



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Förskollärares uppfattningar om konfliktsituationer

En kvalitativ studie om förskollärares och barns
positioner i konflikter

Isabel Jacobsen & Josefin Jacobson
Förskolläraryrket



Uppsats/Examensarbete: 15,0hp
Kurs: LÖXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2017
Handledare: Thomas Jordan
Examinator: Agneta Simeonsdotter Svensson
Kod: VT17-2920- 052-LÖXA1G

Nyckelord: Förskola, Förskollärare, Uppfattningar, Konflikt, Barn, Position

Abstract

Syftet med denna studie är att synliggöra vilka uppfattningar det finns bland pedagoger i förskolan om pedagogers samt barns funktioner, roller och positioner i konfliktsituationer. Våra centrala frågeställningar är: 1. Vilka uppfattningar har pedagoger om konflikt som fenomen? 2. Vilken funktion tillskriver pedagogerna sig i förhållande till konfliktsituationer? Vilka positioner konstrueras? 3. Vilka uppfattningar om sitt agerande blir synliga då pedagogerna beskriver sig själva i förhållande till konfliktsituationer? samt 4. Vilka positioner tillskriver pedagogerna barn i förhållande till konfliktsituationer? Vilken barnsyn ger det uttryck för?

Vi utgår från en konstruktionistisk ansats och centrala begrepp som vi använder är: position, barnsyn och konflikt. Vi har använt oss utav tidigare forskning som berör konflikt och barnsyn men önskar i och med vårt teoretiska ramverk skapa nya ingångar för fortsatt reflektion kring begreppet konflikt och dess betydelse i förskolan. Studiens metod är intervju och i projektet har två förskolor i Göteborg deltagit. Vi har genomfört sex stycken intervjuer, plus en pilotintervju, med pedagoger i de utvalda förskolorna. I studien har vi utgått från en kvalitativ och induktiv metod och analyserat materialet genom kodning, tematisering och summering.

Resultatet visar att pedagoger benämner sig själva som *stöttare*, *hjälpare*, *förebild* och *närvarande* i konfliktsituationer. Pedagogens funktion är att ge barnen verktyg till att lösa konflikter själva. Barnen förklaras som att vara *i utveckling*, *kompetenta* respektive *inkompetenta*. Barnen förväntas vara mer självständiga och kunniga i sin konflikthantering ju äldre de blir. Alla barn närvarande i konfliktsituationer påverkas av konflikten, de positioneras som *passiv eller aktiv aktör* eller *drabbad*. Pedagogerna har sista ordet i konflikter och barnen frågar ofta om hjälp av de vuxna för att lösa sina konflikter. Samtliga intervjudeltagare delade uppfattningen att konflikter sker mellan barn-barn på förskolan, hälften av deltagarna nämnde konflikt mellan barn-vuxen.

Förord

Vi vill börja med att tacka alla de pedagoger som har ställt upp på intervjuer, utan er hade studien inte varit möjlig. Tack till alla de föräldrar vars godkännande gjorde det möjligt för oss att genomföra observationer. Framförallt vill vi rikta ett stort tack till vår handledare Thomas Jordan vars ihärdighet och peppande ord har fått oss att oupphörligt sträva framåt i vårt skrivande.

Avslutningsvis vill vi tacka alla de barn vi mött under vår verksamhetsförlagda utbildning som genom sin nyfikenhet bidragit till att vi ständigt känner oss inspirerade till att utvecklas och bli bättre forskollärare.

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	1
1. Inledning	3
2. Syfte och frågeställningar	4
3. Tidigare forskning.....	5
3.1 Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan.....	5
3.2 Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv.....	5
3.3 Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie.....	6
3.4 Konflikter och konflikthantering i förskolan – förskollärares uppfattningar.....	7
3.5 Teacher Practices with Toddlers During Social Problem Solving Opportunities.....	7
3.6 Sammanfattning	8
4. Teori och begrepp.....	9
4.1 Konstruktionism.....	9
4.2 Positionering och position.....	9
4.3 Barnsyn	10
4.4 Det kompetenta barnet	10
4.5 Konflikt	10
5. Metod.....	12
5.1 Metodval	12
5.2 Induktiv ansats	12
5.3 Urval av förskola.....	12
5.4 Observation – fall.....	12
5.5 Intervju	13
5.5.1 Pilotintervju.....	13
5.5.2 Urval av intervjudeltagare.....	14
5.5.3 Intervju – val och genomförande.....	14
5.6 Analysmetod	15
5.7 Studiens trovärdighet och generaliserbarhet	16
5.8 Etiska avväganden.....	17
6. Resultat.....	19
6.1 Pedagogers uppfattningar om konflikt.....	19

6.2 Pedagogers uppfattningar om sin funktion i konfliktsituationer.....	19
6.2.1 Pedagogen som stöttare	20
6.2.2 Pedagogen som hjälpare	20
6.2.3 Pedagog som förebild.....	20
6.2.4 Pedagog som närvarande.....	21
6.3 Pedagogers uppfattningar om sitt agerande i konfliktsituationer.....	21
6.3.1 Pedagogen bestämmer.....	21
6.3.2 Pedagogen ett steg före.....	21
6.3.3 Pedagogen avvaktar eller avbryter	22
6.4 Pedagogers uppfattningar om barn i konfliktsituationer	22
6.4.1 “Barnet” – resultat utifrån fiktiva fallet.....	22
6.4.2 Barn är	23
6.4.3 Barn gör.....	25
6.5 Sammanfattning	26
7. Analys	27
7.1 Pedagogers uppfattningar om konflikt	27
7.2 Pedagogers uppfattningar om sin funktion i konfliktsituationer.....	27
7.3 Pedagogers uppfattningar om sitt agerande i konfliktsituationer.....	28
7.4 Pedagogers uppfattningar om barn i konfliktsituationer	29
7.5 Sammanfattning	31
8. Diskussion	32
8.1 Metoddiskussion	32
8.2 Resultatdiskussion.....	32
8.2.1 Pedagogers uppfattningar om konflikt	32
8.2.2 Pedagogers uppfattningar om sin funktion i konfliktsituationer	33
8.2.3 Pedagogers uppfattningar om sitt agerande i konfliktsituationer	33
8.2.4 Pedagogers uppfattningar om barn i konfliktsituationer	33
8.2.5 Problematisering av resultat	34
8.2.6 Förslag till vidare forskning	36
Referenslista.....	37
Bilaga 1.....	41
Bilaga 2.....	42

1. Inledning

Under vår tid på förskollärarytbildningen är kurserna om konflikt de som har fascinerat oss mest. Vårt intresse har dock grundat sig i den konstruktion som görs av pedagoger i konflikter – en konstruktion av både sig själva och av barnen. Liksom Bryman (2011) menar att verkligheten – och vi i den – är i konstant konstruktion och blir till på olika sätt i olika sammanhang, ville vi undersöka hur detta sker relaterat till konflikt. I och med vår studie blev det intressant att se hur läroplanen behandlar temat konflikt. Begreppet konflikt nämns enbart en gång i förskolans läroplan; “Arbetslaget ska stimulera barnens samspel och hjälpa dem att bearbeta konflikter samt reda ut missförstånd, kompromissa och respektera varandra” (Skolverket, 2016, s. 9). Enligt vår tolkning går det även koppla ett flertal andra av läroplanens direktiv till arbetet med konflikter, men citatet ovan gav oss ändå en “fingervisning” om i vilket sammanhang begreppet konflikt används i nationella riktlinjer. Utifrån denna knapphändiga information har vi valt att försöka synliggöra hur pedagoger uppfattar barns, samt sin egen roll i konfliktsituationer. Denna studie blir således relevant både för studerande och verksamma förskollärare. Som bakgrund till vårt syfte har vi även förhållit oss till Eriksson-Zetterquist och Ahrnes (2015) beskrivning av att intervjusituationen är en konstruktion där en person har möjlighet att socialt konstruera sin identitet, det vill säga att det är en plats där “jaget” har möjlighet att positionera sig på ett visst sätt. Vi har utgått ifrån en kvalitativ och induktiv ansats och använt både observation och intervju som metod. Genom att undersöka vilka uppfattningar pedagoger har om sin egen, samt barns roll i konflikt vill vi se vilka positioner som benämns – om hur pedagoger bör vara eller agera relaterat till olika synsätt på barn och sätt att förhålla sig till barn. Personerna som deltagit i studien har olika utbildning men kommer i texten att benämnas som förskollärare och pedagoger då de alla är verksamma i förskolan.

Vi är inte ute efter att skriva fram nya teorier och idéer, utan hoppas snarare att med vår studie bidra till reflektioner om hur pedagoger formar sig själva och andra med hjälp av sina ord. Målet är också att undersöka något som vi själva kan vara med att påverka och förändra, det vill säga uppfattningar om vår yrkesroll och barnsyn i förhållande till konfliktsituationer. Hur påverkar det jag säger om barnet den bild jag har av barnet? Vad säger det i sin tur om hur jag förhåller mig till barnet och hur påverkar det verksamheten?

2. Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att synliggöra mönster i de uppfattningar och föreställningar pedagoger har kring sina egna och barns roller i konflikter. I och med det vill vi även undersöka vilka uppfattningar eller definitioner pedagoger har av konflikt. Vidare vill vi få syn på hur pedagogerna konstruerar och positionerar sig själva och barnen (genom sitt språk).

I studien har vi utgått ifrån följande frågeställningar:

1. Vilka uppfattningar har pedagoger om konflikt som fenomen?
2. Vilka funktioner tillskriver pedagogerna sig i förhållande till konfliktsituationer?
Vilka positioner konstrueras?
3. Vilka uppfattningar om sitt agerande blir synliga då pedagogerna beskriver sig själva i förhållande till konfliktsituationer?
4. Vilka positioner tillskriver pedagogerna barn i förhållande till konfliktsituationer?
Vilken barnsyn ger dessa uttryck för?

3. Tidigare forskning

Forskning kring konflikter har ofta gjorts utifrån syftet att undersöka hur konflikter kan hanteras (se exempelvis: Lundström, 2008). Fenomenografiska studier kring konflikt som fenomen är något vi hittat i flera tidigare kandidatuppsatser (se exempelvis: Johansson & Engkvist, 2017; Wilén, 2015). Även kandidatuppsatser om pedagogers uppfattningar om konflikt förekommer (se exempelvis: Skog, 2012; Johansson, 2006). Studier som syftar till att undersöka vilka positioner pedagoger tilldelar sig själva i sina uppfattningar om konflikt är dock något vi upplever att vi saknar. Urvalet av den tidigare forskning som lyfts i detta avsnitt är baserat på vilka studiers resultat vi kunnat relatera till vår egen studie. Den tidigare forskningen lyfts därför i syfte till att kunna analysera och jämföra våra resultat med tidigare resultat.

3.1 Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan.

Dolk (2013) har i sin avhandling undersökt de spänningar som uppstår i konflikter mellan vuxna och barn inom förskolan. Dolks avhandling blir därav relevant i relation till vår studie eftersom vi liksom henne vill synliggöra de förgivettaganden som uppkommer då barn "gör" något. För att studera detta fenomen utgår Dolk från feministiska teorier inom poststrukturalismen samt genuspedagogiken. Hon har under ett års fältarbete studerat hur normer, makt och delaktighet yttrar sig i den aktuella förskolans värdegrundsarbete. I sin analys har hon fokuserat på hur maktrelationen mellan vuxna och barn ter sig, samt i vilken mån barn har kunnat påverka sin situation i form av inflytande, delaktighet och motstånd. Som ett resultat av detta arbete lyfter författaren barnets roll i relation till talet om bångstyrighet. Enligt hennes studie framkommer det att den (här syftar hon på det bångstyriga barnet) som åskådliggör att det finns en ojämlik maktrelation anses vara den som förstör stämningen och därigenom betraktas som en sämre människa. Denna bångstyrighet kopplar Dolk till motstånd. Kortfattat innebär detta enligt Dolk att de barn som gör motstånd och betraktas vara svåra att leda in på rätt spår är de barn som anses vara "felet". De bör enligt Dolk istället betraktas som en tillgång i barngruppen eftersom de påvisar vilka normer som finns, och därigenom bidrar till att normerna kan problematiseras. Dolk (2013) poängterar att bångstyrighet inte kan tillskrivas ett specifikt barn utan att alla barn, oberoende personlighet, kan komma att betraktas som bångstyriga i något sammanhang – det vill säga när de går emot normen. Utifrån sin analys menar Dolk att resultatet visar på att ju snävare regler det finns inom förskolan desto mindre möjlighet finns det till delaktighet, denna aspekt gäller såväl vuxen som barn.

3.2 Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv.

Johansson (2003a) problematiserar i en vetenskaplig artikel vuxnas möjligheter att förstå barnets perspektiv. I samband med Johanssons tidigare resultat (2003b) analyserar hon pedagogers barnsyn utifrån tre kategorier: *barn är medmänniskor*, *vuxna vet bäst* och *barn är irrationella*. För att försöka närma sig detta har hon med hjälp av en livsvärldsfenomenologisk teori analyserat i vilken mån pedagoger har möjlighet att möta barnets egna perspektiv. Enligt författaren är barnsyn och förhållningssätt centralt i hur pedagogen bemöter och ser på barnet som person. Johansson (2003a) beskriver pedagoger som ser barn som *medmänniskor* som lyhörda gentemot barnens egna behov. Vidare menar Johansson att pedagogen med denna barnsyn strävar efter att barn skall få en upplevelse av kontroll över sin egen tillvaro. Dock visar hennes resultat att de pedagoger som ser barn som *medmänniskor* inte behöver agera därefter. Det är som vi tolkar det ett val pedagogen gör, att försöka förstå barnet och handla

därefter. Det vill säga att syftet till mötet mellan vuxna och barn varierar, ibland är det för att förhandla och ibland är det för att genuint försöka förstå den andres perspektiv. Vidare menar Johansson (2003a) att i barnsynen *vuxna vet bäst* vill den vuxne lära barnet att deras vilja inte alltid går igenom, pedagogens eget lärande *till* barn uppfattas vara viktigare. Barnsynen *barn är irrationella* visade sig genom att pedagoger till största del försökte förhindra att barns perspektiv kom till uttryck. Pedagogerna med denna barnsyn visade sig aktivt ta avstånd från barns egna perspektiv och till synes inte reflektera över vad de som vuxna ansåg vara givet. Johansson (2003a) menar att pedagoger med dessa tre synsätt tycktes vara överens om att barnet har ett eget perspektiv, dock skildes pedagogernas förhållningssätt gentemot detta ställningstagande. Johanssons artikel blir relevant för vår studie i och med vårt intresse för pedagogernas uppfattningar om barn, det vill säga deras barnsyn.

3.3 Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie

Markström (2005) har i sin avhandling undersökt förskolan som en konstruerad institution, skapad av de föreställningar som de olika sociala aktörerna i förskolan har (pedagog, barn, föräldrar). Studien har genomförts med en etnografisk ansats och har utgångspunkt i interaktionismen och socialkonstruktionismen. Som metod har forskaren använt sig av observationer i verksamheten på personalmöten och under utvecklingssamtal, samt intervjuer med barn, pedagoger och föräldrar. Markström lyfter hur förskolan består av sociala aktörer som dels skapar och dels är en del av den sociala konstruktionen förskolan. I studien är det framförallt ett avsnitt som varit av intresse för oss, då Markström (2005) skriver om olika konstruktioner av barn (kap. 7). I kapitlet beskriver Markström att barn blir till genom tal om hur barn ska vara. Resultatet visar på tre huvudkategorier: *barn i ständig utveckling*, *det individuella och kollektiva förskolebarnet* och *det normala förskolebarnet* (Markström, 2005, s. 143). Markströms studie är relevant för vårt projekt i och med hennes fokus på vilka konstruktioner det finns av barn i förskolan.

Resultatet utifrån *barn i ständig utveckling* beskriver barnen som på väg att bli till. En föreställning om barns naturliga utveckling skrivs fram, som kopplas till barnets ålder. Ett behov av att kontrollera att barnet utvecklas enligt förväntningarna lyfts. Förväntningarna blir högre ju äldre barnet blir. Det finns även skilda förväntningar på barn enligt genus och ålder, vilket Markström (2005) belyser när pedagoger uttrycker sig i termer av ”fyraårskillar” och ”sexårstjejer”. De yngre barnen beskrivs med termen “not yets” (Markströms tolkning av utvecklingssamtal, s. 150), det vill säga att förväntningarna är lägre på yngre barn.

Det individuella och kollektiva förskolebarnet beskrivs som ett barn i socialt lärande. Barnen förväntas lära sig outtalade och oskrivna regler för att socialt anpassa sig till hur ett förskolebarn “bör vara”. Markström (2005) menar att det är i samspel med både vuxna och barn som barn lär sig olika sätt att bete sig och förhålla sig till andra människor. Ett behov av att pedagogen agerar som förebild blir då tydligt. Även konstruktionen *bråkiga barn* är något Markström tar upp, där barn som ofta hamnar i konflikt eller inte förhåller sig till regler framhålls. *Det lydiga barnet* skrivs fram där resultatet visar att barnen uppfattas för lydiga och har behov av att lära sig att ifrågasätta det som förväntas av dem. Markström lyfter också barns lärande, dels genom att lära av andra barn och dels det mer “formella” lärandet.

Det normala förskolebarnet skrivs fram som hur barnen “förväntas vara” – en konstruktion av det normala gentemot det avvikande. Att kunna samspela med andra barn beskrivs som något eftersträvanvärt för *det normala förskolebarnet*. Sociala egenskaper lyfts som bra egenskaper. *Det normala förskolebarnet* förväntas även att vara nöjd med tillvaron, att trivas på förskolan och visa glädje. Det förväntas även visa självständighet och klara sig själv. En

annan förväntning är att barnet ska vara starkt och envist och våga stå upp för sig själv. Markström (2005) beskriver det som olika kompetenser *det normala förskolebarnet* förväntas ha. När barnet inte uppnår dessa krav så ses det som avvikande beteende. Pedagoger och föräldrar uttrycker sig inte i termen *det normala förskolebarnet*, utan detta är en tolkning Markström gjort utifrån studiens material. Normaliseringen eller normen behöver således inte alltid vara uttalad utan förväntningarna på barnet konstrueras av samhälle, föräldrar och pedagoger.

3.4 Konflikter och konflikthantering i förskolan – förskollärares uppfattningar

I sitt examensarbete har Hessvall och Svensson (2012) genomfört en fenomenografisk studie som undersöker pedagogers olika uppfattningar om konflikt och konflikthantering. Studien är fokuserad på hur pedagoger hanterar konflikter mellan barn-barn. Som metod har författarna använt sig av intervjuer med sex stycken förskollärare plus en pilotintervju som också använts i analysen. Resultatet visar att förskollärarna baserar sitt agerande på erfarenheter och att de bryter konflikter enligt sina uppfattningar om när det behövs, men ser så långt som möjligt till att barnen ska få lösa sina egna konflikter. Resultatet visar också att konflikthantering är något som pedagogerna sällan får fortbildning i. Studien beskriver även vikten av att känna sin barngrupp. I samband med vårt eget projekt intresserade vi oss mest för resultatrubriken "Erfarenhetsbaserade strategier" (Hessvall & Svensson, 2012, s. 21-24). I resultatsdelen redovisas de intervjuade pedagogernas uppfattningar om hur konflikter kan hanteras enligt deras mening. Informanterna beskriver pedagogens roll i konflikten i kategorierna: *närvara, reglera, avskilja, avvakta* och *samtala*. Resultatet visar en uppfattning om att pedagogens närvaro kan vara konfliktförebyggande. Pedagogen som reglerande beskrivs som att sätta upp regler och struktur för att undvika konfliktsituationer. Pedagogerna beskriver ett behov av att ibland behöva avskilja, det vill säga fysiskt sära på barn för att undvika eller lösa konfliktsituationer. Den avvaktande pedagogen delges att vänta för att se om barnen kan lösa konflikten på egen hand. Hessvall och Svensson lyfter att pedagogen i samtal med barnen kan få parterna att försöka se den andras perspektiv på situationen. Samtal kan även fungera som förebyggande då de handlar om hur barnen ska bete sig mot varandra. En förväntning på att barn själva ska kunna hantera konflikter tas upp, författarna menar dock att det inte räcker med att pedagogen håller sig i bakgrunden och är medveten om situationen om inte barnen getts verktyg till konflikthantering. Hessvall och Svenssons studie fokuserar på pedagogers strategier, det vill säga agerande, i konfliktsituationer vilket gör den relevant i vårt projekt.

3.5 Teacher Practices with Toddlers During Social Problem Solving Opportunities

I sin vetenskapliga artikel har Gloeckler och Cassell (2012) diskuterat hur pedagoger hanterar konflikter mellan barn i åldrarna 1-3. De beskriver konflikthantering genom två olika strategier: att hantera konflikter *med* (with) barn eller hantera konflikter *för* (for) barn. Författarna lyfter att konflikter mellan barn i åldrarna 1-3 ofta handlar om att de vill ha samma saker. Barnen beskrivs också ha en outvecklad kommunikationsförmåga vilket ger upphov till konflikter när de inte kan kommunicera sina tankar och känslor. Gloeckler och Cassells artikel är relevant för vår studie eftersom den fokuserar på olika strategier eller tankesätt pedagoger har i konfliktsituationer, vilket kan vara intressant att relatera till vårt resultat.

Konflikthantering *med* barn innebär enligt Gloeckler och Cassell (2012) att förskolläraren tillsammans med barnen reflekterar över vad orsaken till konflikten kan vara och hur den kan lösas. Strategin innebär förskollärare vägleder och lyssnar på de barn som är i konflikter för att kunna lösa dem. I och med strategin – att lösa konflikter *med* barn, ser förskolläraren det som ett lärotillfälle mer än en möjlighet att peka ut vems “fel” det var att konflikten startade.

Konflikthantering *för* barn beskrivs av författarna som konfliktsituationer där pedagogerna går in och hanterar konflikten istället för att lösa den i ett samspel med barnen. Situationer där denna strategi används är ofta ”farliga” och pedagogerna går därför in i syfte till att snabbt göra sig av med problemet eller det problematiska beteendet (Gloeckler & Cassell, 2012). Målet är att behålla lugnet i rummet. Denna strategi används genom att till exempel ge tillbaka en leksak till det barn som hade det först (när sådan konflikt uppstår) eller genom att styra barnets fokus till något annat för att avleda konflikten.

Gloeckler och Cassell (2012) menar att både hanteringen av konflikter *med* och *för* barn är nödvändiga, eftersom de har olika värde. När konflikten löses *för* barnen får det effekten att konflikten avbryts vilket i vissa avseenden kan vara det som behövs om målet är att hålla en barngrupp lugn. Men när konflikten löses *med* barn får barnen möjlighet till att själva reflektera över konflikten, lösningen och varandras perspektiv. Genom denna strategi får barnen i förlängningen verktyg till att i framtiden hantera sina egna konflikter.

3.6 Sammanfattning

Sammanfattningsvis har tidigare forskning berört olika barnsyner och konstruktioner av barn. Vi har även lyft tidigare forskning som belyser olika sätt att hantera konflikter (mellan barn). Tidigare forskning har visat ett mönster av att förskollärarnas agerande, funktion och barnsyn påverkar konfliktsituationen och/eller barnet på ett eller annat sätt. Vi har kunnat utläsa att det finns en viss skillnad mellan den amerikanska studien (Gloeckler & Cassell, 2012) i förhållande till den svenska studien (Hessvall & Svensson, 2012) som berör strategier inom temat konflikt. Då de i den amerikanska studien diskuterar strategier i konfliktsituationer benämner de det som *problemlösning*, samtidigt som den svenska studien benämner det som *konflikthantering*. Enligt vår tolkning finns det en skillnad mellan att betrakta något som ett problem och att betrakta det som en konflikt, respektive mellan att tala om lösning och hantering. Merparten av de studier vi har lyft, samt andra studier vi läst fokuserar på konflikter mellan barn-barn. Det vi kan bidra med till forskningsfältet är att vi fokuserar på uppfattningar om konflikter som kan uppstå mellan *olika* parter inom förskolans kontext. Vårt fokus är även mer på vad pedagogen säger om sin egen eller barns funktion, respektive agerande, vilket också skiljer sig från en stor del av studierna som oftast fokuserar på pedagogers agerande. Samtliga studier som presenterats under tidigare forskning kommer användas som analysverktyg i vårt projekt.

4. Teori och begrepp

4.1 Konstruktionism

För att kunna belysa vårt syfte och besvara våra frågeställningar har vi i vår studie utgått ifrån en konstruktionistisk ansats. Enligt Bryman (2011) fokuserar konstruktionismen på de villkor som verkar inom den miljö en individ vistas i. Konstruktionismens huvudsakliga syfte är enligt Bryman att belysa hur kategorier konstant skapas i det sociala samspelet, vilket i sin tur bidrar till en ständig förändring av förståelsen av ett fenomen. Enligt Heber (2007) finns det många typer av konstruktionism där de mest radikala hävdar att utgångspunkten bör vara att enbart titta på hur verkligheten konstrueras, oberoende av kontext och miljö. Sohlberg och Sohlberg (2013) hävdar dock att det finns ansatser som placerar sig i ett mellanläge, där språket återger verkligheten men också kan vara ett uttryck för människans subjektiva konstruktion av verkligheten. Vi väljer att använda ansatsen konstruktionism i enlighet med Sohlberg och Sohlbergs förklaring att denna tradition har till syfte att belysa och sedan problematisera konstruktioner. Vidare menar Johansson (2006) att med hjälp av denna ansats kan en djupdykning i vad som betraktas som en objektiv sanning göras för att sedan problematisera denna sanning genom att visa på flera uppfattningar kring verkligheten. Det handlar om vem som tar sig friheten eller har möjlighet att konstruera någon eller något och hur detta går till (ibid.). Eftersom Sohlberg och Sohlberg (2013) trycker på socialkonstruktionismens konstaterande att konstruktionerna sker via *interaktion*, vill vi med vårt val av inriktning och metod belysa att konstruktion av någon annan även kan ske via *kommunikation*.

4.2 Positionering och position

I en konstruktionistisk anda vill vi synliggöra vilka positioner pedagoger tillskriver sig själva samt barnen i samtal om konfliktsituationer. Det bör dock framhållas att vi i våra intervjuer har använt oss av begreppet roll, men i vår analys använder begreppet position. Eidevald (2009) påpekar att begreppet roll kan uppfattas som statiskt och att position är föränderligt i olika kontext. Samtidigt menar Thornberg (2013) att när man tillskriver någon en roll kan det vara ett sätt att beskriva en person, vilket enligt vår mening ligger nära begreppet position. Utifrån detta kommer vi att använda oss av begreppet position även i förhållande till begreppet roll i ambition att vara konsekventa i begreppsanvändandet. Vi har även antagit ett språkligt fokus på positionering, det vill säga vi fokuserar på hur tal konstruerar positioner. Hellman (2010) beskriver begreppet position i relation till vad och vilka handlingar som omtalas som de "normala". Positionering kan därför kopplas till begreppet normalitet, som enligt Markström (2005) kan symbolisera det som är önskvärt. Enligt vår tolkning av Markström innebär det att det finns ett beteende som inte är önskvärt i samband med att det önskvärda beteendet presenteras.

Enligt vår tolkning av Hellman (2010) kan en positionering av sig själv och andra även ske genom verbalisering och inte enbart genom fysiska handlingar. Även Skånfors (2013) uttrycker att individer kan positionera sig själva och andra i samtal. Ett flertal författare (se vidare i Eidevald, 2009; Hellman, 2010; Skånfors, 2013) påpekar dock att positionering inte skall tolkas som ett statiskt begrepp utan att positioner kan se olika ut beroende på sammanhang, vilket är en uppfattning vi delar. Därmed kan positioneringen av barn se olika ut beroende på vem det är som positionerar. Exempelvis kan positionen betraktas olika beroende på om det görs av barnet självt, av en pedagog eller av barnets förälder. Denna aspekt poängterar Skånfors (2013) då hon uttrycker att "[p]ositioner är inget man har utan [det

är något] som skapas” (s. 29). Likt vi har beskrivit ovan kommer vi i vår studie använda oss utav begreppen positionering och position i vår studie.

4.3 Barnsyn

Barnsyn är relevant att lyfta då pedagogers syn på barn i konfliktsituationer diskuteras. Johansson (2011) menar att barnsyn kan beskrivas som vuxnas förhållningssätt till, uppfattningar om och bemötande av barn. Barnsyn innefattar enligt Markström (2005) det tal om barn som berör hur de anses vara, känna, göra eller uppleva sin situation. Pedagogens barnsyn har stor påverkan på hur verksamheten formas, hur barnen bemöts och vilka förväntningar som sätts på barnen (Bjervås, 2003; Johansson, 2011). Johansson (2003a) lyfter i förhållande till att möta barns perspektiv att en specifik barnsyn antingen kan resultera i att barnet ges möjligheter eller att det begränsas. Att synliggöra sin barnsyn kan därför ses som viktigt. Bjervås (2003) benämner barnsyn som en social konstruktion kopplad till tid och kultur, vilket i sin tur innebär att den dels sett olika ut genom åren och dels ser olika ut i olika kulturer. I relation till vår valda ansats och utifrån Dolk (2013) och Eidevald (2009) vill vi tydliggöra att barn är ett konstruerat begrepp, det vill säga det ändrar innebörd beroende vem, när, var och hur det talas om barn. Mer konkret innebär detta att vi studerar och problematiserar de vuxnas perspektiv på barn i konflikt.

4.4 Det kompetenta barnet

Bjervås (2003) skriver fram *det kompetenta barnet* och menar att denna barnsyn växte fram i ett skifte från psykologisk forskning till annan social forskning. Bjervås (2011) menar att detta skifte kan beskrivas genom att barnet gick från att ses som “becoming” – ofullständigt, en individ i utveckling – till att ses som “being”, en individ med förmåga som *är* (Johansson, 2003a; Bjervås, 2011). Bjervås (2011) menar att *det kompetenta barnet* kan ses som motsvarighet till att se barnet som “being”, det vill säga en individ som tillskrivs förmåga. Bjervås (2003) problematiserar *det kompetenta barnet* till en barnsyn som gärna används som benämning men som inte behöver synas i praktiken. Emilsson och Pramling Samuelsson (2012) lyfter utifrån Bjervås resultat (2011) att kompetens ofta pratas om som något som finns inuti barnet och är inte något som framstår i tal om lärarledda situationer. Bjervås (2011) beskriver *det kompetenta barnet* som ett barn som har egen förmåga till rationalitet och socialt aktörsskap. Pramling Samuelsson och Sheridan (2016) beskriver barnet som resursrikt och menar att *det kompetenta barnet* är en vanlig benämning i dagens förskola.

4.5 Konflikt

Eftersom vi utgår från en konstruktionistisk ansats vill inte vi lägga vikt vid att ge en definitiv definition av vad konflikt är. Detta skulle enligt vår mening vara en motsättning i vårt grundantagande att fenomenets betydelse sker i och med konstruktionen av det. Dock vill vi med syfte att tydliggöra vad vi relaterar till då konflikt benämns ge flera uppfattningar kring vad konflikt kan vara. I intervjuerna bad vi även pedagogerna själva definiera vad konflikt i förskolan är för dem, vilket vi lyfter under resultatsdelen.

Nationalencyklopedin definierar konflikt som en “motsättning som kräver lösning” (“Konflikt”, 28/4/2017). Lennéer Axelson och Thylefors (1996) lyfter fram synonymer som ofta används för begreppet konflikt, dessa är bland annat oenighet, meningsskiljaktighet, sammandrabbning och motsättning. De lyfter även fram en definition av konflikt som en situation där intressen, ageranden eller uppfattningar kolliderar.

Begreppet konflikt blir ofta sammankopplat med något negativt (Cahn & Abigail, 2007; Ahrenfelt & Berner, 1992), det ses som något obehagligt och stort som vi gärna håller oss undan. En konflikt kan vara destruktiv eller konstruktiv. Den destruktiva konflikten ger dålig eftersmak, missnöje eller otillfredsställelse finns kvar efteråt (Cahn & Abigail, 2007; Carlander, 1990; Thornberg, 2013). En konstruktiv konflikt ger å andra sidan gynnsamma följder som ökad trygghet och förståelse av varandra. I en konstruktiv konflikt finns en villighet till att hitta gemensam lösning och ett lärande kommer ofta ur konflikten (Cahn & Abigail, 2007; Carlander, 1990; Thornberg, 2013). Vi vill i linje med dessa antaganden hävda att konflikt även kan vara något positivt. Att konflikter är en del av livet går inte att undkomma (Cahn & Abigail, 2007; Ahrenfelt & Berner, 1992; Thornberg, 2013). Men i samklang med Jordan (2015) vill vi hävda att det kan vara fördelaktigt att se konflikter som en given del av vardagen – vikten av att lära sig att hantera dem blir då tydlig.

5. Metod

5.1 Metodval

Vi har utgått ifrån en kvalitativ metod, med en induktiv ansats. Metodvalet motiveras med att vi ville undersöka pedagogernas uppfattningar om konflikt, samt sig själva och barn i konfliktsituationer. Bryman (2011) menar att kvalitativ metod är fördelaktig när en undersökning av hur människor uppfattar och tolkar sin omvärld görs. Med en kvantitativ metod hade vi inte uppnått samma möjlighet till en sådan studie eftersom en kvantitativ studie försöker finna en objektifierad sanning av verkligheten (Bryman, 2011). En vanlig kritik av kvantitativa forskare är att den kvalitativa forskningen förhåller sig för "subjektivt" till kunskap (ibid.). Men eftersom det var den subjektiva konstruktionistiska och kontextbundna verkligheten vi ville undersöka kunde vi inte relatera till detta. Vi vill även rikta tillbaka kritiken genom att i likhet med Bjørndal (2005) hävda att objektivitet inte är något som kan uppnås eftersom vi konstant är bundna av vår subjektivitet. Vi har i linje med Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) valt att kalla pedagogerna som deltagit i studien för "intervjudeltagare", detta för att undvika den laddning som kan finnas i andra benämningar som till exempel respondent eller informant. Nedan presenteras hur vi gått tillväga under de olika momenten i vårt projekt.

5.2 Induktiv ansats

Svensson (2015) menar att induktion syftar till en generalisering utifrån insamlat material. Till skillnad från en deduktiv ansats, där en hypotes testas, så börjar induktiva ansatsen med att samla material för att baserat på det göra "empiriska generaliseringar" (Bryman, 2011, s. 28). Den deduktiva ansatsen betraktas ofta som en del av kvantitativ forskning, liksom en induktiv ansats relateras till kvalitativ forskning (Bryman, 2011). Utifrån detta har vi inspirerats av en induktiv ansats eftersom vår utgångspunkt varit att låta det insamlade materialet "tala för sig själv". Det vill säga, vi ville tolka det som kom upp i intervjuerna istället för att söka efter ett svar utifrån en färdigställd hypotes. I vår strävan att hålla oss så nära vårt insamlade material som möjligt valde vi likväl att utifrån Bryman (2011) inte göra definitiva val av vilka teorier och begrepp vi skulle lyfta förrän efter vi var klara med datainsamlingen. Dock hade vi begrepp som makt, position och barnsyn i bakhuvudet, vilka under processens gång har omarbetats till våra slutgiltiga begrepp. Sådana ospecificerade och formbara begrepp kallar Bryman för sensitiva begrepp.

5.3 Urval av förskola

Urval av förskolor för vårt projekt baserades på ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2011), det vill säga att vi utgick från förskolor som var kända för oss sedan tidigare. Förskola 1 har Josefin varit i kontakt med och förskola 2 var bekant för Isabel. På förskola 1 är vår utvalda avdelning en 3-5 års avdelning med 19 barn och tre pedagoger. Avdelningen som deltagit från förskola 2 är en 1-5 års avdelning med 32 barn och fem pedagoger, uppdelade i två utrymmen. Förskolorna är belägna i två olika stadsdelar i Göteborg, med ett stort geografiskt avstånd från varandra.

5.4 Observation – fall

Vi valde att gå ut och observera vid våra två utvalda förskolor för att få ett underlag till planerade intervjuer. Utifrån dessa observationer ville vi skriva fram ett relevant fiktivt fall baserat på verkliga händelser. Davidsson (2007) menar att det är av fördel att använda sig

utav texter då uppfattningar kring ett fenomen studeras. Hon syftar dock till att låta personen i fråga skriva ner sina erfarenheter i en berättelse, men vi har istället valt att applicera det genom att låta intervjudeltagarna läsa ett färdigt framskrivet fall. Vi ville få reda på hur de upplevde situationen, samt hur de tolkade den. Innan observationerna genomfördes var vi i kontakt med förskollärarna för att de skulle få bekanta sig med, samt godkänna eller neka till att delta i projektet. Efter att vi fått godkännande av samtliga tillfrågade delade vi ut blanketter till alla berörda föräldrar där vi informerade om projektet. Föräldrarna fick sedan ta ställning till om de ville att deras barn skulle vara en del av studien eller inte.

Bjørndal (2005) menar att det kan vara av fördel att jämföra flera perspektiv i observationer av en situation. Han lyfter även fram att det i observationstillfället sker en filtrering av informationen vilket kan leda till att personer uppfattar situationer olika. Vi valde därför att utföra observationerna tillsammans för att få en så bred observation som möjligt. Observationerna genomfördes i tamburen under förmiddagen. Vårt val av kontext för observation baserar sig på våra egna erfarenheter av konfliktsituationer på förskolan. Utifrån våra uppfattningar finns det en begränsad möjlighet till ömsesidig kommunikation i tamburen och därför kan konfliktsituationer vara vanliga i detta rum. Vid observationstillfällena delade pedagogerna upp barnen så att enbart de barn vars föräldrar gett sitt medgivande var närvarande i tamburen. Då observationerna genomfördes var det sex respektive nio barn som var närvarande, samt en respektive två pedagoger. Under observationerna satt vi avsides i rummet och skrev ner det vi såg och hörde, vi gjorde således en observation av första ordningen (Bjørndal, 2005). Denna metod syftar till att man enbart observerar en situation och inte är en del av den. Eftersom observationerna enbart skulle vara en inspiration för vårt underlag till intervjuerna valde vi att inte filma eller göra ljudupptagning. Istället observerade vi med hjälp av en ostrukturerad loggbok där vi skrev ner vad vi såg i situationen. Enligt Bjørndal (2005) har loggbok till syfte att på ett fördjupat sätt få en uppfattning av en situation. En loggbok av ostrukturerad karaktär har till fördel att den inte begränsar vad som skall observeras (ibid.).

Det insamlade materialet har vi sedan bearbetat och använt som grund för ett utifrån våra observationer inspirerat, generaliserat fall som sedan fungerade som underlag till våra intervjuer. Vi såg över vad som hade synliggjorts i observationerna och tog ut de situationer som vi ansåg relaterbara till vår uppfattning av konflikt samt till den tilltänkta uppgiften. Vid konfliktsituationerna upplevde vi att konflikten fanns mellan barn och vuxen. Detta öppnade frågan om mellan vilka parter som pedagoger uppfattar att konflikt uppstår, ett utfall av detta finns under resultatsdelen av denna studie. Vi skrev därför fram ett fall där vi insinuerade att en konflikt fanns mellan pedagog och barn. Eftersom vi ville veta vad intervjudeltagarna uppfattade av situationen valde vi att inte konkret tydliggöra det, deltagarna fick istället göra en fri tolkning av fall-situationen.

5.5 Intervju

Vi har i arbetet använt oss av intervju som metod. Nedan kommer vi presentera hur arbetsprocessen gått till under rubrikerna pilotintervju, urval av intervjudeltagare, samt intervju – val och genomförande.

5.5.1 Pilotintervju

Vi valde att göra en pilotintervju innan våra resterande intervjuer för att testa våra frågor och bemötande (Eriksson & Hultman, 2014; Bjørndal, 2005; Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Strategin valdes huvudsakligen för att vi ville få feedback av en för studien

utomstående förskollärare. Den respons som vi fick under denna intervju hjälpte oss att strukturera inför kommande intervjuer. Vi upptäckte även att en fråga var för stor och därför valdes bort, samt att en annan fråga behövde läggas till för att synliggöra pedagogernas tankar. Pilotdeltagaren var en person som en av oss har varit i kontakt med sedan tidigare, det var således återigen ett så kallat bekvämlighetsurval (Bryman, 2011). Eftersom pilotintervjun gav intressant resultat har vi, med pilotdeltagarens tillåtelse, använt oss av materialet i vår studie. I resultatet och analysen presenteras pilotdeltagaren som intervjudeltagare 7.

5.5.2 Urval av intervjudeltagare

Utöver pilotintervjun utförde vi sex stycken intervjuer, tre per observerad förskola. Antalet intervjudeltagare valdes i samstämmighet med handledare, samt utifrån Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) som menar att ett material kan tolkas obundet av personers individuella tankar redan med 6-8 intervjudeltagare - det vill säga att mönster kan synliggöras. När vi valde intervjudeltagare utgick vi ifrån de pedagoger som jobbar på de avdelningar där observationerna utfördes, det vill säga de pedagoger som hade samma förförståelse som oss och som relaterade till samma plats som oss när vi ställde frågor om fallet. Personerna valdes således inte utifrån titel eller längd på arbetslivserfarenhet vilket gav oss en oplanerad mångfald (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Våra intervjudeltagare gav ett spektrum på 6-40 års arbetslivserfarenhet i förskola. Av deltagarna var fem av sju personer utbildade till förskollärare, två personer hade vidareutbildning som specialpedagog respektive fritidspedagog, en person var utbildad till barnskötare och en person hade gymnasieläroinutbildning. I efterhand kan vi konstatera liksom Heber (2007) att en bredd i urval är av fördel.

5.5.3 Intervju – val och genomförande

Markström (2005) menar att “[f]ör att få kunskaper om vilken innebörd aktörerna tillskriver sig själva, varandra och institutionen, krävs studier av de vardagsföreställningar som aktörerna ger uttryck för i samtal och intervjuer” (s. 26). Detta uttalande stärkte vår argumentation till att använda intervju som metod. Vi ville undersöka hur pedagoger resonerar kring sin egen samt barnens roll i konflikter och bästa sättet att få syn på det var genom samtal. Vi utgick ifrån intervjutekniken intervjuguide vilket innebär en intervju där planerade frågor och teman finns att förhålla sig till men samtidigt en flexibilitet att ändra frågornas ordningsföljd enligt hur samtalet går (Bjørndal, 2005; Bryman, 2011). Metodvalet kan styrkas med Hjerm, Lindgren och Nilsson (2014) som menar att en mer ostrukturerad intervju kan vara fördelaktig för en kvalitativ analys. Vi valde att utföra enskilda intervjuer vilket Simonsson, Hjorth, Sandberg och Thelander (1998) menar att är fördelaktigt när individuella uppfattningar undersöks – i en gruppintervju påverkas personerna enklare av normer.

Vår intervjuguide jobbade vi fram genom att skriva frågor utifrån studiens frågeställningar. Vi antecknade även möjliga uppföljningsfrågor utifrån Bjørndals exempel (se: Bjørndal, 2005, s. 97). Vår slutgiltiga intervjuguide finns bifogad under bilaga 2. I intervjun använde vi oss dels av frågor utifrån vårt framskrivna fall och dels öppna frågor. Kihlström (2007b) beskriver öppna frågor som att låta intervjudeltagaren få reflektera över sina erfarenheter och uppfattningar och förmedla dessa med egna ord. Eriksson och Hultman (2014) kritiserar användningen av öppna frågor eftersom ju öppnare frågorna är desto mer genererar det till svar som är svåra att tolka när intervjun bearbetas.

I granskning av våra intervjufrågor valde vi att utgå ifrån Bjørndals riktlinjer (2005, s. 95-97). Han lyfter bland annat att frågorna bör granskas så de inte är ledande, otydliga eller alltför personliga (Bjørndal, 2005). Om frågorna är sammankopplade med projektets frågeställningar bör även granskas – kommer svar på dessa frågor kunna ge oss svar på våra forskningsfrågor? Vi kollade även så att ingen fråga kändes laddad eller kunde missuppfattas. Efter vi utfört denna granskning av våra frågor bad vi även vår handledare att granska dem. En sista granskning gjordes när vi testade frågorna genom att utföra en pilotintervju.

Vid intervjutillfällena utgick vi ifrån de tider som passade intervjudeltagarna och valde en plats i förskolan där vi kunde prata ostört (Bjørndal, 2005; Kihlström, 2007b). Kihlström (2007b), samt Davidsson (2007) menar att det är viktigt att inte stressa på intervjun ifall tystnad uppstår. Vid intervjutillfället var detta något vi tog med oss och försökte utifrån det låta intervjudeltagarna ta den tid de behövde till att svara på frågorna. Intervjuerna blev mellan 10-20 minuter långa. Innan intervjun startade förklarade vi kort studiens syfte samt framhävde deras möjlighet att avbryta deltagandet när som helst under projektets gång fram till publicering (Vetenskapsrådet, 2002). I själva intervjun började vi med att ställa några bakgrundsfrågor för att kunna få en överblick över deltagarnas arbetserfarenhet och utbildning. Vi fortsatte sedan genom att ställa öppna frågor om konflikt som fenomen och om pedagogers och barns roll i konflikter. De öppna frågorna ledde till att svaren blev ganska långa, vilket vi gensvarade med att aktivt visa engagemang genom nickningar och verbala uttryck (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015; Bjørndal, 2005).

Det fiktiva fallet som pedagogerna skulle resonera kring fick de själva läsa för att undvika att vi lade in betoningar och känsla i fallet. Vi resonerade att deras subjektiva uppfattning skulle bli tydligare om de läste fallet själva. Vi ställde sedan frågor kring fallet, vad de uppfattade att det var som hände och hur de skulle beskriva händelsen. I vårt resultat samt i analysen har vi inte skiljt på de ”fria” reflektionerna och reflektionerna om fallet. Under resultatrubriken ”Pedagogers uppfattningar om barn i konfliktsituationer” har vi dock gjort en underrubrik utifrån fallet.

Under intervjuerna använde vi oss av ljudupptagning för att materialet skulle ge en så fullständig bild av intervjusituationen som möjligt (Bjørndal, 2005). Vi bandade in med våra privata mobiltelefoner och raderade ljudfilerna efter vi transkriberat materialet. Vi har dock valt att i linje med Eriksson och Hultmans (2014, s. 106) rekommendationer spara våra transkriberade filer för att andra forskare skall kunna granska vårt resultat. Transkriberingen utförde vi genom att skriva ner exakt det vi hörde från inspelade intervjun, inklusive pauser, suckar och skratt. Vi antecknade även kroppsspråk och handrörelser som vi uppfattade var av vikt att uppmärksamma, som förstärkte det uttalade eller outtalade. I resultatet presenteras ett material där icke betydelsebärande ljud och ord har rensats bort.

5.6 Analysmetod

Som metod för vår analys valde vi en kvalitativ metod. Det transkriberade materialet har setts över i sin helhet innan vi vidare analyserade materialet med olika ”glasögon” för att hitta mönster och likheter mellan de olika intervjuerna (Kihlström, 2007c). Vi har sedan utifrån våra frågeställningar kategoriserat materialet i fyra stycken huvudkategorier: Pedagogers uppfattningar om konflikt, Pedagogers uppfattningar om sin funktion i konfliktsituationer, Pedagogers uppfattningar om sitt agerande i konfliktsituationer och Pedagogers uppfattningar om barn i konfliktsituationer.

För att kvalitativt analysera våra intervjuer på ett lämpligt sätt använde vi oss utav tillvägagångssättet som förespråkas av Hjerm, Lindgren och Nilsson (2014). Tillvägagångssättet innebär att koda, tematisera och summera våra transkriptioner. Vi har med inspiration av Eidevald (2009) gjort ställningstagandet att kategorisera för att förstå och problematisera konstruktionen av barnet i konflikt. Vi har också i samma anda försökt kategorisera vad pedagogen tillskriver sig själva för egenskaper i konflikt.

Vi började med att koda språkbruket i vårt material genom att sortera dessa i övergripande kategorier. Detta skedde parallellt med vår tematisering och summering, vilket enligt Hjerm, Lindgren och Nilsson (2014) kan vara vanligt förekommande i denna process. Tematiseringen innebar att vi bearbetat dessa koder till huvudsakliga mönster, som senare summerats till de teman som vi presenterar under resultatsdelen. Utfallet av denna process ligger till grund för analys och diskussion. Målet för bearbetningen var att uppnå mättnad, det vill säga att materialet upplevs så bearbetat att inga kategorier längre kunde uppenbaras (Hjerm, Lindgren & Nilsson, 2014).

Hjerm, Lindgren och Nilsson (2014) förespråkar att testa sitt arbete kvantitativt. De menar inte att systematiseringen ger en större sanning än den kvalitativa indelningen, men det kan göras för att få ett annat perspektiv. Vi testade därför att göra några kvantitativa indelningar på delar av vårt resultat, för att få en överblick på hur många av deltagarna som lyfte samma saker eller resonerade på liknande sätt. Denna del av processen var mest för vår egen skull och ett resultat på det kan presenteras vid efterfrågan men är inget vi valt att lyfta i denna studie.

5.7 Studiens trovärdighet och generaliserbarhet

Bedömning av en undersöknings kvalitet i relation till kvalitativ forskning kan diskuteras i termer av reliabilitet och validitet (intern eller extern) enligt Bryman (2011). Men det kan också som vi tolkar Svensson och Ahrne (2015) benämnas som trovärdighet – genom transparens, triangulering, återkoppling till fältet – respektive generaliserbarhet. Utifrån Bryman (2011) tolkar vi att extern validitet kan beskrivas som möjligheten till generaliserbarhet i förhållande till en större grupp eller en annan miljö än just den som studerats. För att koppla detta till vårt projekt kan vi exempelvis ställa frågan: kan vi utifrån vår studie säga något om förskollärares barnsyn i konfliktsituationer i största allmänhet? Eller kan vi applicera resultatet på andra förskolor utanför Göteborg? Den interna validiteten innebär enligt Bryman (2011) att undersökningen mäter det den avser att mäta och att metod och teori stämmer överens med studiens syfte. Vårt syfte var att få syn på pedagogers uppfattningar, vi kan därför hävda att vi genom metoden intervju och vårt teoretiska ramverk uppnått det vi ville “mäta” i studien.

Bryman (2011) ifrågasätter att samma begrepp används både inom kvalitativ och inom kvantitativ forskning då forskningsmetoderna har så olika utgångsläge och ingång. Bryman poängterar att ett problem med att använda begreppen reliabilitet och validitet inom kvalitativ forskning är att de syftar till att en sanning finns – vilket kan ses som motsats till kvalitativa studiers utgångspunkt. I anledning av denna problematik har vi därför valt att utgå ifrån Svensson och Ahrnes (2015) begrepp trovärdighet (genom, transparens, triangulering och återkoppling till fältet), samt generaliserbarhet.

Trovärdighet i relation till transparens innebär kortfattat att forskaren är genomskinlig i sin process (Svensson & Ahrne, 2015). Genomskinlighet i kvalitativ forskning kan avspeglas genom en öppenhet i fråga om metodval – det vill säga vad, varför och hur undersökningen

material har tolkats och bearbetats. Denna transparens kan i vårt arbete visas genom att vi är medvetna om den mänskliga faktorn. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) poängterar att det en person säger om sitt eget agerande inte behöver vara ekvivalent med det som personen skulle göra i praktiken, utan det uttalade är följden av hur fenomenet uppfattas i den specifika intervju-situationen. Det som sägs bör därför dels ses som kopplat till kontext av situationen där personen uttalat sig och dels inte tas för givet som en verklig bild av hur personen skulle agera. Hur en person pratar om sitt agerande är snarare en konstruktion av hur personen vill agera än en absolut sanning om hur personen faktiskt skulle agera (ibid.).

Att skapa trovärdighet genom triangulering innebär enligt Svensson och Ahrne (2015) att fenomenet som studeras betraktas utifrån flera forskare, perspektiv och metoder. Detta skapar enligt författarna en mer nyanserad och komplex bild av fenomenet som studeras, där flera sanningar kan skrivas fram. I vårt projekt har vi använt oss av triangulering genom att jämföra vårt resultat med tidigare resultat för att öka trovärdigheten. Vi vill också i och med detta hävda att resultatet av vår studie – vår “sanning” – inte är den enda sanningen, utan i analys redovisas att liknande resultat finns att hitta.

Att återkoppla till fältet för att påverka undersökningens trovärdighet innebär enligt Svensson och Ahrne (2015) att forskaren innan publicering ber om respons av studiens deltagare. En sådan återkoppling har inte varit möjlig då vi haft bestämda tidsramar att förhålla oss till. Intervjudeltagarna kommer dock efter begäran få en sammanfattning av studiens resultat. Om resultatet vill ifrågasättas eller granskas är vi glada för möjligheten till att utvecklas i vårt vidare arbete. Avslutningsvis är huvudsyftet med återkoppling enligt Svensson och Ahrne (2015) att deltagarna skall kunna relatera, inte nödvändigtvis hålla med, om det som har studerats.

Generaliserbarhet, eller möjlighet till generaliseringar i relation till att höja trovärdigheten innebär enligt Svensson och Ahrne (2015) att utifrån projektets resultat och analys kunna göra generella antaganden kring någon annan miljö eller grupp. I det fiktiva fallet i vårt projekt har vi relaterat konflikter till tambursituationen, generella antaganden om konflikter på förskolan kan utifrån samtal om fallet därför inte göras. Våra intervjuer har dock till största del behandlat allmänna uppfattningar om konflikt, så en möjlighet att jämföra studiens resultat med andra studier gjorda i andra sammanhang finns ändå. Att vårt projekt genomförts på två olika förskolor som är oberoende av varandra kan ses som en ökning av generaliserbarheten. En annan aspekt av ökad generaliserbarhet är att vi jämfört vår studie och dess resultat i relation till liknande studier (Svensson & Ahrne, 2015). Vi har valt att följa Brymans (2011) ståndpunkt att generaliseringen av kvalitativ forskning bör ske i relation till teori istället för populationer. Detta ställningstagande grundar sig på att vi inte utifrån ett urval av sex (plus en) personer kan hävda att resultatet kan generaliseras på förskollärare överlag.

5.8 Etiska avväganden

I vårt projekt har vi förhållit oss till de fyra huvudsakliga forskningsetiska kraven inom individskyddskravet: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002).

Informationskravet innebär att studiens deltagare bör informeras om vilka villkor deltagandet sker under. Deltagarna bör medvetandegöras om forskningens syfte samt att deras deltagande är frivilligt och kan avbrytas under projektets gång (Vetenskapsrådet, 2002). Vi har mött informationskravet genom att innan projektets start gå ut med information till alla deltagande parter om vad projektets syfte är, för att de skulle få avgöra om de ville delta eller inte.

Parterna har även meddelats skriftligt och i pedagogernas fall även muntligt om att deltagandet är frivilligt och får avbrytas när som helst under projektets gång fram till att materialet publiceras.

Samtyckeskravet innebär att samtycke till deltagande bör samlas in från alla deltagande parter. De som medverkar i projektet får således själva besluta över sitt deltagande (Vetenskapsrådet, 2002). Samtyckeskravet mötte vi genom att samtycke har samlats in av alla deltagande parter innan projektets början. Kihlström (2007a) lyfter fram vikten av att få samtycke av föräldrar till *alla* observationer. Därför valde vi att ge föräldrarna möjlighet att bestämma om deras barn skulle delta i observationstillfället trots att resultatet av våra observationer inte skulle synliggöras i projektet utan enbart fungera som inspiration.

Konfidentialitetskravet innebär att alla personer som handskas med känsliga delar av forskningsmaterialet bör vara bundna av tystnadsplikt. Allt material bör behandlas konfidentiellt och deltagares namn bör förvaras på ett säkert ställe där ingen utomstående kan nå dem (Vetenskapsrådet, 2002). Vi har mött konfidentialitetskravet genom att allt material har hanterats konfidentiellt och inga parter förutom författarna till denna studie vet vilka förskolor, pedagoger eller barn som deltagit i projektet. Vi har uppnått detta genom att redan från början anonymisera allt material genom att inte anteckna namn på förskolor eller deltagare på något ställe. På detta sätt garanteras deltagarna konfidentialitet.

Nyttjandekravet innebär att information om individer inte bör användas till annat syfte än i varför de samlats in. Informationen får inte heller användas till att bestrida att åtgärder bör göras eftersom de samlats in i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2002). Vi har mött nyttjandekravet genom att vårt insamlade material enbart använts till detta forskningsprojekt och endast i forskningsändamål. Materialet kommer således endast användas till detta examensarbete och inte för något annat ändamål. Eftersom vi inte samlat in eller antecknat personlig information om våra deltagare kan ett svar till detta krav med säkerhet garanteras.

I linje med Svenning (2011) vill vi problematisera att barnen sällan ges möjlighet att bestämma vad som dokumenteras om dem. Trots en medvetenhet om denna problematik valde vi att enbart fråga föräldrarna. I detta fall var det ett etiskt övervägande vi gjorde baserat på att de observationer som barnen skulle delta i inte skulle spelas in digitalt, samt att materialet inte skulle publiceras någonstans. Att observationerna inte skulle användas på något annat sätt än som inspiration till ett fiktivt fall var också en väsentlig faktor vid vårt beslut. Om något barn hade visat missnöje eller obekvämlighet över vår närvaro hade vi avbrutit barnets deltagande i studien.

6. Resultat

Vi ville undersöka hur pedagoger konstruerar och därmed positionerar sig själva samt barnen då konflikter diskuteras. Resultatet visar på hur vi kategoriserat intervjudeltagarnas utlåtanden om pedagogers och barns positioner i konfliktsituationer. Kategorierna är baserade på utlåtanden som hittats som mönster i minst 4 av de 7 intervjuerna, men kommer tydliggöras med citat av specifika pedagoger. Våra övergripande teman är: Pedagogers uppfattningar om konflikt, Pedagogers uppfattningar om sin funktion i konfliktsituationer, Pedagogers uppfattningar om sitt agerande i konfliktsituationer och Pedagogers uppfattningar om barn i konfliktsituationer.

6.1 Pedagogers uppfattningar om konflikt

I vår studie bad vi intervjudeltagarna definiera vad konflikt i förskolan är enligt deras uppfattning. Även i resonemang kring andra frågor blev olika definitioner synliga. Anledningen till att vi tog upp detta var för att få en förståelse över vad intervjudeltagarna relaterade till i frågan om vilka positioner de tilldelade sig själva och barnen i just konfliktsituationer. Vi kommer nedan presentera vilka omfattande uppfattningar av konflikt som fanns bland intervjudeltagarna.

Definitioner av konflikt som kom upp under intervjuerna var motstånd, oenighet, ovänskap, bråk och våld. Dessa begrepp användes närmast som synonymer till begreppet konflikt. En intervjudeltagare reflekterade även över om en tillsägelse (vuxen-barn) kan ses som en konflikt. Ett svar på denna reflektion lyftes inte. En allmän uppfattning som fanns var att konflikter uppkommer ofta i förskolan. Intervjudeltagarna lyfte olika anledningar till att konflikter uppstår. De menade att det kan handla om att tycka olika om saker, att vilja ha samma saker eller att flera personer vill bestämma samtidigt, det vill säga flera olika viljor krockar. Det kom även upp att konflikter ofta uppstår i sammanhang där det är rörigt.

En uppfattning som majoriteten av intervjudeltagarna hade var att hanteringen av en konflikt beror på själva konfliktens karaktär. Under intervjuerna beskrev deltagarna olika sorters konflikter: stora och små konflikter, återkommande konflikter, samt öppna och dolda konflikter. En övergripande åsikt om stora konflikter var dels att de ofta är mellan vuxna och dels att det mellan barn handlar om våldsamma konflikter. Öppen och rak kommunikation betonas som ett sätt att förebygga och undvika konflikter. Kommunikation nämndes även som ett sätt att hantera konflikter. Intervjudeltagarna beskrev även positiva konsekvenser som kan komma ur konflikter. Dessa kan sammanfattas som utveckling och lärande. Vilket lärande det syftar till specificerades inte.

På frågan mellan vilka parter konflikter uppstår svarade samtliga intervjudeltagare mellan barn-barn. Hälften av deltagarna lyfte konflikter mellan barn-pedagog eller pedagog-pedagog. Enbart en intervjudeltagare talade om konflikter mellan pedagog-förälder eller barn-förälder.

6.2 Pedagogers uppfattningar om sin funktion i konfliktsituationer

I samtal med intervjudeltagarna framkom olika uppfattningar om pedagogens funktion i förhållande till barnen i konfliktsituationerna. Vi har kategoriserat dessa funktioner enligt de ord som var gemensamma för intervjudeltagarna. Dessa kategorier är: *pedagogen som stöttare*, *pedagogen som hjälpare*, *pedagog som förebild* och *pedagog som närvarande*. I avsnittet används begreppen funktion och roll med samma betydelse.

6.2.1 Pedagogen som stöttare

Majoriteten av intervjudeltagarna förklarade pedagogens funktion som *stöttare*. En gemensam uppfattning var att pedagogen kunde behöva gå in i konflikter för att stötta barnen i konfliktsituationen.

Intervjudeltagare 5 beskrev pedagogens roll i konfliktsituationer som att stödja barnen i konflikten och hjälpa dem att själva hitta sätt att hantera konflikten.

P5: "Att stötta och vägleda. Att hjälpa dem hitta verktygen att hantera konflikter och också att inte alltid gå in för snabbt kan vara ett sätt att vägleda."

Intervjudeltagare 3 lyfte fram att pedagogen bör vara med och stötta för att undvika att konflikter uppstår.

P3: "vi har ju en stor roll i den fria leken, att stötta så att det inte blir de här konflikterna."

6.2.2 Pedagogen som hjälpare

Intervjudeltagarna beskrev pedagogens funktion som att hjälpa barnen. Pedagogerna beskrevs som att de behöver finnas till hands för att kunna hjälpa barnen i konfliktsituationer.

Intervjudeltagare 3 beskrev hur pedagogen i konfliktsituationer bör lyssna på barnen för att sedan hjälpa dem hitta en lösning tillsammans.

P3: "(...) att vara noga med att lyssna på båda och flera parter som varit involverade i konflikt. Att alla får komma till tals och man kan hjälpa med hur kan vi lösa det här, hur kan vi göra för att vi ska kunna fortsätta leka här nu tillsammans."

Intervjudeltagare 2 beskrev att pedagogen bör handleda och hjälpa barnen till att lösa konflikterna på egen hand. Pedagogen kunde också behöva gå in och bryta konflikter.

P2: "handledande skulle jag nog säga, inte gå in och vara någon slags domare, utan hjälpa dem alltså försöka ge dem verktygen att lösa konflikter själva så långt det går, men ibland måste man såklart bara [slår med rak hand på sin andra som har handflatan uppåt] beroende på vad det handlar om, att man bara behöver gå in och bryta"

6.2.3 Pedagog som förebild

En uppfattning av pedagogens funktion var att fungera som en förebild för barnen. Intervjudeltagarna lyfte fram att pedagogerna bör visa hur en situation kan hanteras för att barnen i sin tur ska ha möjlighet till att hantera egna situationer.

Intervjudeltagare 1 beskrev att pedagogen bör visa exempel för barnen hur det går att handla i situationer.

P1: "det är ju därför vi är här, vi lär barnen vad som är rätt och fel och hur vi gör och hur vi är mot varandra. Och visst konflikter det är liksom en del av dagen och uppfostran, och det är ju mycket nej och nej och nej och... det är ju vi som får stå för att visa vad som händer och hur vi är mot varandra."

Uttalandet visar på att pedagogens funktion blir att vara ett föredöme för att barnen i sin tur ska kunna ta efter pedagogens beteende.

6.2.4 Pedagog som närvarande

Intervjudeltagarna beskrev på olika sätt vikten av en närvarande pedagog. I uttalandena handlade det främst om en fysiskt närvarande pedagog, men även en mental/medveten närvaro berördes.

Intervjudeltagare 4 lyfte att pedagogens fysiska närvaro avgör vad som blir pedagogens funktion i situationen.

P4: "pedagogens roll, den är ju olika från konflikt till konflikt. Det beror på om man varit närvarande från början och har sett alltihopa."

Intervjudeltagare 5 beskrev att pedagogens närvaro inte alltid behöver vara något som barnen är medvetna om.

P5: "Man kan vara närvarande utan att de alltid ser att man är närvarande. Man är där. Men de känner att de är inne i sin bubbla och ska lösa sin grej, men man går inte därifrån förrän de har löst det såklart och märker man inte att det inom rimlig tid funkar får man ju stötta."

Pedagogen beskrivs som fysiskt närvarande i situationen men låter barnen själva hantera konflikten. Vid behov går pedagogen in och stöttar barnen, vilket visar på en medveten närvaro.

6.3 Pedagogers uppfattningar om sitt agerande i konfliktsituationer

I intervjuerna framkom olika uppfattningar om hur pedagoger ska förhålla sig till barnen i konfliktsituationer, det vill säga hur de ska agera eller hantera konflikterna. Resultatet presenteras nedan enligt kategorierna: *pedagogen bestämmer*, *pedagogen ett steg före* och *pedagogen avvaktar eller avbryter*.

6.3.1 Pedagogen bestämmer

Pedagogernas agerande beskrevs som att bestämma då konfliktsituationer mellan barn urartar eller anses vara utan lösning.

Intervjudeltagare 4 förklarade att det är den vuxnes roll att avgöra och tala om när konflikten gått för långt.

P4: "(...) man måste ju hela tiden veta, när ska man gå in och bryta, när skall vi som vuxna... För ibland kan det vara så att barn mår bra av att konfronteras lite, bara det inte går överstyr, och då är det ju vår vuxenroll att tala om "nä det här har gått för långt". Vi måste liksom, här måste vi gå in och hjälpa..."

Intervjudeltagare 2 reflekterade över hur en konflikt som urartat skulle hanteras. Pedagoger beskrevs att bestämma hur situationen skulle hanteras.

P2: "Ja men liksom att "nä nu gör vi så här att nu får du spaden", eller att du tar den..."

6.3.2 Pedagogen ett steg före

Intervjudeltagarna berättar att det är viktigt att vara "ett steg före" i konfliktsituationer. På så sätt kan en del konflikter undvikas, samt att pedagogen är lyhörd i situationen.

Intervjudeltagare 7 beskriver vikten av att strukturera och förbereda för att situationer inte skall "eskalera".

P7: "det jätteviktigt att vi... hur vi strukturerar upp under tiden för man behöver ju hela tiden ligga ett steg före, så att även om det fungerar där och då så kanske det om en minut eskalerar så man får ha den här balansgången hela tiden."

Intervjudeltagare 1 resonerar kring att arbeta förebyggande. Detta som följd av att barn ofta vill ha samma sak. Arbets sättet syftar till att separera dem från varandras aktiviteter.

P1: "Om jag tänker på den barngrupp vi har nu så är det ju några som absolut ska ha precis samma sak alltid. (...) Så där får man försöka att gå emellan eller vara lite ett steg före så att man inte kanske har dem på samma plats på aktivitetstavlan. Ja man försöker att tänka till där."

6.3.3 Pedagogens avvaktar eller avbryter

Pedagogens agerande i konflikt beskrevs i termer av att avvakta eller avbryta, detta relaterades till olika sorters konflikter.

Intervjudeltagare 7 reflekterar över att pedagog ibland är för snabb att bryta konflikter. En skillnad mellan olika konflikter beskrivs när fysiska konflikter relateras till att behöva brytas av pedagogerna med en gång.

P7: "För att ibland kan jag känna att det är jag som går in för fort, så bara "nej du måste stoppa, för det här kanske löser sig" (...) sen ibland är det ju en fysisk aktivitet som händer när det är ett slag eller någonting som är farligt, då är det ju bara att gå in direkt och avbryta, där måste man ju göra det."

Intervjudeltagare 4 beskrev skillnaden mellan att avvakta för att få en bild av konflikten och att bryta konflikten för att den är "farlig". Pedagogerna kan förvärra konflikten om hen inte har varit närvarande i situationen från början.

P4: "Det kan ju handla om att för mig som kommer utifrån som inte varit delaktig från början och ser det här då måste ju jag vara lite avvaktande för att höra "vad handlar det om" så att man inte kommer och dundrar in för det kan ju förvärra en konflikt. (...) man får ge det lite tid, men är det farliga konflikter så får man ju som vuxen gå in med en gång."

Intervjudeltagare 5 reflekterar över att konflikter där barnen är på samma nivå ger pedagogerna utrymme till att avvakta för att ge barnen möjlighet att lösa konflikten.

P5: "är det en konflikt där man kan se att det är två barn som är ganska jämnstarka, där det inte är ett offer eller att någon far illa så kan man avvakta en liten stund för att se om de kan reda ut det själva."

6.4 Pedagogers uppfattningar om barn i konfliktsituationer

6.4.1 "Barnet" – resultat utifrån fiktiva fallet

I samband med att varje intervjudeltagare fick läsa det fiktiva fallet (se bilaga 2) var det ett barn som i synnerhet diskuterades. Samtliga intervjudeltagare valde att resonera kring just dennes agerande. Barnet, som i det fiktiva fallet beskrevs gå runt i tamburen och härma pedagogerna utan att klä på sig, uppfattades av pedagogerna som okoncentrerad/ofokuserad och

i samband med att barnet härmar: provocerande. En intervjudeltagare beskrev barnet som "kärnan i problemet". En annan intervjudeltagare benämnde barnet som "han".

Intervjudeltagare 5 reflekterade att barnet tappar fokus på grund av tävlingen som pågår. Pedagogens uppgift att stötta lyfts. Barnet benämns som "han". Barnets okoncentration sägs kunna påverka de andra barnen.

P5: "det barnet pratar så mycket om den här tävlingen så att han tappar fokus på påklädningen, så [då] tycker jag att man som vuxen skall vara där och stötta och vägleda vad det var som... jacka åker av och på några gånger står det, jag ser framför mig att han är ofokuserad, och han behöver hjälp där, och sedan under tiden som han är ofokuserad så kan han säkert dra upp de andra i det här tävlingstänket eftersom det är det han har gått in i..."

Intervjudeltagare 2 benämner att barnet härmar pedagogen som provocerande. Pedagogen skulle agera genom att ignorera.

P2 "Det här med att härmas vet jag inte riktigt hur (skratt) det finns ju typ inget mer provocerande än att (skratt) när barn börjar härmas. Men så [jag skulle] försöka ignorera [det] tror jag."

Intervjudeltagare 6 benämner i samtal om situationen i tamburen barnet som kärnan i problemet i situationen.

P6: "någonstans får man ju se var kärnan [i problemet] är och så får man ta tag i kärnan. Och det är ju det här barnet som kommunicerar och försöker få igång en tävling. Så tolkar jag det, men det kan ju lika gärna vara något annat."

6.4.2 Barn är

I intervjuerna beskrev intervjudeltagarna vad barnen är. Utfallet blev kategorierna: *i utveckling, kompetenta, inkompetenta, aktör eller drabbad* och *sin ålder*.

I utveckling

I intervjuerna lyfte intervjudeltagarna barnens utveckling.

Intervjudeltagare 7 reflekterade att barnen är i ständig utveckling. Målet beskrevs som att bli självständiga.

P7: "de håller på hela tiden att utvecklas och bli självständiga individer."

Intervjudeltagare 2 reflekterade kring konfliktens effekter. Konflikter uppfattades som något viktigt i barnens utveckling.

P2: "konflikter behöver absolut inte alltid vara negativt, för det är ju en väldigt viktig del i barnets utveckling."

Kompetenta

Barnen benämndes ett flertal gånger som att "de kan". Intervjudeltagarna kopplade barnens kompetens till att själva kunna lösa konflikter.

Intervjudeltagare 7 reflekterade kring barns förmåga i konflikter. Barnen tillskrevs en förmåga till att "kunna själv".

P7: "barnen klarar ju det många gånger själva också."

Intervjudeltagare 4 beskrev att barnen ibland klarar av att hantera konflikter själva.

P4: "ibland är det så att barnen är väldigt bra på att lösa det själva."

Inkompetenta

I samband med kompetens beskrev intervjudeltagarna även vad barnen inte kan.

Intervjudeltagare 7 beskrev att barnen kan uppfattas som elaka när deras bristande förmåga i kommunikation gör att de hanterar konflikter på ett visst sätt.

P7: "de menar ju inte att göra det för att vara elaka utan det är ju för att de vill visa någonting, men de kan inte kommunicera det på ett annat sätt, så det är det verktyget de har [just] då."

Intervjudeltagare 1 reflekterade över att barnen inte klarar av det de vill göra och att de inte är medvetna om vad de vill.

P1: "ibland klarar de ju inte av vad de själv vill, och de vet nog inte vad de vill heller riktigt."

Aktör eller Drabbad

Barnens roll, eller funktion, i konfliktsituationer beskrevs i intervjuerna med två olika termer: aktör och drabbad. Intervjudeltagarna beskrev att barnen i konflikter antingen kan vara aktör, det vill säga en del av konflikten, eller vara utomstående konflikten men ändå påverkas av den.

Intervjudeltagare 2 talade om barn som delaktiga i konflikter, medan andra barn kan bli indragna i konflikter.

P2: "det beror också på vilken slags konflikt, för att ibland så är ju barnens roll att... Barnen är väldigt delaktiga och är verkligen en del i konflikten men ibland kan det vara så att ett barn bara råkar vara på fel plats vid fel tillfälle och egentligen inte är en del av konflikten men blir ändå en del av den."

Intervjudeltagare 6 reflekterade över barnens roll i konflikt och att både barnen som är i och utanför konflikten påverkas av den.

P6: "De barnen som är i konflikten, det är ju de som är... det är ju deras roll så att säga. Barnen runtomkring, de blir ju ändå berörda utav det hela också."

Intervjudeltagare 5 framhävde att barnen är aktörer i de konflikter de är inblandade i, oberoende hur de väljer att agera. Det valda agerandet säger något om individen, som antingen agerar/deltar aktivt eller passivt i konflikten.

P5: "Barnens roll i konflikter som de är inblandade i? De är ju aktörer, även de som inte agerar så utåtriktat, men de agerar ju på något vis, och det säger ju något om den individen. Om man hela tiden släpper och backar, så aktörer i konflikter absolut, hur de än agerar."

Intervjudeltagare 5 beskrev vidare att barn i konflikter kan vara jämnstarka. Om barnen inte är jämnstarka blir den ena parten ett offer. Intervjudeltagaren relaterade detta till hur hen skulle agera som pedagog i situationen.

P5: "är det en konflikt där man kan se att det är två barn som är ganska jämnstarka, där det inte är ett offer eller att någon far illa så kan man avvakta en liten stund för att se om de kan reda ut det själva."

Sin ålder

I intervjuerna framkom det en del uttalanden relaterade till barns ålder. Intervjudeltagarna lyfte på olika sätt att barns ålder påverkar konfliktsituationerna.

Intervjudeltagare 7 lyfte att de yngre barnen hanterar konflikter utifrån den verbala förmåga de har. Konflikt mellan de yngre barnen relaterades till att vilja ha samma saker.

P7: "de yngre barnen då är det ju mycket att de kanske vill ha någonting som någon annan har. (...) när man inte har det verbala språket då är det ju mer att man får ta sig fram på andra sätt (skratt) om man vill ha någonting."

Intervjudeltagare 2 reflekterade över att äldre barn förväntas vara mera självständiga.

P2: "jag tänker att ju äldre de blir desto mer självständiga vill man ju att de ska vara, att de ska bli..."

Intervjudeltagare 4 reflekterade i samband med det fiktiva fallet att barn i åldern tre till fem förväntas kunna klä på sig på egen hand.

P4: "är det så att någon utav de som bara går runt, då hade jag kanske sagt, eller tagit dens kläder lagt i ett annat rum och "där kan du klä på dig" för att de här barnen som är mellan tre och fem år de kan ju ta på sig det mesta själv. De behöver ju inte så mycket hjälp."

6.4.3 Barn gör

I intervjuerna pratade intervjudeltagarna om olika saker barn gör i konflikter. Detta har vi kategoriserat enligt kategorierna: *ber om hjälp* och *bråkar*.

Ber om hjälp

Relaterat till konfliktsituationer lyfte intervjudeltagarna att barnen ofta ber om hjälp av pedagogerna.

Intervjudeltagare 7 reflekterade kring att barnen vanemässigt ber om hjälp i konfliktsituationer.

P7: "Det är bara att de är så vana vid att springa och hämta en vuxen"

Intervjudeltagare 3 lyfte att barnen vänder sig till vuxna när de behöver hjälp att lösa en konfliktsituation.

P3: "de behöver ju hjälp med att lösa det här och de vänder sig ofta till oss vuxna."

Bråkar

I intervjuerna nämnde intervjudeltagarna ett flertal gånger att barnen bråkar. Bråk relaterades också till att vara en sorts konflikt.

Intervjudeltagare 3 reflekterade kring konflikter i allmänhet och vikten av att inte stämpla barn som bråkiga.

P3: "ge barn som är lite oroliga, att man ger dem uppgifter "men du kom och hjälp mig här, du kan väl duka". Till exempel ett barn som inte kan sitta i samlagen, det råkar vi ju ut för hela tiden, att man ger dem [något att göra] så att de inte blir... de får ju inte bli utpekade som de bråkiga hela tiden... utan att man försöker att höja deras status, för barn reagerar ju till slut "åh, va, hur kan han bete sig så där" var det ett barn som sa igår vid matbordet."

Intervjudeltagaren beskriver att en konsekvens av att barn ses som bråkiga kan vara att andra barn tar efter uppfattningen, bilden av "det bråkiga barnet" tillskrivs då barnet. Barn som bråkar benämns som "oroliga". Barnet kan ges värde genom att det får uppgifter och hjälpa till.

Intervjudeltagare 6 diskuterade hur de barn som inte är med i bråket ändå påverkas av konflikten.

P6: "de blir störda i sin aktivitet [av] att det är några som bråkar, eller de kanske också är med i leken och så händer det här mellan de här två, eller tre eller hur många det kan vara, och då blir ju de naturligtvis [påverkade]... då stannar ju leken upp."

6.5 Sammanfattning

Våra intervjuer visade mönster på pedagogers olika sätt att tala om fenomenet konflikt. Konflikt definierades som bland annat oenighet, våld och ovänskap. I intervjuerna synliggjordes även mönster i vilken funktion intervjudeltagarna uppfattade att pedagogen har i konfliktsituationer. Dessa funktioner beskrevs som *stöttare*, *hjälpare*, *förebild* och *närvarande*. Intervjudeltagarna uppfattade pedagogers agerande i konfliktsituationer till att vara att *pedagogen bestämmer*, *pedagogen ska vara ett steg före* och *pedagogen avvaktar eller avbryter*. Intervjudeltagarna beskrev sina uppfattningar om barn i konflikter vilket resulterade i kategorierna vad barn är: *i utveckling*, *kompetenta*, *inkompetenta*, *aktör eller drabbad* och *sin ålder*. Intervjudeltagarna benämnde även vad barn gör vilket resulterade i kategoriseringen att barn *bråkar* och barn *ber om hjälp*. Utifrån intervjuerna kunde vi även uppfatta mönster kring hur pedagogerna beskrev "barnet" i vårt fiktiva fall, barnet uppfattades som att vara *okoncentrerad/ofokuserad*, *provocerande* och *kille(han)*. En intervjudeltagare uttryckte att barnet var *kärnan till problemet* i situationen. Enligt de resultat vi har redovisat har vi även kunnat se vissa skillnader mellan intervjudeltagarnas utlåtanden. Exempelvis diskuterade Intervjudeltagare 2 barnets roll i konflikter i större utsträckning medan Intervjudeltagare 1 hade större fokus på pedagogens roll. Intervjudeltagare 5 talade lika mycket om barnets som pedagogens roll i konflikter. Vidare kommer vi analysera resultatet i relation till teori och tidigare forskning.

7. Analys

7.1 Pedagogers uppfattningar om konflikt

Pedagogerna definierade fenomenet konflikt som antingen motstånd, oenighet, ovänskap, bråk eller våld. Orsakerna till konflikt uttrycktes att vara tycka olika om saker, vilja ha samma saker eller att flera vill bestämma. Olika typer av konflikter benämndes av vissa pedagoger som stora eller våldsamma. Stora konflikter beskrevs som konflikter mellan vuxna och de våldsamma mellan barn. Då pedagogerna skulle beskriva mellan vilka parter konflikter uppstår nämnde alla barn-barn och hälften barn-pedagog.

Med ovanstående stycke som bakgrund och utifrån intervjudeltagarens reflektion kring om en tillsägelse är en konflikt är det intressant att analysera i kombination med Markströms (2005) beskrivning av "lydiga barn". Dessa barn beskrivs enligt hennes resultat som för lydiga och som bör lära sig att ifrågasätta det pedagogerna förväntar av dem. I relation till vårt resultat kan det innebära att de barn som ifrågasätter fel saker (enligt de vuxna) inte betraktas att ifrågasätta på ett rätt sätt. På samma vis kan barn i vår tolkning av Markström antingen ta pedagogens anvisningar på rätt eller fel sätt, där det enligt Markströms resultat tolkades som fel då barnen aldrig ifrågasatte pedagogen. Ett annat sätt att se på vad en tillsägelse från vuxen till barn kan vara är utifrån Gloeckler och Cassells (2012) beskrivning av en problemlösning för barn. När pedagogen ger en tillsägelse avbryter hen konflikten innan den hunnit bryta ut vilket enligt författarna kan ses som ett sätt att lösa konflikten. Gloeckler och Cassells studie syftar dock till konflikter mellan barn-barn, men vi har här valt att relatera det till en tillsägelse till barn i en konflikt mellan barn-vuxen.

Enligt Bryman (2011) ifrågasätter konstruktionismen det som anses vara givet i en situation. Det som anses vara givet i vårt resultat om vad en konflikt är, är att konflikter oftast sker mellan barn trots att både vuxna och barn verkar i förskolan – det vill säga att båda parter är en självklar del av den konstruktion som benämns som förskola. Så varför är det så självklart att en tillsägelse från en vuxen till ett barn inte är en konflikt och att "tillsägelse" mellan barn är det? Vad blir då i sin tur en tillsägelse från barn till vuxen? En anledning till resonemanget skulle kunna vara att när pedagogerna definierar vad en konflikt är och vilka som verkar inom den synliggörs den relation som Dolk (2013) beskriver som en asymmetrisk maktrelation som finns mellan vuxna och barn, vilket enligt henne påverkar barns möjlighet till delaktighet och påverkan. Det betyder dock inte att barnen skulle vara utan möjlighet att påverka sin situation, till exempel genom att göra motstånd (ibid.). Så när intervjudeltagarna undrar om en tillsägelse är en konflikt vill vi lyfta möjligheten att det är det, eller utifrån Gloeckler och Cassell (2012) ett sätt att undvika att en konflikt uppstår, eftersom det är en reaktion på/mot barns agerande.

7.2 Pedagogers uppfattningar om sin funktion i konfliktsituationer

I enlighet med konstruktionismen visar vårt resultat att pedagogers reflektioner kring sin egen funktion i konflikter konstruerar olika positioner. Följande positioner har vi kunnat utläsa i resultatet: *stöttare*, *hjälpare*, *förebild* och *närvarande*. Samtliga positioner och funktioner kan enligt vår tolkning ses genom Gloeckler och Cassells (2012) förklaring av förskollärares agerande att använda strategin problemlösning med barn då konflikter hanteras. Detta eftersom strategin syftar till att förskolläraren skall bidra till en konfliktlösning tillsammans med barnen. Dock innefattar inte konfliktlösning med barn då intervjudeltagarna beskriver funktionen som att vara fysiskt närvarande men avvaktande för att barnen skall lösa konflikten själva. Vi har också kunnat koppla positionerna till Markström (2005) som menar

att positioner kan ses som ett uttryck för det som anses vara önskvärt och normalt. Detta kan relateras till ovanstående positioner genom att lyfta att *stöttare*, *hjälpare*, *förebild*, eller *närvarande* är funktioner pedagogerna anser sig ha eller vilja associeras med. Med hänvisning till begreppet position kan vi säga att pedagogerna positionerar sig i relation till något annat, möjligtvis det en pedagog inte vill vara. Pedagogerna placerar sig även i en position i relation till barnen. Till exempel utifrån positionen *hjälpare* kan barnet tolkas att vara *hjälpssökare*. I resultatet tydliggörs att pedagogens positioner *stöttare* och *hjälpare* enligt intervjudeltagarna syftar till att pedagogen ska ge barn verktyg för att barnen i sin tur ska kunna nå det slutgiltiga målet: att klara sig själva. Detta uttalade och ibland även outtalade mål kan relateras till Markströms (2005) resultat – konstruktionen av “det normala förskolebarnet” – där barnet förväntas vara självständigt. Hessvall och Svensson (2012) lyfte ett liknande resultat där de menade att barnen så långt som möjligt ska lösa sina egna konflikter utan pedagogens inblandning.

Pedagogens position som *förebild* beskrivs i vårt resultat som att pedagogen behöver visa hur konfliktsituationer kan hanteras för att barnen senare skall kunna applicera detta på sina egna konfliktsituationer. Utifrån Markströms (2005) konstruktion ”det individuella och kollektiva förskolebarnet” där barns sociala utveckling är i fokus beskriver Markström att barnen ska lära sig hur de ska agera socialt genom samspel med vuxna. Vi tolkar här att den vuxna bör fungera som en social förebild. Eftersom det i vårt resultat framkom liknande tankar, där pedagogens funktion ansågs vara att agera på ett föredömligt sätt för att barnen ska kunna ta efter så tolkar vi att detta visar på en förväntan på barnens sociala förmåga, samtidigt som det visar på vikten av att själv som pedagog agera på det sätt som förväntas av barnen.

Positionen som *närvarande* innebar i vissa fall att pedagogen fysiskt skulle närvara och i andra fall visade det på en mental närvaro i konfliktsituationer. Den mentala/medvetna närvaron ansågs vara en förutsättning för att förstå när barn klarar eller inte klarar av sina egna konflikter. Även Hessvall och Svenssons (2012) resultat visade att de deltagande förskollärarna lyfte vikten av en närvarande pedagog. Deras tolkning var att pedagogens närvaro kunde ha en förebyggande effekt på eventuella konflikter.

Gemensamt för ovanstående positioner är att de beskriver pedagogens funktion att möjliggöra för barnen att bli kompetenta konflikthanterare i sina egna konflikter. Det vill säga att alla pedagogernas funktioner syftar till att forma barnen till den konstruktion som Markström (2005) benämner som “det normala förskolebarnet”. Barnen positioneras till att vara *i behov av något*, vilket i sin tur ger pedagogen funktionen att *tillgodose behoven*.

7.3 Pedagogers uppfattningar om sitt agerande i konfliktsituationer

I resultatet framgår att intervjudeltagarna tilldelar pedagogen positionen att antingen *bestämna*, *vara ett steg före*, *avvakta* eller *avbryta*. Dessa ageranden var det som konkret framkom i intervjuerna. Intervjudeltagarna lyfte att det är pedagogen som har det sista ordet i konfliktsituationer. Pedagogen beskrevs att behöva vara ett steg före och jobba förebyggande för att undvika att konfliktsituationer “urartar”. I konflikter mellan barn skulle pedagogen avvakta för att se om barnen själva kunde lösa konflikten och avbryta konflikten om den blev våldsam eller farlig. Alla dessa ageranden kan relateras till Gloeckler och Cassells (2012) beskrivning av problemlösning *för* barn där författarna lyfter att pedagoger löser konflikter *för* barn genom att gå in och avbryta eller avleda i konflikten. När intervjudeltagarna i vårt resultat talade om att avvakta visar det också på ett agerande där pedagogen avgör (bestämmer) om när det är dags att gå in i eller avbryta konflikten. Vårt resultat av att pedagogen *bestämmer* går också i linje med Johanssons (2003a) resonemang kring barnsynen

“vuxna vet bäst”. Johansson (2003a) beskriver denna barnsyn genom att påpeka att den vuxne med denna barnsyn vill lära barnet att deras vilja inte alltid går igenom – den vuxnes lärande till barn betraktas vara viktigt. En beskrivning som stämmer väl överens med en intervjudeltagares utlåtande om att “barn [ibland] mår bra av att konfronteras lite” samt att den vuxna skall hjälpa (eller lära?) när barnen inte kan hantera konflikten själva. Hessvall och Svenssons (2012) resultat synliggjorde att en strategi i konfliktsituationer är att avvakta för att ge barnen utrymme till att lösa konflikterna själva. Detta agerande är nästan ordagrant likt det som vår studie visade.

7.4 Pedagogers uppfattningar om barn i konfliktsituationer

Resultatet visade flera positioneringar av barn i konfliktsituationer, dessa var: *i utveckling*, *kompetent*, *inkompetent*, *aktör eller drabbad* och *sin ålder*. Utöver nämnda positioner fanns även många uttalanden kring ett specifikt barn ur det fiktiva fallet (se bilaga 2). Intervjudeltagarna resonerade också kring vad barnen gör i konfliktsituationer vilket resulterade i kategorierna *ber om hjälp* och *bråkar*. Samtliga kategorier är baserade på pedagogernas uttalanden och kan därför ses som språkliga konstruktioner av barn (och barns positioner) i konflikt (Hellman, 2010). Enligt Johansson (2011), Markström, (2005), samt Skånfors (2013) är barnsyn relevant att resonera kring då vuxna talar om barn. Barnsyn innefattar enligt Markström (2005) det tal om barn som berör hur de anses vara, känna, göra eller uppleva sin situation. Vi kommer nedan undersöka vilka barnsyner eller konstruktioner av barn som kan kopplas till de framskrivna positionerna.

Dialogerna kring vårt fiktiva fall i intervjuerna var fokuserade kring ett barn och dess agerande. Diskussionen kring barnet kopplades ibland till ett specifikt barn men även till mer generella beskrivningar om hur “sådana” barn skall hanteras. De positioner och egenskaper som detta barn tillskrevs var: *kille(han)*, *ofokuserad/okoncentrerad*, *provocerande*, samt vara *kärnan i problemet*. Denna konstruktion av barnet kan relateras till Johanssons (2003a) beskrivning av barnsynen “barn är irrationella”. Enligt Johansson (2003a) innefattar denna barnsyn att vuxna inte försöker förstå barnets perspektiv utan tenderar att förhålla sig till sina egna uppfattningar om hur “sådana” barn är eller hur de agerar. I vårt resultat visade det sig att barnet i ett fall beskrevs vara kärnan till ett problem. Situationen som det fiktiva fallet beskrev benämndes av intervjudeltagarna som rörig och även av vissa som ett problem. Barnet som gick runt utan att göra det som förväntades av det sågs som kärnan, anledningen, till att situationen blivit problematisk. Resonemanget kring att barn betraktas vara ett problem eller anledning till att det uppkommer kopplar vi till Dolk (2013) som beskriver att det är vanligt förekommande att problem relateras till ett barns beteende och inte till de förutsättningar som finns runt omkring barnet. Barnet i vårt fiktiva fall blev upprepade gånger positionerat som ”han” vilket enligt Hellman (2010) kan beskrivas som att bli tilldelad könade egenskaper. Vårt resultat visade att egenskapen/agerandet att vara okoncentrerad kopplades ihop med att vara en “han” utan att vi hade skrivit fram detta i vårt fiktiva fall.

Positionerna *i utveckling*, *kompetent* och *inkompetent* kan alla tolkas till att handla om vad barnen är. I positionen *i utveckling* beskrevs barnen som att vara på väg att bli självständiga. Denna beskrivning kan kopplas ihop med Bjervås (2011) beskrivning av begreppet “becoming”, att barnet är på väg att bli till. Markströms (2005) resultat, konstruktionen av “barn i ständig utveckling”, visar också på en uppfattning om att barn är på väg att bli något (fullständiga). Positionen att vara *kompetent* kan kopplas ihop med begreppet som Bjervås (2011) beskriver som “being” och barnsynen “det kompetenta barnet” (Bjervås, 2003) där pedagogen tillskriver barnet förmåga. I denna position beskrevs det i vårt resultat att barnen kan lösa konflikter utan pedagogens hjälp eller stöd. Detta kan kopplas till Johanssons

(2003a) barnsyn "barn är medmänniskor" där den vuxne strävar efter att barnet ska få känna kontroll över sin egen situation. Pedagogerna är då lyhörda för barnets egna önsksningar och tillskriver således barnen en egen förmåga. Markström (2005) beskriver i konstruktionen av "det normala förskolebarnet" att barnen förväntas inneha en hel rad med kompetenser. Således kan positionen *kompetenta*, och "det kompetenta barnet" (Bjervås, 2003) uppfattas som en konstruktion av vad som förväntas av barnet, det vill säga "det normala förskolebarnet" (Markström, 2005).

Positionen *inkompetent* som i vårt resultat relaterades till att barnen inte vet eller inte kan bättre, kopplar vi till Johanssons (2003a) förklaring av barnsynen "barn är irrationella". Barnsynen "barn är irrationella" kan beskrivas som att pedagogerna tar ett aktivt avstånd gentemot barns egna perspektiv och till synes inte tycks reflektera över vad hen själv som vuxen anser vara givet (Johansson, 2003a). Positioneringen *inkompetenta* i vårt resultat stämmer väl överens med denna barnsyn eftersom barnen eller barnet i denna position beskrevs i termer av en oförmåga att inte klara av att kommunicera eller veta sin egen vilja. Positionen *inkompetent* kan även ses som det Markström (2005) benämner som avvikande till konstruktionen av "det normala förskolebarnet".

Barnens positioner i konfliktsituationer beskrevs av intervjudeltagarna som: *aktör* eller *drabbad*. De barn som positionerades som *aktör* i konfliktsituationer beskrevs vara delaktiga i konflikten oavsett deras agerande. En intervjudeltagare påpekade att de barn som deltar passivt i situationen även de är *aktörer* i konflikter. En *aktör* beskrevs av en intervjudeltagare som att kunna vara jämnstark mot sin motpart. När barnet inte betraktades som jämnstark (av den vuxne) beskrevs barnet som ett offer. En *aktör* fungerar likt ett motsatsord av vissa pedagoger till att vara *drabbad*. Om barnen inte var delaktiga i konflikten beskrevs de istället att ofrivilligt bli *drabbade*, påverkade, av konflikten. Konflikter ansågs därmed påverka samtliga närvarande barn oberoende om de var delaktiga (*aktiva/passiva aktörer*) i konflikten eller inte (*drabbade*). Oavsett om barnet positionerades som *aktör* eller *drabbad* (i relation till konfliktsituationer) ansågs alla barn påverkas av en pågående konflikt. Utifrån vårt resultat blir således *aktiv/passiv aktör* och *drabbad* de positioner som intervjudeltagarna muntligt framställde.

I vårt resultat relaterades barns beteende (eller förväntade beteende) till deras ålder. Positionen *sin ålder* synliggjordes bland annat genom att intervjudeltagarna gjorde kopplingar mellan barns ålder och deras beteende i relation till konfliktsituationerna. Exempelvis benämndes det att konflikter mellan de yngre barnen ofta uppkom på grund av outvecklad förmåga till kommunikation, medan barn i åldern tre till fem i större utsträckning förväntades vara självständiga. Utifrån vårt resultat finns det således en förväntan att barnen ska bli mer och mer självständiga ju äldre de blir. Markströms (2005) studie visar på ett liknande resultat, att ju äldre barnen blir desto högre blir förväntningarna på dem. Positionen *sin ålder* kopplar vi till Markströms (2005) beskrivning av konstruktionen "barn i ständig utveckling" där en naturlig utveckling förväntas relaterat till barnens ålder. Barnen i de yngre åldrarna beskrevs i vårt resultat som att "inte kunna än". Markströms (2005) studie visar även här på liknande resultat där barnen benämns som "not yet". Detta kan också relateras till Bjervås (2003) beskrivning av barn som "becoming", ofullständiga. Det vill säga att de yngre barnen inte ännu "är".

Utifrån vårt resultat framkom det att intervjudeltagarna ofta diskuterade vad barn förväntades göra då de skulle hantera sina konflikter. Vår tolkning av materialet resulterade i två konstruktioner/positioner av barns görande: barn som *ber om hjälp* och barn som *bråkar*. I resultatet framkom det att pedagogerna beskrev barn som *ber om hjälp* (av de vuxna) med att

göra det av vana och inte i första hand utifrån att tillfredsställa sina behov. Intervjudeltagarna beskrev att barn som lätt/ofta hamnar i bråk riskerar att bli stämplade som bråkiga av andra barn. Bråket beskrevs även att påverka resten av gruppen och kunna avbryta leken. Bråkighet beskrevs även som orolighet. Dolk (2013) visar på ett liknande resultat men benämner barnen som "bångstyriga", där det bångstyriga barnet kan förstås som den som förstör stämningen (enligt de vuxna). Liksom en intervjudeltagare lyfte att det är viktigt att inte stämpla barn som bråkiga, benämner Dolk bångstyrighet som något barnen *gör* och inte *är*. Intervjudeltagarens önskan att få barnet bort från situationer där det kunde ses som bråkigt kan kopplas ihop med Johanssons (2003a) beskrivning av att pedagogerna försöker ta barnets perspektiv när barnet betraktas som en medmänniska.

Positionen barn *ber om hjälp* visade sig i vår studie genom att intervjudeltagarna uppfattade det som vanligt och rutinmässigt att barn ber om hjälp. I samtliga uttalanden var det den vuxne som barnen vände sig till. Markströms (2005) resultat visade att en social kompetens är önskvärd utifrån både konstruktionen av "det normala förskolebarnet" och "det individuella och kollektiva förskolebarnet". Att kunna be om hjälp kan tolkas vara ett sätt att visa social kompetens, barnen som intervjudeltagarna konstruerade i vårt resultat kan därför tolkas att visa förmåga till kommunikation och social kompetens när de ber om hjälp. Utifrån både vår och Markströms (2005) studie framkommer det dock att barnen förväntas bli mer och mer självständiga. Att vanemässigt be om hjälp kan då ses som ett behov de inte egentligen har, det vill säga avvikande från den förväntan som finns på "det normala förskolebarnet". Positionen *ber om hjälp* kan även kopplas till positionen intervjudeltagarna gav pedagogen: *hjälpare*. Att barnen uttryckligen ber om hjälp blir då en förväntan till att den vuxne ska ta positionen *hjälpare*.

7.5 Sammanfattning

I vårt resultat framkom det att intervjudeltagarna uppfattade pedagogens funktion till att vara *stöttare, hjälpare, förebild eller närvarande*. Samtliga funktioner relaterades till att vara för att ge barnen verktyg till att hantera sina egna konflikter. I analysen har vi dragit paralleller till att hantera konflikter *med* barn (Gloeckler & Cassell, 2012), det vill säga i samspel med barnen för att de i förlängningen ska lära sig hantera sina egna konflikter. Hessvall och Svenssons (2012) resultat lyfte närvarande pedagog som en strategi i konflikter. Intervjudeltagarnas beskrivningar av pedagogens agerande i konfliktsituationer (*bestämma, ett steg före, avvakta eller avbryta*) har vi kunnat koppla till Gloeckler och Cassells (2012) beskrivning av att hantera konflikter *för* (åt) barn. Detta stod i stor kontrast till hur intervjudeltagarna beskrivit pedagogens funktion. Hessvall och Svenssons (2012) resultat lyfte erfarenhetsbaserade strategier där pedagogen avvaktade i konfliktsituationer, vilket även framkom i vår studies resultat.

I analysen har vi kunnat relatera vårt resultat till det Johansson (2003a; 2003b) säger om barnsyner, Bjervås (2003) beskrivning av "det kompetenta barnet", samt Markströms (2005) och Dolks (2013) konstruktioner av barn. Det har även synliggjorts att samtliga barn närvarande i konfliktsituationer uppfattades att påverkas av konflikter. Barnen positionerades antingen som att vara *passiv/aktiv aktör* eller att ofrivilligt bli *drabbade* av konflikten. Dessa positioner har vi inte kunnat återkoppla till tidigare forskning. Barnens agerande beskrevs i vårt resultat som *bråka* eller *be om hjälp*. Att *be om hjälp* har vi kopplat till Markströms (2005) beskrivning av förväntan att barnen innehar social förmåga, samt relaterat till pedagogens funktion som *hjälpare*.

8. Diskussion

8.1 Metoddiskussion

Eriksson och Hultman (2014) hävdar att samspelet mellan intervjuare och intervjudeltagare kan ge en oönskad effekt på resultatet, en så kallad intervjuareffekt. De nämner detta i form av kritik mot intervju som metod. Denna risk var något vi var extra medvetna om i och med att en av oss var bekant med intervjudeltagarna på respektive förskola sedan tidigare. Kihlström (2007b) lyfter också denna problematik i att intervju en person som är känd sedan tidigare. I intervjuerna valde vi trots det att den som var bekant med förskolläraren var den som hade huvudansvar för intervjun. Detta val baserades på att intervjusituationen kan bli obekvämt för intervjudeltagaren (Eriksson-Zetterquist och Ahrne, 2015). Vi ville minska den känslan genom att låta deltagarna samtala med ett för dem sedan tidigare känt ansikte. I och med risken att detta skulle påverka vårt resultat valde vi ändå att göra intervjuerna tillsammans. Dessa metodavvägningar bedömer vi gjorde att intervjuareffekten ändå blev relativt liten och att intervjudeltagarna fick samtala med ett bekant ansikte gav ett positivt utslag i att situationerna blev avslappnade.

En kritik till kvalitativ metod var att kvalitativ forskning kan bli för subjektiv (Bryman, 2011). Vi kan hålla med om att vårt metodval i och med subjektiviteten minskar generaliserbarheten av resultatet. Både vår egen och intervjudeltagarnas subjektivitet har påverkat resultatet av denna studie, intervjudeltagarna genom deras subjektiva uppfattningar och vi genom att vår subjektivitet påverkat hur vi tolkat och skrivit fram resultatet. Eftersom vi inte var ute efter att skriva fram några rätta svar eller nya teorier utan enbart få syn på vilka uppfattningar som fanns bland pedagogerna vill vi dock hävda att detta inte medför en problematik.

Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) beskriver att det finns ett förgivettagande att det talade språket speglar verkligheten. Vidare problematiserar de detta och hävdar att intervjuarens tolkning av det intervjudeltagaren säger inte heller behöver vara korrekt. En ytterligare reflektion Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) lyfter är att intervjun är en identitetsskapande situation där intervjudeltagaren positionerar sig på ett visst sätt. Denna position eller konstruktion är inte nödvändigtvis en återspeglning av verkligheten då deltagaren genom sitt språk kan konstruera sig vilken identitet som helst. På så sätt skapas en bild av verkligheten – agerande praktiken – som inte behöver motsvara hur personen skulle agera eller vara i en faktisk situation. Orden är en konstruktion av vad intervjudeltagarna reflekterar över vid intervjutillfället och behöver inte vara en exakt förklaring av hur de agerar i verkliga praktiken. Den sociala konstruktionen behöver således ses i sitt specifika sammanhang (Bryman, 2011). Vi vill därför förtydliga att resultatet i denna studie kan ses som en social konstruktion skapad i mötet mellan intervjuare och intervjudeltagare.

8.2 Resultatdiskussion

Syftet med vår studie var att synliggöra mönster i vilka uppfattningar pedagoger har om sig själva och barn i konfliktsituationer. Vidare ville vi undersöka vilka konstruktioner av positioner dessa syftade till, samt vilka barnsyner som kunde utläsas. Vi kommer i detta avsnitt kort sammanfatta studiens resultat och analys för att sedan problematisera.

8.2.1 Pedagogers uppfattningar om konflikt

Vårt resultat visade att våra intervjudeltagare alla ansåg att konflikter är vanligt förekommande på förskolan, och att de ofta uppkommer i röriga situationer. Samtliga

intervjudeltagare nämnde att konflikter sker mellan barn-barn, medan hälften av dem nämnde att konflikter är något som sker mellan barn-pedagog eller pedagog-pedagog. Då intervjudeltagarna reflekterade över vad konflikt var använde de definitioner som motstånd, oenighet, ovänskap, bråk och/eller våld, vilket kan relateras till de definitioner (eller synonymer) Lennér Axelson och Thylefors (1996) skrivit fram. Vi kan också koppla pedagogernas utsagor till Nationalencyklopedin som benämner konflikt som en "motsättning som kräver lösning" ("Konflikt", 28/4/2017) eftersom intervjudeltagarna när de diskuterade konflikt även diskuterade lösningar för konflikter.

Intervjudeltagarna beskrev orsaker till konflikt som viljor som krockar och kommunikation beskrevs som ett sätt att hantera konflikter. En intervjudeltagare reflekterade över om en tillsägelse från vuxen till barn kunde ses som en konflikt, en reflektion som inte fick ett tydligt svar. I analysen kunde vi koppla att en tillsägelse i enlighet med Gloeckler och Cassells (2012) artikel kan ses som ett sätt att lösa eller undvika en konflikt. Pedagogerna talade även om olika sorters konflikter såsom stora eller små konflikter. De stora konflikterna beskrevs vara mellan vuxna eller våldsamma konflikter mellan barn. Vad små konflikter syftade till förtydligades inte. Flera av intervjudeltagarna lyfte att konflikter kunde innebära positiva påföljder i relation till barns utveckling och lärande (vilket lärande specificerades inte).

8.2.2 Pedagogers uppfattningar om sin funktion i konfliktsituationer

I resultatet synliggjordes mönster som visade på att intervjudeltagarna uppfattade pedagogens funktion i konfliktsituationer att vara *stöttare*, *hjälpare*, *förebild* och *närvarande*. Dessa positioner kan tolkas att vara de som är önskvärda att ta i konfliktsituationer. Positionerna kan vara i relation till det som är oönskvärt eller i relation till barnets position. Samtliga positioner syftar till att hjälpa barnen att lära sig att hantera sina egna konflikter, vilket Gloeckler och Cassell (2012) benämner som att lösa konflikter *med* barn. Pedagogen beskrevs att stötta, hjälpa och närvara i konflikterna, samt visa hur de kan lösas. Men målet i samtliga funktioner var detsamma, att barnet skulle få verktyg av pedagogerna till att kunna hantera konfliktsituationerna utan pedagogernas inblandning.

8.2.3 Pedagogers uppfattningar om sitt agerande i konfliktsituationer

Uppfattningar om pedagogens agerande som intervjudeltagarna beskrev i förhållande till konfliktsituationer var att *pedagogen bestämmer*, *pedagogen ska vara ett steg före* och *pedagogen avvaktar eller avbryter*. Intervjudeltagarna lyfte att pedagogen är den som har sista ordet i konflikter. Pedagogen ansågs behöva vara ett steg före i konfliktsituationen för att den inte skulle urarta. Vid "farliga" konflikter skulle pedagogen gå in och avbryta konflikten, som här syftade till att vara mellan barn-barn, vilket kan relateras till Gloeckler och Cassells (2012) beskrivning att lösa konflikter *för* barn. I konflikter mellan barn-barn där pedagogen uppfattade att parterna var jämnstarka och där barnen såg ut att kunna lösa konflikten själva skulle pedagogen avvakta. Om något av barnen uppfattades som ett offer i situationen eller om konflikten höll på för länge skulle pedagogen avbryta. Samtliga uppfattningar om pedagogens agerande indikerade att pedagogen är den som har ansvar för konfliktsituationen.

8.2.4 Pedagogers uppfattningar om barn i konfliktsituationer

I resultatet framkom det att intervjudeltagarna positionerade barnen som *i utveckling*, *kompetenta*, *inkompetenta*, *aktör eller drabbad* och som *sin ålder*. Barnen beskrevs att vara på väg att bli till, som att de ännu inte fått alla verktyg de behöver för att hantera konflikter. Positionen *kompetenta* barn kan beskrivas som att barn tillskrevs förmåga när

intervjudeltagarna reflekterade över att "barn kan lösa konflikter själva". I och med att barnens kompetens diskuterades framkom det även att barnen ibland sågs som *inkompetenta* till att inte veta sina egna önsknings, eller till att hantera konfliktsituationer på bästa sätt. I konfliktsituationerna positionerade intervjudeltagarna barnen som *passiv* eller *aktiv aktör*, eller som någon som blir ofrivilligt *drabbad* av konflikten. Samtliga barn ansågs bli påverkade på ett eller annat sätt när en konflikt pågår. Intervjudeltagarna uttalade sig i termer av "de yngre barnen", "de äldre barnen" och 3-5 åringar när de talade om barnen. 3-5 åringarna och de äldre barnen förväntades vara självständiga och kompetenta i större utsträckning än de yngre barnen. De yngre barnen ansågs att inte ännu ha utvecklat vissa egenskaper till att hantera sina egna konflikter på ett bra sätt.

I analysen kunde positionerna relateras till Johanssons (2003a) beskrivningar av barnsynerna, "barn är medmänniskor", "vuxna vet bäst" och "barn är irrationella". De kunde även kopplas till Markströms (2005) konstruktioner av "barn i ständig utveckling", "det individuella och kollektiva förskolebarnet" och "det normala förskolebarnet". I båda studierna, liksom vår, förväntades barnen vara mer kompetenta ju äldre de blir. När barnen beskrevs som kompetenta kunde vi relatera till Bjervås begrepp "being" (2011) och barnsynen "det kompetenta barnet" (Bjervås, 2003) där barnen tillskrivs förmåga, samt Markströms (2005) beskrivning av "det normala förskolebarnet" och Johanssons (2003a) barnsyn "barn är medmänniskor". Barn *i utveckling* relaterade vi till Markströms (2005) konstruktion "barn i ständig utveckling" och Bjervås begrepp "becoming". Barn som *inkompetenta* kan relateras till barnsynen "barn är irrationella" (Johansson, 2003a). När barnens ålder diskuterades kan en koppling till Markströms (2005) konstruktion "barn i ständig utveckling" göras, där Markström menar att det finns en förväntan på en naturlig utveckling utifrån barnens ålder. Positionerna *aktiv/passiv aktör* eller *drabbad* kunde inte relateras till tidigare forskning.

Barnen beskrevs att *bråka* och *be om hjälp* i konfliktsituationer. Intervjudeltagarna menade att bråket påverkar hela barngruppen. "Bråkiga" barn benämndes som oroliga och vikten av att inte stämpla barnen eftersom andra barn då kan börja se barnet på det sättet var något en intervjudeltagare tog upp. Detta resonemang kopplade vi i analysen till Dolks (2013) beskrivning av att "bångstyrighet" är något som barnen *har* och inte *är*. Dolk lyfter fram vikten av att inte tillskriva barn ett beteende som en personlighet, vilket även en intervjudeltagare i vår studie lyfte när hen pratade om vikten av att inte stämpla barn.

8.2.5 Problematisering av resultat

Konflikter mellan barn förklarades av intervjudeltagarna att vara något som pedagogerna behövde vara varsamma med för att inte förstöra. Istället skulle pedagogen avvakta för att se om barnen klarade av att lösa konflikten själva. Utifrån Gloeckler och Cassells (2012) förklaring av att lösa konflikter *för* eller *med* barn hamnar pedagogens avvaktande i ett slags mellanläge där pedagogen varken avbryter konflikten eller försöker lösa den tillsammans med barnen. Istället sätts förväntan på att barnen ska klara det själva. Kan en förklaring till att Gloeckler och Cassell inte lyfter detta alternativ vara att de fokuserar på 1-3 åringar i sin amerikanska studie? För att de, liksom intervjudeltagarna i vår studie, tillskriver barnen mindre förmåga när de är i "de yngre åldrarna" än vad som tillskrivs "de äldre barnen"? Eller är "det kompetenta barnet" en barnsyn som är verksam på nationell men inte internationell nivå?

Barn som sågs som *kompetenta*, det vill säga ansågs ha förmåga till att kunna hantera sina egna konflikter har vi kopplat till Markströms (2005) konstruktion "det normala förskolebarnet". I Markströms resultat radas en lång lista på kompetenser som "det normala

förskolebarnet” förväntas ha. Vi tolkar att det ställs höga krav på barnen som både förväntas vara glada och nöjda på förskolan men också ifrågasätta pedagogerna på ett lämpligt sätt. Kan det ge den negativa effekten att det ställs för höga krav på barnen i vissa situationer? Ställs det för låga krav då barnen anses vara *i utveckling*, eller framförallt om barnen ses som *inkompetenta*? Vad gör det i så fall med hur pedagogen agerar i konfliktsituationer och i förlängningen hur barnet agerar? Att förskolläraryrket kräver flexibilitet i förhållningssätt och strategier är ingen hemlighet. Därför vill vi hävda att det även bör finnas en flexibilitet i hur pedagogerna förhåller sig till barnen i konfliktsituationer. Vi tolkar att detta synliggörs i denna studie när intervjudeltagarna problematiserar att “det beror på hurudan konflikt det är”, samt genom att flera olika barnsyner blir synliga i hur pedagogerna beskriver barnen.

Det framkom i vårt resultat att en intervjudeltagare uppfattade det som viktigt att inte stämpla barn som bråkiga (se uttalande av P3, s. 26). Detta kopplar vi till Dolks (2013) uttalande om att bångstyrighet inte är en personlighetstyp utan snarare ett slags beteende som vilket barn som helst kan anamma vid något tillfälle när de går emot normen. Vi vill vidareutveckla detta resonemang till att kunna beröra alla positioner som barnen tilldelas i konfliktsituationer. Vi tolkar det alltså som att barnet i konfliktsituationer får positioner som inte är “konstanta” för barnet. Detta kopplas till konstruktionismens tanke att konstruktioner är kopplade till kontext, tid och plats (Bryman, 2011). På så vis kan vi anta att alla barn i någon situation kan ses ta de positioner som skrivits fram i denna studie.

Markström (2005) hävdar att synsätten som dominerar i en verksamhet kommer påverka agerandet. Även Bjervås (2003) och Johansson (2011) menar att pedagogernas barnsyn och sätt att förhålla sig till barn kommer färga och forma deras dagliga praktik, det vill säga deras agerande. På samma sätt tolkar vi att också pedagogernas syn på konflikt samt sig själva och barnen i konfliktsituationer kommer att forma hur de agerar i och hanterar konflikter. Om konflikter enbart uppfattas som något negativt så kommer det att påverka hur pedagogen handlar i konflikter. Om konflikter å andra sidan enbart ses som positiva lärtillfällen kommer det ge andra konsekvenser för hur pedagogen agerar i konflikter. Detta kan exemplifieras genom att om pedagogen alltid ser konflikter som något negativt så kanske hen är snabbare med att avbryta konflikterna och barnens möjlighet till att lära sig att hantera konflikter blir då mindre. Men om konflikter bara ses som något positivt att lära sig av så kanske barnen blir utsatta för situationer de inte vet hur de ska hantera. Det vill säga att pedagogen tänker att barnen lär sig genom att utsättas för situationen medan barnen upplever att de far illa. Pedagoger bör därför tänka över vilken uppfattning de har om konflikter, samt sin egen och barns roll i konflikter eftersom det i förlängningen avgör vilket agerande de väljer i konfliktsituationer. Vi vill också poängtera att det är viktigt att inte hantera konflikter rutinmässigt utan att agerandet skall anpassas från situation till situation.

Under intervjuerna lyftes en reflektion om en tillsägelse (från vuxen till barn) kan vara en konflikt. Utifrån Gloeckler och Cassell (2012) har vi hävdad att en tillsägelse kan vara ett sätt att avbryta eller lösa en konflikt. Vi vill utveckla denna tanke till att en tillsägelse kan *starta* en konflikt beroende på hur barnet reagerar på tillsägelsen. Här kommer vikten av en (mentalt och fysiskt) närvarande pedagog återigen fram. Om pedagogen inte varit närvarande och inte är medveten om hur konfliktsituationen utspelat sig kan hen, som en intervjudeltagare lyfte, “dundra in” och förvärra eller skapa en konflikt. Pedagogen går då in och bestämmer utan att undersöka eller uppmärksamma barnets perspektiv i situationen. En tanke som slog oss var: Hur kan vi som pedagoger kräva att barnen skall förstå varandras perspektiv i konfliktsituationer (med eller utan hjälp av pedagogens stöttning) om inte vi tar ansvaret för att försöka förstå barnets perspektiv när vi *ger* en tillsägelse? Om pedagogerna som förväntas

agera som förebilder för barnen inte exemplifierar genom att ta barnens perspektiv i konflikter, varifrån ska barnen då få den kunskapen? Det kan mycket väl vara så att en konflikt skulle kunna bidra till ett lärande, men att denna möjlighet begränsas i och med en tillsägelse (där pedagogen inte tar barnens perspektiv).

Utifrån vårt resultat framkom det att intervjudeltagarnas beskrivningar av pedagogens funktion och pedagogens agerande låg i kontrast till varandra. Samtliga presenterade funktioner syftade till att hjälpa barnen att kunna hantera sina egna konflikter, medan pedagogens agerande beskrevs som att ha koll på och kontroll över situationen. Detta tydliggjordes ytterligare i analysen där pedagogens funktion kopplades till att lösa konflikter *med* barnen, medan pedagogens agerande relaterades till konfliktlösning *för* barn (Gloeckler & Cassell, 2012). Gloeckler och Cassell (2012) menar dock att båda sätt att hantera konflikter kan behövas. Vi vill också förtydliga att samtliga av pedagogens funktioner syftar till ett agerande av pedagogen. Men denna kontrast blev ändå intressant. I förhållande till intervjudeltagarnas reflektion "det beror på vad det är för slags konflikt" går det att ställa frågan om förhållningssätten som synliggjordes kan relateras till olika sorters konflikter. Syftar pedagogens funktion till en sorts konflikt och pedagogens agerande till en annan? *Kräver* vissa konflikter, som intervjudeltagarna lyfte – att pedagogen går in och bryter, det vill säga löser konflikter *för* barn? Vilka är då dessa konflikter? Måste det vara våld för att pedagogen ska avbryta eller finns det andra konflikter som också kräver omedelbar (lärarstyrd) lösning? Vilken barnsyn visar de olika förhållningssätten i förlängningen? Då pedagoger löser konflikter *för* barn, ses barnen då per automatik som inkapabla, *inkompetenta* till att hantera situationen själv? Och då pedagogen löser konflikter *med* barnen, ses barnen automatiskt som *kompetenta*? Eller tillskrivs barnen överhuvudtaget förmåga då pedagogen "lägger sig i"? Vi vill ändå med dessa reflektioner hävda att olika sorters konflikter kan kräva olika sorters lösningar och att pedagogens agerande inte alltid behöver vara en spegling av pedagogens barnsyn (Johansson, 2003a).

8.2.6 Förslag till vidare forskning

Vi har i vår studie synliggjort att barn positioneras som antingen *aktiv/passiv aktör* eller *drabbad* i konfliktsituationer likt motsatser till varandra. Dessa positioner är som vi tidigare nämnt inget vi har kunnat hitta i tidigare forskning och därför tror vi att de kan studeras och problematiseras vidare i fortsatt forskning. Frågeställningar kring dessa positioners relation till varandra skulle kunna vara, vad innebär att bli indragen och *drabbad* av en konflikt? Vad innebär det att positioneras som *drabbad* respektive *passiv/aktiv aktör* i praktiken? Finns det normer kring *aktörer* och *drabbade* barn som bör synliggöras och problematiseras i vidare utsträckning (lokalt och nationellt) i relation till förskolan? Hur skulle barnen beskriva de situationer där vuxna beskriver barnen som *aktiv/passiv aktör* eller *drabbad*?

Som vidare forskning hade det även varit intressant att göra en jämförande studie kring hur pedagogernas språkliga konstruktioner konkret påverkar barnen i praktiken. Det vill säga hur kan pedagogens konstruktion och positionering av barn påverka barn? Vilka konsekvenser ger pedagogens barnsyn till hur barn formas och utvecklas?

Referenslista

- Ahrenfelt, B. & Berner, R. (1992). *Konflikthanteringsboken: Om vardagliga konflikter på jobbet* (1. uppl. ed., Bättre ledarskap). Malmö: Almqvist & Wiksell Ekonomiförlagen.
- Bjervås, L. (2003). Det kompetenta barnet. I E. Johansson och I. Pramling Samuelsson (Red.). *Förskolan – barns första skola!* (s. 55-81). Lund: Studentlitteratur.
- Bjervås, L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 312). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/25731>
- Bjørndal, C. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Cahn, D. D. & Abigail, R. A. (2007). *Managing conflict through Communication* (3rd ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Carlander, M. (1990). *Konflikter och konfliktbearbetning: En idéskrift för hemmet, förskolan, skolan, fritidshemmet och föreningslivet*. Solna: Almqvist & Wiksell läromedel.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront.
- Eidevald, C., & Högsolan för lärande och kommunikation. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare - Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. (Doktorsavhandling, School of Education and Communication Jönköping University, Dissertation No 4). Jönköping: Högsolan för lärande och kommunikation. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:158528/FULLTEXT01.pdf>
- Emilsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2012). Jakten på det kompetenta barnet. *Nordisk barnehageforskning*, 5(21) 1-16. Doi: 10.7577/nbf.476
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.). *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34-54). Stockholm: Liber.
- Eriksson, L. T. & Hultman, J. (2014). *Kritiskt tänkande. Utan tvivel är man inte riktigt klok*. Stockholm: Liber.
- Gloeckler, L. & Cassell, J. (2012). Teacher Practices with Toddlers During Social Problem Solving Opportunities. *Early Childhood Education Journal*, 40(4), 251–257. Doi:10.1007/s10643-011-0495-4
- Heber, A. (2007). *Var rädd om dig!: Rädsla för brott enligt forskning, intervjupersoner och dagspress*. (Doktorsavhandling, Kriminologiska Institutionens avhandlingsserie, 23).

Stockholm: Kriminologiska institutionen, Stockholms Universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:197202/FULLTEXT01.pdf>

Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 299). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/22776>

Hessvall, U., & Svensson, S. (2012). *Konflikter och konflikthantering i förskolan – förskollärares uppfattningar*. (Examensarbete). Skövde: Institutionen för kommunikation och information, Högskolan i Skövde. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:540160/FULLTEXT01.pdf>

Hjerm, M., Lindgren S. & Nilsson, M. (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Malmö: Gleerups Utbildning.

Johansson, H. (2006). *Brist på manliga förebilder. Dekonstruktion av en föreställning och dess praktik*. (Doktorsavhandling, Skriftserien 2006, 4). Göteborg: Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/16871/5/gupea_2077_16871_5.pdf

Johansson, E. (2003a). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 46-61.

Johansson, E. (2003b). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Statens skolverk.

Johansson, E. (2011). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan* (2. rev. uppl. ed.). Stockholm: Skolverket.

Johansson, M., & Engkvist, T. (2017). *Konflikt som fenomen i förskolan: En fenomenografisk studie om barns varierande uppfattningar av konflikter*. (Kandidatuppsats). Halmstad: Akademin för lärande, humaniora och samhälle, Högskolan i Halmstad. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1078533/FULLTEXT02>

Johnsson, J. (2006). *Konflikthantering i förskolan. En intervjustudie om förskollärares uppfattningar om konflikter och konflikthantering*. (Kandidatuppsats). Växjö: Institutionen för pedagogik, Växjö universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:204859/FULLTEXT01.pdf>

Jordan, T. (2015). *Konflikthantering i arbetslivet: Förstå, hantera, förebygg* (1. uppl. ed.). Malmö: Gleerups Utbildning.

Kihlström (2007a) Observation som redskap. I J. Dimenäs. (Red.) *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s. 30-41). Stockholm: Liber.

Kihlström (2007b) Intervju som redskap. I J. Dimenäs. (Red.) *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s. 47-57). Stockholm: Liber.

- Kihlström (2007c) Fenomenografi som forskningsansats. I J. Dimenäs. (Red.) *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s. 157-171). Stockholm: Liber.
- Lennér Axelson, B. & Thylefors, I. (1996). *Om konflikter. Hemma och på jobbet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundström, A. (2008). *Lärare och konflikthantering: En undersökande studie ur ett könsperspektiv*. (Licentiatavhandling, Licentiatsavhandling i pedagogiskt arbete, 6). Umeå: Umeå Universitet. Tillgänglig: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:149675/FULLTEXT02.pdf>
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie*. (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Pedagogic Practices, 1). Linköping: Linköpings Universitet, Department of Educational Sciences. Tillgänglig: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:223570/FULLTEXT01.pdf>
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2016). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Simonsson, C., Hjorth, M., Sandberg, H., & Thelander, Å. (1998). *Möten på fältet. Kvalitativ metod i teori och praktik*. (Working Paper; Vol. 1998:1). Lund: Department of Sociology, Lund University.
- Skog, J. (2012). *Förskollärares uppfattningar: En studie om konflikter, kommunikativa strategier och konflikthantering i förskolan*. (Kandidatuppsats). Uppsala: Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:613232/FULLTEXT01.pdf>
- Skolverket. (2016). *Läroplanen för förskolan. Lpfö98. Reviderad 2016*. Tillgänglig: www.skolverket.se
- Skånfors, L. (2013). *Barns sociala vardagsliv i förskolan*. (Doktorsavhandling, Karlstad University Studies, 32). Karlstad: Karlstad Universitet. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:640004/FULLTEXT01.pdf>
- Sohlberg, P. & Sohlberg, B-M. (2013). *Kunskapens former: Vetenskapsteori och forskningsmetod*. Stockholm: Liber.
- Svenning, B. (2011). *Vad berättas om mig?: barns rättigheter och möjligheter till inflytande i förskolans dokumentation*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, P. & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.). *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17-31). Stockholm: Liber.
- Svensson, P. (2015). Teorins roll i kvalitativ forskning. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.). *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 208- 219). Stockholm: Liber.
- Thornberg, R. (2013). *Det sociala livet i skolan. Socialpsykologi för lärare*. Stockholm: Liber.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wilén, E. (2015). *Pedagogers förhållningssätt till barnen i förskolan – En fenomenografisk studie*. (Kandidatuppsats). Södertörn: Institutionen, Södertörns högskola.

Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:894612/FULLTEXT01.pdf>

Elektroniska källor:

Nationalencyklopedin, "Konflikt". <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/konflikt>
(hämtad 2017-04-28)

Bilaga 1

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete på förskolläraryrket vid Göteborgs universitet

Vi är studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs universitet. Vi skall nu skriva vårt examensarbete som motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i **maj**.

Examensarbetets syfte är **att undersöka pedagogers syn på fenomenet konflikt och hur det påverkar verksamheten**. Den viktigaste frågan vi behöver få svar på är: **Hur beskriver förskollärare konflikter i det pedagogiska arbetet?** Vårt fokus är alltså på förskollärarna. **Under våra observationer där barnen medverkar kommer vi främst se på förskollärarens roll, och observationerna fungerar enbart som ett underlag för intervjuer med förskollärarna.**

För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom **intervju med pedagoger samt observationer med/av pedagoger och barn i förskola.**

På er förskola kommer undersökningen att genomföras någon gång under perioden **v. 15-17**. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den observation som ingår i examensarbetet. **Alla barn kommer att garanteras konfidentialitet och eftersom vi dokumenterar med text så kommer det inte finnas något inspelat material.** De förskolor som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt (**senast fredag 7/4**) skickar det med barnet tillbaka till förskolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i rutan nedan om ni ger ert tillstånd:

- Som vårdnadshavare **ger jag tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen
- Som vårdnadshavare **ger jag *inte* tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er, barnets/elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående e-postadresser eller telefonnummer:

Med vänliga hälsningar

Isabel Jacobsen

Telefonnummer

E-postadress

och

Josefin Jacobson

Telefonnummer

E-postadress

Handledare för undersökningen är **Thomas Jordan** *E-postadress*

Kursansvariga lärare är **Agneta Simeonsdotter Svensson** *E-postadress*

Bilaga 2

Intervjuguide

Bakgrund:

- Hur många år har du arbetat inom förskolan?
- Vilken utbildning har du?

Uppfattning av konflikter:

- Vad är konflikt i förskolan för dig?
- Mellan vilka parter uppfattar du att konflikter uppstår?
- Hur skulle du beskriva pedagogens roll i konflikter?
- Hur skulle du beskriva barnens roll i konflikter?

Fall utifrån observation:

Situationen utspelar sig i förskolans tambur. I rummet är det en ensam pedagog tillsammans med åtta stycken barn som är mellan tre till fem år gamla. De är på väg ut för att gå på utflykt och de flesta barn har redan börjat klä på sig. Barnen börjar kommunicera samtidigt som diverse kläder tas på. Kommunikationen resulterar i att en tävling om vem som skall komma ut först uppstår. Ljudnivån börjar bli hög och flera av barnen frågar pedagogen om hjälp att klä på sig. Samtidigt går ett av barnen runt i tamburen och diskuterar om tävlingen men utan att ta på sig sina kläder. Barnet börjar sedan härma pedagogen genom att upprepa allt pedagogen säger. Barnet tar på och av sig jackan upprepade gånger, påklädningsprocessen står således still.

- Hur skulle du med egna ord beskriva vad som händer i denna situation?
- Uppfattar du denna situation som en konflikt eller vad skulle du beskriva det som?
- Hur tycker du att pedagogen skulle agerat?

Möjliga följdfrågor:

- Varför blir det på det här sättet?
- Kan du vidareutveckla..?