar i år fyra. Konflikten uppstod då den ene eleven trampat på den andres tår då de väntat på att komma in i idrottssalen. Väl inne i salen trappades konflikten upp och eleverna skrek, svor och gav ”fingret” åt varandra. IL ett avbröt konflikten genom att skrika: ”Hallå! Sluta! Kom med

här!", ta tag i den ena eleven och ropa till sig den andre. Därefter hanterade hon situationen på följande sätt:

Ur observation två, IL ett: IL sätter sig på golvet med Urban och Johan och uppmanar dem att, först Johan och sedan Urban – i tur och ordning, med egna ord och ur egen synvinkel berätta varför de bråkar. IL lyssnar och tvingar eleverna att lyssna på varandras versioner av händelsen. Urban har mycket svårt att vara tyst och lyssna då det är Johans tur att prata. När det är hans tur att prata lugnar han ner sig. Ingen förlikning synes möjlig. IL säger att "Jag vet inte vad det är som har hänt, eftersom ni berättar två olika saker för mig. Nu är det så att ni båda känner er felbehandlade av den andre, och det kan jag inte reda ut. Antingen är ni nu med på lektionen – och då måste ni respektera varandra, eller så är ni inte med! Jag kommer att sätta er i samma lag." Båda eleverna protesterar: "Nej!" IL säger: "Men vad tror ni händer om jag sätter er i två olika lag? Det kan bli slagsmål, och så kan vi inte ha det! Tycker ni att jag har fel?" Nej, eleverna håller med om IL's påstående. IL: "Vet ni vad ni ska göra om det uppstår något mer bråk mellan er?" Båda eleverna svarar jakande: "Vi ska gå och säga till dig, inte ge igen!" [---] IL, Urban och Johan reser sig upp och vänder sig mot resten av klassen. IL, med mycket hög röst (för att höras över elevernas prat och skratt): "Alla sätter sig på den röda linjen! Vi ska börja om en minut!" Samtliga elever blir tysta och går och sätter sig i den röda basketcirkeln, även Urban och Johan. De ser avspända ut.

IL två tar eleverna till hjälp att lösa en konflikt mellan två pojkar under en idrottslektion då de leker "Kinesiska muren":

Ur observation åtta, IL två: Oskar, som är skata, tar alla skatter från Albins bo, men Albin är precis på väg tillbaka, och sätter ner sin fot i sitt bo precis efter det att Oskar har tagit hans skatter. Albin ser irriterad ut, han säger till Oskar på skarpen att han inte får ta hans skatter, när han har foten i boet. Oskar pekar och säger att han (Albin) inte hann sätta i foten i boet, utan att han själv (Oskar) hann före. Albin ser arg ut och säger till Oskar en gång till att lämna tillbaka skatterna. Oskar lämnar tillbaka skatterna och går därifrån (mot de andras bon, och bevakar dem).

*IL ser inte hela händelseförloppet, men noterar att något har hänt och tar upp händelsen i slutet av lektionen:* IL säger: "Det hände en grej när Oskar var skata. (IL vänder sig till Oskar) Kan du berätta om det, Oskar?" Oskar ser oförstående ut. IL vänder sig till Albin: "Albin då, har du något att berätta?" Albin säger att Oskar tog hans skatter, men att han fick lämna tillbaka dem. IL: "Varför fick han lämna tillbaka dina skatter?" Albin: "För att jag hade foten i boet när han tog dem!" IL vänder sig mot Oskar: "Var det så, Oskar?" Oskar: "Nej, jag hann ta skatterna innan han hann fram!" Albin protesterar. IL vänder sig till hela klassen: "Hur ska man lösa det då?" En elev ropar: "Lögndetektor!" En annan ropar: "Vittnen!" En elev ropar: "De kom samtidigt!" Diskussionen fortsätter om vem som har gjort vad. IL vänd mot klassen: "Hur ska vi lösa det här?" IL vänder sig mot Oskar:

”Hur löste ni det?” Oskar svarar: ”Jag lämnade tillbaka skatterna.” IL, fortfarande vänd mot Oskar och Albin: ”Varför gjorde du det? Tyckte ni att ni hade löst det på ett bra sätt?”

Oskar: ”Nej!” Två elever säger att de såg vad som hände; att Oskar hann före Albin. IL:

”Då så, då har vi ju vittnen!” Oskar vänder sig mot Albin: ”Där ser du!” Albin säger inget.

### **3.3.4 Att inte anklaga**

IL ett och två framhåller vikten av att som lärare i en konfliktsituation inte anklaga någon av de inblandade eleverna, eftersom en konflikt sällan är en enskild elevs ”fel”, utan istället oftast bygger på missförstånd. Som t.ex. i fallet nedan, där en intensiv, verbal konflikt pågick mellan tre elever i år fyra:

Ur intervju med IL ett: Det första jag gjorde sedan (efter att ha avbrutit konflikten) var att påminna dem (de inblandade eleverna) om varför man ska lyssna på reglerna, och sedan förklarade jag reglerna en gång till utan att anklaga någon av eleverna utan med orden:

”Det här är så ’nt som händer och inte en enskild persons fel”. Reaktionen blev då: ”Amen!”

”Suck!”, och den andra tjejen sa: ”Ja, du ser, du hör ju aldrig på reglerna!” Sedan diskuterade jag med dem och sa att det kan vara jättesvårt att avgöra vad som händer under spelets gång:

”Var bollen i väggen eller var den inte?” – allt för att påvisa att ingen är perfekt och att det inte är någons ”fel”. Det resonemanget förstod de, och det hela blev lite bättre.

### **3.3.5 Att utstråla trygghet**

IL två säger att det är mycket viktigt hur man själv betar sig som lärare i konfliktsituationer, att det är viktigt att utstråla trygghet:

Ur intervju med IL två: För jag tror, att kommer jag dit (till ett slagsmål mellan två elever) och är upphetsad, då kommer jag bara dit och triggas på konflikten ytterligare. Jag tror, att kommer jag dit och känner mig trygg och delar på de som slåss, då får jag de elever som står runt omkring, och de som har kommit och talat om, med mig.

IL två är övertygad om att det inte går att stå och gapa och skrika, för vad ska man då ta till sedan, om situationen förvärras ytterligare? Ta till visselpipan? Och sedan då, när eleverna inte lyssnar på den heller? Då har man tappat kontrollen totalt. Just genom hur man agerar visar man vilken kontroll man har, och det, anser IL två, är jätteviktigt.

### **3.3.6 Konflikter som inte går att lösa**

Vissa konflikter är alltför komplexa för att kunna redas ut under idrottslektionen. IL ett menar att i de fall då hon vet om eller gör bedömningen att de inblandade eleverna har personliga

problem och behöver kvalificerad hjälp, så skapar hon en dialog med klassläraren och elevvårdsteamet på skolan.

IL två berättar att i de fall det har inträffat en större konflikt som inte gått att lösa under idrottslektionen, tar hon kontakt med klassläraren som får reda på vad som hänt, så att han / hon förbereds på att konflikten kan blossa upp på nytt. Det kan också vara så att en eller båda parter är oförmögna att se på konflikten ur motpartens synvinkel, vilket får till följd att konflikten inte upplevs som utredd av de inblandade eleverna.

IL tre berättar om problematiken med de elever som har DAMP eller andra diagnoser, som gör att de i många situationer inte klarar av att bete sig som det förväntas:

Ur intervju med IL tre: En så'n räcker det ju att peta på så går han i taket, och då är det jättesvårt, då går det inte att prata fram en lösning. Då får man istället prata med dem som petar. Det är ju väldigt roligt att trycka på "startknappen" så att de går i taket.

### **3.4 Vad idrottslärarnas agerande styrs av**

#### **3.4.1 Situationen och individerna**

Både IL två och tre tror att deras agerande i en konfliktsituation framförallt styrs av situationen och individerna; vad det är för typ av konflikt, hur det ser ut runtomkring samt vilka elever som är inblandade. Även IL ett anser att den faktiska situationen, konfliktens intensitet och vilka individer det handlar om är viktiga parametrar. IL två och tre anser att personkännedom om eleverna är viktigt, både vad gäller sättet att förebygga och hantera konflikter. IL tre säger att man hela tiden måste vara observant på vilken klass man har och vad det är man ska göra. "Jag vet ju redan innan att de här två, de kommer att smälla ihop." Han går dock inte in med "taggarna utåt" bara för att han ska ha en viss klass, eftersom det faktiskt lika gärna kan bli en jättebra lektion, men han "har det liksom i bakhuvudet". IL tre tar även upp att det är viktigt att känna till om en elev mår dåligt av en eller annan privat orsak:

Ur intervju med IL tre: "[---] vet man det, då är det lättare att veta hur man ska bete sig när man ska lösa konflikter. Det är väldigt viktigt med personkännedom. När man får reda på bakgrunden så förstår man och ser det hela på ett helt annat sätt. Det kan ju till och med vara så att man är [...] lack på den här killen, och tycker att han är en skitstövel, men så plötsligt får man reda på vilket tragiskt liv han har hemma, och då får ju jag en helt annan synvinkel. Då kan jag tycka synd om honom och vilja hjälpa, eftersom jag då förstår hans beteende [---] och så kan jag få de andra att förstå genom att säga att: "Tänk dig själv, om du hade det likadant hemma!" På så sätt kan jag få de andra att lugna ner sig.

IL två agerade enligt nedan i en snedfördelad konflikt (det var bara den ena eleven som ansåg att han var i konflikt med den andre):

Ur observation tio, IL två: Niklas går fram till IL och sätter sig på samma bänk som IL. Han är upprörd: Anders har under fotbollsmatchen sparkat honom på benet, *med flit!* Niklas gnider sig på vänster skenben. IL undrar om det verkligen var med flit. *IL förklarar efteråt att Anders absolut inte är den typen att han skulle göra någon illa med flit.* Men Niklas är fortfarande upprörd: ”Ja, det var med flit!” IL fortsätter fråga ut honom. Niklas framhärdar upprört att det var med flit. IL: ”Gå och fråga Anders då, om han gjorde det med flit!” Niklas står kvar hos IL.

Två minuter senare: IL ropar: ”Anders, kom hit!” (Anders har under tiden fortsatt spela fotboll) Anders springer till IL och Niklas. Han ställer sig bredvid dem. IL: ”Berätta nu vad som har hänt!” Anders ser oförstående ut: ”Vaddå hänt?” Niklas reser sig upp, fortfarande upprörd, går fram till Anders och visar på honom hur det har gått till, hur Anders har sparkat på Niklas. Anders säger inget, han ser fortfarande oförstående ut. IL reser sig upp från bänken och rekonstruerar situationen. Niklas nickar, fortfarande mycket upprörd: ”Ja, så gick det till.” IL ställer sig mellan Niklas och Anders. IL tar Anders parti, och säger igen att om det gick till såhär, då måste det ju ha varit oavsiktligt. Niklas ser fortfarande upprörd ut och Anders ser fortfarande oförstående ut.

Två minuter senare: IL skickar iväg Anders att leka igen. *IL förklarar efteråt att IL efter Niklas visning av situationen nu var helt övertygad om att Anders var oskyldig, eftersom Niklas berättelse och visning inte alls stämde överens med en situation där en elev med flit sparkar en annan elev.* IL säger till Niklas: ”Jag tror det här går över Niklas.” Niklas ser lugnare ut, han går ut på golvet, hämtar en basketboll och börjar studsa med den. Han går och blänger på Anders. Anders spelar fotboll.

IL två förklarar mer om Niklas (och Anders) konflikt efteråt; hon tror att det är andra saker som ligger bakom Niklas beteende. Hon menar att han inte har någon riktig kompis i klassen, vilket medför att han inte har någon att ty sig till och känna sig trygg med. IL två förklarar vidare att han inte kan sätta sig in i en annan människas situation, eller förstå någon annans sätt att tänka. Hon menar att han bara kan se på saker ur sin egen synvinkel, och därför är omöjlig att få att ändra uppfattning. IL två var medveten om att Niklas efter deras samtal inte ansåg konflikten som utredd, men eftersom det bara blev ett ältande utan utväg, så släppte hon det hela.

IL tre påpekar att man ska försöka hålla sin toleransnivå mot elevernas beteende konstant, men att man ju inte är mer än människa; är det så att man har fått säga till ett par elever flera

gångar och de ändå fortsätter bråka, då kan man ju ”ruttna” och gå in och agera hårdare än man skulle ha gjort annars.

### 3.4.2 Kunskaper och tidigare erfarenheter

IL ett menar att hon styrs av sina kunskaper om läroplanen, eftersom hon anser att den bygger på sunt förnuft. Hon poängterar särskilt människors lika värde och rättvisa utifrån vars och ens egna förutsättningar, och att elevers avsteg från dessa grundläggande värden får henne att gå in och agera stenhårt i en konfliktsituation. IL ett är även noga med att det ska vara ”könlöst”, att elevernas kön inte ska ha någon betydelse för hur hon bemöter dem eller agerar i en konfliktsituation.

IL två tror att det är, medvetna eller omedvetna, tidigare erfarenheter av konflikter som avgör hur man agerar, man liksom ”vet” hur man ska gå in och agera utifrån bedömningar av vad det är för typ av konflikt och vilka som är inblandade.

IL två och tre, som är idrottslärarkollegor på samma skola, har inga gemensamma strategier för hur de ska agera i en konfliktsituation eftersom, som IL tre påpekar, de är olika som personer och har olika erfarenheter. IL tre påpekar dock att det är jätteviktigt att han och IL två har samma regler och samma ramar under och i anslutning till idrottslektionerna.

### 3.4.3 Tidsaspekten

Tidsaspekten är en annan viktig faktor som styr idrottslärarnas agerande, då de ju alltid har en klass att undervisa även då de måste hantera konflikter med enstaka elever inblandade. IL två beskriver en paradox; en hel klass ska inte behöva sitta och vänta för att en konflikt ska redas ut mellan två elever, men det är svårt att lösa detta på ett bra sätt eftersom de elever som varit inblandade i konflikten inte är mogna att starta upp lektionen förrän konflikten är utredd. IL tre säger att det inte får bli för långa avbrott, eftersom de (eleverna) bara 50 minuter idrott ”...och då måste de ju få ha idrott.” Även IL ett påverkas i sitt agerande av att övriga elever får vänta på sin idrott:

Ur observation två, IL ett: IL säger åt Ulrika och Josefin att sätta sig på en bänk i ett hörn av salen. [---] IL sätter sig på huk framför dem och säger åt dem att, en i taget, berätta sin version av det inträffade. IL lyssnar. Flickorna lyssnar utan anmodan på varandras utsagor av hur de har uppfattat situationen. IL säger att de måste visa varandra respekt, att det inte funkar att jäklas med varandra. Flickorna säger att de förstår. De andra eleverna har (under tiden) plockat fram materielen de blivit tillsagda om. [---]

Två elever (Patrik och Rickard) börjar slåss på lek. De tjoar och tjimmar högljutt. IL skriker över axeln: ”Hallå! Gå och sätt er på bänkarna!” Alla elever blir tysta och sätter sig på

bänkraden i mitten. IL sitter kvar hos Ulrika och Josefin och fortsätter reda ut deras konflikt.

IL lämnar Ulrika och Josefin på sin bänk och går fram till de andra eleverna som sitter och väntar. Då IL går iväg sätter sig Ulrika och Josefin längst ut på varsin ände av bänken.

De är tysta, ser sura ut och tittar mot IL och den övriga klassen. De tittar inte på varandra. IL delar ut lekband till eleverna (delar in dem i lag) och fördelar planhalvor åt de fyra lagen.

IL går tillbaka till Ulrika och Josefin och fortsätter prata med dem. Över axeln säger hon till övriga elever att starta upp matcherna (handboll på den ena planen och basket på den andra). En fysisk strid om bollen, med fem inblandade elever, bl.a. Urban och Johan, försiggår vid ett av handbollsmålen (= ett innebandymål). IL skriker över axeln: "Släpp bollen!" Eleverna släpper bollen och reser sig upp. Spelet fortsätter.

IL slutar prata med Ulrika och Josefin, ger dem lekband och säger till dem att gå till varsitt lag (till rött respektive gult lag) och börja spela. Flickorna ser avspända ut, de går iväg till varsitt lag och börjar spela.

## 4 Sammanfattande diskussion

I den följande diskussionsdelen har jag valt att problematisera de resultat jag funnit särskilt intressanta utifrån studiens syfte; att undersöka hur lärare hanterar konflikter mellan elever inom ämnet Idrott och hälsa i år fyra och fem.

Jag har liksom i resultatdelen strukturerat diskussionen med rubriksättningar i enlighet med mina frågeställningar: Vilka är de vanligaste orsakerna till konflikter mellan elever i ämnet Idrott och hälsa? Hur gör lärarna för att förebygga konflikter i ämnet Idrott och hälsa? Hur gör lärarna för att hantera konflikter i ämnet Idrott och hälsa? Vad styr lärarnas agerande vid hanterandet av elevernas konflikter i ämnet Idrotts och hälsa?

### 4.1 Svagheter med studien

Då konfliktförekomsten i de klasser jag observerat under huvudstudien har varit minst sagt varierande, och under vissa lektioner obefintlig trots idrottslärarnas val av ”problemklasser”, har jag i min resultat- och diskussionsdel valt att även presentera vissa intressanta resultat från de observationer och den intervju jag gjort under förundersökningen. Min bedömning är dock att studiens kvalitet inte nämnvärt försämrats på grund av ovanstående beslut, utan att det istället möjliggjort ett rikare underlag för min studie.

Avseende den icke alltför frekventa konfliktförekomsten i klass D har IL två vid flera tillfällen under huvudstudien påpekat att såhär samarbetsvilliga, lugna och ”sams” har hennes elever i denna klass aldrig varit tidigare. I inledningen av min huvudstudie förklarade IL två för eleverna i klass D, att orsaken till att hon valt just deras klass var att de var så ”bra” (vilket alltså inte var helt sanningsenligt). Jag har diskuterat fenomenet med IL två och kommit fram till att eleverna i klass D troligtvis känt sig utvalda och uppfattat positiva förväntningar, vilket har medfört positiva följd effekter avseende elevernas beteende. Det hela har med andra ord för IL två och klass D inneburit ett par veckor av arbetsro, och för min del ett tunnare underlag för min studie.

Jag har även reflekterat över valet av den kronologiska ordningen i min studie; att inleda med en intervju för att därefter observera, istället för att göra tvärtom. Efter min förundersökning ansåg jag att mitt beslut innebar en lämplig ordning, eftersom idrottsläraren ifråga då var väl insatt i mitt problemområde och därför under efterföljande idrottslektioner kunde vara observant på sina egna tankar och ageranden under de konfliktsituationer som uppstod. Jag fick på så sätt informationsrika svar på mina utklarande frågor efter respektive observationstillfälle. Men, efter intervjuerna under huvudstudien blev jag tveksam; hade det



inte varit bättre att istället intervjua idrottslärarna *efter* observationsperioden, dels i syfte att låta dem förbli så ”opåverkade” och naturliga i sitt agerande som möjligt och dels i syfte att djupare kunna följa upp observerade situationer? Halvvägs igenom huvudstudiens observationsperiod insåg jag dock att oavsett om jag hade inlett eller avslutat studien med intervjuer så hade idrottslärarna ändå blivit påverkade, av min närvaro. Jag anser även att jag totalt sett har fått den rikliga information jag efterfrågat, och jag ser nu trots mina bryderier fler fördelar än nackdelar med den valda kronologiska ordningen under min datainsamlingsperiod.

## **4.2 Orsaker till konflikter mellan elever**

Jag är medveten om att min frågeställning om konflikternas orsaker har ett svagt, för att inte säga obefintligt, samband med studiens syfte, men hade jag valt att *inte* beröra konflikternas orsaker bedömer jag att det hela hade blivit något krystat. Idrottslärarna i min studie agerar i olika sammanhang där bl.a. de inblandade individerna, den aktuella situationen och orsakerna till dess uppkomst ingår. Enligt *Course-of-action*-teorin kan ett agerande inte analyseras oberoende av den aktuella situation agerandet utspelar sig i.<sup>47</sup>

Idrottslärarna i min studie ger exempel på princip- (framförallt fusk, retsamhet och anklagelser), objekt- (här rörande oenigheter avseende personliga relationer) individ- (olikheter avseende personlig referensram och personliga egenskaper) och situationsrelaterade orsaker (missförstånd) till konflikter, vilket överensstämmer med de vanligaste konfliktorsaker Szklarski fann och kategoriserade i sin studie av polska och svenska barn.<sup>48</sup>

De objektrelaterade orsakerna, där individer utgör själva objektet, är enligt IL ett vanligt förekommande framförallt bland de äldre flickorna, där konflikter uppstår på grund av oenigheter avseende vem som är kompis med vem, vem som får vara med och vem som är utanför. Dessa konflikter påverkar flickornas tillvaro i negativ bemärkelse, inte bara på idrottslektionerna i skolan, utan även på övriga lektioner, på raster och på fritiden, och jag inser att de kan vara mycket svåra för lärarna att både förebygga och hantera. Jag är övertygad om att idrottslärarna genom att konsekvent diskutera med eleverna att alla är lika mycket värda, att alla får vara med, att eleverna måste respektera sina klasskamrater etc. påverkar elevernas attityder och beteenden i en positiv riktning. Jag tror dessvärre att just dessa konflikter, med objektrelaterade orsaker kvarstår, om än i något mindre omfattning.

---

<sup>47</sup> Flavier, s 21 – 22.

<sup>48</sup> Szklarski, s 83 – 104.

När jag observerat idrottslärarna i deras undervisning kan jag i övrigt konstatera att de framförallt vid förebyggandet av konflikter konsekvent tar hänsyn till ovan nämnda orsaker till konflikter, framförallt gällande rättvisa, missförstånd och individrelaterade orsaker, i hur de organiserar sina lektioner, hur de går igenom regler, hur och när de väljer att gå in och bryta aktiviteter, förklara, förtydliga mm.

### **4.3 Förebyggande av konflikter**

Samtliga idrottslärare i min studie vidtar kontinuerligt en mängd åtgärder i syfte att minska risken för konflikter mellan sina elever. Idrottslärarna anser att konflikter stör idrottsverksamheten, inte bara för de elever som är i konflikt, utan även läraren själv och övriga elever i och med att läraren blir upptagen av konflikten ifråga. De flesta elever som är i konflikt förknippar troligtvis även situationen med negativa känslor i enlighet med Szklarskis forskningsresultat.<sup>49</sup> De elever jag observerat har i konfliktsituationerna uppvisat upprördhet, ilska, oförståelse och en ovilja att titta på eller närma sig sin motpart. Först då idrottslärarna har pratat med dem och lyssnat på dem har de sett lugnare och mer harmoniska ut igen. Min bedömning är att eleverna som är i konflikt helt klart är störda av situationen. Innan konflikten är utredd är de dessutom mer eller mindre oförmögna att på ett engagerat sätt delta i idrottsundervisningen.

Idrottslärarnas strävan att förebygga konflikter överensstämmer med resultaten i den franska studien, där forskarna då de endast kunnat identifiera nio konfliktsituationer (om än mellan lärare och elever) under 138 observerade idrottslektioner förmodar att idrottslärarna utvecklat en förmåga att undvika konflikter, eftersom även de (idrottslärarna i den franska studien) anser att disciplinära incidenter stör såväl lektionerna som lärarna själva.<sup>50</sup>

Idrottslärarna i min studie känner vid det här laget sina elever, de vet vilka egenskaper var och en besitter, vilka som fungerar tillsammans och vilka som inte gör det. De vet också vad som vanligtvis orsakar konflikter mellan eleverna, och de tänker därför igenom vilka elever som ska spela i vilka lag, vilka som ska sitta bredvid varandra, vilka regler som ska gälla, att regler gås igenom noga och vid behov upprepas och förtydligas mm. Detta tolkar jag som kortsiktiga men för arbetsron viktiga sätt att förebygga vanligt förekommande och enligt idrottslärarna onödiga konflikter.

---

<sup>49</sup> Szklarski, s 136 – 146.

<sup>50</sup> Flavier, s 33.

I den franska studien beskrivs konfliktsituationerna med bl.a. en första fas, där konflikterna ifråga är under utveckling.<sup>51</sup> Jag gör bedömningen att det är under denna typ av fas många av de kortsiktigt förebyggande ingreppen sker, i form av att idrottslärarna i min studie går in och avbryter en potentiell konflikt i dess initiala skede: ”Stopp!” i syfte att undvika att den ”blossar upp” till en allvarligare konflikt.

Idrottslärarnas, enligt min tolkning, mer långsiktiga konfliktförebyggande arbete grundar sig framförallt på deras sätt att leda sina klasser, alltså deras ledarskaps påverkan på konfliktförekomsten. Samtliga idrottslärare framhåller i detta sammanhang vikten av att vara tydlig, konsekvent och principfast samt att ställa krav på eleverna att de lyssnar på och respekterar varandra. Genom att vara principfast och konsekvent kräva att eleverna följer de regler som finns menar idrottslärarna i min studie att de skapar en trygghet; eleverna vet vad som gäller och vad de har att rätta sig efter. Dessa förebyggande åtgärder överensstämmer även med de strategier Meese förespråkar i sin artikel; tydliga regler med konsekventa krav på efterlevnad av desamma, tydliga instruktioner, skapande av respektfulla klassrumsklimat och ett tidigt uppmärksammande och ingripande i en eskalerande konflikt.<sup>52</sup>

IL tre beskriver hur man bör vara som idrottslärare för att skapa harmoniska och fungerande klasser; en auktoritet med pondus som är tydlig, konsekvent och rättvis men som samtidigt har humor och klarar av att upprätthålla balansen mellan lek och allvar. IL två och tre framhåller att kontrollen av undervisningssituationen och eleverna är viktig, kanske framförallt i en konfliktsituation. IL två poängterar dock att man som lärare inte heller ska styra undervisningen så hårt att man ”kväver” konflikter, eftersom vissa konflikter är av sådan art att eleverna lär sig av dem. Risken är också att konflikterna blossar upp någon annanstans istället. Utsagorna överensstämmer med Ellmins åsikter om att lärare som tillämpar ett s.k. ”låt-gå-ledarskap” medför frustrerade elever som är osäkra på vad som förväntas av dem, vilket skapar många tillfällen till konflikter. Å andra sidan menar Ellmin (och IL två) att även lärare som styr undervisningen alltför hårt medför frustrerade elever med konflikter som följd.<sup>53</sup>

Jag har under mina observationer uppfattat ett harmoniskt och förtroendefullt förhållande mellan elever och idrottslärare, vilket jag anser tyder på att de (lärarna) är lyhörda och lyckas anpassa sitt ledarskap både efter rådande situationer och efter elevernas behov. Elever i ”oroliga” klasser, som de jag observerat i, kräver tydligare ramar och hårdare styrning för att

---

<sup>51</sup> Flavier, s 28.

<sup>52</sup> Meese, s 26 – 28.

<sup>53</sup> Ellmin, s 108.

känna trygghet, medan elever i "lugnare" klasser, som kommit längre i sin grupputveckling, med fördel lämnas större frihet. Detta påpekar även IL ett, då hon i intervjun säger att hon strävar efter att successivt "lätta på ramarna".

En aspekt som generellt påverkar och i vissa fall troligtvis även försvårar såväl förebyggandet som hanterandet av konflikter är det faktum att idrottslärarna endast undervisar eleverna vid två tillfällen per vecka. Övrig tid tillbringas eleverna hos annan personal på skolan, vilka troligtvis utövar andra typer av ledarskap, har andra referensramar och bemöter eleverna på andra sätt än idrottslärarna själva. Den här aspekten tar samtliga idrottslärare upp i någon form; att eleverna i huvudsak "formas" av klasslärarna, att förebyggandet av konflikter därför måste ske i dialog med klasslärarna och att även hanterandet av konflikter i svårare fall måste ske i samråd med klasslärare och annan personal på skolan.

#### **4.4 Hanterande av konflikter**

En slags ordning har utkristalliserats vad gäller idrottslärares hanterande av faktiska konflikter; de avbryter konflikten ifråga, de ger vid behov inblandade elever en viss tidsfrist, de sätter sig sedan med eleverna och gör enligt Maltén en s.k. konfliktanalys,<sup>54</sup> ofta med hjälp av utklarande frågor i syfte att reda ut vari problemet egentligen består. Här hjälper de eleverna att få till stånd en fungerande och enligt Lennéer Axelson och Thylefors viktig kommunikation<sup>55</sup> genom att skapa turordning: "Du pratar först, du lyssnar först utan att avbryta, sedan är det din tur!" Slutligen ger idrottslärarna eller eleverna själva förslag på lösning, med målet att eleverna skall uppfatta konflikten som löst. Ordningen följer i stora drag de råd Meese ger i sin artikel avseende hanterandet av fysiska konflikter mellan elever; behåll lugnet, försök skapa distraktion i form av ett skarpt ljud, sära på eleverna. Senare, då de inblandade eleverna har lugnat ner sig; prata med dem för att hjälpa dem reda ut sin konflikt.<sup>56</sup>

Andra råd i Meeses artikel är mer inriktade på äldre (college-)elevers fysiska konfrontationer och överensstämmer därför inte med de åtgärder mina idrottslärare vidtar bland sina mellanstadieelever.

Avseende Stensmos föreslagna konflikthanteringsmodell finns de två första stegen, *identifiering av problemet* samt *val av lösning*, representerade hos mina studerade

---

<sup>54</sup> Maltén, s 155 – 156.

<sup>55</sup> Lennéer Axelson och Thylefors, s 213.

<sup>56</sup> Meese, s 28.

idrottslärare. Jag har däremot inte funnit några tydligt beskrivna *överenskommelser* (och inte heller *uppföljningar* av överenskommelser) mellan idrottslärare och elever i min studie.<sup>57</sup> Detta tror jag beror på att jag genomfört min studie under en förhållandevis kort tidsperiod, där det inte har uppstått några allvarligare konflikter som behövts kontrakteras eller följas upp. Liknande åtgärder omnämns inte heller under intervjuerna. Idrottslärarna uttrycker istället ett mer kortsiktigt tillgripande av disciplinpåföljder (eleven får sitta på bänken, eleven får en lapp med sig hem, eleven avstängs från idrotten) om ett oönskat elevbeteende, här i form av slagsmål eller att kalla en annan elev fula ord, skulle förekomma eller upprepas. Mer långvariga och komplexa elevkonflikter, som dessutom troligtvis drabbar även andra skolämnen och lärare, hanteras därför i samarbete med klasslärare och annan personal på skolan (elevvårdsteam omnämns t.ex. av IL ett).

Idrottslärarnas strävan att uppnå en lösning på konflikterna och återgå till en normal undervisningssituation överensstämmer med resultaten i den franska studien.<sup>58</sup> I min studie bedömer jag att denna strävan generellt utgör idrottslärarnas huvudsakliga intresse under en pågående konflikt; *the Object* i *Course-of-action*-teorin. Idrottslärarna har troligtvis även ett intresse i att, i mån av tid, reda ut konflikten och få eleverna att komma överens istället för att bara ”lägga locket på”, eftersom konflikten annars med all säkerhet istället blossar upp vid ett senare tillfälle. Definitionen av *Course-of-action*-teorin stämmer även väl in på mina idrottslärare, då de under våra dialoger efter en observerad konflikt tydligt har kunnat redogöra för varför de har agerat som de gjort.<sup>59</sup>

I den franska studien framgår även att idrottslärarna inte kunde förutsäga när eller hur en konflikt skulle uppstå och utvecklas, varför deras agerande var reaktivt och improviserat.<sup>60</sup> Att inte kunna förutsäga när eller hur en konflikt skall uppstå överensstämmer delvis med mina idrottslärares uttalanden, såtillvida att de aldrig riktigt vet *när* det kommer att ”smälla”, däremot vet de med hjälp av tidigare erfarenheter och personkännedom om eleverna vilka individer och vilka situationer som vanligtvis utlöser konflikter. Jag anser dock inte att mina idrottslärare agerar reaktivt och improviserat, annat än just i det initiala avbrytandet av konflikten ifråga. När de väl satt sig med berörda elever för att reda ut konflikten uppåddar de, mer eller mindre medvetet, enligt *the Interpretant* i *Course-of-action*-teorin, sina tidigare kunskaper om hur de agerat i tidigare situationer, tolkar den pågående situationen och omsätter sina kunskaper i densamma. De gör även enligt *the Representamen* en bedömning av

---

<sup>57</sup> Stensmo, s 88 – 90.

<sup>58</sup> Flavier, s 33.

<sup>59</sup> Ibid, s 22.

<sup>60</sup> Ibid, s 33.

de olika ingående delarna i situationen; hur konflikten har uppstått, vilka elever som är inblandade, hur konflikten i sig ser ut och hur den omgivande situationen ser ut.<sup>61</sup>

Mycket av det förebyggande arbete rörande kommunikation och respekt som idrottslärarna lägger ner har de igen vid själva konflikthanteringen. Med väl inarbetade rutiner avseende kommunikationen underlättas själva konflikthanteringen eftersom turtagandet då redan är naturligt för eleverna; lyssna utan att avbryta och prata utan att bli avbruten, i tur och ordning. Enligt idrottslärarna löses många konflikter på detta sätt, ”bara” genom att eleverna lyssnar på varandras beskrivningar av vad som inträffat, eftersom konflikterna ofta har sin grund i missförstånd. Dessa missförstånd beror ofta i sin tur, enligt Brännlund, på att eleverna har olika verklighetsuppfattningar; att de utifrån sina egna referensramar tolkar verkligheten på olika sätt.<sup>62</sup>

Mina observationer visar hur idrottslärarna i konfliktsituationer har flexibiliteten att i sitt ledarskap snabbt ställa om från det ofta skarpa och auktoritära avbrytandet av en konflikt till det tålmodigt lyssnande handledandet av eleverna genom konflikthanteringen ifråga. Att snabbt kunna situationsanpassa sitt ledarskap efter rådande omständigheter samt att ha erfarenheten och ”fingertoppskänslan” att kunna tolka inblandade elevers behov av stöd i konflikthanteringssituationen tycks med andra ord vara framgångsrika koncept vid konflikthantering.

En annan intressant detalj i detta sammanhang är hur tillfreds eleverna ser ut att känna sig då de får idrottslärarnas fulla uppmärksamhet. Stor del av elevernas upprördhet dämpas genom att de blir sedda, ”lyssnade på” och bekräftade. Detta stämmer i sin tur mycket väl överens med Brännlunds beskrivning av hur de fyra begreppen, hörd, bekräftad, respekterad och delaktig, är en bra hjälp vid konflikthantering.<sup>63</sup>

#### ***4.5 Vad idrottslärarnas agerande styrs av i konfliktsituationer***

Idrottslärarna nämner flera faktorer som påverkar deras agerande i konflikthanteringssituationer; det sunda förnuftet (ur läroplanen), tidigare erfarenheter, vilka individer som är inblandade i konflikten, situationen som sådan, intensiteten i konflikten, tidsaspekten (då en klass står bakom ryggen på idrottsläraren och väntar på undervisning) mm. Viktigt att notera är att mina observerade idrottslärares agerande ingår i ett sammanhang,

---

<sup>61</sup> Flavier, s 22.

<sup>62</sup> Brännlund, s 47.

<sup>63</sup> Ibid, s 45 – 46.

där ovan nämnda parametrar ingår, samt att deras agerande varierar, kanske framförallt beroende på hans / hennes förförståelser av de inblandade eleverna och deras egenskaper. Idrottslärarna agerar oftast, dock med vissa undantag, som oberoende part. I de fall de *inte* agerar objektivt säger de själva att det beror på deras kännedom om de inblandade eleverna: ”Han är si och hon är så...”

Trots att idrottslärarna kan identifiera en rad faktorer som styr deras agerande i en konfliktsituation uttrycker IL två det hela som att hon bara ”vet” hur hon ska agera. Jag tolkar detta som att hon efter många års yrkeserfarenhet har utvecklat en förmåga att agera med ett framgångsrikt och situationsanpassat ”förkroppsligat ryggmäragsbeteende”, dock inte med innebörden att hon är omedveten om varför hon gör som hon gör.

*Course-of-action-teorin* stämmer även väl överens med vad som styr idrottslärarnas ageranden; de har ett huvudsakligt intresse i konfliktsituationen (*the Object*) som styr deras val av handlingsalternativ, de gör en bedömning av situationen, en bedömning som i sin tur styrs av deras tidigare erfarenheter (*the Representamen*), och deras tolkning av situationen styrs i sin tur av deras kunskaper om hur de agerat i en tidigare, liknande situation (*the Interpretant*). Sammantaget resulterar dessa intressen, tolkningar och bedömningar i ett valt handlingsalternativ – ett valt (styrt) sätt att agera.<sup>64</sup>

## **4.6 Slutsatser**

Idrottslärarna förebygger många konflikter genom att de via sitt tydliga, konsekventa och principfasta ledarskap skapar en trygg miljö kring eleverna, där var och en vet vad som förväntas av dem och där kravet konsekvent är att alla respekterar varandra.

Genom att idrottslärarna inarbetar rutiner, i synnerhet avseende att som elev respektera andra elever, lyssna på andra utan att avbryta och att själv få prata utan att bli avbruten, underlättas själva konflikthanteringen, eftersom turtagandet då redan är naturligt för eleverna; lyssna utan att avbryta och prata utan att bli avbruten, i tur och ordning.

Idrottslärarna skapar möjligheter till framgångsrik konflikthantering genom sin förmåga att snabbt situationsanpassa sitt ledarskap efter rådande omständigheter samt genom att ha förmågan att tolka inblandade elevers behov av stöd i konflikthanteringssituationen.

Stor del av elevernas upprördhet och känsla av vanmakt i en konfliktsituation dämpas ”bara” genom att de får uppmärksamhet, blir sedda, ”lyssnade på” och bekräftade av idrottslärarna.

---

<sup>64</sup> Flavier, s 21 – 22.

Idrottslärares agerande i en konfliktsituation styrs av hans / hennes tidigare erfarenheter av liknande situationer, men framförallt av deras förståelser av de inblandade eleverna och deras egenskaper.

#### **4.7 Fortsatt forskning**

I min studie ligger fokus på idrottslärares och deras konkreta arbete med konflikter. Enligt de resultat jag fått fram ligger ansvaret här till stor del hos lärarna, och inte hos eleverna. En minst lika viktig del i konfliktarbetet utgörs dock av elevernas ansvar och delaktighet. I USA har flera forskningsstudier genomförts inom skolans värld, bl.a. rörande ”social inkompetens”, disciplinära problem, våld och andra oönskade elevbeteenden samt om strategier för att åtgärda problemen ifråga.<sup>65</sup> Dessa strategier bygger ofta på att lärarna ger eleverna undervisning och stöd i form av ”verktyg”, t.ex. hur eleverna själva kan förebygga konflikter genom sitt sätt att tala till och bete sig mot andra elever, vilka olika ”fredliga” alternativ de kan välja mellan vid en eskalerande konfrontation mm.

En studie av svenska skolor, där lärarna aktivt tillämpar liknande former av elevbaserat konfliktarbete, hade varit ett intressant komplement till min studie. Man skulle sedan med utgångspunkt i dessa båda studier kunna utarbeta en handlingsplan för konflikthantering i ämnet Idrott och hälsa, då det är ett ämne som ur konfliktsynpunkt ställer stora krav på såväl lärare som elever: I jämförelse med framförallt de teoretiska skolämnena har Idrott och hälsa ett fritt och rörligt innehåll och är dessutom ur säkerhetssynpunkt är ett särskilt utsatt ämne.

En sådan handlingsplan skulle kunna utgöra ett diskussionsunderlag i utbildningen av idrottslärostudenter. I en något omarbetad upplaga skulle den dessutom kunna användas vid samtliga högskolor med lärarutbildning, i syfte att förbättra den konflikthanteringsutbildning som lärostudenterna enligt Lärarförbundets enkätundersökning är kritiska till.<sup>66</sup>

Ett helt annat intressant, om än ovälkommet, fenomen jag blivit observant på under min studie är då eleverna i klass D troligtvis blev beteendemässigt påverkade, i positiv bemärkelse, av att IL två utgav dem för att ingå i hennes ”bästa” klass. Det skulle vara mycket intressant att närmare undersöka detta fenomen; hur och i vilken omfattning man som lärare genom positiva (eller negativa) förväntningar kan påverka elevernas beteende?

---

<sup>65</sup> Till exempel: Daniel Balderson och Tom Sharpe, ”The Effects of Personal Accountability and Personal Responsibility Instruction on Select Off-task and Positive Social Behaviors”, *Journal of Teaching in Physical Education*, 24 (2005), s 66 – 87.

<sup>66</sup> [jennie.k.larsson@lararforbundet.se](mailto:jennie.k.larsson@lararforbundet.se) Lärarförbundet, 2002-08-27, <<http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/DocumentsToPrint/003D192E>>Lärostudenter dåligt förberedda för att hantera mobbning i skolan (2005-04-05).



# Käll- och litteraturförteckning

## Otryckta källor

*I författarens ägo:* Lundvall, Suzanne, Idrottshögskolan, Stockholm, föreläsningsmanus: *Intervjumetodik, Forskningsmetodik, Idrottshögskolan, vt 2005*, 2005-01-19.

*I författarens ägo.* Intervjuutskrifter:

Intervju (förundersökning) 2005 – 02 – 22 med Idrottslärare ett.

Intervju (huvudstudie) 2005 – 03 – 09 med Idrottslärare två.

Intervju (huvudstudie) 2005 – 03 – 10 med Idrottslärare tre.

*I författarens ägo.* Observationsprotokoll:

Observation 1 (förundersökning) Idrottslärare ett, klass A, 2005 – 02 – 22.

Observation 2 (förundersökning) Idrottslärare ett, klass B, 2005 – 02 – 23.

Observation 3 (huvudstudie) Idrottslärare tre, klass C, 2005 – 03 – 11.

Observation 4 (huvudstudie) Idrottslärare två, klass D, 2005 – 03 – 11.

Observation 5 (huvudstudie) Idrottslärare tre, klass C, 2005 – 03 – 14.

Observation 6 (huvudstudie) Idrottslärare två, klass D, 2005 – 03 – 14.

Observation 7 (huvudstudie) Idrottslärare tre, klass C, 2005 – 03 – 18.

Observation 8 (huvudstudie) Idrottslärare två, klass D, 2005 – 03 – 18.

Observation 9 (huvudstudie) Idrottslärare tre, klass C, 2005 – 03 – 21.

Observation 10 (huvudstudie) Idrottslärare två, klass D, 2005 – 03 – 21.

## Tryckta källor

Balderson, Daniel och Sharpe, Tom, "The Effects of Personal Accountability and Personal Responsibility Instruction on Select Off-task and Positive Social Behaviors", *Journal of Teaching in Physical Education*, 24 (2005), s 66 – 87.

Brännlund, Lars, *Konflikthantering – handbok för realister*, (Stockholm: Natur och Kultur, 1991).

Ellmin, Roger, *Att hantera konflikter i skolan*, (Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1985).

Ely, Margot, *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar*, (Lund: Studentlitteratur, 1993, svensk utgåva).

Flavier, Eric och Bertone, Stefano och Hauw, Denis och Durand, Marc, "The Meaning of Organization of Physical Education Teachers' Actions during Conflict with Students", *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (2002:1, October), s 20 – 38.

Kvale, Steinar, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, (Lund: Studentlitteratur, 1997).

Larsson, Sam, ”Kvalitativ metod – en introduktion”, i *Forskningsmetoder i socialt arbete*, red. Larsson, Sam och Lilja, John och Mannheimer, Katarina, (Lund: Studentlitteratur, 2005), s 91 – 128.

Lennér Axelson, Barbro och Thylefors, Ingela, *Om konflikter. Hemma och på jobbet*, (Stockholm: Natur och Kultur, 1996).

Magne Holme, Idar och Krohn Solvang, Bernt, *Forskningsmetodik – om kvalitativa och kvantitativa metoder*, (Lund: Studentlitteratur, 1997, svensk utgåva).

Maltén, Arne, *Kommunikation och konflikthantering – en introduktion*, (Lund: Studentlitteratur, 1998).

Meese, Ruth Lyn, ”Student Fights: Proactive Strategies for Preventing and Managing Student Conflicts” *Intervention in School & Clinic*, 33 (1997:1, September), s 26 – 29.

Patel, Runa och Davidson Bo, *Forskningsmetodikens grunder*, (Lund: Studentlitteratur, 1994, andra upplagan).

Patton, Michael, Quinn, *Qualitative Research and Evaluation Methods*, (USA: Sage Publications, Inc, 2001).

Stensmo, Christer, *Ledarskap i klassrummet*, (Lund: Studentlitteratur, 1997).

Svedberg, Lars, *Gruppsykologi – om grupper, organisationer och ledarskap*, (Lund: Studentlitteratur, 2003, tredje upplagan).

Szklarski, Andrzej, *Barn och konflikter. En studie av hur konflikter gestaltar sig i svenska och polska barns medvetande*, (Linköping: Linköpings universitet, Linköping Studies in Education and Psychology Dissertations No 48, 1996).

Trost, Jan, *Kvalitativa intervjuer*, (Lund: Studentlitteratur, 1997, andra upplagan).

## **Elektroniska källor**

Larsson, Jennie <[jennie.k.larsson@lararforbundet.se](mailto:jennie.k.larsson@lararforbundet.se)> Lärarförbundet, 2002-08-27, <<http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/DocumentsToPrint/003D192E>> Lärarstudenter dåligt förberedda för att hantera mobbning i skolan (2005-04-05).

Larsson, Jennie <[jennie.k.larsson@lararforbundet.se](mailto:jennie.k.larsson@lararforbundet.se)> Lärarförbundet, 2004-03-15, <<http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/DocumentsToPrint/0046E6DB>> Lärare måste lära mer om konflikter (2005-04-05).

Ulvesson, Eva <[eva.ulvesson@skolverket.se](mailto:eva.ulvesson@skolverket.se)> Läroplaner: Styrdokument, 2003-12-10, <<http://www.skolstyrelsen.se/pdf/skolfs1994-1s.pdf>> Läroplan för det obligatoriska skolväsendet: Lpo 94 (2005-04-05).

## KÄLL- OCH LITTERATURSÖKNING

### VAD?

Ämnesord	Synonymer
Konflikt Konflikthantering Idrott Idrottslärare Elev Skola Ledarskap	Konfliktlösning Idrott och hälsa, idrottslektion, idrottsämne Lärare

### VARFÖR?

Då jag studerar hur lärare tänker och handlar då de förebygger och hanterar konflikter mellan elever inom ämnet Idrott och hälsa har jag sett ovanstående sökord som centrala.

### HUR?

Databas	Söksträng	Antal träffar
1) LIBRIS	1) Konflikthantering <i>eller</i> lärare konflikt*	1) 8 / 23
2) Lärarhögskolans bibliotek	2) konflikthantering	2) 17
3) EBSCO HOST	3) conflict* AND physical education AND school*	3) 58
4) ERIC	4) physical education AND teacher AND conflict* <i>eller</i> pupil* AND conflict AND physical education	4) 49 / 2
5) SOCIOLOGICAL ABSTRACTS	5) conflict* AND physical education AND school* <i>eller</i> physical education AND teacher AND conflict*	5) 79 / 54
6) Idrottshögskolans bibliotek	6) konflikt* skola <i>eller</i> konflikt* idrott	6) 8 / 23
7) Stockholms stadsbibliotek	7) konflikt* skola <i>eller</i> konflikt* idrott*	7) 16 / 2
8) ERIC (academic search elite)	8) conflict resolution AND management AND physical education	8) 2

**KOMMENTARER:** Utöver ovan angivna sökvägar har jag gått igenom referenslistor till tidigare examensarbeten om konflikter, sökt på *conflict\** i databaser för en rad olika vetenskapliga tidskrifter (*Journal of...*) samt med bibliotekariers hjälp på Idrottshögskolans bibliotek, Stockholms stadsbibliotek samt Stockholms universitetsbibliotek sökt i hyllor och magasin för att rent fysiskt bläddra genom liknande tidskrifter som beroende på årgång inte är inlagda i någon databas. De sökvägar jag angivit här ovan är endast en mycket liten andel av alla de sökvägar jag har prövat, men jag har valt att endast presentera de som givit tillstymmelse till någon form av resultat.

## Intervjufrågor förundersökning

Syfte: ...att undersöka hur lärare hanterar konflikter inom ämnet Idrott och hälsa i år X.

### Frågeställningar:

- Vilka anser lärarna vara de vanligaste orsakerna till konflikter mellan elever i ämnet Idrott och hälsa? *OBS! Kompletterad efter huvudstudiens genomförande.*
- Hur gör lärarna för att förebygga konflikter mellan elever i ämnet Idrott och hälsa?
- Hur gör lärarna för att hantera konflikter mellan elever i ämnet Idrott och hälsa?
- Vad styr lärarnas agerande vid hanterandet av elevernas konflikter i ämnet Idrotts och hälsa? *OBS! Kompletterad efter huvudstudiens genomförande.*

### Syfte med pilotintervjun:

Att ”hitta rätt”, att ringa in mitt problemområde, genom att ta reda på:

- Vilket som är vanligast; konflikter elever emellan eller mellan elever och lärare.
- Orsaker till varför dessa konflikter uppstår. *Kompletterad!*
- Hur dessa konflikter tar sig uttryck.
- I vilken / vilka åldrar konflikter (elever emellan) i allmänhet och de ”vanligaste” konflikterna i synnerhet är som störst.
- Huruvida idrottsläraren kan förebygga dessa konflikter och i så fall hur.
- Hur idrottsläraren gör rent praktiskt för att hantera olika typer av konflikter bland eleverna.
- Om det föreligger några skillnader mellan elevernas kön avseende konflikternas orsaker, uttryck och hanterande.
- Vad som styr idrottslärarens agerande vid hanterandet av konflikter mellan elever. *Kompletterad!*

### Definitioner:

Min egen definition av begreppet *konflikt* är här då två eller flera elever tydligt uttrycker olika viljor (ståndpunkter) som ej tycks kunna förenas. De oförenliga viljorna skall dessutom av idrottsläraren uppfattas som en konflikt, och de inblandade eleverna skall ha ett jämlikt inbördes förhållande (d.v.s. ej mobbare – mobbad).

För att förenkla det hela definierar jag här begreppet *konflikthantering* som alla de åtgärder idrottslärarna vidtar för att hantera (lösa eller mildra) en pågående konflikt mellan två eller flera elever. Med *förebyggande* av konflikter avser jag alla de åtgärder idrottsläraren vidtar för att förebygga konflikter elever emellan (innan de uppstår).

Frågeområden:

- Bakgrundsinformation om idrottsläraren: ålder, kön, utbildning, tjänstear som idrottslärare på aktuell och eventuell tidigare skola, tidigare tjänster (ej som idrottslärare), vilka klasser (åldrar) idrottsläraren undervisar i mm.
- Kan du berätta om en aktuell situation då det uppstod en konflikt mellan två eller flera av dina elever (under en idrottslektion)?
  - Vet du vad som var orsak till konflikten? Kan du berätta?
  - Kan du berätta hur du hanterade konflikten? Skulle du vilja att du / ni hade hanterat konflikten på något annat sätt och i så fall hur?
  - På vilket sätt skulle du kunna tänka dig att förebygga en liknande konflikt i framtiden?
- Kan du berätta vilka orsaker till konflikter elever emellan som du upplever som vanligast? *Kompletterad!*
- Kan du berätta om en aktuell situation då det uppstod en konflikt mellan dig och en eller flera av dina elever (under en idrottslektion)?
  - Vet du vad som var orsak till konflikten? Kan du berätta?
  - Hur hanterade du / ni konflikten? Hur tänkte du?
  - Skulle du vilja att du / ni hade hanterat konflikten på något annat sätt och i så fall hur?
  - Hur skulle du kunna tänka dig att förebygga en liknande konflikt i framtiden?

- Ser du några skillnader på typ av konflikter beroende på elevernas ålder? Vilka skillnader i så fall? Varför tror du att det är så?
  - Hanterar du konflikter på olika sätt beroende på elevernas ålder? Kan du i så fall berätta hur?
  - Försöker du förebygga konflikter på olika sätt beroende på elevernas ålder? Kan du i så fall berätta hur?
  
- Ser du några skillnader på typ av konflikter beroende på elevernas kön? Vilka? Varför tror du att det är så?
  - Hanterar du konflikter på olika sätt beroende på elevernas kön? Kan du i så fall berätta hur?
  - Försöker du förebygga konflikter på olika sätt beroende på elevernas kön? Kan du i så fall berätta hur?
  
- Vad tror du styr ditt agerande, då du går in och hanterar en konflikt mellan dina elever? *Kompletterad!*
  
- Är det något mer du skulle vilja berätta som du tycker att jag har glömt att fråga om?
  
- Vad skulle du vilja ge mig för råd då jag nu vill observera konflikthantering under idrottslektionerna:
  - Vilka åldrar (klasser) tycker du att jag skall jag observera?
  - Tycker du att jag skall fokusera på konflikter elever emellan eller på konflikter mellan elever och lärare?
  - Tror du att det är OK om jag efter genomförd observation ber idrottsläraren om ett klagörande om det är någon situation jag haft svårt att uppfatta?
  - Tror du att det är bäst att genomföra den kvalitativa intervjun före, under eller efter själva observationsperioden?
  
- Vad tycker du om mina frågor?

## Observationsfrågor förundersökning

### Målsättning:

Att ”hitta rätt”, att ringa in mitt problemområde, genom att ta reda på:

- ***Hur idrottsläraren agerar i olika konfliktsituationer elever emellan i idrottssalen (övergripande målsättning).***
  - Vilken typ av konflikter som förekommer mellan eleverna och varför de uppstår.
  - Hur dessa konflikter tar sig uttryck.
  - Huruvida det går att urskilja om idrottsläraren försöker förebygga konflikter och i så fall hur.
  - Hur idrottsläraren gör rent praktiskt för att hantera konflikter bland eleverna.
  - Pröva om jag hinner med att notera och dokumentera vad idrottsläraren gör / inte gör hela tiden.
  - Pröva om jag ”orkar” observera en hel idrottslektion, eller om jag endast bör fokusera på uppstart och avslut av lektionen.

### Observationspunkter (typ av händelse och inblandade aktörer):

1. Notera ”blickar” från idrottsläraren till elev / elever (Typ av elevagerande som orsak?).
2. Notera gester från idrottsläraren till elev / elever (Typ av elevagerande som orsak?).
3. Notera muntliga tillsägelser från idrottsläraren till elev / elever (Typ av elevagerande som orsak?).
4. Notera eventuella andra åtgärder från idrottslärarens sida som berör konflikt / konflikthantering (Typ av elevagerande som orsak?).

## Intervjufrågor huvudstudie

Syfte: ...att undersöka hur lärare hanterar konflikter inom ämnet Idrott och hälsa i år fyra och fem.

### Frågeställningar:

- Vilka anser lärarna vara de vanligaste orsakerna till konflikter mellan elever i ämnet Idrott och hälsa?
- Hur gör lärarna för att förebygga konflikter mellan elever i ämnet Idrott och hälsa?
- Hur gör lärarna för att hantera konflikter mellan elever i ämnet Idrott och hälsa?
- Vad styr lärarnas agerande vid hanterandet av elevernas konflikter i ämnet Idrotts och hälsa?

### Definitioner:

Min egen definition av begreppet *konflikt* är här då två eller flera elever tydligt uttrycker olika viljor (ståndpunkter) som ej tycks kunna förenas. De oförenliga viljorna skall dessutom av idrottsläraren uppfattas som en konflikt, och de inblandade eleverna skall ha ett jämlikt inbördes förhållande (d.v.s. ej mobbare – mobbad).

För att förenkla det hela definierar jag här begreppet *konflikthantering* som alla de åtgärder idrottslärarna vidtar för att hantera (lösa eller mildra) en pågående konflikt mellan två eller flera elever. Med *förebyggande* av konflikter avser jag alla de åtgärder idrottsläraren vidtar för att förebygga konflikter elever emellan (innan de uppstår).

### Frågeområden:

- Bakgrundsinformation om idrottsläraren: ålder, kön, utbildning, tjänstear som idrottslärare på aktuell och eventuell tidigare skola, tidigare tjänster (ej som idrottslärare), vilka klasser (åldrar) idrottsläraren undervisar i mm.
- Kan du berätta om en aktuell situation då det uppstod en konflikt mellan två eller flera av dina elever (under en idrottslektion)?
  - Orsak till konflikten ifråga?
  - Inblandade individer?



- Hanterandet av konflikten ifråga? Konkret.
  - Eventuella tankar på alternativt hanterande av konflikten ifråga.
  - Om det finns en vilja att förebygga liknande konflikter. Hur? Konkret.
- 
- Vilka anser du vara de vanligaste orsakerna till konflikter mellan eleverna under idrottslektionerna?
    - Hur uttrycks konflikterna?
- 
- Kan du berätta mer allmänt om hur du gör för att *förebygga* konflikter mellan dina elever under idrottslektionerna?
    - Konkreta exempel.
    - Målsättning?
- 
- Kan du berätta mer allmänt om hur du gör för att *hantera* konflikter mellan dina elever under idrottslektionerna?
    - Konkreta exempel.
    - Målsättning?
- 
- Vad tror du styr ditt sätt att agera i konfliktsituationer?
- 
- Är det något mer du skulle vilja berätta som du tycker att jag har glömt att fråga om?