

# ”Behöver du ha ett tips?”

## En fenomenologisk intervjustudie om förskollärares förhållningssätt till barns konflikter



Av: Johanna Nilsson & Tess Almlöf

Handledare: Thomas Backlund

Examinator: Rikard Friberg von Sydow

Södertörns högskola | Lärarutbildningen

Examensarbete 15 hp

Självständigt arbete i förskolepedagogik | HT 2017

Förskollärarytbildning med interkulturell profil



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM  
sh.se

## **Förord**

Vi vill börja med att tacka alla våra respondenter för er medverkan i vår studie. Utan er hade denna studie inte varit möjlig att genomföra. Vi vill även rikta ett stort tack till vår handledare Thomas Backlund för ditt engagemang och stöttning under studiens gång. Under processen har du väglett oss och kommit med nya intressanta infallsvinklar.

## Abstract

### A phenomenological interview study on preschool teachers approach to children's conflicts

Our intention was to study six preschool teachers approach to child conflicts in preschool and the strategies they use to deal with conflicts. The aim of the study is to provide knowledge about how the values of the preschool teachers express themselves in the educational environment and how they relate to children's conflicts. The following two inquiries are examined in this study:

- What strategies does the preschool teacher describe that she applies in different conflict management situations?
- What values are expressed in the preschool teacher's strategies in conflict between children?

This study follows a quantitative method with a phenomenological research approach. It is based on material from interviews with six different preschool teachers who work in the preschool and preschool class. The theoretical starting point for the study is Vygotsky's sociocultural theory, which proceeds from children learning by social interactions.

The result shows that preschool teachers use different strategies depending on the nature of the conflict. It furthermore shows that all preschool teachers perceive children as competent and they emphasise the importance of letting the children be a part of the conflict management. Their experience is that the environment plays a determinant part in children's interactions. All preschool teachers had a view of children with the purpose of always acting in their best interests. All pointed out the important part the presence of a pedagogue has to get the conflict management to work.

**Keywords:** preschool, the competent child, conflict management, children's participation, environment.

## Innehållsförteckning

Inledning .....	1
Syfte och frågeställningar .....	2
Bakgrund.....	2
Läroplanen .....	3
Konflikt och konflikthantering .....	3
Barnperspektiv och barns perspektiv .....	4
Lågaffektivt bemötande .....	5
Litteraturoversikt och tidigare forskning .....	7
Konflikthantering och medling .....	7
Kommunikation.....	8
Barnsyn .....	9
Miljöns betydelse.....	10
Teoretiska utgångspunkter .....	12
Sociokulturella teorin.....	12
Psykologiska processer .....	13
Internalisering och mediering.....	13
Proximala utvecklingszonen .....	14
Intersubjektivitet .....	14
Artefakter .....	14
Metod.....	16
Intervju .....	16
Fenomenologisk ansats .....	16
Urval .....	17
Genomförande och insamling av material .....	17
Bearbetning av data och metodologiska ställningstaganden.....	18
Vår delaktighet i uppsatsarbetet .....	19
Etiska aspekter.....	19
Resultat och analys .....	20
Strategi 1. Att synliggöra barns känslor.....	20
Strategi 2. Att ge barn egna strategier .....	24
Strategi 3. Att strukturera innemiljön .....	28
Strategi 4. Att tillämpa närvaroprincipen vid barns förhandlingar .....	31
Strategi 5. Lågaffektivt bemötande .....	34
Diskussion.....	38
Inverkan på professionen .....	40
Metodreflektion .....	41

Fortsatt forskning.....	41
Referenslista.....	42
Bilagor .....	46
Bilaga 1. ....	46
Bilaga 2. ....	47

## Inledning

I förskolan möts barn och pedagoger med olika erfarenheter och bakgrunder. Det är oundvikligt att konflikter uppstår när många barn med olika erfarenheter och viljor möts. Eftersom pedagoger har olika värderingar och erfarenheter kring barn och konflikter så kommer det att inverka på hur de förhåller sig till och bemöter konflikter mellan barn. Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2010) menar att lärarens förhållningssätt och kompetens har stor betydelse för kvalitén i förskolan. Det beror dels på hur förskollärarens kunskap om barns utveckling och lärande synliggörs, men även lärarens förmåga att anpassa verksamheten efter barnens behov för att stimulera deras utveckling. Vår studie var från början ämnad att undersöka vilka specifika strategier olika förskollärare beskrev att de tillämpade när konflikter uppstod mellan barn. Ju fler intervjuer vi genomförde ju tydligare blev det att vi inte kunde diskutera förskollärarens konfliktstrategi isolerat från att undersöka hur förskollärarens barnsyn beskrevs. Vi ansåg att vi inte kunde bortse från miljöns betydelse då den genomsyrade intervjuerna med samtliga förskollärare. Någon som redan lagt fokus på det vi kommer undersöka är Vygotskij. Han lyfter “en aktiv elev, en aktiv lärare och en aktiv miljö” (1999, s. 26). Vi tänker att ett aktivt barn bör göras delaktig i en konfliktsituation. Barns delaktighet i konflikthantering upplever vi, kan te sig och möjliggöras på olika sätt. För att diskutera hur barns delaktighet förstås behöver vi ta reda på hur förskolläraren “den aktiva läraren” beskriver sitt förhållningssätt och hur vi kan förstå vilken syn på barn hen har utifrån det vi fått berättat för oss. Precis som ett “aktivt barn” i en konflikthantering kan uppföra sig på olika sätt kan även en aktiv lärare vara aktiv på olika sätt. Vi kan beskriva en aktiv lärare som en närvarande lärare med ett *intersubjektivt förhållningssätt*. Stern (2011) förklarar att begreppet intersubjektivitet enkelt kan förstås som ett möte mellan olika subjekt där man delar en känsla med någon annan. En aktiv lärare kan också tolkas utifrån det som Friberg (2015) beskriver, det vill säga en lärare med kommunikationskompetens som kan möta och hantera konflikter för att stötta barnen i konflikthanteringsprocessen. Vi kan även beskriva en lärare som aktiv när hen funderar på hur andra komponenter än sig själv blir betydelsefulla för barns utveckling och lärande. Det är här vi tänker att “den aktiva miljön” kommer in. Vi tänker att en aktiv miljö kan ha en stor inverkan på barns lärande och utveckling. Bjervås (2003) förklarar att förskollärarnas organisering och utformning av den pedagogiska miljön visar hur de förhåller sig till rum och material, men det signalerar även vilken tilltro de har till barnens kompetens. Det blir relevant att undersöka hur betydelsefull miljön är för barns konflikter enligt förskollärarna. Upplever förskollärarna att de kan förebygga konflikter genom att

organisera miljön och material på olika sätt? I så fall hur beskrivs det? Studien undersöker vilka strategier förskollärare tillämpar vid konflikter mellan barn. Samt vilka värderingar som ligger till grund för strategierna.

## Syfte och frågeställningar

I studien ämnar vi att undersöka sex förskollärares förhållningssätt till barns konflikter i förskolan och vilka strategier de använder för att hantera konflikter. Studien syftar till att bilda kunskap om hur förskollärarnas värderingar tar sig uttryck i den pedagogiska miljön och hur de förhåller sig till barns konflikter.

- Vilka strategier beskriver förskollärarna att de tillämpar vid olika konflikthanteringssituationer?
- Vilka värderingar kommer till uttryck i förskollärarens strategier i konflikter mellan barn?

Med begreppet *strategi* menar vi olika tillvägagångssätt som förskollärarna tillämpar för att hantera konflikter mellan barn i förskolan. Dessa strategier skiljer sig från konflikt till konflikt och beror på hur allvarlig konflikten är. I studien fokuserar vi på att belysa olika förskollärares konfliktstrategier som de tillämpar i verksamheten.

En *värdering* är personlig och styr våra åsikter och attityder. Det kan både ske på ett medvetet eller omedvetet plan. Våra värderingar styr vårt handlande och vårt ställningstagande till hur vi ser på barn, kollegor och människor i allmänhet.

## Bakgrund

Här presenteras några utdrag från läroplanen som blir relevanta för studien samt begreppen konflikt och konflikthantering. Vi lyfter även barnperspektiv och barns perspektiv samt lågaffektivt bemötande och vad det innebär.

## Läroplanen

Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2010) betonar att förskolan ska främja barns lärande och att de ska få möjlighet att bilda förståelse för sin omgivning. De beskriver att den svenska läroplanen vilar på Vygotskijs teori om det sociokulturella lärandet. Det innebär att lärandet baseras på samspel och att barn lär i kommunikation med omgivningen. Vi belyser de läroplansmål som tar upp några aspekter av konflikter och konflikthantering som blir relevanta i vår studie. I citatet nedan presenteras några utdrag från läroplanen som förskolan och förskollärare ska sträva efter och ansvara för:

Stimulera barnens samspel och hjälpa dem att bearbeta konflikter samt reda ut missförstånd, kompromissa och respektera varandra. Utvecklar sin förmåga att fungera enskilt och i grupp, att hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt att ta ansvar för gemensamma regler. Att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen får stöd och stimulans i sin sociala utveckling (Skolverket 2016, s. 9, 11).

Eftersom det ingår i förskolans uppdrag att lära barn innebörden av demokrati är det av stor vikt att verksamma inom förskolan låter barnen handla efter sin förmåga i demokratiska principer. Det möjliggörs genom att barnen får delta i beslutsfattanden och i olika typer av samarbete. Pedagogerna ska stötta barnen i deras sociala utveckling och lära dem att förstå konsekvenserna av sina handlingar. När barnen hamnar i konflikt ska pedagogerna hjälpa dem att reda ut missförstånd, bearbeta konflikten och få dem att respektera varandras åsikter och kompromissa. Därför behöver barnen utveckla sin förmåga att reflektera, lyssna och uttrycka sina uppfattningar samt att få en förståelse för andras perspektiv. Utformningen och planeringen av miljön i förskolan ska utgå från barnens intressen (Skolverket 2016).

## Konflikt och konflikthantering

Begreppet konflikt kan översättas till en sammanstötning mellan krav och förväntningar, värderingar eller personligheter som kan ta sig uttryck i exempelvis roller. En konflikt skapas när olika parter har olika åsikter eller önskningsområden om ett visst fenomen och ingen är villig att släppa efter. Det finns *positiva konflikter* och *destruktiva konflikter*. De *positiva konflikterna* innebär att de inblandade kan diskutera med varandra i trygga former för att förbättra kommunikationen och lindra psykiska anspänningar. De *destruktiva konflikterna* leder till försämrat klimat och skapar spänningar och försvar mellan parterna. Det leder till



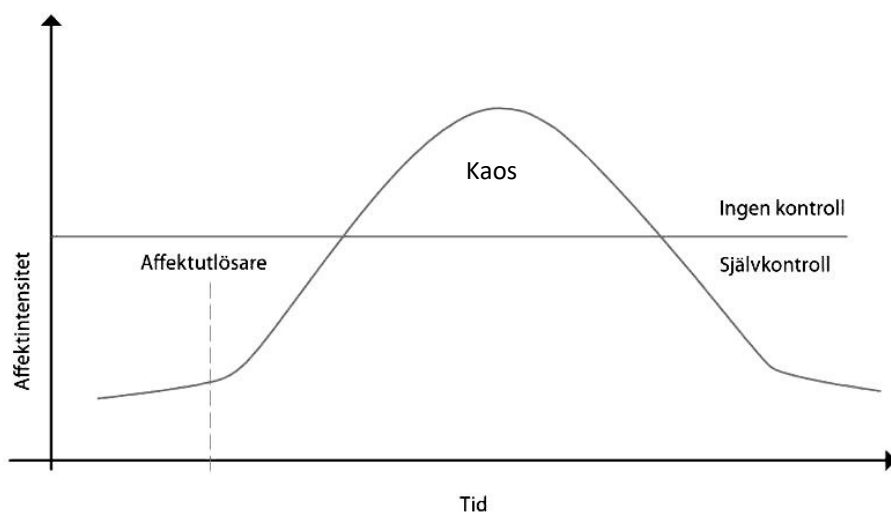
dålig trivsel, utbrott och en vilja att peka ut en syndabock (Nilsson & Waldemarson 2016). I uppsatsen används begreppet konstruktiva konflikter synonymt med positiva konflikter. Konflikthantering inbegriper främjande av goda relationer och samarbete. Det innebär även att förebygga konflikter av destruktiv karaktär i relationer, med mål att hantera konflikterna konstruktivt (Utas Carlsson & Rosenberg Kimblad 2011). Hakvoort och Friberg (2015) riktar sig mot verksamma pedagoger för att öka kunskapen om hur man kan förstå, hantera och förebygga konflikter. De menar att en lyckad konflikthantering kräver analysförmåga, teoretiska kunskaper och träning i det. Hakvoort (2015) beskriver att parterna i en konflikt behöver skapa ett ömsesidigt ansvar och en förståelse för konflikten för att möjliggöra en konstruktiv utgång. Om ett ömsesidigt ansvar ska fungera behöver lärarna utveckla metoder och system som möjliggör att barnen får uttrycka sina upplevelser, känslor, behov och tankar. Det är även betydelsefullt att det finns möjlighet att reflektera och diskutera över sin egen och andras roll i konflikten. Om det fungerar, gynnas jämställdhet, likvärdighet och lärande. På så sätt förbereds barnen att konstruktivt hantera konflikter, komplicerade relationer och åsiktsskillnader. Friberg (2015) betonar att det inte finns någon uppenbar metod som alltid fungerar att hantera konflikter på eftersom olika konflikter behöver mötas med olika metoder. I vår studie blir det intressant att belysa hur förskollärarna möjliggör för barnen att uttrycka sina känslor, åsikter och tankar i konflikthanteringen. Ytterligare en intressant aspekt att ta reda på är hur förskollärarna beskriver konflikter och om de hanteras på ett konstruktivt eller destruktivt sätt.

### Barnperspektiv och barns perspektiv

Pramling Samuelsson, Sommer och Hundeide (2011) menar att *barnperspektiv* handlar om att vuxna förstår och riktar sin uppmärksamhet till barns erfarenheter, handlingar och uppfattningar. Det är vuxna som skapar barnperspektivet genom att de eftersträvar att rekonstruera barns perspektiv genom sin kunskap om hur barn förstår sina handlingar och sin egen värld. *Barns perspektiv* däremot utgör exempel på barns uppfattningar, erfarenheter och hur de förstår sin livsvärld. I barns perspektiv formuleras alltid barnens egna tankar, ord och föreställningar. I vår studie avgränsar vi oss till att endast utgå från begreppet barnperspektiv då vi enbart kommer att analysera förskollärarnas erfarenheter i olika konfliktsituationer inom förskolan.

## Lågaffektivt bemötande

En affekt kan beskrivas som en sinnesrörelse som får en stark känslostegring, exempelvis raseri, glädje eller sorg (NE, 2017). Hejlskov Elvén och Kosner (2017) beskriver att det lågaffektiva bemötandet utvecklades av den engelska psykologen Andrew McDonnell 1990. De förklarar att metoden till en början syftade till att hantera svåra och våldsamma situationer för att undvika att människor kom till skada. På senare tid har metoden blivit vanligare inom olika verksamheter och har även utvecklats. Socialstyrelsen (2015) beskriver ett lågaffektivt bemötande som att personalen försöker anpassa sitt bemötande efter barnets sinnesstämning. Det innebär att utgå från den aktuella konfliktsituationen och ställa rimliga krav för att hjälpa barnet att hantera och kontrollera sina känslor. Genom det lågaffektiva bemötandet kan den vuxna hjälpa barnet att förhindra ett utmanande och utåtagerande beteende. Arbets sättet bygger på antagandet om affektreglering som innebär att individer kan vara mer eller mindre känsliga för andra människors uttryck och känslor. Hejlskov Elvén (2014) har vidareutvecklat den lågaffektiva metoden och presenterar hur verksamma lärare kan förhålla sig till utmanande situationer som innefattar konflikter och våld inom förskola och skola. Han menar att lärarnas förhållningssätt till barns utmanande beteende är avgörande för att inte konflikten ska eskalera. Läraren behöver reglera sin egen affekt för att kunna bemöta barnet i den rådande konfliktsituationen för att dämpa barnets känslotillstånd. Nedan kommer vi att presentera Hejlskov Elvéns (2014) affektregleringsmodell som han har bearbetat till sin egen version av Kaplan och Wheelers modell som de konstruerade 1983.



Figur 1.

Affektregleringsmodell (Hejlskov Elvén, 2014, s. 59).

Den lodräta linjen visar känslornas kraft och den vågräta linjen visar tiden. Kurvan i modellen visar en affektutveckling från en kaos- eller konfliktsituation. Den vågräta linjen i figuren visar hur mycket affekt någon tål utan att tappa behärskningen och börja slåss, skrika eller bitas och hamna i kaosfasen. När ett barn hamnar i kaosfasen är gränsen för ingen kontroll/självkontroll passerad och känslorna tar över och barnet handlar impulsivt och okontrollerat. Hejlskov Elvén (2014) beskriver att nyfödda barn ofta hamnar i kaos varje gång de blir hungriga eftersom de inte kan reglera sin affekt. Ju äldre vi blir desto skickligare blir vi på att reglera vår affekttolerans och därmed höjs också den vågräta linjen i figuren. Vi har valt att presentera Hejlskov Elvéns (2014) affektregleringsmodell för att få en förståelse för de olika faserna ett barn kan hamna i under olika affektutbrott. Genom att använda oss av modellen blir det intressant att förstå hur förskollärarna agerar när barn hamnar i en konflikt och hamnar i det som Hejlskov Elvén kallar för kaosfasen. Hejlskov Elvén och Kosner (2017) beskriver principen om affektsmitta inom ett lågaffektivt bemötande. Principen om affektsmitta blir relevant i vår studie då den förklarar hur lärarna bör förhålla sig i det pedagogiska arbetet med syfte att minska barns våldsamma utbrott. Principen bygger på att olika sinnesstämningar tenderar att påverkas och smittas av de man är tillsammans med. Neuropsykologisk forskning visar att det beror på människans spegelneuronprocesser, vilket innebär att hjärnan aktiveras i samma områden som de man umgås med. De förklarar att när vi umgås med en nedstämd person tenderar även vi att bli nedstämda. Det fungerar på samma sätt när vi umgås med en person som är glad eller arg (Rizzolatti & Craighero 2004, se Hejlskov & Kosner 2017, s. 35).

## Litteraturöversikt och tidigare forskning

I kommande avsnitt presenteras tidigare forskning och litteratur inom området konflikthantering och medling, barnsyn och miljöns påverkan på barnen. Vi har valt att lägga fokus på de delar som knyter an till studien.

### Konflikthantering och medling

Gloeckler och Cassell (2012) har undersökt hur lärarna kan skapa en miljö i förskolan som bidrar till att barnen kan hantera konfliktsituationer med olika typer av problemlösning. Lösningarna handlar om att lära barnen att samarbeta, lära sig språk, uttrycka sig, känna empati och att ta någon annans perspektiv. Artikeln syftar till att förändra lärares syn på barn. De menar att fokus inte ska ligga på barnens problem utan att betrakta situationer där barnen hamnar i en konflikt som en möjlighet till lärande. Det här ämnar även vi att undersöka då vi vill studera om förskollärarna i vår studie ser situationen och sammanhanget kring barnen i konflikten som betydelsefull eller om fokus hamnar på barnets beteende. Gloecker och Cassell (2012) beskriver att en konflikt kan betraktas som en lärandesituation om barnen blir lyssnade på. Läraren kan då ge barnen olika valmöjligheter och hjälpa dem att sätta ord på sina känslor. Barn som har lärt sig hur de ska uttrycka sig språkligt när de är upprörda blir mindre benägna att hamna i fysisk affekt. Gloecker och Cassell menar att med en närvarande lärare kan konflikter bli ett tillfälle då barnen lär sig att förhandla och hantera oenigheter. Vidare beskriver de att om barnen ges möjlighet att få stöd i konflikthanteringen bidrar det till att barnens sociala kompetens ökar. Det intressanta i vår studie blir att undersöka hur förskollärarna stöttar barnen i deras språk- och kommunikationsutveckling i konflikt-situationer. Utas Carlsson och Rosenberg Kimblad (2011) förklarar att medling innebär att uppnå *reparativ rättvisa*. Det betyder att parterna i en konflikt ska komma fram till en lösning. Rättvisa kan definieras som både reparativ och straffande. Den *straffande rättvisan* förklarar de som att straffa och bedöma. I medlingen vill man uppnå den reparativa rättvisan som handlar om att reparera skadan som skett vid en konflikt. Att hantera en konflikt genom medling innebär att konflikten hanteras på ett konstruktivt sätt. Medlingens vision är att parterna ska nå en överenskommelse och finna en långsiktig lösning. Medlaren har som uppgift att hjälpa barnen att komma med förslag för att låta de bli mer självständiga och hitta egna förslag till lösningar. Tanken är att parterna ska få lika stort ansvar att finna en lösning. De menar att medlingens form är en demokratisk process som grundas i att det finns en tilltro till de inblandades förmåga. Medlaren ställer frågor om hur parterna vill att samtalet ska

fortsätta utan att döma och påpeka vad som är rätt och fel. Medlaren är aktiv men inte styrande. Även Kostiainen (2015) lyfter medling som strategi och menar precis som Utas Carlsson och Rosenberg Kimblad (2011) att medlingen ska syfta till en reparativ rättvisa hos de inblandade som handlar om att komma fram till en gemensam lösning. Meningen är att få en djupare förståelse för de andra som är inblandade i konflikten, men också till sig själv. I vår studie blir det intressant att undersöka hur förskolläraren stödjer barnen både i kommunikation och medling samt även i en samförståndsprocess. Kostiainen (2015) menar att medlingen utgörs av, att var och en får delge sin uppfattning av händelseförloppet, hur det kändes, vad var och en vill ska hända härnäst och vilka möjligheter det finns för det. Medlingen handlar om att vara lyhörd inför sina egna och andras behov, så att en god kommunikation kan ske. Medling handlar om att göra kommunikationen konstruktiv istället för destruktiv.

## Kommunikation

Friberg (2015) beskriver att en fungerande kommunikation underlättar och uppmuntrar hantering av konflikter. Konflikter uppstår vid mänskliga interaktioner där kommunikationen fungerar bristfälligt, ineffektivt eller dåligt. Ofta används också kommunikationen för att starta en konflikt. Både konflikter och konflikthantering är oupplösligt sammanhängande med kommunikation. Friberg anser att som lärare är det nödvändigt att ha en kommunikationskompetens för att hantera och möta konflikter, tvister och negativa attityder. Nilsson och Waldermarson (2016) beskriver att begreppet kommunikation betyder att något ska delas och göras gemensamt. Det innefattar att vi delar med oss, meddelar våra tankar, känslor, handlingar, upplevelser och värderingar med någon. Kultti (2012) har ur ett sociokulturellt perspektiv fokuserat på flerspråkiga barns språkutveckling i förskolan. Hon intresseras av barns språk- och kommunikation ur en pedagogisk synvinkel. Hon lägger fokus på barns lek och samvaro. Hur barn kommunicerar är beroende på deras erfarenheter i olika aktiviteter där förskolan som lärandemiljö blir avgörande. Vidare menar hon att förskolan och förskollärarna är viktiga för barns språkutveckling i och med att de stöttar barnen till ett aktivt deltagande i olika aktiviteter som gynnar dem. Friberg (2015) Nilsson och Waldermarson (2016) och Kultti (2012) beskriver samtliga att kommunikationen är en ständigt pågående process som spelar en avgörande roll i samspelet med andra människor. Friberg (2015) menar att människor har olika erfarenheter och referensramar vilket gör att vi uppfattar och upplever

saker olika. Ofta tror vi att vi förstår vad andra människor menar men omedvetet har vi gjort vår egen tolkning utifrån vår egen referensram.

## Barnsyn

Johansson (2011) har studerat pedagogers förhållningssätt, organisation och verksamhetens innehåll i förskolan och vill med sin studie synliggöra det pedagogiska arbetet. Enligt henne innebär en barnsyn ett förhållningssätt som utgår från barnet som person. Det innebär att hur vi definierar och ser på barnet kommer att ha betydelse för hur vi bemöter dem. Hon förklarar att barnsyn innebär hur vuxna bemöter, uppfattar och förhåller sig till barnet som individ. Att betrakta barnet som en egen individ grundas på tanken att barn är medmänniskor med samma behov av att bli förstådda och kärleksfullt bemötta som jag själv. Det betyder att barnet agerar utifrån egna initiativ och erfarenheter i en gemensam värld där vi är beroende av varandra. Att se barnet som person innebär respekt för barnets värdighet. Det lyfter även Halldén (2007) som lägger fokus på hur barndomen konstrueras i förskolan. Hon beskriver barndomen som ett kulturellt och socialt fenomen där förskolan blir en plats där barndomen görs. Halldén (2007) och Bjervås (2011) beskriver att vuxnas bemötande gentemot barn alltid styrs av de uppfattningar som vuxna har om barns behov och kompetens. Något som Bjervås (2011) i sin avhandling lägger fokus på är diskussionen om det kompetenta barnet. Hon beskriver att ett kompetent barn betraktas som ett barn med egna intentioner som är värt att lyssna på och kan uttrycka sina egna intressen och önskningar.

Det kompetenta barnet kan överensstämja med synen på barnet som *being*. Johansson (2011) Halldén (2007) och Bjervås (2011), beskriver barnsyn som två olika perspektiv att se på barn. Det ena utgår från att se på barn som ofullständiga i jämförelse med vuxna. De nämner det som *human becomings*, där barn ses som bristfälliga och något som de vuxna ska åtgärda. Det andra synsättet, *human beings*, innebär att se på barnen som jämbördiga med egna förmågor trots att de ännu inte har samma verbala och kroppsliga förmåga som vuxna (James & Prout, 1990 se Johansson 2011). Johansson (2011) beskriver att det ligger ett dilemma i att betrakta barnet enbart som *being* då barn även är sårbara och behöver vuxnas stöd. Hon menar att det kan bli problematiskt för pedagoger som ska möta barnen som medmänniskor och beroende av vuxna utan att det ena utesluter det andra. Även Sommer (2005a) diskuterar det kompetenta barnet. Han beskriver att det har skett ett paradigmskifte som gått från att se på barn som tomma kärl som vuxna behöver införliva med sin kunskap till att se barn som

kompetenta. Sommer (2005b) antyder att det paradig som handlar om det kompetenta barnet innebär att vuxnas betydelse inte har försvagats utan att kommunikationen mellan barn och vuxna har förändrats. Han menar att det optimala för det kompetenta och aktiva barnet är att bli påverkat av empatiska, aktiva och kompetenta vuxna som tar ansvar för att lära, fostra och ta hand om barnet. Sommer menar att relationen mellan vuxen och barn alltid bör vara asymmetrisk eftersom barnet inte har samma kompetenskapital som den vuxne (2005b). Precis som Johansson (2011) diskuterar dilemmat med synen på barn som kompetenta så antyder Sommer (2005b) att det kan finnas en risk med att använda uttrycket "det kompetenta barnet". Han menar att risken finns att vuxna ställer högre krav och förväntningar på barn som de ännu inte behärskar. Bjervås (2011) kommer i sin studie fram till att förskolläraarnas samtal om barnen i förskolan är mångskiftande. Genom att lyssna till vuxnas utsagor om barn blir det tydligt vilket perspektiv de har på barn. Därför blir det viktigt att lärarna får möjlighet att reflektera över vilka teorier som ligger till underlag för verksamheten. Vi anser att denna forskning blir relevant i vår studie då den lyfter barnsyn och hur det speglar pedagogens förhållningssätt.

### Miljöns betydelse

Nordin-Hultman (2004) lyfter i sin avhandling olika sätt att se på barn och varför barn framstår på olika sätt. Hon diskuterar de pedagogiska möjligheterna och vilka krav som finns i rummen som nyckeln till vuxnas sätt att förstå barn. Material och miljö kunde enligt henne ses som villkor för hur barn uppfattas och framställs i behov av särskilt stöd eller som kompetent. Det här lyfter även Bjervås (2003) som menar att miljöns utformning och hur pedagogerna organiserar den pedagogiska miljön visar hur de förhåller sig till material och rum. Miljön kommer att signalera vilken tilltro de har till barnens kompetens. Eftersom rummet i sig är kommunicerande och signalerar ett kraftfullt språk så välkomnas eller utesluts olikheter. Hon menar att miljön kan stimulera och stödja barns samarbete och relationer, liksom stödja barnens individuella identitet och personliga utrymme. Nordin-Hultman (2004) menar att vi behöver se till helheten i förskolan när vi intresserar oss för barnens samspel med omgivningen. Genom att forma miljön på olika sätt ges barnen möjlighet att vara och agera på olika sätt. Hon menar att miljöer och material skapar normer och därför behöver vi rikta vår uppmärksamhet till miljön snarare än till barnet. Vi anser att det blir intressant att undersöka hur förskollärarna upplever att miljön och materialet skapar möjligheter och begränsningar i arbetet med konflikthantering. Nordin-Hultman (2004) menar att miljön har betydelse för hur ett barn blir betraktat. Hon menar att barn som pedagoger ser som bristfälliga skapar ett

dilemma och pekar på att det inte är barnet som är bristfälligt utan snarare de material som förskolan erbjuder. Hon menar att det kan handla om att barnet inte tycker att materialet är tillräckligt stimulerande. Bjervås (2003) förklarar vikten av att skapa en miljö där barnen får stöd och där deras olikheter blir en tillgång i lärandet. Hon beskriver att pedagogerna i förskolan ibland bygger in konflikter i miljön och att pedagogerna behöver se över vart det blir konflikter. Hon menar att miljön har en betydande roll för barnens förutsättningar. Nordin-Hultman (2004) och Bjervås (2003) menar att pedagogerna har ett ansvar att reflektera över hur de skapar den pedagogiska miljön för att stimulera barnen. De betonar vikten av att pedagogerna samtalar kring miljön kontinuerligt för att den hela tiden ska stödja och stimulera barnen i deras utveckling.

Eriksson Bergström (2013) har även hon studerat hur barn formas av den fysiska miljön i förskolan. Avhandlingen visar det som Nordin-Hultman (2004) och Bjervås (2003) lyfter, att interaktionen mellan den fysiska miljön och barnet synnerligen är aktiv. Miljön har en stor inverkan på barnens upplevelser i deras aktiva sammanhang. Samtliga menar att barns aktiviteter både kan stimuleras och hindras i olika typer av rum. Änggård (2009) riktar sitt fokus till barns lek och samspel i naturen och analyserar hur barn använder naturresurser i sina lekar. Hon lyfter skillnaden mellan färdiga leksaker och naturmaterial och menar att naturmaterialen kan transformeras och användas som något annat än färdiga leksaker. Naturmaterialet ger därför möjlighet till fler tolkningar och att barnen får möjlighet att fantisera mer. Eriksson Bergström (2013) beskriver att barn har en god kompetens att skapa en gemensam uppfattning för lekens handlingsram. För att kunna driva leken framåt på ett ömsesidigt sätt krävs det en gemensam uppfattning. Dialogerna förs mellan barnen i realiteten och i fantasins värld. Kommunikationen blir flerstämmig då den speglar en förhandling barnen emellan. I den kommunikativa förhandlingen beskriver Änggård (2009) att barnen behöver anstränga sig för att komma överens och skapa en gemensam förståelse för vad de olika naturmaterialen ska föreställa och hur de kan tillämpas i leken. Naturmaterialen ger många olika tolkningsmöjligheter som gör att barnen behöver kommunicera med varandra och förklara sina tolkningar om leken ska uppnå en gemensam förståelse. Dessa tolkningar och omtolkningar är förhandlingar som pågår mellan barnen. Forskningen om miljön och dess möjligheter blir relevant för vår studie då vi vill förstå hur förskollärarna upplever miljön som begränsande eller berikande för barnens samspel.



## Teoretiska utgångspunkter

I kommande avsnitt ger vi en kort inblick i den sociokulturella teorin. Åtföljt av det beskriver vi psykologiska processer och de centrala begrepp som kommer att återkomma i vår studie. Vi anser att begreppen internalisering, mediering, proximala utvecklingszonen och artefakter blir relevanta för studien och tar därför hjälp av dessa för att tolka vårt resultat.

### Sociokulturella teorin

Den sociokulturella teorin har sitt ursprung i Lev Semenovich Vygotskijs arbeten om språk, utveckling och lärande. Perspektivet utvecklades på 1920-talet men försvann mer eller mindre på grund av att behaviorismen<sup>1</sup> trängde undan synsätt som skilde sig från deras. Intresset för teorin återuppväcktes under 1980- och 1990- talet och anammades i förskola och skola (Säljö 2017). I vår studie refererar vi till Vygotskijs texter: *Mind in society: the development of higher psychological processes* 1978, *Fantasi och kreativitet i barndomen* 1995, *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet* 1999 och *Tänkande och språk* 2001. Vi kommer även att referera till Säljö och Bråten som är några av dem som tolkat Vygotskijs sociokulturella teori. Säljö (2017) beskriver att det sociokulturella perspektivet är högaktuellt i dagens samhälle då den påvisar vikten av det sociala samspelet för utveckling och lärande. Den sociokulturella traditionen kännetecknas av språk och samspel och att det är med språkliga begrepp som människan kommunicerar, uttrycker sig och fungerar som tänkande individer. Säljö menar att en stor del av Vygotskijs resonemang är att det är via språklig kommunikation som människor bildar en gemensam förståelse för omvärlden. Det innebär att interaktion och kommunikation öppnar upp för utveckling och lärande. En annan anledning till varför det sociokulturella perspektivet är aktuellt idag är att samhället blivit mer globaliserat och mångkulturellt som medför att skillnader i värderingar och kunskap uppträder synligt. En annan viktig aspekt från Vygotskij är det som Säljö (2014) förklarar som interaktion. Han beskriver att den viktigaste miljön för lärande bygger på det naturliga samtalet i vardaglig interaktion. Genom sådana processer formas vi till sociokulturella varelser och det är i samtalet med andra som interaktiva färdigheter utvecklas vilka är nödvändiga för människan. Sociokulturella färdigheter handlar om att kunna relatera till andras perspektiv på tillvaron.

---

<sup>1</sup> Behaviorismens tradition inriktas till att studera individuella beteenden. Det är en individualistisk teori som styrs av människans stimuli (Säljö 2017).

## Psykologiska processer

Bråten (1998) beskriver att Vygotskij diskuterar människans högre och lägre psykologiska processer och menar att de har en sociohistorisk kvalitet. Till de *högre psykologiska processerna* hör de kognitiva och kulturella redskap som berättande, språk, teckning och skrivande men även begreppsbildning, selektiv uppmärksamhet och logiskt minne. *De lägre psykologiska processerna* representerar uppmärksamhet och minne i naturliga former. Dessa processer skiljer sig kvalitativt från varandra. Den högre psykologiska processen utvecklas inte fortsättningsvis på den motsvarande grundläggande processen, utan utgör en ny bildning av psykologisk process. Den nya bildningen menar Vygotskij är socialt ofrånkomlig, alltså resultatet av den sociala aktiviteten. Det innebär med andra ord att den sociala aktiviteten förmedlar (medierar) högre psykologiska processer. Vygotskij (1978) skriver att först visar sig former av de högre psykologiska processerna i ett barns sociala liv i de samspel barnet deltar i, Vygotskij nämner detta som interpsykologiskt. I efterhand omvandlar barnet det sociala sätt att tänka på till sin egen invändiga psykologiska värld som Vygotskij kallar intrapsykologisk. I nästkommande stycke kommer vi att beskriva internalisering som en central process. Även medierat lärande kommer att beskrivas.

## Internalisering och mediering

Bråten (1998) beskriver att *internalisering* är en central process när människans högre psykologiska funktionalitet bildas. Det som först visar sig i en interpersonlig social samverkan övergår till att vara en invändig psykologisk process. Genom internaliseringsprocessen blir det en del av individens medvetande. Vi tolkar det som att den högre psykologiska processen förekommer på det sociala planet innan människan tar den till sig och blir till en individuell process. Bråten (1998) förklarar att internaliseringsprocessen endast är möjlig när människan tillägnar sig ny kunskap och inte till ett medvetandeplan som redan existerar i människan. Han förklarar att när barnet internaliserat olika strategier för lärande kan barnet sedan använda dem i nya sammanhang, vilket kallas *medierat lärande*. Det kan beskrivas som att förmedla kunskapen vidare. Säljö (2011) beskriver att när människan använder dessa färdigheter och kunskaper i kommunikation och aktiviteter med andra exponeras nya människor för de medierande redskapen och blir på så sätt delaktiga i dem. I nästkommande stycke beskrivs den proximala utvecklingszonen som en fortsättning av internaliseringsprocessen.

### Proximala utvecklingszonen

Bråten (1998) förklarar att enligt Vygotskij var skolan ett exempel på ett socialt sammanhang där undervisningen har ansvar för att barnet ska kunna utveckla sina högre psykologiska processer. Vygotskij intresserade sig mot den tankegemenskap som möjliggör att barns instinktiva begrepp möter vuxnas vetenskapliga begrepp. Det säger något om barnets kommande utveckling och vilken utvecklingspotential barnet har. Vygotskij introducerade begreppet *den proximala utvecklingszonen*. Vygotskij (1999) förklarar att begreppet innebär det som barnet klarar av att göra idag i interaktion med andra kommer barnet att klara av på egen hand i morgon. För att kunna utmana och stötta barnet att nå den proximala utvecklingszonen behöver läraren se och anpassa undervisningen till varje barns befintliga utvecklingsnivå. Bråten (1998) beskriver att även om Vygotskij främst avsåg den proximala utvecklingszonen som en interaktionsprocess mellan barns instinktiva och vuxnas vetenskapliga begrepp (eller en mer mogen individ), blev det tydligt att zonen innefattade en bredare betydelse. Den proximala utvecklingszonen betonar vikten av en dialog och intersubjektivitet med ett utpräglat syfte för att en person ska ha möjlighet att utveckla psykologiska processer. När betoningen läggs på intersubjektivitet och dialog innebär det att man erkänner att barnet själv är aktivt agerande i processen. Det handlar om ett samarbete där var och en bidrar från sin egen utgångspunkt och sina egna förutsättningar.

### Intersubjektivitet

Stern (2011) förklarar begreppet intersubjektivitet som en känsla som delas med någon annan. Det bygger på att kunna dela medvetandetillstånd och uppmärksamhet med någon annan individ. Intersubjektivitet handlar om att människan är delaktig i världen tillsammans med andra. Intersubjektivitet kan enkelt förklaras som ett möte mellan två olika subjekt. Brinkkær & Høyen (2013) beskriver att intersubjektivitetsbegreppet fungerar som ett fundament inom fenomenologin där utgångspunkten blir att förstå hur individen förhåller sig till omvärlden och sig själv. I vår studie anser vi att begreppet intersubjektivitet blir betydelsefullt för att förstå hur förskollärarna förhåller sig och beskriver sitt samspel tillsammans med barnen i en konflikthanteringssituation.

### Artefakter

Säljö (2014) förklarar Vygotskijs begrepp artefakter som olika fysiska redskap. Det kan exempelvis vara verktyg, mätredskap eller leksaker. Artefakterna är under ständig utveckling,

precis som människan. Eftersom det sker en ständig utveckling av de fysiska redskapen, det vill säga artefakterna, utvecklas även människans fysiska och intellektuella förmåga. Vidare förklarar Säljö att vi inte kan betrakta artefakterna som döda objekt. Han menar att de kunskaper, begrepp och insikter människan har sker i ett samspel med artefakterna. Vill vi förstå hur människan lär behöver vi se till hur människan agerar med de olika artefakterna inom sociala praktiker.

Vi tänker att den sociokulturella teorin och Vygotskijs tankar och begrepp ska ge oss en djupare förståelse och bidra till att hjälpa oss att tolka vårt resultat. Vi vill ta reda på hur förskollärarna utmanar barnens lärande och bidrar till att barnet når en proximal utvecklingszon. Vi vill även ta reda på hur barnen ges möjlighet att interagera i miljön med varandra för att nå en proximal utveckling. Vi ämnar undersöka hur intersubjektiviteten mellan lärare och barn framställs. Utifrån förskollärarnas utsagor är syftet att analysera hur barnen internaliserar ny kunskap i olika former av interaktion med varandra och med artefakter i omgivningen. Vi tänker att analysen ska synliggöra förskollärarnas förhållningssätt till barnen och deras konflikter, samt vilka möjligheter barnen ges till kommunikation, samspel och lärande.

## Metod

I vår studie har vi använt en kvalitativ metod. Kvalitativa metoder kännetecknas av observationer, intervjuer eller olika textanalyser. Kvalitativa metoder består av empiri som bland annat kan bygga på ett yttrande eller en händelse. Genom att ta hjälp av kvalitativa metoder kan man exempelvis ta reda på hur människor interagerar, eller hur en konflikt kan uppstå och på så sätt fånga in olika nyanser och värderingar. Inom kvalitativ forskning är bland annat intervjuer en vanlig metod (Ahrne & Svensson 2015). Patel och Davidson (2011) förklarar att kvalitativa undersökningar syftar till att nå en djupare kunskap.

## Intervju

Eftersom vi ville ta reda på förskollärares uppfattningar och strategier inom konflikthantering blev det nödvändigt att ha så djupgående information som möjligt och därför valde vi att genomföra intervjuer. Vi sammanställde en intervjuguide med öppna frågor som gav informanterna möjlighet att ge utförliga svar. Stukát (2011) förklarar att öppna frågor är vanligt inom intervjuer där man vill komma åt informanternas egna uppfattningar av olika fenomen. Vi kunde under intervjuerna variera i vilken ordning vi ställde frågorna beroende på hur samtalet fortskred. Studiens material utgörs av transkriberingar från sex intervjuer.

## Fenomenologisk ansats

Eftersom vi genomförde kvalitativa intervjuer för att studera hur förskollärare förhåller sig till och uppfattar konfliktsituationer och strategier, upplevde vi att den fenomenologiska ansatsen blev relevant. Brinkkær & Høyen (2013) beskriver att fenomenologin är en vetenskaps-teoretisk riktning som undersöker hur människor erfar och upplever saker här och nu. Inom fenomenologin vill man ta reda på hur människor som subjekt upplever omvärlden och sig själva, även hur människor samspelar med varandra. Ett centralt begrepp inom fenomenologin är intersubjektivitet som vi beskrivit under avsnittet tidigare forskning. Då vi har en fenomenologisk forskningsansats är vårt mål med empirin att tolka förskollärarnas utsagor och upplevelser. Den fenomenologiska ansatsen genomsyrar studien då vi återger förskollärarnas beskrivningar av sina erfarenheter och upplevelser. När vi utgår från våra tolkningar är vi väl medvetna om att våra egna erfarenheter har en inverkan på hur vi tolkar det insamlade materialet.

## Urval

Studien genomfördes på tre kommunala förskolor, en privat förskola och två kommunala förskoleklasser i Stockholms län. Vi valde att endast använda oss av förskollärare i studien på grund av att det är de som har det övergripande ansvaret att läroplansmålen följs. Åldern på barnen som berörs i vår studie är mellan 1-6 år. Syftet med att ha informanter från både förskola och förskoleklass var för att vi ville ta reda på hur förskollärarnas arbetssätt såg ut för barn i olika åldrar.

Tabell 1.

<b>Befattning</b>	<b>Ålder</b>	<b>Erfarenhet</b>	<b>Organisation</b>
Förskollärare 1	34 år	3 år	Förskola - kommunal
Förskollärare 2	45 år	1 år	Förskola - kommunal
Förskollärare 3	55 år	6 år	F-klass - kommunal
Förskollärare 4	43 år	10 år	Förskola - kommunal
Förskollärare 5	54 år	30 år	F-klass - kommunal
Förskollärare 6	50 år	15 år	Förskola - privat

Erfarenheten som redovisas i tabell 1 baseras endast på antal verksamma år som förskollärare och inte den totala erfarenheten inom barnomsorgen.

## Genomförande och insamling av material

För att komma i kontakt med informanter mejlade vi trettio förskolechefer i Stockholms län. I mejlet beskrev vi vårt kommande examensarbete och bad om hjälp att hitta informanter. Vi beskrev att vi ville undersöka förskollärares förhållningssätt till konflikthantering. I mejlet bifogade vi ett informationsbrev där chefen och förskollärarna fick ta del av studiens syfte och etiska aspekter samt kontaktuppgifter till oss om de ville medverka. Sex förskollärare tog kontakt med oss via mejl och skrev att de ville delta. Via mejlkontakten bokade vi tid och plats för intervju. Samtliga intervjuer genomfördes på informanternas arbetsplats och tog cirka fyrtio minuter. I informationsbrevet hade vi informerat att vi ville dokumentera intervjun med ljudupptagning vilket vi upprepade vid intervjutillfället och samtliga informanter gick med på det.

## Bearbetning av data och metodologiska ställningstaganden

När intervjuerna var klara transkriberades samtliga och vi skrev ut materialet. Vi analyserade och sökte i transkriberingarna efter kvalitativa likheter och skillnader i förskollärarnas arbetssätt som de beskrivit. Vi uppmärksammade att det inte hade någon betydelse om förskollärarna arbetade i förskola eller i förskoleklass för deras konflikthanteringsstrategier. Vi kunde både se samband och skillnader mellan informanternas uttalanden. Utifrån deras uttalanden sammanfattade vi fem olika strategier som förskollärarna tillämpar inom konflikthantering vilka vi upplevde mest intressanta. Dessa är:

- *Att synliggöra barnens känslor,*
- *Att ge barnen egna strategier,*
- *Att strukturera innemiljön,*
- *Att tillämpa närvaroprincipen vid barns förhandlingar,*
- *Ett lågaffektivt bemötande.*

Vi har under studiens gång reflekterat över vilken reliabilitet och validitet studien innefattar. Stukát (2011) förklarar att en studies reliabilitet har att göra med hur pass tillförlitlig kvaliteten är genom undersökningen. Validitet förklarar han som studiens giltighet. För att få svar på våra frågeställningar som innefattade förskollärares uppfattningar och upplevelser, ansåg vi att intervjuer som metod gjorde studien mer tillförlitlig, det vill säga att stärka studiens reliabilitet. Om vi kompletterat våra intervjuer med observationer hade studiens reliabilitet ökat eftersom vi hade fått syn på hur förskollärarnas handlingar stämde överens med deras utsagor. Eftersom studien bygger på intervjuer kan vi aldrig vara helt säkra på att förskollärarna gett oss ärliga svar. Då vi i vår kvalitativa undersökning tolkat förskollärarnas utsagor är vi medvetna om att det kan ske feltolkningar både hos oss som intervjuat och den som blir intervjuad. För att öka reliabiliteten deltog vi båda två vid samtliga intervjuer. Patel och Davidsson (2011) benämner detta som *interbedömarreliabilitet* och förklarar att om båda uppfattat informantens utsaga på samma sätt utgörs ett mått på studiens reliabilitet. I och med att vi använde oss av ljudupptagning under intervjuerna kunde vi återgå till materialet för att kontrollera att vi tolkat och förstått informanternas rätt. För att stärka studiens validitet valde vi att ständigt återkoppla till våra frågeställningar för att vara säkra på att vi undersöker och ger svar på det som vi ämnat att undersöka. Vi tänker att våra intervjufrågor kan användas av andra och att de förmodligen skulle få samma svar som oss såvida inte informanternas ändrat

sin uppfattning eller fått nya insikter. Den kvalitativa generaliserbarheten kan vara stor då informanterna svarade liknande under intervjuerna. Generaliserbarheten av några data kan vara lite svårare då vissa svar inte gick att likna med varandra.

### Vår delaktighet i uppsatsarbetet

Vi upplever att samarbetet under studiens gång fungerat bra. Vi har båda varit delaktiga under processen och vi har delat på litteraturläsning för att få så mycket kunskap som möjligt inom vårt ämne. Sedan har vi delgett varandra det som vi uppfattat som mest relevant. Vi valde att delta båda två vid varje intervjutillfälle och intervjuade tre förskollärare var. Den av oss som inte intervjuade förde anteckningar för att kunna återkoppla och ställa följdfrågor.

Transkriberingarna gjordes gemensamt och skedde i direkt anslutning till intervjuerna. Alla delar i studien är skrivna gemensamt för att kunna föra en fortlöpande diskussion och bolla idéer och tankar under processens gång.

### Etiska aspekter

I vår forskning behövde vi ta hänsyn till forskningsetiska aspekter. Inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning har vetenskapsrådet formulerat fyra övergripande etikregler (Patel & Davidsson 2011). Vi har tagit hänsyn till de fyra allmänna individskyddskraven. Dessa krav är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. I informationsbrevet som våra informanter tagit del av finns denna information med. *Informationskravet* innebär att vi informerat våra informanter att vi vill intervjua dem, att deltagandet är frivilligt och att de närsomhelst kan avbryta sin medverkan. Det innebär även att vi informerat om studiens syfte och att de insamlade uppgifterna enbart kommer att användas i forskningen. Det framgår även vart informanterna kan ta del av studien när den är klar. *Samtyckeskravet* innebär att vi som forskare inhämtat samtycke från våra informanter. Det innebär även att våra informanter själva ska ha rätt att bestämma på vilka villkor de vill delta. *Konfidentialitetskravet* innebär att alla som deltar i undersökningen går under sekretess och uppgifterna som kan tänkas identifiera personerna avrapporteras så att utomstående inte kan identifiera dem. *Nyttjandekravet* innebär att vi som forskare endast får använda de insamlade uppgifterna för forskningsändamål (Vetenskapsrådet 2002).



## Resultat och analys

I följande kapitel redovisar och analyserar vi studiens insamlade material. Resultatet och analysen presenteras parallellt. De fem strategier vi tar upp i resultat- och analysdelen grundas på förskollärarnas uttalanden om vilka strategier de tillämpar i olika konfliktsituationer. Under bearbetningen av materialet upptäckte vi några samband och skillnader i deras uttalanden. Utifrån deras uttalanden bildade vi teman för att få svar på det som studien syftar till. Under varje rubrik i analysen ges en kort inledning till varje tema och vad de olika strategierna kommer att handla om. Efter inledningen presenteras utdrag från de transkriberade intervjuerna. I anslutning till varje utdrag sammanfattar vi vår tolkning av materialet och slutligen analyserar vi vårt material och våra tolkningar till tidigare forskning och den sociokulturella teorin.

### Strategi 1. Att synliggöra barns känslor

Följande avsnitt som berör strategi 1 kallar vi "att synliggöra barns känslor." Avsnittet handlar om hur förskollärare uppfattar barns rätt att uttrycka sig och att sätta ord på sina känslor samt att barnen får uppleva att de är värda att lyssna på i konflikthanterings-situationer. I denna typ av konflikthanteringsstrategi har vi förstått att de olika förskollärarna arbetar med att synliggöra barnens känslor och att de får dem bekräftade. Vi har uppfattat att de olika förskollärarna gör det på många olika sätt, men vi har valt att illustrera två av dessa strategier för tolkning och analys.

Utifrån förskollärarnas utsagor upplevde vi att samtliga ägnade stor vikt vid att beskriva kommunikationens betydelse under en konflikthantering. Förskollärarna beskrev att det är betydelsefullt att låta de inblandade barnen få komma till tals och få stöttning i att uttrycka sina känslor. De förklarar även att deras vision är att barnen ska skapa en förståelse för varandra.

I följande utdrag beskriver förskollärare 5 hur hon agerar när en konfliktsituation uppstår för att möjliggöra en god kommunikation mellan de inblandade.

Jag pratar med barnen. Ena barnet får ordet i taget så att dom inte pratar i munnen på varandra. Barnen får berätta och jag frågar barnen "menar du såhär? Menade du så här?" Jag upprepar det som barnet har sagt och ser till att man förstått det rätt,

oftast märker barnen att båda har gjort varandra ledsna och att de behöver hitta en lösning båda två. Bägge får komma med förslag på lösningar (Förskollärare 5. 2017-10-18).

Förskollärare 1 beskriver att en väsentlig del i konflikthanteringen är att hjälpa barnen att uttrycka sig och sätta ord på sina känslor:

Som pedagog måste man vara med. Man måste stoppa innan det eskalerar för att det ska bli bra för barnen. Man frågar enkla saker. Man pratar och synliggör barnen. Man kan fråga "Ville du låna den?" "Ville du också vara med?". Det är viktigt att hjälpa barnen sätta ord på saker och ting. Att medla oavsett hur gamla barnen är. Alltså bara öppna frågor. Jag går inte bara in och dömer situationen eller barnen att "Du var dum." Konflikter sker hela tiden /.../ Man vill ju att dom ska kunna få verktyg med sig, så att dom kan hantera och lära sig att vara social på det sättet och kunna kommunicera både för sin egen del och för andras del /.../ alltså att förstå sina känslor (Förskollärare 1. 2017-10-9).

Förskollärare 6 beskriver hur hon synliggör barnens känslor i konflikten för att öppna upp för samtal. Hon förklarar att det blir ett lättare sätt för henne att närma sig barnen då hon bekräftar barnets känsla.

"Nu ser jag att du blev ledsen, såg du att kompisen blev ledsen?" "Mmm" "Hur ska vi göra nu då?" Barnet får hjälpa till att göra kompisens glad igen. Att man använder känslorna för att komma in i samtalet /.../ Man måste respektera att det är en känsla och den förstärker vi genom att säga "Jag ser att du är arg eller ledsen." Likadant när de leker på gården så säger vi "Åh, va roligt du ser ut att ha. Har du kul nu?" Man förstärker alla känslor och på så sätt ger barnen ett språk (Förskollärare 6. 2017-10-20).

Ur dessa uttalanden förstår vi att både förskollärare 5 och 1 är lyhörda för situationen och att de stöttar barnen under processen utan att döma dem. Förskollärare 5 framhåller att ena barnet får prata ostört utan att bli avbruten. Hon beskriver att det är ett bra sätt för att kunna skapa en förståelse för konflikten både för de inblandade barnen och för sig själv. Förskollärare 1 framhäver att hon ställer öppna frågor och hjälper barnen att sätta ord på det dem känner. Det framhäver även förskollärare 6 då hon förklarar hur hon förstärker barnets olika känslor i alla situationer och att alla känslor är viktiga att respektera. Förskollärare 1 betonar vikten av att

inte gå in och döma situationen och klandra barnen. Hon menar att det är hennes ansvar som förskollärare att se till att konflikterna blir lösta på ett konstruktivt sätt. Förskollärare 5 beskriver att hon ofta upplever att barnen upptäcker att de gjort varandra ledsna och att det är upp till båda att hitta en lösning. Vi tolkar att förskolläraren möjliggör det genom att vara närvarande och ge barnen stöttning i samtalsprocessen. Även förskollärare 1 uttalar pedagogens ansvar i konflikthanteringen för att möjliggöra en god kommunikation som i förlängningen ger barnen verktyg för att kunna kommunicera i olika sociala sammanhang.

Det vi kan utläsa från utdragen ovan är att samtliga förskollärare beskriver precis som Utas Carlsson och Rosenberg Kimblad (2011) och Kostainen (2015) kallar för en medlingsprocess. Samtliga understryker vikten av att låta barnen få förklara sig och bli lyssnade på i en konfliktsituation. Säljö (2014) förklarar att inom det sociokulturella perspektivet är lärande och mänsklig utveckling kommunikativa processer. I kommunikationen blir individen delaktig i olika kunskaper och färdigheter. Genom att lyssna på hur andra uppfattar olika fenomen blir individen medveten om att det finns olika perspektiv att betrakta världen på. Vi förstår att förskollärare 1 och 5 upplever att kommunikationen i medlingsprocessen är betydelsefull för att barnen ska upptäcka andras sätt att se på situationen. Vi upplever det intressant att förskollärare 6 synliggör barnets känsla för att få en ingång till en dialog. Vi förstår att när hon lyfter barnets känsla i situationen är det känslan som hamnar i fokus under samtalet istället för barnets agerande. Vi kopplar det till Utas Carlsson och Rosenberg Kimblad (2011) som förklarar att då vi inte pratar så mycket känslor i vårt samhälle lär sig inte heller barnen att hantera konflikter och negativa känslor konstruktivt. När barnen blir äldre har de då lärt sig att hålla sina känslor tillbaka. Det kan ta sig uttryck i form av ett utåtagerande kroppsspråk och negativa handlingar som leder till dålig stämning eller försämrade relationer. Förskollärare 6 förklarar vikten av sätta ord på barnens känslor när de både är inne i en negativ eller positiv sinnesstämning. Vi liknar det med Utas Carlsson och Rosenberg Kimblads (2011) resonemang. De förklarar att psykologer diskuterar att vi ska ha tillgång till våra känslor. För att det ska vara möjligt behöver man kunna uttrycka dem. Det betyder att barnen tidigt behöver få lära sig många ord för sina känslor, både negativa och positiva. Vår uppfattning av förskollärarnas uttalanden är att de ser konflikter som konstruktiva och att konflikthanteringen blir ett tillfälle att lära barnen något. Förskollärare 1 nämner att hon tycker att det är viktigt att barnen lär sig att vara sociala och kunna kommunicera som ett verktyg för att kunna hantera konflikter mer självständigt. Hon lyfter förskollärarens ansvar i att ge barnen den möjligheten för ett livslångt lärande. Gloecker

och Cassell (2012) beskriver att när en lärare ser på en konfliktsituation som ett lärandetillfälle möjliggör det tillfällen för barnen att lyssna på varandras åsikter och behov. När läraren möjliggör denna kommunikation och barnen upplever möjligheten att kommunicera kan de hitta strategier att hantera sina konflikter på. Gloecker och Cassell beskriver att om läraren ska kunna möjliggöra det behöver de ge barnen alternativa beteenden. Om ett barn exempelvis är arg och slår någon behöver läraren hjälpa barnen att uttrycka känslan verbalt istället för fysiskt. Det liknar det som förskollärare 6 förklarar som strategi då hon sätter ord på barnens agerande utifrån den känslan hon tolkar att barnet uttrycker. Vi förstår att förskollärare 6 närmar sig barnet och delar en intersubjektiv känsla. Stern (2011) skriver att, för att kunna dela en intersubjektiv känsla med någon behöver vi vara intresserade och tillämpa ett aktivt lyssnande. Det gör man genom att känna in och bekräfta barnets känsla.

Vår förståelse av det som förskollärare 1, 5 och 6 förklarade var att de tog tillfället i akt att knyta lärandet till en meningsfull och vardaglig situation för barnen. Samtliga belyser vikten av att vara närvarande och stötta barnen i en medlingsprocess för att utveckla sina sociala kompetenser. Vygotskij (1999) menar att läraren har en ansvarsfull roll att planera och strukturera den sociala miljön. Det handlar enligt Vygotskij om att läraren ska vara lyhörd och ta vara på situationer som uppstår där barnet kan lära i ett meningsfullt sammanhang. Vi tänker att förskolläraren likväl hade kunnat tala om för barnen hur de ska bete sig genom att tillämpa en förmedlingspedagogik. Vidare diskuterar Vygotskij (1999) att om barnen ska tillägna sig kunskap är det betydelsefullt att de får praktisera kunskapen och inte enbart få den till sig. Vi anser att förskollärarna i detta exempel visar att de har en syn på barnet som kompetent men att de precis som Sommer (2005b) anser att barnen är i behov av deras stöd för att utvecklas. Vi förstår att förskollärarna gör barnen delaktiga i sin egen lärprocess istället för att endast förmedla kunskapen som en färdig produkt. Vi tänker att det här är ett sätt att göra lärandet meningsfullt för barnen och att det blir möjligt för dem att lära av varandra med en närvarande förskollärare. Även läroplanen tydliggör att barnen ska få utveckla sina förmågor att lyssna och förstå andras perspektiv, samt att uttrycka sina egna uppfattningar. För att det ska möjliggöras krävs en lärare som vägleder och stimulerar barnen att utveckla nya insikter och därmed nya kompetenser (Skolverket 2016).

## Strategi 2. Att ge barn egna strategier

Följande avsnitt som berör strategi 2 har vi valt att kalla för “Att ge barn egna strategier.” Avsnittet handlar om hur förskollärarna beskriver att de ger barnen verktyg så att de själva kan skapa en förståelse för hur dessa skulle kunna tillämpas i hanteringen av konflikter.

Vi presenterar två utdrag som förskollärare 2 och 3 delgett oss. Exemplet visar olika sätt att ge barnen egna strategier. Både förskollärare 2 och 3 beskriver vikten av att barnen ska lära sig egna strategier för att på ett bättre sätt kunna hantera sina konfliktsituationer. I det första utdraget beskriver förskollärare 3 vikten av att synliggöra och stötta barn som ofta hamnar i svåra situationer. Det handlar om att se barnet bakom situationen och visa att man har en tilltro till barnets förmåga.

Det är jätteviktigt att prata med ett barn som ofta hamnar i konflikter. Om det är ett barn som slåss är det jätteviktigt att få det här barnet att förstå vad de behöver göra för att ta sig ur den här typen av situation, så att det inte uppstår lika många såna situationer. “Hörudu, jag vet att när du och jag är nära så brukar det aldrig hända något, har du tänkt på det? Det brukar aldrig vara något problem, du brukar ha så roligt och leka med kompisarna, men ibland när du går bort då brukar det hända saker. Kan du tänka dig att du är i krokarna? Och är det så att du vill gå någonstans så frågar du om någon vuxen kan vara med, du behöver inte vara precis bredvid men i alla fall” /.../ Vi måste bryta mönstret för barns rykte. Det är viktigt att vi tonar ner vissa barns beteenden så att de inte stigmatiseras (Förskollärare 3. 2017-10-12).

I utdraget ovan beskriver förskollärare 3 att hon anser att det är viktigt att prata med ett barn som ofta hamnar i konflikter. Hon berättar att om barn ska kunna förändra sitt beteende så behöver de förstå hur dem ska agera i olika situationer där de hamnar i konflikt. I samtalet med barnet beskriver hon att hon synliggör situationerna där barnet ofta hamnar i konflikt. Hon berättar för barnet att hon upplever att problemen minskar när det finns en vuxen i närheten. Hon frågar barnet om hen kan tänka sig att hålla sig närmare en vuxen och ger som förslag att barnet kan säga till om hen vill gå iväg någonstans så att hon eller en annan pedagog kan befinna sig i närheten. Hon förklarar att det är viktigt att lärare bryter mönster som gör att ett barn kan få dåligt rykte och blir utpekad som ett jobbigt barn. Under intervjun med förskolläraren beskriver hon att barnen brukar förstå det. Hon menar att då barnet fått en självinsikt för i vilka situationer hen ofta hamnar i konflikt har då barnet lärt sig en strategi.

Hon understryker även att det är viktigt att få med barnen och att de känner sig delaktiga och trygga.

Vår tolkning av exemplet är att förskolläraren är väl medveten om att det är hon som måste hjälpa barnet att synliggöra de situationer där barnet hamnar i svårighet. Vi tänker att det här är ett tydligt exempel på det som Bjervås (2003) beskriver. Bjervås beskriver att vår barnsyn avspeglas i vårt agerande och kommer att påverka våra förväntningar vi har på barnet. Det innebär att våra förväntningar på barnet kommer att spegla en situation där barnets kompetenser tas tillvara på eller begränsas i lärandet. Eftersom förskolläraren beskriver situationer där barnet hamnar i svårigheter och ger förslag på hur barnet ska kunna tänka nästa gång, så tänker vi att hon har en förväntning på barnets kompetens och barnet ges nu möjlighet att komma till självinsikt. Hade hon inte försökt att ge barnet denna strategi att komma bort från de jobbiga situationerna hade barnet med största sannolikhet begränsats. Enligt Bjervås (2003) handlar kompetens om att utveckla personliga och sociala färdigheter som är till nytta för att kunna agera och förstå de sociala spelregler som finns att förhålla sig till i den sociala arenan. I relation till det tänker vi att förskolläraren hjälper barnet att förstå de sociala reglerna och vad det innebär att förhålla sig till de regler som gäller. Det handlar om att uppmärksamma barnet på de rådande normerna i samhället och ge barnet strategier för att kunna förhålla sig till dessa. Utifrån förskollärarens beskrivning av situationen upplever vi att kommunikationen baseras på en ömsesidighet och respektfullhet och barnet får möjlighet att vara delaktig. Johansson (2011) beskriver att det är de vuxna i förskolan som har makt att beskriva och definiera vad som sker. Det kan resultera i att barn inte blir eller känner sig förstådda utifrån sina förutsättningar. Johansson visar att barns delaktighet är beroende av vuxnas makt och kontroll över situationen. När förskolläraren beskriver ovanstående exempel tolkar vi att barnet upplever sig förstådd utifrån sina förutsättningar. Vi upplever att förskolläraren har reflekterat över vilka krav som är rimliga att ställa på barnet. Att ställa för höga krav på barn som de inte kan leva upp till tänker vi kan leda till situationer där barnet misslyckas. Därför är det viktigt att känna av barnet och ha förväntningar som motsvarar barnets kapacitet att klara av situationen. Vi tolkar det som Vygotskij (1999) kallar den proximala utvecklingszonen. Då förskolläraren synliggör och ger barnet förslag på hur hen kan utveckla sin förståelse och sitt sätt att agera på, så ökar barnets förståelse och kunskap. Förskollärarens undervisningstillfälle utgår från barnets befintliga förståelse med syfte att öka barnets lärande och förståelse i ett konfliktsammanhang. Vi tolkar att förskollärarens uttalande handlar om att hon ger barnet rätt hjälp och verktyg för att klara av situationen, då

hon uppmärksammat att barnet inte har tillräcklig kompetens för att hantera de situationerna just nu. Säljö (2014) för en diskussion om kunskaper i ett sociokulturellt perspektiv och menar att kunskapen inte är något som människan har utan något som används i olika situationer som människan möter. I förskolan som pedagogisk institution finns det förväntningar på hur problem vanligtvis ska lösas. Att ta reda på vad som är problemet och hur problemet kan förstås är en avgörande faktor för lärande och problemlösning. Kunskapen fungerar på så sätt som en resurs som hjälp eller stöd för att lösa problem, hantera praktiska och kommunikativa situationer på ett lämpligt sätt. Utifrån förskollärarens beskrivning förstår vi att hon i dessa situationer frångått de normativa förväntningar som Säljö (2014) beskriver vanliga inom förskolan på hur problem ska lösas. I och med att hon har tagit reda på vilka situationer som blir problematiska för barnet har hon bildat sig en förståelse för hur situationen kan underlätta för barnet. Förskollärarens kunskap fungerar som ett hjälpmedel för barnet så att barnet kan förhålla sig till sådana situationer som blir problematiska. Det kan förstås som att läraren har ett ansvar i att se varje enskild individ i förskolan för att möjliggöra att barnet kan lära och utvecklas utifrån sina förutsättningar.

I följande utdrag från intervjun med förskollärare 2 förklarar hon att hon tror på barnens förmåga att lösa konfliktsituationer själva. Det handlar om att ge barnen ord för att de ska kunna uttrycka sig.

Alltså för det första vill jag ha en tilltro till att de kan lösa det själva och då ställer jag frågan "Tror ni att ni kan lösa det här? Eller behöver ni hjälp?" Om jag ser att det är en situation som inte urartar då vill jag ha en tilltro till barnen med det språket de har och då kan de oftast skrika "Ja, det kan vi." Är barnen inte överens om att de kan lösa situationen själva så frågar jag "Behöver du ett tips?" Om barnen vill ha ett tips så brukar jag säga "Mitt förslag är att du kanske säger såhär, kan jag få låna den saken när du är klar?" Om barnen fortfarande inte kan komma överens så går jag in (Förskollärare 2. 2017-10-10).

I ovanstående exempel förklarar förskollärare 2 att hon vill ha en tilltro till att barnen själva kan lösa en konfliktsituation. Hon visar sin tilltro till barnen genom att fråga dem om de kan lösa konflikten själva men visar även att hon finns där som stöd om de behöver. Hon berättar att barnen ofta vill hantera sina konflikter själva, men om de inte är överens så frågar hon barnen om de vill ha ett tips. Hon förklarar att tipset innebär att hon ger förslag på hur barnen kan prata med varandra för att komma fram till en lösning. Hon berättar att om barnen

fortfarande inte kan komma överens så går hon in. Vi tolkar hennes uttalande som att hon inte lämnar över allt ansvar på barnen utan hon finns där som stöd och är närvarande om det skulle behövas.

Utifrån det som förskollärare 2 berättar upplever vi att hon ser barnen som kompetenta. Bjervås (2011) beskriver att när man anser att barnet har en förmåga att uttrycka sig på ett rationellt sätt genom att de kan uttrycka intressen, önskningar och sin sinnesstämning betraktas barnet som kompetent. Som vi nämnt tidigare beskrev Johansson (2011) ett dilemma i att betrakta barnet som enbart kompetent då barn även är sårbara och behöver vuxnas stöd. Hon menar att det problematiska för pedagoger kan bli att möta barn som medmänniskor men ändå beroende av vuxna utan att det ena utesluter det andra. Vi upplever att förskolläraren möter dilemmat som Johansson (2011) beskriver på ett träffande sätt. För att återkoppla till exemplet frågar förskolläraren först barnen om de tror att de själva kan lösa konflikten. Är de oense frågar förskolläraren om barnen vill ha ett tips. Om de fortfarande efter tipset inte kommer överens så går hon in. Hon berättar att den sista utvägen i konflikthanteringen är att hon själv går in i konflikten och bestämmer hur situationen ska hanteras. Vi anser att hon har en stark tilltro till barnens förmåga då hon ger dem flera möjligheter till att själva hantera konflikten. Men förskolläraren visar även att hon är medveten om att barn är sårbara och behöver vuxnas stöd när de inte kan lösa konflikten själva. Förskolläraren förklarar för oss att hon upplever att barnen många gånger klarar av att hantera konflikterna själva.

Under intervjun med förskollärare 2 återkommer hon till exemplet "behöver du ha ett tips", hon beskriver den situationen som extra lyckad. Hon berättar att hon vid ett tillfälle uppmärksammade två barn som hade en het diskussion och hur ett tredje barn går fram till dem och säger "vill du ha ett tips? Säg såhär istället, kan jag få låna den efter dig?" Hon beskriver att detta blev ett facit på att barnet tillägnat sig strategin. Vi kan förstå det i relation till Vygotskijs (1978) begrepp *internalisering* då barnet först i ett socialt sammanhang stött på en interpsykologisk process och i efterhand omvandlat det sättet att tänka till sin egen invändiga psykologiska värld. Säljö (2014) beskriver att det är betydelsefullt att individen har förmåga att avgöra när vissa kunskaper är relevanta och produktiva och hur de kan tillämpas i olika sammanhang. Han menar att det möjliggörs genom att människan gör en aktiv tolkning av situationen för att förhålla sig till vilka kunskaper som bör tillämpas. Vi förstår förskollärarens exempel som att barnet i situationen använde sin förmåga att tolka situationen och handla efter den. Säljö (2011) beskriver att när människan använder de nyvunna



kunskaperna i kommunikation och i aktivitet med andra exponeras nya människor för de medierande redskapen och görs delaktiga i dem. Vi anser att det här är ett tydligt exempel på hur betydelsefullt det är att förskollärare ger barnen nya begrepp och tips på tillvägagångssätt i meningsfulla sammanhang för att öka deras kunskaper och lärande. Exemplet visar även hur barn stöttar och lär av varandra i ett meningsfullt sammanhang.

### Strategi 3. Att strukturera innemiljön

Följande avsnitt som berör strategi 3 har vi valt att kalla för “Att strukturera innemiljön.” Avsnittet handlar om hur förskollärarna beskriver på vilket sätt de organiserar miljön som strategi för att minska konflikter och för att skapa bra tillfällen där barnen kan mötas. Samtliga förskollärare vi intervjuat belyste miljöns inverkan på barns konflikter. I avsnittet citeras utdrag från intervjun med förskollärare 1 och 2 samt en sammanställning av det som förskollärare 1, 2, 4 och 6 framhåvt som viktigt inom miljön.

Vi tänker väldigt mycket på miljöerna när vi jobbar för att det ska vara bra för barnen. Vi har väldigt mycket material men att barnen ska kunna mötas på ett bra sätt över materialet. Framförallt för att motverka konflikter är det bra med små stationer /.../ Det är vår roll som pedagoger att se till att de får det. Miljön ska funka för dem. Vår miljö är genomtänkt. Den ska vara det. Vi är där för barnen /.../ Varje vecka diskuterar vi vad barnen har intresserat sig för i miljön och hur vi kan arbeta vidare med det (Förskollärare 1. 2017-10-9).

Förskollärare 1 beskriver att de varje dag skapar små lärandestationer och miljöer där barnen möts och interagerar med varandra. Hon berättar att de kontinuerligt reflekterar över hur barnen beter sig i ett visst rum och hur de kan vidareutveckla miljön utifrån barnens intressen. Hon beskriver att om barnen springer mycket inomhus så behöver de strukturera om miljön, vilket vi anser visar på en medvetenhet om vikten av en god miljö. Eriksson Bergström (2013) beskriver att rummet förmedlar värderingar som speglas i den kultur och det samhälle som förskolan befinner sig i. Hon menar att interaktionen mellan den fysiska miljön och barnet är stark i deras upplevelse av sammanhanget som barnet är delaktig i. Hon understryker att barns aktiviteter både kan stimuleras och hindras beroende på vilket rum barnet vistas i. Förskolläraren beskriver att små stationer är ett tillvägagångssätt som hon upplever motverkar konflikter. Vi förstår av hennes uttryck “miljön är genomtänkt” att det finns ett syfte med miljön och att den anpassas till barnen. Björklid (2005) menar att om barnen upplever miljön

otillgänglig bidrar det till att barnen inte leker, vilket kan hämma den fysiska, kognitiva och sociala utvecklingen. Vi anser att förskollärare 1 ser möjligheter i miljön istället för begränsningar i barnet. Hon skapar och omskapar miljön så att barnen ska få utforska och utmanas i samspel med sina kamrater. Utifrån det hon berättat anser vi att hennes förhållningssätt stämmer överens med en syn på barn som kompetent. Det lyfter även Bjervås (2003) som beskriver att förskollärarnas sätt att organisera den pedagogiska miljön signalerar vilken tilltro de har till barnens kompetenser. Precis som förskollärare 1 berättat så är visionen att miljöerna ska främja barns samarbete och relationer, det lyfter även läroplanen för förskolan.

Förskolan ska erbjuda barnen en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet. Den ska inspirera barnen att utforska omvärlden. I förskolan ska barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen (skolverket 2016, s. 6).

I följande utdrag från intervjun med förskollärare 2 förklarar hon att hon tror att miljöer och material kan vara en orsak till barns konflikter.

Miljöer och material tror jag påverkar barns konflikter. Det finns alltid ett visst material som skapar ha-konflikter, till exempel plåtbilar som *blixten McQueen*, *Barbies* och *my Little pony* kan tendera till att skapa konflikter. Om man väljer ett material som är ostrukturerat som mer utmanar barnen i sin fantasi så kan man motverka många konflikter /.../ Men att ha en ateljé där alla olika material är tillgängliga, där det finns så att det räcker till alla det är nog säkert sånt som kan motverka konflikter (Förskollärare 2. 2017-10-10).

Under intervjun med förskollärare 1, 2, 4 och 6 förklarar de att de upplever miljön och materialet som avgörande för hur ofta konflikter uppstår i barngruppen. De berättar att ett visst material kan orsaka mer eller mindre konflikter. Förskollärare 2 beskriver att färdiga leksaker såsom *Barbies*, *my Little pony* och *blixten McQueen bilar* särskilt orsakar barns konflikter. Hon förklarar att hon upplever att ett ostrukturerat material som stimulerar barns fantasi reducerar konflikterna. Även förskollärare 6 lyfter det och förklarar att ett visst typ av material skapar ett "ha begär" som ofta orsakar barns konflikter. Även förskollärare 4 förklarar hur materialet kan framkalla konflikter. Hon beskriver att för lite material leder till

att barnen blir ostimulerade och inte utmanas i leken på samma sätt som av ett större utbud av material. Hon förklarar att det tar sig uttryck genom att barnen stöjar och slänger runt materialet. Förskollärare 1 lyfter även hon att det är viktigt att ha ett stort utbud av material som barnen får möjlighet att utforska på ett bra sätt. Förskollärare 2 förklarar vikten av att ha en ateljé där barnen kan skapa. Hon anser att ateljén är inbjudande med tillgängligt material som räcker till alla eftersom barnen slipper konkurrera om tillgången av material. Samtliga förskollärare har beskrivit att trånga ytor ofta leder till konflikter och att de därför arrangerar barngruppen utifrån det.

Eriksson Bergström (2013) menar att miljön är mer tillmötesgående om den är gestaltad på ett naturligt sätt. Hon antyder att barn visar en större kreativitet och engagemang när användningsmöjligheterna i miljön inte är på förhand definierade. Vi kopplar hennes resonemang till förskollärare 2 som beskriver att ett ostrukturerat material stimulerar barns lek och fantasi på ett mer avancerat sätt än vad färdigt material gör, eftersom det säger något om vad det ska användas till. Säljö (2005) beskriver att material inte är statiska utan alltid kan tolkas och omtolkas av den som använder det. Han menar att artefakterna kan föreslå aktiviteter där barnet skapar förståelse och innebörd. Vi förstår det som att färdiga leksaker kan fungera både som en tillgång och begränsning i förskolan. Vi tänker att de färdiga stereotypa leksakerna kan hjälpa barn som har svårigheter att fantisera och leka då leksaken redan bär på en färdig tolkning om vad den ska användas till. Exempelvis har en bil eller en docka redan ett tydligt användningsområde. Medan ett ofärdigt material kan användas till mycket eftersom det inte har några färdiga tolkningar och syften, vilket innebär att barnet behöver fantisera och tänka utanför givna ramar. En kloss kan i det sammanhanget symbolisera olika material, den kan nyttjas i otaliga sammanhang och bär inte på förgivettagna normer som de färdiga leksakerna gör. Därför tänker vi att det ofärdiga materialet skapar fler meningserbjudanden. Om vi återgår till vad förskollärare 2 beskrev om det ostrukturerade materialet som stimulerar barns fantasi så liknar vi det med Vygotskijs (1995) resonemang. Han menar att kreativiteten är viktig för barns utveckling och skriver att fantasin i själva verket är grunden för den kreativa aktiviteten. Han för en diskussion om hur skapande kan gynna barns kreativitet och utveckling. Han menar att betydelsefulla frågor som lärare behöver ställa sig är, hur de i verksamheten främjar barns skapande och hur det kreativa arbetet kan utvecklas tillsammans med barnen. Vygotskij betonar vikten av att lärarna utvidgar barnens erfarenheter. Ju fler verktyg och upplevelser vi ger barnen i förskolan, ju mer tillägnar de sig och desto mer livlig blir barnens fantasi. Därför anser vi att det blir

intressant att lyfta det som förskollärare 2 talar om när hon menar att ett ostrukturerat material är viktigt för att främja barns fantasi och för att motverka konflikter. Hon menar att ateljén är en plats som främjar barns fantasi eftersom det där inte finns tillgång till färdiga leksaker. Vi anser att verksamheten behöver anpassas till barnen för att stimulera deras fantasi och utveckling. Om förskollärarna väljer att ha färdiga leksaker i verksamheten behöver det finnas ett tydligt syfte med materialet och att alla barn ges möjlighet att bli delaktiga kring det. Syftet med att ha färdiga leksaker i verksamheten blir betydelsefull då förskolan ska främja barns likvärdighet. Då många barn har olika tillgång till populärkulturella artefakter i sitt hem så kan leksaker i förskolan fungera exkluderande för de barn som inte har någon tidigare erfarenhet kring dem. Vi tänker att förskollärare 2 upplever att ateljén är en bra plats där barnen kan mötas på likvärdiga premisser eftersom materialet är neutralt med utgångspunkt att skapa. Vygotskij (1999) lyfter precis det vi anser som väsentligt. Han betonar att lärandet sker i ett samspel mellan tre faktorer, vilka är en aktiv lärare, ett aktivt barn och en aktiv miljö. Enligt Vygotskij är lärarens roll att dekonstruera och forma miljön så att barnen stimuleras och utmanas så som läraren tänkt. Säljö (2014) förklarar att individen alltid agerar inom ramen för den verksamhet som den befinner sig i. Han menar att kunskaper och handlingar ur ett sociokulturellt perspektiv måste relateras till individens aktuella sammanhang. Utifrån Säljös resonemang kan vi förstå det som betydelsefullt att pedagogerna reflekterar över vilka möjligheter miljön ger. Hur förskollärarna väljer att utforma miljön kommer att spegla de kunskaper och handlingar som de ser som önskvärda att barnen tillägnat sig.

#### Strategi 4. Att tillämpa närvaroprincipen vid barns förhandlingar

Följande avsnitt som berör strategi 4 kallar vi för “att tillämpa närvaroprincipen i barns förhandlingar.” Avsnittet handlar om hur förskollärare 3 beskriver att hon stöttar barn som inte har svenska som första språk att komma in i leken. Förskolläraren förklarar vikten av att vara närvarande och lyhörd till barnen för att inkludera dem. Hon beskriver att leken är språkutvecklande och att skogen fungerar som en miljö där barnen behöver kommunicera och förhandla om lekens innehåll och artefakternas betydelse. Kultti (2012) förklarar *närvaroprincipen* och beskriver att det innebär att lärarens roll är att vara helt närvarande. Meningen med det är att ge barnen goda förutsättningar för att utveckla språket och stötta dem i förhandlingarna. För att det ska bli möjligt behöver läraren lita på barnets kompetens att prata med varandra i konflikten för att lösa problemet.

De barn som kan tala för sig har en klar fördel i leken. Leken handlar om det, det är ju språk /.../ Det kan vara barn som inte har svenska som första språk och är efter i språkutvecklingen, de barnen blir jättefrustrerade. Det kan verkligen vara en orsak till våld och irritation och en massa tråkigheter. Det är jätteviktigt att lära dem att leka på många olika sätt så att det inte bara blir jaga lekar /.../ I skogen förhandlar barnen väldigt mycket eftersom de behöver komma överens om vad sakerna ska föreställa. Då kan man ju se att vissa barn inte kan ta sig in i de lekarna som de skulle gynnas av att vara med i. Så ibland får man försöka hjälpa de in i leken om de inte själva kan förhandla. Annars blir de exkluderade /.../ Vissa barn gynnas extra av att ha en vuxen i närheten (Förskollärare 3. 2017-10-12).

Förskollärare 3 berättar att de ibland nyttjar skogen eftersom barngruppen upplevs bli lugnare av det. Hon förklarar att då materialet i skogen är neutralt blir barnen tvungna att förhandla om vad materialet ska föreställa och vilken betydelse och användning det ska få i leken. Hon beskriver att när barnen förhandlar om vad materialet ska föreställa krävs det att de kan uttrycka sig språkligt. Hon berättar att hon upplever att de barn som inte har svenska som modersmål kan ha svårare att ta sig in i lekar och att det i sin tur skapar en frustration som kan leda till bland annat våld. Hon betonar att det är viktigt som lärare att finnas nära och stötta de barn som har svårt att ta sig in i leken som hon anser skulle gynna dem. Förskolläraren beskriver att det uppstår tillfällen då barn exkluderas från rollekar på grund av att de saknar svenska som modersmål. Hon menar att det kan handla om att barnen inte vet vilka olika roller som ingår i vissa typer av yrken som är vanliga i leken. För att de barnen ska inkluderas i leken betonar hon sitt ansvar att hjälpa barnet i sådana situationer som annars kan bli exkluderande.

Förskolläraren beskriver att barnen blir tvungna att förhandla om vad skogsmaterialet ska föreställa i sina lekar. Det diskuterar även Änggård (2009) och förklarar att barn behöver förhandla om vad leken ska handla om, hur rollerna ska fördelas och vilket material som behövs för att leken ska fortskrida. I skogen behöver barnen ägna tid åt att komma överens om vad naturmaterialet ska fylla för funktion. Naturmaterialet ger många tolkningsmöjligheter som kräver att barnen behöver bilda en gemensam förståelse. Änggård beskriver att barnens lekar inspireras från egna erfarenheter som de fått från medier och leksaker. Det betyder att barnen för med sig och återskapar sina kulturella erfarenheter i leken. Förskolläraren beskriver att själva förhandlingen blir problematisk för de barn som inte ligger på samma nivå

i det svenska språket som sina kompisar. Hon förklarar att hon finns närvarande för att stötta barnen att bli delaktiga i det sociala samspelet. Det poängterar även Kultti (2012) som menar att förhandlingar kräver att barnen kan uttrycka sig på svenska. Hon lyfter lärarens roll och menar att en närvarande lärare fungerar som stöd i barnets språkutveckling. Även läroplanen för förskolan lyfter lärarens roll och uttrycker att "i förskolan ska barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen" (Skolverket 2016, s. 6). Utifrån förskollärarens exempel tänker vi att det blir svårt för de barn som inte behärskar språket att komma in i en redan pågående lek eftersom språk är en viktig del i leken. Vi tänker att det kan förklaras utifrån att betrakta leken som en pendelrörelse. Det innebär att när ett barn vill ta sig in i en pågående lek så krävs det en social träffsäkerhet. Det betyder att barnet behöver läsa av leksituationen som pågår och träda in i lekens rytm och takt i precis rätt skede (Buytendijk 1933 se Ytterhus 2003). Förskolläraren beskriver att hon uppmärksammat att vissa barn inte har den förmågan och förklarar att hon hjälper de barnen att inkluderas i leken. Hon hjälper dem genom att skapa sig en förståelse för lekens innehåll och kan på så sätt utveckla barnets förståelse för lekens innebörd. Hon berättar även att hon stöttar barnet genom att komma med förslag på nya passande roller till barnet.

Vi knyter an förskollärarens diskussion till Halldén (2007), Sommer, Pramling Samuelsson och Hundeide (2011) som diskuterar barns delaktighet i sitt eget lärande i termen barnperspektiv. Utifrån ett barnperspektiv förstår vi det som att förskolläraren riktat sin uppmärksamhet till barnets erfarenhet, uppfattning och handling. Hon eftersträvar att stötta barnet utifrån hennes kunskap om hur barnet i situationen förstår sin egen värld och handlingar i den. Kultti (2012) betonar vikten av att barn inte bör lämnas ensamma i sin delaktighet i lärandet. Genom att läraren stöttar barnet kan hen visa tilltro till barnets kompetens att kommunicera och bygga vidare på barnets initiativ. Det är även betydelsefullt att läraren litar på barnets förmåga att hen kan uttrycka sig på svenska. Vygotskij (1999) menar att barnets intresse är avgörande för om barnet ska tillägna sig ny kunskap. Det betyder att barnet behöver känna en naturlig drivkraft för att lära. Läraren behöver vara lyhörd för vad barnet är mogen nog att lära. Vi anser att förskolläraren är inkännande till barnets förmåga då hon menar att barnets deltagande i leken skulle gynna barnet på olika sätt, både språkligt, socialt och kognitivt. Vi tänker att det visar hur förskolläraren hjälper barnet att nå en proximal utvecklingsnivå. Även kompisarna i leken fungerar som ett stöd till barnet eftersom de har ett mer utvecklat språk. Kultti (2012) förklarar att när barnen samtalar skapas en social arena för lärande. Vi tänker att om inte förskolläraren varit närvarande och uppmärksammat

barnets intresse att delta i leken hade barnet gått miste om att internalisera nya språkliga begrepp.

### Strategi 5. Lågaffektivt bemötande

Följande avsnitt som berör strategi 5 kallar vi för "lågaffektivt bemötande." Avsnittet handlar om hur förskollärarna beskriver att de tillämpar ett lågaffektivt bemötande. Under intervjun med förskollärare 3, 4 och 6 beskrev de sitt förhållningssätt till barns konflikter och betonade vikten av att bemöta barnen på ett lugnt sätt.

Under intervjun med förskollärare 3 beskrev hon vikten av att reflektera över sin attityd och sitt förhållningssätt som pedagog för att inte hamna i negativ affekt och påverka barnen.

Om man själv blir arg mycket så kan ju barnen också bli det. Man ska försöka lyssna på båda parter, få dem att säga sitt och se sin del i det och sen lågaffektivt bemötande är ju liksom mest att man själv inte går igång /.../ Som pedagog måste man själv tänka på sin attityd. Den smittar av sig (Förskollärare 3. 2017-10-12).

I följande exempel redovisas det förskollärare 4 beskriver när en konflikt inte gått att hantera på ett konstruktivt sätt då den blivit så pass infekterad.

Ibland så går det ju inte alls, de är så arga eller det är så infekterat, så då är det bästa att bara att bryta, inte hålla på att älta och skälla. "Nu ser jag att du är jättearg, kom nu sitter vi här en stund, eller vi gör något annat /.../ Så kan man prata med barnet när de har lugnat ner sig istället. Vissa gånger är det bara att bryta direkt. "Nej nu går vi härifrån", bryt och så inte hålla på och gå igång och skrika på barnen (Förskollärare 4. 2017-10-16).

Förskollärare 6 beskriver hur hon agerar när ett barn i en konfliktsituation exploderar och inte går att nå.

Ibland om jag ser att något händer så får jag skrika "NEEJ STOPP!" /.../ Det går så fort och vissa barn exploderar och går från noll till hundra på en sekund. Och då måste man hinna stoppa /.../ Då pratar vi sen /.../ Vissa barn får man ju reda på har ADHD efter men det kan ju vi ha misstänkt länge här (Förskollärare 6. 2017-10-20).

Förskollärare 6 beskriver även ett aktivt förhållningssätt som de arbetar med för att stötta barn som behöver en extra god pedagog. Hon förklarar att vissa barn ibland behöver extra stöd för att reglera sina känslor i olika situationer.

Ett tag så blommade vi här. Det betyder att vi har en brosch med en blomma på och det vet barnet att den som har blomman det är den som kommer att hjälpa mig, som kommer att finnas nära mig, jag kommer inte att behöva hamna i konflikt. Man har sådana barn ibland. Och det är inte säkert att jag orka blomma mer än en och en halv timme i taget för jag måste vara hundra procent fokus här och nu med det här barnet för att barnet inte ska slänga iväg en arm eller ja. Jag kanske bygger med barnet eller kanske ritat med hen eller kanske gör kullerbyttor. Att man finns här och nu. De kan ofta behöva extra stöd i lek, att lära sig att leka, det kan vara svårt att hålla två tre kompisar och då är jag där och e. Det är ingen negativ klang. Man har koll på sina kollegor som har blomman så ser man liksom, ska vi byta av? /.../ Om vi märker att det är en sån här situation så bjuder vi in till samtal och diskuterar att “just nu, behöver ditt barn extra stöd av en god pedagog.” Det kan bero på att barnet kommer att få en diagnos eller har det jobbigt just nu, att föräldrarna skiljer sig eller att farmor har dött och då är vi extra nära, det är inte alltid vi blommar. Men ibland tar vi fram blomman, för då behöver barnet extra stöd, kanske under en längre period, kanske en hel termin för att lära sig att leka (Förskollärare 6. 2017-10-20).

Förskollärare 3 och 4 beskriver i sina exempel att det är viktigt att själv inte gå igång på barnen när de är i en negativ affekt. Förskollärare 3 upplever att olika sinnesstämningar smittar. Förskollärare 4 menar att när det inte fungerar att hantera konflikten så är det bättre att bryta och avleda till någon annan aktivitet tills barnet lugnat ner sig. Under intervjun berättade hon även att det kan vara bra att hjälpa varandra när man ser att en kollega har det kämpigt i en konfliktsituation. Hon menar att det är viktigt både för barnen och pedagogerna för att konflikten ska kunna hanteras konstruktivt. Förskollärare 6 berättar att hon vid vissa tillfällen och med vissa barn behöver stoppa situationen på en gång för att inga andra barn ska ta skada. Hon berättar även att de arbetar med en strategi som kallas för att *blomma*. Det innebär att pedagogerna turas om att bära en brosch med en blomma. Den pedagogen som har broscherna fungerar som “en extra god pedagog” för de barnet som just då behöver lite extra stöd. Barnen känner till att pedagogen med blomman fungerar som extra stöd för de barnet



som behöver det just då. Hon förklarar att den pedagog som bär blomman måste vara hundra procent närvarande i allt för att kunna ge barnet bästa möjliga förutsättningar. Det betyder att pedagogerna känner in och byter av varandra så att barnet ständigt har en pedagog med fullt fokus. Pedagogen är delaktig i leken och hjälper barnet att samspela och kontrollera sina känslor. Förskolläraren beskriver att strategin fungerar som en trygghet för barnet som känner att den närvarande pedagogen finns till hjälp för att inte hamna i konflikt. Hon berättar även att föräldrarna bjuds in till samtal där de berättar att de upplever att barnet just nu är i behov av extra stöd. Det kan handla om kriser i familjen eller väntan på en diagnos. Oavsett orsak får barnet stöd och hon förklarar att föräldrarna är positiva till det.

Förskollärare 3 beskriver att sinnesstämningen kan smitta vilket Hejlskov Elvén och Kosner (2017) förklarar som principen om affektsmitta och spegelneuronprocesser. Det innebär att vi påverkas av de vi umgås med och därför är det av stor vikt att vuxna kring barn behåller lugnet och försöker kontrollera situationen. Vi tänker att om förskollärarna möter barn som är upprörda i en konfliktsituation blir det betydelsefullt att de reflekterar över hur deras egna känslor kan påverka situationen. Ska konflikten hanteras konstruktivt behöver läraren ta ansvar för att situationen inte eskalerar. Genom att studera Hejlskov Elvéns (2014) affekregleringsmodell (se figur 1) får vi förståelse för svårigheten att nå barn som är i affekt. Han förklarar att när barnet är över linjen i modellen är ingen kommunikation möjlig. För att nå ett samarbete med barnet behöver hen befinna sig under linjen och därmed ha full självkontroll. När barnet hamnat i kaosfasen är inte ett samarbete möjligt. Barnet uppträder och agerar på ett okontaktbart och ostrategiskt sätt. Att nå barn som befinner sig i negativ affekt problematiserar även Vygotskij (2001). Han menar att när våra instinkter tar över blir vi okontaktbara. I sådana tillfällen spelar inte kommunikation och ord någon roll, det som kommer att hända är att de inblandade kommer att smitta varandra med sin negativa affekt. Vi anser att om en konfliktsituation ska kunna hanteras är det lärarens ansvar att hantera situationen och stötta barnet. Det innebär att samtliga i konflikten behöver ha självkontroll för att en konstruktiv utgång ska kunna möjliggöras. Utifrån vad förskollärare 4 berättade upplever vi att hon är medveten om att det är hon som har ansvar för att hantera situationen. När konflikten blivit så pass infekterad att den inte går att lösa förklarar hon att det är bäst att bryta och avleda. Hon berättar att det inte är någon idé att diskutera och älta problemet då barnet hamnat i det som Hejlskov Elvén (2014) kallar för kaosfasen. Hon menar att det är bättre att ta det vid ett senare tillfälle när barnet lugnat ner sig. Hejlskov Elvén och Kosner (2017) beskriver det som en aktiv avledning. De menar att det är mest verksamt när en

konflikt håller på att eskalera. Personalen kan även tillämpa en affektiv avledning som innebär att byta pedagog när ett barn hamnar i en negativ affekt. Att byta pedagog ger barnet nya känslor som gör att sinnesstämningen förändras för att undvika att fastna i ett negativt mönster. Både förskollärare 4 och 6 förklarade att de ibland upplever att det bästa för barnet är att byta personal. De berättade att det hjälper barnet att undvika att fastna i negativa mönster. Förskollärare 6 beskrev även att en anledning till att byta pedagog var för att orka ha fullt fokus på barnet i den rådande situationen. Vi kan förstå blomman som strategi i relation till det som Hejlskov Elvén och Kosner (2017) menar med att barn inte ska tappa sin självkontroll. Vi tänker att eftersom barnet vet att det finns en stöttande, närvarande pedagog så hamnar inte barnet i negativa situationer som leder till affekt och konflikter. Det skapar en trygghet för barnet att veta att pedagogen bidrar till att barnet inte hamnar i sådana situationer och barnet kan bibehålla sin självkontroll.

Vi anser att exemplen synliggör ett barnperspektiv i och med att förskollärarna är inkännande och uppmärksammar situationer som barnen upplever svåra. Pramling Samuelsson, Sommer och Hundeide (2011) beskriver att ett barnperspektiv handlar om att pedagogerna försöker förstå anledningen till varför barn agerar som de gör. De behöver även ha förståelse för barnens erfarenheter och uppfattningar. Vi tänker att det återigen blir väsentligt det som Bjervås (2003) beskriver. Att den barnsyn som förskollärarna har fungerar som avgörande för vilka möjligheter och svårigheter som skapas för barnen. Vi tolkar att förskollärarna genom sitt förhållningssätt skapar möjligheter för barnen att både bibehålla och få tillbaka sin självkontroll. Läroplanen lyfter att barn som varaktigt eller tillfälligt behöver extra stimulans eller stöd ska få det utifrån sina egna förutsättningar och behov. Det är grundläggande att personalen har förmåga att samspela och förstå barnet och även få föräldrarnas förtroende för att vistelsen i förskolan ska bli ett positivt stöd (Skolverket 2016). Utifrån det förskollärare 6 beskriver förstår vi att de barn som pedagogerna upplever behöver mer stöd och stimulans får det. Uttalandet visar även att de har en god föräldrasamverkan då de bjuder in till samtal och gör föräldrarna delaktiga i syfte att arbeta för barnets bästa. Vi tänker att det är en strategi för att ge barnet verktyg att klara av liknande situationer självständigt längre fram i tiden. I och med den nära stöttnen från pedagogen där barnet vanligtvis hamnar i konflikter och är utåtagerande fungerar förskolläraren som *blomma* som känner in barnet. Vi tänker att det förutsätter en intersubjektiv förmåga hos pedagogen. Vygotskij skriver att ”språkets primära funktion är den kommunikativa funktionen. Språket är framför allt ett medel för social samvaro, ett medel för utsagor och förståelse” (2001, s. 38). Förskollärarens samtal med

barnet som sker i naturliga situationer gör barnet delaktig i det sociala sammanhanget. Samtalet fungerar och möjliggör ett lärandetillfälle där barnet får möta förskollärares utsagor och skapa sig nya förståelser.

## Diskussion

Syftet med vår studie var att undersöka sex förskollärares förhållningssätt till barns konflikter i förskolan och vilka strategier de använde för att hantera konflikter. Studien syftade till att bilda kunskap om hur förskollärares värderingar tog sig uttryck i den pedagogiska miljön och hur de förhöll sig till barns konflikter. I följande avsnitt kommer vi att diskutera resultatet utifrån undersökningens problemformuleringar: *Vilka strategier beskriver förskollärarna att de tillämpar vid olika konflikthanteringssituationer? Vilka värderingar kommer till uttryck i förskollärares strategier i konflikter mellan barn?* Vi kommer även att presentera en metodreflektion, vilken betydelse det pedagogiska arbetet kan få för inverkan för professionen samt ge förslag på vidare forskning.

I inledningen beskrev vi att vi inte kunde studera förskollärares olika strategier isolerat från barnsyn. Vi upplevde även att vi inte kunde bortse från miljöns betydelse då förskollärarna beskrev att den hade en stor roll i konflikthanteringsarbetet som presenterades i resultatet. Samtliga strategier vi presenterat i studiens resultat visar på olika konflikthanteringsstrategier. De största skillnaderna mellan förskollärares strategier som vi uppmärksammade var att förskollärarna som strukturerade miljön som strategi fokuserade på det förebyggande arbetet. De andra strategierna berörde förskollärares bemötande gentemot barnen när konflikten redan utlöst. I strategi 1 beskrev förskollärarna att de synliggjorde och hjälpte barnen att sätta ord på sina känslor för att göra dem delaktiga i konflikthanteringsprocessen. I strategi 2 berättade förskollärare 3 att hon stöttar barn som ofta hamnar i svåra situationer. Det gör hon genom att synliggöra de specifika situationer för barnet och kommer med förslag på hur barnet kan tänka när hen hamnar i sådana situationer. Att ge barn egna strategier beskrev även förskollärare 2 då hon är närvarande och inkännande. Hon visar tilltro till att barnen i största mån kan lösa konflikten själva. Förskollärarna vi beskrivit i strategi 3 berättar att de reflekterar över och strukturerar miljön i verksamheten som en strategi för att reducera barns konflikter. I strategi 4 berättar förskollärare 3 att hon stöttar barnet i förhandlingar i leken då barnet har bristande språkfärdigheter. I strategi 5 beskriver förskollärarna vikten av att ha ett lugnt bemötande gentemot barn som är i en negativ affekt vilket vi förstår som ett lågaffektivt bemötande.

Gemensamt för förskollärarnas strategier är att deras värderingar kring barn möjliggör att de tillåts vara delaktiga, uttrycka sina känslor och bli bemötta av lyhörda lärare. I strategi 1, 2, 3 och 4 blir det tydligt att förskollärarnas syn på barn som kompetenta synliggörs i och med deras uttalanden. I strategi 5 där det lågaffektiva bemötandet beskrivs så anser vi att förskollärarna har ett tydligt barnperspektiv där barnen tillåts känna sina känslor och bli förstådda och bemötta på ett lugnt sätt. Förskollärarnas barnsyn speglar ett förhållningssätt till barn och hur man ser på konflikter mellan barn. Samtliga understryker vikten av att barnet får uppleva sig själv som kompetent, bli lyssnad på och bli medveten om andras perspektiv. Resultatet visar även att förskollärarna anser att det är betydelsefullt att det finns en stöttande pedagog i närheten. Att förskollärarna gör barnen medvetna om situationer där de hamnar i svårigheter gör att de får egna verktyg. Förskollärarnas berättande förklarar att deras förhållningssätt och barnsyn påverkar den pedagogiska verksamheten och hur de anpassar miljön. De beskriver vikten av en miljö där barnen tillåts att utforska och bli inkluderade. Tidigare forskning visar att miljön i förskolan signalerar vilken tilltro pedagogerna har till barnets kompetens (Nordin-Hultman 2004, Bjervås 2003, Eriksson Bergström 2013).

Förskollärarna menar att det är betydelsefullt att låta barnen hantera sina konflikter själva för att lära sig olika strategier. Det lyfter även Gloecker och Cassell (2012) som poängterar att ju tidigare barn får strategier för att hantera konflikter, som att samarbeta, lyssna på varandra och klara turtagning, desto bättre blir barnens möjligheter att hantera konflikter. Vygotskijs sociokulturella teori har hjälpt oss att tolka studiens resultat. Sociokulturella teorin och dess begrepp har gett oss en djupare förståelse för det som förskollärarna beskrivit. Bland annat hur barnen internaliserar kunskap och färdigheter, det vill säga hur de tillägnat sig kunskaper och hur vi kan förstå det. Vi förstår förskollärarnas strategier som meningsfulla för barnen eftersom lärandet sker i vardagliga situationer som Vygotskij menar är grundläggande för lärandet. Dessutom sker lärandet i sociala sammanhang där barnen interagerar med andra barn och vuxna. Det förutsätter ett intersubjektivt förhållningssätt där de inblandade måste förstå varandra och tillämpa ett aktivt lyssnande för att hitta en lösning på konflikten. Som nämndes i inledningen ville vi få kunskap om hur en "en aktiv elev, en aktiv lärare och en aktiv miljö" (Vygotskij 1999, s. 26) samverkar och bidrar till barns lärande. Utifrån resultatet kan vi dra slutsatser om att förskollärarna är aktiva och närvarande i barns konflikthantering. Samtliga förskollärare betraktar konflikter konstruktivt och ser det som en möjlighet till barns

delaktighet och lärande. I och med att läraren är aktiv skapas det utrymme för barnet att vara aktiv i konflikthanteringssituationerna. Det blir tydligt att en aktiv miljö är en grundsten i barns konfliktsituationer. Utformningen av miljön anser lärarna som avgörande för om barnet begränsas eller ges möjligheter till samspel och lärande. Resultatet visar att förskollärarna inte ser miljön som åtskilt från synen på ett kompetent barn utan att de är medvetna om att dessa hänger samman. Utifrån det blir det tydligt vilken makt och ansvar lärare har att "se barnet" för att ge dem de bästa förutsättningarna att lära. I studien har vi valt att endast presentera fem olika strategier. Då varje konflikt som uppstår i förskolan är unik tänker vi att förskollärarna innehar och behöver en uppsjö av olika strategier de kan tillämpa.

### Inverkan på professionen

Vi anser att de strategier som beskrivits i studiens resultat är betydelsefulla att synliggöra då det kan komma att inspirera andra verksamma pedagoger i förskolan. Alla barn är unika och behöver bemötas på olika sätt. Därför blir det angeläget att alltid utgå från det specifika barn man möter. Alla strategier som presenterats kräver att förskollärarna har tid att stötta barn när de hamnat i en konflikt. Utifrån våra egna erfarenheter uppfattar vi att många pedagoger i förskolan upplever att tiden inte räcker till, att barngrupperna är för stora och att det ofta är brist på vikarier och resurser. I studien blev det tydligt att förskollärare 1 och 3 diskuterar om ett förhållningssätt där man bör se till sammanhanget som barnet befinner sig i när en konflikt uppstår, istället för att se barnet som ett problem i konflikten. Vi kopplar det till Nordin-Hultman (2008) som skriver att det är dags för en synvända. Hon menar att vi inte bör se barnet som isolerad, utan i samspel med miljön och omgivningen. Beroende på hur man ser på barnet i samspel med omgivningen kan läraren uppfatta barnet som bråkig, okoncentrerad eller ingetdera. De förutsättningar barnet får uppstår i interaktion med miljön och vad som erbjuds i verksamhetens utformning. Det här kopplar vi även till den pågående samhällsdebatten där många anser att bristen på resurser i förskolan är ett faktum. Vi tänker att fler pedagoger i förskolan bör se till sammanhanget och i vilka situationer barnet hamnar i svårigheter istället för att stigmatisera ett visst barn och förutsätta att barnet inte kan uppföra sig. Det kan möjliggöras genom att pedagoger ständigt reflekterar över sitt förhållningssätt samt utformar en miljö som inkluderar alla barn.

## Metodreflektion

Vi anser att metoden för studien varit relevant och hjälpt oss att synliggöra förskollärarnas erfarenheter och uppfattningar. I och med att vår intervjuguide tillät förskollärarna att återge det som de ansåg vara mest relevant och intressant gav det oss ett brett material att arbeta med. Då vi enbart genomförde intervjuer kan vi aldrig vara säkra på om förskollärarnas utsagor stämmer överens med verkligheten. För att styrka deras uttalanden hade vi kunnat komplettera med observationer eftersom det hade möjliggjort att ta reda på om deras uttalande stämt överens med verkligheten.

## Fortsatt forskning

Vi anser att forskning inom ämnet lågaffektivt bemötande vore intressant då metoden inte verkar vara en utbredd metod i förskolan. Det vore intressant att presentera metoden för ett arbetslag i förskolan och sedan följa arbetet och ta reda på hur de upplever förhållningssättet och vilka konsekvenserna blivit.

## Referenslista

Ahrne, G & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I: Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber, s. 8-16.

Bjervås, L. (2003). Det kompetenta barnet I: Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (red.) *Förskolan - barns första skola!* Lund: Studentlitteratur, s. 55-80.

Bjervås, L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan: en diskursanalys*. Diss., Göteborg: Göteborgs universitet, Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/25731>

Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Brinkkær, U & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Bråten, I. (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Eriksson Bergström, S. (2013). *Rum, barn och pedagoger: om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. Diss. Umeå: Umeå universitet.

Eriksson-Zetterquist, U & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I: Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. 2. [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber, s. 34-54.

Friberg, B. (2015). Centrala färdigheter. I: Hakvoort, I. & Friberg, B. (red.) *Konflikthantering i professionellt lärarskap*. 3., [uppdaterade och utökade] uppl. Malmö: Gleerup, s. 91-128.

Gloecker, L & Cassell, J. (2012). Teacher Practices with Toddlers During Social Problem Solving Opportunities. *Early Childhood Education* (40) s, 251–257. [2017-11-20]

Hakvoort, I & Friberg, B. (2015). Inledning. I: Hakvoort, I. & Friberg, B. (red.) *Konflikthantering i professionellt lärarskap*. 3., [uppdaterade och utökade] uppl. Malmö: Gleerup, s. 13-19.

Hakvoort, I. (2015). Skolans uppdrag och konflikthantering I: Hakvoort, I. & Friberg, B. (red.) *Konflikthantering i professionellt lärarskap*. 3., [uppdaterade och utökade] uppl. Malmö: Gleerup, s. 21-56.

Halldén, G. (red.) (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson.

Hejlskov Elvén, B. (2014). *Beteendeproblem i skolan*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur.

Hejlskov Elvén, B. & Kosner, A. (2017). Introduktion till lågaffektivt bemötande. I: Chipumbu Havelius, A. (red.) *Lågaffektivt bemötande*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur, s. 19-42.

Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. [Ny utg.] Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. [2017-11-22]

Kostiainen, A. (2015). Medling i skolan I: Hakvoort, I. & Friberg, B. (red.) *Konflikthantering i professionellt lärarskap*. 3., [uppdaterade och utökade] uppl. Malmö: Gleerup, s. 183-201.

Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: villkor för deltagande och lärande*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

*Lpfö 98, Läroplan för förskolan Lpfö*. [Ny, rev. utg.] (2016). Stockholm: Skolverket.

Nationalencyklopedin, affekt. <http://www.ne.se> [2017-11-22]

Nilsson, B. & Waldemarson, A. (2016). *Kommunikation: samspel mellan människor*. 4., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Diss.



Stockholm Universitet.

Nordin-Hultman, E. (2008). Dags för en synvända. *Pedagogiska magasinet*, (2), s. 43-46.

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2010). *Förskolan: arena för barns lärande*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Socialstyrelsen. (2015). *Att förebygga och minska utmanande beteende i LSS-verksamhet*.  
<http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/19946/2015-12-3.pdf>  
[20171103]

Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Sommer, D. (2005a). *Barndompsykologi: utveckling i en förändrad värld*. 2., rev. [och utök.] utg. Hässelby: Runa.

Sommer, D. (2005b). *Barndompsykologiska fasetter*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Stern, D. (2011). *Ett litet barns dagbok*. 2. utg. Stockholm: Natur & kultur.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2011). L.S Vygotskij - forskare, pedagog och visionär I: Forssell, A. (red.) *Boken om pedagogerna*. 6., [omarb.] uppl. Stockholm: Liber, s. 153-177.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2017). Den lärande människan I: Lundgren, Ulf, P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande, skola, bildning*. Fjärde utgåvan, reviderad Stockholm: Natur & Kultur, s. 203-263.

Utas Carlsson, K. & Rosenberg Kimblad, A. (2011). *Hantera konflikter och förebygg våld: förhållningssätt och färdigheter. Teori och praktik i skola och fritidshem*. Jonstorp: Konfliktlösning i skola och arbete (KSA).

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.

Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Vygotskij, L. S. (1999). I: Lindqvist, G. (red.). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Ytterhus, B. (2003). *Barns sociala samvaro: inklusion och exklusion i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Änggård, E. (2009). Skogen som lekplats. *Nordisk pedagogik*, (3) s. 221-234.

## Bilagor

### Bilaga 1.

#### **En intervjustudie om förskollärares erfarenheter av konflikthantering**

Hej,

vi är två förskollärarstudenter som läser vår sista termin på Södertörns högskola. Vår utbildning avslutas med att skriva ett examensarbete. Vi vill därför undersöka förskollärares erfarenheter av konflikthantering. Vi är intresserade av att ta del av hur förskolans arbetssätt ser ut kring konflikthantering. Syftet med vår studie är att få kunskap om vilka strategier förskollärare tillämpar vid konflikter mellan barn.

För att få möjlighet att utföra detta examensarbete skulle vi vara tacksamma om du som förskollärare vill delta i en intervju. Vi beräknar att intervjun kommer att pågå mellan 30-45 minuter. Vi kommer att dokumentera intervjun med hjälp av ljudupptagning och eventuella anteckningar.

Materialet kommer att behandlas konfidentiellt som innebär att endast vi kommer att ha tillgång till underlaget. Dina uppgifter och uttalanden kommer inte att kunna härledas till dig, din förskola eller kommun. Det material som insamlas kommer inte att användas för något annat syfte än till vår forskning. Deltagandet är frivilligt och du kan avbryta din medverkan när du önskar. Resultatet är en offentlig handling och kommer att publiceras i DiVA (Digitala vetenskapliga arkivet) där du kan ta del av studien.

Intervjuerna kommer att hållas vecka 41 - 42. Kan du tänka dig att medverka?

Kontakta oss genom telefon eller mail så återkommer vi för bokning av tid och plats.

Johanna Nilsson

Tel: 0709771050

[johanna11.nilsson@student.sh.se](mailto:johanna11.nilsson@student.sh.se)

Tess Almlöf

Tel: 0735335007

[tess01.almlof@student.sh.se](mailto:tess01.almlof@student.sh.se)

## Bilaga 2.

### Intervjufrågor:

- Vad heter du och hur gammal är du?
- Hur länge har du arbetat som förskollärare?
- Har du fått någon utbildning eller kompetensutveckling inom området konflikthantering? Har utbildningen isåfall ändrat ditt synsätt på barns konflikter?
  
- **Konflikt och Miljö**
- . Vid vilka situationer under dagen upplever du att konflikter oftast uppstår? (inne, ute, fri lek, hallen, maten etc).
- Vad tror du orsakar barns konflikter?
- Upplever du att olika miljöer kan motverka eller framkalla konflikter? Vad tror du att det beror på? Berätta

### **Språk/ kommunikation**

- Låter ni barnen få lösa sina konflikter själva? [Kan du ge exempel]? Vilka för och nackdelar tror du finns med det?
- Hur upplever du att barnens språkfärdigheter påverkar deras sätt att hantera konflikter på?
- Tror du att barnens språkförmåga har betydelse för hur konflikter startar?
- Anser du att barnen bör säga förlåt? Varför

### **Förskollärarens strategier och förhållningssätt**

- Hur märker du att en konflikt är på gång? Vad gör du i en sådan situation?
- Vilka strategier använder du för att lösa konflikter?
- Ser du lärandesituationer i konflikthantering, i så fall på vilket sätt?
- Pratar ni om konflikter och konflikthantering i ert arbetslag? kan du beskriva hur diskussionerna går?
- Har ni konfliktförebyggande arbete i er barngrupp? varför och på vilket sätt?
- Kan du minnas någon konfliktsituation som du kände blev lyckad och någon som du upplever mindre lyckad?