



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

- Det var inte jag!

En analys av pedagogers upplevelser och erfarenheter kring sin roll i barns konflikter i förskolan.



Namn: Lisa Söder och Matilda Stukát Gren
Program: Förskolläraryrket

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2014
Handledare: Jane Pettersson
Examinator: Nils Hammarén
Kod: HT14-2920-027-LÖXA1G

Nyckelord: Konflikt hantering, pedagogers roll, barns agens, sociokulturellt perspektiv, förskola, lärande

Abstract

Syftet med denna studie är att få insyn i hur pedagoger upplever sin egen roll i konflikter som uppstår mellan barn i förskolan. Studiens analys utgår från det empiriska material som samlats in från de tre fokusintervjuer vi gjort med förskollärare. Studien utgår från den sociokulturella teorin. Vi vill med våra intervjuer ta del av hur pedagogerna ser på konflikter. Samt hur de ser på sin egen roll i konflikter som uppstår mellan barnen i förskolan. Med stöd av valda teorier och konfliktmodeller, samt tidigare forskning inom fältet har vi analyserat det empiriska materialet.

Utifrån resultatet av denna analys kan vi se att det finns olika tillvägagångssätt vilka pedagogerna använder sig av för att hantera konflikter. Hur de ser på sin roll i konflikter mellan barn varierar, bland annat beroende på hur konfliktsituationen ser ut, vilka barn som är inblandade samt deras ålder och språkliga utveckling. Vi har kommit fram till två mer framträdande roller som pedagogerna tar i konfliktsituationer mellan barnen i verksamheten. Pedagogerna talar också om omständigheter i förskolan som gör det svårt för dem att utföra sitt uppdrag så som de önskar. Svårigheterna som pedagogerna talar om är framförallt relaterade till tidsbrist och de stora barngrupperna. Pedagogernas roll i barnens konflikter samt hur den påverkar barnens möjlighet att själva vara en del av sin egen konflikt hantering problematiseras och diskuteras.

Förord

Vi vill framföra ett varmt tack till de pedagoger som lät sig intervjuas för vår studie! Ni gav oss många tankar och funderingar till vårt arbete. Tack också till vår handledare Jane Pettersson som hjälpt oss att utveckla vårt arbete till det bättre, lika så till Staffan Stukát för råd och tips på vägen.

Lisa Söder och Matilda Stukát Gren

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	3
2	Syfte och frågeställning	3
3	Tidigare forskning	4
	3.1 Konfliktanteringsstrategier.....	4
	3.2 Barnsyn och barns agens.....	5
4	Teori.....	6
	4.1 Sociokulturella perspektivet.....	6
	4.1.1 Språket	7
	4.2 Konflikter på olika nivåer	8
	4.3 Konfliktanteringsmetoder.....	9
	4.3.1 Maltén - Tre olika sätt att se på konflikter.....	9
	4.3.2 Cohens konfliktpyramid	9
5	Metod	11
	5.1 Val av teorier.....	11
	5.2 Kvalitativ intervju	11
	5.3 Fokusgruppsintervjuer.....	11
	5.3.1 Halvstrukturerad fokusgruppsintervju	12
	5.3.2 Ett kritiskt öga mot fokusgruppen.....	12
	5.4 Urval.....	13
	5.5 Formulering av frågor	13
	5.6 Dokumentation.....	14
	5.7 Analysmetod	14
	5.8 Etiska ställningstaganden.....	15
	5.9 Studiens tillförlitlighet	15
6	Analys.....	16
	6.1 Förskollärarnas två roller - den styrande och den avvaktande	16
	6.2 Situationella begränsningar av förskollärarens möjliga roller	20
	6.3 Sammanfattning av analys	22
7	Diskussion.....	22
	7.1 Möjliga konsekvenser av pedagogens agerande	22
	7.2 Tidbrist, stora barngrupper och andra svårigheter	24
	7.3 Barns delaktighet i sina egna konflikter.....	25

7.4	Avslutningsvis.....	25
8	Referenslista	27
9	Bilagor.....	29

1 Inledning

Valet av konflikthanering som område för vår studie var redan från början självklart för oss. Dels för att vi anser att vi inte fått tillräckligt med kunskap om ämnet under utbildningen, dels att vi av tidigare erfarenhet vet att vi kommer möta konflikter dagligen i vår yrkesroll.

Som förskollärare och verksam inom den svenska förskolan ska vi vägleda barnen till att kunna hantera konflikter och missuppfattningar. Vi ska hjälpa dem att kunna kompromissa och respektera varandra (Skolverket, 2010). Att medvetet lära barnen konflikthanering, samt att stötta dem och vara närvarande i barnens konflikter ingår således i uppdraget som förskollärare. Då förskolan saknar en detaljerad plan för hur detta arbete ska utföras, finner vi det intressant att samla ett antal förskollärares tankar och reflektioner kring sin roll i ämnet. Förskolans läroplan (a.a.) bygger på ett sociokulturellt perspektiv vilket vi även har som utgångspunkt för vår studie. Grundstenarna inom detta perspektiv är språket och kommunikationen mellan människor, vi ser hur en god kommunikation även är grunden till en välfungerande konflikthanering. Med kompetent personal anser vi att även barnen gynnas, då de ges förutsättningar att med stöd av vuxna och barn i sin omgivning utvecklas till konflikthaneringsskickliga individer. Vår förhoppning är att studiens resultat ska kunna användas av både förskollärare själva, men även förskolechefer och andra beslutsfattare för att förstå den komplexitet som utgör förskolans vardag, i vilken konflikter är en stor del.

Studien utgår från tre olika förskolor runt om en större stad i Sverige. Det material som vi fått in genom fokusintervjuerna har analyserats och diskuterats för att få en bild av förskollärares beskrivningar av sin roll i konfliktsituationer. Det resultat som studien gett redovisar vi med en slutsats där vi gör vår tolkning av pedagogens uttryckta roll i konflikter mellan barn.

2 Syfte och frågeställning

Syftet med vår studie är att synliggöra vilken syn förskollärare har på sin roll i konflikter mellan barn. Hur pedagogerna förhåller sig till barnens konflikter kan tänkas bero på en mängd olika variabler. En del som kan påverka denna roll anser vi är hur pedagogerna ser på konflikter generellt, med särskilt fokus på konflikter mellan barn. Studien handlar således om att undersöka pedagogens uppfattningar kring fenomen så som konflikter och konflikthanering, utifrån sitt perspektiv som professionell i förskolans verksamhet.

Våra frågeställningar är

- Vilken syn har förskollärarna på konflikter?
- Hur beskriver förskollärare att de ser på sin roll vid konflikter mellan barn i förskolan?

3 Tidigare forskning

För att sondera forskningsfältet kring konflikter och konflikthantering har vi nyttjat Göteborgs biblioteks söktjänster. Vi har använt oss av olika sökord såsom, konflikter, barn, förskola, pedagog som vi valt att trunkera för att finna lämpliga artiklar. Våra sökningar har givit oss flest artiklar om konflikter mellan pedagoger, samt mellan barn och pedagoger. Då vårt intresse ligger i att undersöka pedagogens roll i konflikter mellan barn kunde vi se en lucka i forskningsfältet. Vi fann dock ett mindre antal artiklar där förskollärares roll lyfts. Vi har valt att fokusera på ett par artiklar som vi ansåg användbara för vår studie. Efter att ha genomfört våra fokusgruppsintervjuer samt påbörjat vår analys blev det tydligt för oss att vi behövde komplettera våra analysredskap med ytterligare teorier kring barnsyn och barns agens.

3.1 Konflikthanteringsstrategier

Det finns mycket forskning om konflikter och konflikthantering generellt men specifikt för förskolan och pedagogens roll är utbudet tunnare. Singer och Hännikäinen (2002) har dock forskat kring ett liknande ämnesområde som vår studie är förankrad i. De för ett kort resonemang om att få personer har forskat om lärares roll i konflikter som uppkommer mellan barn. De för också diskussioner om vikten av en mer erfaren persons roll i medlingen mellan de två individer som hamnat i konflikt med varandra. Singer och Hännikäinen tar precis som vi upp Vygotskijs sociokulturella teori när de diskuterar hur man kan utvecklas utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Forskarna nämner vid flertal tillfällen vikten av kommunikation vid konflikter. I deras observationsstudie fick de fram att lärarna använde sig utav tre olika metoder, den lärarcentrerade metoden, den barncentrerade metoden samt en metod de kallar A high power strategy, som vi i den här studien väljer att översätta till maktstrategi.

I den *barncentrerade* metoden utgick forskarna att, som titeln tyder på, barnen står i centrum. Detta är en metod där pedagogen aktivt försöker få med barnens tankar och resonemang. Pedagogerna ställer frågor och vill höra om barnens syn på konflikten, därefter försöker de lösa konflikten utifrån detta resonemang. Det andra tillvägagångssättet, den *lärarcentrerade* metoden, försöker pedagogen lösa konflikten genom att ge förslag på lösningar. Den vuxne lyssnar på barnen för att sen framföra en lösning. *Maktstrategin*, är det tredje tillvägagångssättet i Singer och Hännikäinens konfliktmetod. I denna metod utgår pedagogen inte från barnens uppfattningar, istället väljer hen att lösa problematiken på det sätt som hen anser rätt oberoende av barnens åsikter. Singer och Hännikäinens forskningsresultat får fram att pedagogens kännedom om barnen i verksamheten är viktig för att undvika kriskonflikter. De tar även upp att pedagogens intresse av barnen är viktig för konflikthantering. Små barn är i behov av att veta att pedagogerna finns där vid en konflikt och att de vuxna bryr sig och förstår dem.

Vid ytterligare sökningar på forskning kring vårt intresseområde fann vi en artikel, vilken likt Singer och Hännikäinen (2002) tar upp lärares roll i konflikter mellan barn. Gloeckler och Cassel (2012) har i sin pilotstudie studerat hur lärares förhållningssätt till små barns konflikter ger barnen olika möjligheter att utveckla strategier för problemlösning. I artikeln använder de sig av något skilda begrepp än de vi nyttjar i vår studie men fungerar synonymt med de begrepp vi valt att använda. Ordet konflikt benämns genomgående i artikeln som sociala utmaningar, och konflikthantering benämns som problemlösning.

I inledningen av artikeln lyfter författarna hur pedagogens målsättning är att få små barn att gå från att använda hela kroppen, till exempel att slåss och bitas i konfliktsituationer till att använda sig av självreglering och sitt språk för att lösa konflikter. Det sociokulturella begreppet *Scaffolding* återkommer genomgående i artikeln och belyser hur pedagogens roll är att stötta barnen i deras utveckling och lärande. Hur och på vilket sätt läraren stöttar barnen påverkar hur mycket de lär sig i dessa situationer. Vidare efterlyser de ett paradigmskifte i synen på svåra sociala situationer/ konflikter mellan barn, och menar att man bör se dessa situationer som lärandetillfällen inom konflikthantering snarare än ”småbarnsproblem”. I sitt resultat presenterar de två metoder som framträder i pedagogernas tillvägagångssätt vid konflikter mellan barn, vilka de kallar problemlösning *för barn* och problemlösning *med barn*. I situationer där konflikten är ett faktum finner de alltså två framträdande metoder vilka pedagogerna använder sig av. Problemlösning *för barn* karaktäriseras av en snabb lösning för att få slut på konflikten. Läraren pratar mer till barnen än med dem, och de ges ett litet till inget utrymme att komma med sina åsikter eller att uttrycka sitt behov. Problemlösning *med barn* bygger på att pedagogen tillsammans med barnen låter alla inblandade ge sin version av vad som hänt. Metoden går inte ut på att få fram en syndabock utan vill snarare ge alla barn möjlighet att uttrycka hur de upplevde situationen. Pedagogen försöker ta barnens perspektiv, hen kan komma med alternativa lösningar om hur barnen kan göra nästa gång, men utmärkande för denna metod är att komma fram till en gemensam lösning tillsammans med barnen, och att pröva den.

De lyfter även ett sätt att arbeta förebyggande i verksamheten, så kallad *prevention*. Preventionen går kortfattat ut på att pedagogerna är närvarande i olika situationer i verksamheten och kan avhjälpa att konflikter uppstår vid särskilt problematiska delar av dagen, som till exempel vid övergångssituationer mellan aktiviteter, eller innan måltider då många barn är både trötta och hungriga.

3.2 Barnsyn och barns agens

I vår studie vill vi undersöka vilken roll förskollärare uttrycker att de tar i konflikter mellan barn. Med vår sociokulturella teori i ryggen ser vi att kommunikationen mellan människor är viktig och avgörande för hur olika situationer löses i förskolan som verksamhet. Därför kan det vara fruktbart att se på hur olika synsätt på barn och deras konflikter kan påverka hur denna kommunikation kan se ut, samt vilken möjlighet barnet ges att påverka sin situation utifrån de olika synsätten.

Johansson (2011) ifrågasätter huruvida det är möjligt att som pedagog närma sig barns perspektiv och att förstå det som visar sig för barnet i olika situationer. Hon poängterar hur våra möjligheter att förstå ett barns perspektiv alltid är begränsade i den mån att vi som vuxna själva utgår från vårt perspektiv, vår tolkning och våra antaganden om hur vi kan förstå andra. Hon problematiserar vidare hur våra möjligheter att fullt ut förstå barns perspektiv, intentioner och uttryck för mening är beroende av att vi som pedagoger måste tolka barns agerande i sin helhet, i vilken vi som pedagoger samt andra barn är en del. I Johanssons studie framkommer tre olika synsätt ur vilka pedagoger förhåller sig till och ser på barns agerande, barnet som *medmänniska*, *vuxna vet bättre* samt barnet som *irrationellt*. Dessa synsätt kommer att sammanfattas och presenteras kort med fokus på det mest centrala för vardera kategori.

Att se på barnet som *medmänniska* bygger på antagandet att barn är personer/subjekt – med förmågor, erfarenheter och perspektiv att räkna med. Här vill man möta barnet på hans egen nivå, barnets perspektiv är något som man önskar förstå och ta hänsyn till. Inom detta synsätt kan sägas att barnet ges en reell möjlighet att påverka och ha inflytande i verksamheten. I synsättet att *vuxna vet bäst* är det den vuxnes perspektiv som ges företräde. Här ges barnet en viss möjlighet att göra val, men utifrån en struktur som den vuxne valt. Barnets bästa ses också ur den vuxnes perspektiv. Pedagogerna hänvisar ibland till barnets förståelse eller önskan, men oftast är det trots allt den vuxnes uppfattning om vad som är rätt som får företräde gentemot barnets upplevelse och förståelse av situationen. Den sista kategorin kallad barnets som *irrationellt* är som namnet antyder ett synsätt där barnets agerande ses som planlöst, irrationellt och utan vare sig intentioner eller förmåga att erfara och skapa mening. Barnet bör begränsas i sitt agerande, eftersom hen i detta perspektiv gör någon som är fel endast för att utmana den vuxne. Pedagogen har i detta synsätt ingen intention att försöka förstå barnet eller dess strävan, och anser inte heller att det är viktigt att uppmuntra dessa (Johansson, 2011). De synsätt vilka Johansson funnit i sin studie kopplar vi till frågan om barns möjligheter eller begränsningar i att påverka sin egen situation. Löfdahl (2007) använder sig av begreppet agens och förklarar agensbegreppet enligt följande definition:

Vi kan säga att agensbegreppet innefattar synen på barn som agenter med socialt ansvar och som medskapare till sin egen utveckling... att barn har agens innebär att de har makt att påverka och förändra sin situation (Löfdahl, 2007 s. 13-14).

Vidare belyser författaren hur barns möjlighet till agens måste ses i relation till det utrymme pedagogerna väljer att ge dem. Ett exempel kan vara då en pedagog är väldigt styrande i verksamheten, barnens åsikter och tankar om hur något bör genomföras lämnas inget utrymme, i denna typ av verksamhet har barnet en väldigt liten möjlighet att utöva sin agens. Barns möjlighet till agens bör därför ses som varierande i olika situationer (a.a.). Detta sätt att se på barns agens är något som vi ansluter oss till, och utifrån de olika synsätten vilka Johansson fann i sin studie kan vi tydligt se att vissa sätt att bemöta barnen i deras konflikter ger dem större möjligheter till agens, andra omöjliggör att barnens åsikter överhuvudtaget synliggörs.

4 Teori

Med hjälp av valda teorier kommer vi att se hur forskollärare beskriver att de arbetar med konflikter ur olika synvinklar. Vi utgår från den sociokulturella teorin i grunden men vidareutvecklar den med olika konfliktmodeller och begrepp som vi funnit användbara för vår studie. Under teoridelen kommer läsaren att få ta del av den valda teorin, för att sedan bli bekant med valda modeller inom konfliktthantering. Den första modellen är Malténs tre sätt att se på konflikter, för att sedan gå närmare in på Cohens konfliktspyramid. Avslutningsvis presenteras olika synsätt att förstå barn, och hur dessa olika synsätt i sin tur påverkar barns möjlighet till agens.

4.1 Sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet har sitt ursprung i Lev Semenovich Vygotskijs arbeten om lärande, utveckling och språk. Vygotskij föddes i Ryssland 1894 men dog redan 1934 efter en tids sjukdom. Under sin livstid var han verksam vid universitetet i Moskva vid den psykologiska institutionen. Vid ung ålder ägnade han sig åt litteratur, juridik, medicin, estetik och konst, vilket kan ha varit en bidragande effekt till hans syn på lärande och

utveckling. Vygotskij var mycket intresserad av skolutveckling men under sin korta tid i livet hann han inte bygga upp någon systematisk teori, så som Piaget gjorde (Lundgren, Säljö & Liberg, 2014).

Lundgren, Säljö och Liberg (2010) förklarar den sociokulturella teorin genom att beskriva hur människor utvecklar förmågor som är kulturella till sin karaktär, som exempel att resonera abstrakt och att lösa problem. Det sociokulturella perspektivet är en social teori om utveckling och lärande, vilket ger en uppfattning av hur människor blir delaktiga i kunskaper och erfarenheter genom att samspela med andra i olika aktiviteter. Säljö (2000) förklarar att i ett socialt perspektiv är det mänskliga lärandet och hennes utveckling en central del i de kommunikativa processer som uppstår. Säljö anser att det är genom kommunikation som människan blir delaktig i kunskaper, att människan lär genom att höra vad andra talar om och hur andra föreställer sig världen. Det är också då hon blir medveten om vad som är intressant och värdefullt i varje situation. Utifrån det här synsättet får vi större förståelse för hur vår fokusgruppsintervju kan vara viktig. Att de tillsammans kan utveckla svar som kanske inte hade kommit fram i en enskild intervju.

Säljö (2000) tar upp att människan lär genom att själv delta i olika praktiska och kommunikativa samspel med varandra. Det som vi tar till oss när vi möter andra i interaktion använder vi senare som hjälpmedel att förstå och kommunicera i andra situationer i framtiden. Författaren menar att våra tankar och idéer som vi har och de sätt vi hanterar situationer har sitt ursprung från det sociala och interaktiva.

4.1.1 Språket

Enligt Vygotskij (1980) spelar språket den viktigaste rollen i en organisation som har en högre psykologisk funktion (Vygotskij, 1980). Det sociokulturella perspektivet lägger tyngd på språkets kommunikation och funktionella roller i interaktionen mellan människorna. Språket är länken mellan den yttre kommunikationen och den inre, det vill säga tänkandet. Även om tanke och språk kan vara lika är det inte identiska. Du kan aldrig helt veta hur en annan människa tänker. Tänkande är något som endast individen själv vet vad det handlar om, och detta sker inuti personen. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är tänkandet också något kollektivt och något som äger rum mellan personer likväl som det sker inom en person (Säljö, 2000). Det är genom att kommunicera som individen kan ta till sig nya sätt att tänka, handla och resonera kring händelser (a.a.). Det här sättet att se på kommunikationens betydelse för människors lärande kan kopplas till vårt metodval. Genom deltagande och diskussion i gruppintervjuerna kan deltagarna få reflektera och utveckla sina resonemang utifrån de olika intervjufrågorna. I interaktionen med de andra deltagarna kan individernas egna uppfattningar kring ämnet utvecklas.

Andra användbara begrepp i den sociokulturella traditionen som är väsentliga att ta upp är bland annat begreppet *appropriering*. Vilket Säljö (2000) beskriver som ett uttryck för att förstå och beskriva lärande. När personen tar till sig nya kulturella redskap, exempelvis språket, och brukar detta redskap, kan man i enkla drag förklara det som att hen *medierar* den nya kunskapen genom redskapet. Medierar är ett annat begrepp som ofta tas upp i den sociokulturella teorin. Mediering kommer från det tyska språket där det står för förmedling. Vygotskijs avser att människan använder sig av mediering när hon nyttjar redskap för att förstå omvärlden. Människan kan använda sig av två sorters redskap, det språkliga och det materiella. Språkliga redskap kan vara tecken, eller teckensystem som vi använder för att tänka eller kommunicera med varandra.

4.2 Konflikter på olika nivåer

Maltén (1998) definierar tre olika kategorier av konflikter, konflikter på individ- grupp- samt organisationsnivå. Konflikter på organisationsnivån är den konflikttyp som uppstår mellan organisationens idéer och mål, men som inte överensstämmer med verkligheten. Konflikter på individnivå orsakas av något som är oförenligt inom en och samma individ, vilket menas att det ligger på ett intrapersonellt plan. En konflikt på individnivå handlar om att personen upplever att hen står vid två val, den upplevda konflikten äger alltså rum inom den egna personen. Slutligen presenteras konflikter på gruppnivå, så kallade interpersonella konflikter. I detta resonemang definieras en grupp som två personer eller fler. Denna nivå finner vi aktuell och användbar i vår studie då vi främst fokuserar på konflikter som uppstår mellan barn, varför denna kategori kommer att presenteras mer ingående. Anledningen till konflikter på denna nivå kan naturligtvis bero på att enskilda individer upplever konflikter hos sig själv på ett interpersonellt plan, som i sin tur leder till konflikter på gruppnivå. Konflikter på gruppnivå handlar med andra ord om oförenligheter mellan människor, konflikter på det interpersonella planet.

Det finns olika konflikter på gruppnivå. Konflikter som beror på missförstånd eller kommunikationskonflikter. Vilket bland annat kan vara oklarheter i beskrivning av mål och medel, dålig verbal uttrycksförmåga, tvetydligt kroppsspråk eller språksvårigheter. Författaren belyser även hur många konflikter på gruppnivå har sina rötter i maktfrågor, vem ska bestämma? Sakkonflikt är en konfliktsituation där man kan vara oenig om hur en situation ska beskrivas, vad som är problemet. Det kan även vara diskussionen om vilka spelregler som ska gälla eller vad som är tillåtet/otillåtet. En tredje konflikt på gruppnivå är rollkonflikter, vilket kan vara ömsesidiga förväntningar som inte uppfylls. I barnens lek skulle det kunna handla om hur barnen är överens om att de ska leka hunddagis, men hur en hund ska agera är de inte eniga om. Det kan även handla om oklara revirgränser. Maltén tar även upp intressekonflikter, där intressen, behov, förväntningar och krav drar åt olika håll av individerna. Det kan även handla om enskilda eller grupper som enbart ser till sitt eget intresse. De sista konflikterna författaren tar upp är värde- och värderingskonflikter samt strategikonflikter. Dessa konflikter anses mest svårhanterade då de ofta handlar om motstridiga åsikter, vilket bland annat kan handla om olikartade attityder och värderingar, ett exempel från förskoleverksamheten kan vara då föräldrar har andra grundläggande värderingar än förskolan. Maltén tar upp vikten av att kunna hantera de interpersonella konflikterna öppet, förutsättningslöst och att de inblandade lyssnar aktivt. Detta synsätt kopplar vi till vår studies teoretiska perspektiv, den sociokulturella teorin. Där Säljö (2000) tar upp språkets betydelse, om hur vi kommunicerar med varandra utvecklar oss som människor.

Vi väljer att använda oss av begreppet konflikthantering och inte konfliktlösning precis som Maltén (1998). Därför att konflikter ibland inte får någon lösning. Vad man kan göra med konflikter är att hantera dem och erkänna att de finns. Det är i likhet med hur Cohen (2005) ser på konflikter, som menar att konflikter är något normalt. Det viktiga är hur man hanterar dem när de uppstår och att de som är inblandade kommer ur situationen på ett konstruktivt sätt. Maltén (1998) beskriver en strategi för att komma ur en konflikt på bästa sätt, han kallar den för samverkansmodellen. I den strategin ingår problemlösande samtal, förhandlingar och om det skulle behövas, medling från en tredje part. Även här kan vi finna likheter med Cohens strategi för att arbeta med konflikter, i form av hans konfliktpyramid (se figur 1, sida 10). Där han tar upp vikten av samtal med varandra för att både lösa konflikter som uppkommit men även för att förebygga dem.

4.3 Konfliktaneringsmetoder

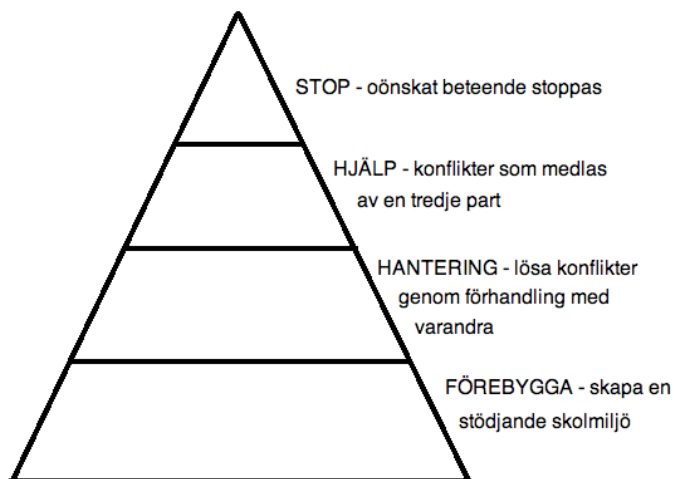
4.3.1 Maltén - Tre olika sätt att se på konflikter

Maltén (1998) tar upp tre olika sätt att se på konflikter, *den undvikande- den naturliga- samt den vitaliserande, interaktiva synen*. Den undvikande synen är då en person ser konflikter som negativa. Personen är ofta konflikträdd och blundar för vad som händer. Det skapar apati och kan leda till idétorka, förändringströghet och/eller låsning. Vidare beskrivs den naturliga synen, i vilket man ser konflikter som något naturligt. Maltén menar att man ser konflikter som naturligt i utvecklingsprocessen inom en verksamhet. Konflikter finns naturligt i vardagen och vi måste lära oss att leva med dem, de flesta konflikter avtar eller försvinner med tiden av sig själva.

Den vitaliserande, interaktiva synen, ser möjligheterna med konflikter. De skapar eftertanke, leder till självkritik och är därmed något som skapar en utgångspunkt för något som kan utvecklas. Det handlar om att våga möta problemen på ett konstruktivt sätt, vilket i längden kan leda till en positiv utveckling. Vilket Maltén (1998) förklarar kan utgångspunkten förhoppningsvis bli än mer positiv i ett lärandesyfte. I den vitaliserande synen av konflikter ställs tankar och idéer mot varandra och de inblandade måste klargöra sina åsikter. Bearbetar man konflikten kan man motverka stagnation och verksamheten kan stimulera utvecklingsarbetet. Utifrån den vitaliserade synen kan man finna egna och andras starka och svaga sidor vilket kan leda till en värdefull tillgång.

4.3.2 Cohens konfliktpyramid

En modell som vi använt oss utav är Cohens konfliktpyramid (figur 1, s. 10) vilken vi tolkar är en modell där man får ett övergripande perspektiv på hur man kan arbeta med konflikter (Cohen, 2005). Konfliktpyramiden består av fyra olika nivåer. I den första nivån *Förebygga* (längst ner i pyramiden) beskriver Cohen vikten av att arbeta fram en verksamhetsmiljö där omtanke, ärlighet, acceptans, uppmuntran, samarbete och uppskattning är centrala, så att barnen inte blir lika benägna att hamna i konflikter. Vidare i nivå två *Hantering* ska verksamheten arbeta med att låta barnen bli bättre på att själva kunna hantera konflikter. I den tredje nivån *Hjälp* handlar det om att be om hjälp från en utomstående som kan medla mellan parterna. I den fjärde och sista nivån *Stop* vilken är den nivån som bör ta minst plats i en välfungerande verksamhet handlar det om att bryta konflikten direkt eftersom parterna inte kan hantera konflikten. Utifrån tolkning av Cohens pyramid handlar det om att bygga upp en helhetsbild av grundprinciperna. Den tolkningen får vi även stöd av från Hakvoort (2012) som gör sin tolkning av konfliktpyramiden. Författaren betonar att det är viktigt att ta hänsyn till alla fyra nivåerna samtidigt. Därför är det angeläget att inte glömma bort eller hoppa över någon nivå. Som brukare av modellen ska man ta hänsyn till storleken av de olika nivåerna. Den första nivån ska ta mest plats och få mer uppmärksamhet än de andra. Vidare ska den andra nivån få lite mindre utrymme men mer än den tredje nivån. Minst uppmärksamhet bör nivå fyra få.



Figur 1: Cohens konfliktpyramid (2005, s. 35).

Nivå ett är konflikter som aldrig uppkommer då verksamheten ska arbeta stöttande och förbereda barnen på hur de handskas med konflikter. Från att ha tolkat Cohen (2005) kan man i likhet med Hakvoort (2012) se hur han använder begrepp som förberedande och förebyggande när han beskriver hur verksamheten ska arbeta under första nivån. I den andra nivån handlar det om konflikter som löses genom förhandling. Även kallad hantering. Cohen (2005) menar att konflikter är normalt och alltid finns i vår vardag. Det viktiga är hur man hanterar dem när de uppstår, att parterna vet hur de ska komma ur konflikten med en konstruktiv utgång. Vi tolkar att Hakvoort (2012) anser att konflikter bidrar till att de inblandade utvecklas och att en positiv utgång utvecklar eller ger lärdom till personerna som är delaktiga. Har verksamheten arbetat väl i den första nivån ska det skapa förutsättningar för att kunna hantera konflikter ett konstruktivt sätt. Det är viktigt att både barnen och lärarna utbildas. Tolkar vi den tredje nivån, som kallas konflikter som medlas (Cohen, 2005), kan en tredje person som ska hålla sig neutral medan hen medlar, hjälpa parterna att hantera konflikten. Genom att återuppta kommunikationen mellan dessa och ge dem verktyg att klara av att lösa konflikten. Det viktiga i den här nivån är att ge personerna möjligheten att kommunicera igen. Den utomstående medlaren kan vara en lärare eller en kamrat. Den fjärde och sista nivån som bör ta minst plats kallas även för STOP-nivån. Det är konflikter där det slutar med ett oönskat beteende eller förbjudet beteende som måste stoppas genom att parterna skiljs åt. Man måste återgå till de regler som verksamheten gemensamt satt upp. Man ska ha i åtanke att man inte ska stoppa samtliga konflikter, utan det är de våldsamma och aggressiva konflikterna som ska stoppas. Stoppar man samtliga konflikter bromsar man lärandeprocessen som ingår i en konflikt. Viktigt är att de vuxna förklarar och diskuterar med barnen om vad som är tillåtet, och vad som inte är tillåtet.

5 Metod

5.1 Val av teorier

Innan studien påbörjades har val av teori diskuterats. Vi har frågat oss vilken teori som kan vara relevant för vår forskning. Bland andra har Foucault maktteori varit uppe för diskussion. Hultén, Hultman och Eriksson (2007) tar upp vikten av att ställa sig frågan om teorin fortfarande är ”en god teori” samt om teorin fortfarande är relevant. Vidare bör man som forskare fundera om teorin verkligen används i praktiken. Efter att teorierna vägts mot varandra, blev det Vygotskijs sociokulturella teori som passade studien bäst, då kommunikation och interaktion anses centrala inom det här perspektivet (Säljö, 2000). Därefter diskuterades lämpliga metoder för insamling av det empiriska materialet. Valet av teori och metod kan sägas ha skett i en växelverkan, där för och nackdelar kontinuerligt vägts mot varandra.

5.2 Kvalitativ intervju

Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) beskriver att syftet med en kvalitativ ansats är att undersöka deltagarnas upplevelser av ett fenomen. Frågan som ställs är av undersökande karaktär och syftar bland annat till att förstå vad som kännetecknar ett fenomen (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Syftet med studien är att få mer kunskap om vilken syn förskollärare har på konflikter, med särskilt fokus på sin roll i konflikter som uppstår mellan barn. Och handlar således om ett undersökande vilket bygger på individers uppfattningar kring fenomen som konflikter och konflikthantering.

Starrin och Renck (1996) beskriver hur målet för den kvalitativa intervjun är att upptäcka eller identifiera innebörder, företeelser eller egenskaper som tidigare inte är kända, alternativt otillfredsställande. Intresset ligger i att försöka få syn på vad det är som händer eller vad som sker i en vald situation snarare än att bestämma omfattningen av någonting som är bestämt på förhand (Svensson & Starrin, 1996). I studien har intervjuer genomförts som syftade till att pedagogerna skulle få uttrycka vilken syn de har på konflikter mellan barn i förskolan, samt hur de menar att de agerar i konfliktsituationer som uppstår mellan barnen i verksamheten.

5.3 Fokusgruppsintervjuer

För insamling av empirisk data i studien användes strukturerade gruppintervjuer, så kallad fokusgrupper. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2007) beskriver hur ordet *fokus* i fokusgrupper vittnar om att gruppen är sammansatt för ett särskilt syfte, att samtalet är fokuserat kring ett givet tema, samt att det finns en samtalsledare som är särskilt utsedd att inta en styrande roll, en så kallad moderator (Esaiasson et.al, 2007).

Fokusgruppsintervjun som metod karakteriseras av en fri intervjustil där det viktigaste är att få fram en rik samling åsikter och synpunkter på det som är i fokus. Syftet med fokusgruppen är inte att finna lösningar på de frågor som diskuteras, inte heller att nå ett samförstånd i gruppen. Intresset ligger i att föra fram olika uppfattningar i en fråga genom att låta en relativt homogen grupp av människor reflektera över frågeställningarna, samtidigt som de får ta del av varandras åsikter (Esaiasson et.al, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009). I det sociokulturella perspektivet betonas vikten av kommunikation och interaktion för att utveckla och öka människans förståelse för olika fenomen, i detta perspektiv utgår vårt handlande i grunden alltid från den sociala och interaktiva i vår kultur (Säljö, 2000). Vid val

av intervjumetod blev fokusgruppen ett alternativ som vi kan koppla till vår teoretiska utgångspunkt. I interaktion med gruppen kan åsikter och tankar yttras, nya insikter och tankegångar stimuleras som förmodligen inte kommit fram i samma utsträckning vid enskilda intervjuer.

5.3.1 Halvstrukturerad fokusgruppsintervju

Wibeck (2010) belyser olika typer av fokusgrupper, där moderatorn har en mer eller mindre framträdande roll vid intervjun. Författaren gör en distinktion mellan *ostrukturerade* och *strukturerade* fokusgruppsintervjuer, där graden av inblandning från moderatorn bestämmer hur pass strukturerad respektive ostrukturerad intervjun kan anses vara. Vid den *ostrukturerade* intervjun finns det inga färdiga frågor som gruppen förväntas besvara, utan syftar till att gruppen fritt får diskutera det som de själva anser vara viktiga aspekter av ämnet, moderator blir i denna typ av intervju relativt osynlig. Den *strukturerade* modellen karakteriseras av att moderatorn har färdiga frågeställningar, vilka introduceras för gruppen. Om moderatorn är väldigt styrande i interaktionen finns en risk att forskargruppens förståelse och föreställningar kring ämnet överförs till deltagarna. Vidare beskrivs hur fördelen med den strukturerade modellen kan vara att en hög grad av moderatorinblandning kan säkerställa att de aspekter som är intressanta för forskarna täcks in under intervjun (Wibeck, 2010). Som struktur vid intervjuerna i studien användes en modell som enligt vår tolkning befinner sig någonstans emellan den strukturerade och den ostrukturerade modellen, en så kallad halvstrukturerad intervju

Ämnesområden och teman som ska täckas under intervjun är förutbestämda. Intervjuaren bestämmer under intervjuens gång på vilket sätt och i vilken ordning frågorna ställs (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s.131).

Då intervjuerna sker i form av fokusgrupper tänker vi oss att många intressanta tankegångar kommer att synliggöras, lyftas och diskuteras av gruppmedlemmarna och vill därför inte vara allt för bundna av strukturen. En färdig frågeguide kommer att tas fram. Ordningsföljden i guiden kommer att anpassas på så vis att individuella åsikter i enskilda frågor kommer att kunna utläsas, för att sedan diskuteras och förhoppningsvis utvecklas vidare av hela gruppen. Eventuella nackdelar med fokusgruppen som metod kommer att belysas vidare i nästa avsnitt.

5.3.2 Ett kritiskt öga mot fokusgruppen

Stukát (2011) belyser ett par risker att ta i beaktning vid användandet av fokusgrupper. Dels finns det en risk att deltagarna påverkar varandra, så att resultatet kan bli något av en majoritetsåsikt som egentligen inte tillhör någon. Ytterligare en risk som författaren lyfter är hur deltagarna i gruppen kan hålla inne med information, som de finner känslig och inte vill uttrycka då de är i grupp (Stukát, 2011). Även Wibeck belyser dessa eventuella negativa aspekter, men uttrycker även flera fördelar med att använda fokusgruppen som metod. I fokusgruppen uppmanas deltagarna att dela med sig av sina tankar och funderingar till varandra. Genom att ta del av varandras yttranden, upptäcker och utvecklar de ämnet som är föremål för diskussionen. I intervjun kommer olika åsikter upp, deltagarna får ge sina tolkningar av det som lyfts och ämnet utforskas på djupet. Fokusgruppen utmärks med andra ord av att den genererar nya idéer som formas i ett socialt sammanhang (Wibeck, 2010). Vidare beskriver författaren hur många människor har lättare att diskutera känsliga ämnen i grupp, än att ensam presentera sina åsikter inför en intervjuare. Genom att höra andra tala om liknande situationer kan deltagarna känna en uppmuntran i att uttrycka, förklara och utveckla sitt perspektiv (a.a.). Även Kvale och Brinkmann (2009) belyser hur

gruppinteraktionen kan göra det lättare att uttrycka synpunkter som annars är svåra att yppa. Detta kan lyftas som ytterligare argument till gruppintervjun framför den enskilda intervjun i studien.

I relation till dessa aspekter har vi valt att i så stor utsträckning som möjligt välja deltagare för studien som inte arbetar i samma arbetslag. Även om deltagarna kan förmodas känna uppmuntran att diskutera i grupp, vill vi ändå undvika att de känner sig hämmade att uttrycka *känsliga* åsikter som kan ha direkt påverkan för stämningen i arbetslaget.

5.4 Urval

I studien ingår förskollärare från tre olika förskolor. Två av verksamheterna är belägna i Göteborgsområdet samt en förskola belägen i en kranskommun. Dessa förskolor har vi kommit i kontakt med på olika vis genom vår utbildning till förskollärare. Wibeck (2010) beskriver olika tillvägagångssätt för att rekrytera medlemmar till fokusgruppen, en metod som presenteras är användandet av kontaktpersoner. I denna metod får kontaktpersonen övergripande information om studiens innehåll och väljer i sin tur ut lämpliga deltagare (Wibeck, 2010). Rekrytering av deltagare i studien har genomförts enligt ovanstående princip.

För urval av deltagare har det enda kriteriet varit att samtliga ska ha genomgått en förskolläraryt utbildning. En motivering till kriteriet är att frågeställningen utgår från ett lärarperspektiv, vilken roll förskollärare uttrycker att de tar kan således inte besvaras av andra än förskollärare själva. Ytterligare ett skäl till kravet på utbildning kan ses utifrån valet av metod för datainsamling, Wibeck beskriver hur en liknande bakgrund gällande utbildning och kunskap hos deltagarna i en fokusgrupp kan främja deras vilja att uttrycka sig i gruppen (a.a.).

Vid den första intervjun deltog tre förskollärare, deltagarna arbetar på samma förskola men på var sin avdelning. Två av dem har tidigare varit kollegor i samma arbetslag. Även vid det andra intervjutillfället deltog tre pedagoger, denna gång från två olika avdelningar. Vid den tredje och sista intervjun samlades fem förskollärare, en från vardera avdelning på förskolan. Samtliga intervjuer ägde rum i förskolornas egna lokaler. Innan intervjuerna fick vi tillgång till lokalerna för att förbereda för ljudupptagningen, och ordna med sittplatser åt samtliga deltagare.

5.5 Formulering av frågor

Vid formulering av frågor att använda i den halvstrukturerade fokusgruppsintervjun har utgångspunkten varit syftet med studien. Hur kan de frågor vi ställer besvara våra frågeställningar och på så vis leda fram till ett resultat. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver hur öppna frågor är de bästa vid en intervju, de ger de mest fullständiga svaren. Vidare beskriver de olika typer av frågor och dessa kan användas i olika delar av intervjun. Den inledande frågan kan vara av en berättande karaktär, till exempel: *Kan du berätta för mig om...?* Denna typ av fråga får ofta utförliga svar, och återger ofta vad intervjupersonen upplever som viktigt gällande ämnet (Kvale & Brinkmann, 2009). Genom att inleda med frågan kring hur var och en ser på konflikter mellan barn, är vår förhoppning att de ska uttrycka sin individuella syn på ämnet, för att därefter ställa frågor som bildar underlag till diskussion i gruppen. För att introducera gruppen att tala om sin roll i konflikter mellan barnen i verksamheten har vi valt att utgå från ett scenario. Tanken med scenariot är att

samtliga gruppdeltagare ska serveras en gemensam konflikt att utgå ifrån för att närma sig ämnet (se bilaga 1 och 2).

De frågor som diskuterades skickades ut till de berörda förskollärarna i förväg. Anledningen till detta var att de skulle vara förberedda och haft möjlighet att i förväg fundera kring det relativt breda och komplexa ämnet. Den individuella förberedelsen ser vi som en fråga om studiens validitet. Wibeck (2010) belyser hur validiteten hos fokusgrupper ibland ifrågasätts just på grund av att intervjuerna sker i grupp, med tanke på gruppsyck och vad som är socialt accepterat att tycka och uttrycka. Genom att deltagarna fått frågorna till sig i förväg anser vi att risken för att påverkas av gruppsycket minskar, och snarare kan leda till att olika åsikter kommer upp till ytan och blir föremål för givande diskussioner.

5.6 Dokumentation

Fokusgruppsessionerna har dokumenterats med hjälp av ljudinspelning. Wibeck (2010) beskriver hur denna metod kan vara lämplig då deltagarna för det mesta tänker bort ljudinspelningskällan och talar som om den inte fanns där. Problematiken kan dock vara att det vid transkriberingen kan vara svårt att urskilja vem som säger vad. Men detta problem kan avhjälpas genom att observatören/sekreteraren för anteckningar om vem det är som talar (Wibeck, 2010). Författaren presenterar även videoinspelning som ett tänkbart metodval för dokumentation. Hon beskriver hur den rörliga bilden kan fånga den icke-verbala kommunikationen som sker i gruppen, men belyser även hur videoinspelningen sällan får med allt som sker i rummet (a.a.). Med hänsyn till studiens relativt snäva omfång valde vi att enbart använda ljudinspelning som dokumentationsmodell, då vi anser att vinsterna vid en eventuell videoinspelning förväntas vara för små i förhållande till arbetsbördan. Vid genomförandet av intervjuerna kommer en av oss att agera observatör/sekreterare, och föra anteckningar om vem som talar.

Efter varje avslutad intervju transkriberades respektive ljudupptagning. Materialet transkriberades i sin helhet, och följer vad Wibeck (2010) kallar en ordagrann nivå. Vilket innebär att alla identifierbara ordförekomster återges, omtagningar och felstarter med mera skrivs ut, även pauser och uppbackning från personer som inte har ordet. Samtliga namn på deltagarna togs bort och ersattes av fiktiva namn. På så vis förblir de anonyma i vår studie.

5.7 Analysmetod

Vi har valt att analysera vårt empiriska material utifrån två olika metoder. En av oss började med att reflektera över intervjupersonernas svar under intervjun utifrån de beskrivna teorierna. Genomförandet av den här metoden gick till så att vi använde oss av en mall med alla huvudrubriker från teorierna. Därefter bockade vi av varje pedagogs svar i den kategori personen ansågs passa bäst. Utifrån den här metoden kunde vi kartlägga hur svarsfrekvensen var fördelad under de olika rubrikerna. Vilket gett oss möjligheten att uttrycka oss som ”de flesta”, ”ett fåtal” i vår analys och diskussion, snarare än att uttala oss om hur många som har sagt vad vilket inte är vår avsikt med studien.

Den andra metoden vi använde oss av var att fritt tolka vad intervjupersonerna svarade, utan att specifikt utgå från de valda teorierna. Utifrån denna metods resultat kunde vi läsa mer mellan raderna och utan teorier tolka in vad pedagogerna egentligen gav uttryck för. Vid denna metod lästes materialet och stödord antecknades. Dessa stödord sammanställdes sedan under ett antal rubriker. För att resultatet av analysen från den sistnämnda metoden skulle få

en större validitet valde vi att först reflektera kring empirin på egen hand, utan att bli påverkade av varandra. För att sedan sammanställa de eventuella skillnaderna vi såg i ett gemensamt dokument. Materialet från båda metoderna har vi sedan vridigt och vänt på. Pedagogernas yttrande har placerats under olika teman, för att sedan analyseras vidare.

5.8 Etiska ställningstaganden

Vid förberedelserna inför intervjuerna har utgångspunkten varit Vetenskapsrådets utgivning av forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Utgivningen innehåller fyra huvudkrav för forskare att ta i beaktning vid planering av ett projekt: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2011). Utifrån dessa kriterier har ett skriftligt dokument författats (se bilaga 1) och skickats till deltagarna i studien. Vid intervjutillfället kommer deltagarna även att upplysas om att de inte är anonyma i förhållande till varandra, och en muntlig överenskommelse görs där deltagarna kommer överens om att det som sägs vid intervjun stannar mellan dem.

Kvale och Brinkmann (2009) beskriver utöver de aspekter Vetenskapsrådet lyfter, även forskarens roll som viktig att ta i beaktning inom kvalitativ forskning. De pekar på hur forskarens integritet blir avgörande för den vetenskapliga kunskapens kvalitet under hela undersökningsprocessen. De beskriver hur forskarens integritet blir extra betydelsefull vid intervjuer, då det framförallt är genom henne själv som kunskapen erhålls (Kvale & Brinkmann, 2009, s.90). Denna aspekt har vi haft som utgångspunkt vid förberedelserna inför intervjuerna, då vi formulerat våra frågor. Hur vi väljer att formulera våra frågor kommer delvis att styra de svar vi får. Vid genomförandet av intervjuerna kommer de ämnen vi väljer att följa upp, samt de följdfrågor vi ställer att forma resultatet. Det resultat som analysen av det empiriska materialet leder till är även det beroende av vad vi väljer att synliggöra.

Då en av oss har en nära släkting som arbetar vid en av förskolorna som medverkar i studien har vi beslutat att hon vid intervjutillfället på denna förskola kommer att inta rollen som observatör/sekreterare. Detta för att minska risken att intervjun blir allt för personlig och att resultatet kan komma att ifrågasättas.

5.9 Studiens tillförlitlighet

I genomförandet av studien har vi kommit i kontakt med ett antal förskollärare som ombetts att delta i så kallade fokusgruppsintervjuer. I förhållande till antalet personer som deltagit i studien anser vi att det är viktigt att resonera kring hur representativ denna grupp kan anses vara för hela yrkeskåren eller om den jämförelsen ens är möjlig. Detta är en eventuell svaghet i vår studie som vi ser det. Som Starrin och Renck (1996) lyfter ligger intresset i den kvalitativa studien i att försöka få syn på vad det är som händer eller vad som sker i en vald situation snarare än att bestämma omfattningen av någonting som är bestämt på förhand. Genom användandet av en kvalitativ undersökningsmetod är antalet deltagare alltså underordnat vad de uttrycker. Det som är viktigt att ta i beaktande är att en liknande studie på en annan plats med andra förskollärare skulle kunna komma fram till ett annat resultat.

Med hjälp av fokusgruppen kan vi dock ”fånga in” fler förskollärares åsikter, men även fokusgruppen som metod kan ifrågasättas utifrån de kriterier som Stukát (2011) belyser, och som beskrivits ovan som kritik till fokusgruppsintervjun. Dessa risker är vi medvetna om,

men de fördelar som Wibeck (2010) lyfter anser vi väger tyngre. Hon menar att gruppinteraktionen snarare kan göra att deltagarna blir mer benägna att samtala. Samt att ämnet för diskussionen kan utvecklas tack vare att deltagarna får ta del av varandras åsikter.

Dessa motiveringar fungerar även som motivering till varför vi valt fokusgrupper framför enskilda intervjuer med förskollärarna i studien. Vilket då hade kunnat vara ett alternativ till metod för insamling av det empiriska materialet. Genom enskild intervju skulle risken med gruppåverkan minska avsevärt. Ett av de tyngsta argumenten för fokusgruppen är dock interaktionen mellan människor, och det som kommit upp som ett resultat av att lyssna på och diskutera med andra skulle därmed gå förlorat. Vad vi däremot anser skulle ge vår studie ytterligare styrka är att komplettera intervjuerna med observationer från verksamheten. Det finns framför allt två anledningar till att vi inte valt observation som metod. För det första känns det främmande för oss utifrån etiska aspekter att gå in och observera hur förskollärarna hanterar barnens konflikter i verksamheten. Det andra argumentet är helt enkelt tidsbrist, att tillföra ytterligare en dimension till studien skulle enligt vår mening bli allt för omfattande. Vi anser dock att det skulle möjliggöra att vi uttalade oss om *hur* pedagoger agerar i konflikter mellan barn och inte enbart *hur de uttrycker* att de gör det.

6 Analys

I analysdelen kommer vi att presentera vårt resultat genom att låta utdrag ur empirin vävas samman med olika teorier, modeller för konflikthantering samt tidigare forskning. För att göra materialet tydligt och lättläst har vi valt att presentera analysen under ett antal rubriker. Innehållet under dessa rubriker bör dock ses som flytande. Vilket bland annat innebär att flera av de exempel ur empirin som lyfts skulle fungera väl som exempel även under andra kategorier. Genom att lyfta in empirin är vår förhoppning att synliggöra vårt material. Det vi ser och den tolkning vi gör, är endast ett av många sätt som materialet skulle kunna ses ur.

Då vårt ursprungliga huvudintresse var att undersöka vilken roll förskollärare beskriver att de tar i konflikter mellan barn är det framförallt detta som vi fokuserar på vid analysen. Frågor kring pedagogernas syn på konflikter, och hur den påverkar pedagogerna i arbetet med konflikthantering har vuxit fram hos oss under studiens gång. Vilket lett till att vår ursprungliga forskningsfråga kompletterats med ytterligare en dimension. För att öka förståelsen för pedagogens agerande i konfliktsituationer mellan barnen har vi även valt att kort lyfta hur förskollärarna ser på konflikter. Synen på konflikter kommer vi inte att fördjupa oss i, men vi vill ändå lyfta detta perspektiv då vi anser att pedagogens konfliktsyn genomsyrar hans arbete med konflikter i förskolan.

6.1 Förskollärarnas två roller - den styrande och den avvaktande

Förskollärarnas syn på konflikter uttrycktes i meningar som: ”något som händer varje dag”, ”är oundvikligt”, ”lärandetillfällen”, ”nödvändig del av utvecklingen”, bland annat. Maltén (1998) förklarar att det är viktigt att erkänna att konflikter finns och att det är något som existerar i vår vardag. Han betonar att det essentiella är hur man hanterar konflikterna. Förskollärarna resonerar kring sin roll i termer som ”lyssna och ställa frågor”, ”hjälpa barnen att förhandla”, ”bryta” och ”att vara lyhörd och närvarande i barngruppen”. När det kommer till hur pedagogerna beskriver att de hanterar situationen ser vi att åsikterna går isär hos våra intervjupersoner.

Britt – Ibland med dom här små, det går ju inte att prata med dom minsta, det går inte att resonera, man får bara lyfta liksom... kom här, kom här, så ta vi bort den dockvagnen...thip tjopp...in i målrummet gör nått annat. Och inte hålla på –vem var det som börja? Vad gjorde du? Varför slog du honom? Utan bara bryta och säga- gör något annat. /Höst, 2014.

Från våra fokusgrupper får vi fram två mer utmärkande roller. Den styrande pedagogen som bröt konflikterna utifrån eget intresse utan direkt hänsyn till barnens tankar och upplevelser, men även ibland gav sig in i en medlande roll. Den andra utmärkande rollen var pedagogen som var mer avvaktande för att vid behov gå in som medlare, eller som vissa pedagoger hellre uttryckte det, agera språkrör.

Två andra pedagoger resonerar med varandra kring temat:

Märta - ... förhoppningsvis så har man sett situationen innan, eller liksom vad som har hänt innan såå, så att man, å sen att man får va med å prata med dom om vad dom har tänkt, a men, ja vet inte om det kan vara om olika rollen! Alla kanske vill vara mamma, eller a så. Att man pratar med dom att man försöker att lotsa, -att du vill vara mamma och du a, man kan ha två mammor i leken, och kan man inte det så kanske nån kommer på att dom kan ändra sig...

My - och sen kanske man kan uppmuntra dom att, det kanske är någon som säger- nej man kan INTE ha två mammor i leken (bestämd röst), men man kan uppmuntra dom att berätta- hur tänker du då? – hur kommer det sig att man inte kan vara två mammor? Och att man kan spinna vidare på det, för i samhället ser det ju faktiskt ut så att det kan finnas två mammor eller två pappor, eller att man har en mormor i familjen eller sådär... Så att dom bara får en känsla, att man bekräftar deras känsla av att, hur dom tänker. Det är ju inget som rätt eller fel utan att man då lyfter upp deras tanke, kontra -ska vi lyssna på vad han säger, eller säger nu då? /Höst, 2014.

Även dessa pedagoger uttryckte att det ibland fanns behov att bryta barnens konflikter. Om de var tvungna att bryta ville de gärna tala med barnen efteråt om vad som hänt. Dels för att få förklara sitt agerande och dels höra barnens tankar kring händelsen. Vilken denna konversation vittnar om:

My - Det beror ju på hur man gör särandet, man kan ju fortfarande lyssna in dom, lyssna in deras tankar och åsikter – men nu känner jag att här, nu känner jag att jag får bestämma nu. -För mig känns det som att ni inte klarar den här leken. -Jag tänker mig om du och du går och sätter er i ateljén, och att du och du går dit och så... Asså det är ju en variant att göra särandet på men man behöver ändå inte "trampa" på dom, och liksom nedvärdera dom att det här kan ni inte lösa själva, utan jag får gå in som vuxen och vara auktoritär och bestämma...

Märta - Utan att dom får, aa, varva ner lite granna först. Och då som du säger (tittar på My) några barn sitter i ateljén och sen kan man prata om det sen... när det har lugnat ner sig. / Höst 2014.

Den första av de två mer utmärkande rollerna, är den styrande pedagogen som bryter konflikterna och får en snabb lösning för att sedan kunna återgå till det planerade pedagogiska arbetet. Det här synsättet kan vi koppla till Singer och Hännikäinen (2002) begrepp det lärarcentrerade förhållningssättet. Denna benämning finner vi än mer passande, och vi kommer härefter att använda oss utav begreppet lärarcentrerad i vår analys. Framför allt kan vi se att den lärarcentrerade rollen är mer framträdande i de verksamheter som de mindre barnen vistas i. Pedagogerna talar om att bristen av språket gör att det är lättare att stoppa konflikterna genom att sära på barnen direkt. De anser också att avsaknaden av

förståelse för andra kan göra att de väljer att hantera konflikten genom att bryta. Detta sätt att se på barnens agerande och oförmåga att lösa konflikten på egen hand kopplar vi till Johanssons (2011) olika definitioner om vuxnas syn på barn.

Genom att gå in som pedagog och bara bryta konflikterna, alternativt servera barnen de lösningar som man som vuxen anser bäst vittnar till viss del om en syn på barnet som *irrationellt* eller att *vuxna vet bättre* (Johansson, 2011). Även med utgångspunkt i Löfdahls (2007) agensbegrepp ser vi hur pedagogerna genom att bryta/ta barnets konflikt ger barnen en väldigt begränsad möjlighet att utöva sin agens i den aktuella situationen. Svårigheten som pedagogerna uttrycker är då konflikter uppstår under större delen av tiden i verksamheten skulle personalen inte gjort annat än att reda ut konflikter. Därför säger sig pedagogerna agera genom att bryta och inte, som pedagogen Sonja uttryckte det ”prata ihjäl barnen”. Samtala med barnen angående en konflikt görs om konflikten anses kräva det. Är det en större, allvarligare konflikt, som bryts vill läraren att barnen lugnar ner sig för att senare samtala om vad som hände och hur de kände. Det var ett arbetssätt som större delen av pedagogerna uttryckte att de förhöll sig till. Vad som kunde skilja vissa pedagoger åt var utvecklingen efter att ha hört barnens resonemang efter en konflikt. Genom att uppmana till samtal med barnen anser vi att pedagogerna även ger uttryck för att se på *barnet som medmänniska* med åsikter och upplevelser som räknas (Johansson, 2011). En del pedagoger kom med egna lösningar, antingen hur de kunde samarbeta, eller som en pedagog gav en bild av, hur hon visade barnen att de kunde gunga på en gungbräda utan att någon blev utanför. En annan pedagog gav barnen en liknande leksak, om det var innehavet av en leksak som var upphov till konflikt. Detta kunde de även koppla till ett lärande hos barnen genom att en av pedagogerna gav en förklaring till sitt agerande.

My - det är inte för att undvika konflikter som man har en hel uppsjö utan det är ju mer just det här att slippa vänta allt för länge, och att man ska kunna göra det samma, man kan lära sig i situationen. / Höst, 2014

Det uttalande agerandet kan även ses som en form av prevention, vilken Gloeckler och Cassel (2012) lyfter i sin studie. Även kopplingar till Cohens konfliktpyramid kan göras, med hänvisning till den förebyggande nivån (Cohen, 2005). Genom att förebygga att onödiga konflikter uppstår i verksamheten, kan barnen istället lägga energi på aktiviteter som är mer meningsfulla, som i detta exempel att kunna leka med samma sak tillsammans med sina kamrater.

Den andra rollen som tydligt framträder i studien är den mer avvaktande pedagogen, hen som inväntar barnen för att se hur och om barnen själva löser konflikter. Den roll som vi uttrycker agerar mer eller mindre som ett språkrör för barnen kan vi koppla till Gloeckler och Cassels (2012) studie där de använder sig utav problemlösare tillsammans *med* barnet. Vad vår studie kan visa där är att många pedagoger uttrycker att de vill hjälpa till i konflikten tillsammans med barnen, genom att vara närvarande i barngruppen, och hjälpa barnen att utvecklas genom konflikter. Pedagogerna förklarar att barnen kan utvecklas i konflikter genom att den vuxne inte går in i konflikten direkt utan avvaktar för att låta barnen själva lösa dilemmat.

*Gun - ... sen så han har studerat just 1-2 åringar (Hänvisar till en föreläsare) och man tror att, man är van vid att bara rusa fram och säga **nej stop**... men om man då väntar, man kan faktiskt vänta, så kan man faktiskt se att i början är dom jättearga på varandra och kanske gapar och skriker, och kanske slänger grejer i huvudet på varandra... men sen bara tittar dom på varandra och börjar gapskratta... han hade ett exempel på det så vi gick hem och prova, och det*

*funka... men det är så lätt att falla in i det här **nej stop** och då lär dom ju sig inte den här biten att jag måste tala om, eller visa vad jag vill... så vi lärde oss mycket av det i alla fall... sen är det klart att man måste gå in ibland och bara ta dom där ifrån när det går över styr, och det får det ju inte göra... /Höst, 2014.*

En annan pedagog för ett resonemang som skiljer sig något från det ovanstående uttalandet, men tillför ytterligare en dimension till resonemanget kring barnets egen förmåga i konfliktsituationer.

Rebecka - Och dom är väldigt villiga och lös problem liksom om man. Det behöver inte handla om konflikter men över lag om man ser dom som problemlösare är dom åå dem verkligen funderar "Hur kan vi göra det här och nu blev det så här men om vi provar den här lösningen i stället då" hjälpa dom i det tror jag man kan hitta massa olika vägar. /Höst, 2014.

Citatet ovan visar tydligt en bild av hur pedagogerna ur det här förhållningssättet ser barn som egna individer med egna tankar, *barnet som medmänniska*. Barnen blir som Lundgren, Säljö och Liberg (2010) uttrycker det en del av sitt eget lärande, att de tillsammans kan utvecklas utifrån sina egna förutsättningar. Vilket vi även kan se utifrån Malténs (1998) olika sätt att se på konflikter. Framförallt i det vitaliserande synsättet. Där pedagogen ser konflikter som något lärorikt och utvecklande som följande pedagog ger uttryck för:

Märta - Så ser jag ju också på det, det är ett lärande, om de inte hamnar i konflikter så går de på något sätt inte vidare för i konflikterna lär de ju sig så mycket av givande och tagande. Dom lär sig kompromissa, de lär sig turtagning, de lär sig problemlösning. /Höst 2014.

Genom pedagogernas förhållningsätt och sätt att se på sin roll i barnens konflikter som något avvaktade, alternativt medlande menar vi att barns möjlighet till agens är betydligt mycket större i denna roll. Genom att pedagogerna avvaktar barnens agerande ger de barnen en chans att använda sina egna kunskaper och förmågor, de får utrymme att utöva sin agens (Löfdahl, 2007). Pedagogen går in i konfliktsituationen först då barnen själva ber om hjälp, alternativt då konflikten urartar och pedagogen anser att barnen behöver stöttning.

Gemensamt för de båda förhållningssätten som vi kan se utifrån vår analys är att alla pedagogerna uttrycker att de vill hjälpa till och stötta barnen. De menar att de ser barnen genom att de ställer frågor och lyssnar på deras svar. När de utmanar barnen att tänka och fundera själva hur de känner i situationen, ger pedagogerna barnen verktyg att försöka lösa konflikten på egen hand. Tryggheten finns där då genom att den vuxne är där som ett bollplank. Ett verktyg som en av fokusgrupperna tryckte på var att arbeta med konflikter kontinuerligt i den dagliga verksamheten. De arbetade med ett material som delvis fungerar förebyggande, genom att onödiga konflikter kan undvikas då barnen får lära sig att uttrycka hur de känner i olika situationer. Denna metod syftar till att förbereda barnen på att själva lösa konflikter när de uppstår, alternativt veta när behov av medling finns. Genom att hjälpa barnen att sätta ord på sina känslor kunde det ges förutsättningar till att klara ut konflikten på egen hand. I följande exempel ur empirin resonerar två pedagoger om arbetssättet Start och Stegvis.

Josefine - Men oavsett hur gamla dom är när dom hamnar i konflikter så tror jag att det är viktigt att, asså visa vad känslan är hos den andra personen... oavsett hur liten du är så ser du att den andra personen blir ledsen när du gör så... att vi pratade mycket om känslor, hur det känns liksom...

Rebecka - Ja vi jobbar ju mer START och STEGVIS på alla avdelningar...

Moderator: Okey...

Rebecka - ... Åå då är det mycket att berätta hur man känner, och lära sig att tolka varandras ansiktsuttryck...

Josefine - ... och sätta ord på sina känslor också..

Rebecka - Ja precis, att tala om att, -nej jag blir ledsen när du slår på mig... att verkligen tydligt kunna berätta att vad som hände, och hur man kände... /Höst, 2014.

Ett exempel ur empirin var att säga ”stop” till sina kamrater när barnen kände att de inte orkade eller ville mer. Utifrån det beskrivna arbetssättet kan vi se likheter med Cohens konfliktpyramid och att arbeta med konflikter på en förebyggande nivå (Se figur 1, s.8). Språkets funktion blir tydligt i detta resonemang. Vi ser även tankeutbytet i ovanstående citat som ett resonemang kring att ge barnen redskap att hantera konflikter. Genom att se på språket som ett verktyg i enlighet med den sociokulturella teorin, ges barnen förutsättningar för att sätta ord på sina känslor. Att enbart utöka sitt ordförråd är inte tillräckligt. När barnen också lär sig hur de kan använda dessa redskap i ett för dem användbart sammanhang kan man säga att kunskapen är medierad (Säljö, 2000). Verksamheter som arbetar med att ge barnen alternativa uttrycksformer, att med hjälp av ord hjälpa barnen att förebygga onödiga konflikter. Det i form av att de kan yttra sina känslor. Lyckas barnen inte uttrycka sig, och det blir en kommunikationsbrist, menar pedagogerna att de ger barnen verktyg att hantera konflikterna när de väl har uppstått. På så vis anser vi att detta arbete även rör sig upp på de nivåer som Cohen kallar *hantering* och *hjälp*.

6.2 Situationella begränsningar av förskollärarens möjliga roller

Utifrån vad intervjupersonerna berättat kan vi se att även om de gärna vill hjälpa och stötta barnen i deras konflikter finns det yttre faktorer som begränsar deras möjligheter att arbeta just så. En del av pedagogerna såg svårigheter i att det fanns få forum att mötas för att sitta ner och samtala om konflikthantering. Det är viktigt att som personal prata ihop sig och ha någon att bolla med för att kunna ha ett gemensamt förhållningssätt i verksamheten, bland annat gällande konflikter. En pedagog uttrycker sig så här:

My - Jag kan väl känna att vi har en liten skillnad inne hos oss... merparten så tänker vi nog lika men vi är ett ganska stort arbetslag på många som, det vet ju du Lisa (tittar på moderatorn), som kommer och går. Vi jobbar aldrig samtidigt alla fem utan vi, vissa dagar jobbar jag med dom två och dom tre så, och vi har aldrig nått gemensamt, vi har ingen veckoplanering tillsammans, vi har väldigt få forum att mötas på, som arbetslag. /Höst, 2014.

Vid samtliga intervjuer framkom hur pedagogerna såg det stora barnantalet som problematiskt. Flertalet pedagoger poängterade tidsbristen som de kopplade till de stora barngrupperna. Vilket ledde till att de inte hade möjlighet att se alla barnen, och vara där som den stödjande pedagogen. Två pedagoger resonerar tillsammans kring svårigheterna som uppstår som en följd av det stora barnantalet.

Sonja – ... och ju fler konflikter desto större barnantal det är, det har ju också sett under åren, att de de ju närmare de e varandra och desto fler de är...

Britt – Några är borta idag, men öö de får plats och dom går inte på varandra och e dem då 16 så va e det jätteskillnad. Vi hinner inte heller med på samma sätt och se allt som händer, man kan inte avvärja allting för man kan inte va över allt./ Höst, 2014.

Det vi utläser ur ovanstående resonemang kring tidsbristen är bland annat hur det förebyggande arbetet av så kallade onödiga konflikter i verksamheten inte hinns med. Gloeckler och Cassel (2012) lyfter i sin studie hur en god problemlösning i förskolan bör bestå av väl avvägda delar prevention, konflikthantering *för* barn och konflikthantering *med* barn. Preventionen kan handla om att avhjälpa att konflikter uppstår vid särskilt krävande situationer under dagen. Preventionen handlar inte om att undvika konflikter helt, utan snarare om att låta ett rimligt antal konflikter uppstå under dagen för att hinna med att hantera dessa situationer på ett konstruktivt sätt tillsammans med barnen. Vilket förhoppningsvis leder till ett lärande hos dem i hur de kan hantera konfliktsituationer. Möjligheten till förebyggande arbete i verksamheten på grund av tidsbristen som pedagogerna ger uttryck för kopplar vi även till Cohens (2005) konfliktpyramid på förebyggande nivå (Se figur 1, s. 10).

En svårighet som en av pedagogerna tog upp som ett dilemma var när vårdnadshavares och förskolans olika åsikter om konflikthantering går isär.

Moa – Eller när föräldrarna säger att "blir du slagen, ska du slå tillbaka"... det finns, men då måste vi vara stenhård med att här inne gör vi inte så oavsett, så gör vi inte det här på förskolan. För aa, jag har stött på det några gånger./ Höst, 2014

Samverkan med vårdnadshavarna lyfts också som något positivt för pedagogerna i deras roll som tillfälliga omsorgsgivare. Genom att vårdnadshavare och pedagoger för ett kontinuerligt samtal kring barnets upplevelser både i hemmet och i förskolan, kan pedagogerna få en hjälp i sin roll som konflikthanterare i förskolan. De får en ökad förståelse för barnens agerande i olika situationer. Föräldrarna i sin tur får veta om barnen varit med om något under dagen som kan tänkas påverka dem på ett negativt sätt senare under dagen. Alternativt kan leda till funderingar hos barnen som annars kan vara svåra för vårdnadshavarna att förstå.

Lina – Om det har varit något allvarligt eller nånting så kanske man inte vill att barnen ska höra det när dem kommer. Men ibland så har man ringt också berättat att det här har hänt idag, "bara så att du vet det när du kommer idag, så vet du att det här har hänt". Så att inte alla står och hör det, ibland kan man inte vara ifred heller. Och just bara med föräldern, utan barn. Det är ju inte helt lätt...

Moa – Vi vänder det också mot föräldrarna så, "har det hänt nånting hemma, något speciellt på morgonen är det bra om vi vet om det också". Så vi kan bemöta på rätt sätt. Om det har varit någon dålig, stressig morgon, eller om man bråkat kanske. Att man kan berätta det. Det har hänt nån gång att ett barn och sen börja störtgråta och är otröstlig och man vet inte vad som har hänt. "Så likväl att vi ska berätta för er att det hänt något här, vill vi gärna veta det är något som kan påverka dagen". /Höst, 2014

Denna dialog mellan förskola och hem kopplar vi till Cohens konfliktpyramid (2005) på både en förebyggande och hanterande nivå. Genom att vara medveten om eventuella konflikter hemma kan pedagogerna hjälpa barnet att hantera sina känslor och förhoppningsvis undvika att det går ut över barngruppen. Om barnet trots allt hamnar i konflikter under dagen som en följd av upplevelserna hemma, kan pedagogen gå in i konflikten med en medvetenhet om barnets extra svårigheter denna dag.

Ytterligare en svårighet angående konflikter som pedagogerna tog upp var att det som vuxen var lätt att ge barnen syndaböcker. Det är då lätt att hamna i vad Cohens kallar Stopnivå, den fjärde och minsta nivån utifrån hans konfliktpyramid (a.a.). Omvänt kan det även handla om att konflikthanteringen på Stopnivån förstärker känslan hos barnen att det borde finnas en syndabock.

Gun – De de jag tror det är vi också, det är vårt fel många gånger för vi har gått in där "Nooeeej" vrålat liksom "Ooohoo" och kanske sagt namnet också, et e ju helt. Så många gånger tror jag att det är vi vuxna som faktiskt skapar konflikter eller vi gör dem kanske värre än va dem är...

Rebecka - Vi ger dem syndaböcker. /Höst, 2014.

Vi ser även här kopplingen till tidsbristen som pedagogerna ger uttryck för. Då många konflikter blossar upp under dagen kan pedagogerna ibland gå in för snabbt och förstärka ett barns skuld genom att ropa dess namn högt, eller med kroppsspråket visa att det som sker inte är okej.

6.3 Sammanfattning av analys

Genom analys av vår empiriska data har vi kunnat se hur pedagogerna huvudsakligen diskuterar sin roll i konflikter mellan barn i två övergripande teman. Dess roll i relation till sitt uppdrag som förskollärare samt svårigheter att utföra detta uppdrag så som de önskar. De två rollerna som vi fick syn på i analysen var den mer styrande pedagogen som hade ett vad vi kallar ett lärandecentrerat förhållningssätt till konflikthantering. Den andra framträdande rollen var förskolläraren som i så stor utsträckning som möjligt valde konflikthantering *med* barn. Vid första anblicken kan tyckas att samtliga pedagoger ger uttryck för en likvärdig syn på konflikter, så som "något som händer varje dag". När de ger egna exempel från verksamheten kan vi däremot se att sättet de hanterar konflikter på skiljer sig åt. Om detta är ett uttryck för olika syn på konflikter generellt, eller är mer relaterade till situationella faktorer så som tidsbrist eller ett stort barnantal är svårt att avgöra. Det vi kan se är hur de olika sätten att förhålla sig till barnen i konfliktsituationer, ger dem olika förutsättningar att utöva sin agens.

7 Diskussion

Utifrån de övergripande teman vilka framkom i analysen kommer vi härmed att diskutera dessa vidare med hjälp olika teorier kring konflikter, samt olika sätt för pedagoger att förhålla sig till barnen i konfliktsituationer. Hur pedagogerna agerar menar vi också har att göra med deras syn på barn, vilket i sin tur kan kopplas till barns möjlighet att utöva agens i förskolan. Med hjälp av våra redskap i form av teorier och förhållningssätt vill vi söka svar på våra frågeställningar, vilken syn har pedagoger på konflikter och vilken roll menar pedagogerna att de tar i konflikter mellan barn.

7.1 Möjliga konsekvenser av pedagogens agerande

I analys har vi kommit fram till två mer distinkta roller som framträder hos pedagogerna, när de talar om sin roll i konflikter mellan barnen i verksamheten. Den mer lärarcentrerade pedagogen som går in i konflikter med egenhändiga lösningar, alternativt bryter konflikten och delar på barnen (Singer & Hännikäinen, 2002). Pedagogernas agerande i denna roll, vittnar enligt vår mening om synen på konflikter som något naturligt, alternativt något som i viss mån bör undvikas, för att använda Malténs (1998) begrepp. Pedagogerna kan sägas

utöva sin makt i förhållande till barnen, och deras roll i barnens konflikter handlar till stor del om att lösa konfliktsituationer som uppstår snabbt, utan att vare sig sätta sig in i barnens upplevelser eller att följa upp händelsen efteråt. Vilket vi tolkar som att konflikten i sig inte anses vara viktig, utan snarare att det egentliga lärandet sker utanför själva konfliktsituationen. Det här sättet att hantera situationen kan i och för sig leda till att den aktuella konflikten avslutas. Men vad som kan ifrågasättas är om barnet lärt sig något kring konflikthantering genom att pedagogen agerat som hen gjort. En fördel som vi kan se med att använda denna metod kan vara att pedagogen genom sitt agerande får slut på konflikten och att den pedagogiska verksamheten kan fortgå. Kanske anser pedagogen att det lärande som förväntas ske i den planerade pedagogiska aktiviteten i den givna situationen är viktigare för barnet just då, och eventuella konflikter bara är ett hinder för att utöva denna verksamhet på bästa sätt. Pedagogerna uttrycker även hur de samtalar med barnen i konflikter som en form av medling, vi anser att medlingen dock består mest i att läraren ger alternativ som hen finner rimliga och användbara och låter barnen välja det alternativ som de tycker är bäst.

Den andra rollen som framträder är pedagogen som använder sig av metoder som kan anses vara av en mer barncentrerad karaktär. Pedagogerna uttrycker att det är viktigt att inte förhastiga sig och gå in direkt i barnens konflikter. De anser att barnen själva besitter mycket kunskap om att hantera olika svåra situationer. Det är viktigt att man som pedagog avvaktar och ser hur konfliktsituationen utvecklar sig, detta kräver en pedagog som är närvarande i barngruppen. Att invänta att barnen själva kommer och ber om hjälp, alternativt att ingripa om situationen urartar. Pedagogens roll är att lyssna och ställa frågor i syfte att verkligen höra vad barnen uttrycker, och ge dem möjlighet att själva komma med alternativa handlingsmönster för att komma överens och lösa konflikten.

Pedagogerna talar om konflikthantering med hjälp av samtal med barnen, och som ett potentiellt lärandetillfälle. Vi anser att synen på konflikter i detta perspektiv rör sig inom ramen för vad Maltén (1998) benämner som den vitaliserande synen på konflikter. De här olika sätten att arbeta på är vad Cohen (2005) formulerar i sin konfliktpyramid i den tredje nivån. Där de inblandade ber om hjälp av en tredje part. Samt att de innan de önskar hjälp försöker hantera situationen själva, vilket kan ses i likhet med konfliktpyramidens steg två (se figur 1, s.10). Vi ställer oss undrande till om detta arbetssätt är möjligt då pedagogerna själva uttrycker bristen på tid till följd av de stora barngrupperna. Frågan är om det här snarare är ett önskat arbetssätt än ett faktiskt agerande. Vid en observation skulle vi kunnat få ett faktiskt svar på hur de gjorde, men då hade vi å andra sidan gått miste om hur de önskar att arbeta med konfliktsituationer.

I båda förhållningssätten ger pedagogerna uttryck för att man måste vara närvarande och ge barnen tillit. Frågan är då om de förhållningssätt som kommit fram i studien ger barnen den trygghet som pedagogerna vill ge. Att sära på barnen vid konflikt och sen inte samtala om varför man valde att sära på dem, utan bara lämna konflikten där, är svår att se som tillit. Om vi inte vänder på det och ser till att den slagna vet att pedagogerna kommer att rädda hen från slag. Då kan vi se det som en trygghet, men dock inte utifrån en pedagogisk synsätt. Där kommer däremot intervjupersonernas antydning om tidsbrist in, för att hinna med det andra pedagogiska momenten i förskolan måste de prioritera vilka konflikter som ska ges utrymme i verksamheten.

7.2 Tidbrist, stora barngrupper och andra svårigheter

Flera pedagoger tar upp tidsbegränsningar som de anser beror på de stora barngrupperna i förskolan. De menar att med det stora barnantalet blir det fler antal konflikter. Ytterligare en svårighet är att pedagogerna inte kan vara närvarande i barnens lek. Vilket de uttrycker är viktigt för att kunna hantera barnens konflikter på ett konstruktivt sätt. Det här kopplar vi till Gloeckler och Cassels (2012) resonemang kring prevention i verksamheten. Vilket bygger på att man till viss del är där och stöttar barnen vid till exempel övergångssituationer för att undvika att onödiga konfliktsituationer uppstår. Vi kopplar det även till Cohens (2005) konfliktpyramid. Cohen poängterar hur den första nivån ska ta mest utrymme i verksamheten, alltså den förebyggande nivån. Utifrån förskollärares resonemang tolkar vi det som bristen på tid genererar fler konflikter mellan barnen som hanteras på nivåerna hjälp, alternativt stop, sätt ur Cohens modell, vilket ej är önskvärt. Konflikthantering på de här nivåerna ska bara användas i absoluta nödfall. Men på grund av tidbristen är det tyvärr här pedagogerna många gånger hamnar i sitt sätt att hantera konflikter som uppstår mellan barnen. Genom att hantera konflikterna på detta vis ifrågasätter vi även vilket lärande som kan förväntas ske hos barnen, och drar paralleller till Malténs (1998) olika sätt att se på konflikter. Att se på konflikten som vitaliserande och lärorik, vilket de flesta pedagogerna uttrycker att de gör, förutsätter att man arbetar med konflikthanteringen på ett konstruktivt sätt. Vilket vi tolkar att pedagogerna kopplar till bristen på tid. Å andra sidan finns det pedagoger som uttrycker att man kan hantera konflikter på stopnivå på olika vis även med konflikter som kräver att man går in och sår på barnen.

Ytterligare en svårighet som pedagogerna uttrycker är att pedagogerna själva går in och indirekt genom sitt agerande skapar syndabockar åt barnen. Vi tolkar det till att vid Stop-situationer är förskollärarna mer benägna att höja rösten och säga ”Stop Olle!”. Vilket pedagogerna menar förstärker uppfattningen hos barnen att det ska finnas en syndabock. Men som vi tolkar det är pedagogerna inte nöjda med hur deras agerande leder till att servera barnen syndabockar. Även här ser vi kopplingar till tidsbristen. Då många konflikter blossar upp under dagen beskriver pedagogerna hur de ibland går in för snabbt och förstärker ett barns skuld genom att ropa dess namn högt, eller med kroppsspråket visa att det som sker inte är okej. Vi kopplar det även till Singer och Hännikäinens (2002) maktstrategi för konflikthantering. Pedagogerna går in i en situation med en förutbestämd mening, om att konflikten är ett faktum och att det dessutom finns en skyldig till konflikten.

Som framkommer i analysen kan det handla om att man går in i en händelse, och med höjd röst benämner/lyfter bort ett särskilt barn. Maktstrategin kopplar vi ihop med en mer undvikande syn på konflikter (Maltén, 1998) och inte med den vitaliserande synen vilket de flesta pedagogerna uttryckte att de hade. Är det kanske så att pedagogerna egentligen anser att vissa konflikter är av vitaliserande karaktär och andra inte? Skulle deras agerande kunna tolkas som att vissa barns konflikter inte är värda att lära något av, utan bara bör avbrytas? Vem är det som på förhand har rätten/förmågan att avgöra om en konflikt är vitaliserande eller ej? Samtidigt visar pedagogerna att de inte är nöjda med det faktum att barnen serveras syndabockar, vilket visar att de är medvetna om sina egna brister. Vi tolkar detta agerande som att pedagogerna i vissa konflikter går in med en inställning hos sig själv att det finns en skyldig till konflikten. Det viktigaste blir då att reda ut vems fel det var att konflikten startade, och inte att lyssna på barnens känslor och uppfattningar kring det som hänt. Vår uppfattning är att det egentligen handlar mer om en ful ovana hos pedagogerna, snarare än en väl genomtänkt konflikthanteringsstrategi. Vi anser att varje konfliktsituation är unik och komplex utifrån innehållet i vår empiri. Genom att ta sig tid och verkligen lyssna till alla

inblandade, och låta alla ge sin version av vad som hänt öppnar man för vad Gloeckler och Cassel (2012) benämner som konflikthantering *med* barn.

7.3 Barns delaktighet i sina egna konflikter

Konflikthantering *med* barn handlar om att pedagogen försöker närma sig barnets perspektiv. Pedagogen har ett genuint intresse att lösa konflikten tillsammans med barnen (Gloeckler & Cassel, 2012). Hur konflikterna hanteras kopplar vi till Johanssons (2011) olika sett att se på barn, och att dessa olika barnsyner i sin tur påverkar vilken möjlighet barnen ges att utöva sin agens. I konflikthantering med barn ser vi hur pedagogen förhåller sig till barnet som ett subjekt med känslor, åsikter samt förutsättningar att komma med alternativa lösningar. Det förhållningssättet vilket Johansson beskriver som ”vuxna vet bättre” förstår vi som en form av konflikthantering för barn. Här kan barnets funderingar och åsikter ibland efterfrågas av pedagogen, men lösningen på konflikten utgår ändå i slutändan från den vuxnes perspektiv. Vi kan utifrån empirin se hur pedagogen ger barnen val men de har egentligen ingen större möjlighet att själva påverka hur konflikten bör lösas. De båda sätten att bemöta barnen står enligt vår mening inte i ett direkt motsatsförhållande till varandra utan kan fungera väl så bra beroende på situationen. Om man som pedagog går in och serverar barnen de lösningar som man själv anser bra, kan barnen ”hjälpas vidare” och detta kan förhindra att barnen låser sig fast vid konfliktsituationen. Det är rimligt att anta att barnet genom att bemötas på detta vis ges alternativa sätt att hantera liknande situationer i framtiden. Vad vi dock ställer oss frågande till är hur villiga barnen egentligen är att använda dessa metoder, då de inte själva varit med och kommit fram till dem. En dimension som vi tycker är viktig att lyfta i detta sammanhang är barnets egen förmåga att kommunicera med andra. Har barnet ett utvecklat språk, alternativt kroppsspråk som möjliggör att hen kan göra sig förstådd och uttrycka sin mening?

Flertalet pedagoger lyfter språket och dess kommunikativa funktion. Bristen på språket anses både som en grund för konflikter, men även för hur konflikthanteringen kan se ut. Vi ser även kopplingen till barnens språkliga förmåga, och deras möjlighet att utöva sin agens. Utifrån tolkning av det empiriska materialet framkommer att den lärarcentrerade rollen är mer framträdande när man arbetar med småbarn. Man är mer benägen att bryta konflikterna, då man anser att barnen många gånger inte har språket eller förmågan att lösa konflikterna på egen hand. Detta resonemang sker även i förhållande till de äldre barnen, med då med störst fokus på barnets bristande förmåga att hantera konflikter. Det vi kan konstatera utifrån tolkning av det empiriska materialet är hur konflikthantering *med* barn, ger barnen ett större utrymme att komma med egna åsikter och att påverka sin situation. Detta sätt att hantera konflikter tillsammans med barnen kopplas både till ålder, men framförallt till språket. Barns möjlighet att utöva agens kan i detta sammanhang ses som större, ju äldre de blir. Vi funderar då på frågan om vem det är som avgör om barnet är kompetent nog att utöva sin agens som i det här fallet i konflikter. Av egna erfarenheter kan vi intyga att barn oavsett ålder befinner sig på olika nivåer på sin utveckling vid olika tidpunkter. Vad vi menar är att en tvåring kan vara nog så kompetent som en femåring och vice versa. Det handlar om att ge barn reella möjligheter att utöva sin agens oberoende av någon grad av stadietänk.

7.4 Avslutningsvis

Studiens syfte var att se hur pedagoger förhåller sig till barn och deras konflikter. Vilken roll tar forskollärare i konflikter som uppstår mellan barnen, och på vilka grunder väljer de att agera så? Genom att undersöka pedagogernas syn på konflikter, med särskilt fokus på deras

egen roll i konfliktsituationer som uppstår mellan barn, var vår förhoppning att ge en överskådlig bild av hur man kan förhålla sig till barns konflikter i förskolan. Konflikter är vanligt förekommande i människors vardag, och framför allt i en institution så som förskolan. Detta kan vi påstå utifrån egen erfarenhet då vi själva varit barn i förskolan, men framförallt i egenskap av blivande pedagoger under vår verksamhetsförlagda utbildning. Studiens empiri ger ett entydigt svar, alla pedagoger är överens om att konflikter är ständigt förekommande i verksamheten. Det är endast i detta avseende som vår undersökning kan ge ett tydligt och allmängiltigt svar. Som svar på våra frågeställningar kring synen på konflikter och pedagogens roll får vi dock lika många svar som antal deltagare, om inte fler. En och samma pedagog kunde uttrycka sig olika i relation till våra frågeställningar, bland annat beroende på vilken typ av konflikt det handlade om, eller på de inblandade barnens individuella förutsättningar. Då vi genomfört en studie med en kvalitativ ansats är varken förhoppningen eller målet att komma fram till generaliserbara resultat. Vilket vi tidigare belyst är målet snarare att beskriva hur pedagogerna själva ser på sin roll i konflikter. Vår förhoppning är att detta material ska kunna fungera som ett underlag för verkamma pedagoger, men även för blivande pedagoger, förskolechefer och andra intresserade av området kring konflikthantering.

I studien har två mer framträdande roller framkommit. Samtliga pedagoger ger uttryck för att vilja hjälpa och stötta barnen i konfliktsituationer. Det vi ser är dock att anledningen till denna inställning hos förskollärarna varierar. Synen på konflikter som en lärandesituation är även den gemensam för samtliga intervjudeltagare. Vad detta lärande består av skiljer sig dock åt. Merparten av pedagogerna uttrycker att barnen kan lära sig många olika saker i konfliktsituationer, så som turtagning, empati och samarbetsförmåga. Detta ser vi som ett lärande tack vare konflikten. Ett mindre antal pedagoger talar om lärandepotentialen i konflikter, mer i termer av att barnet lär sig att man inte alltid kan få som man vill. Ett lärande som kan ses som en konsekvens av konflikten. Det tredje övergripande temat som framkommit är det vi valt att kalla situationella svårigheter. Så som tidbrist, stora barngrupper, avsaknad av gemensamma forum för diskussion samt frågor rörande samverkan med vårdnadshavare. Denna diskussion i relation till konflikthantering saknar vi i forskningsfältet.

Om man väljer att se på svårigheterna som potentiella utvecklingsmöjligheter, anser vi att studiens resultat kan bidra till ytterligare en dimension inom forskningsfältet kring konflikthantering. Genom att lyfta och belysa de svårigheter som pedagogerna framhåller ser vi hur arbetet med konflikthantering i förskolan skulle kunna vidareutvecklas. Vilket vi ser skulle vara till nytta både för pedagogerna, men framförallt för barnen i verksamheten. Det ger möjligheten för barnen att möta vuxna i förskolan som både ser nyttan i konflikter, samt har redskapen att tillsammans med dem utöva konflikthantering på ett konstruktivt vis. Inte enbart för att det gynnar verksamheten, utan även för att det är en del av vårt uppdrag som förskollärare i enlighet med förskolans läroplan och FN:s konvention (UN, 1989). Vilken belyser hur varje barn har rätt att göra sin röst hörd och vara delaktig i beslut som gäller dem själva.

8 Referenslista

- Cohen, R. (2005). *Students resolving conflict – peer mediation in schools*. Culver City: Good Year Book.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examinationsarbete och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Gloeckler, L. & Cassel, J. (2012). *Teachers practices with toddlers during social problem solving opportunities*. Early Childhood Education Journal (2012) 40:251-257.
- Hultén, P., Hultman, J. & Eriksson, L.T. (2007). *Kritiskt tänkande*. Malmö: Liber AB.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Skolverket.
- Jordan, T. (2006). *Att hantera och förebygga konflikter på arbetsplatsen*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U., Säljö, R., & Liberg, C. (red.) (2010) *Lärande Skola Bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Löfdahl, A. (2007). *Kamratkulturer i förskolan – en lek på andras villkor*. Stockholm: Liber.
- Maltén, A. (1998). *Kommunikation och konflikthantering – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2010). *Läroplanen för förskolan lpfö98*. Stockholm: Fritzes.
- Singer, E., & Hännikäinen, M. (2002) The Teacher's Role in Territorial Conflicts of 2- to 3-Year-Old Children. *Journal of Research in Childhood Education*, 2002 (1). 5-18.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Nordiska Akademiska Förlag.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, P.-G., & Starrin, B. (1996). (Red.). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- UN (1989). *The UN Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations.

Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L. S. (1980). *Mind in society. Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper, om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: studentlitteratur.

9 Bilagor

Bilaga 1.

Välkomstbrev och informationsblankett

Hej,

Vi läser 6:e terminen på förskolläraryrket vid Göteborgs universitet. Vi har nu kommit så långt i vår utbildning att vi ska skriva vårt examensarbete.

Huvudämnet vi valt är konflikthantering. Vi har valt att fokusera på konflikter som uppstår mellan barn i förskolan. Vi vill undersöka vilken roll förskollärare tar i konflikter mellan barn.

Som metod för att få reda på detta vill vi intervjua utbildade förskollärare som är yrkesverksamma i förskolan idag, det är här som du kommer in i bilden.

Som intervjumetod har vi valt så kallade fokusgruppsintervjuer, där ni i en grupp omkring 3-5 pedagoger kommer att få svara på er uppfattning om ett antal förutbestämda frågor som vi menar är relevanta för att besvara vår frågeställning.

Till detta informationsbrev bifogar vi tre blanketter:

Blankett nr.1 vill vi att du läser igenom och skriver under, för samtycke till deltagande i studien. Ta med denna blankett vid intervjutillfället.

Blankett nr.2 önskar vi att du fyller i och tar med till oss vid intervjutillfället.

Blankett nr.3 är endast ett underlag vid intervjun, och innehåller de frågor som vi önskar diskutera med er. Denna blankett behöver du alltså inte fylla i men det är bra om du funderat kring frågorna tills vi ses.

Med vänliga hälsningar Lisa & Matilda

Informationskravet

Syftet med studien är att få en samlad bild av hur utbildade förskollärare ser på sin roll vid konflikter mellan barn i förskolan och hur de bör lösas.

Du som deltagare i studien förväntas delta i en fokusintervju med syfte att diskutera de frågor som bifogats. Studien är frivillig och du har rätt att avbryta ditt deltagande när/om du vill.

Slutresultatet av studien kommer att publiceras i form av en forskningsrapport och utgivas av av IPKL, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, vid Göteborgs Universitet.

Konfidentialitetskravet

Under studiens gång kommer det material vi samlat in att förvaras på ett sådant vis att obehöriga inte kommer att ha tillgång till det.

De uppgifter du lämnar kommer att avidentifieras, vilket innebär att uppgifter om din person och arbetsplats inte kommer att framgå, vare sig i studien eller den slutgiltiga rapporten.

Nyttjandekravet

De blanketter du fyllt i samt det material som används vid intervjun, så som anteckningar och ljudinspelningar kommer endast att användas som underlag för vår studie. Materialet kommer inte att användas i annat syfte eller spridas vidare.

Samtyckeskravet

Genom att signera detta dokument godkänner du ditt deltagande i studien och att du tagit del av ovanstående information.

Signatur

Ort

Datum

Namnförtydligande

Projektansvarig 1: Lisa Söder
Mailadress: XXX
Telefonnummer: XXX
Institution: IPKL Göteborgs Universitet

Projektansvarig 2: Matilda Stukát Gren
Mailadress: XXX
Telefonnummer: XXX
Institution: IPKL Göteborgs Universitet

Bilaga 2.

Frågor att besvara inför intervjun
Medtag denna blankett ifylld vid intervjutillfället

Ålder:

Kön:

Under vilka år utbildade du dig?

Vid vilken institution utbildade du dig?

Fanns det någon form av konflikthanteringskurs under utbildning?

Har du någon vidare utbildning inom konflikthantering sedan du blev verksam förskollärare?
Om ja, vilken?

Frågor att fundera kring inför intervjun

- Vilken syn har du på konflikter mellan barn?
- Har ni i arbetslaget något gemensamt arbetssätt för att arbeta med konflikter?
- Upplever du att det finns en konflikt som uppstår oftare än andra mellan barnen?

Scenario

”Tre barn i treårsåldern bestämmer sig för att leka tillsammans under den fria leken. Barnen kan inte komma överens om vad de ska leka. De blir osams och konflikt uppstår”.

- Hur skulle du hantera den här situationen?

Fler frågor kan tillkomma till intervjutillfället men det här är vårt övergripande tema som vi vill diskutera vid intervjun.