



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildningen  
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

## Genus och konflikthantering i skolan

Hur konflikter hanteras och betydelsen av genus i konfliktsituationer

Kristina Arvidsson  
Ann Frednäs

LAU 350  
Handledare: Kerstin Sundman  
Examinator: Fredrika Lagergren  
Rapportnummer: ht05 2450-001

# Abstract

<b>Arbetets titel</b>	Genus och konflikthantering i skolan. Hur konflikter hanteras och betydelsen av genus i konfliktsituationer.
<b>Arbetets art</b>	Examensarbete i det allmänna utbildningsområdet för lärarprogrammet
<b>Sidantal</b>	28
<b>Författare</b>	Kristina Arvidsson och Ann Frednäs
<b>Handledare</b>	Kerstin Sundman
<b>Tidpunkt</b>	Höstterminen 2005

---

<b>Bakgrund</b>	<p>Vårt intresse för genus och konflikthantering har väckts under lärarutbildningen. Konflikter är något som ständigt inträffar och vi anser det av stor vikt att vi kan hantera dessa på ett konstruktivt sätt.</p> <p>Vidare finner vi det intressant och viktigt att studera könets betydelse i konfliktsituationer.</p>
<b>Syfte</b>	<p>Syftet med studien är att studera genus och konflikthantering i skolan.</p> <p>Detta för att få en insikt i betydelsen av genus i konfliktsituationer och för att finna verktyg för konflikthantering.</p>
<b>Material och metod</b>	<p>Uppsatsen bygger på material i form av litteratur som tar upp tidigare forskning kring genus och konflikthantering. Den bygger också på dagboksanteckningar gjorda av lärare under hösten 2005.</p> <p>Vi har genomfört kvalitativa intervjuer med manliga och kvinnliga lärare.</p>
<b>Slutsatser</b>	<p>Betydelsen av genus i konfliktsituationer är påtaglig. Lärarens roll och förhållningssätt är avgörande för om och hur de traditionella könsrollerna efterföljs eller omstruktureras.</p> <p>Det är viktigt att ha en beredskap för att kunna hantera konflikter, då konflikter är vanligt förekommande inom skolans värld.</p>
<b>Nyckelbegrepp</b>	Genus, konflikter, konflikthanteringsmodeller, skola.

# Förord

Under lärarutbildningen har vi stött på begreppet genus vid ett flertal tillfällen. Detta är ett begrepp som har väckt tankar och funderingar inom oss. Vidare har vi under våra perioder ute på VFU blivit medvetna om att konflikter är ett vanligt inslag i skolans värld. En fråga som då blivit aktuell för oss är om genus har betydelse i konfliktsituationer.

Vår studie bygger på att söka svar på betydelsen av genus i konfliktsituationer. Utöver detta vill vi finna verktyg för konflikthantering.

Vi vill passa på att tacka lärare som hjälpt oss genom att skriva dagboksanteckningar. Respondenterna vid intervjutillfällena tackas också.

Älvängen 2005

Sävedalen 2005

Kristina Arvidsson

Ann Frednäs

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.2 BAKGRUND .....	1
1.3 SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING.....	1
1.4 FRÅGESTÄLLNINGAR .....	1
1.5 BEGREPPSFÖRKLARINGAR.....	2
<b>2. MATERIAL OCH METODER .....</b>	<b>3</b>
2.1 URVAL .....	3
2.2 DATAINSAMLINGSMETODER.....	3
2.3 PROCEDUR OCH ETISKA ÖVERVÄGANDEN .....	3
2.4 AVGRÄNSNING .....	4
<b>3. TEORETISK BAKGRUND.....</b>	<b>5</b>
3.1 SYNSÄTT PÅ GENUS .....	5
3.2 BEGREPPET GENUS .....	5
3.3 GENUS I SKOLAN .....	6
3.4 KONFLIKTER .....	8
3.5 FLICKOR, POJKAR OCH KONFLIKTER .....	8
3.5.1 <i>Mobbning och genus</i> .....	9
3.6 KONFLIKTER I SKOLAN.....	10
3.6.1 <i>Kommunikation och konflikter</i> .....	10
3.6.2 KONFLIKTER SOM EN MÖJLIGHET TILL UTVECKLING .....	11
3.7 MODELLER FÖR KONFLIKTHANTERING.....	12
3.7.1 <i>Giraffspråket</i> .....	12
3.7.2 <i>Konflikthantering i tre nivåer</i> .....	12
3.7.3 <i>Gordons sexstegsmodell</i> .....	13
3.7.4 <i>INS, Interpersonal negotiation strategies</i> .....	13
3.7.5 <i>Kompissamtal</i> .....	14
3.7.6 <i>Medlingsprocessen</i> .....	14
3.7.7 <i>ICPS, Interpersonal Communication Problem Solving</i> .....	15
3.7.8 <i>En metod för ”gängkonflikter”</i> .....	15
3.8 ATT FÖREBYGGA KONFLIKTER MED HJÄLP AV SOCIAL KOMPETENS.....	16
<b>4. RESULTATREDOVISNING.....</b>	<b>17</b>
4.1 ANALYSENS GENOMFÖRANDE .....	17
4.2 ANALYS AV INSAMLAT MATERIAL.....	17
4.2.1 <i>Pojke/pojke</i> .....	17
4.2.2 <i>Flicka/flicka</i> .....	18
4.2.3 <i>Flicka/pojke</i> .....	18
4.2.4 <i>Hur hanterar pojkar respektive flickor konfliktsituationer?</i> .....	19
4.2.5 <i>Hanterar manliga och kvinnliga lärare konflikter olika?</i> .....	20
4.2.6 <i>Hanterar lärare konflikter olika beroende på om de inblandade är flickor eller pojkar?</i> .....	21
4.2.7 <i>Använder lärare sig medvetet av någon konflikthanterings modell?</i> .....	21
4.3 VERKTYG FÖR HUR KONFLIKTER KAN HANTERAS.....	22
4.3.1 <i>Giraffspråket</i> .....	22
4.3.2 <i>Tre nivåer enligt Høistad</i> .....	22
4.3.3 <i>Gordons sexstegsmodell</i> .....	22
4.3.4 <i>INS</i> .....	23
4.3.5 <i>Kompissamtal</i> .....	23
4.3.6 <i>Medlingsprocessen</i> .....	23
4.3.7 <i>ICPS</i> .....	23
4.3.8 <i>En metod för ”gängkonflikter”</i> .....	23
4.4 GENERALISERBARHET, RELIABILITET OCH VALIDITET.....	23
<b>5. SLUTDISKUSSION.....</b>	<b>25</b>
5.1 EXAMENSARBETETS RELEVANS FÖR LÄRARYRKET.....	25
5.2 VIDARE FORSKNING .....	26

5.3 SLUTORD.....	26
<b>REFERENSLISTA .....</b>	<b>27</b>
<b>BILAGA 1.....</b>	<b>.....</b>
<b>BILAGA 2.....</b>	<b>.....</b>

# 1. Inledning

Under våra år som lärarstudenter har vi stött på otaliga konflikter mellan barn inom skolans verksamhet. Detta har väckt många tankar och funderingar hos oss. Några av dessa funderingar handlar om hur konflikter tar sig uttryck beroende på om de inblandade eleverna är pojkar eller flickor och även hur manliga respektive kvinnliga lärare hanterar konfliktsituationer. Vidare har vi funderat mycket över hur vi i vårt kommande yrke kan agera i konfliktsituationer som uppstår mellan barn. Vi är medvetna om att det inte går att förutse hur en konflikt kommer att se ut, men vi är också på det klara med att konflikter kommer att uppstå. Det ter sig som en självklarhet för oss att ha någon form av beredskap för att kunna hantera dessa konflikter då de uppstår.

Vi har under utbildningen varit inriktade mot tidigare åldrar i skolan, och därför har vi valt att även i vår studie inrikta oss på dessa åldrar.

## 1.2 Bakgrund

Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt skall den som verkar inom skolan

- 1, främja jämställdhet mellan könen samt
- 2, aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden.

(Lag 1999:886 i Skolverket, 2001:55)

Genom att arbeta medvetet med konflikthantering kan den empatiska förmågan utvecklas hos barnen, vilket enligt oss i sin tur motverkar kränkande behandling.

Med ovanstående i åtanke anser vi att det är viktigt att skapa sig kunskaper när det gäller genus och konflikthantering. Detta för att i det kommande arbetet med barn inom skolan ge barnen, oavsett kön, en möjlighet att utveckla sin fulla potential. Vidare vill vi undersöka om barns och lärares könstillhörighet har betydelse i en konfliktsituation.

## 1.3 Syfte och problemformulering

Vårt övergripande syfte är att studera genus och konflikthantering i skolan. Detta för att få insikt i hur konflikter ser ut beroende på vilken könstillhörighet de inblandade har. Vidare vill vi ta reda på om det finns skillnader mellan kvinnliga respektive manliga lärares sätt att hantera konflikter mellan elever. Vi vill också finna verktyg för hur konflikter kan hanteras.

## 1.4 Frågeställningar

Vilka typer av konflikter förekommer mellan:

Pojke/pojke?

Flicka/flicka?

Flicka/pojke?

Hur hanterar pojkar respektive flickor konfliktsituationer?

Hanterar manliga och kvinnliga lärare konflikter olika?

Hanterar lärare konflikter olika beroende på om de inblandade är flickor eller pojkar?

Använder lärare sig medvetet av någon konflikthanterings modell?

Kan vi finna ett genusperspektiv i konflikthanteringsmodeller?

## 1.5 Begreppsförklaringar

Vi kommer här att redogöra för några begrepp som vi använder oss av i vår studie. Detta för att tydliggöra vad vi menar med just det begreppet.

### **Barn**

Barn i grundskolan.

### **Genus**

Det av samhället konstruerade könet (Myndigheten för skolutveckling, 2003:9, 10).

### **Konflikt**

En situation som uppstår då människors intressen, värderingar eller handlingar kolliderar (Maltén, 1998:149). Vi lägger inte in mobbning under detta begrepp, utan syftar mer på vardagskonflikter som uppstår dagligdags i skolan.

### **Kön**

Det sociala könet.

### **Lärare**

Lärare verksamma inom fritidsverksamheten och skolans tidigare åldrar.

### **Mobbning**

Destruktiva handlingar och trakasserier riktade mot en person under en viss tidsperiod (Høistad, 2001:74-78).

## 2. Material och metoder

### 2.1 Urval

Vi kontaktade lärare på en F-9 skola och bad tre kvinnliga och tre manliga lärare skriva dagbok under en tvåveckorsperiod. Genom dessa anteckningar ansåg vi att det fanns möjligheter att få en bra bredd på material, som vi sedan kunde analysera. Vidare bokade vi tid för intervjuer med sex lärare, varav tre kvinnor och tre män. Detta urval grundar sig i att vi i studien ville undersöka om det finns några skillnader mellan hur manliga respektive kvinnliga lärare hanterar konflikter i skolan. Av de sex personer som var tillfrågade att skriva dagbok, fick vi endast in anteckningar av tre personer. Någon förklaring till bortfallet har vi inte fått. Intressant i sammanhanget är dock att de som lämnat ut anteckningar alla är verksamma som fritidspedagoger, medan de andra alla är lärare.

### 2.2 Datainsamlingsmetoder

Vi har sökt och läst litteratur, och ur denna litteratur valt ut de delar vi ansåg vara relevanta för vår studie.

I valet mellan enkätundersökning och intervjuer föll valet på intervjuer. Genom kvalitativa intervjuer kunde vi söka svar på individens åsikter och attityder på ett annat sätt än vid enkätundersökningar, som oftast ger svar på faktafrågor (Johansson & Svedner, 2001:28, 29).

Vi har således också valt bort kvantitativa intervjuer, eftersom man i dessa vill kunna göra objektiva mätningar och kunna dra säkra slutsatser (Stukát, 2005:31). Vidare ombads manliga och kvinnliga lärare att föra dagboksanteckningar under en tvåveckorsperiod kring konflikter som uppstod bland pojkar och flickor. Med hjälp av dessa anteckningar skulle vi kunna få ett underlag gällande konflikter att analysera.

### 2.3 Procedur och etiska överväganden

Vi inledde arbetet med att läsa igenom litteratur, som handlade om genus och konflikthantering. Efter genomgång av litteraturen valde vi bort de delar och de böcker som inte hade relevans för vårt arbete. Denna litteratur behandlade i första hand konflikter mellan vuxna på arbetsplatser. Mobbning togs också upp, men vi intresserade oss i denna studie först och främst för andra typer av konflikter och genus. Dock valde vi att ta med de delar som tog upp mobbning i samband med genus. Vidare ansåg vi att man med hjälp av konflikthantering kan förebygga mobbning. Med dessa aspekter i åtanke ansåg vi att det kändes relevant att ha med detta i examensarbetet.

Då vi ansåg att litteraturunderlaget var för tunt, sökte vi återigen på de olika biblioteken upp ytterligare böcker som behandlade ämnena genus och konflikthantering. Den litteratur som vi har funnit handlar till största del antingen om genus eller om konflikthantering.

Vid litteraturgenomgång har vi funnit olika modeller för konflikthantering. Dessa olika modeller har vi tittat på för att söka efter ett genusperspektiv. Vi har även tittat på om vi kunde finna gemensamma faktorer i de olika modellerna.



Allt eftersom arbetet har fortskridit har vi sökt information via Internet. Mycket av det vi fått fram via denna källa har vi valt att inte ta med i examensarbetet på grund av att vi fått fram samma saker genom litteraturen.

Vi författade ett brev (se bilaga 1) som vi personligen överlämnade till sex lärare, varav tre kvinnor och tre män, alla verksamma på samma skola. I detta brev ombads de att skriva dagbok. Vi informerade också muntligen vad studien skulle handla om.

På plats i verksamheten blev lärare tillfrågade av oss angående en intervju. Intervjuerna valde vi att göra på respondenternas arena, där både de och vi kände oss bekväma. Detta anses vara en god förutsättning för en bra intervju. Vi valde att genomföra en halvstrukturerad intervju med huvudfrågor och mer öppna frågor för att nå vårt syfte (Stukát, 2005:39, 40).

Vi genomförde individuella intervjuer (se bilaga 2 för intervjufrågor) med tre manliga och tre kvinnliga lärare. Då vi är ovana intervjuare valde vi att göra anteckningar istället för att använda bandspelare. Detta val gjorde vi eftersom det kan uppstå tekniska problem som kan försvåra i analysarbetet. Vi vet också från tidigare erfarenhet att en del känner sig obekväma med bandspelare.

Vi har vid intervjutillfällena och vid insamlingen av dagboksanteckningarna varit tydliga med att deltagarnas anonymitet skyddas. Det kommer heller inte i slutrapporten gå att identifiera skolan där de är verksamma.

## 2.4 Avgränsning

Vi har avgränsat oss till att enbart söka svar på våra frågeställningar i skolans värld. Eftersom vi under utbildningen inriktat oss mot de tidigare åldrarna i skolan kändes det valet naturligt att göra. Vi valde att vända oss till en skola i vetskopen om att där fanns jämn könsfördelning bland lärarna.

Observationer av barnen var något vi valde bort då vi kände att vi inte kunde vara *bara* observatörer om vi gick in i ett klassrum, vi var rädda att gå in i rollen som lärare.

## 3. Teoretisk bakgrund

### 3.1 Synsätt på genus

Forskning tar upp olika sätt att se på kön och genus. Ett synsätt man kan ha är ett särartstänkande. De olika könen bär på sin särart, könsskillnaderna är biologiskt givna. Det finns ingen önskan om förändring, könsskillnaderna är ingenting som man problematiserar. (Kjellberg, 2004: 49).

Ett annat synsätt är att könsidentiteten är fast, skillnader mellan könen har sin grund i det biologiska och det psykologiska. Till detta kommer också de sociala könsrollerna. (Kjellberg, 2004: 20).

Ett tredje synsätt är att man skapar ett isärhållande och en ojämlikhet av könen, där män och pojkar, och det som tillskrivs dem värderas högre än det som tillskrivs kvinnor och flickor. Genom sitt sätt att bemöta pojkar och flickor skapar de vuxna denna isärhållning. (Kjellberg, 2004: 50).

Det fjärde synsättet, ett poststrukturalistiskt synsätt, är att varje individ har tillgång till många olika sätt att vara. Det är inte förutsägbart hur man kommer att vara, vad man får göra osv. bara för att man är flicka eller pojke. Det är inte statistiskt att vara flicka eller pojke. Fokus ligger på de möjligheter vi har. (Kjellberg, 2004:40, 51).

Vår syn på genus bygger på ett poststrukturalistiskt synsätt.

### 3.2 Begreppet genus

Tidigare forskning kring genus visar på att alla samhällen genomsyras, i någon utsträckning, större eller mindre, av genus. Institutioner, relationer, platser osv. kan också de vara mer eller mindre genusifierade (Connell, 2002).

Enligt ett synsätt är kön något som skapas och formas av människor. Genus innebär att göra kön. Genusforskare undersöker allt i mänskligt liv som på nåt sätt är relaterat till kön. Genus är en princip om att det finns två sorters människor, som vi tillskriver olika egenskaper. (Thurén, 2003:10, 11).

Det finns enligt forskningen en genusordning i varje samhälle, som består av de idéer om manligt och kvinnligt som finns i samhället. Genusordningen påverkar andra förhållanden som vem som sitter i riksdagen, vilka som blir företagsledare, vem som bestämmer om barnuppfostran m.m. Andra förhållanden påverkar i sin tur genusordningen. Genusforskningen studerar hur genus påverkas av allt annat och hur annat påverkas av genusordningen, och hur det skulle kunna vara annorlunda. (Thurén, 2003:98).

Många människor uppskattar genuspolarisering och intar frivilligt den plats de blivit tilldelade eller den plats de själva tagit. Vi konstruerar oss själva som maskulina eller feminina. Genusskillnader är någonting som händer, inte något som bara existerar. Eftersom det är

något som händer är det också något som kan ändras, tas bort eller tonas ner (Connell, 2002:15).

Enligt Torstenson-Ed föds vi som pojke eller flicka med ett oftast tydligt biologiskt kön och vi bemöts olika redan från början. Vi ingår sedan i en kulturell konstruktion av genus i vår omgivning. Genus blir en självklarhet och samhället medvetandegör kön och könsskillnader via media och forskning (Torstenson-Ed, 2003:41).

I Lisa Marklund och Lotta Snickares bok *Det finns en speciell plats i helvetet för kvinnor som inte hjälper varandra* står det att läsa om en studie gjord i USA där 30 vuxna personer fick lyssna på ett ljudband med en bebis som gråter. Efter att ha blivit instruerade att bebisen var en pojke fick de frågan om varför han gråter. Svaret var då klart och tydligt att han gråter för att han är arg. När samma band spelades upp för 30 andra personer under intrycket att bebisen var en flicka, blev svaret att hon gråter för att hon är ledsen (Marklund & Snickare, 2005:12).

Barn stöttar ibland genusgränserna och ibland överskrider de dem. Kunskaper om traditionella könsroller hämtar de ifrån vuxenvärlden, men de socialiseras inte passivt in i en roll, utan de gör det på sina egna villkor (Connell, 2002:27).

De traditionella könsrollerna upprepas för att det är tryggt och enkelt. Budskapen när det gäller traditionella könsroller är lätta att ta till sig, de presenterar begripliga identiteter. Då detta brukar ge en positiv bekräftelse leder det vidare till att man upprepar mönstret. Det leder fram till att omgivningen först och främst betraktar oss som flickor och pojkar, kvinnor och män (Kjellberg, 2004: 42).

### 3.3 Genus i skolan

Forskning visar att det kan vara svårt för lärare att urskilja kön-och genusordningens<sup>1</sup> betydelse i den egna vardagen. Det behövs tid och kunskap för att uppfatta genusordningens betydelse. Föreställningar och normer som är genusrelaterade innebär att män och kvinnor har lite olika förutsättningar i olika pedagogiska kontexter (Gannerud, 2001:184, 185).

Enligt forskning är det nödvändigt, svårt och roligt att upptäcka sitt eget beteende och sitt tänkande kring kön i det ständigt pågående "könsdramat". Positiva förändringar när det gäller gruppklimat, barns utveckling, pedagogens förhållningssätt och nya sätt att arbeta kan komma till stånd genom en medveten genuspedagogik (Svaleryd, 2002:10).

Skolan medverkar till att forma barns uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt (Skolverket, 2001:10). Vi anser att så är fallet och anser också att barns sätt att uppfatta sig själva som flicka eller pojke bland annat grundläggs i skolan.

För att kunna arbeta med genus som pedagog krävs en medvetenhet kring föreställningar och omedvetna förväntningar på de bägge könen. I den egna yrkesrollen har du makt att vidmakthålla gamla genussystem eller omskapa dem. Vuxnas agerande med sin omgivning sätter normer när det gäller kön. Forskning tyder på att skolan förstärker genusrelaterade olikheter på ett sätt som verkar begränsande för både flickor och pojkar (Svaleryd, 2002:30).

---

<sup>1</sup> "Alla förhållanden som har med genus att göra i ett samhälle utgör genusordningen i det samhället." (Thurén, 2003:15)

Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rättigheter och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan och de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster (Skolverket, 2 001:10).

Lagen säger att skolan har ansvar för att barn, oavsett kön, får chansen att utveckla hela sin potential. Genom att känna sig trygg i skolan och få en tydlig bild av sig själv, som barnen kan tycka om, kan de lägga hela sin energi på lärandet istället för att jaga bekräftelse. (Svaleryd, 2002:44, 53).

Ansvar för att barn ska bryta de mönster de ofta blivit påtvingade sedan de var små vilar på de vuxna (Scheller, 2 002:51).

En viktig uppgift för pedagoger är att se bortom de traditionella förväntningarna på flickor och pojkar. Detta krävs för att nå upp till de jämställdhetspolitiska målen som samhället eftersträvar. Först då kan vi också skapa en skola med förutsättningar för individer att utveckla hela sin potential oavsett könstillhörighet. (Svaleryd, 2002:26).

Tidigare forskning visar att det är viktigt att studera barns och vuxnas mönster och förhållningssätt gällande genus. De vuxnas intentioner är centrala och könsskillnader uppfattas som en självklarhet och något naturligt. Det är viktigt att fokusera vuxnas genusmönster för att kunna förstå vilka förändringar som sker över tid och var hindren för förändring finns. Lärare möter skolmiljön, där genus är en faktor att beakta och läraren ingår själv i miljön. Genus är sammanflätat med andra aspekter såsom klass, etnicitet och generation. Dessa förstärker varandra och ger upphov till olika värderingar (Torstenson-Ed, 2 003:65).

En vanligt förekommande åsikt enligt forskning är att flickor och pojkar har olika egenskaper och själva väljer olika lekar och leksaker. Flickor anses vara hjälpsamma hemma och i skolan, medan pojkarna förväntas vara aktiva, kräva uppmärksamhet och vara dominerande. Normer och förväntningar byggs ofta upp i kollektiva och sociala sammanhang, som exempelvis skolan (Svaleryd, 2 002:15).

Pojkar leker ofta tillsammans i stora grupper, där lekarna kännetecknas av en stark hierarki. Lekarna är ofta fysiska och tävlingsinriktade. I lekarna tränar de bl.a. ledarskap, självständighet, mod och styrka. Pojkar förväntas vara mer fysiska än flickor och ha ett större rörelsebehov. Pojkar ges därför större utrymme i klassrummet än flickor. Flickorna förväntas sitta still medan pojkarna tillåts en viss rörlighet. Signalerna från lärare leder till att genuskontraktet vidmakthålls, då flickorna sätts i andra hand och pojkarna ges makt (Svaleryd, 2 002:17-19).

Genom kroppsuttryck, beteenden och språk förmedlar vuxna enligt forskning sina förväntningar till barn. Pojkar kan få mer tillsägelser än flickor eftersom de vuxna tror att de kommer att göra något. Detta leder till att pojkar blir mer agerande och aktiva än flickor. Flickor i sin tur får större möjlighet till språklig stimulans vilket kan vara en förklaring till att de ligger före pojkar i samtal och kommunikation (Kjellberg, 2 004:30-31).

### 3.4 Konflikter

Från latinets *conflictus* kommer ordet konflikt, det betyder tvist, motsättning eller sammanstötning. När det sker en kollision mellan mål, synsätt, värderingar, intressen eller liknande uppstår en konflikt. (Maltén 1998: 145, 149)

Forskningen skiljer på tre olika typer av konflikter. Det kan vara konflikter inom människor, intra-personella. Konflikter mellan människor benämns inter-personella och konflikter utifrån struktur, organisation och samhälle benämns system-konflikter. (Ellmin 1989: 26)

Exempel på konflikter inom ovanstående områden är sakliga konflikter som beror på oenighet om fakta. Andra typer är: åsiktskonflikter, intressekonflikter, värderingskonflikter, relationskonflikter och psykiska konflikter. Många av de konflikter som uppstår löses snabbt, det går på rutin. Andra förblir olösta eller obearbetade. Dessa växer och blir större tills de exploderar. Många vill helst undvika konflikter eftersom man är konfliktradd och anser att konflikter är destruktiva. Ofta saknar man också kunskap i konflikthantering. Det finns även personer som försöker använda sin makt för att lösa konflikter eller sopar dem under mattan. Inget av detta fungerar i längden. Det är viktigt att ta reda på om konfliktens upphov ligger utanför gruppen, i gruppen eller hos en enskild individ. Oavsett ursprung så upplevs den inuti individen (Nilsson, 1993:127-134).

Många människor väljer att förtränga eller att inte se konflikter då de tycker att konflikter är något obehagligt. De tillgriper felbeteenden som att vägra se eller bagatellisera problemet. Vidare utses en syndabock som får ta på sig skulden för konflikten oavsett om andra är delaktiga i att konflikten uppstått. När vi själva misslyckas flyttar vi över ansvaret på ledaren i gruppen. (Maltén 1998:146)

### 3.5 Flickor, pojkar och konflikter

Tidigare studier visar att flickor och pojkar hanterar konflikter olika, vilket man kan se tidigt. Flickor tar till sin utvalda bästis för att lösa konflikter och pratar om den de har en konflikt med. Det är ovanligt med en rak kommunikation till den som man är osams med. Konflikten löses indirekt och privat. Pojkar vänder sig till direkt till den person de har något otalt med, gärna då med hotelser eller slagsmål (Wahlström, 1996:14).

Studier som gjorts kring konflikter i skola och förskola visar på att konflikter med fler än två inblandade ökar i takt med barnens ålder. Flickkonflikter handlar oftare om rivalitet än vad pojkkonflikter gör. Pojkkonflikter innehåller mer slagsmål och flickkonflikter är oftare verbala. Flickor ber oftare lärare om hjälp vid konflikter än vad pojkar gör. Å andra sidan ingriper lärare oftare på eget initiativ i pojkkonflikter (Ellmin, 1989: 47).

Thylefors hänvisar i sin bok *Syndabockar Om utstötning och mobbning i arbetslivet* till en studie om pojkars och flickors sätt att lösa konflikter. Denna studie står det att läsa om i *Den hårdmjuke chefen* skriven av Sargent. Under ett spel då det uppstod konflikter bland flickorna avstannade spelet tills den goda ordningen var återställd. Pojkarna däremot löste konflikter som uppstod genom att hänvisa till spelets regler. Pojkarna såg reglerna som viktigare än relationerna, och flickorna såg relationerna som det viktigaste. Pojkarna kunde tänka sig att

vara i samma lag som någon de ogillade, medan flickorna inte ville det. Pojkarnas mål var att vinna matchen och flickornas att upprätthålla relationer (Thylefors, 1987:121).

### 3.5.1 Mobbning och genus

Vi har valt att lägga in ett avsnitt som berör mobbning, då vi anser att detta är ett ämne som ingen bör blunda för. Genom att arbeta medvetet med konflikthantering kan mobbning förebyggas. Dock har vi valt att i detta avsnitt ta upp ämnet ur ett genusperspektiv, då detta perspektiv är intressant för oss i just den här studien.

Ingen ska behöva utsättas för mobbning och trakasserier i skolan. Verksamheten ska präglas av barnens välbefinnande och utveckling. Intolerans och främlingsfientlighet ska bemötas med kunskap, diskussioner och aktiva insatser. Skolan ska aktivt verka för förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse (Skolverket, 2001:9).

Vuxna i skolan har ett stort och viktigt ansvar för att barn ska må bra. Ett sätt att arbeta för detta är att stärka den sociala kompetensen hos barnen.

”Mår ett barn bra behandlar det även andra med respekt och värdighet, inser allas rätt till integritet och kan även själv markera när det känner sig kränkt.” (Svaleryd, 2002:54).

Enligt forskning är enstaka obehagliga händelser inte att betrakta som mobbning. Det ska finnas en viss systematik i händelserna. De aktiva, destruktiva handlingarna ska vara riktade mot en person, upprepa sig flera gånger samt äga rum under en viss tidsperiod. Mobbning kan indelas i tre olika typer:

- Tyst mobbning- tyst och subtil, svårast att upptäcka.
- Verbal mobbning- lättare att upptäcka, men inte alltid. Viskar, hotar m.m.
- Fysisk mobbning- lättast att upptäcka. Sönderrivna kläder, blåmärken, etc. Utövas mest av pojkar och är vanligast i lägre åldrar. Ska märkas så lite som möjligt (Høistad, 2001:74-78).

Mobbning ter sig olika beroende på om den som trakasserar är flicka eller pojke. En orsak kan vara att vi bemöter flickors och pojkars sätt att visa aggression på olika sätt. Det kanske är mer tillåtet för pojkar att leva ut sina aggressioner. Flickorna blir ofta tystade. Pojkars mobbning är ofta lättare att upptäcka då den är mer högljudd och utåtriktad, den är både fysisk och verbal. De trakasserar verbalt och hotar. Flickor tar alltmer efter pojkars sätt att mobba. Även flickor slåss idag, men oftast spelar de ut varandra. De utför en personlig mobbning genom att tillföra en annan person känslan av att inte duga för att sedan trycka ner den personen. Flickor viskar, sprider rykten och baktalar. Även de mest skötsamma flickor kan i det tysta bete sig kränkande och förnedrande. (Høistad, 2001:86-89).

## 3.6 Konflikter i skolan

Alla typer av konflikter såsom sakliga konflikter, åsiktskonflikter, intressekonflikter, värderingskonflikter, relationskonflikter och psykiska konflikter finns representerade i skolan (Nilsson, 1993:127-134).

Konflikter kan enligt tidigare forskning ses som en del av den naturliga undervisningen i skolan, då skolan är en del av samhället. Likt samhället är skolan ingen konfliktfri zon. (Maltén, 1998: 153)

I en grupp med 30 medlemmar finns det: 435 relationer. (Ellmin, 1989:95) Detta påstående kan vi koppla till skolan som är en social arena, där många människor ska samspeja. Att konflikter uppstår i skolan känns i ljuset av detta som en självklarhet.

Som ett resultat av händelser och förhållanden på olika nivåer kan konflikter i skolan uppstå. Konflikter kan innehålla orsaker på flera nivåer i skolans organisation samtidigt. För att kunna hantera konflikter konstruktivt krävs kunskaper om hur människor tänker, känner och handlar. Kunskap om skolan som organisation och kunskap om dess samhällsroll måste vi också ha. (Ellmin, 1989: 26)

Forskning menar att det inte är tillräckligt med stora mängder ”skolkunskaper” när man söker arbete. Det krävs förmåga att samarbeta, lösa konflikter, lyssna till andra och tala till andra, alltså behärska de mellanmännsliga kompetenserna. Viktigt är också att se och inse att alla inte är som man själv. Vi som lärare har som uppgift att förbereda barnen för ett vuxenliv. Det måste därför ingå i den obligatoriska skolutbildningen att klara den mellanmännsliga samlevnaden. (Wahlström, 1996: 12).

Det är på mottagarens villkor som all kommunikation sker. Det är vad mottagaren tar emot som är det viktigaste, inte vad jag tycker att jag har sagt. För att lösa en konflikt är en viktig förutsättning att ha tillgång till sina egna känslor. Viktigt är också att veta att dessa inte är identiska med den andre personens. För att lösningen ska tillfredsställa båda parter och förhoppningsvis bli bestående är det viktigt att man beaktar känslorna. Möjligheten att hitta en lösning på en konflikt är större då de personer som befinner sig i konflikten får tala om sina känslor utan att någon moraliserar eller generaliserar. (Wahlström, 1996: 15, 91)

Enligt forskning innehåller konflikter alltid konfliktorsaker och omfattar också de inblandades attityder och beteenden. Utifrån en helhetssyn – samspelet mellan människan och miljön – är det viktigt att inse att de olika komponenterna påverkar varandra (Ellmin, 1989:156).

### 3.6.1 Kommunikation och konflikter

Tystnad eller våld är en vanlig reaktion på konflikter. Människor reagerar genom att bli sura, undvika konflikten, prata illa om någon eller bli arga. Det kan vara svårt att tala om de känslor som väcks när människor blir sårade. De flesta har inte fått lära sig att hantera konflikter på ett konstruktivt sätt. Långvariga konflikter kan svåra att hantera eller lösa. En förutsättning är att båda parter har en vilja att förbättra situationen. Det kan, trots att viljan finns, vara svårt att få till ett öppet samtal. Att prata om en konflikt kan i sig vara en lösning. Genom samtal kan stämningen förbättras och konflikten således avslutas (Edling, 1997: 67- 69).

### 3.6.2 Konflikter som en möjlighet till utveckling

Forskning tar upp begreppet konflikt i samband med förändring. I en konflikt kan det ligga en öppning – en förhoppning om förändring. Konflikter leder i bästa fall till positiva förändringar. En god konfliktlösning är i sig förebyggande då den gör de inblandade bättre rustade att hantera nästa konflikt. I grunden är konflikter något positivt, men de kan ha destruktiva effekter. En konstruktiv konflikthantering kan väcka rädsla och obehag inom gruppen. Huvudansvaret för konflikthanteringen ligger normalt på den formelle ledaren (i det här fallet avses läraren). Denne bör sätta upp realistiska mål för arbetet med konflikten, ta reda på vad som upplevs som orättvist/rättvist och ha en klar och tydlig kommunikation. (Nilsson, 1993:127-134).

Det finns inga generella regler som passar alla människor, grupper och situationer. Det är dock bra med riktlinjer och sen får man pröva sig fram. Man måste prata om problemen, men man får tänka på hur man pratar om dem. Sättet att tala kan i sig skapa problem. Det är viktigt med en lämplig plats och gott om tid. Det handlar i första hand om att lära sig hantera konflikter, inte lösa dem. Bra konflikthantering innebär att man pratar om varandras åsikter och inte hamnar i låsta prestigepositioner. Det är viktigt att undviks negativ kritik och nedvärderande kommentarer. Ledaren styr konflikthanteringen. Konfliktlösning bör baseras på samarbete, inte makt eller våld. I en konflikt har ingen helt rätt eller fel (Nilsson, 1993: 127-134).

Målet då man hanterar en konflikt är att alla ska få sina behov tillgodosedda (Utas Carlsson, 2001:184).

Tidigare forskning tyder på att en grupp barn som samarbetar helt konfliktlöst inte automatiskt uppnår bättre resultat i arbetet än andra grupper där det förekommer konflikter. I grupper där konflikter uppstår måste dessa hanteras på ett konstruktivt sätt (Åberg, 1994: 57).

För att kunna hantera konflikter på ett konstruktivt sätt krävs empatisk förmåga. Antalet konflikter kan minska genom att pedagoger bejakar olikheter. Genom att se konflikter som en möjlighet kan barnen med hjälp av pedagoger få redskap som stimulerar empatiförmågan, förmågan till konflikthantering och tolerans för olikheter (Öhman, 1998:218).

Barns ålder och mognad påverkar deras förmåga att lösa konflikter. Det kan vara svårt för dem att skilja på sak och person, de förstår inte situationen och då kan utgången bli att de väljer en egocentrisk lösning eller att de inte klarar att lösa konflikten (Åberg, 1994:60)

För personlig och samhällelig utveckling är kanske ett visst mått av motsättning nödvändigt. Att leva i en problemfri och kravlös tillvaro kan inte vara utvecklande eller inspirerande. Människor blir dåligt rustade för att hantera en förändrad tillvaro om de inte utsatts för konflikter eller någon gång upplever starka känslomässiga reaktioner. (Ellmin, 1989:20)

Det går inte att lösa alla konflikter. Däremot kan man använda konflikter som en möjlighet till utveckling. Man kan hantera konflikter på olika sätt och med hjälp av olika modeller (Öhman, 1998:224).



## 3.7 Modeller för konflikthantering

Vi redogör nedan för några modeller för konflikthantering som vi funnit vid litteraturgenomgång.

### 3.7.1 Giraffspråket

Giraffspråket har två centrala begrepp, känslor och behov. Det är en språklig hjälp att praktisera en viss hållning vid kontakt med andra personer. En aspekt är att få redskap att lära känna sig själv och andra, istället för att döma eller bedöma (Weirsøe; 2004:7).

Giraffspråket kan hjälpa oss att förändra vårt sätt att reagera. Det består av fyra steg: iakttagelse, känsla, behov och begäran (Weirsøe; 2004:16).

Steg 1. Berätta om sina iakttagelser utan att döma eller bedöma. Undvika ord som innehåller värderingar.

Steg 2. Berätta vad man känner, beskriv känslan i det man iakttagit.

Steg 3. Uttryck de behov som känslorna väckt, utan att ställa krav eller bedöma.

Steg 4. Berätta vad man konkret vill att den andre ska göra i den fortsatta kommunikationen. Begär genom en fråga! (Weirsøe, 2004:18).

Giraffspråket som metod kan användas vid alla typer av konflikter och tvister, t.ex. inom skolan och i nära förhållanden (Weirsøe, 2004:26).

Syftet med metoden är att få kontakt med och sedan uppfylla de behov som framkallar känslorna. Det finns ett antagande om att det finns grundläggande behov som är gemensamma för alla människor. Dessa behov utgör giraffspråkets elementära fokus (Weirsøe, 2004:31).

Giraffspråket har avgörande betydelse för sättet att lösa konflikter. Dess utgångspunkt är att konflikter uppstår då människor inte har kontakt med varandras behov och känslor. Med hjälp av giraffspråket kan man förebygga eller trappa ner konflikter (Weirsøe, 2004:41).

### 3.7.2 Konflikthantering i tre nivåer

Høistad tar upp en modell för konflikthantering utifrån ett visst antal frågeställningar, på tre olika nivåer. Dessa nivåer följer nedan.

1. Hur är det nu?

Vilken är din syn på konflikten?

Hur började den?

Vilka är inblandade?

Vad är din del i konflikten?

Hur känns det?

2. Hur vill vi ha det?

Hur önskar du att det skulle vara?

Vad behöver du för att det ska bli bra?

Finns det några hinder?

Finns det några möjligheter?

3. Hur når vi dit?

Vad kan du bidra med?

Vad kan andra bidra med?

Vad kan vi göra tillsammans?

Uppföljning är avgörande för hur konflikten formas. Frågor under uppföljningen:  
Hur gick det?  
Vad var lätt/svårt?  
Har någon fler förslag?(Høistad, 2001:172-175).

### 3.7.3 Gordons sexstegsmodell

Thomas Gordon förespråkar en sexstegsmodell vid konflikter i grupp. Under första steget identifieras och definieras konflikten med hjälp av följande frågor:

- Vilka svårigheter upplever vi?
- Hur tar de sig uttryck?
- Hur ofta uppkommer problemet?
- Har tillfällena ökat?
- Vilken är den mest troliga orsaken?

Under steg två diskuterar man olika förslag för att ta fram en lösning på konflikten. Förslagen värderas och analyseras under steg tre, och under steg fyra väljs det förslag som verkar bäst i just den konfliktsituationen. Beslut genomförs under steg fem, då man bestämmer vem som ska göra vad och när arbetet ska avslutas etc. Som sista punkt, steg sex, är det dags för utvärdering. Den sker med hjälp av två frågor:

- Har svårigheten försvunnit?
- Vad återstår eventuellt att bearbeta?

Gordon har även strategier för konfliktlösning mellan två personer. Han talar om tre olika metoder, varav två bör anses som avskräckande exempel, medan den tredje anses vara den enda möjliga. Under den första metoden bestämmer den ena personen hur den vill agera, medan motparten får acceptera detta val. Risken är följaktligen stor att den första personen vinner och den andre förlorar. Detta bör således ses som en dålig metod. Metod två kännetecknas av att den första personen ger efter för den andres önskemål, vilket leder till att den förste personen förlorar och den andre vinner. Inte heller denna metod bör betraktas som givande. Enligt metod tre diskuterar man sig fram till en lösning som gynnar båda parterna. Diskussionen kan mynna ut i en lösning som båda känner sig tillfredställda med (Maltén, 1998:186-190).

### 3.7.4 INS, Interpersonal negotiation strategies

En av upphovsmännen till INS, Sigrún Adalbjarnardóttir, skapade INS efter att hon hade konstaterat att barn och ungas sociala kompetens hade minskat. Hon tyckte att viljan att acceptera ett annat synsätt än ens eget och viljan att lösa konflikter inte fanns bland barn. Med forskaren R.L Selman<sup>2</sup> skapade hon INS, som fokuserar på den tanke- och handlingsprocess som både barn och vuxna går igenom då de bestämmer sig för vilken ståndpunkt de ska inta i en konfliktsituation. Metoden består av fem steg. Problemet definieras under steg ett, då man pratar om vad problemet är och varför det är ett problem. Detta steg är till för att ge tid för eftertanke och för att lugna ner sig. Ofta visar det sig att parterna är arga för helt olika saker, och konflikten tar således slut redan här. (Nemert, 1997:34-36, 39-40)

---

<sup>2</sup> R.L Selman är en amerikansk forskare som har forskat om olika fenomen inom skolans värld, såsom införlivandet av social kompetens i den amerikanska skolans läroplan (<http://gseweb.harvard.edu/%7Ehepg/wi04.htm>).

Under steg två ges de inblandade möjlighet att prata om hur de känner sig i konfliktsituationen. De övar upp sin empatiska förmåga och lär sig se saker ur andra synvinklar. Det är nu dags för steg tre då alla får komma med förslag på lösningar. Det blir en diskussion kring de olika förslagen, och barnen får lära sig att det finns olika sätt att hantera en konflikt på. Under steg fyra kommer man överens om hur man ska gå till väga och diskuterar de olika alternativens möjliga följder. Slutligen diskuteras konsekvenser av problemlösningsmetoderna. Man pratar om vad som är det bästa respektive sämsta som kan hända. Här lär man sig att det är man själv som är ansvarig för konsekvenserna av sina beslut. Viktigt att tänka på är att en konflikt inte automatisk löser sig för att man bestämt sig för en lösning. (Nemert, 1997:39-40)

### **3.7.5 Kompissamtal**

Tanken bakom kompissamtal är att ge barnen en modell för att lösa konflikter utan att vara våldsamma eller tysta. Vidare vill man förebygga mobbning, ge barnen övning i att tala inför andra, lyssna på andra och öva upp deras empatiska förmåga. Under kompissamtalet betonas det positiva i att stå för en negativ handling och förståelse för vad den orsakat. Barnen deltar i en process och skapar sig en känslomässig medvetenhet. (Edling, 1997:13).

Kompissamtalet består av tre rundor då barnen får berätta om en konfliktsituation som de själva rett ut under veckan, utan hjälp av någon vuxen. De får också berätta om de gjort en kamrat ledsen eller om de själv råkat ut för något. Barnen uppmuntras till självständig konfliktlösning under första rundan. Inget skvaller får förekomma och man får endast redogöra för sin egen inblandning i en konflikt. Detta skapar trygghet i gruppen. Tanken är att den som handlat orätt ska känna igen sig utan att bli direkt utpekad och sen själv få berätta om händelsen. Det är viktigt att ge beröm till de barn som står för sina handlingar i en konfliktsituation. Under andra rundan tar man upp konflikter som inte blivit uppkärlade under veckan. Under tredje rundan får barnen berätta om de blivit illa behandlade av någon som inte tagit upp det under kompissamtalet. (Edling, 1997: 20-22).

Lärare som arbetar med kompissamtal bör för att veta om de är på rätt spår i arbetet med kompissamtal rannsaka sig själv gällande vissa saker. Målet med samtalen ska vara att låta barnen mötas i konflikter och hjälpa dem att reda ut dem. Vidare ska lärare undvika att moralisera och ta ställning för ett enskilt barn. Skvaller är inte tillåtet och det är lärarens uppgift att se till att så inte sker. Läraren ska dela ut beröm när barnen tar sitt ansvar, och barnen ska känna att samtalen är viktiga. Lärarens attityd är avgörande och kompissamtal bör ske då läraren har intresse för denna metod. Möjligheterna till ett bra samtal ökar i takt med lärarens intresse och engagemang. (Edling, 1997: 26,52).

### **3.7.6 Medlingsprocessen**

Medlingsprocessen utgår från fyra övergripande faser. Den börjar med att man fastställer fakta så objektivt som möjligt och kommer fram till en gemensam definition av problemet. Fakta skiljer sig här från värderingar och känslor. Målet är att skapa en trygg atmosfär, samla information, bekräfta parternas oro och skapa förutsättningar för ett samarbete. Under nästa fas får de inblandade redogöra för vad de känner utifrån ett JAG-budskap. Detta innebär att man fokuserar på sig själv och inte på motparten. Fokus hamnar då på ens egna känslor. Målet är att visa känslor och se om gamla uppkärlade konflikter spelar in. Empati mellan parterna är ett mål, likaså att erkänna och bekräfta känslor och annat av vikt hos båda parter. Målet är också att finna likheter och summera önskemål och behov (Wahlström, 1996:69, 125-134).

Under fas tre går man igenom önskemål och vad som ska hända. Målet är att öka förståelsen och empatin hos båda parter och uppmuntra lyssnande. Samarbete främjas och man kan hitta möjligheter till konfliktlösning. Parterna kan nu börja tala direkt till varandra. Under sista fasen är det dags att finna lösningar som leder till förlikning. Målet är att hjälpa de tvistande fram till en lösning som accepteras av båda parter. Det är av största vikt att lösningen kommer ifrån dem som är inblandade i konflikten. Om medlaren inte kan ta itu med konflikten direkt, så bör han/hon tala om varför och bestämma en senare tid för att reda ut vad som hänt. Känslorna får inte glömmas bort. (Wahlström, 1996:125-134)

### **3.7.7 ICPS, Interpersonal Communication Problem Solving**

Kari Pape hänvisar till Lamer och ICPS i sin bok *Social kompetens i förskolan- att bygga broar mellan teori och praktik*. ICPS bygger på fem steg. Under första steget skapas en förståelse av problemet genom att kännetecknen hos personerna som är inblandade i konflikten tolkas. Efter detta är avsikten att hitta olika alternativ till lösningar, för att sedan utvärdera vilken lösning som anses vara den bästa för de inblandade. Under steg fyra är det dags att välja och använda sig av en lösning. Under sista steget utvärderas lösningen, och vid behov används en annan lösning. Syftet med metoden, enligt Lamer, är att lära barn att se samband mellan de val de gör och vilka konsekvenser det får. Vidare lär sig barn att det kan finnas mer än en lösning på ett och samma problem. Huvudsyftet med metoden är att lära barnen ett sätt att genomföra en tankeprocess (Pape, 2001:95).

### **3.7.8 En metod för ”gängkonflikter”**

Enligt Åberg kan en liten konflikt lätt bli stor, då kamrater till parterna i konflikten sluter upp på den enes eller den andres sida (Åberg, 1994:60)

Då en gängkonflikt uppstår samlar en vuxen ledare de båda grupperna var för sig. Tillsammans med ledaren får grupperna gå igenom sin syn på vad konflikten handlar om, men också vad de tror att den andra gruppen kommer att säga och hur de ser på den andra gruppen. Under tiden för ledaren ett protokoll. Nästa steg är att de båda grupperna träffas. Tillsammans med ledaren för de fram sina synpunkter. I den här fasen får man ställa förtydligande frågor, men ingen diskussion får ske. Efter detta drar de båda grupperna sig tillbaka var för sig diskuterar de andras synpunkter. Grupperna gör en lista med frågor som behöver besvaras och efter det träffas de båda grupperna igen, denna gång för att göra en gemensam handlingsplan för hur konflikten ska lösas. Tillsammans bestämmer man även en tidpunkt då grupperna ska träffas igen för en uppföljning (Åberg, 1994:60).

### **3.8 Att förebygga konflikter med hjälp av social kompetens**

Ett sätt att arbeta för att förebygga konflikter är att arbeta med utvecklingen av den sociala kompetensen. Kari Pape definierar social kompetens som förmågan att umgås med varandra. Denna kompetens är något som ständigt måste förbättras och underhållas. Viktigt att tänka på i arbetet med den sociala kompetensen är om människor respekteras oberoende av exempelvis könstillhörighet. (Pape, 2001: 20-22).

Det är av stor vikt att vuxna i arbetet med barn är förebilder och försöker leva upp till det de vill att barnen ska leva upp till. En viktig aspekt att tänka på är att värderingar kan ha olika betydelse för den enskilda individen (Pape, 2001:31).

Vidare tar Pape upp leken som en viktig betydelse i arbetet med social kompetens. Forskning visar att barn utvecklar sin sociala kompetens i lekar och lär sig att leva tillsammans med andra. I leken skrattar de, lär sig att vara arga utan att för den skull börja slåss. Sympati och empati är viktiga och utvecklas bland annat genom att man lär sig att förhandla kompromissa och lösa konflikter. Genom lek lär sig barnen också att kommunicera (Pape, 2001: 56,134, 135).

Genom lek kan barnen utveckla sin empatiska förmåga och sin förmåga att hantera konflikter (Weirsøe, 2004:99).

I arbetet med social kompetens måste läraren ställa sig frågor om hur han/hon själva hanterar konflikter. Barn upplever hur vuxna hanterar konflikter i olika sammanhang. Detta leder till funderingar och erfarenheter hos barnen. För att barnen ska bli bra på konflikthantering måste vuxna föregå med gott exempel (Pape, 2001:190, 191).

## 4. Resultatredovisning

### 4.1 Analysens genomförande

Vi har valt att bearbeta vårt insamlade material genom en kvalitativ analys. Förförståelsen hos forskaren anses vara en tillgång för tolkningen. Det är vanligt att kvalitativa studier kritiseras, eftersom de anses vara alltför subjektiva. Resultatet påverkas i stor utsträckning av den eller de som gjort tolkningen (Stukát, 2005: 32).

Vi började med att gå igenom de insamlade dagböckerna för att se om vi kunde hitta några mönster då det gäller konflikter sedda ur ett genusperspektiv. Konflikterna grupperade vi sedan utifrån våra frågeställningar. Vi tittade på vilka konflikter som innehöll pojke och flicka, flicka och flicka och vilka som innehöll både flicka och pojke. Dessa markerade vi sedan med en stjärna i olika nyanser beroende på vilken könstillhörighet de inblandade i konflikten hade. Vi tittade på hur de konflikter såg ut som flickor eller pojkar, eller både flickor och pojkar är inblandade i. Kunde vi urskilja några olikheter eller likheter i de konflikter som enbart pojkar eller flickor var inblandade i?

När vi genomfört alla intervjuer gick vi igenom dem fråga för fråga. Vi antecknade vad varje person hade svarat på respektive fråga så att vi fick många svar under varje fråga. Därefter var det lättare att urskilja mönster, såsom att de flesta lärarna som vi intervjuat anser att det finns generella skillnader i konflikter beroende på om de inblandade är pojkar eller flickor.

Vidare kopplade vi vår analys av dagböckerna och intervjuerna till tidigare forskning.

### 4.2 Analys av insamlat material

#### 4.2.1 Pojke/pojke

Vid analys av det insamlade materialet kan vi utläsa vissa mönster i konfliktsituationer. De konflikter som uppstår mellan pojkar är oftast fysiska i form av knuffar, sparkar och slag. Dessa typer av konflikter nämns också i tidigare forskning. Studier som gjorts i skola och förskola visar på att detta är typiskt för konflikter bland pojkar. (Ellmin, 1989: 47).

Exempel ur dagbok för att belysa antagandet:

En pojke kommer och berättar att två pojkar slagit honom på kinden. Jag tar reda på vilka de är och vi går och pratar med den som blivit slagen. De visar sig att den som blev slagen hade tagit deras boll och dessutom sparkats. Vi stod och pratade och kom till slut fram till vad som hade hänt och killarna bad varandra om förlåtelse.

Kvinnlig lärare

En annan orsak till att konflikter uppstår mellan pojkar, som vi kan utläsa i dagböckerna och intervjuerna, är att pojkar ibland använder nedvärderande ord till varandra.

Exempel ur dagbok:

En pojke som säger i sitt tycke roliga saker till sina grabbkompisar, typ bajsbyxa, etc. kan inte förstå att hans kamrater blir trötta på honom, och efter en stund fräser tillbaka. Han blir då arg och ledsen för att alla killkompisar nästan mobbar honom.

Manlig lärare

Att pojkar lätt blir arga på varandra i konfliktsituationen och i stundens hetta blir handgripliga framgår också tydligt i dagböckerna.

Exempel ur dagbok:

Två killar var arga på varandra och den ene killen slog den andre killen i ryggen med sin gymmapåse och knuffade honom. Den andre killen slog tillbaka. Båda sa förlåt till varandra. (Dessa killar hamnar ofta i konflikt med varandra).

Kvinnlig lärare

#### 4.2.2 Flicka/flicka

Vid analysen av dagböckerna framstår det klart och tydligt att inga konflikter mellan flicka/flicka tas upp. Anledningen till detta anser vi kan bero på att lärare ingriper tidigare i konflikter där pojkar är inblandade, då de förutsätter att de konflikterna kommer urarta i fysiska tillmälen. Vi styrker detta antagande med undersökningar som gjorts tidigare. (Ellmin, 1989:47).

Analysen av intervjuerna tyder på att flickor är mer verbala än pojkar och baktalar varandra. Ellmin tar upp att konflikter mellan flickor ofta är verbala och handlar om rivalitet. (Ellmin, 1989:47).

Vi ser också tendenser till att lärare mer betraktar konflikter mellan flickor som tjafs och inte tar detta på allvar.

Exempel ur intervju:

Fråga: Går du in i en konflikt på samma sätt om det är pojkar eller flickor som är inblandade i konflikten?

Svar: Skulle vilja svara ja, men tror ej det. Försöker förmedla att alla konflikter allvarliga, fast att jag tycker det är en skitsak lyser igenom. Tycker tjejer ska växa upp, det är inte så farligt. Rycker nog mer tag i en kille, finns andra sätt att lösa konflikter än att slåss. Noga med att inte säga till tjejer att de får finna sig i något, ex. så gör han för att han tycker om dig.

Kvinnlig lärare

Exempel på hur en konflikt kan uppstå enligt intervju med en lärare:

Många tjejer har konflikter för att de hört nåt, och så tar de inte reda på fakta.

Kvinnlig lärare

Flickor anses vara skötsamma vilket kan vara en orsak till att lärarna inte uppmärksammat några konflikter mellan dem. Enligt Høistad kan de mest skötsamma flickor i det tysta bete sig kränkande och förnedrande (Høistad, 2001:86-89).

#### 4.2.3 Flicka/pojke

I konflikter mellan pojkar och flickor är pojkarna mer fysiska och slåss. Flickorna är mer verbala, men de kan vara närgångna utan att för det vara våldsamma. Dock finns det undantag som bekräftar regeln. Flickor tenderar att ta efter pojkars sätt, då framförallt i mobbningssituationer. Detta tas upp av Høistad (Høistad, 2001:86-89).

Ett första steg i den riktningen kan enligt oss vara att flickor redan i vardagskonflikter blir mer som pojkar.

Exempel ur dagboken:

Några flickor i skolår fem kom och berättade att en pojke i skolår två hade kastat snöboll på en av flickorna. Hon blev arg för detta och då sa pojken: "Knulla din mamma!" Då sparkade och knäade flickan honom.

Kvinnlig lärare

Exempel ur dagbok:

En tjej kom och sa att en kille slagit henne. Efter att jag talat med de båda kom det fram att tjejen var väl närgången mot killen. Han blev helt enkelt nöjd. Han var medveten om att det var fel men det blev helt enkelt för mycket. Tjejen var helt enkelt kär i honom, men det blev fel.

Manlig lärare

#### 4.2.4 Hur hanterar pojkar respektive flickor konfliktsituationer?

Dagboksanteckningar och intervjuer tyder på att pojkar är mer raka när de är i konflikt med någon. De ger sig handgripligen på varandra. Flickor däremot småpratar med varandra eller väljer att prata med någon som inte är delaktig i konflikten. Denna skillnad i konflikthantering tas upp av tidigare forskning. Denna forskning menar att pojkar vänder sig direkt till den som de är i konflikt med, medan flickor ofta pratar *om* personen som de är osams med i stället för med den personen direkt (Wahlström, 1996:44).

Exempel ur intervju:

Fråga: Anser du att det finns några generella skillnader på konflikter beroende på om de inblandade är flickor eller pojkar?

Svar: Ja, tjejerna är mer tissel och tassel. De baktalar varandra och kör med skitsnack. Killarna är mer handgripliga och går på varandra. De reder upp det och kör med raka puckar. Tjejer småpratar.

Manlig lärare

Vuxna förmedlar sina förväntningar och föreställningar till barn om hur pojkar respektive flickor ska bete sig. En sådan förväntning är att pojkar är mer arga än flickor. Då ett ljudband med en bebis som gråter spelas upp för ett antal personer reagerar de med att tycka att bebisen är arg då de tror att bebisen är en pojke, och att bebisen är ledsen då de tror att det är en flicka. (Marklund & Snickare, 2005:12).

Detta visar tydligt på vuxnas förväntningar och föreställningar. Vi kopplar detta till dagböckerna, där det framgår att pojkar blir arga i konfliktsituationer.

Exempel ur dagbok:

Klassen slutar för dagen. Alla väller ut från rummet för att ta på sig i hallen. Två pojkar tacklas på skoj. Den ene hamnar på en tredje pojke som knuffar tillbaka då hamnar denne på en fjärde som knuffar tillbaka, och säger till den tredje, varpå denne drar i håret och springer ut. Jag går ut för att hitta den bortsprungna. De två som började tacklas är helt oförstående till att det kunde bli så här. Efter en lång stund kommer den tredje pojken in. Då har den andra blivit omplåstrad och mår lite bättre. Jag ber båda sitta ner vid bordet och den fjärde ber om förlåtelse direkt han ser den han drog i håret. Vi pratar om vad som hänt och den fjärde säger att han blev så arg. Vi pratar vidare och sedan går de till mellanmålet.

Kvinnlig lärare



Blir pojkar mer arga i konfliktsituationer än flickor beroende på att de har förväntningar på sig att bli det? Blir pojkar under sin uppväxt bemötta med positiv respons då de i en viss situation reagerar med ilska?

I konfliktsituationer ber flickor läraren oftare om hjälp än vad pojkar gör (Ellmin, 1989:47). Det förekommer också att flickor i högre grad än pojkar rapporterar till lärare om konflikter som flickorna inte själva är delaktiga i. Detta kan vi utläsa i vårt insamlade material.

Under en konflikt som nämns i en dagbok, då det under en spelsituation uppstår en konflikt, tillgriper pojkar spelregler för att lösa konflikten. Thylefors hänvisar till Sargents studie gällande flickors och pojkars sätt att lösa konflikter (Thylefors, 1987:121).

Exempel ur dagbok:

En flicka kommer in och säger att två pojkar bråkar vid king-out rutan. Jag går med och försöker få klarhet i vad det gäller. Pojkarna har börjat knuffa på varandra efter att pojke ett har åkt ut men han tycker själv att bollen inte var "död". Pojke två har agerat domare. De är väldigt osams och står och gapar till varandra. Eftersom jag själv inte sett spelet kan jag inte "döma". Jag frågar pojkarna och de andra som varit med hur de tycker vi ska lösa saken. De har inget bra förslag. Jag frågar om pojkarna tycker det är okej att "de andra" får döma. Båda tycker faktiskt det är okej och rättar sig efter gruppen.

Kvinnlig lärare

#### **4.2.5 Hanterar manliga och kvinnliga lärare konflikter olika?**

Efter genomgång av dagböcker och intervjusvar ser vi tendenser till att kvinnliga lärare går in i konflikter mer som ett vanligt samtal, medan manliga snabbare höjer rösten.

Exempel ur intervju:

Fråga: Har du någon uppfattning om hur manliga respektive kvinnliga lärare hanterar konflikter?

Svar: När man väl gått in i konflikten tror jag inte att man är olika. Jag är avvaktande. Tror det är olika på vilken ålder på barn man jobbar med. Mer lika med yngre än äldre. Pojkar i åttan är man mer olika än F-1 klasser. Kvinnliga lärare försöker gå in mer som ett vanligt samtal, medan män snabbare höjer rösten. Könet hos de inblandade kan ha betydelse.

Kvinnlig lärare

Det finns dock undantag, och vi kanske inte bör generalisera i denna fråga. Vi har heller inte funnit någon tidigare forskning som kan stödja detta.

Exempel ur intervju:

Fråga: Har du någon uppfattning om hur manliga respektive kvinnliga lärare hanterar konflikter?

Svar: Jag jobbar på ungefär samma sätt som min kollega. Finns undantag, men fel att generalisera.

Manlig lärare

#### **4.2.6 Hanterar lärare konflikter olika beroende på om de inblandade är flickor eller pojkar?**

Intervjuerna tyder på att det finns en tro hos lärare att de går in i konflikter på samma sätt oavsett om de inblandade är flickor eller pojkar. När de utvecklar sitt sätt att beskriva hur de går in visar det sig dock att de ofta går in tidigare om det är pojkar som är inblandade i konflikten. Detta görs för att lärarna förväntar sig att konflikten kommer att urarta i slagsmål.

Exempel ur intervju:

Fråga: Går du in i en konflikt på samma sätt om det är pojkar eller flickor som är inblandade i konflikten?

Svar: Jag tror inte det, men kanske om någon annan tittade så kanske det vore annorlunda. Går in tidigare om det är pojkar på grund av pojkars fysiska sätt. Avvaktar mer om det är flickor. Gör oftast på samma sätt, vill att de ska lyckas lösa det själva.

Kvinnlig lärare

Undersökningar som gjorts tidigare visar att lärare ingriper tidigare i konflikter där pojkar är inblandade (Ellmin, 1989:47). Lärare är mer avvaktande när flickor är i konflikt med varandra. Pojkar kan också bemötas lite hårdare än flickor.

Genom lärares agerande i konfliktsituationer förmedlas deras förväntningar och normer till barnen. Tidigare forskning visar att pojkar får mer tillsägelser än flickor för att de förväntas göra något dåligt. Pojkar blir då mer agerande än flickor. Flickorna å andra sidan får större stimulans språkligt, vilket gör att de ligger före pojkar i kommunikationssammanhang (Kjellberg, 2004:30, 31).

#### **4.2.7 Använder lärare sig medvetet av någon konflikthanterings modell?**

Lärare uppger att de mest går på rutin när de går in i en konflikt.

Exempel ur intervju:

Fråga: Använder du dig medvetet av någon speciell metod vid konflikthantering?

Svar: Vill få de att lugna ner sig, snacka med dem. Det är ingen idé att prata med dem när de är upprörda.

Jag går på rutin, och använder mig inte av någon specifik metod.

Manlig lärare

En kvinnlig lärare använder sig av Kompissamtal, som vi tar upp i arbetet. En manlig lärare utgår från Farstamodellen i mobbningssamtal. Den går ut på att vid upptäckt av mobbning samla in information om vad som hänt. Därefter förs ett samtal med mobbaren eller mobbarna utan förvarning. Två vuxna deltar vid samtalet och situationen arrangeras så att samtalet upplevs som speciellt av eleven. Moraliska aspekter undviks vid samtalet, och händelserna diskuteras konkret. Eleven ges möjlighet att bekräfta händelsen och får sedan frågan om vad han eller hon kan göra för att få den mobbade att må bättre. Slutligen ombeds mobbaren att inte nämna samtalet för sina kompisar, men att ta upp det hemma. Senare samma dag kontaktar skolan föräldrarna. Några dagar senare har man ytterligare ett samtal med mobbaren och den mobbade för att utvärdera situationen. Vikten av att fokusera på ett positivt alternativ till mobbning genomsyrar Farstametoden. Det anses vidare viktigt att inte straffa någon. (<http://www.byansvarsomrade.lund.se/byskola/antimobbgrupp.htm>)

#### **4.2.8 Kan vi finna ett genusperspektiv i konflikthanteringsmodeller?**

Vi kan inte utläsa något direkt genusperspektiv i någon av de metoder vi tittat på. En intressant iakttagelse under giraffspråket är antagandet att det finns grundläggande behov som är gemensamma för alla människor. (Weirsoe, 2004:31). Detta antagande talar för att man utgår från ett likhetstänkande.

De olika modellerna har många likheter med varandra. Den tydligaste är att de går ut på att hantera konflikter genom att man kommunicerar, genom att prata om sina känslor och iakttagelser. Genom att som lärare arbeta medvetet med en metod vid konflikthantering anser vi att pojkar och flickor kan utveckla sitt sätt att våga prata om känslor. Detta kan de även ha nytta av i andra kommunikativa sammanhang. Genom en tydligare och bättre kommunikation uppstår heller inte konflikter lika lätt.

En tanke som väckts hos oss är om dessa modeller är lämpliga att använda vid konflikthantering, oavsett om de inblandade är flickor eller pojkar. Denna tanke har väckts eftersom vår studie talar för att flickors och pojkars agerande ter sig olika ut i konfliktsituationer.

### **4.3 Verktyg för hur konflikter kan hanteras**

Vid litteraturgenomgång har vi funnit några olika modeller för konflikthantering. Dessa sammanfattar vi nedan som ett sätt att finna verktyg för hur konflikter kan hanteras.

#### **4.3.1 Giraffspråket**

Känslor och behov är två centrala begrepp inom Giraffspråket. Giraffspråket består av fyra steg: iakttagelse, känsla, behov och begäran (Weirsoe, 2004:7, 16).

Syftet med metoden är att få kontakt med och sedan uppfylla de behov som framkallar känslorna. Genom lek kan barn utveckla empati och sin förmåga att hantera konflikter (Weirsoe, 2004: 31,99).

#### **4.3.2 Tre nivåer enligt Høistad**

Høistad redogör för ett sätt att hantera konflikter utifrån tre nivåer. Under första nivån diskuteras grunden till att konflikten uppstått, hur den tar sig uttryck nu och de inblandades roll i konflikten samt hur det känns. Under nivå två redogör de inblandade för sina önskemål och eventuella hinder i konfliktsituationen. Under tredje nivån tas det upp hur de inblandade kan gå vidare. En uppföljning vid ett senare tillfälle är avgörande för hur konflikten formas (Høistad, 2001:174, 175).

#### **4.3.3 Gordons sexstegsmodell**

Vid konflikter i grupp förespråkar Thomas Gordon en sexstegsmodell. Konflikten identifieras och definieras med hjälp av frågor. Olika förslag på hur konflikten kan hanteras diskuteras och analyseras. Sedan väljs ett förslag och det beslutas vem som ska göra vad. Slutligen sker en utvärdering. Gordon har även utarbetat strategier för konfliktlösning mellan två personer. (Maltén, 1998: 186-190).

#### **4.3.4 INS**

Detta är en metod bestående av fem steg. Metoden fokuserar på den tanke- och handlingsprocess som barn och vuxna går igenom då de bestämmer sig för vilken ståndpunkt de ska ta i en konfliktsituation. (Nemert, 1997:34-36, 39,40).

#### **4.3.5 Kompissamtal**

Tanken med kompissamtal är att använda en modell för konflikthantering, där barn lär sig att inte behöva vara tysta eller våldsamma. Målet med samtalen är att låta barnen mötas i konflikter och hjälpa de att reda ut dem. Med en omedveten lärare kan kompissamtalet urarta och leda till förtryck (Edling, 1997:13, 26,52).

#### **4.3.6 Medlingsprocessen**

Detta är en process som utgår från fyra övergripande faser. Målet i fas ett är att skapa en trygg atmosfär, samla information och skapa förutsättningar för samarbete mellan parterna. Målet i fas två kännetecknas av empati och av att finna likheter och summera behov och önskemål. I fas tre är målet att öka empatin och förståelsen hos båda parter. Målet under sista fasen är att hjälpa de tvistande att nå en lösning som båda parter kan acceptera. (Wahlström, 1996:125-134,69).

#### **4.3.7 ICPS**

ICPS bygger på fem steg. Under steg ett skapas en förståelse av problemet genom att tolka kännetecknen hos dem som är inblandade i konflikten. Efter detta är avsikten att hitta olika alternativ till lösningar. Dessa alternativ utvärderas sedan för att man ska komma fram till vilken lösning som anses vara den bästa för de inblandade. Under steg fyra är det dags att välja och använda sig av en lösning. Lösningen utvärderas till sist, och vid behov används en annan lösning. Genom att använda sig av denna metod lär sig barnen, enligt Lamer, att se samband mellan de val de gör och konsekvenserna där av. Vidare lär sig barn att det kan finnas mer än en lösning på ett och samma problem. Huvudsyftet med metoden är att lära barnen ett sätt att genomföra en tankeprocess. (Pape, 2001:95).

#### **4.3.8 En metod för "gängkonflikter"**

Grupperna som är inblandade i konflikten samlas var för sig för ett samtal ihop med en vuxen ledare. Grupperna får redogöra för sin syn på konflikten, samt hur de ser på den andra gruppen. Anteckningar görs av den vuxne ledaren. Efter detta samlas grupperna gemensamt för att föra fram sina synpunkter med hjälp av den vuxne ledaren. Grupperna samlas åter var för sig för en diskussion. Till sist samlas grupperna åter gemensamt för att tillsammans upprätta en handlingsplan. (Åberg, 1994:60).

### **4.4 Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet**

Resultatets tillförlitlighet kan påverkas av att vi är ovana intervjuare. Ytterligare en faktor som kan ha betydelse är det faktum att vi endast fått in dagboksanteckningar av tre lärare. Denna faktor gör att vi inte har fått in den bredd på material, som vi från början hade efterfrågat.

Reliabiliteten i vår studie kan möjligen uppfattas som osäker, då vi valt att intervjua sex lärare och inte fler. Dock är intervjuerna kvalitativa, vilket vi anser ger en större tillförlitlighet än

kvantitativa intervjuer i just den här studien. Genom kvalitativa intervjuer går det att få fram svar som är mer uttömmande (Johansson & Svedner, 2004: 25).

Validiteten i våra resultat räknar vi som hög, då vi fått svar på de frågeställningar vi utgick från.

När det gäller hur manliga respektive kvinnliga lärare går in i en konfliktsituation, beroende på om det är pojkar eller flickor som är inblandade, kan vi inte generalisera. Vi har inte funnit någon tidigare forskning som vi kan stödja oss på i just den frågan. Dock kan vi i övriga frågor med stöd av tidigare forskning generalisera.

## 5. Slutdiskussion

Vårt övergripande syfte med studien var att studera genus och konflikthantering i skolan. Detta för att vi vill få insikt i hur konfliktsituationer ser ut beroende på om de inblandade är flickor eller pojkar, män eller kvinnor. Vidare vill vi finna verktyg för hur konflikter kan hanteras.

Resultaten vi fått fram ger svar på de frågor vi ställde inledningsvis. De visar att genus har betydelse i konfliktsituationer. Pojkars och flickors beteende i konfliktsituationer skiljer sig åt, så till vida att pojkar är mer fysiska än flickor. Flickor i sin tur är mer verbala än pojkar. Även sättet att hantera konflikter skiljer sig åt mellan pojkar och flickor. Pojkar är mer handgripliga medan flickor småpratrar. Flickor ber oftare än pojkar en vuxen om hjälp för att hantera en konflikt.

Ett resultat, som dock är otydligt, är att manliga och kvinnliga lärare går in lite olika i konflikter. Däremot finns det skillnader i hur de går in i en konfliktsituation beroende på om de inblandade är flickor eller pojkar. Skillnaderna beror på lärarens förväntningar på hur konflikten kan utveckla sig och eventuellt urarta.

Många lärare hanterar konfliktsituationer utan att använda sig av någon specifik metod. De går mest på rutin vid konflikthantering

Vi har inte funnit ett genusperspektiv i de konflikthanteringsmodeller vi tittat på. Däremot har modellerna många gemensamma drag.

### 5.1 Examensarbetets relevans för läraryrket

Det är av stor vikt att lärare kan hantera konfliktsituationer som uppstår mellan barn i skolan. Genom att som lärare medvetet arbeta med konflikthantering i skolan kan förmågan till empati utvecklas hos barnen. Förmågan att kunna känna empati kan enligt oss motverka kränkande behandling mellan barnen i skolan. Skollagen säger att skolan ska motverka alla former av kränkande behandling (Lag 1999:886 i Skolverket, 2001:55).

Viktigt är att vi som lärare låter varje barn utveckla sin unika personlighet och att vi ser bortom de traditionella förväntningarna på flickor och pojkar. Detta krävs för att nå upp till de jämställdhetspolitiska målen som samhället eftersträvar. Om vi som lärare inte uppmärksammar de rådande föreställningarna om genus och dess kraft riskerar vi att begränsa möjligheterna till utveckling för både flickor och pojkar. Det är först när lärare själva blir medvetna om sitt synsätt och agerande när det gäller genus som de kan skapa en skola med förutsättningar för individer att utveckla hela sin potential oavsett könstillhörighet. (Svaleryd, 2002:26, 44).

## 5.2 Vidare forskning

Under arbetet med studien har vi uppmärksammat betydelsen av genus i konfliktsituationer. Ett sätt att gå vidare och fördjupa den forskning vi gjort skulle kunna vara att göra observationer av lärare och barn i konfliktsituationer. Intervjuer med ytterligare ett antal lärare skulle generera i ett större material, vilket i sin tur skulle göra det lättare att generalisera.

Ett sätt att vinkla denna studie skulle vara att titta på konfliktsituationer i olika åldrar, ex. från förskolan och uppåt. Betydelsen av genus i olika åldrar skulle då kunna studeras.

## 5.3 Slutord

Vårt examensarbete har bland annat gett oss en vidare förståelse av begreppet genus. Vi har fått insikt i att det finns olika sätt att tolka genusbegreppet. Vi har också under arbetets gång insett vikten av att i vårt kommande yrke medvetet arbeta för att alla barn oavsett könstillhörighet ges samma möjligheter till utveckling.

Då konflikter är ett nästan dagligt förekommande inslag inom skolan anser vi det vara av stor betydelse att ha en beredskap då dessa inträffar. Ett gemensamt förekommande drag i konflikthanteringsmodeller är vikten av kommunikation. För att kunna kommunicera måste man ha förmåga att umgås med varandra. Denna förmåga kan utvecklas och förstärkas genom att arbeta med social kompetens. Detta är några av de aspekter vi tar med oss från vår studie.

## Referenslista

Böcker:

Connell, R.W (2002): *Om genus*. Göteborg: Daidalos AB.

Edling, Lars (1997): *Kompissamtal kommunikation istället för tystnad eller våld*. Bromma: Ekelunds förlag.

Ellmin, R (1989): *Att hantera konflikter i skolan*. Stockholm: Liber.

Gannerud, Eva (2001): *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv*. Stockholm: Liber.

Høistad, Gunnar (2001): *Mobbning och människovärde Om förtryck, utanförskap och vad vi kan göra*. Stockholm: Gothia.

Johansson, Bo och Svedner, Per Olov (2001): *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.

Karlsson, Lars (1998): *Psykologins grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Kjellberg, Karin (2004): *Genusmaskineriet*. Kristianstad: Sveriges Utbildningsradio AB.

Läraryrket (2001): *Lärares handbok. Skollag, Läroplaner, Yrkesetiska principer*, Solna, Tryckindustri information.

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

Marklund, Liza och Snickare, Lotta (2005): *Det finns en särskild plats i helvetet för kvinnor som inte hjälper varandra*. Piratförlaget.

Myndigheten för skolutveckling (2003): *Hur är det ställt? Tack, ojämt!* Stockholm: Liber Distribution.

Nemert, Elisabeth (1997): *Öppna för samtal. Arbetsmetoder i klassrummet*. Stockholm: Liber.

Nilsson, Björn (1993): *Individ och grupp En introduktion till grupp psykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Pape, Kari (2001): *Social kompetens i förskolan- att bygga broar mellan teori och praktik*. Stockholm: Liber.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (1999): *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Scheller, Kicki (2002): *Värdegrunden jämt. Kön, makt och genus. En metodhandbok för pedagoger*. Visby.



Stukát, Staffan (2005): *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svaleryd, Kajsa (2002): *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber.

Thurén, Britt-Marie (2003): *Genusforskning - Frågor, villkor och utmaningar*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Thylefors, Ingela (1987): *Syndabocker Om utstötning och mobbning i arbetslivet*. Stockholm: Natur och kultur.

Torstensson-Ed, Tullie (2003): *Barns livsvärld*. Lund: Studentlitteratur.

Utas Carlsson, Karin (2001): *Lära leva samman. Undervisning i konflikthantering. Teori och praktik*. KSA, Konfliktlösning i skola och arbete.

Wahlström, Gunilla O. (1996): *Hantera konflikter - men hur? Metodbok för pedagoger*. Hässelby: Runa förlag AB.

Weirsøe, Bodil (2004): *Empatisk kommunikation Giraffspråket i pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Åberg, Karin (1994): *Bland stjärnor och syndabocker: om hur man skapar ett gott samarbetsklimat i klassrummet*. Solna: Ekelunds förlag AB.

Öhman, Margareta (1998): *Empati genom lek och språk*. Stockholm: Liber.

#### Skrift:

Gothlin, Eva (1999): *Kön eller genus?* Göteborg: Nationella sekretariatet för GENUSFORSKNING.

#### Internet

<http://www.byansvarsomrade.lund.se/byskola/antimobbgrupp.htm>  
2005-12-19

<http://gseweb.harvard.edu/%7Ehepg/wi04.htm>  
2005-12-20

# Bilaga 1

Hej!

Vi är två lärarstudenter som nu skriver vårt examensarbete. Arbetet handlar om genus och konflikthantering. Vi kommer under arbetet att titta på tidigare forskning kring genus och konflikthantering. Utöver detta skulle vi behöva hjälp av lärare, som under en tvåveckorsperiod för dagbok över konflikter som uppstår inom verksamheten mellan barn. Vi vill då att ni antecknar om det är en konflikt mellan pojke/pojke, flicka/pojke eller pojke/flicka. Vi vill också att ni antecknar hur ni löser konflikterna. Därför vänder vi oss till er.

Då vi förstår att verksamheten tar mycket av er tid i anspråk, så behöver vi inte några långa utläggningar, utan det kan räcka med korta anteckningar.

Som uppföljning efter de två veckorna vill vi vid behov intervjua några lärare angående dagböckerna.

Uppgifterna vi får in av er kommer att användas i examensarbetet, men det kommer inte att framgå vilka ni är eller var ni arbetar. Det enda som kommer att framgå är om ni är man eller kvinna.

Vi skulle vara tacksamma om ni vill hjälpa oss med detta. Tack på förhand!

Kristina Arvidsson och Ann Frednäs

# **Bilaga 2**

## **Intervjufrågor**

Anser du att det finns generella skillnader på konflikter beroende på om de inblandade är flickor eller pojkar? I så fall vilka?

Går du in i en konflikt på samma sätt om det är pojkar eller flickor som är inblandade i konflikten?

Har du någon uppfattning om hur manliga respektive kvinnliga lärare hanterar konflikter?

Använder du dig medvetet av någon speciell metod vid konflikthantering? I så fall vilken?