



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

---

**”KRAMAS ELLER PUSSAS, DET BRUKAR HJÄLPA”**

**- En kvalitativ studie av hur barn och pedagoger i förskolan erfar försoning och begreppet förlåt.**

**Sofie Backlund  
Madeleine Forsling**

Kurs: LAU390

Handledare: Anita Franke

Examinator: Bengt Edström

Rapportnummer: HT11-2910-101

## Abstract

### Examensarbete inom lärarutbildningen

**Titel:** ”KRAMAS ELLER PUSSAS, DET BRUKAR HJÄLPA” – En kvalitativ studie av hur barn och pedagoger i förskolan erfar försoning och begreppet förlåt.

**Författare:** Sofie Backlund och Madeleine Forsling

**Termin och år:** Ht/2011

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Anita Franke

**Examinator:** Bengt Edström

**Rapportnummer:** HT11-2910-101

**Nyckelord:** försoning, förlåt, konflikthantering, empati, vuxenrollen, utvecklingspsykologi, hermeneutik

---

### Bakgrund

Utifrån Piagets syn på stadie- och mognadsteorier har flera forskare, bland andra Stern (Norell Beach, 1995), nyanserat utvecklingsteorin och funnit att man föds med förutsättningar att utveckla empatisk förmåga. Den empatiska förmågan utvecklar barnet sedan i relationer med omvärlden. Ljungberg (1998, i red. Wrangsjö) har funnit att barn i samspelet med andra utvecklar försoningsbeteenden för att leken ska kunna fortgå och för att bevara sammanhållningen i gruppen. I samvaron med andra barn har Sommer (2005) genom observationer funnit olika samvaromönster bland barnen som påverkar hur de samspekar med varandra.

### Syfte

Syftet var att undersöka hur barn och pedagoger på förskolan erfar begreppet *förlåt* och försoning som ett led i en konflikthanteringsprocess. Huvudfrågorna var: Hur erfar pedagoger att de hanterar försoningstillfällen barn emellan? Hur hanterar pedagoger begreppet *förlåt* i konflikter barn emellan och hur reflekterar de kring användningen av begreppet? Hur erfar barn försoningstillfällen samt användningen och innebörden av begreppet *förlåt*?

### Metod

Denna kvalitativa studie bygger på en hermeneutisk (tolkande) ansats. Pedagoger har intervjuats enskilt och barn i grupper om två och två. Barnintervjuerna utgick från en gestaltning med handdockor som rörde en konfliktsituation för att ge barnen samma utgångspunkt.

### Resultat

I resultatet som analyserats efter en hermeneutisk ansats visade sig de vanligaste aspekterna vara att både barn och pedagoger erfar att barn ser sin egen del i konflikten, barn kan ta den andres perspektiv, barn förstår att de gjort fel och att barn förstår ”att göra förlåt”. Barnen visade kompetens att välja andra försoningsbeteenden än att använda *förlåt* som ett lösenord för försoning.

### Betydelse för läraryrket

Det är viktigt att synliggöra de olika sätt barngruppen erfar konflikthantering (William, 2006). Genom att erbjuda dem konkreta upplevelser, till exempel genom gestaltning kan man göra barnen medvetna om gruppens kunskaper och genom det få chans att lära av varandra.

## **Tack!**

Vi vill rikta ett varmt tack till de barn och pedagoger som engagerat ställt upp i vår studie och bidragit med många intressanta tankar. Ett tack vill vi även ge vår handledare Anita Franke som kommit med värdefulla synpunkter och väglett oss till vårt mål.

Vi vill även tacka varandra för ett givande samarbete!

Sofie Backlund  
Madeleine Forsling

Göteborg, januari 2012.

## Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
1.2. Syfte och frågeställningar.....	5
1.3. Avgränsning .....	5
2. Begreppsdefinitioner .....	6
2.1. Konflikt .....	6
2.2. Försoningsbeteende .....	6
2.3. Samvaromönster.....	6
3. Litteraturgenomgång .....	8
3.1. Styrdokument .....	8
3.2. Utvecklingsteori .....	8
3.3. Barns samspel.....	9
3.3.1. Decentrering.....	11
3.4. Empati .....	11
3.5. Vuxenrollen.....	13
3.5.1. Induktion och maktutövning.....	15
3.6. Syntes .....	15
4. Metod och tillvägagångssätt.....	18
4.1. Kvalitativ metod.....	18
4.1.1 Hermeneutik.....	18
4.2. Intervju .....	18
4.2.1. Barnintervjuer.....	19
4.2.1.1. Gestaltning .....	19
4.2.2. Pedagogintervjuer.....	20
4.3. Urval.....	20
4.4. Etiska aspekter.....	20
4.5. Pilotstudie.....	21
4.6. Genomförande .....	21
4.6.1. Barnintervjuer.....	21
4.6.2. Pedagogintervjuer .....	21
4.7. Validitet och reliabilitet.....	22
4.8. Analys.....	22
5. Resultat.....	23
5.1. Pedagogers erfارande kring försoning.....	23
5.1.1. Barn ser sin egen del i konflikten.....	23
5.1.2. Barn kan ta den andres perspektiv .....	23
5.2. Pedagogers erfارande kring begreppet förlåt .....	24
5.2.1. Barn förstår att de har gjort fel.....	24
5.2.2. Barn förstår ”att göra förlåt” .....	24
5.3. Barns erfارande kring försoning.....	25
5.3.1. Barn ser bådas del i konflikten.....	25
5.3.2. Barn ser utifrån den andres perspektiv .....	26

5.4. Hur barn erfar begreppet förlåt.....	27
5.4.1. Barn förstår att de har gjort fel.....	27
5.4.2. Barn förstår ”att göra förlåt”.....	27
5.5. Resultatsammanfattning .....	28
6. Diskussion .....	29
6.1. Metoddiskussion.....	29
6.2. Resultatdiskussion.....	30
6.2.1. Hur pedagoger erfar försoningstillfällen barn emellan .....	30
6.2.2. Hur pedagoger erfar begreppet förlåt.....	31
6.2.3. Hur barn erfar försoning .....	31
6.2.4. Hur barn erfar begreppet förlåt .....	32
6.2.5. Slutsats.....	32
6.3. Didaktisk slutsats.....	33
6.4. Vidare forskning.....	34
7. Referenslista .....	35
Bilaga 1 .....	37
Bilaga 2 .....	38
Bilaga 3 .....	39
Bilaga 4 .....	40

## 1. Inledning

Att barn går i förskola blir allt vanligare. Hösten 2010 gick 83 % av Sveriges barn i förskolan jämfört med de 66 % som var inskrivna år 2000 (Skolverket, 2011, *Efterfrågade mått*) vilket innebär att förskolan har blivit en viktig social och fysisk arena eftersom barnen tvingas till nära samspel med varandra. Sommer (2005) menar att detta bidrar till att de får viktiga erfarenheter av en typ av samspel som skiljer sig ifrån det samspel som vuxna har tillsammans med barn. Det får också betydelse för barnens egna uppfattningar och förståelse av sig själva och andra. Enligt Williams (2006, s. 25) sker lärande i samverkan med andra även om konflikter uppstår. Alltså kan konflikter ses som ett lärandetillfälle för barnen om man som pedagog tar tillfället i akt och reflekterar över sina handlingar under försoningstillfällen barn emellan.

Konflikthantering mellan barn är ett ämne som enligt vårt tycke tagits upp för lite i lärarutbildningen med inriktning mot yngre åldrar. De tillfällen det har tagits upp har varit på kurser anordnade av vissa VFU (verksamhetsförlagd utbildning) områden, vilka har känts mycket relevanta. Därav växte vårt intresse att studera detta vidare. Vi har upplevt på våra VFU förskolor att ordet förlåt används frekvent bland barnen, vilket vi tror kan bero på uppmaningar från pedagogerna. För att korrigera eller nyansera denna förförståelse ligger intresset i att undersöka försoningsbeteenden istället för hur och varför en konflikt har uppstått. Ljungberg (1998, i red. Wrangsjö) har genom sin forskning funnit att en fjärdedel av konflikterna på förskolorna barn emellan löses med verbala metoder – till exempel genom att säga: "Förlåt!". Samma forskning har visat att den här metoden är det sämsta försoningsbeteendet. Det är relativt lätt att *dressera* barn till att säga "förlåt" utan att det behöver ha en innebörd och dessutom få barnen att hålla med pedagogerna om att det är fel att till exempel slåss och retas (Norell Beach, 1995). Genom en hermeneutisk forskningsansats vill vi få reda på hur barn själva erfar försoning och begreppet förlåt. En av pedagogernas uppdrag i förskolan är att engagera sig i samspelet med såväl det enskilda barnet som med hela barngruppen (Skolverket, 2010, Lpfö 98/10, s. 6). Därav är vi även intresserade av pedagogernas erfarenande kring sin egen roll i barns försoning och på vilket sätt de använder och erfar begreppet förlåt barn emellan. I läroplanen för förskolan betonas även att förskolans uppdrag är att barn ska utveckla medkänsla och inlevelse i andra människors situation.

### 1.2. Syfte och frågeställningar

Vår avsikt är att undersöka hur pedagoger och barn erfar begreppet *förlåt* samt försoning som ett led i en konflikthanteringsprocess ur konfliktens parterers olika perspektiv.

- Hur erfar pedagoger att de hanterar försoningstillfällen barn emellan?
- Hur erfar barn försoningstillfällen?
- Hur hanterar pedagoger begreppet *förlåt* i konflikter barn emellan och hur reflekterar de kring användningen av begreppet?
- Hur erfar barn användningen och innebörden av begreppet *förlåt*?

### 1.3. Avgränsning

Vi har medvetet valt att inte gå in på genus i denna studie eftersom arbetet hade blivit för brett. Enligt vår mening är genus ett viktigt ämne och hade därmed passat bättre som en egen del i forskning om konflikthantering mellan yngre barn.

## 2. Begreppsdefinitioner

För att förtydliga de mest väsentliga begreppen som används i studien redovisas de här i en kort beskrivning.

### 2.1. Konflikt

Konflikter är en naturlig del av livet som kan ge oanade upplevelser. När två eller fler personer tycker olika om något som är viktigt för dem uppstår det en meningsmotsättning. Kanske kan de komma överrens, men ofta uppstår det en konflikt. Ordet konflikt kommer från det latinska ordet för *conflictio* som på bästa sätt kan översättas med *sammanstötning* (Öhman, 2003). Jordan (2006) definierar en konflikt som ”en interaktion mellan minst två parter där minst en part: (1) har önskemål som känns för betydelsefulla för att släppas, och (2) upplever sina möjligheter att få sina önskemål tillgodsedda blockerade av motparter” (a.a. s. 10).

Hur man ser på en konflikt varierar både mellan och inom olika kulturer. Svenskar är kända för att vara konfliktundvikare, att vi inte vågar säga rätt ut vad vi står för, ignorerar vår ilska och försöker resonera kring bekymret. Redan när barn är små resonerar vi vuxna hur de ska bete sig och sätter stopp för deras ”felaktiga” handlingar och då hellre med ord än handling. Konflikter är en möjlighet till utveckling och då är det inte eftersträvansvärt att försöka eliminera all konflikt som uppstår (Öhman, 2003, ss. 218-224).

### 2.2. Försoningsbeteende

Att leva i en grupp ökar risken för konflikter, både bland människor och bland djur. För att kunna leva tätt tillsammans i sociala grupper har mekanismer växt fram för att lösa konflikter mer konstruktivt och för att undvika upptrappad aggressivitet. En av dessa mekanismer är det försoningsbeteende som man genom forskning har sett hos apor som lever i sociala grupper. Detta försoningsbeteende innebär att aporna de första minuterna efter en konflikt visade sig mer vänligt inställda i sina beteenden mot varandra vilket medförde minskad framtida aggressivitet, stressreaktioner och frustration. Dessutom fann man att samarbetsförmågan och toleransen ökade i hela gruppen (Ljungberg, 1998, ss. 252-262, i red. Wrangsjö).

### 2.3. Samvaromönster

Enligt Sommer (2005) uppfattas samvaro som en grundsten i all psykologisk utveckling. Han menar att det inte går att utveckla sig själv (ensam) eller att låta utvecklingen bygga på en inre mognad. Den moderna barndomen kännetecknas av en uppväxt som till stor del äger rum i förskolan, där barnen från riktigt tidig ålder socialiserar med varandra. Han talar om en tidig integration i en samvarokultur med jämnåriga som skiljer sig från samvaron mellan vuxna. Sommer har gjort en kvalitativ undersökning av femåringar som visade fyra olika typer av samvaromönster när barnen var tillsammans utan vuxnas tillsyn, vilka han benämner; *samvarokompetenta mönster*, *självartikulerade mönster*, *konformitetsmönster* och *sociala isoleringsmönster*. Nedan följer en beskrivning av respektive samvaromönster:

**Samvarokompetenta mönster** är en samvaro där barnen är kompetenta att både tyda och förutsäga andra barns intentioner och därmed kan agera på ett sätt att deras egna intentioner och förehavanden genomförs. Barn med samvarokompetenta mönster uppfattas som väl integrerade i barngruppen. De kan också stärka gruppens samvaro om det skulle behövas.

**Självartikulerande mönster** handlar om ett mönster där barnen är kompetenta att gentemot andra barn vara tydliga med *sina egna* intentioner och förehavanden men att förutsäga andras

intentioner hamnar i bakgrunden. Några kännetecknande mönster i denna grupp är bland andra fysiska, häftiga, aggressiva, hierarkiska och ofta med en bristande omsorg om andra.

**Konformitetsmönster** utmärks av barns som tydligt uppmärksammar och anpassar sig efter andra barns avsikter och förehavanden. De egna intentionerna och handlingarna hamnar i skuggan. Barn i denna grupp försvinner ofta i mängden på förskolorna, eftersom man inte tydligt ser deras individ.

**Sociala isoleringsmönster** kännetecknas av en begränsad uppmärksamhet både vid sina egna och andra barns handlingar och avsikter. Dessa barns kontaktförsök blir oftast ignorerade, och det kan även gälla när barn försöker kontakta individen själv. En del av barnen i denna grupp kan betecknas som socialt utstötta (Sommer, 2005a).

Det är dessa fyra mönster vi i fortsättningen syftar till när vi nämner samvaromönster.



### 3. Litteraturgenomgång

I detta kapitel presenteras styrdokument samt studiens teoretiska förankring såsom, teorier och tidigare forskning. Avslutningsvis problematiseras detta i relation till syfte och frågeställningar i en syntes.

#### 3.1. Styrdokument

Läroplanen för förskolan (Skolverket, Lpfö98/10) slår fast att: ”Värdegrunden uttrycker det etiska förhållningssätt som ska prägla verksamheten” (s. 4). Något som lyfts fram och ska synliggöras är omsorg och hänsyn till andra människor samt rättvisa och jämställdhet. Enligt läroplanen tillägnar sig barnen etiska värden och normer främst genom konkreta upplevelser. Vikten av den vuxnas förhållningssätt betonas då detta påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle vilket medför att vuxna är viktiga som förebilder. Det är förskolans uppdrag att se till att barnen stärks och uppmuntras till inlevelse och medkänsla i andra människors situation. Verksamheten i förskolan ska syfta till att utveckla barns förmåga till empati och omtanke om andra och även öppenhet och respekt för människors skilda uppfattningar och levnadssätt samt uppmuntra att de förs fram (a.a. s. 4). Varje barn ska få göra val utifrån sina egna förutsättningar och få möjlighet att få bilda sina egna uppfattningar. Både samspelet mellan barn-vuxna och samspelet mellan barn-barn betonas som viktigt för lärandet (a.a. s. 7). Vuxna ska stimulera och vägleda barnen så att de genom egen aktivitet ökar sin kompetens samt utvecklar nya kunskaper och insikter. Arbetslaget ska: ”göra barnen uppmärksamma på att människor kan ha olika attityder och värderingar som styr deras synpunkter och handlande” (a.a. s. 9). Samtidigt ska arbetslaget stimulera barns samspel, hjälpa dem att bearbeta konflikter, reda ut missförstånd, kompromissa och respektera varandra (a.a. s. 9). Även i skollagen poängteras att ”förskolan skall främja allsidiga kontakter och social gemenskap” (skollagen, kap 8. 2§ ).

Enligt skolverkets allmänna råd (SKOLFS 2007) ska verksamheterna arbeta planmässigt med att ”dels främja lika rättigheter och möjligheter, dels förebygga och förhindra trakasserier och kränkande behandling” (s. 7). Detta arbete ska också anpassas till barnens ålder och till verksamheten.

#### 3.2. Utvecklingsteori

Med hjälp av flera olika teorier har man försökt både förstå och förklara barns intellektuella och känslomässiga utveckling. En av dem som kanske mest ingående har beskrivit vad barnet behöver för att bli en så hel människa som möjligt är Piaget. Piaget (refererad i Ellmin, 2008) observerade mönster för hur barn tänkte som var beroende på deras ålder. Hans kunskaper om barns utveckling utvecklades till en teori, vilken i sin tur innebär att barn passerar olika stadier beroende på var i utvecklingen de befinner sig. Barn kan inte gå vidare till nästa stadium förrän de utvecklat strukturer i tänkandet för detta. Piagets stadieteori och mognadsteori har till viss del blivit missolkad och använd som ett förhållningssätt till barns utveckling och lärande. Det kan finnas en risk att fokus helt hamnar på individens mognad medan ingen hänsyn tas till omgivningen (a.a.).

Någon som utgått från Piagets forskningsresultat om mognad och utveckling är Kohlberg (refererad i Orlenius, 2001) som har utvecklat en teori om moralutveckling. I likhet med Piaget anser Kohlberg att det finns en utvecklingstrappa. Utvecklingstrappan som har till syfte att mäta moralutvecklingen bygger på en stegvis utveckling där varje steg bygger vidare på det tidigare. Barn under cirka fem år anses då inte ha någon moral, utan de lyder för att slippa

obehag. Detta följs av att barn vid närmare sex års ålder överväger vad de tjänar mest på, vilket avgör hur de sedan handlar. Dessa stadier bygger på den *förmoraliska* nivån där barnets ego står i fokus (a.a. ss. 107-109). Orlenius riktar kritik mot Kohlberg och menar att även vuxna kan befinna sig i de två första nivåerna i utvecklingstrappan och att det är en för snäv beskrivning att internalisera och utveckla ett förhållningssätt på som dessutom är grundat i etiska principer. Orlenius tillägger dock att något positivt med Kohlbergs studier är fokuset på individens egna aktiva roll med betoning på kognitiv utveckling (a.a. ss. 110-111).

Stern är en professor i psykiatri och psykologi vars insatser i utvecklingspsykologi är särskilt relevanta idag. Med sin utgångspunkt i att barnet redan från början är en kompetent individ som kan utveckla och vidmakthålla relationer med andra är han en av dem som bidragit till bilden av det kompetenta barnet (refererad i Wedel-Brandt i red. Egeberg, Halse, Jerlang, Jonassen, Ringsted & Wedel-Brandt, 1988b; Brodin & Hylander, 1997). Medan Piaget menar att barns moralutveckling börjar i 7-11 års ålder har Sterns forskning visat på att redan 5-7 månaders bebisar visat på empatisk förmåga. Människan föds då med en förutsättning till att utveckla empatisk förmåga, vilket sker i sociala relationer med omvärlden och enskilda erfarenheter (Norell Beach, 1995). Sommer (2005b, s. 24) menar att *det kompetenta barnet* innebär att barn från födseln har möjligheter till social meningsfylld samvaro med andra människor.

Ellmin (2008) har gjort en nyansering och även en uppdatering av Piagets stadieteorier som han tycker passar bättre in på 2000 – talet. Ellmin skriver att Piaget menar att fostran till social interaktion inte bara utvecklar barns sociala utveckling utan också den moraliska (s. 111). Detta samarbete leder barnen ur den egocentriska tankevärlden. För att kunna samarbeta fordras det att man kan föreställa sig att andra har andra uppfattningar som man då får korrigera sina egna mot. Ellmin menar att detta också måste gälla de försök att hitta olika vägar för en konstruktiv konflikthantering. Enligt Ellmin konstaterar Piaget att individen agerar utifrån både sitt intellektuella mognadsstadium och sitt moraliska. Ellmin ställer sig kritisk till hur skolan klarar att möta barnen där de befinner sig i sin utveckling när det gäller hur konflikthanteringen tränas och utövas.

Utvecklingsteoriernas syfte är att ge en generell och konkret kunskap om utvecklingsförloppet. Med det menas en kunskap om människans utvecklingsordning, vilket hjälper pedagogen att förstå och ställa väsentliga krav och förväntningar på individen, gruppen och på den psykiska och fysiska miljön. Teorin förser iakttagaren med ett bestämt par glasögon att uppleva sin värld genom vilket kan hindra denne från att uppleva facetter, vilka teorin inte omfattar. Man ser bara det som glasögonen ger möjlighet att se. Det finns också ett behov att nämna att teorier kan missbrukas som diagnosredskap, som kan berätta om en individ är normal (dvs. uppfyller förväntningarna) eller onormal (uppfyller ej förväntningar). En teori kan oavsiktligt bli bunden av samhällets normer och därmed användas som bekräftelse på detta samhälle. Detta kan ske till exempel när en teori endast värderar individen och inte samtidigt värderar dess miljö och även sambandet mellan individ och samhälle. Det är utvecklingspsykologins uppgift att finna en förståelse samt villkoren för den mänskliga utvecklingen (Wedel-Brandt, i red. Egeberg m.fl. 1988a).

### **3.3. Barns samspel**

Ljungberg (1998, i red. Wrangsjö) med medarbetare har med hjälp av videoobservationer kartlagt och beskrivit konflikter hos förskolebarn och hur de löser och hanterar sina konflikter samt de situationer som uppkommit efter. De fann att barnen själva utan personal närvarande,

hade mycket stor förmåga att själva finna konstruktiva lösningar på sina konflikter för att leken skulle kunna fortgå. De fem vanligaste lösningarna var;

1. Invit till lek – det utgjorde drygt hälften av försöken till konfliktlösning.
2. Säga förlåt i samband med någon form av kroppskontakt – det utgjorde cirka en fjärdedel av fallen.
3. Ge bort ett föremål eller en symbolisk fördel – mindre vanligt.
4. Tredje part medlade och talade om vad de andra skulle göra – ungefär 5 % av fallen.
5. Spela dum eller fånig, få den andra att skratta – ungefär 5 % av fallen.

Dessa försoningsbeteenden är starkt emotionellt färgade i sin användning och kan därmed ses som en form av emotionellt intelligens. De uppträder oftast den första halvminuten efter konflikten för att sedan snabbt minska i frekvens. Det visade sig också vara viktigt att alla dessa fem olika former av reaktioner och handlingar mottas och accepteras av kontrahenten på ett positivt sätt och att denne kommunicerar tillbaka handlingen. Detta kräver alltså en utvecklad och fungerande kommunikation mellan barnen. Detta försoningsbeteende hindrar att förnyad aggressivitet uppstår som till exempel hämnd i någon form, samt att det minskar spänningarna i gruppen. För att handlingarna ska vara så effektiva som möjligt krävs det att individen offerar något av sig själv, alltså att det *kostar något* för att försoningen ska få genomslagskraft (Ljungberg, 1998, i red. Wrangsjö).

Det finns en skillnad mellan effektivitet och genomslag varpå den verbala ursäkten och en tredje part som la sig i har visat sig sämst effektivitet. Ljungberg belyser i det fallet hur vuxna ofta lägger sig i barns konflikter, säger åt dem vad de ska göra och att de ska säga ”förlåt” (Ljungberg, 1998, i red. Wrangsjö). De 5-6 åringar Ljungberg studerade löste cirka tre fjärdedelar av sina konflikter med hjälp av någon form av försoningsbeteende. Dessutom fann han att försoningsbeteendet är individuellt betingat, till exempel så menar han att pojkar och flickor löser sina konflikter på olika sätt samt beroende på konflikttypen. De individer som har svårt för att använda försoningsbeteenden får svårt att hantera de konflikter som uppstår och därmed också svårt att fungera i grupp (a.a. s. 259). Sommer (2005a, s. 183) talar om ett socialt ”superlim” som bör finnas i en grupp för att hålla ihop gruppens medlemmar och bevara gruppens samspel samt verka för att plötsliga konflikter hanteras. Hans undersökning på femåringar visar också stora skillnader i hänsyn till barns samvarokompetens i detta avseende.

I utvecklingsteorin är relationen mellan människor avgörande för individens självutveckling. De vardagliga samspelet får med tiden betydelse för barnens egna uppfattningar och förståelse av sig själva och andra. Den teoretiska uppfattningen om hur viktig leken är har genomsyrat 1900 – talet (Sommer, 2005a). Knutsdotter Olofsson (2003, s. 137) säger att lek inte bara är lek. Det är ett sätt för barn att lära sig klara livet och för att förstå världen. Lek leder automatiskt till gott kamratskap och utveckling på alla områden. Enligt Glover (refererad i Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) bidrar barns lek med kamrater till att de får öva på att arbeta i grupp, samverka och kunna vara med andra (s. 42). Sommer (2005a) menar att det finns både positiva och negativa svar huruvida leken är kompetensutvecklande. Leken är bra för de barn som utvecklat ett samvaromönster som det samvarokompetenta, det vill säga de barn som utvecklat en förmåga att tyda andras intentioner och även visar hänsyn till och agerar utifrån dennes förhållande. För andra barn kan deras självartikulering låsa dem i förhållandet till andra barn, till exempel då de uppvisar rå makt, är likgiltiga med mera. På samma sätt gäller de barn som i Sommers (2005a) observationer befann sig i ett ”underlägsenhetsförhållande” där de följde andras intentioner och förhållanden. Det gäller även de barn som påtagligt var utstötta från gemenskapen.

Dessa barn är inte i majoritet, men det är ändå negativt för de barn som är en del av sådana relationer.

Den positiva betydelsen som samvaron mellan barn har är att relationen är jämlik, till skillnad från den ojämlika relationen som finns mellan vuxna och barn (Sommer, 2005a). Tillsammans med de som är jämlika lär man sig gemensamma dialogfärdigheter som i sig leder fram till social kompetens. Dock medför inte nödvändigtvis en åldersmässig likhet mellan barnen en jämlik fördelning av makt och status i en grupp. En utveckling av samvarokompetensen utgör ett krav i vår kulturkrets. Samvaron mellan barn är en social arena där det finns stora möjligheter till att utveckla samvarokompetens och denna färdighet tillägnar sig nästan alla barn (a.a.).

Williams (2006) beskriver barns samlärande som en av förskolans viktigaste frågor, med vilket hon menar: ”Samlärande står för mer än samverkan och samarbete. Det innefattar lärande mellan människor, mellan individ och kollektiv, inom och mellan olika miljöer och diskurser och kulturer och berikas av kulturell mångfald” (a.a. s. 25). Detta stämmer överens med Vygotskijs synsätt där barnet är en social och kulturell varelse där aktivitet och deltagande i kamratgruppen står i centrum snarare än att fokus ligger på individen (Williams, s. 33). Lärande genom samverkan sker även utan att barnen behöver vara goda vänner, utan konfliktsituationer kan i allra högsta grad snarare vara ett utmärkt tillfälle för barnen att lära av varandra. De får då chansen att exempelvis tala och argumentera för sin sak och ge sig för någon annans motiv om det för tillfället verkar vara en bättre lösning. Williams (ss. 36-40) beskriver barns samspel enligt Piagets teori som innebär att vuxnas auktoritet är nödvändig men inte tillräcklig för att utveckla moraliska värden hos barn, utan att känslan för rättvisa främst utvecklas i samverkan med andra barn. Det är tillsammans med andra barn, till exempel vid mothugg från ett annat barn, som tänkandet utvecklas och de måste ifrågasätta sina egna uppfattningar. Detta samspel är av de mest demokratiska och jämställda slag där barnen skapar viktiga gemensamma upplevelser och erfarenheter och de får konstruktiv återkoppling på sitt sätt att förstå något. Det tillfälle då ett barn integrerar med ett annat och därigenom tvingas ta dennes perspektiv kallar Piaget *decentrering* (a.a.).

### **3.3.1. Decentrering**

Begreppet decentrering myntades av Piaget (refererad i Sommer, 2005a, s. 224) och det innebär att förstå andras uppfattningar och reaktioner i samspel med andra och dessutom kunna integrera dessa med sina egna uppfattningar och reaktioner. Till en början är barns tänkande egocentriskt men övergår till att bli mer decentrerat som en slags mental revolution. Den mentala revolutionen betyder att barnen kan beskåda olika situationer, både utifrån sitt eget och ur andras perspektiv. Denna förändring är helt avgörande för barns sociala utveckling och Piaget menar att den framtvings utifrån lek tillsammans med jämnåriga. Piaget (refererad i Williams, 2006) menar att detta innefattar sociala fördelar i form av ökade kommunikativa förmågor och mer utvecklad känslighet i att kunna ta andras perspektiv. Men även kognitiva fördelar där man tvingas reflektera över sina egna uppfattningar och få någon annans återkoppling i den processen.

### **3.4. Empati**

Brodin och Hylander (1997) utgår från sina egna och andras tolkningar av Sterns teorier i sin egen bok där de menar att små barn utvecklar efter förmågan att imitera, en ny, omedveten förmåga till att hålla kvar bilden/upplevelsen i huvudet och sedan omsätta den i handling vid en senare tidpunkt. Detta brukar kallas fördröjd imitation, vilket gör att barnen nu också börjar visa sin empati för andras känslor i handling. De har nu också börjat trösta andra så

som de själva blivit tröstade. För ett barn som kanske råkat knuffa en vän och är fyllt med starka känslor och känner sig kränkt kan det kännas svårt att i det tillfället leva sig in i det andra barnets känslor. Det kan då vara på sin plats att en pedagog kommer in som förebild (a.a.).

Att ha en empatisk förmåga är en förutsättning för att kunna hantera konflikter på ett konstruktivt sätt. Vi blir hjälpa i konflikten om vi har lärt oss att känna igen och även förstå våra egna känslor och reaktioner och ännu bättre är det om vi även kan förstå vår motparts (Öhman, 2003, s. 218). Dock ställer det stora krav på vår känslomässiga och kognitiva kompetens. Ömsesidigt tänkande betyder att man har en förmåga att förstå hur den andra tänker och att kunna skifta position vilket har en stor betydelse för hur vi hanterar olikheter och konfliktsituationer. Pedagogen kan minska antalet onödiga konflikter om hon/han bekräftar olikheterna som kan finnas i gruppen. Genom att pedagogerna själv har en bekräftande inställning och ser olikheterna som möjligheter, kan pedagogerna ge barnen redskap som stimulerar deras utveckling och tolerans inför olikheter, empatiförmåga och även förmågan att hantera konflikter (Öhman, 2003, s. 218).

Norell Beach (1995) skriver om hur barnläkaren och författaren Lars H Gustafsson beskriver empati på tre nivåer:

- ”Känna med (förmåga till inlevelse i någon annans känsla)
- Förstå känslan (förstå och kunna skilja ut den egna känslan från den andres)
- Ta ansvar och handla (välja väg i godhetens riktning, stå upp emot ondskan)” (a.a. s. 28)

Hon menar att det är nödvändigt med en direkt koppling mellan känsla och handling då det är möjligt att ha en fullt utvecklad empatisk förmåga och samtidigt välja att inte handla efter den. Norell Beach (1995) menar att de som arbetar inom förskolan har en oerhörd fördel som har att göra med så pass unga människor som är öppna för utveckling, nya erfarenheter samt genuina möten med andra. Hon menar därmed att det finns mycket pedagoger som gör i fråga om empatiutveckling för att hindra barnen från att bli ”avstängda, alienerade och känslolokala icke-människor” (a.a. s. 26). Hon pekar även på vikten av att pedagoger är tydliga förebilder som griper in när det behövs och även visar att de har samma förväntningar på att barnen gör det samma. Samtidigt menar hon att det är viktigt att pedagoger ger barnen mycket stöd, uppmuntran och respekt samt ger dem handfasta råd och handledning i hur de kan lösa konflikter. Något pedagoger kan göra är att stärka och bekräfta barnens egna inre drivkraft till inlevelseförmåga och medkänsla.

I nästan alla förskolegrupper finns det barn som slår ett annat barn och säger förlåt, för att genast hamna i en ny konflikt och säger förlåt igen. Det finns även barn som har svårt för att säga förlåt och kravet på att be om ursäkt kan då skapa en ny konflikt i sig. Dessa barn kan uppleva att säga förlåt som en bestraffning (Öhman, 2003, s. 243). Istället för att det ska kännas som en bestraffning ska förlåtet vara en möjlighet till att gottgöra och ta ansvar för sina handlingar. Enligt Norell Beach (1995) är det relativt lätt att *dressera* barn till att exempelvis säga ”förlåt” och få dem att hålla med om att man inte ska slåss eller retas. Att däremot erbjuda barnen en djupare, mer genuin känsla för empati och inlevelseförmåga i andras situation som barnet tar till sig och gör till sin egen, är något annat. Förutsättningar för detta är att låta små barn erfara omsorg och empati från omvärlden. Pedagogens tröstande och

bekräftandet av känslorna är en viktig förebild. Öhman ger därför rådet att barn ska få *göra förlåt*.

### 3.4.1. Att göra förlåt

För att förhindra att "förlåt" fungerar som ett lösenord eller ett mekaniskt rabblande kan man enligt Norell Beach (1995, s. 47) arbeta med att *göra förlåt*. När man *gör* förlåt försöker man sätta sig in i hur den drabbade känner sig och funderar över vad den kan behöva för att må bra igen. Det handlar om att känna omtanke, omsorg och ansvar för vad man har gjort (a.a.). Detta kan göras genom att pedagogen ställer frågor som; "Hur kan du göra det bra igen?", "Hur tycker du nu att vi ska göra?" eller "Hur kan du hjälpa henne bli glad igen?" (Öhman, 2003, s. 240). Det är viktigt att vuxna förebilder uppmuntrar barnen att pröva och sedan talar om insatsen tillsammans. På detta sätt utvecklar barnen sitt tänkande och sina möjligheter för att gottgöra (a.a.). Norell Beach (s. 30) hävdar att empatin måste omsättas i handling, för vad är den annars värd? Det är viktigt att våga ingripa eftersom vi genom passivitet blir medskyldiga. Barnen behöver då lära sig att ta goda och närande initiativ.

### 3.5. Vuxenrollen

Det är ett komplext förhållande mellan förändrade samhällsvillkor och ändringar i experters teorier. Trender i samhälle, kultur och vetenskaper påverkas av tidsandan som utgör en utgångspunkt för teoretikers idéer. Därmed kan man säga att experternas råd mer eller mindre medvetet anpassas efter de samhällseliga krav som ställs på individerna och tiden de lever i. Under de senaste hundra åren har dock den vetenskapliga kunskapen om barn påverkat kulturens och samhällets syn på barn (Sommer, 2005a, kap. 3).

De flesta människor har uppfattningar om vad barn är och hur de ska fostras och även värderingar om vad barn är eller bör vara. Det kallar Sommer (2005a, kap. 3) för en viss *syn på barn*. Attityder på hur vuxna ska påverka barn kallar han på motsvarande sätt för en viss *syn på uppfostran*. Vuxnas syn på barn är bestämt av dennes barnsynsfilter. Om filtret har en viss färg och inte blivit anpassat på senare tid så blir det problem att förstå nutidens barn. Det kan också bli problem i den vuxnas relation till barnen om barnet bedöms efter de normer som hör till en annan tid (a.a.). En barnsyn som karaktäriseras av att vuxna visar engagemang, en grundläggande respekt och i stor utsträckning tar fasta på barnens kompetens och deras egen betydelse för lärande kan ses som ett möte med barns livsvärldar. De vuxna har då konfronterats med barns perspektiv och deras sätt att erfara världen och skapar därmed situationer för lärande utifrån barnens upplevelser och deras egna aktiva deltagande. Detta innebär att kunskap snarare blir en fråga om en relation mellan barn och omvärld (Johansson, 2003, s. 226).

Sommer (2005a, kap. 3) har reflekterat kring en dansk forskning som har undersökt barns personligheter på förskolan. Han drog slutsatsen att i en vardag där förskolepersonalen bemöter barnen med en personlig närvaro, har empati och är engagerade utvecklas barnens språk och tänkande. I takt med att barnet växer upp kan det engageras mer och mer i komplexa sociala och lärande situationer med de vuxna. Redan under den första timmen i livet kan det lilla barnet kommunicera med andra, men mängder av kompetenser är inte utvecklade och dessa går inte av sig själv genom mognad eller i ett ensamt rum utan detta kan endast utvecklas med hjälp av andra under barnets uppväxt (a.a.). Thornberg (2010, i red. Palm) utgår från forskning om föräldrars fostransstilar för att relatera till lärarnas fostransstilar och relationer med barn som han menar skapar grundförutsättning för och färgar barns konflikthantering med andra barn. I studien fann man att den mest effektiva fostransstilen var den auktoritativa fostransstilen som innebär att föräldrarna ställer krav och

sätter upp regler och förväntar sig sedan att barnen är villiga att samarbeta. De lyssnar också i större utsträckning på barns känslor och synpunkter samtidigt som de lämnar ett visst utrymme för förhandling. Dessa barn blev i större utsträckning ”vänliga, samarbetsorienterade, socialt ansvarstagande, psykisk välmående, självständiga och prosociala” (a.a. s. 73) samt att dessa barn visade en högre grad av självförtroende, självkontroll och social kompetens i jämförelse med barn som växt upp med andra fostransstilar. I vilken mån detta resultat är applicerbart på läraryrket är något Thornberg inte hade undersökt.

Brodin och Hylander (1997, s. 43) skriver att vuxnas närvaro bland barn handlar mycket om fysisk och psykisk närvaro. Det måste finnas vuxna som är närvarande och uppmärksamma för att hjälpa till när det behövs och håller sig på avstånd när det inte behövs. De fortsätter och skriver att ju yngre barnen är, desto vanligare är det att de hamnar i en situation som kräver hjälp från en vuxen. Även Williams (2006) betonar vikten av vuxnas närvaro i barns samlärande. Bara för att barn lär av varandra så betyder inte det att vuxna inte behövs. Däremot är det enligt Pape (2001) viktigt att vuxna inte bemöter barnen med en attityd ”nu är ni så stora, detta får ni reda ut själva” (a.a. s. 120) då risken finns att barnen upplever det som att de vuxna inte bryr sig. Pedagoger bör ta ansvar och visa barnen att de bryr sig om dem genom hur de förhåller sig och hur de agerar för att stärka deras sociala kompetens. Pape (s. 123) hävdar att det i vissa situationer är lättare för pedagogen att låtsas som de inte hör eller ser en konflikt, men att det i arbetet med barn är pedagogens skyldighet att ingripa exempelvis om något barn sagt något nedsättande eller kränkande till ett annat. Hon har även författat ett antal punkter som hon anser att man bör ha i åtanke när det gäller gränssättning att vara en tydlig vuxen förebild. Där står det bland annat att om en konflikt uppstår ska den vuxna tala med barnet om händelsen, låta barnet berätta om sina egna upplevelser och att den vuxna sedan får berätta om hur hon/han såg på situationen. Även om barnets upplevelse skiljer sig från den egna är det som pedagog viktigt att respektera barnets berättelse (a.a.).

Lärares uppdrag är att göra barnen medvetna om den mångfald det finns av idéer och tankar kring ett och samma fenomen i barngruppen. Detta leder till att barnen får uppfattning om vilken bred kunskap de besitter tillsammans i gruppen och vad de kan lära av varandra. Enligt Piaget är lärarens roll att skapa förutsättningar för utveckling genom att ta vara på barns spontana nyfikenhet (Williams, 2006). Enligt Samuelsson Pramling och Asplund Carlsson (2003) är det hur barn *erfar* det de riktar sin uppmärksamhet mot som är centralt. Därmed är det viktigt för barns lärande att lärare har en tillåtande attityd samt har förtroende för barns tankar och hur de uttrycks (a.a. s. 190). Genom att man låter barnen själva experimentera sker därmed en läroprocess som hade sett annorlunda ut om läraren aktivt ingripit (Williams). Då anser Piaget (refererad i Williams, s. 37) att man inte kunnat förvänta sig att barnet hade lärt sig något av situationen. Enligt Johansson (2003, ss. 226-227) bidrar vuxnas ambition att ge barnen möjlighet att pröva och vara delaktiga i lärandet till att barnet är en *aktör i lärandet*.

Baksidan med barns interaktioner är de sociala hierarkier de möter i interaktion med andra, vilka kan bidra till att vissa barn blir utfrysta och utestängda från delaktigheten och gemenskapen. Detta anser Williams (2006, ss. 26-27) är mycket viktigt att beakta när man organiserar lärande. Hon menar att det är förskollärares uppgift att ta tillvara på samt synliggöra gruppens olikheter när det gäller problemlösning, uppfatta information och kommunicera med andra barn.

### 3.5.1. Induktion och maktutövning

För det mesta använder vuxna både induktion och maktutövning på ett varierat sätt beroende på vilken situation det rör sig om. Induktion brukar kopplas till en auktoritativ fostransstil och innebär enligt Thornberg (2010, s. 75, i red. Palm) att den vuxna samtalar och resonerar med barnet genom att förklara varför de förväntar sig vissa beteenden och ogillar andra. Det handlar om att lyssna på barnens tankar, att uppmärksamma dem på konsekvenserna och att ställa så kallade induktiva frågor som till exempel: *Hur tror det kändes för Abbe<sup>1</sup> när ni gör så mot honom?* och *Hur skulle det kännas för dig om du inte fick vara med?* (a.a. s. 75) samt uppmuntra barnen till att komma med idéer och resonemang om alternativa handlingar. Forskning har visat på att induktion som fostransstrategi gynnar barnens utveckling av moral och empati. Induktion kan lätt förväxlas med moralisering som mera handlar om skuldbeläggning och envägskommunikation. Induktion kan också användas av vuxna som förklädd maktutövning där fokus ligger mer på att få barnen att underordna sig. Det handlar mer om övertalning och lydnad än om förståelse och förankring (a.a.).

Maktutövning i sin tur handlar till skillnad från induktion om att ”använda, utnyttja eller hävda sin vuxenmakt i syfte att få barnen eller eleverna att lyda, att göra som den vuxne säger” (Thornberg, 2010, s. 76, i red. Palm). Det brukar kopplas till en auktoritär fostransstil där den vuxna till exempel kan använda sin fysiska storlek till att lyfta bort ett barn eller tala på ett nedlåtande sätt. Även fast induktion framställs som en positiv strategi som ofta nämns i studier om fostran kan i vissa situationer en mängd maktutövning ses som något betydelsefullt så länge det sker i kombination med induktion så att uppmärksamheten fångas och barnen lyssnar på fostrarens budskap (a.a.).

### 3.6. Syntes

I den tidigare litteraturgenomgången har vi behandlat styrdokument, tidigare forskning och teorier, som nu problematiseras i relation till studiens syfte och frågor. Den syn på barns utveckling som nämns i litteraturen är dels en syn som presenteras av bland andra Piaget och Kohlberg där tankemönster och moral utvecklas efter ålder och mognad och att barn under fem år saknar moral. Denna syn delas däremot inte av forskare som Sommer (2005a), Stern (Brodin & Hylander, 1997) och Ellmin (2008) som menar att barnet är kompetent med förutsättningar att utveckla empatisk förmåga redan från födseln och att detta sker genom sociala relationer med omvärlden samt enskilda erfarenheter. Enligt läroplanen (Skolverket, Lpfö98/10) är det viktigt att verksamheten i förskolan ger barnen möjlighet att göra val utifrån sina egna förutsättningar och att de får bilda sina egna uppfattningar.

Det forskarna däremot har gemensamt är att yngre barn befinner sig i en egocentrisk tankevärld där Ellmin (2008) menar att den sociala interaktionen och moraliska utvecklingen utvecklas genom samarbete med andra medan Piaget (refererad i Sommer, 2005a) menar att decentrering är nödvändigt. Decentrering, som i korthet innebär att kunna ta någon annans perspektiv och kunna integrera dessa med sina egna uppfattningar, anser Piaget vara en mental revolution (a.a.) som bidrar till kognitiva fördelar (Williams, 2006). Piaget (refererad i Williams) menar att utvecklade och kommunikativa förmågor samt utvecklad känslighet i att ta andras perspektiv innefattar sociala fördelar (a.a.). I skollagen poängteras också att ”förskolan skall främja allsidiga kontakter och social gemenskap” (a.a. kap 8. 2§). Williams menar att barns interaktioner inte alltid behöver leda till något positivt, utan kan bidra till hierarkier som stänger ute vissa barn från leken. Medan Knutsdotter Olofsson (2003) menar att leken automatiskt leder till god utveckling på alla områden och gott kamratskap, menar

---

<sup>1</sup> Abbe är ett fingerat namn.



Sommer, liksom Williams, anser att det finns både negativa och positiva svar på huruvida leken är kompetensutvecklande beroende på samspelets mönster. Det kan till exempel vara negativt vid ett självartikulerande mönster, och positivt vid ett samvarokompetent mönster. Men utvecklingen av samvarokompetenser är ändå nödvändiga i vår kultur. Enligt Sommer är samvaron mellan barn en social arena där det finns många möjligheter att utveckla samvarokompetens. Detta lyfts fram i läroplanen (Skolverket, Lpfö 98/10, s. 7) där det står att förskolan ska stimulera och vägleda barnen så att de genom egen aktivitet ökar sin kompetens samt utvecklar nya kunskaper och insikter.

Samtliga forskare som presenterats i denna studie har påtalat att empatisk förmåga är nödvändig för att lösa konflikter konstruktivt. Stern (refererad i Brodin & Hylander, 1997) menar att empati utvecklas genom en slags fördröjd imitation. Empati, anser Öhman (2003), hjälper oss i konfliktsituationer men ställer dock krav på vår känslomässiga och kognitiva kompetens. Detta kan jämföras med att Ljungberg (1998, i red. Wrangsjö) anser att försoningsbeteende kan ses som emotionell intelligens. Att motta och acceptera ett försoningsbeteende kräver en utvecklad och fungerande kommunikation och de som har svårt att använda detta har svårt att hantera konflikter om uppstår och därmed svårt att fungera i grupp. Med detta finns likheter hos Sommer (2005a), som talar om ett superlim för att hålla ihop samspelet och gruppen.

Det betonas i läroplanen (Skolverket, Lpfö 98/10, s. 7) att samspelet mellan barn är lika viktigt för lärandet som samspelet mellan barn och vuxna. Williams (2006) menar att vuxna behövs, trots att barnen lär av varandra och enligt Brodin och Hylander (1997) behöver barnen mer hjälp från de vuxna ju yngre de är. Sommer (2005a) anser att de vardagliga samspelet har betydelse för barns egna uppfattningar och förståelse av sig själva och andra. Förståelse av sig själv och andra är enligt Ellmin (2008) nödvändigt för att kunna samarbeta. Enligt Norell Beach (1995) är kopplingen mellan känsla och handling nödvändig eftersom det är möjligt att ha en fullt utvecklad empatisk förmåga men trots det välja att inte handla efter den. Brodin och Hylander menar att barn kan vara fyllda av starka känslor vid en konflikt och därmed ha svårt att leva sig in i andras känslor. Förskolans uppgift är att stärka och uppmuntra barn till inlevelse och medkänsla i andra människors situation (Skolverket, Lpfö 98/10). Enligt Brodin och Hylander ska pedagoger vara viktiga förebilder i detta arbete. Att pedagoger ska vara tydliga förebilder och gripa in när det behövs är något både Brodin och Hylander samt Norell Beach lyfter fram. Hon menar också att pedagoger ska stärka deras inre drivkraft, men också ge barnen mycket stöd, uppmuntran och respekt i hur de ska lösa konflikter. Även Sommer anser att pedagogernas bemötande av barnen är en viktig faktor som också påverkar barns språk och tänkande. Däremot har alla vuxna en viss syn på barn (barnsynsfilter) som påverkar bemötandet av barnet. Pape (2001) menar att man inte ska ha en attityd gentemot barn som förmedlar att de får klara sig själva för att de är "tillräckligt stora". Vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle vilket medför att vuxna är viktiga som förebilder (Skolverket, Lpfö 98/10).

Thornberg (2010, i red. Palm) hävdar att lärares fostransstilar färgar barns konflikthantering med andra barn. Den auktoritativa fostransstilen har visat sig mest effektiv i syfte att barnen skulle utveckla till exempel social kompetens i jämförelse med barn som växt upp med andra fostransstilar. Den auktoritativa fostransstilen kan ses som induktion, vilket innebär att uppmärksamma barnens tankar, deras idéer och resonemang om alternativa handlingar samt gynna barnens utveckling av moral och empati. Detta framställs av Pape (2001), Williams (2006), Öhman (2003) samt i läroplanen (Skolverket, Lpfö98/10) som förhållningssätt att

sträva emot. Däremot menar Thornberg att användandet av induktion och maktutövning varierar beroende på situation. Maktutövning, som kan ses som ett auktoritärt förhållningssätt där vuxna vill hävda sin vuxenmakt för att barnen ska göra som de säger. Piaget (refererad i Williams, 2006) menar att vuxnas auktoritet är nödvändig men inte tillräcklig för att utveckla moraliska värden hos barn, utan känslan för rättvisa utvecklas ihop med andra barn.

Enligt Pape (2001) är det lätt för pedagoger att låtsas som de inte hör eller ser en konflikt men att man har skyldighet att ingripa vid till exempel kränkningar eller nedsättande ord. De allmänna råden (SKOLFS 2007:7) upplyser verksamheten att arbeta planmässigt med att förebygga, förhindra och främja mobbing och kränkande behandling. Pedagogernas förhållningssätt har betydelse för försoningen i samband med konflikthantering på så sätt att det kan vara lätt att man "dresserar" barnen att säga förlåt (Norell Beach, 1995) och att kravet på att be om ursäkt kan för barnen kännas som en bestraffning. Vuxna förebilder ska istället uppmuntra barnen att prova och sedan tala om åtgärden (Öhman, 2003). Litteraturen lyfter fram vikten av att arbeta med att *göra förlåt* istället för att bara säga förlåt, vilket bland annat innebär att sätta sig in i den drabbades situation och fundera över vad denne behöver för att må bra igen. Läroplanen (Skolverket, Lpfö 98/10, s. 4) menar att det är genom konkreta upplevelser som barn tillägnar sig etiska värden och normer.

## 4. Metod och tillvägagångssätt

I detta kapitel följer en beskrivning av de kvalitativa metoderna med hermeneutisk ansats som använts vid insamling och hantering av empiri, genomförandet samt tillvägagångssätt vid analys.

### 4.1. Kvalitativ metod

Denna studie bygger på intervjuer som kvalitativ metod eftersom den syftar till att få en djupare förståelse av problemområdet. En annan kvalitativ metod att undersöka hur barn och pedagoger hanterar försoningstillfällen som ett led i en konflikthanteringsprocess och begreppet "förlåt" vore genom observation. Dock låg det i vårt intresse att undersöka hur barn och pedagoger själva upplever att de *erfar* dessa fenomen, varpå intervju var en mer lämplig metod. Ett annat sätt att studera ett fenomen är genom en kvantitativ studie där man istället uppnår ett mätbart resultat. En kvantitativ metod ger ingen möjlighet att ställa följdfrågor och eftersom barnen i studien var unga var ett samtal att föredra före exempelvis en enkät (Andersen, 1998).

Andersen (1998) menar att kvalitativa metoder används för att förstå problemkomplexets samband med helheten. Därför vilar vår undersökning även på en hermeneutisk grund eftersom det inom den moderna hermeneutiken anses att människans förhållande till världen är tolkande och "i tolkningen bestämmer helhetens mening delarna och delarnas mening bestämmer helhetens" (Alexandersson 1994, ss. 53-54). De förklaringar vi får genom de kvalitativa metoderna ger oss en förståelse av respondenternas beteende. Inom hermeneutiken finns ingen absolut sanning utan man söker främst ta reda på att förstå syftet, avsikten eller meningen med ett visst fenomen genom tolkningar. Det handlar om att förstå subjektets (respondentens) handlingar utifrån dess avsikter i ett slags subjekt - subjekt förhållande. Både kvalitativ metod och hermeneutiken syftar till att få en *förståelse* av det fenomen som studeras (a.a.).

#### 4.1.1 Hermeneutik

Begreppet hermeneutik betyder "att tolka, översätta, förtydliga, klargöra och utsäga" (Widerberg, 2002, s. 26). Syftet med en hermeneutisk tolkning är att få en förståelse för fenomenets mening (Kvale, 1997, s. 49). Den förståelse man har för ett fenomen bygger på någon typ av förförståelse, alltså de "glasögon" som utgår från till exempel en teori eller referensram med vilket man betraktar fenomenet. Varje tolkning av respondentens utsagor som görs föregås av vissa förväntningar eller förutfattade meningar (Widerberg, s. 26). Analysen i denna studie har gjorts med hjälp av den så kallade hermeneutiska spiralen. Det innebär att vi från början haft en förförståelse som var att barn i förskolan ofta använder begreppet "förlåt" till varandra i försoningssammanhang efter pedagogers uppmaningar. Denna förförståelse har i denna studie testats med hjälp av en dialog i form av intervjuer med barn och pedagoger vilket vi har tolkat för att sedan förstå eller korrigera våra förförståelse av fenomenet (Andersen, 1998, s. 193).

### 4.2. Intervju

Intervjuerna var mer av ett strukturerat slag på grund av att vi hade en rad förhållanden som skulle belysas, vilket bidrog till att vi hade en utarbetad intervjuguide med färdiga frågor i en bestämd ordningsföljd (se bilagor 3-4). Vi var flexibla när det gällde att ställa följdfrågor och vi kunde också hoppa över en fråga om vi ansåg att svaret redan tagits upp. På de sätt frågorna var formulerade bidrog det till en öppen intervju som är det som i första hand bör användas för att få en djupare förståelse av en människas beteende, motiv och personlighet (Andersen, 1998). Vid intervjuforskning är hermeneutiken dubbelt så relevant då man får

igång en dialog och att det finns tillfälle att tolka intervjutexterna (Kvale, 1997, s. 49). Vi försökte att inte ställa alltför ledande frågor då vi är medvetna om att det kan uppkomma problem. Då respondenten svarade kort eller otydligt på någon fråga ställde vi uppföljningsfrågor av typen: *Hur menar du då?*, *Kan du förklara...?* eller: *Berätta mer!*, vilket Kihlström (2007a, i red. Dimenäs) anser vara lämpligt för att bygga vidare på respondentens berättelse.

Empirin har utgått från stimulidata som samlats in genom två olika stimulustekniker. Med stimulidata innebär enligt Andersen (1998) att vi har gett intervjupersonen ett slags stimuli som fått respondenten att svara/reagera på denna, vilken i sin tur registreras av intervjuaren. De stimulustekniker vi använt var dels *frågetekniker*, eftersom frågesituationen var av en mer strukturerad sort, på grund av den utsträckning frågorna var bestämda på i förhand samt ordningsföljden i vilka ämnen och frågor det handlade om. Respondenterna utsattes för samma frågesituation med öppna svarsmöjligheter. En annan stimulusteknik vi använde vid barnintervjuerna var *projektiva tekniker*, eftersom vi studerade barnen genom att låta dem projicera sina motiv och egenskaper på andra fiktiva individer (handdockorna) och situationer (gestaltningen) utan att den egna personligheten rördes (Andersen, 1998, kap. 8). Intervjuerna spelades även in med hjälp av röstinspelningen på en mobiltelefon samt papper och penna för att sedan transkriberas ordagrant av oss.

#### **4.2.1. Barnintervjuer**

Enligt Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) är det viktigt när man intervjuar barn i grupp att vara medveten om de mekanismer som styr. Vi valde att intervju barnen två och två för att minska utsattheten då vi som intervjuade var två personer. Vi är medvetna om att barnen genom att intervjuas två och två kan påverka varandra i svaren. Däremot kan tryggheten med att vara två bidra till fler och mer avslappnade svar än om de intervjuats en och en. Tanken var att försöka sätta ihop de tysta och blyga med varandra och de pratglada med varandra. Ibland riktade vi frågan mot ett mer tyst barn för att alla skulle göra sin röst hörd. Det är enligt Kihlström (2007b, ss. 160-161, i red. Dimenäs) viktigt att man är medveten om att barn inte kan kommunicera *alla* sina tankar i en intervjusituation. Därför är det av betydelse att barnet tillåts tala fritt men samtidigt tänka på att alltid ha fokus på intervjuens riktning. Man måste hålla sig på gränsen mellan det fasta och det spontana, följa barnens tankebanor samt se svaren utifrån barnens kontext (a.a.).

##### **4.2.1.1. Gestaltning**

Inom hermeneutiken gäller det att skapa gynnsamma situationer för att få så rik kunskap som möjligt om fenomenet man studerar (Sjöström, 1994, i red. Starrin & Svensson). Därför valde vi att i barnintervjuerna utgå från en gestaltning med två handdockor föreställande barn. Handdockorna döpte vi inför gestaltningen till de genusneutrala namnen Kim och Sasha för att förhindra att barnen på grund av dockans kön identifierade sig med den ena eller andra och av den anledningen kanske tog dennes parti. Dockorna gestaltade en konfliktsituation som liknar en, som vi upplevt är vanligt förekommande på förskolor (se bilaga 2). Tanken med situationen var att barnen skulle se båda parter motiv.

Efter gestaltningen tog vi med dockorna och satte oss tillsammans med barnen så att vi också kunde peka på den docka vi syftade på i intervjufrågorna. Några av frågorna utgick från hur konflikten kunde lösas varpå handdockorna fick agera efter hur barnen svarade.

#### 4.2.2. Pedagogintervjuer

Pedagogerna intervjuades i avgränsade rum strax efter lunch i samband med raster. Det är viktigt att intervjuerna äger rum på en lugn avskild plats och att allt material finns förberett (Kihlström, 2007a, i red. Dimenäs). Eftersom intervjun var öppen ställer det enligt Andersen (1998, s. 161) krav på intervjuaren då denna både skall lyssna, tolka, ställa fördjupade frågor utan att tappa den intervjuades förtroende. Därför valde vi att en av oss intervjuade medan den andra satt lite vid sidan av och skrev anteckningar på datorn. Att vara två personer som intervjuar är enligt Andersen (s. 178) en fördel för att lättare få en överblick av intervjun och inte hamna utanför ämnet. Före varje intervju gavs en kort presentation om innehållet i studien.

#### 4.3. Urval

De 14 barn som deltagit i intervjuerna är födda 2005-2006, alltså vid intervjutillfället mellan fyra och fem år, vilket är samma ålder som barnen i Sommers (2005a) och Ljungbergs (1998, i red. Wrangsjö) undersökningsgrupper. Barnen i denna studie kommer från två olika förskolor i Västra Götaland där en av oss känner till barnen sen tidigare. Eftersom vi skulle göra barnintervjuer tyckte vi att det var viktigt att vi kände barnen för att få ett mer öppet och ärligt svar då vi antog att barnen skulle vara tryggare med oss. Vi har även intervjuat sex pedagoger från de respektive förskolorna. På grund av tidsbrist har vi valt att begränsa oss till dessa två förskolor och inga fler. Genom att vi har studerat en mindre urvalsgrupp och med hjälp av det påstått något om barn och pedagoger i allmänhet har vi alltså använt det som kallas *inferens* (Andersen 1998, s. 121). I en hermeneutisk studie kan man med fördel använda ett så kallat *snöbollsurval*, vilket innebär att urvalsgruppen väljs ut gradvist efter hand (Sjöström, 1994, s. 80, i red. Starrin & Svensson). Snöbollsurval användes vid pedagogintervjuerna då de pedagoger som varit på intervju rekommenderade nästa pedagog vi kunde intervjuar. Alexandersson (1994, ss. 74-75) menar att en alltför homogen undersökningsgrupp kan medföra att nyanser och variationer inte framkommer. Det bör alltså finnas en variation och spridning inom respondentgrupperna med avseende på vissa strata till exempel yrkeserfarenhet och kön. Därför har vi valt att intervjuar dels pedagoger med olika utbildningar och arbetslivserfarenhet inom yrket och dels blandade kön på barnen.

#### 4.4. Etiska aspekter

Vetenskapsrådet har tagit fram fyra huvudkrav avseende hur forskning får bedrivas till nytta för samhället och dess medborgare. De fyra huvudkraven är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Björkdahl Ordell, 2007, i red. Dimenäs) vilka vi har tagit hänsyn till på följande sätt:

1. Informationskravet - För att visa hänsyn till de som ingått i projektet, till exempel pedagoger, barn och vårdnadshavare, har vi redan från första början varit öppna med vad som är vårt syfte.
2. Samtyckeskravet - Samtliga har blivit garanterade valfrihet att delta i undersökningen. När det gäller barnintervjuerna har vi anhängit vårdnadshavares tillstånd enligt bifogad blankett (se bilaga 1).
3. Konfidentialitetskravet - Samtliga deltagare har blivit garanterade anonymitet då vi varken nämner förskolornas eller någon persons namn eller något annat som kan koppla data till enskild person. Namn i studien är fingerade.

4. Nyttjandekravet - Efter varje intervju har vi erbjudit både barn och pedagoger att ta del av antingen ljudinspelning eller utskrift av intervjun. Endast berörda parter gällande forskningsändamålet har rätt att ta del av materialet. Materialet får inte heller användas för annat ändamål än vad som avsetts för denna forskning.

## **4.5. Pilotstudie**

För att få bättre perspektiv och erfarenhet tog vi chansen att göra gestaltningen på prov inför fyra treåringar i två grupper på en av förskolorna. Vi fann då att det var till fördel att presentera handdockorna innan gestaltningen och att presentera dem som våra vänner och att de också är vänner med varandra. Dessutom bidrog testgruppernas önskan om att se gestaltningen en gång till, till att vi kom att fråga även barnen som deltog i projektet om de ville se den igen.

## **4.6. Genomförande**

Här följer en beskrivning av genomförandet i barnintervjuerna och pedagogintervjuerna.

### **4.6.1. Barnintervjuer**

Barnintervjuerna genomfördes i mindre grupper om två och två samt en grupp med tre barn i mindre, avgränsade rum under två förmiddagar. Barnen informerades redan från början om att vi skulle visa en teater och sedan ställa frågor kring situationen som utspelats. Anledningen till att vi var två var dels för att intervjuerna utgick från en gestaltning med handdockor där vi båda deltog samt att en av oss ställde frågorna till barnen medan den andra tog anteckningar om vad barnens kroppsspråk förmedlade vilket kändes väsentligt då vissa blyga barn enbart använde sig av kroppsspråket då de kommunicerade sina svar.

Innan varje intervju berättade vi för barnen om hur ljudinspelningen skulle gå till med hjälp av mobiltelefonen och erbjöd dem att testa spela in ljud för att bekanta sig med tekniken. Enligt Doverborg och Pramling (2000, s. 26) är det en fördel att spela in barnintervjuer eftersom det är så gott som omöjligt att kunna få med allt.

### **4.6.2. Pedagogintervjuer**

Det är viktigt att det finns tillräckligt med tid för intervjuerna för att slippa avbryta pedagogerna samt för att de inte ska känna sig stressade och kanske behöva korta ner sina svar (Kihlström, 2007a, i red. Dimenäs). Därför såg vi till att genomföra intervjuerna i samband med personalens raster eller att någon från en annan avdelning kunde täcka upp för den intervjuade. Det var även anledningen till att intervjuerna var relativt korta då intervjuerna i genomsnitt varade cirka fem till sju minuter. Däremot är samtalslängden inte det mest väsentliga, utan intervjun pågår till dess att intervjuaren fått den information som behövs (Sjöström, 1994, s. 80, i red. Starrin & Svensson). Enligt Kihlström är placeringen viktig. Det är en fördel att ha ögonkontakt, men inte hela tiden och samtidigt inte sitta i en soffa eller fåtölj så att man sitter så bakåtlutad att inspelningskvaliteten försämras. Därmed valde vi att den som antecknade på datorn satt lite mer avskilt och den som intervjuade och respondenten satt snett mot varandra samt att sitta på pinnstolar med ett bord vid sidan av.

Eftersom åtminstone en av oss kände pedagogerna sedan tidigare hoppade vi över uppvärmningsfrågorna som enligt Kihlström (2007a, i red. Dimenäs) är att föredra i inledningen av en intervju. Istället berättade vi kort om bakgrund och syfte till undersökningen. Både intervjuare och respondent kan känna sig stressade av den tystnad som

ibland kan uppstå, men det är då viktigt att tänka på att ge gott om tid för respondenten att kunna svara på frågan i lugn och ro (a.a.).

#### **4.7. Validitet och reliabilitet**

Validitetsbegreppet innefattar de två begreppen giltighet och relevans. Giltighet innebär överensstämmelsen mellan teori och empiri medan relevansen säger något om hur relevant empirin är för problemställningen (Andersen, 1998). När det gäller reliabilitet handlar det om hur trovärdig och tillförlitlig forskningen är. Det är viktigt att skriva fram metoden på ett sådant sätt att en annan forskare kan utföra undersökning med samma resultat och på så sätt testa reliabiliteten (Andersen, 1998). Att vi var två stycken under intervjuerna och därmed en som kunde observera kroppsspråk med mera, samt att intervjuerna spelades in innebär att reliabiliteten stärks. Inom hermeneutiken är inte kravet på att legitimera sin forskning lika starkt då den inte gör samma anspråk på generaliserbarhet som en kvantitativ forskningsansats (Widerberg, 2002, ss. 24-25).

#### **4.8. Analys**

Analys handlar om att kategorisera det insamlade materialet i syfte att beskriva vad som kommit fram. Genom analysen framkommer en förenklad bild av fenomenet som ska undersökas vilket bidrar till att skapa överskådlighet (Andersen, 1998, s 179). Inom hermeneutiken används kvalitativ analys eftersom det är aspekterna hos ett visst fenomen som man vill beskriva och dokumentation är ett viktigt redskap (Sjöström, 1994, s. 81, i red. Starrin & Svensson). Vi gick ut i verksamheten med en förförståelse kring hur barn hanterar försoning i samband med konflikter och testade sedan denna förförståelse genom dialoger i form av intervjuer av barn och pedagoger. För att sedan tolka de data som samlats in i empirin transkriberades intervjuerna ord för ord, även med pauser, hummande med mera. Det är nödvändigt för att kunna gå tillbaka för att se efter i vilket sammanhang utsagan kom (a.a.). Efter det följde en upprepad genomgång av det transkriberade materialet för att systematiskt analysera och tolka de utsagor och sekvenser som rör studiens syfte. Slutsatsen av tolkningarna blev olika aspekter av hur barn och pedagoger erfar barns försoning och begreppet *förlåt*. Det framkom att pedagoger erfar en syn på barn som kompetenta att; se sin egen del i konflikten, ta någon annans perspektiv, förstå att de har gjort något fel samt förstå ”att göra förlåt”. Dessa aspekter framkom även i barnens svar, vilket medfört till att vi utvecklade vår förståelseram från att ha upplevt att barn använder begreppet ”förlåt” ofta till följd av att pedagogers uppmuntran till att upptäcka att barn använder flera olika försoningsbeteenden. Dessutom erfar barn begreppet ”förlåt” på ett liknande sätt som pedagogerna erfar det.

För att redovisa en kvalitativ studie måste de slutsatser som dras uttryckas klart och tydligt och det ska även framgå varifrån tolkningarna kommer (Sjöström, 1994, s. 84, i red. Starrin & Svensson). Därmed har respondenternas olika aspekter av liknande fenomen skrivits för sig och förstärkts med citat. Aspekter som inte varit relevanta för studiens syfte har valts bort.

## 5. Resultat

Här redovisas de beskrivningskategorier som framkommit efter att respondenternas kvalitativt olika sätt att tänka och erfara kring våra frågeställningar urskilts. I första delen beskrivs pedagogernas erfarenhet och i den andra delen barnens erfarenhet.

### 5.1. Pedagogers erfarenhet kring försoning

I frågan om försoning i samband med barns konflikter handlade de vanligast förekommande svaren om vikten av att barnen själva är medverkande i konflikthanteringsprocessen samt att se utifrån den andres perspektiv. Detta tyder på att pedagoger ser barn som kompetenta att se sin egen del i konflikten och att de dessutom är kompetenta att ta den andres perspektiv.

#### 5.1.1. Barn ser sin egen del i konflikten

Vissa pedagoger anser det är viktigt att först kontrollera om barnen klarar att reda ut konflikten själva, men att man som pedagog alltid bör ha uppsikt över det som sker. Klarar de däremot inte av det ska pedagogen gripa in och stötta. Brodin och Hylander (1997, s. 43) menar att vuxna ska vara närvarande och hjälpa till när det behövs och hålla sig på avstånd när det inte behövs.

*Pedagog 1: Vi försöker att barnen löser (det) själva först och främst, men det är klart går det inte så hjälper vi förstås till eller frågar barnen: "Men jag har sagt flera gånger att ni kan gå till det barnet ni är arg på och prata med det barnet istället för att gå till mig".*

Poängen med det, menar en pedagog, är att de ska lära sig "ta hand om konflikten" och kunna sköta det själva. Andra ger uttryck för att de så ofta som möjligt uppmuntrar barnen att bli sams och att kommunicera med varandra.

*Pedagog 2: Man försöker ju få dem att inte va osams i varje fall, sen är det ju inget tvång att de ska älska varandra och leka med varandra hela tiden.*

En pedagog uttrycker att man inte kan tvinga barnen att bli sams beroende på hur konflikten uppstod och varför, utan att man ibland behöver ge dem tid att reflektera för att därefter fatta beslutet själv.

#### 5.1.2. Barn kan ta den andres perspektiv

Pedagogerna ger i stor utsträckning uttryck för vikten av att barnen bör tänka efter hur den andra personen känner sig. Detta speglar en auktoritativ fostransstil där pedagogen ställer induktiva frågor för att uppmärksamma barnen på konsekvenser och låta barnen komma med idéer och resonemang om alternativa lösningar (se Thornberg, 2010, s. 75, i red. Palm).

*Pedagog 3: Till exempel om dom bråkar om nånting, ett barn råkar putta till det andra, då är det viktigt med den eftertanken - varför har dom gjort så och hur känns det för nån annan. Så de sätter sig in i ett annat barns känslor.*

Det anses viktigt att få höra bådas versioner av en konflikt och inte ta förhastat på vem som är "offer" och vem som är "förövaren". Pedagoger bör enligt Williams (2006) göra barnen medvetna om mångfalden som finns av idéer och tankar. Pedagogerna ger uttryck för att den utsattas känslor förmedlas till den som gjort något illa.



Pedagog 4: *Det är viktigt att man förstår det här att min kompis blir ledsen. Så pratar jag med barnen också att den får ont och jag ska också få ont om någon slår mig. Man måste tänka på det.*

Flera av pedagogerna tar upp att avslutet är viktigt. För att kunna fortsätta leka måste den som blivit utsatt vara nöjd med försoningen och att man kan "glömma" det som inträffat.

## **5.2. Pedagogers erfarenhet kring begreppet förlåt**

I intervjufrågorna rörande begreppet förlåt kan vi utläsa av svaren att pedagogerna har uppfattningen att begreppet förlåt måste komma med en innebörd samt att det är viktigt att få den andre parten nöjd eller att "göra förlåt". Det här innebär att pedagoger erfar att barn är kompetenta att förstå att de har gjort fel och att de förstår "att göra förlåt".

### **5.2.1. Barn förstår att de har gjort fel**

De aspekter som lyfts fram angående begreppet förlåt är vikten av att man menar något när man säger det. Pedagogerna tror att barn ofta har uppfattningen att det räcker att säga: "Förlåt!" så är allt bra sedan, vilket pedagogerna har visat sig vara negativt inställda till. De erfar att det är ett begrepp som är lätt för barnen att ta till, för att de ska "slippa undan" och kunna fortsätta leka. Om barnen säger: "Förlåt!" utan att det har en innebörd så kanske det är lätt att inte tänka efter innan man gör "något dumt" nästa gång. Detta har också visat sig vara det sämsta försoningsbeteendet enligt forskning (Ljungberg, 1998, i red. Wrangsjö). Det är viktigt att barnen förstår att handlingen var fel.

Pedagog 1: *Menar det barnet verkligen att det här som jag har gjort är fel? Och om jag märker att det här bara var ett ord och ingen betydelse så säger jag: "Nej, det känns inte bra för mig, för det här var bara ett ord. Du får förklara mer att jag ska inte göra illa eller göra ledsen det andra barnet".*

Pedagog 5: *Ofta säger man det utan att mena det. Man vill slippa undan och jag tycker det är ganska bra om barn lär sig säga det, för att för den som hör det känns det genast bättre, av någon konstig anledning.*

Det pedagogerna själva erfar att begreppet förlåt innebär är att handlingen var fel och inte ska upprepas. Flera svarar att det innebär att man ångrar den handling man gjort.

Pedagog 2: *Om det är jag som ber om förlåtelse, inser att jag gjort något fel och tar till mig och är ledsen för att det hände. [...] Förstår man inte innebörden så betyder det inte heller någonting. Då kan man ju säga: "Hallå" istället. Det betyder ju inget, det är bara ett ord så.*

För den som ska motta ett förlåt innebär begreppet att den som ber om förlåtelse inte vill göra det igen. Någon tar upp att man kan må bättre själv av att förlåta någons dumheter. Flera tar upp att förlåt är ett viktigt ord att använda och någon nämner att det har med respekt att göra.

### **5.2.2. Barn förstår "att göra förlåt"**

Att använda "förlåt" som ett lösenord är enligt Norell Beach (1995) något man bör undvika genom att istället göra förlåt. När det gäller hur pedagoger erfar begreppet förlåt i praktiken som ett led i en konflikthanteringsprocess rörande barns konflikter är den vanligaste uppfattningen att barnet som säger förlåt ska tänka på hur det andra barnet känner sig. Det är

viktigt att se till så att den andre är nöjd och för att detta ska ske bör barnet till exempel visa med kroppsspråk och ansiktsuttryck att de inser att den andra personen inte mår bra. Hur förlåtet används skiljer sig från situation till situation och ibland är det till exempel viktigare att barnen visar medkänsla än att de säger förlåt.

*Pedagog 4: Man måste visa med känslor och klappar och krama och visa att jag tycker det är synd, visa att jag vill inte göra det igen.*

Några använder sig utav begreppet ”göra förlåt” i detta sammanhang. Då gör man förlåt mer än att bara säga ordet, som de menar kan vara alldeles för lätt att använda annars. Det är viktigt att mer känslor blir inblandade i begreppet.

*Pedagog 6: Det är inte bara förlåtet, det är handlingen man gör. Det är viktigt att den jag säger det till nöjer sig med det. Man kanske behöver ge den en kram eller trösta den på något sätt.*

*Pedagog 5: Klappa och kramas så att det förstår att jag är jätteledsen. ”Förlåt mig!”. Så de förstår att man måste mena det. [...] Jag försöker (själv) göra förlåt och vara förebild.*

En pedagog berättar om hur man kan göra förlåt genom att barnet ifråga först får tänka på hur det andra barnet känner sig, sedan att de får prata med varandra själva. Därefter får den som gjort något kanske be om ursäkt till den andre och sedan får båda förklara för varandra hur de känner. Det här liknar Norell Beachs (1995) beskrivning om hur man kan göra förlåt som handlar om att känna ansvar, omsorg och omtanke.

### **5.3. Barns erfارande kring försoning**

I gruppintervjuerna med barnen framkom att de vanligaste försoningsbeteendena i förhållande till gestaltningen var att samsas om leksaken, skaffa en ny leksak till den som blev utan eller säga förlåt/kramas. Detta tyder på att barn är kompetenta att se bådadas del i konflikten. Några nämnde även att det behövdes hjälp från en tredje part eller utomstående för att medla i konflikten. Barnen visade också på att de kunde spegla den andre partens känslor vilket tyder på att de är kompetenta att se ur den andres perspektiv.

#### **5.3.1. Barn ser bådadas del i konflikten**

En del utav barnen uttryckte att handdockorna skulle bli sams genom att dela på den leksaken (en bil) som båda ville ha. Vissa uttryckte också att de kunde ”turas om” att leka med bilen.

*Barn 9: Båda ska leka med bilen.*

*Barn 8: Dom kan samsas om den.*

En annan del utav barnen föreslog att handdockorna skulle ha varsin leksak för att bli sams. Eftersom det bara fanns en bil tillgänglig kom barnen med förslagen att någon kunde köpa en ny bil eller hämta en annan ur en leksakslåda.

*Barn 3: Dom skulle... Sasha skulle då... då skulle dom göra så att... att den fick ha bilen men att Sasha fick köpa en bil till sig.*

*Barn 9: Då kan fröken köpa en till bil.*

Barn 10: *Båda köper en bil.*

Intervjuare: *Blir dom vänner igen då?*

Barn 9: *Ja! Då har dom en bil och sen en annan bil till.*

Ytterligare en del utav barnen uttryckte att ett sätt att bli sams på var att säga förlåt, ibland i samband med att de även ska krama varandra.

Barn 11: *Kramar varandra och säga förlåt.*

Barn 5: *Förlåta varandra.*

Barn 8: *Säga förlåt och leka.*

Ett barn berättar att om man trots allt inte skulle bli vänner efter någon typ av ovanstående handling finns risk att barnen börjar slåss och blir ledsna varpå de behöver säga till fröken. Ett annat nämner som första förslag på konfliktlösningsstrategi att handdockorna ska säga till mamma. Barnen berättar att mamma/fröken ska säga till handdockorna att inte bråka/slåss och sedan ska de leka vidare. Detta är ett tecken på vad Stern (refererad i red. Wedel-Brandt, 1998b) menar med att barn har kompetens att utveckla och vidmakthålla relationer redan från födseln.

### **5.3.2. Barn ser utifrån den andres perspektiv**

Här kan två olika sätt att se ur den andres perspektiv urskiljas. Några utav barnen upplevde att båda handdockorna blev ledsna av konflikten, medan andra upplevde att det kändes bra för den ena dockan (den som tog bilen).

Intervjuare: *Hur tror ni Kim kände sig då?*

Barn 9: *Kände sig ledsen.*

Intervjuare: *Hur tror ni Sasha kände sig då?*

Barn 10: *Ledsen.*

Intervjuare: *Varför kände sig Sasha ledsen då?*

Barn 10: *Därför hon ville leka med bilen.*

Intervjuare: *Varför kände sig Kim ledsen?*

Barn 10: *Därför att han ville leka med bilen.*

Intervjuare: *Hur tror ni det kändes för Kim då?*

Barn 8: *Han blidde lessen.*

Intervjuare: *Hur tror ni Sasha kände då?*

Barn 7: *Bra.*

Barn 8: *Glad.*

Intervjuare: *Varför tror ni att Sasha var glad?*

Barn 8: *Därför hon fick bilen.*

Intervjuare: *Varför tror ni Kim var ledsen?*

Barn 8: *Han fick inte bilen.*

Flera barn uttryckte att det var båda handdockorna som bråkade då de skulle beskriva konfliktsituationen. Enligt Piaget (refererad i Sommer, 2005a) är barns tänkande till en början egocentriskt, men blir genom lek med jämnåriga mer decentrerat, vilket innebär att de lär sig hantera olika situationer och se utifrån sitt eget och andras perspektiv.

## **5.4. Hur barn erfar begreppet förlåt**

Här delas barnens uppfattningar upp i hur de erfar användningen av begreppet förlåt samt dess innebörd. Det framgår att barn erfar att begreppet förlåt innebär att den som säger det har gjort något fel samt att de förstår ”att göra förlåt”.

### **5.4.1. Barn förstår att de har gjort fel**

Några barn hade svårt att svara på frågan vad förlåt betyder och två (en grupp) svarade inte alls, men de flesta erfar innebörden av begreppet förlåt som att man gjort en handling som inte ska upprepas, att man gjort något utan att mena något illa och att man ska bli vänner igen.

*Barn 5: Det betyder man ska aldrig göra så mer mot varandra, det är inte snällt.*

*Barn 1: Att man inte gjorde det med mening.*

*Barn 12: Att man blir vänner igen.*

Detta tyder på att barn kan se att de gjort någon annan illa. När barn lärt sig fördröjd imitation (se kap. 3.4.) kan de även börja visa sin empati inför andras känslor, vilket är en förutsättning för att kunna lösa konflikter på ett konstruktivt sätt (Brodin & Hylander, 1997; Öhman, 2003).

### **5.4.2. Barn förstår ”att göra förlåt”**

Samtliga barn i undersökningen svarade att det är viktigt att säga förlåt. En uppfattning hos barnen gällande syftet med och användandet av begreppet var att det är viktigt för att trösta den andre.

*Barn 3: För annars är den fortfarande ledsen.*

*Barn 2: Då tröstar man.*

En annan uppfattning som delades av några barn var att det var viktigt att säga förlåt för att vänskapen ska fortskrida.

*Barn 7: För annars kan man inte vara kompisar.*

*Barn 1: För att man ska vara kompis.*

Ett barn tyckte det var viktigt att säga förlåt, men hade svårt att formulera varför.

*Barn 14: Ja, för att man ska.*

På frågan om huruvida de sagt förlåt till en kompis, om det då är viktigt att denne ska göra något tillbaka svarade vissa barn nej medan andra tyckte att det finns saker man bör göra tillbaka.

*Barn 7: Leka med kompis!*

*Barn 14: Till exempel kramas eller pussas, det brukar hjälpa.*

Barn 5: *Man ska säga till varandra "okej då!"*.

Barn 10: *Säga förlåt också.*

Barn 3: *Man ska säga "vänner"*.

Istället för att "förlåt" fungerar som ett lösenord är det viktigt att barn har kompetens att se ur den andres perspektiv och sätta sig in i hur den andra känner samt vad den skulle behöva för att må bra igen (Norell Beach, 1995). Detta visar barnen prov på genom att nämna dessa saker som att trösta, kramar eller säga att man fortfarande är vänner.

### **5.5. Resultatsammanfattning**

Resultatet av pedagogintervjuerna har sammanställts till två beskrivningskategorier som är *pedagogers erfارande kring försoning* och *pedagogers erfارande kring begreppet förlåt*. Ur den förstnämnda kategorin utkristalliserades två underkategorier där de vanligaste aspekterna var att barn ser sin egen del i konflikten samt att barn kan ta den andres perspektiv. I den sistnämnda kategorin, även den med två underkategorier, var de vanligaste aspekterna att barnen förstår att de har gjort något fel samt att barnen förstår "att göra förlåt".

Resultatet av barnintervjuerna har även sammanställts till två beskrivningskategorier. Under kategorin *barns erfارande kring försoning* utkristalliserades även här två underkategorier där de vanligaste aspekterna var att de ser bådars del i konflikten samt att de ser utifrån den andres perspektiv med delade meningar om hur respektive parter kände sig efter konflikten. Under kategorin *hur barn erfار begreppet förlåt* finns också två underkategorier, varav den ena är att de förstår att de har gjort fel och den andra är att de förstår "att göra förlåt" för att trösta samt för att vänskapen ska fortskrida. Dessutom tyckte flera barn att det är viktigt att bekräfta kompiserna som sade förlåt genom till exempel kramar, pussar eller säga "vänner".

## 6. Diskussion

I detta kapitel kommer metoden och resultaten diskuteras i förhållande till styrdokument, teorier och tidigare forskning samt egna tankar och reflektioner. Detta följs av didaktiska reflektioner och förslag på vidare forskning.

### 6.1. Metoddiskussion

Eftersom vår studie syftar till att tolka och få en nyanserad förståelse för hur barn och pedagoger på olika sätt erfar försoning och begreppet förlåt som en del i en konflikthanteringsprocess, kan det vara lämpligt att använda en hermeneutisk studie. Genom en hermeneutisk spiral kan vår förståelse att barn använder begreppet förlåt som ett lösenord i en konflikthanteringsprocess på pedagogers uppmaning nyanseras eller korrigeras. För att detta ska ske behövs empiri som ger oss det material vi behöver för att göra tolkningarna. Samtal i form av intervjuer är ett sätt att samla empiri på i en hermeneutisk studie varpå dokumentationen är oerhört viktig (Sjöström, 1994, i red. Starrin & Svensson). Intervju som metod har använts i undersökningarna av både barns och pedagogers erfarenhet. Samtliga intervjuer har spelats in och transkriberats ordagrant, vilket har känts positivt för analysens validitet. Barnintervjuerna skedde i grupper om två och två (en med tre) som var till följd av en gestaltning för att alla barn skulle få samma utgångspunkt. Vi fann gestaltningen givande som redskap för intervjun då det dels gjorde upplevelsen mer lättsam, vilket vi tolkar genom att de skrattade och ville se den igen. Även de barn som på grund av brist på tillstånd från vårdnadshavare inte blev intervjuade ville se "teatern", varpå vi visade upp enbart gestaltningen med en mer allmän och öppen diskussion som följd (denna diskussion dokumenterades inte).

Då det enligt Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) är viktigt att vara medveten om de mekanismer som styr i en grupp valde vi strategiskt vilka barn som skulle intervjuas tillsammans för att så många barn som möjligt skulle få komma till tals. Två barn i varje grupp har vi upplevt som positivt då barnen visade med kroppsspråket att det var en trygghet att ha en kamrat bredvid, vilket vi såg till exempel genom blickar och hur de satt. I de flesta barnintervjuer var det ett barn som pratade mest och den andra höll med och flikade in ibland. I den intervju där tre barn deltog sade "det tredje" barnet ingenting, bortsatt från något hummande och någon nickning. Det hade varit intressant att ändra grupp sammansättningen eller ha enskilda intervjuer för att se om svaret blivit samma. Under första frågan, som handlade om att berätta om gestaltningen de just sett, hade de flesta barn svårt att komma igång, men då de väl börjat prata flöt samtalet på naturligt. Trots att barnen tilläts leka fritt i rummet och busa med varandra om de ville, satt alla barnen kvar och pratade med oss. Ibland svävade barnen ut i sina berättelser, men det var inga problem att styra tillbaka dem till syftet. Pedagogerna intervjuades var för sig i ett litet, avgränsat rum. Vi valde metodiskt att placera oss på ett sätt så svarspersonen inte skulle känna sig utsatt. Det positiva med att intervjua pedagogerna enskilt var att de inte blev påverkade av sina kollegor. De fem huvudfrågorna (se bilaga 4) vi ställde till pedagogerna kan tyckas vara få, men då vi ställde kompletterande följdfrågor vid behov upplevde vi frågorna som tillräckliga för vår studie. En tanke vi fått i efterhand är att vi önskat att pedagogerna skulle varit lite mer insatta i vår undersökning och eventuellt kunnat förbereda sig något innan. På grund av att vi fick anpassa intervjuerna till tider pedagogerna kunde komma ifrån arbetet visste vi inte på förhand vilka vi skulle få intervjua.

Vi upplevde att den kvalitativa metod och den hermeneutiska ansats vi använde gav oss svar på vårt syfte och våra frågeställningar. Vid intervjuerna fick vi svar på hur barn och

pedagoger erfar, föreställer och förstår begreppet förlåt och försoning barn emellan vilket bidrog till en korrigerad förståelse. Det hade varit berikande att ha en större och mer spridd undersökningsgrupp för att öka reliabiliteten i forskningen. Detta var dock inte möjligt på grund av tidsbrist.

## **6.2. Resultatdiskussion**

Resultatet diskuteras utifrån pedagoger respektive barns vanligaste uppfattningar av försoning och begreppet förlåt. Dessa kommer sedan knytas samman till en slutsats.

### **6.2.1. Hur pedagoger erfar försoningstillfällena barn emellan**

En uppfattning bland vissa pedagoger är att försoning i samband med barns konflikter innebär att man som pedagog först bör låta barnen lösa konflikterna själva, men att pedagogerna är närvarande. Det finns en uppfattning hos pedagogerna att barn är kompetenta att känna omsorg och ansvar för varandra. Det bör enligt Brodin och Hylander (1997) finnas vuxna som är närvarande och kliver in när det behövs. Enligt läroplanen (Skolverket, Lpfö 98/10) ska pedagogen stimulera barnen att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter. Samtidigt är det viktigt enligt Pape (2001, s. 120) att inte bemöta barnen med en attityd som förmedlar att barnen är tillräckligt stora för att klara sig själva då detta kan bidra till att barnen kanske upplever det som att de vuxna inte bryr sig. En sådan syn på barns utveckling speglar Kohlbergs (refererad i Orlenius, 2001) teorier om moralutveckling, fast med motsättningen att barn under fem år enligt Kohlberg helt skulle sakna moral. En tanke vi fått är om en syn på barn som innebär att de klarar av att hantera sina konflikter själva i förskolan kan innebära att man lever i tron om att de redan är utrustade med de verktyg som krävs för att själva hantera sina konflikter. Pape menar att det är viktigt att visa att man som pedagog ser konflikterna och samtidigt tar ansvar och visar barnen att de bryr sig på det sätt de agerar och hur de förhåller sig för att stärka deras sociala kompetens. Sommer (2005a) kallar de uppfattningar och värderingar vuxna har om vad ett barn är eller bör vara för en *viss syn på barn*. På motsvarande sätt kallar han de attityder på hur vuxna ska påverka barn, en *viss syn på uppfostran*. Johansson (2003) menar att vuxna som möter barn i deras livsvärldar konfronteras med barnens perspektiv och skapar därmed situationer för lärande utifrån deras upplevelser och egna aktiva deltagande.

Bland pedagogerna i denna studie framkommer uppfattningen om att det är viktigt att barnen ska tänka efter hur den andra personen känner sig. Öhman (2003) menar att en empatisk förmåga är en förutsättning för att konflikter ska kunna lösas konstruktivt. En fostransstrategi som visat sig vara mest effektiv och dessutom gynnar barns utveckling av moral och empati är den induktiva som även brukar kopplas till den auktoritativa fostransstilen. Enligt denna strategi är pedagogen aktiv genom att lyssna på barnens tankar och uppmärksamma dem på konsekvenserna och dessutom ställa så kallade induktiva frågor (Thornberg, 2010, i red. Palm.). Några pedagoger gav vid intervjun spontant exempel på induktiva frågor de brukar ställa vid barns försoning efter en konflikt, så att barnen får känna efter hur det känns för den andra och tänka hur det skulle kännas för en själv. Andra pedagoger har uppfattningen att barnen inte alltid behöver bli sams och hur man som pedagog bör gripa in beror på situationen. Brodin och Hylander (1997) menar att ett barn som råkat knuffa en vän kan vara fyllt av starka känslor och kanske har svårt att visa sin empati i den situationen.

Någonting som ingen pedagog tog upp vid intervjun men som vi under arbetets gång reflekterat över är hur pedagoger kan agera annorlunda vid en försoning beroende på barnens samvaromönster (se kap. 2.3). Till exempel ett barn som handlar efter ett samvarokompetent mönster vilket både kan tyda och förutsäga andra barns intentioner, behöver kanske inte

samma typ av stöd från pedagogen som till exempel ett barn som handlar efter ett socialt isoleringsmönster där barnet har begränsad uppmärksamhet vid både sina egna och andra barns handlingar och avsikter. Likaså ett barn som handlar efter ett konformitetsmönster vilket tydligt uppmärksammar och anpassar sig efter andra barn och varpå de egna intentionerna hamnar i skuggan. Dessa barn kanske inte behöver samma typ av empatiträning som barn som handlar efter ett självartikulerande mönster där barnet har svårt för att förutsäga andras intentioner, men är tydligt med sina egna. Enligt läroplanen (Skolverket, Lpfö 98/10, s. 9) är det arbetslagets uppgift att stimulera barns samspel, hjälpa dem att bearbeta konflikter, reda ut missförstånd, kompromissa och respektera varandra.

### **6.2.2. Hur pedagoger erfar begreppet förlåt**

Bland pedagogerna visar det sig är vanligt att anta att barn säger: "Förlåt!" utan att mena något med det för att slippa undan och fortsätta leka. Öhman (2003) menar också att det är vanligt i nästan alla förskolegrupper att barn säger förlåt för att sedan hamna i en ny konflikt och sedan säger förlåt igen. Eftersom att vissa barn kan ha svårt för att säga förlåt så kan det ses som en bestraffning om pedagogen uppmuntrar till det (Öhman, 2003 s. 243). Att enbart få barn att säga förlåt utan någon innebörd är enligt Norell Beach (1995) att *dressera* barn och få de att hålla med om att man inte ska slåss eller retas. En pedagog upplever att man kan säga förlåt trots att man inte menar det eftersom det ändå kan kännas bättre för den som får höra det. En annan pedagog erfar att förlåt måste komma med en innebörd annars kan lika väl ett annat ord användas. Vi kan då ifrågasätta om förlåt betyder mer för den som får höra det än den som säger det? Kan man kanske då *dressera* barnen till att säga ordet? Begreppet *förlåt* kan alltså komma med flera innebörder samtidigt som det kan komma helt utan innebörd, men den som tar emot det behöver kanske inte vet vilken innebörd som ligger bakom. Några pedagoger nämner att förlåt, för den som får höra det, betyder att man inte vill göra det igen. Pedagogerna ger uttryck för att det är ett viktigt begrepp att använda och att det införlivas med respekt. Trots att det är ett viktigt begrepp att använda erfar pedagogerna att det är viktigt att se till att det andra barnet nöjer sig med förlåtet. Även här nämner vissa av pedagogerna att det är olika från situation till situation om förlåt är på sin plats eller om det ibland är viktigare att visa medkänsla. De tar upp begreppet "att göra förlåt", medan andra beskriver det utan att nämna det begreppet, med en tro att barn är kompetenta att klara det. Det innebär enligt Norell Beach att erbjuda barnen en djupare och mer genuin känsla för empati och inlevelseförmåga i andras situation istället för att förlåt fungerar som ett lösenord.

I läroplanen betonas det att förskolan ska lyfta fram och synliggöra barns omsorg och hänsyn till andra människor (Skolverket, Lpfö 98/10). Att *göra förlåt* handlar om att känna omtanke, omsorg och ansvar för vad man har gjort, man försöker sätta sig in i hur den drabbade känner sig och funderar över vad den kan behöva för att må bra igen (Norell Beach, 1995, s 47). Några pedagoger menar att den drabbade kan behöva en kram eller tröstas på något sätt för att förstärka innebörden av begreppet *förlåt*. De tycks se sig själva som viktiga förebilder vilket Öhman (2003) menar är väsentligt för att barnen ska utveckla sitt tänkande och sina möjligheter att gottgöra. En pedagog nämner ett exempel på hur man kan lyfta fram och bekräfta hur de båda känner sig genom att ställa frågor, uppmuntra och ge barnen tid för egen reflektion och samtal. Att få konstruktiv återkoppling på sitt sätt att förstå något i barns samspel med andra barn är vad som får barns tänkande att gå från egocentrisk till mer decentrerat (Williams, 2006).

### **6.2.3. Hur barn erfar försoning**

Ljungberg (1998, i red. Wrangsjö) har funnit att barn har en form av emotionell intelligens eftersom de har en stor förmåga att använda sig av försoningsbeteenden i samband med en



konflikt för att leken ska kunna fortgå. Då vi i intervjun efter gestaltningen frågade barnen hur de tyckte att konflikten skulle lösas föreslog en del att karaktärerna skulle samsas om bilen, en annan del att de skulle skaffa en ny bil och ytterligare en del att de skulle säga förlåt/kramas. Vi har i efterhand noterat att inget barn nämnde att någon av karaktärerna skulle bli utan leksak. Detta tolkar vi som att de har en vilja att leken tillsammans, ska fortgå. Sommer (2005a, s. 183) menar att detta sociala "superlim" som kan finnas i en grupp håller ihop gruppens medlemmar och bevarar samspelet. Därmed drar vi slutsatsen att barnen har kompetens att utveckla den emotionella intelligensen och därmed ett försoningsbeteende för att gruppen ska hållas samman och leken ska kunna fortgå. Relationen barn emellan anses enligt läroplanen (Skolverket, Lpfö 98/10) vara en viktig del av barns lärande och det är främst genom konkreta upplevelser de tillägnar sig etiska värden och normer.

Vid intervjuerna av barnen ombads de berätta om hur de upplevde att respektive handdocka kände sig efter konflikten. Där fann vi delade meningar huruvida dockan Sasha var glad eller ledsen. Att förstå sina egna och ännu hellre, även motpartens (eller "den andres") känslor gör enligt Öhman (2003) att vi blir hjälpta i konflikten och är en förutsättning för att kunna hantera konflikter på ett konstruktivt sätt. Det ställer alltså krav på den emotionella och kognitiva intelligensen vilket betyder att det krävs ett ömsesidigt tänkande, alltså en förmåga att förstå hur den andra tänker och att kunna skifta position. Detta gör att barnen kan hantera olika sorter av konfliktsituationer (Öhman, s. 218).

Empati kan enligt Norell Beach (1995) beskrivas i tre nivåer varpå den första syftar till att känna inlevelse i någon annans känsla, kunna förstå och urskilja den egna känslan från den andres samt att sedan utifrån det välja väg "i godhetens riktning" (a.a. s. 28). Kopplingen mellan känsla och handling är central och nödvändig. Det räcker alltså inte enbart att ha en fullt utvecklad empatisk förmåga om man inte handlar efter den.

#### **6.2.4. Hur barn erfar begreppet förlåt**

Trots att några barn inte gav någon förklaring till vad begreppet förlåt står för hade de flesta tankar kring innebörden, men alla barn tyckte trots allt att det var viktigt att använda. Vi kan utläsa olika tolkningar av barnens erfارande kring innebörden av begreppet. De som svarade att det betyder att man inte gjorde det med mening eller att man aldrig ska göra så mer tycks ha en djupare förståelse av innebörden än de som svarade att det betyder att man blir vänner igen och "för att man ska", vilket innebär att "förlåt" fungerar som ett lösenord.

Även uppfattningen om huruvida man behöver göra något tillbaka till den som sagt förlåt var delad hos barnen. Många tyckte dock att man bör bekräfta den som bett om förlåtelse genom att leka med den, pussas eller kramas, säga "vänner" eller "förlåt" tillbaka, vilket vi tolkar som att de barnen förstår att den som bett om förlåtelse menar något med det och därmed kan leva sig in i dennes känslor. Enligt Piaget bör barnen få reflektera över sina egna uppfattningar och känslor och få någon annans återkoppling i den processen (Williams, 2006). På detta sätt kan alltså barnen utveckla förmågan till decentrering barn emellan.

#### **6.2.5. Slutsats**

En vanlig uppfattning hos pedagoger är att barnen får se ur den andres perspektiv genom att de får reflektera över hur det skulle kännas för en själv om de själva blivit utsatta för samma sak. Det kan vara en förklaring till att barnen tolkade handdockornas känslor i konflikten olika, några sade att dockan Sasha var glad och några att den var ledsen. Om svaren utgår från dem själva är det kanske inte så konstigt att de är varierande. Flera pedagoger uttryckte att barnen i första hand skulle lösa konflikterna själva medan de fanns nära till hands vilket också

reflekteras på de svar barnen gav. Detta tyder på att pedagogerna upplever barn som kompetenta individer. Det var få barn som tyckte att hjälpen från utomstående behövdes, varav ett par av dem endast tyckte det krävdes efter att de försökt själva först. Detta kan ha att göra med att verbal ursäkt och att en tredje part lägger sig i visat sig ha sämst effektivitet och genomslagskraft (Ljungberg, 1998, i red. Wrangsjö). Dessa barns syn på vuxnas hjälp vid konfliktlösning ligger i att den vuxnas roll är att säga åt dem att sluta, alltså en auktoritär roll som vi inte kände igen från pedagogernas svar. De flesta barn kom med förslag till konfliktlösning där de kunde försonas utan hjälp från en vuxen. Både barn och pedagoger lyfter fram vikten av att leka vidare efter en konflikt. Medan flera barn tycker att man bör agera tillbaka till den som bitt om förlåtelse så att man fortfarande är kompisar, anser en del pedagoger att barnen inte alltid behöver bli sams efter en konflikt. Detta är dock något de strävar mot. Pedagoger ser sin roll som att uppmuntra dem till att ”göra förlåt”, se ur den andres perspektiv och visa medkänsla. Detta är ett tecken på att pedagoger ser barn som kompetenta att se andras perspektiv, se sin egen del i konflikten och förstår att de gjort något fel. Vissa nämnde att de själva såg sig som förebilder och agerade själva på ett sådant sätt inför barnen. Pedagoger upplever att det är viktigt att lyssna på samtliga inblandade parter i konflikten och inte automatiskt göra någon till ”offer” och någon till ”förövare”. I det exemplet vi tog upp som gestaltning kunde man ha tolkat in ett ”offer” och en ”förövare”, men trots det svarade de flesta barnen att *båda* bråkade med varandra.

Både pedagoger och barn hade liknande uppfattning om vad begreppet förlåt innebär. Båda grupper svarar att det innebär att man gjort en handling som var fel, som man ångrar och som inte ska upprepas. Två barn svarade att det betyder att man ska bli vänner igen och ”för att man ska” (barn 14) säga förlåt, vilket pedagogerna sade att de trodde var vanliga uppfattningar hos barnen. I denna undersökning visade sig dock denna typ av resonemang till begreppet förlåt snarare vara ovanlig. Samtliga barn i undersökningen ansåg att det är viktigt att säga förlåt och flera pedagoger nämnde att det är viktigt och har med respekt att göra när man ber någon om förlåtelse.

Efter att ha haft en förförståelse om att barn använder förlåt som ett lösenord uppmanat av pedagoger har vi gjort tolkningen att barn har kompetens att använda flera olika försoningsbeteenden beroende på situation och samvaromönster. Dessutom visade det sig att pedagoger uppmuntrar barnen till att hellre försonas än att säga förlåt utan att det har en innebörd. De upplever att barn är kompetenta till vad som krävs för att försoning ska ske, till exempel att de ser sin egen del i konflikten och kan ta den andres perspektiv. Deras roll ser de som en närvarande och stöttande förebild. Därmed har vår förståelseram nyanserats.

### **6.3. Didaktisk slutsats**

Genom att gestalta en konflikt som kan uppstå på förskolan med till exempel handdockor kan man synliggöra de olika sätt barngruppen erfar konflikthantering. Både i läroplanen för förskolan och i pedagogisk forskning betonas vikten av att skilda uppfattningar förs fram. Därmed kan det vara till fördel att använda sig av liknande dramatisering eller gestaltning för att synliggöra de olika uppfattningarna och därefter presentera dessa för hela barngruppen. På så sätt lyfts barnens kompetenser fram och synliggörs. Enligt Williams (2006) leder detta till att barnen blir medvetna om den bredd av kunskap som barngruppen besitter och därmed har de chans att lära av varandra. Det är också ett sätt för pedagogen att minska antalet onödiga konflikter i barngruppen (Öhman, 2003). När barnen tillåts att experimentera själva sker en läroprocess som hade skilt sig från den som uppstått om en vuxen aktivt ingripit, då man i annat fall inte kunnat vara säker på om barnen förstått (Piaget, refererad i Williams).

Pedagogerna får även en chans att kunna anpassa verksamheten och sin egen roll i konflikthanteringen efter barngruppen. Alternativt förklara för barnen varför en viss försoningsstrategi är bättre än någon annan, till exempel att det inte finns pengar till att köpa leksaker så alla kan få varsin av samma sort.

#### **6.4. Vidare forskning**

Flera pedagoger nämnde att de konflikthanteringsstrategier de använde vid barns konflikter varierar från situation till situation, men ingen nämnde något om hur de påverkas beroende på vilka individer det gällde. Med Sommers (2005a) samvaromönster som bakgrund kan det vara av intresse att undersöka vidare hur pedagoger hanterar konflikter beroende på individernas samvaromönster. Detta hade även varit intressant att undersöka i förhållande till genus. Vi upplevde under studiens gång att det finns relativt lite forskning kring ”att göra förlåt”, vilket även det hade varit intressant med djupare forskning kring.

I samtal med pedagoger i förskolan och lärarstudenter för yngre åldrar har det framkommit att de saknar viss forskning inom konflikthantering rörande barn i förskolan. De har även varit nyfikna på resultatet av denna studie. I och med det är vår önskan att de som läser vår uppsats finner inspiration till att forska vidare inom detta viktiga och för oss som arbetar med förskolebarn, relevanta område.

## 7. Referenslista

- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.
- Andersen, I. (1998). *Den uppenbara verkligheten. Val av samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Björkdahl Ordell, S. (2007). Etik. I: Dimenäs (Red.). *Lära till lärare*. Stockholm: Liber AB.
- Brodin, M. & Hylander, I. (1997). *Att bli sig själv. Daniel Sterns teori i förskolans vardag*. Stockholm: Liber AB.
- Brodin, M. & Hylander, I. (2002). *Själv-känsla – att förstå sig själv och andra*. Stockholm: Liber AB.
- Doverborg, E. & Samuelsson Pramling, I. (2000). *Att förstå barns tankar – metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber AB.
- Ellmin, R. (2008). *Konflikthantering i skolan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Johansson, E. (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Jordan, T. (2006). *Att hantera och förebygga konflikter på arbetsplatsen*. Stockholm: Lärarförbundets Skolledarförening.
- Kihlström, S. (2007a). Intervju som redskap. I: Dimenäs (Red.). *Lära till lärare*. Stockholm: Liber AB.
- Kihlström, S. (2007b). Fenomenografi som forskningsansats. I: Dimenäs (Red.). *Lära till lärare*. Stockholm: Liber AB.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Liber AB
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Ss. 49-54. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungberg, T. (1998). Konflikthantering och social kompetens. I: Wrangsjö, B. (Red.). *Barn som märks. Utvecklingspsykologiska möjligheter och svårigheter*. Falkenberg: Natur och Kultur.
- Marton, F. & Booth S. (1997). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Norell Beach, A. (1995). *Mångfald och medkänsla i förskolan*. S. 32-48. Stockholm: Rädda Barnen.
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden. Finns den?* Stockholm: RUNA FÖRLAG.
- Pape, K. (2001). *Social Kompetens i förskolan – att bygga broar mellan teori och praktik*. Stockholm: Liber AB.

Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003) *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber AB.

Sjöström, U. (1994). *Hermeneutik – Att tolka utsagor och handlingar*. I: Starrin, B. & Svensson, P-G. (Red.). Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. *Efterfrågade mått*. Hämtat 11 november 2011, från:  
[http://www.skolverket.se/statistik\\_och\\_analys/2.1862/2.4317/efterfragade-matt-1.127392](http://www.skolverket.se/statistik_och_analys/2.1862/2.4317/efterfragade-matt-1.127392)

Skolverket. *Läroplanen för förskolan. Lpfö98 reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.

Sommer, D. (2005a). *Barndomspsykologiska fasetter*. Stockholm: Liber AB.

Sommer, D. (2005b). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Andra reviderade utgåvan. Stockholm: RUNA FÖRLAG.

Thornberg, R. (2010). *Vilken fostransstil har jag som lärare?* I: Palm, Mimmi. (Red.). *Låt oss tvista igen! – om konflikthantering i förskola och skola*. Stockholm: Läraförbundets förlag.

Wedel-Brandt, B. (1988a). *Om utvecklingsbegreppet*, s. 13-15. I: Jerlang, E; Egeberg, S; Halse, J; Jonassen, A-J; Ringsted, S; Wedel-Brandt, B. (Red.). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber AB.

Wedel-Brandt, B. (1988b). *Daniel Sterns teori om utveckling*. I: Jerlang, E; Egeberg, S; Halse, J; Jonassen, A-J; Ringsted, S; Wedel-Brandt, B. (Red.). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber AB.

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Ss. 25-27. Lund: Studentlitteratur.

Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra – samlärande i praktiken*. Liber AB. Stockholm.

Öhman, M. (2003). *Empati genom lek och språk*. Stockholm: Liber AB.

## Bilaga 1

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

Vi är två studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i januari. Examensarbetets syfte är undersöka barns uppfattning om konflikthantering. Den viktigaste frågan vi behöver få svar på är hur barn löser sina konflikter med andra barn. För att kunna besvara våra frågor behöver vi samla in material genom intervjuer med barn i en grupp.

På er förskola kommer undersökningen att genomföras under veckorna 46 och 47. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den intervju som ingår i examensarbetet. Alla barn kommer att garanteras anonymitet. De barngrupper som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med barnet tillbaka till förskolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

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

Datum .....

.....  
vårdnadshavares underskrift/er elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser:

Med vänliga hälsningar

Sofie Backlund, **xxx**

Madeleine Forsling, **xxx**

Handledare för undersökningen är Anita Franke  
Kursansvarig lärare är universitetslektor Henrik Lundberg (vik.), Göteborgs universitet,  
Sociologiska institutionen, telefon 031 786 49 21.

## Bilaga 2

### Gestaltning

*Kim och Sasha leker ihop med en bil. De leker tillsammans och har jättekul. Sasha ser en annan leksak och börjar leka med den. Kim fortsätter leken med bilen en stund till. De leker bredvid varandra. Efter ett tag tröttnar Kim på att leka med bilen, låter den ligga och tar upp en docka istället. Sasha tar då bilen och börjar leka. Kim kommer tillbaka, skriker "Neeej, miiin!" och försöker ta bilen igen och båda blir ledsna, upprörda och de slåss med varandra. Gestaltningen avbryts av en hand och att en av skådespelarna säger: "Stopp!"*



*Sasha och Kim*

## Bilaga 3

### Intervjufrågor; barn

Berätta vad det var som hände?  
Varför bråkade Kim och Sasha?  
Berätta hur de bråkade?

Vad tror ni att Kim ville?  
Hur tror ni att Kim kände sig?  
Varför tror ni att Kim kände så?

Vad tror ni att Sasha ville?  
Hur tror ni Sasha kände sig?  
Varför tror ni att Sasha kände så?

Hur kan de göra för att bli sams igen?  
Varför är det viktigt att bli sams igen?

Är det viktigt att säga förlåt? Varför?  
Vad betyder det när man säger förlåt?  
Ska man göra något tillbaka om någon säger förlåt?



## **Bilaga 4**

### **Intervjufrågor; pedagoger**

Vad tycker du är viktigt när det gäller försoning i samband med barns konflikter?

Brukar du uppmuntra barnen att bli sams? (I så fall hur?)

Vad anser du om begreppet förlåt?

Är det viktigt att barnen säger förlåt till varandra?

Vad betyder förlåt för dig?