



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Man kan gömma sig så att kompisen får leta och då kanske man glömmer att man var elaka mot varandra.”

- En kvalitativ studie om barns tankar kring deras egen inblandning i konflikter.

Maria Knutsson

Inriktning: LAU 395

Handledare: Anita Franke

Examinator: Getahun Abraham

Rapportnummer: HT11-2910-201



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract:

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: ”Man kan gömma sig så att kompisen får leta och då kanske man glömmer att man var elaka mot varandra.” - En kvalitativ studie om barns tankar kring deras egen inblandning i konflikter.

Författare: Maria Knutsson

Termin och år: Höstterminen 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Anita Franke

Examinator: Getahun Abraham

Rapportnummer: HT11-2910-201

Nyckelord: konflikthantering, empati, förskoleklass, lärande

Syfte:

Syftet med denna uppsats var att studera hur barn i förskoleklass tänker kring sin egen inblandning i och hantering av konflikter i relation till skolans uppdrag att främja förståelse för andra människor.

Frågeställningar:

- Hur hanterar barnen konflikter?
- Varför uppstår konflikter mellan barn?
- Hur förstår barnen motparten i en konflikt?
- Vad tänker barnen kring de vuxnas roll i en konfliktsituation?

Metod:

För att besvara mina frågeställningar har jag använt mig av metoden med enskilda kvalitativa intervjuer. Dessa får också stöd i för ämnet relevant litteratur. Studien innefattar 11 barn i förskoleklass och genomfördes på en F-9-skola i Västra Götaland.

Resultat:

Det resultat som kommit fram av studien visar på att en del barn i konfliktsituationer blir aggressivt

utagerande medan andra går undan. I mycket stor utsträckning vill barnen också ha, och behöver, hjälp av en vuxen för att kunna hantera en konflikt. Endast ett fåtal uttrycker att de kan samtala med motparten och på så vis försöka lösa konflikter på egen hand. För att undvika att någon kommer till skada bör man försöka lösa en konflikt på ett konstruktivt sätt och för det krävs en utvecklad empatiförmåga. Barnen i studien uttrycker sig ha empati för en fiktiv person, Alfons Åberg, men har svårare att se reella händelser ur någon annans perspektiv, det vill säga motparten i en egen konflikt.

Betydelse för läraryrket:

Det faktum att skolan har som uppdrag att främja förståelse för andra människor och att så få barn visar sig kunna känna empati för motparten i en konflikt talar för att medvetenhet kring ämnet hos pedagoger bör höjas. Studien, tillsammans med tidigare forskning, visar att det krävs en empatisk förmåga för att kunna hantera konflikter konstruktivt och att det dessutom ligger ett stort ansvar på vuxna eftersom barnen behöver handledning i hur man gör. Som vuxen bör man vara en god förebild och dels visa barnen empati och dels hjälpa dem att få verktygen att klara av att hantera konflikter på egen hand.

Innehållsförteckning

1. Inledning	s. 6
1.1 Bakgrund	s. 6
1.2 Syfte och frågeställningar	s. 7
1.2.1 Syfte	s. 7
1.2.2 Frågeställningar	s. 7
1.3 Begreppsdefinition	s. 7
1.3.1 Förskoleklass	s. 7
1.3.2 Empati	s. 8
1.3.3 Konflikter	s. 8
1.3.4 Konflikthantering och empati	s. 8
2. Litteraturgenomgång	s. 9
2.1 Styrdokument	s. 9
2.1.1 Lgr 11	s. 9
2.1.2 Lpfö 98/2010	s. 9
2.1.3 Jämförelse mellan Lgr 11 och Lpfö 98/2010	s. 9
2.2 Lärandeteorier	s. 10
2.2.1 Utvecklingspsykologi	s. 10
2.2.2 Konstruktivism	s. 10
2.2.3 Behaviorism	s. 11
2.2.4 Sociokulturell teori	s. 11
2.2.5 Det kompetenta barnet	s. 11
2.3 Forskning	s. 12
2.3.1 Orsaker till konflikter	s. 12
2.3.2 Konflikthantering	s. 13
2.3.3 Relationer – inåtvända och utagerande barn	s. 15
2.3.3.1 Inåtvända barn	s. 15
2.3.3.2 Utagerande barn	s. 15
2.3.3.3 Relationer	s. 15
2.3.4 Vuxenrollen	s. 16
2.3.4.1 Induktion	s. 17
2.3.4.2 Maktutövning	s. 17
2.4 Summering	s. 17
3. Metod	s. 19
3.1 Forskningsansats	s. 19
3.2 Datainsamling med kvalitativ intervju som metod	s. 19
3.3 Urval	s. 20
3.4 Tillvägagångssätt	s. 20
3.5 Etiskt ställningstagande	s. 21
3.6 Databearbetning	s. 21
3.6.1 Transkribering	s. 21
3.6.2 Analys	s. 22
3.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	s. 22
3.7.1 Validitet	s. 22
3.7.2 Reliabilitet	s. 23
3.7.3 Generaliserbarhet	s. 23
4. Resultat och analys	s. 24
4.1 Hur hanterar barnen konflikter?	s. 24
4.2 Varför uppstår konflikter mellan barn?	s. 26
4.3 Hur förstår barnen motparten i en konflikt?	s. 27
4.4 Vad tänker barnen kring de vuxnas roll i en konfliktsituation?	s. 28

5. Diskussion	s. 29
5.1 Metoddiskussion.....	s. 29
5.2 Resultatdiskussion.....	s. 30
5.2.1 Hantering.....	s. 30
5.2.2 Orsaker.....	s. 30
5.2.3 Empati.....	s. 31
5.2.4 Vuxnas roll.....	s. 31
5.3 Didaktisk diskussion.....	s. 31
5.4 Vidare forskning.....	s. 32
5.5 Slutord	s. 33
6. Referenslista	s. 34
7. Bilagor	s. 36
7.1 Bilaga 1 – Intervjufrågor.....	s. 36
7.2 Bilaga 2 – Samtyckesbrev	s. 37

1. Inledning

I vänskapen ryms gemenskap och glädje, besvikelse och ilska, uppmuntran, stöd och rolltagande. Vänskapsförhållanden motverkar rivalitet mellan barn och främjar utvecklingen av samarbete och ansvar. Den verbala interaktionen ökar och stimulerar kommunikativ kompetens hos barnen. Vänskapen både förutsätter inlevelse och medkänsla och utvecklar samma förmågor (Öhman, 1996, s. 141).

Enligt min erfarenhet av hur barn hanterar konflikter är det främst tre varianter som visar sig. Antingen sker det med *utagerande* aggression i slagsmål, som ”*inåtagerande*” med instängda känslor där barnen går undan eller med *hjälp* av en vuxen. Det sistnämnda sker ibland på de vuxnas eget initiativ och ibland på vädjan från barnens håll. Tidigare under hösten har det förekommit en del konflikter i en av förskoleklasserna där jag har haft min VFU (verksamhetsförlagd utbildning). Tillsammans med en av pedagogerna dramatiserade vi därför fram ett par olika konfliktsituationer under en morgonsamling. Barnen fick först se situationen och därefter komma med synpunkter och tankar kring händelsen. Vi fick igång en intressant diskussion där klassen slutligen enades om ett antal trivselregler, där vänskap fick stor betydelse, med bland annat en punkt säger att ”alla ska få vara med och leka”.

1.1 Bakgrund

Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11 (Skolverket, 2011) betonar att skolan har som uppdrag att främja medmännisklighet och förståelse för andra människor. Det är viktigt att barnen genom grundläggande värden förbereds för att leva och verka i samhället. Förståelse och medmännisklighet bygger på att man har en empatisk förmåga. Den empatiska förmågan är enligt Sommer (2005) en kompetens som varje barn föds med förutsättningar för att kunna utveckla. Han menar att bland annat barns emotionella, kognitiva och sociala förmåga utvecklas i förhållande till den sociala omvärld som barnet ingår i. Öhman (1996) skriver att det är just i den sociala tillhörigheten och i relation till andra människor man lär sig de mänskliga villkoren och blir människa.

I relationer uppstår ibland konflikter av olika orsaker. Som Szklarski (1996) kommer fram till i sin avhandling kan detta till exempel bero på att man som individer tänker på olika sätt eller att en person utför en handling som kränker en annans integritet. Olika människor har olika sätt att hantera konflikter och ibland beror sättet att hantera det inträffade helt på situationen. Vid destruktiva konflikthanteringsstilar, där Utas Carlsson och Rosenberg Kimblad (2011) ger undvikande och anfall som exempel, riskerar konflikter att trappas upp. Vad som därför är att föredra är att arbeta för en konstruktiv konflikthanteringsstrategi. För en konstruktiv konflikthantering är den empatiska förmågan en grundförutsättning enligt Öhman (1996). Inom utvecklingsförloppet av en konstruktiv hantering menar Ellmin (2008) att det är mycket viktigt med en ömsesidighet och respekt för varandras åsikter och känslor. Det krävs ett erkännande av varandras behov och ett gemensamt intresse att finna en tillfredsställande lösning för båda parter. För att barnen skall lära sig att hantera konflikter behövs uppmuntran och handledning från vuxna. Lika lite som att man kan förvänta sig att de kan knyta skorna utan att ha fått pröva på det kan man förvänta sig att de ska reda ut sina konflikter själva utan att de vet hur (Öhman, 1996). Samtidigt menar Ellmin (2008) att utan bekräftelse, från vuxna, att barnen kan klara av någonting själva, riskerar barnen i de tidiga skolåren att bli passiva och inlärt hjälplösa.

Intresset kring barn i förskoleklass kommer bland annat av att verksamheten i förskoleklass står utanför kursplanerna till skolan samtidigt som de i och med skolplaceringen inte längre är en del av

förskolan. Förskoleklassen är tänkt att vara en mötespunkt mellan förskolan och skolan där barnen förbereds för kommande utbildning. Till förskoleklassen kommer barn med olika bakgrund, en del direkt hemifrån och andra har gått flera år på förskola, för att sättas samman i en grupp som sedan integreras i skolans miljö. Genast ställs andra krav på dem än vad de kanske är vana vid. Exempelvis förväntas de klara av att sitta stilla i sina bänkar och det finns också i stor utsträckning få vuxna per antal barn ute på skolgården, jämfört med hur det ser ut på en förskola. Med höga krav på barnen och få vuxna att tillgå i relation till uppdraget att utveckla medmännisklighet och forskningen som visar att barn behöver handledning ser jag ett behov av att studera barns erfarenhet av konflikter. På så sätt kan deras erfarenhet synliggöras och uppmärksammas för att medvetandegöra pedagoger om vilken handledning som krävs. Då många studier kring konflikthantering antingen är genomförda utifrån pedagogers perspektiv eller med äldre barn ser jag ytterligare behov av att lyfta fram denna studies valda åldersgrupp. Då förskoleklassen är just ett stadium mellan de andra utbildningsformerna och placeringsmässigt är en del skolan, och dess medföljande krav, står förhoppningen till att med hjälp av intervjuer få ta del av barnens tankar kring konflikter.

1.2 Syfte och frågeställningar

1.2.1 Syfte

Syftet är att studera hur barn i förskoleklass tänker kring sin egen inblandning i och hantering av konflikter i relation till skolans uppdrag att främja förståelse för andra människor.

1.2.2 Frågeställningar

- Hur hanterar barnen konflikter?
- Varför uppstår konflikter mellan barn?
- Hur förstår barnen motparten i en konflikt?
- Vad tänker barnen kring de vuxnas roll i en konfliktsituation?

1.3 Begreppsdefinition

För att tydliggöra innebörden av centrala begrepp följer nedan en begreppsdefinition av förskoleklass, empati och konflikt, samt en definition av konflikthantering och empati i relation till varandra.

Barnen i förskoleklass benämns i Lgr 11 som *elever* men eftersom jag nedan hänvisar såväl till Lgr 11 som Lpfö 98/2010 samt forskning kring barn väljer jag att konsekvent benämna dem som *barn*.

1.3.1 Förskoleklass

Förskoleklassen är en frivillig skolform som har i uppgift att stimulera barnens utveckling och förbereda för fortsatt utbildning. Varje kommun ansvarar för att alla barn erbjuds en plats i förskoleklass från och med höstterminen det år de fyller sex år. Förskoleklassen är tänkt att vara en mötespunkt för förskolans och grundskolans arbetssätt och metodik där arbetet ska främja den sociala gemenskapen. Likt förskolan skall utgångspunkten vara att utveckling och lärande sker ständigt och där lek och skapande skall ingå som väsentliga delar för att väcka elevernas lust och nyfikenhet. Att barnen genom samspel med kamrater och vuxna får utveckla sin sociala kompetens är också något som skall läggas stor vikt vid. För förskoleklassen finns inga kursplaner men i övrigt gäller samma styrdokument som för grundskolan och fritidshemmet, Lgr 11.

1.3.2 Empati

Enligt Svenska Akademiens ordlista står begreppet empati för ”Förmåga till inlevelse i andra människors känslor.” (SAOL, s. 180). Det handlar om att känslomässigt kunna leva sig in och förstå någon annans situation. Ulla Holm (1987) skriver: ”Empati innebär att man placerar sig själv i en annan persons inre verklighet utan att bli hotad av den andres upplevande [...]” (s. 74). Vidare menar hon också att det visat sig att ju större biologisk, kulturell och psykologisk likhet det finns mellan personer desto lättare är det att uppfatta ett känslomässigt tillstånd. Därav kan det sociala umgänget ses som en nyckel till empatisk utveckling.

Empati kan beskrivas som en process där *empatisk förståelse* är det första steget. Här används den affektiva förmågan genom observation och emottagande av den andra personens känslomässiga signaler och därefter identifieras och tolkas signalerna via den kognitiva förmågan. Tidigare erfarenheter och sättet att tänka påverkar agerandet i nästa steg, som då rör *empatiskt beteende*, utgörande vad som blir sagt och gjort i bemötandet av den andra. Avslutningsvis blir sista steget *utvärdering* där slutsatser kan dras utifrån hur det blev rörande reaktionen från den andra personen och från omgivningen. Processen kan i en förenklad version ses med innehållet: iakttagning, tolkning, handling och utvärdering (Öhman, 1996).

Öhman (1996) menar att det egna känsloregistret påverkar hur väl vi kan förstå och leva oss in i andras situation. Därmed sagt att vid kunskap och förståelse om de egna känslorna ökar möjligheten att stärka den empatiska förmågan. Genom lek kan barnen uttrycka, bearbeta och utforska sitt känsloregister. Viktigt är också att som vuxen hjälpa barnen att sätta ord på deras känslouttryck.

1.3.3 Konflikt

Begreppet konflikt kommer från det latinska ordet *conflictio* och förklaras som ”motsättning, tvist, strid” i Svenska Akademiens ordlista (SAOL, s. 457). Begreppet kan ses ur flera perspektiv och delas vanligtvis upp som individnivå, gruppnivå och organisation/samhällsnivå (Ellmin, 1985). På individnivå kan det handla om att välja mellan två lika attraktiva mål, på gruppnivå kan det gälla skiljda åsikter om ett visst mål medan det på organisationsnivå bland annat kan röra lärare som ställs inför etiska avväganden beträffande eleverna. Då intresset i den här studien ligger på konflikter mellan barn fokuseras främst på konflikter på gruppnivå. Ellmin (1985) skriver:

Konflikter kan uppstå som resultat av olika mål och intressen och kan leda till mer eller mindre spänningsladdade tillstånd. Konfliktorsakerna kan ha sin grund i konkurrensförhållanden, i ofullständig eller felaktig uppfattning om varandras ”verkligheter”, eller ha sin grund i språksvårigheter eller i övrigt bristfällig kommunikation.” (s. 34).

1.3.4 Konflikthantering och empati

En grundförutsättning för konstruktiv konflikthantering är att ha en empatisk förmåga (Öhman, 1996). I en konflikt är man hjälpt av att kunna känna igen och förstå, inte bara sina egna känslor utan också motpartens. Då empati består av såväl känslomässig som kognitiv förmåga ställs stora krav på barnen. Det gäller att hantera de egna känslorna och samtidigt förstå att den andra parten har ett annat perspektiv. Antingen kan man komma överens i ärendet eller kanske kan man åtminstone komma överens om att man inte tycker lika. Men för att tolerera och förstå olikheter krävs en empatisk förmåga (ibid).

2. Litteraturgenomgång

I det här kapitlet redovisas studiens teoretiska förankring genom styrdokument, lärandeteorier och tidigare forskning. Avslutningsvis följer också en summering där teorin ställs i relation till syfte och frågeställningar.

2.1 Styrdokument

2.1.1 Lgr 11

Förståelse och medmännisklighet är en egen punkt under vad som rör skolans värdegrund och uppdrag. Förmåga till inlevelse och förståelse för andra människor skall främjas i skolans arbete. Skolans uppdrag är att genom överföring av grundläggande värden förbereda barnen för att leva och verka i samhället. Det är mycket viktigt att inse de värden som finns i ett mångkulturellt samhälle och genom inlevelse och förståelse för andra människors villkor och värderingar skapa en trygg social och kulturell mötesplats.

”Skolans mål är att varje elev kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen [...]” (Skolverket, Lgr 11, s. 12).

2.1.2 Lpfö 98/2010

Läroplanen för förskolan, Lpfö 98/2010 (Skolverket, 1998/2010) uttrycker tydligt att verksamheten skall präglas av ett etiskt förhållningssätt där omsorg om och hänsyn till andra människor är centralt. Likt Lgr 11 finns en egen punkt för förståelse och medmännisklighet där förskolan skall uppmuntra och utveckla barnens förmåga till medkänsla och inlevelse i andra människors situation. Begreppet empati benämns, där verksamheten skall stärka barnens empatiska förmåga liksom utveckla sin omtanke om andra och respektera skillnader i människors sätt att tänka. Förskolan är också en social och kulturell mötesplats som skall förbereda barnen för ett liv i ett mångkulturellt samhälle och stimulera barnen att utveckla sin sociala och kommunikativa kompetens.

”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar förmåga att ta hänsyn till och leva sig in i andra människors situation samt vilja att hjälpa andra” (Skolverket, Lpfö 98/2010, s. 8).

2.1.3 Jämförelse mellan Lgr 11 och Lpfö 98/2010

Inom skolan fokuseras över lag det kognitiva lärandet, liksom också kan utläsas i Lgr 11, medan det i Lpfö 98/2010 mer tydligt uttrycks en strävan efter empatisk inlevelse och medkänsla. Den finns en viss skillnad mellan den känslomässiga, affektiva, empatin och den tankemässiga, kognitiva, där det å ena sidan handlar om emotionell inlevelse och å den andra om förståelse och förmågan att ta den andras perspektiv. Gällande affektiv och kognitiv empati säger Öhman (1996): ”Känslomässig förmåga innebär hur du förmår att skilja ut och identifiera vad slags känsla den andre uttrycker, medan den kognitiva förmågan innebär hur du tolkar den känslomässiga information du tagit emot utifrån dina tidigare erfarenheter och din kunskap.” (s. 190). Då båda läroplanerna uttrycker att den sociala förmågan skall främjas bör förskoleklassen således vara en verksamhet som tar tillvara barnens känslomässiga förmåga men också uppmuntrar den kognitiva förmågan att förstå och leva sig in i andra människors villkor och värderingar.

2.2 Lärandeteorier

Nedan följer beskrivningar av lärandeteorier som på olika sätt har relevans för denna studies

innehåll.

2.2.1 Utvecklingspsykologi

Havnesköld och Risholm Mothander (2009) redogör för aktuell forskning och teori inom utvecklingspsykologi. Barnet förändras både kroppsligt och själsligt under skolbarnåren, där bland annat benen blir längre, motoriken utvecklas och tanke- och känslolivet utvecklas. Författarna skriver att då hjärnans frontallober ökar sin kommunikationskapacitet spelar arbetsfördelningen mellan hjärnhalvorna en viktig roll för den integration som sker mellan kunskap och värdering, som i sin tur utmärker mogen empati. Den logiska principen blir alltmer styrande och det medvetna minnet förskjuts från ett affektivt system till att bli alltmer kognitivt. Jean Piaget utvecklade en stadieteori för barns kognitiva utveckling (Jerlang, i Jerlang et. al., 2005). Nedan beskrivs alla stadier för att ge en helhetsbild av barns utveckling.

- Det första stadiet rör barn 0-ca 2 år gamla och kallas *det sensomotoriska stadiet*. Här förstår och upplever barn sin omgivning i första hand med hjälp av sina sinnen genom att lukta, smaka, röra sig, höra och se allt runt omkring dem. Det är viktigt att barn inspireras av vuxna och av olika material att undersöka men det är samtidigt viktigt att det finns tid att bearbeta intrycken.
- Nästa stadium är *den preoperationella perioden* som då rör barn ca 2-6/7 år. Operationellt tänkande innebär att kunna föra en logisk tanke vilket barn i detta stadium, enligt Piaget, ännu inte kan. Men som hörs på namnet för perioden befinner de sig i en övergångsperiod till det. Allteftersom ökar graden av att kunna tänka kring sina handlingar och sätta ord på dem. I takt med att leken utvecklas ökar också kravet på socialt samspel vilket innebär att barnen börjar gå från den karaktäristiska egocentreringen mot en decentrering.
- Stadiet som rör 6/7-11/12 år kallas *den konkret operationella perioden* och barnen börjar kunna föra ett logiskt tänkande och dra slutsatser kring konkreta saker. Decentreringen är således också en märkbar skillnad jämfört med tidigare stadium. Det innebär att barnen inte längre är subjektivt centrerade i sin förståelse av omgivningen. Piaget menade att en ökad förmåga att se världen ur ett annat perspektiv än det egna exempelvis kan ses i förändringen av sitt lekbeteende. I och med att den egocentriska utgångspunkten försvagas blir regelstyrda lekar allt vanligare (Havnesköld & Risholm Mothander, 2009). Det kan också te sig genom att barnen går från monolog till dialog i leken. Yngre barn talar ofta om vad var och i leken gör för stunden och för betraktaren kan det faktum att barnen talar högt verka som om barnen tänker högt (Jerlang, i Jerlang et. al., 2005). Egocentricitetens förändring då, som sagt, utifrån Piagets teori ses som ett tecken på konkret operationellt tänkande där barn börjar kunna föreställa sig något utifrån ett annat perspektiv än det egna. Eftersom empati förutsätter en förmåga att ta någon annans perspektiv betyder det följaktligen att det är först när barnets egocentricitet försvagas som förmåga till empati kan utvecklas.
- Det fjärde och sista steget, *den formellt operationella perioden*, rör 11/12-ca 15 år och det är framförallt här det abstrakta tänkandet utvecklas. I det här stadiet kan man tänka logiskt om inte bara konkreta situationer utan även kring abstrakta och därmed kunna bilda sig uppfattningar om värderingar och filosofiska ting exempelvis.

2.2.2 Konstruktivism

Det konstruktivistiska sättet att se på lärande, med Piaget som förespråkare, innebär att människan själv konstruerar sin förståelse av omvärlden. Konstruktionen sker inom den enskilda individen i möte och samspel med omgivningen (Illeris, 2007). Kunskap går därför inte enligt konstruktivismen

att överföra från en person till en annan utan uppstår istället som en process inom individen. Därmed blir det av största vikt att barn får möjlighet att skapa sig erfarenheter av olika slag (Orlenius, 2001). De strukturer som människan tillgodogör sig i form av kunskap, erfarenhet och tankesätt förändras och anpassas till omvärlden allteftersom att nya erfarenheter skapas (Jerlang, i Jerlang et. al., 2005). *Assimilation* och *ackommodation* är begrepp för denna anpassning. Assimilation kan beskrivas som ett sätt att tillskriva kunskap till något som redan är befintligt. Baserat på den befintliga kunskapen kan man utöka sin förståelse inom ett visst område. För att utvecklingen ska föras framåt krävs emellertid någon form av ackommodation. Ackommodationen är ett sätt att tillskriva nya erfarenheter till de redan befintliga och därigenom utveckla och förändra sitt tänkesätt och sin förståelse (ibid).

2.2.3 Behaviorism

Behaviorismen hade sin storhetstid under 1960-talet och har utvecklats av flera företrädare, bland andra Ivan Pavlov och Burrhus F. Skinner (Illeris, 2007). Till största del bygger idéerna på forskning med djur och kritiker ställer ibland just frågan om det samma lärandeförutsättningar gäller för människor och djur. Orlenius (2001) skriver att det inom det behavioristiska synsättet handlar om att försöka påverka ett visst beteende genom belöning av det som är positivt. En människas medvetande är inte speciellt intressant utan istället gäller det att skapa ”rätt beteende” genom positiv förstärkning. Inom behaviorismen ser man människans utveckling som beroende av stimulans utifrån. Illeris (2007) beskriver *operant betingning* eller *försök-och misstag* där betingningen går ut på att belöna det som är bra och utesluta belöning för det som är mindre bra. Därav kan lärande av ”rätt” kunskap eller beteende förstärkas medan annat försvagas. ”Grundtanken är att reagera på positiva men inte på negativa beteenden. Det gäller att inte belöna det negativa med uppmärksamhet.” (Utas Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011, s. 146).

2.2.4 Sociokulturell teori

Utvecklingen av den sociokulturella teorin har sina rötter i bland andra Lev S. Vygotskijs tänkande. Vygotskij (Orlenius, 2001) betonade att lärande alltid är beroende av sitt sammanhang. Det sker i samspel med den sociokulturella omgivning som råder och man lägger mycket vikt vid just läromiljön. Relationer är därtill mycket viktiga då kunskap inom det sociokulturella perspektivet anses konstrueras genom interaktion och samarbete (Dysthe, 2003). Kommunikation är således en viktigt komponent. *Mediering*, eller förmedling, är ett begrepp som används om alla olika typer av hjälp i en lärandeprocess, såväl personer som konkreta verktyg, och språket är där ett viktigt medierande verktyg. ”Vi använder språket för att förstå och tänka för egen del och för att förmedla det vi förstår till andra.” (ibid. s. 49). Språket och kommunikationen får därför en funktionell roll i interaktionen med andra människor då det via språket går att förmedla tankar och få reaktioner som kan hjälpa utvecklingen framåt. *Den närmaste utvecklingszonen* är ett annat begrepp som Vygotskij definierat som ”[...] avståndet mellan den aktuella utvecklingsnivån så som den kan konstateras vid individuell problemlösning och den potentiella utvecklingsnivån så som den kan konstateras vid problemlösning som sker med handledning från vuxna eller i samarbete med duktiga jämnåriga personer.” (Illeris, 2007, s. 80). Kort sagt utvecklingspotentialen mellan vad man kan klara på egen hand och vad som kan åstadkommas med hjälp av en vuxen eller en kunnande kompis (Dysthe, 2003).

2.2.5 Det kompetenta barnet

Sommer (2005) är forskare inom barndomspsykologi och skriver om ”det kompetenta barnet” i dess mening att barn bär på olika kompetenser, som bland annat ger förutsättningar att kunna ingå i en social samvaro. Barnets perceptuella, emotionella, kognitiva och sociala förmåga utvecklas i

förhållande till den sociala omvärld som barnet ingår i, med barnet själv som aktiv deltagare i processen. Innebörden blir således att utveckling sker via samspel dels mellan barnets biologiska förutsättning och dels yttre miljöpåverkan, exempelvis fostran. Sommer (ibid) beskriver begreppet kompetens utifrån olika perspektiv där det å den ena sidan handlar om människans förutsättningar eller potentiella kompetensutveckling och å den andra om utvecklade förmågor och kompetenser, så som motoriska och kognitiva. Ett tredje perspektiv gäller kompetenser som kan synas i beteende eller praktiska färdigheter. Då kompetens såväl kan ses som potentialer som erövrade färdigheter menar forskare, bland andra Sommer (ibid), att barn är kompetenta och, som tidigare nämnts, bär på de förutsättningar som krävs för att påverka, lära av och rent av ingå i en social samvaro.

Påståendet att ”barn är kompetenta” kan beroende av vilken utgångspunkten är, utifrån ovan nämnda perspektiv, således få olika innebörd och Sommer (2005) belyser en pedagogisk problematik som detta kompetensperspektiv kan medföra. Synen på barn som kompetenta innebär för vuxna att göra en avvägning mellan att dels uppmuntra och tro på barnets förmåga till självbestämmande och ansvar och dels undvika för höga förväntningar och att ställa för höga krav på barnet för tidigt i utvecklingen. Risken är att barnet ännu inte har utvecklat de kompetenser som krävs för att kunna hantera dessa krav och att följden blir att barnet utestängs i ett visst sammanhang. Under kompetensutvecklingen behöver barn handledning av vuxna som successivt involverar dem i för kompetensen relevanta sammanhang och delger så att säga ”små portioner” i taget tills barnet har erövrat kompetensen.

Med tilltagande individualisering inom det västerländska samhället ökar kraven på individuellt ansvar och därav även förmågan att leva sig in i olika sociala och kulturella sammanhang. Relationen mellan individualitet och social samhörighet beskriver Sommer (2005) som en samvarokompetens med innebörden: ”Förmågan att själv göra *personligt motiverade, men samtidigt socialt avstämde* val – det vill säga fatta personliga, individuella beslut med hänsynstagande till andra.” (s. 129). Kopplat till en barngrupp kan samvarokompetens te sig genom att de barn som inte kan samarbeta eller förstå lekens spelregler nekas att delta. Sommer (ibid) menar att den som förmår att komma med självständiga initiativ anpassade till leken och samtidigt leva sig in i den sociala samvaron blir populär i gruppen. Vidare menar Sommer (ibid), med hänvisning till Frønes (1994), att ”Barngruppen fungerar som en viktig utvecklingsmässig *naturlig simulator* för träning i social och kommunikativ kompetensutveckling.” (s. 130).

2.3 Forskning

2.3.1 Orsaker till konflikter

Szklarski (1996) kommer i sin resultatredovisning fram till fyra olika kategorier för orsak till konflikter mellan barn. Den första kategorin *principrelaterade orsaker* har två underrubriker där *förtroenderelaterade orsaker* står för bland annat lögn, svek, och fusk. *Integritetsrelaterade orsaker* rör principiella överträdelser som kränker den personliga integriteten där exempel kan vara retsamhet, maktutövning och härmning. Nästa kategori är den som omfattar konkreta saker som att vilja ha ett visst föremål eller om vem som kan få ha en speciell relation till en person, *objektsrelaterade orsaker*. *Individrelaterade orsaker* handlar om individers olikheter i tankesätt, egenskaper och personliga drag där det på grund av olikheterna kan vara svårt att komma överens. Till sist finns det *situationsrelaterade orsaker* som refererar till egenskaper i en viss situation där det oftast handlar om missförstånd mellan parterna.

Hansén och Herolf (Ellmin 1985) redovisar i resultatet av studien ”Barns konfliktbeteende” bland annat barns mest förekommande anledningar till konflikter, hur de beter sig och hur konflikter oftast upphör. Eftersom studien visar att konfliktbeteende skiljer sig beroende av barnens ålder fokuseras här åldrarna 5-6 år och 7-12 år, på grund av att förskoleklassens barn kan tänkas stå däremellan.

Mest vanliga anledning till konflikt för 5-6 åringar är osämja om föremål medan det för 7-12 år är osämja om vem som ska bestämma. Slagsmål är vanligast beteende för 5-6 år medan muntligt gräl är vanligast för 7-12 år. Att konflikten upphör beror för 5-6 år på att en vuxen ingriper eller att den ena parten ger efter för den andra. Medan det för 7-12 år är vanligt att konflikten upphör utan uppgörelse eller att det även här är någon som ger efter för den andras vilja.

2.3.2 Konflikthantering

”Med konfliktösning menas alla de metoder och tillvägagångssätt som leder till att konflikter mildras, reduceras eller elimineras.” (Ellmin, 1985, s. 72). Vidare menar Ellmin (ibid) att det kan liknas vid en process för problemlösning. Man kan vara klar över orsakerna till konflikten men beroende av olika faktorer kan det ligga en svårighet i att veta vilken riktning konflikten tar. Faktorer som enligt Ellmin (ibid) spelar in kan vara hur måna båda parter är om att samarbeta i hanteringen av konflikten, konfliktens omfattning och betydelse spelar roll samt hur stödet ser ut från en eventuell tredje medlande part. Ellmin (ibid) skiljer mellan destruktiva och konstruktiva konflikter där han menar att det destruktiva utvecklingsförloppet ofta innehåller fyra faser där konflikten trappas upp och växer sig starkare för varje fas. *Toleransfasen* där konflikten uppstår och enstaka personer blir illa berörda, kommer först, och därefter *kringgåendefasen* där fler och fler blir medvetna om konflikten och ett behov av att lätta upp stämningen kan finnas. Nästa fas är *offentlig* och valet av syndabock medvetandegörs hos alla inblandade, för att till sist gå in i *krav-på-lösnings-fasen* där någon utifrån tvingas ingripa och ”kraftåtgärder” måste sättas in. Ju längre förloppet blir desto svårare blir det att lösa konflikten på ett konstruktivt sätt.

Utvecklingsförloppet i en konstruktiv konflikthantering består enligt Ellmin (1985) av att det finns en vilja från båda parter att finna en tillfredsställande lösning. *Samarbetsfasen* är den första, i vilken problemet uppstår, och *kommunikationsfasen* består av en öppen kommunikation där parterna förmedlar sina känslor och sin bild av problemet. I *legitimeringsfasen* erkänner man varandras behov och intressen för att sedan gå in i *resursfasen* och genom utnyttjande av de resurser som finns komma fram till en lösning. Ellmin (ibid) menar att det här krävs flera drag av kreativt tänkande, som bland annat öppenhet och undvikande av försvarsställning.

Szklarski (1996) gör i sin studie istället en avgränsning mellan *offensiv*, *defensiv* och *enande* konflikthantering. Den enande hanteringen kan liknas vid det Ellmin (1985) kallar konstruktiv konflikthantering genom att ”Graden av ömsesidighet är hög, parterna spelar på någorlunda jämna villkor och respekterar varandras rätt att hävda sig.” (Szklarski, 1996, s. 131). *Förhandling* är nu den första delen i en enande hantering där parterna försöker diskutera sig fram till en lösning som ofta resulterar i någon form av kompromiss. Ibland vill barnen i studien gärna ha information eller medling av någon utomstående för att slutligen mynna ut i *konsilians*, som i sig berör det emotionella planet genom en försonande gest eller beteende. Vad gäller den offensiva hanteringen menar Szklarski (ibid) att den kan kännetecknas av en slags segerdrift och där i bestå av *argumentation*, *psykisk*- och *fysisk stress* samt *mutor*. Det kan innebära att den ena parten genom språklig skicklighet, tufft uppträdande, eventuellt med stöd av anhängare, och någon form av fysiskt våld eller mutor försöker tvinga fram för egen del fördelaktiga resultat i frågan. Den defensiva hanteringen står då snarare för en försvarsinställning som kommer till uttryck genom exempelvis *flykt*, *vädjan om hjälp* hos en utomstående och *anpassning*. Här försöker barnen så att säga minska risken för obehagliga konsekvenser (ibid).

Utas Carlsson och Rosenberg Kimblad (2011) skriver om konflikthantering i meningen att främja samarbete och goda relationer där den konstruktiva hanteringen bygger på dialog och förhandling med hänsyn till allas självkänsla. Självkänslan, det vill säga känslan av att vara okej och att duga, är ett grundläggande behov för människor och vid tillfällen som självbilden blir hotad infinner sig ett behov av att skydda och försvara den. Just då är det lätt hänt att konflikter trappas upp. ”När

individer och grupper stöter på skillnader i åsikter, egenskaper eller förhållanden försöker de komma i överläge i förhållande till den/de andra.” (ibid s. 36). Det skall då enligt författarna ha sin grund i känslan av egenvärde. Vidare skriver de att barn har en tendens att gärna vilja rangordna varandra. Det gäller då för barnen att inte hamna nederst på denna statusrapport. De som i alla fall gör det kan känna, delvis på grund av den försvagade självkänslan, ett behov av att hävda sig och då till exempel genom att slå. En form av utagerande aggression.

Enligt Utas Carlsson och Rosenberg Kimblad (2011) är inte konflikter i sig negativa utan snarare en förutsättning för utveckling. En konflikt är ibland vad som kan krävas för att ett problem skall uppmärksammas och kunna få en lösning. Det viktiga är att ge barn goda erfarenheter och verktyg att hantera konflikter på ett konstruktivt sätt. Hanteringen innefattar både förebyggande av onödiga konflikter och hantering av de som uppstår. Därigenom kan man försöka förhindra att utvecklingen blir destruktiv, vilket innebär en så kallad fastlåsnings där en eller båda parter kan fara illa. Olika personer har olika sätt att hantera konflikter. Ibland även olika sätt beroende av situationen. Med skydd av självkänslan som drift att överleva psykiskt har människor även ett behov av att överleva fysiskt. Det kan exempelvis ske genom att slå, som nämns ovan, eller genom att fly. Att konfrontera faran genom att se det som ett problem i behov av en lösning är svårare menar Utas Carlsson och Rosenberg Kimblad (ibid). Vidare beskrivs viljan att slå eller fly som en naturlig del av vårt självförsvar medan den konstruktiva hanteringen kräver övning och tankeverksamhet. Författarna skriver att vi i alltför hög grad lär oss att tänka i *rätt och fel* och att fördöma det som inte passar. Istället för att någon tjänar på det skapas osäkerhet och känslor att vilja hämnas. I det läget behöver barn hjälp och förståelse snarare än tillrättavisningar. Cornelius och Faire (Utas Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011) har sammanställt en lista av ”konflikt hanteringsstilar” där det i första hand handlar om inställning i konflikter.

1. Undvikande

Man blir tyst, går därifrån, drar sig tillbaka känslomässigt, blir ”sur” eller arg, verkar under ytan, vägrar samarbeta. Man kan säga sådan som: ”Jag klarar det inte”, ”Okej, gör som du vill”.

2. Undertryckande (låtsas om inget).

Man ger efter, skjuter upp hantering av problemet och hoppas det går över. Man kanske säger: ”Vaddå, konflikt?”

3. Maktspelet vinna-förlora.

Man klandrar, skriker, hotar, ger igen trycker ned, svär, använder fysiskt och psykiskt våld. Kriminalitet.

4. Kompromiss (tar ej reda på verkliga behov i förhållande till problemet, ej bekräftande).

Delar lika, ger upp en del av det jag vill ha.

5. Vinna-vinna.

Söker tillfredsställa alla behov. (ibid, s. 45)

Utas Carlsson och Rosenberg Kimblad (2011) menar att av dessa stilar är det endast ”vinna-vinna” som är en konstruktiv väg att hantera konflikter på. De övriga kan i flera fall verka som ”lösning” för stunden men ofta riskerar de att växa i det dolda för att på sikt återkomma och, i värsta fall, trappas upp. Författarna menar däremot inte att man måste ta itu med allt man stöter på utan att det ofta är värdefullt att välja sin tid och plats för konfrontation.

2.3.3 Relationer – inåtvända och utagerande barn

I enlighet med ovan nämnda ”konfliktlösningstilar” finns det barn som på grund av olika orsaker har svårighet att hantera händelser i sociala sammanhang. Som Szklarski (1996) menar i sin förklaring av defensiv och offensiv konflikthantering, se ovan, finns det å ena sidan barn som istället för att stå upp för sin rätt går undan och gömmer sig medan det å andra sidan finns barn som blir arga och agerar genom att slåss. Folkman (1998) är barnpsykolog och visar på utagerande och inåtvändhet som två olika överlevnadsstrategier som kan upprättas i svåra livssituationer. I båda fallen handlar det enligt Folkman (ibid) om att öka barnens *tillit* till såväl vuxna som till andra barn, det handlar om att stärka barnens *självkänsla* och om att utveckla barnens känsla för *ömsesidighet*.

2.3.3.1 Inåtvända barn

Utveckling av tillit är viktigt för att alla barn ska känna sig trygga, trivas och våga lita på andra. För att utveckla tillit krävs bland annat omsorg, en tydlig struktur i vardagen och långvariga relationer där samspelet utvecklar en social kompetens. (Folkman, 1998) När det kommer till självkänsla har dessa barn oftast en brist av självtillit och därmed ett stort behov av bekräftelse av att de duger och att de är omtyckta. ”Att få barnen att tro på sin egen förmåga var ett vanligt sätt att stärka deras självuppfattning.” (ibid, s. 69). Att bygga upp en relation och att uppmärksamma barn som viktiga personer kan göra att de vågar ta för sig. ”Först när det finns en relation som barnet kan lita på, vågar det ta för sig. Höra sin egen röst, visa sina tårar och ta sin leksak tillbaka.” (ibid, s. 70). Först när det finns en ömsesidighet i relationen kan man börja tala om samspel. Ömsesidigheten i sig förutsätter en medvetenhet om sig själv och om den andra personen som någon med egen vilja och egna tankar. Leken handlar delvis om att förstå vad ömsesidighet innebär där det så att säga byggs upp ett givande och tagande. Så att säga inom leken utveckla ett samförstånd där man både vågar ta utrymme och ge utrymme (ibid).

2.3.3.2 Utagerande barn

Som sagt finns även här ett behov av tillit, stärkt självkänsla och utveckling av känsla för ömsesidighet. Folkman (1998) menar att det är viktigt att skapa relationer där man visar att man bryr sig och att man som pedagog ibland måste försöka bortse från de negativa sidorna och istället lyfta de positiva. Som vuxen måste man ge förutsättningar för att skapa denna tillit och då bland annat genom omsorg och struktur. Framförallt behövs vuxna som inte viker undan utan som finns kvar och orkar stå emot barnets aggressivitet. Folkman (ibid) talar om de utagerande barnens behov av stärkt självkänsla där det ofta handlar om att bryta den så kallade onda cirkeln som lätt uppstår. Barn som på grund av sitt beteende ständigt får kritik och tillsägelser försvarar ofta sin stukade självbild genom mer aggressivitet för att undvika självförakt. I och med tillrättavisande får barnet en bekräftelse och en viss identitet. ”Jag är en som är elak. Ingen kan tycka om mig. Då är det lika bra att vara sån.” (ibid s. 102). I arbetet med att stärka barnens självbild gäller det att uppmärksamma positiva sidor, visa en tro till barnens egen kompetens och samtidigt ha en realistisk bild av vad barnen faktiskt kan klara av på egen hand. Gällande ömsesidigheten behövs såsom ovan en strävan efter samspel och där i hjälpa barnen att möta sina kamrater. Därutöver är också gränssättning viktigt där barnen måste utveckla sin förståelse för var gränsen går mellan att tänka och att göra. Det vill säga klargöra skillnaden mellan tanke/känsla och handling. Men också de gånger då gränsen överskridits ska man vara noga med att tala ut om det som hänt.

2.3.3.3 Relationer

Ellmin (2008) skriver om relationer och samspel och tar även upp inåt- och utagerande som han menar är vanliga orsaker till konflikter. Han beskriver isolering, inåtagerande, som en form av

störning i skapandet av relationer då man genom att dra sig undan reducerar kontakten med andra. Aggressivitet, utagerande, är ett annat sätt att uttrycka en reaktion till sin omgivning. Likt Folkman (1998) talar Ellmin (2008) om aggressivitet som ett tecken på dåligt självförtroende eller självkänsla. Aggressiviteten är ofta förekommande när barn, dock inte alla, inte upplever att de blir sedda och bekräftade utan istället får förstärkt upplevelsen av reduceras som person. Ellmin (ibid) menar att gruppstorlek är en viktig faktor när det gäller att skapa relationer i konfliktförebyggande syfte. Han säger att det i stora grupper visserligen finns möjlighet att hitta positiva förebilder och många kompisar men samtidigt är risken också att anonymiteten ökar och att man i brist på vetskap bildar ytliga och felaktiga uppfattningar om varandra. Barn som försvinner i mängden riskerar då att hamna utanför den sociala samhörigheten vilket ofta resulterar i konflikter av olika slag. En del försöker därför hävda sig genom att vara aggressiva medan andra drar sig undan och isolerar sig. Kort sagt menar Ellmin (ibid) att ju större grupperna är desto större risk för konkurrens och fientlighet. ”Det är viktigt att man känner varandra och talar med varandra. Ju mer man vet om varandra, desto mindre risk för missuppfattningar och fördomar.” (ibid, s. 144)

2.3.4 Vuxenrollen

Thornberg (i red. Palm, 2010) skriver om olika fostransstilar som används av föräldrar, vad dessa innebär och vad konsekvenserna blir för barnen. Auktoritär *fostransstil* innebär enligt honom att föräldrarna förväntar sig att barnen skall lyda och då helst utan att ifrågasätta. Det finns inget utrymme för förhandling och vid tillfällen då barnen inte lyder kan det besvaras med någon form av bestraffning eller annan form av maktutövning. En *eftergiven fostransstil* ger barnen mycket stor möjlighet att göra som de själva vill. Fostran präglas visserligen av värme och acceptans men i och med avsaknaden av krav och regler accepteras de flesta typer av beteenden, även de aggressiva. Oengagerade föräldrar bedriver en *oinvolverad fostransstil*. Ofta upplevs föräldraskapet här som en börda och vid tillfällen för tillmötesgående av barnens vilja är det mest för att slippa obekväma situationer där barnen tjatar eller gråter. Den fjärde fostransstilen Thornberg (ibid) nämner är den *auktoritativa*. Här ställs krav på barnen och förväntningar på samarbete finns. Det finns inlyssning till barnens egna känslor och synpunkter och en viss öppenhet för förhandling. Relationen bygger på värme och närhet och man betonar respekt för såväl barn som för vuxna. Thornberg (ibid) menar att självkänslan hos barn till auktoritära eller oinvolverade föräldrar ofta är lägre än hos andra barn. Barn som växer upp med eftergivande föräldrar är ofta mycket självcentrerade och har mindre socialt ansvarstagande än barn till auktoritativa föräldrar. Medan de senare i större utsträckning är socialt ansvarstagande och har högre grad av självförtroende. Även Sommer (2005) skriver om ovan nämnda fostransstilar men understryker samtidigt att dessa är *modeller* av verkligheten och i hög grad är schabloniserade. Han menar dock att de kan ses som en utgångspunkt då det finns en mängd igenkännliga delar under varje beskriven fostransstil.

Öhman (1996) menar att man som vuxen måste vara en förebild för barnen och vara konsekvent i sin gränssättning. Regler och gränser behövs för att skapa trygghet så att barnen vet vad som gäller. Men viktigt är att reglerna är relevanta så att barn har möjlighet att förstå dem och varför de finns. Barn som upplever att reglerna är konsekventa och relevanta istället för godtyckligt uppsatta gynnas i sin utveckling av empatisk kompetens. Öhman (ibid) menar att det är just i en god omsorgsmiljö, där vuxna genom att ge trygghet och kärlek till barnen, som empatiutvecklingen gynnas.

Barn som >>vet<< att de får vad de behöver tenderar att vara mindre upptagna av att söka efter att tillfredsställa sina egna behov och mer benägna att svara på andras känslor och behov, än barn som är osäkra om de verkligen ska få vad de behöver. (ibid, s. 42).

Som vuxen måste man ta ansvar för barnen och extra viktigt menar Ellmin (2008) är det i de tidiga skolåren, där det blir allt större fokus på vad man presterar och vilka kunskaper man tillägnar sig, att barnen blir bekräftade att de duger. Det är viktigt att visa att man tror på barnen och att man ger dem uppgifter att klara av på egen hand och tillsammans med andra. Inte minst i olika konfliktsituationer. Ett barn som gång på gång får bekräftat att "jag klarar det inte" riskerar att utveckla en passivitet och inlärd hjälplöshet. Detta kan jämföras med den beskrivning Sommer (2005) ger av det kompetenta barnet. Där betonar han, som tidigare är sagt, att vuxna bör uppmuntra och tro på barnens förmåga men samtidigt göra avvägningar för vad de rent utvecklingsmässigt kan klara av.

2.3.4.1 Induktion

Apropå fostransstilar skriver Thornberg (i red. Palm, 2010) även om induktion som en fostransstrategi och relaterar samtidigt till lärares konflikthantering. Innebörden är att som vuxen tala om för barnen och resonera med dem kring *varför* man förväntar sig vissa beteenden medan man ogillar andra. Det är viktigt att förklara bakgrunden till de regler som är uppsatta och samtala kring barnens handlingar och dess konsekvenser. Thornberg (ibid) ger exempel på så kallade *induktiva frågor* som man kan ställa till barnen. "Hur tror ni att Nora känner sig när ni säger så till henne?", "Hur skulle det kännas för dig om de sa att du inte fick vara med?" (ibid, s. 75). Dessa frågor har som syfte att uppmärksamma barnen på vilka konsekvenser deras negativa handlingar kan ge för andra och försöka få dem att ta den andras perspektiv i konfliktsituationen. Därmed syftar man både till förnuftet och den empatiska förmågan. Induktion som primär fostransstrategi gynnar barnets utveckling av just empati och moral enligt Thornberg (ibid). Gränsen mellan vad som är induktion och moralisering eller rent av förklädd maktutövning är dock inte alltid självklar. Istället för att försöka föra konstruktiva samtal utifrån empati och förnuft kan det komma att handla om moralisering där samtalet snarare blir genomsyrat av så kallade pekpinningar. Om man dessutom som vuxen använder och spelar på sin maktposition för att övertala och få någon att förstå genom lydnad kan det istället vara förklädd maktutövning det handlar om (ibid).

2.3.4.2 Maktutövning

Maktutövning i sin tur handlar då om att använda och utnyttja sin överordnade position för att få barnen att lyda. Thornberg (i red. Palm, 2010) ger exempel på vad vuxna på grund av sin fysiska storlek och styrka kan göra för att utöva denna makt. Det kan handla om fasthållning, att genom lyft avlägsna ett barn från platsen, hota med bestraffning, locka med belöning eller att skälla och tala till barnen på ett nedlåtande sätt. Thornberg (ibid) menar att vuxna ofta använder både induktion och maktutövning i sin fostran av barnen och det i beroende av situation. En del maktutövning kan i vissa fall ha en viktig funktion för att få barn att lyssna till ett budskap. Viktigt är då att hitta en lagom nivå. I fall av för låg maktpåtryckning är det inte säkert att barnen stannar och lyssnar till budskapet medan det vid för hög maktpåtryckning är svårt för barnen att uppmärksamma det induktiva budskapet. Thornberg (ibid) menar att man som lärare bör vara medveten om att den maktutövning man använder kommer att påverka hur barnen upplever lärarens moraliska trovärdighet.

2.4 Summering

Efter litteraturgenomgång med presentation av styrdokument, lärandeteorier och forskning summeras innehållet nu i relation till den här studiens syfte och frågeställningar.

Så som går att utläsa i jämförelsen mellan ovan nämnda styrdokument fokuseras det kognitiva lärandet i skolan medan det känslomässiga, affektiva, får större utrymme i förskolan. Öhman (1996) menar att den känslomässiga förmågan innebär en identifiering av en annan persons känslouttryck

medan den kognitiva förmågan innebär tolkning av den känslomässiga informationen utifrån tidigare erfarenheter och kunskap. Utifrån det utvecklingsteoretiska stadiesschema som Piaget (Jerlang, i Jerlang et. al., 2005) sammanställt är det en fråga om mognad gällande vad barnen rent kognitivt klarar av. Unga barn kan enligt Piaget (ibid) inte föra logiska resonemang och därav inte sammankoppla tanke och handling. Att små barn därtill är egocentriska till sin natur gör det mycket svårt att se situationer utifrån något annat perspektiv än det egna. Sommer (2005) däremot menar att barn redan från början är kompetenta, det vill säga att de föds med förutsättning att kunna delta i en social samvaro. Barn utvecklar sina förmågor i förhållande till den sociala omgivning som barnet tillhör.

Konstruktivismen, med Piaget främst, menar likt den sociokulturella teorin att barn utvecklas i samspel med omvärlden. En stor skillnad mellan dessa kan ses i hur individen anses tillägna sig kunskap. Medan konstruktivismen ser på barn som konstruktörer, där kunskapen bygger på erfarenheter som sedan via assimilation och ackommodation fördjupas och utvecklas, menar man inom den sociokulturella teorin att mediering, förmedling, är ett mycket viktigt verktyg. Utveckling och kunskapsinhämtande är beroende av det sociala sammanhang man ingår i då stor del bygger på handledning och kommunikation med vuxna eller kunnande jämnåriga. Till dessa teorier kan den behavioristiska tillskrivas. Där anses lärande utvecklas på bästa sätt genom betingning av positiva beteenden och ”rätt” kunskap med någon form av belöning (Jerlang, i Jerlang et. al., 2005). Utas Carlsson och Rosenberg Kimblad (2011) skriver att det är viktigt att som vuxen vägleda och ge barnen verktygen att på sikt på egen hand kunna hantera konflikter. Därtill menar de att man ska undvika att ge negativa beteenden positiv förstärkning i form av uppmärksamhet. De menar att det kan vara svårt ibland men att man som pedagog bör vara medveten om att uppmärksamhet möjligen förstärker negativa beteenden, då en del barn som söker uppmärksamhet snabbt lär sig att det är genom negativa beteenden de får uppmärksamheten.

Både Thornberg (i red. Palm, 2010) och Sommer (2005) beskriver olika fostransstilar och belyser vad dessa har för betydelse för barns utveckling både när det gäller socialt ansvarstagande och den egna självkänslan. Vid en auktoritativ fostran har barnen större möjlighet att utveckla ett socialt ansvarstagande och en god självkänsla i jämförelse med om fostran är auktoritär, eftergiven eller oinvolverad. Såväl Folkman (1998) som Ellmin (2008) menar att självkänsla är en viktig byggsten i hur barn hanterar konfliktsituationer. Svag självkänsla kan å ena sidan uttrycka sig genom utagerande aggressivitet och å andra sidan som inåtagerande med instängda känslor och undanflykt. Barnen behöver en trygg miljö där man lägger vikt vid utveckling av personliga relationer. Öhman (1996) menar att regler och krav skapar trygghet för barnen men att man som vuxen måste vara konsekvent och relevant i sin regelsättning så att barnen förstår varför. Trygghet och kärlek till barnen gynnar deras utveckling av den empatiska förmågan enligt Öhman (ibid).

De flesta forskare verkar vara överens om att empati är en grundförutsättning för att kunna lösa konflikter på ett konstruktivt sätt. Ellmin (1985) talar om destruktiva och konstruktiva sätt att hantera konflikter där det vid en destruktiv hantering alltid finns stor risk att någon eller flera parter far illa. Medan det vid en konstruktiv hantering finns en ömsesidig vilja att finna en tillfredsställande lösning för båda parter och därmed en helt annan öppenhet för varandras åsikter. Szklarski (1996) talar om också om detta men använder i sin beskrivning istället sig av begreppen defensiv, offensiv och enande hantering. Den defensiva hanteringen är en form av inåtagerande där flykt ofta är en utväg. Tillsammans med den offensiva hanteringen, som snarare då rör utagerande, ofta i form av aggressivitet, kan dessa liknas vid det sätt på vilket Ellmin (1985) talar om destruktiv hantering. Szklarski (1996) talar om enande konflikthantering likt det Ellmin (1985) och även Utas Carlsson och Rosenberg Kimblad (2011) kallar konstruktiv hantering. Där finns som ovan är sagt en ömsesidighet, öppenhet och vilja. I och med erkännande av motpartens åsikter och känslor finns också en förmåga att tillvarata någon annans perspektiv. Kort sagt en empatisk förmåga.

3. Metod

I avsnittet för metod redogörs hur undersökningen genomförts med bland annat beskrivning av urval, tillvägagångssätt och studiens trovärdighet samt generaliserbarhet.

3.1 Forskningsansats

En kvalitativ metod används för att kunna karaktärisera ett visst fenomen. Latinets *qualitas* står för beskaffenhet/egenskap/sort och därav lägger den kvalitativa metoden en grund för att gestalta beskaffenheten hos något (Larsson, i red. Starrin & Svensson, 1994). Om det hermeneutiska förhållningssättet skriver Sjöström (i red. Starrin & Svensson, 1994) att kunskapen som söks ska kunna ge förståelse av innebörd och intention hos enskilda människor sedda i sina sammanhang. Vidare menar hon att hermeneutikens arbetsätt har utvecklats inom humanvetenskaperna och att det i stort handlar om tolkningar. I mötet med människor växer erfarenheter fram och dessa erfarenheter analyseras och tolkas. För att resultatet sedan skall kunna ge kunskap istället för godtyckliga slutsatser och fördomar måste tolkningarna prövas. Själva begreppet hermeneutik kommer enligt Sjöström (ibid) från den budbärande guden Hermes och får därför innebörden *budskap*. Därav handlar hermeneutiken om att genom tolkningar förstå ett budskap. Målet med denna studie är att förstå hur barn tänker i konfliktsammanhang och samtidigt försöka förstå deras handlingar och beteenden i de samma. Sjöström (ibid) skriver att det inom den hermeneutiska forskningen finns som mål att förstå handlingar i relation till det som finns runt omkring. "[...] för att man genom denna kunskap skall få bättre möjligheter att förstå och förhålla sig till andra människor och företeelser i deras unika sammanhang." (ibid, s. 77).

Inom den hermeneutiska forskningsmetoden finns det möjlighet att samla material på många olika sätt. I den här studien är materialet framtaget utifrån kvalitativa intervjuer som metod.

3.2 Datainsamling med kvalitativ intervju som metod

Valet av kvalitativ intervju som metod, framför enkäter, grundas dels med anledning av att många av intervjupersonerna ännu inte har lärt sig skriva men också för att intervjuer kan ge fördjupade svar med möjlighet att ställa följdfrågor (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007). Anledningen till enskilda intervjuer istället för det Esaiasson et. al. (ibid) kallar "fokusgrupper", där man i grupp gemensamt för resonemang kring ett visst fenomen, är att det då är lättare att få fram de enskilda personernas åsikter. Då konflikter som ämne kan upplevas som känsligt finns risk att individer inte vågar vara helt uppriktiga om deras kompisar sitter med i samtalet, vilket här är mycket viktigt. Nackdelar med enskilda intervjuer kan dock vara att intervjuaren får en betydande roll i samtalet och att vissa individer kan ha svårt att öppna sig utan "draghjälp". Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) menar att enskilda intervjuer är att föredra om syftet just är att få enskilda personers svar. De säger också att då barn ofta uppskattar att få maximal uppmärksamhet från en vuxen vill de, i regel snarare än undantag, gärna bli intervjuade enskilt.

Esaiasson et. al. (2007) skiljer mellan en *informantundersökning*, där personerna i fråga ska svara sanningsenligt utifrån hur verkligheten faktiskt ser ut i ett visst sammanhang, och en *respondentundersökning*, där det snarare handlar om vad svarspersonerna har för tankar kring det ämne undersökningen gäller. Respondentkaraktär får därför undersökningen "När vi vill veta hur människor själva uppfattar sin värld" (ibid, s. 285). Just med ett sådant syfte är den kvalitativa samtalsintervjun ett användningsområde och forskningsmetod. Viktigt att tänka på vid en samtalsintervju är dess form och innehåll. Innehållet skall knyta an till undersökningens problemställning och syfte medan man via formen ska se till att skapa en dynamisk situation med ett levande samtal (ibid).

3.3 Urval

På den utvalda skolan, som beror på tidigare VFU-placering, finns fyra "F-1 klasser", en kombination av barn i förskoleklass och årskurs 1, och där valdes barn ur två förskoleklasser till intervju. Enligt Esaiasson et. al. (2007) är det bättre att intervjua främlingar då det kan vara svårt att hålla en vetenskaplig distans till någon man känner. Men Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) skriver att det vid intervjusituationer med barn är viktigt att man skapar en relation som bygger på barnets förtroende för att samtalet skall bli så givande som möjligt. Ju bättre kontakt man har med barnen desto mer kan man få dem att berätta. Urval av skola grundades därför på en redan i förväg uppbyggd kontakt med barnen.

Tanken var att urvalet av barn skulle ske utifrån en viss variation för att eventuellt kunna få så olika svar möjligt. Variationen skulle kunna innebära att vara född tidigt eller sent på året, pojke eller flicka och om man har syskon eller inte. Urvalet kom dock att handla om vilka som fått tillstånd av målsman att medverka.

3.4 Tillvägagångssätt

Som nämns i inledningen prövades, tillsammans med ytterligare en pedagog, en dramatiserande metod tidigare under hösten för att då ha en konkret situation att utgå ifrån i samtalet med barnen. Vid det tillfället kom en diskussion igång och de flesta barnen i klassen engagerade sig. Med viljan att ha något konkret som utgångspunkt till intervjuerna, som inte krävde mer än en person, valdes den för barnen välkänd figuren Alfons Åberg (Bergström, 1981). "Inledningen på en intervju bör ta sin utgångspunkt i en för barnet känd situation eller upplevelse. Det är alltid lättare för barnet att reflektera utifrån en för barnet konkret händelse, upplevelse etc. än att reflektera över ett begrepp." (Doverborg och Pramling Samuelsson, 2000, s. 33). Med en given berättelsen som utgångspunkt får barnen en konkret situation att relatera till för att samtidigt utifrån sina egna erfarenheter associera och tänka. I och med att den valda berättelsen handlar om konflikter och konflikthantering mellan barn bedömdes den vara lämplig för ändamålet.

Är du feg Alfons Åberg? handlar om Alfons som är 6 år. Han tycker inte om att slåss och bråka. Ibland händer det att andra barn blir osams och slåss och då går Alfons sin väg. När det är barn som försöker slåss och bråka med Alfons ger han sig direkt, för att han ska slippa. De andra barnen tror att han är feg och att han är svag. Men Alfons är stark och inte alls feg, det är bara det att han inte vill slåss. En dag börjar det tre nya barn på lekskolan, där Alfons går, och de bråkar hela första dagen, hela andra dagen och när de den tredje dagen ger sig på Alfons talar han om att han inte törs slåss. Istället går Alfons iväg och bygger en koja. Efter att de nya barnen sedan lovat att inte slåss och bråka låter Alfons dem vara med och bygga färdigt kojans. Senare hör Alfons barnen säga att han var modig som sa att han inte vågade slåss (Bergström, 1981).

Esaiasson et. al. (2007) menar att miljön spelar stor roll för vilka svar man kan tänkas få under en intervju. Det bör vara en plats där den intervjuade känner sig trygg och där samtalet kan ske i lugn och ro. Vilket även Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) påpekar. En lugn plats är en förutsättning för att barnet ska kunna koncentrera sig. Efter att ha läst berättelsen togs barnen, ett barn i taget, därför med till ett mindre angränsande rum som de annars använder som lekutrymme, men där det ändå inte finns så många saker som kan distrahera dem. Först förklarades intervjuens innebörd och därefter ställdes frågan om det var okej att intervjun spelades in. Eftersom det är lättare att lyssna på barnen och föra ett flytande samtal då ingen större koncentration behöver läggas på att anteckna svaren valdes en form av ljudupptagning som dokumentationsmetod. Det är dessutom lättare att transkribera intervjuerna då man i efterhand kan lyssna flera gånger på vad som sades. Vid sidan av inspelningen antecknades också en del, som Esaiasson et. al. (2007) även rekommenderar. Det kan underlätta att anteckna för att ge tid åt reflektion under samtalets gång.

Som uppvärmning inleddes varje intervju med ett par allmänna frågor kring berättelsen där barnen också fick lov att bläddra i boken. Om samtal har en bok som utgångspunkt kan det underlätta för barnets minne om boken finns med under intervjun menar Doverborg och Pramling Samuelsson (2000). Därefter gick vi in på de mer specifika frågorna kring temat, först utifrån boken och sedan kring barnet själv. (Intervjufrågor, se bilaga 1). Under samtalets gång ställdes de förutbestämda frågorna med uppföljningsfrågor som ”hur tänker du då?” och ”berätta mera”, beroende av barnens svar. En intervju avbröts då en pedagog tillät andra barn att gå in i rummet för att leka. Dessa barn fick vänta utanför tills intervjun var genomförd varpå nästkommande intervju fick äga rum i ett annat. Efter varje intervju tackades barnen för att de ställt upp.

Totalt intervjuades 11 barn och varje intervju varade i ungefär 10 minuter. Eftersom genusaspekten inte är en del av syftet med undersökningen läggs ingen större vikt vid kön på intervjudeltagarna. På grund av svårigheten att ordagrant anteckna svaren under en intervju använde jag mig av ljudupptagning. Efter genomförda intervjuer har svaren sammanställts för att kunna analyseras och samtliga informanter har anonymiserats.

3.5 Etiskt ställningstagande

Enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska princip (codex.uu.se) om *samtyckeskrav* behöver man ha målsmans tillstånd att intervjua minderåriga, särskilt om frågorna är av etisk känslig karaktär.

Forskaren skall inhämta uppgiftslämnarens och undersökningsdeltagares samtycke. I vissa fall bör samtycke dessutom inhämtas från förälder/vårdnadshavare (t.ex. om de undersökta är under 15 år och undersökningen är av etiskt känslig karaktär). (codex.uu.se, s. 9).

Ytterligare forskningsetiska principer att förhålla sig till är *informationskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Det förstnämnda säger att forskaren ska informera om studiens syfte och att deltagandet är frivilligt samt att deltagaren har möjlighet att avbryta sin medverkan. Det andra gör gällande att forskaren har tystnadsplikt och därför ska skydda personuppgifter och redovisa resultat på sätt som inte gör det möjligt för att utomstående att identifiera enskilda individer. Till sist innebär nyttjandekravet att insamlade uppgifter gällande enskilda personer inte får användas för kommersiellt bruk utan enbart för forskningsändamål (codex.uu.se).

Information om studien med tillhörande svarstalong skickades ut till samtliga barn i de båda förskoleklasserna, totalt 26 barn. Endast 11 barn ville eller fick delta och som forskare är det något man måste acceptera. Anledningen till varför så få barn deltog kan dels vara att konflikter är ett känsligt ämne och dels att metoden med intervju och ljudupptagning kan verka främmande för dem som inte varit med om det tidigare. Ytterligare en aspekt kan vara att svarstalonger möjligtvis kan, så att säga, ha hamnat på villovägar då alla inte blev inlämnade.

3.6 Databearbetning

3.6.1 Transkribering

Efter genomförda datainsamling började arbetet med att transkribera intervjuerna. Genom bra inspelningsteknik, Zoom H4n Handy Recorder, blev ljudkvaliteten på intervjuerna bra vilket tillsammans med anteckningar underlättade för transkriberingen. På grund av transkribering så snart efter genomförda intervjuer kunde jag också lätt komma ihåg varje barns rörelsemönster, uttryck och andra omständigheter kopplat till vad de sa. Kroppsspråk och beteende är väl värt att anteckna då det kan fungera som underlag till analysen (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000). Enligt

Sjöström (i red. Starrin & Svensson, 1994) är det inom det hermeneutiska arbetssättet viktigt att ha en så noggrant utförd dokumentation som möjligt för att man som forskare skall kunna gå tillbaka i materialet och se i vilket sammanhang en viss handling eller utsaga tillkom. Hur frågan ställs och hur sammanhanget ter sig kan påverka svaret.

3.6.2 Analys

Efter transkriberingen bearbetades innehållet utifrån frågeställning och syfte för att sedan sammanfattas enligt de två steg som Esaiasson et. al. (2007) tar upp för analysstadiet. Steg ett innebär en sammanfattning av materialet där det är viktigt att tänka på att alla tolkningar skall underbyggas av citat, för att minimera risken att tillskriva intervjupersonerna synsätt som saknar underlag. I steg två riktar man in sig mot en generalisering där det inte längre handlar om enskilda individer utan mer generella beskrivningar utifrån svaren. Det kan exempelvis handla om att ställa en viss kategori av svar gentemot en annan kategori för att se vad som skiljer. En annan vinkel kan vara att försöka finna en gemensam nämnare mellan de olika kategorierna, alternativt hos alla intervjupersoner. Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) tar också upp skillnader mellan hur barn kan svara på en och samma fråga. De menar att genom att läsa eller lyssna på intervjusvaren många gånger kan nyanser tolkas och på så sätt kan kategorier tas fram. En del svar kan tänkas hamna utanför kategorierna varpå man måste ompröva tills alla svar tillhör en kategori. De menar också att det väsentliga är att få fram vad barnet har uppfattat och vad det ger uttryck för. ”Vi ser det inte som att vissa barn uppfattar och andra missuppfattar, utan varje barn uppfattar och förstår utifrån sina erfarenheter.” (ibid, s. 49)

Sjöström (i red. Starrin & Svensson, 1994) talar om *den hermeneutiska cirkeln* som handlar om att i analysstadiet gå fram och tillbaka mellan del och helhet. I den här studien får det betydelsen att gå från enskilda svar till de kategorier som sammanställts. Skolans miljö blir här ett exempel på en helhet som de enskilda svaren kan tolkas utifrån. Flera barn nämner en ”snurrunga” på skolgården som upphov till en rad konflikter. I helheten, eller sammanhanget, kan de enskilda svaren tolkas och få ett värde samtidigt som helheten genom de enskilda svaren får sitt värde. De enskilda berättelserna kring denna snurrunga blir endast delar var och en för sig, men tillsammans kan de ge en helhetsbild av vilken funktion snurrungan faktiskt har i barnens relationer och hur de bemöter varandra i leken kring gungan. Ett annat exempel kan vara de svar som rör behov av vuxeninblandning i konflikter. En enda önskan om hjälp skulle i fallet inte få en avgörande roll för förståelsen av i vilken utsträckning barnen behöver hjälp av vuxna i konflikthanteringssituationer. Tillsammans skapar delarna en betydande förståelse, en helhetsbild, där också delarna i sig får ett mer tydligt innehåll vad gäller nyanser och skillnader. Vissa svar ger till exempel bilden av att barnen *ber* om hjälp medan andra tyder på att barnen *får* hjälp av initiativtagande vuxna. Genom att växla mellan del och helhet kan möjligheten att förstå och upptäcka nyanser och skillnader i svaren öka.

Viktigt att tänka på i tolkningsarbetet är att man som människa aldrig möter något eller någon utan redan uppsatta förutsättningar (Sjöström, i red. Starrin & Svensson, 1994). Det går inte att frigöra sig från förväntningar, åsikter och känslor utan när man går in i något gör man det med en form av förförståelse. Därför är det viktigt att försöka medvetandegöra och klargöra denna förförståelse så långt som möjligt för att kunna vara öppen för de sammanhang där handlingar och utsagor ter sig.

3.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

3.7.1 Validitet

Begreppet validitet kan enligt Esaiasson et. al. (2007) definieras på tre sätt, ofta synonymt med

varandra dessutom. Först som en överensstämmelse mellan teoretisk definition och operationell indikator, därefter som frånvaro av systematiska fel och sist som frågan om vi mäter det vi säger att vi mäter. Validiteten bestämmer med andra ord undersökningens giltighet. Det är mycket viktigt att den teoretiska bakgrunden ger stöd till frågeställningen för att så långt som möjligt få en valid grund att stå på i undersökningen. Genom att utgå ifrån en berättelse som rör ämnet fick barnen en relevant grund att associera egna erfarenheter till. Intervjufrågorna har utarbetats med noga hänsyn till frågeställning och syfte.

Viktigt i en vetenskaplig analys är att ha en tydlig beskrivning av tillvägagångssätt samt att ha tydliga exempel från barnens tankar för att läsaren ska kunna bedöma trovärdigheten i tolkningarna (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000).

3.7.2 Reliabilitet

Esaiasson et. al. (2007) menar att beroende av vem som ställer frågorna finns det risk att få olika svar. Exempelvis kan det spela roll om man precis träffats eller som man är bekanta sedan tidigare. God reliabilitet förutsätter frånvaro av slumpmässiga och osystematiska fel. Då reliabiliteten brister kan detta bero på slarvfel under datainsamlingen eller databearbetningen i form av oläsliga anteckningar, tillfälliga hörfel eller andra störningar (ibid). Att intervjuerna genomfördes i skolmiljö påverkade sannolikt intervjupersonerna till att i första hand tala om konflikter som inträffar i skolan. Den intervju som blev avbruten av barn som kom in i rummet kan möjligtvis också ha blivit påverkad av det. Att utgångspunkten dessutom var en berättelse där huvudpersonen inte ville slåss påverkade med all säkerhet flertalet barn att tänka kring slagsmål. Det går inte att bestämma hur barnen ska tolka frågorna men viktigt är att ställa frågorna på samma sätt till varje intervjuperson och att undvika att ställa ledande frågor. För att skapa sig en uppfattning om barnens svar är genuina och tillförlitliga kan man också tänka på att antingen ställa ett par liknande frågor för att se om barnet håller fast vid sitt svar eller använda sig av följdfrågor som utgår ifrån det barnet svarat (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000). Exempel på följdfrågor kan vara, som ovan nämns, ”hur tänker du då?”.

3.7.3 Generaliserbarhet

Inom den samhällsvetenskapliga forskningen finns generaliserande ambitioner som ibland kan vara svåra att helt och hållet leva upp till. Esaiasson et. al. (2007) menar att samhällsforskare ofta tenderar att intressera sig för den egna närmiljön, där svenska medieforskare studerar svenska medier exempelvis. Vidare säger författarna att man till den generaliserande samhällsvetenskapen bör kunna ha ett bra svar på dels vad det är för ett återkommande, generellt, fenomen man undersöker och dels varför man har valt just det. Därtill kan också skrivas frågan om man är säker på att det man valt verkligen är det bästa sättet att få fram något allmängiltigt om fenomenet. Vad som kan sägas om denna studie är att det i och med frågeställning och syfte finns en beskrivning av vad och varför det som studeras är valt. Dock kan frågan om något kunde utförts på ett annat sätt ställas. Framförallt den empiriska studien och det sätt på vilket intervjuerna genomfördes kan diskuteras. För att kunna tillskriva ett mer generellt resultat till studien kunde fler intervjuer genomförts och även med barn av ett större urval. Till exempel kunde urvalet ha sträckt sig över flera skolor. Därtill skulle uppföljande intervjuer med utgångspunkt från en annan aspekt för att se om barnens svar skiljer sig från den första till den andra intervjun. Eventuellt skulle den uppföljande intervjun kunnat ske i en annan miljö än skolmiljön. Något som talar för generaliserbarheten här är dock att barnens svar förstärker och bekräftar de tidigare erfarenheter och den förståelse som i inledningen beskrivs ligga till grund för denna studie.

4. Resultat och analys

Nedan kommer att redogöras för studiens resultat utifrån givna frågeställningar. Hur hanterar barnen konflikter? Varför uppstår konflikter mellan barn? Hur förstår barnen motparten i en konflikt? Vad tänker barnen kring de vuxnas roll i en konfliktsituation? Till resultatet vid varje frågeställning följer en analys. Varje citat har märkts ut med "Barn 1" (B1) till och med "Barn 11" (B11) för att det ska vara enkelt att följa svaren och för att stärka tillförlitligheten. De svar som liknar varandra har kategoriserats och de svar som saknat relevans för resultatet har uteslutits. Alla namn är ersatta med nya.

4.1 Hur hanterar barnen konflikter?

När det gäller barnens egen konflikthanteringen talade vi under intervjuerna om detta utifrån två perspektiv. Dels talade vi om hur barnen tänkte att de skulle ha agerat om de var i samma situation som Alfons och dels hur de faktiskt har löst en egen situation. Dessutom fick barnen försöka ge fler förslag på hur man kan hantera en konflikt.

Svaren kring den tänkta hanteringen relaterat till berättelsen om Alfons kan delas in i tre kategorier.

1. Be en vuxen om hjälp.

- *Jag säger till fröken. (B1)*
- *Säga till fröken eller säga till min pappa och då kan han säga "du får inte slå min dotter". (B5)*

2. Slå tillbaka.

- *Jag skulle slåss. (B7)*
- *Undrar varför de andra fick vara med och bygga när de slogs mot han. De sa att de inte skulle bråka mer men jag undrar varför han var snäll mot dem. [...] Jag skulle slå och sparka dem. (B11)*

3. Gå därifrån.

- *Om någon skulle slå mig skulle jag gå därifrån för det förstör kläderna. (B6)*
- *Jag tycker inte om det så jag skulle gå iväg. (B10)*

De flesta svarade att de skulle säga till en vuxen, i främsta fall en fröken men även "pappa" nämns. Två av barnen skulle slå tillbaka och två av dem skulle gått därifrån.

Även svaren kring hur barnen agerat i och löst en egen konfliktsituation kan delas in i kategorier. Skillnaden blir här att hjälpen från en vuxen kan delas upp i två egna kategorier. Å ena sidan ber barnen om hjälp medan de i andra situationer får hjälp utan att den efterfrågas.

1. Be en vuxen om hjälp

- *Jag sa till fröken. (B1)*
- *Jag sa till fröken och då blev han snäll. (B7)*

2. Få hjälp av en vuxen

- *Min mamma såg och hörde och hon kom och sa att vi inte fick bråka. (B4)*
- *Fröken sa att alla får vara med. (B6)*

3. Be om förlåtelse

- *Vi blev kompisar igen för Petra frågade om hon fick vara med och då sa jag att hon fick det om hon sa förlåt. (B2)*
- *Vi blir alltid kompisar igen. Vi pratar en stund sen säger vi förlåt och sen frågar vi om vi ska leka igen och då gör vi det och sen glömmar vi av allting. Det är ett bra sätt. (B8)*

4. Utan uppgörelse

- *Man kan gömma sig så att kompiserna får leta och då kanske man glömmar att man var elaka mot varandra. (B4)*
- *Nästa dag frågade hon om vi kunde leka så hon hade nog glömt av det då. (B10)*
- *[...] Då brukar jag gå därifrån ibland och komma tillbaka efter kanske 5 min. Sen kanske man glömmar bort. [...]* (B1)

Ytterligare förslag på hur man kan hantera konflikter kretsade mestadels kring det Szklarski (1996) kallar konsilians. Det vill säga någon form av försonande gest eller beteende.

- *Man kan vara snäll och göra något som man gillar. Kanske åka till Vattenpalatset eller leka hemma efter skolan. Och säga förlåt. (B3)*
- *Man kan leka och ge blommor och vara snäll. (B5)*

Enligt Hansén och Herolf (Ellmin, 1985) är det vanligt för både barn i åldern 5-6 år och 7-12 år att någon part ger efter för den andra men också för de förstnämnda att en vuxen går emellan eller för de senare att konflikten aldrig får en egentlig uppgörelse. Av intervjuvärderna i denna undersökning är det något svårare att se att barnen ger efter för varandra men desto lättare att skönja både vuxeninblandning och konflikter utan uppgörelse. Som tidigare är nämnt talar Szklarski (1996) om defensiv konflikthantering och det kan i detta fall likställas med alla dessa tre lösningar. Flykt, vädjan om hjälp och anpassning är begrepp som används. Flykten kännetecknas av att den ena eller båda parter fysiskt lämnar konfliktsituationen som den är. En del av fallen tyder på att barnen inte vill eller kan reda ut situationen och hoppas därför att "tiden" ska reda ut konflikten åt dem. Medan en del fall mer tyder på en oförmåga att visa sina känslor och, som Folkman (1998) kallar dem, inåtvända barn. Känslorna stängs in och det blir svårt för barnen att tala om vad de vill och än mer att våga bli arg. På det sättet är det lättare att gå undan och vara för sig själv. Att anpassa sig och ge efter för motpartens krav är som sagt inget som märks tydligt här. Däremot är vädjan om hjälp av en vuxen en återkommande konflikthanteringsmetod bland barnen.

Vad Szklarski (1996) kallar offensiv konflikthantering kan urskiljas i de fall där barnen uttrycker ett behov av att slå eller slå tillbaka. Med den egna vinsten i fokus kan våldshandlingar vara ett medel att försöka lösa uppkomna konflikter. Att helt enkelt med fysisk aggression övervinna motparten. Just det talar Folkman (1998) om när det gäller de utagerande barnen. Ett behov av att försvara den svaga självkänslan kan leda till häftiga aggressiva konflikter. I vissa fall kan våld enligt Szklarski (1996) även te sig som att vara det enda alternativet som står till buds, även om det inte anses vara ett acceptabelt alternativ. Öhman (1996) menar att det är viktigt att barnen får öva upp sitt eget sätt att hantera konflikter och att de behöver få lov att hävda sig och testa var gränser går. Dock får det

aldrig ske på något annat barns bekostnad. Som vuxen bör man därför vägleda barnen och låta dem öva på att hantera konflikter och ibland avvakta innan man ingriper. Vid tillfällen där barnen skadar sig själva eller varandra måste man däremot alltid ingripa.

Enande- eller konstruktiv hantering verkar vara mindre vanligt bland barnen. Det är enbart ett fåtal som uttrycker sig kunna och/eller vilja hantera konflikten på egen hand och då genom att samtala och lyssna på varandra. Den höga graden av ömsesidighet och att barnen därav måste ha en utvecklad förmåga att känna empati samt ha en försvagad egocentricitet kan möjligen vara en anledning till varför det förhåller sig så. Ytterligare en anledning kan vara att barnen inte fått vägledning i hur man gör. Via vägledning kan det vara lättare att komma fram till det Szklarski (1996) kallar förhandling, där det gäller att diskutera sig fram till en för båda parter accepterad lösning. Något som flera barn däremot verkar tycka är viktigt är att det i slutskedet av konflikthanteringen finns någon försonande gest, så kallad konsilians, vilket i sig är en del av den enande konflikthanteringen.

4.2 Varför uppstår konflikter mellan barn?

Under intervjuerna framkom olika orsaker till varför konflikter uppstår mellan barnen. Det kan bero på att man tycker olika om något, att man inte vill leka samma lek eller att någon får inte vara med. I vissa fall kan konflikter även uppstå som följd av något barnen själva inte är medvetna om. Det börjar då med "låtsasbråk" där barnen petar och slår på varandra på skoj men som sedan av någon anledning går över i ett slagsmål som barnen själva inte kan kontrollera.

Intervjuare: Varför tror du att ni blev osams?

- Hon räckte ut tungan till mig. (B2)

- För att jag inte fick vara med. (B3)

- Med Klara och Emma då. Jag sa att Klara är min bästa vän och då blev Emma ledsen och då sa jag till Emma att hon är min bästa vän och då blev Klara ledsen. Så jag säger att båda är det. Men man kan inte säga att alla är ens bästa kompis för det är inte alla. (B5)

- Hon får inte vara med ibland och då står hon bara och stirrar på oss och då blir jag arg. (B6)

- Vi kom inte överens. Ibland vill man olika och några kanske inte gillar och vill leka en annan lek. (B7)

- Man lyssnar inte ibland och då kan min kompis bli lite irriterad. (B8)

- Man kanske säger att nån inte får vara med. Lisa säger det ibland på snurrungan. [...] Jag och Lisa har nästan aldrig varit vänner men nu har vi lärt oss att vi ska vara det. (B9)

- Vet inte. Först lekte vi och sen bara slogs vi. (B11)

Det finns en viss svårighet att i vissa fall kategorisera ett svar till endast en kategori men ändå syns i barnens svar de kategorier som Szklarski (1996) nämner ovan. Principrelaterade orsaker kan här ses både som förtroenderelaterad i form av att barn 5 (B5) byter "bästis" och därigenom bryter ett löfte och som integritetsrelaterad i form av att barn 2 upplever en kränkning när en kompis räcker ut tungan. Barn 8 uttrycker en medvetenhet och ser sig själv som orsak till vissa konflikter. Att ignorera någon annans åsikt kan upplevas som en kränkande behandling och därmed leda till konflikt. Även fall då barn inte får vara med och leka kan ses som integritetsrelaterade då det är en typ av maktutövning att avgöra vem som får ta del av leken och vem som inte får. Flera barn nämner "snurrungan" på skolgården som orsak till konflikt där det på rasterna har kommit att handla om vem som hinner dit först. Då snurrungan är ett konkret materiellt ting kan det tolkas

tillhöra vad Szklarski (ibid) kallar objektsrelaterade orsaker. Individrelaterat blir det som rör olika tankesätt. Här handlar det såväl om att barnen har svårt att samspela på grund av olika vilja som att det finns individuella egenskaper som ligger till grund för att någon inte får vara med i leken. Barn 9 uttrycker sig om relationen till "Lisa" som något som aldrig fungerat och där kan deras individuella egenskaper ses som orsak. De har svårigheter med att komma överens men försöker ändå acceptera att de är olika. Det kan i sin tur ses som ett konstruktivt sätt att hantera situationen. Den sista kategorin som Szklarski (ibid) tar upp är den han kallar situationsrelaterade orsaker. Själva situationen blir konfliktens motiv och där det i fallet med barn 11 blir en negativ utveckling av en konkret handling. Aggressionen uppkommer här som från ingenstans. Folkman (1998) skriver: "Utagerande barn planerar oftast inte det de gör. Det kan hända något blixtnabbt. Då handlar det inte i första hand om moral och regler utan om att vägen mellan impuls och handling är så kort." (s. 111). En del barn leker även brottning som i vissa fall efter en stund kan gå över till allvar. Öhman (1996) beskriver bråkleken som en svår konst där det gäller att behärska sig och bevara lekens förutsättningar. Problem kan dock uppstå när ett barn inte längre kan bevara lekreglerna och missförstår någon signal. Hon menar att det kan vara viktigt för barn att få utforska styrka och känslomässiga uttrycksätt, men då under ordnade former. Själva Öhman (ibid) förslag som brottningsturneringar med överenskommen brottarlicens och gymnastik med inslag av karate.

4.3 Hur förstår barnen motparten i en konflikt?

På frågan om hur barnen tror att Alfons kände sig när kamraterna trodde att han var feg var de helt överens om att han troligen kände sig ledsen. Några barn tillade också att han kanske blev både arg och ledsen. Ett barn påpekade att Alfons också måste ha blivit glad när de tyckte att han var modig när han vågade säga ifrån.

- *Jag tror att han blev ledsen.* (B1)
- *Han var inte feg, han bara inte ville slåss. Så han blev nog ledsen.* (B9)
- *Ledsen och kanske lite arg.* (B10)
- *Han var nog ledsen först men sen blev han glad när de sa att han var modig.* (B6)

Alla barn kunde konstatera att de varit känslomässigt berörda då de av någon anledning hamnat i en egen konflikt. 7 av barnen uttryckte att de känt sig ledsna, 2 av dem hade känt sig arga och 2 barn uttryckte att de känt sig dumma och tyckte synd om motparten.

- *Jag brukar känna mig ledsen.* (B9)
- *Jag känner mig dum.* (B8)

På frågan om hur de trodde att just motparten hade känt sig i deras egna konflikter kan svaren delas upp i två kategorier. 6 av 11 barn svarade att de inte hade någon som helst aning om hur den andra personen hade känt sig. Medan de andra 5 antog att motparten måste ha känt sig ledsen.

- *Ingen aning.* (B7)
- *Ledsen.* (B8)

Det kan tolkas vara lättare att förstå att Alfons kände sig ledsen, då hans figur och berättelsen är en konkret situation där intervjupersonerna är åskådare, jämfört med att känna med motparten i den egna konflikten. Konfliktsituationer kan ofta upplevas som pressande och obehagliga och där anspänningen kan leda till stress. Stressen försvagar i sin tur de perceptuella och kognitiva processer som ger perspektiv på situationen varför följden ofta blir att antalet tänkbara

lösningalternativ reduceras och man går in i försvarsställning (Ellmin, 1985). Alla barn i studien uttryckte en egen känslomässig påverkan av en konflikt och de kunde känna empati för Alfons samtidigt som flera stycken inte kunde tänka sig in i motpartens situation. Utifrån den egocentricitet som Piaget (Havnesköld & Risholm Mothander, 2009) talar om, där små barn har svårt att förstå någon annans perspektiv, och den stresspåverkan som Ellmin (1985) talar om syns tydligt vikten av att arbeta med att stimulera förmågan till ömsesidigt tänkande. Då empati eller ömsesidigt tänkande är en grundsten i konflikthantering behöver man, som Sommer (2005) menar ovan, handleda barnen i deras kompetensutveckling av denna kognitiva och känslomässiga process. Öhman (1996) menar att utvecklingen av ömsesidigt tänkande är en avancerad process och hänvisar till Piagets teori om barns utveckling av den intellektuella kapaciteten. Trots att Piaget menar att den infinner sig först i 10-12 års ålder anser Öhman (ibid) att man bör stimulera utvecklingen av den empatiska förmågan med små barn.

4.4 Vad tänker barnen kring de vuxnas roll i en konfliktsituation?

Vilken roll barnen vill att vuxna skall ta ger svar till två kategorier. De allra flesta tycker att vuxna ska ta hand om och lösa deras konflikter medan två av barnen tycker att man ska försöka lösa det själv först, innan man ber om hjälp.

- *Det är bara fröken som kan göra något. (B7)*
- *Fröken måste hjälpa till och säga till de som är dumma. (B1)*
- *Man kan säga till fröken och då kanske fröken pratar med mamman eller så kanske han får gå till rektorn. Fröken får säga att man inte får slåss. (B3)*
- *Fröken får säga till och då får man säga förlåt. (B4)*
- *Fröken pratar med barnen som är osams. Det viktigaste är att man kommer överens. Men jag och Stina brukar lösa det själva för vi pratar ganska länge ibland. (B8)*
- *Ibland kan man kanske inte lösa det själv så fröken får nog säga till att man inte får göra så eller så. (B10)*

Att pedagoger kan ha stort inflytande på sina barn/elever är allmänt känt och därför är det inte anmärkningsvärt att barnen vill ha och behöver vår hjälp ibland. Det gäller då att förvalta relationen till barnen som en grundförutsättning och som Thornberg (i red. Palm, 2010) skriver försöka lära barnen att hantera konflikter konstruktivt i enlighet med skolans värdegrund. Som är beskrivet ovan framhåller han vikten av att resonera med barnen och förklara varför vissa beteenden förväntas framför andra. Barnen bör uppmärksammas på vad konsekvenserna blir av deras handlande, såväl för dem själva som för andra. Det är viktigt att samtala kring andras perspektiv och känslor för att på så sätt gynna barnens utveckling av empati och sociala kunskaper. För att barn ska lära sig behövs en vuxen, som samtalspartner, som hjälper till för att de på sikt ska lära sig att bli goda lyssnare och medmänskliga förhandlare. Därför menar Thornberg (ibid) att det är viktigt att arbeta med konflikthantering i skola och förskola.

Barnen i studien uttrycker ett behov av hjälp från vuxna då de ska hantera konflikter. Som vuxen behöver man träna upp sin förmåga att analysera vad som ligger bakom en konflikt för att kunna hjälpa barnen att hantera konflikten konstruktivt. Men lika viktigt är det att försöka lära sig hur och när det är dags att ingripa. Som Öhman (1996) skriver kan man inte förvänta sig att barnen löser konflikter på egen hand utan att de fått lära sig hur man gör. Men samtidigt måste de också få chansen att lära sig. När man som vuxen hjälper barnen att hantera en konflikt är det viktigt att vara en förebild och lyssna in alla de olika versioner som finns av det som inträffat. Eftersom de flesta barn, och många vuxna också, upplever att deras egen version är den mest sanningsenliga måste man göra barnen uppmärksamma på att det alltid finns olika versioner av samma situation, där den

”egna” är den mest sanningsenliga för varje inblandad part.

Genom att lyssna till barnets version av konflikten, bekräfta barnets känslor och i samspel med barnet resonera om handlingen och hur man ska göra bra igen förmedlar den vuxne sin empati till barnet och är därigenom en god förebild och modell. (ibid, s. 241-242).

5. Diskussion

I det avslutande kapitlet följer en diskussion utifrån metod, resultat och didaktik i relation till frågeställningar och syfte. Dessutom ges förslag på möjlig vidare forskning.

5.1 Metoddiskussion

Aktuell forskning på området kan tyckas vara en självklarhet i dagar med debatter kring konflikthanteringsprogram och antimobbningsplaner. Men faktum är att det till en början var svårt att hitta, och då framförallt studier som rör barn i den ålder som jag valt. Hakvoort (i red. Palm, 2010) skriver att det numera finns ett stort antal konflikthanteringsprogram men då dessa saknar analys och diskussion kan det vara svårt att veta hur de fungerar. Därutöver menar hon också att de ofta skrivs under andra rubriker, såsom värdegrundsarbete och värdepedagogik, vilket också påverkar möjligheten att hitta det man söker. Eftersom många undersökningar är genomförda med äldre barn eller riktar sig till pedagoger har det i min studie varit extra viktigt med en väl genomförd empiri för att möjligen kunna tillföra något nytt till forskningen.

Som jag skriver under rubriken för generaliserbarhet kan den empiriska studiens metod givetvis ifrågasättas. Jag hade egentligen önskat ett större urval men på grund av omständigheterna fick jag ta det urval som blev. Det jag då tänker främst på är min utgångspunkt att kunna välja intervjupersoner utifrån olika uppsatta kriterier såsom, tidigt eller sent födda på året och om de har syskon, men då jag ville genomföra minst 10 intervjuer för trovärdighetens skull blev det att ta dem som godkänt en medverkan. När det kommer till min relation till barnen hoppas jag också att det endast var till en fördel att jag kände dem. Förhoppningsvis fick jag ärliga och uppriktiga svar, vilket jag trots allt tror då jag i de flesta fall håller med barnen i vad de sa. En risk med att ha en relation till barnen i förväg kan dock vara att man lägger mer tolkning i barnens svar, utifrån vilken bild man har av dem sedan tidigare, än vad de faktiskt säger. Ytterligare en sak jag tänker på är att intervjuerna genomfördes i skolmiljö och hur det kan ha påverkat svaren till att i första hand kretsa kring konflikter i skolan. Att frågorna dessutom utgick ifrån berättelsen om Alfons som inte ville slåss var troligen orsak till att en del av barnen talade mycket om slagsmål. Hade jag istället valt någon form av dramatisering kunde jag på så vis själv ha bestämt innehållet och eventuellt därav fått en annan vinkel in till intervjuerna.

Gällande den litteratur som valts som underlag till studien ska sägas att det i flera fall, bland annat Szklarski (1996) och Ellmin (1985), kan tyckas vara gammal forskning eller att studier genomförts på barn från en annan åldergrupp. Men trots att jag är medveten om detta tycker jag att litteraturen är relevant. De kategorier till konfliktorsaker som Szklarski (1996) presenterar från sin studie av 12 åriga barn visar sig stämma väl överens med vad barnen i min studie säger. Jag anser även de ovan beskrivna lärandeteorier ha relevans för studiens innehåll. Å ena sidan ville jag få perspektiv gällande barns utveckling och mognad i form utvecklingspsykologiska stadier och synen på barns kompetens. Å den andra sidan ville jag skildra flera lärandeteorier för att påvisa komplexiteten och svårigheten i att välja just en att arbeta utifrån. Jag återkommer till detta nedan.

5.2 Resultatdiskussion

Till en början under intervjuerna var det flera av barnen som inte kunde komma på något tillfälle då de varit osams med någon. Som jag sagt tidigare handlar berättelsen om Alfons mycket om slagsmål vilket en del av intervjusamtalen också kom att göra. Jag tror att de barn som till en början sa att de aldrig har varit osams med någon i första hand tänkte på att de aldrig har slagits med någon. Under alla samtal kom det dock fram till slut att de någon gång har varit en del av en konflikt och som de då varit tvungna att hantera.

5.2.1 Hantering

Som synes av resultatet och i likhet med min erfarenhet inför studien är det vanligt att barnen antingen slår, går därifrån eller ber en vuxen om hjälp i konfliktsituationer. Mindre vanligt, men trots allt förekommande, är det att barnen samtalar med varandra för att komma fram till lösning, det vill säga använder sig av en konstruktiv konflikthanteringsmetod. Med utgångspunkt i ovan redogjorda litteratur ser jag ett flertal möjliga orsaker till varför så få barn kan hantera konflikter konstruktivt. Dels kan det bero på vilken fostran barnen får eftersom olika fostransstilar uttryckligen påverkar barnen på olika sätt. Dels kan det bero på att vi människor helt enkelt är olika och därför tenderar att reagera på konfliktsituationer på olika sätt. Eller att det helt enkelt handlar om avsaknaden av handledning från vuxna, såväl pedagoger som föräldrar. Tydligt i forskningen är dock att det är viktigt att skapa tillitsfulla relationer kring barnen och att barnens självkänsla spelar stor roll för hur de agerar i konfliktsituationer.

De barn som uttrycker sig kunna samtala fram en lösning är uppenbarligen få och skulle på det sättet kunna vara mycket intressanta. De blir i sammanhanget en minoritet och i många situationer i skolan är det just minoriteten man intresserar sig för, och då ofta i form av att fundera ut handlingsplaner för hur minoriteten skall integreras att utgöra en del av majoriteten. Men i detta sammanhang måste jag ändå säga att det jag finner mest intressant är det faktum att de som inte kan hantera konflikter konstruktivt tillhör majoriteten. Frågor man som pedagog borde ställa sig är varför det ser ut så, om förändring kan ske och hur den i så fall bör gå till? Jag tror att det i mångt och mycket handlar om att medvetandegöra pedagoger kring hur de själva agerar när barnen hamnar i konflikter. Jag ställer mig tveksam till om alla pedagoger är medvetna om vilken roll de spelar och hur deras agerande påverkar barnen. Med forskningen i ryggen kan jag säga att på vilket sätt man som vuxen visar barnen empati och hur man handleder dem, om man tar över eller ger barnen verktygen och uppmuntrar dem att försöka själva, påverkar barnens sätt att hantera konfliktsituationer.

5.2.2 Orsaker

Av analysen framgår att barnens konflikter har många olika orsaker. Szklarski (1996) har ett antal kategoribenämningar på orsaker vilka även svaren i denna studie tydligt kan kopplas till. Exempelvis finns en kategori med objektsrelaterade orsaker som konflikterna kring skolgårdens snurrunga kan gå under. Resultatet som Hansén och Herolf (Ellmin, 1985) fått fram visar att den mest vanliga konflikthanteringen för 5-6 åringar är osämja om föremål medan det för 7-12 år är osämja om vem som ska bestämma. I fallet med snurrungan skulle egentligen bådadera orsaker kunna stämma in. Själva objektet står i fokus samtidigt som det uppstår konflikter kring bestämmandet av vilka som får delta. Orsaker kan vara många och ibland även svåra att hitta. Viktigt tänker jag det är att försöka öka medvetandet hos barnen, och även för pedagogerna själva, hur konflikter uppstår för att de på så vis på sikt ska kunna se sin egen del i situationen och därav lära sig att undvika onödiga konflikter. I vissa fall uppstår konflikter som från ingenstans, bland annat under ”bråklek”, som tidigare är nämnt. Jag tänker att det kan vara bra att använda barnens eget ”språk” som en lärandeform. Öhman (1996) föreslår att man kan utnyttja bråkleken och ha

brottningsövningar under ordnade former där barnen får möjlighet att lära sig vilka regler som finns och hur man ska göra för att undvika att skada någon. ”Karategymnastik” är ytterligare ett exempel på hur man under ordnade former kan tillvarata barns behov av att utforska sin fysik och sina gränser. Jag tycker att det är mycket viktigt att just tillvarata barnens intressen och behov i lärande för att på så vis i högre grad lyckas få dem ”med sig”. Genom att utgå från barnens intressen tänker jag också att kunskapsutveckling sker liksom konstruktivismens assimilation och ackommodation. Barnen får konstruera och utveckla sin kunskap genom att bygga på sina erfarenheter, assimilation, i ett försök att byta användningsområde, ackommodation, från slagsmål till regelstyrd karate eller brottningsövning.

5.2.3 Empati

Av resultatet verkar det vara lättare för barnen att känna empati för Alfons i berättelsen än för motparten i den egna konflikten. Det kan bero som också är sagt av en kombination mellan egocentricitet och den stress som uppstår i konfliktsituationer. Men egentligen oavsett vad orsaken är syns ett behov av att arbeta med empati över lag. Öhman (1996) menar att samtal om känslor är viktigt då en förståelse för de egna känslorna kan hjälpa i arbetet med att förstå andras. Att förstå vad man själv uppskattar hos en kompis kan möjligen göra det enklare att vara en bra kompis. Det finns metoder som till exempel ”veckans hemliga kompis” där det går ut på att göra bra saker för en viss person under en hel vecka. Det kan handla om att hjälpa personen med något eller att få personen att känna sig delaktig i lek. Så som syftet med studien påvisar är ett av skolans uppdrag att främja medmänsklighet och förståelse för andra. Eller med andra ord se till att barnen utvecklar empati. De olika teorier som tagits upp menar att empatiutvecklingen är beroende av olika komponenter, såsom mognad eller miljö, men de verkar vara ense om att empati är viktigt. Relationer, sammanhang och kommunikation är grunder inom den sociokulturella teorin. I sammanhanget att utveckla den empatiska förmågan är det viktigt att arbeta med utveckling av just relationer och därtill känslor. I relationsarbetet kan barnen lära sig att samarbeta vilket i sig är en mycket viktig grund till empatiutvecklingen. Barnen behöver lära sig att deras handlingar kan få konsekvenser för andra. Kanske kan utveckling av barnens fantasi därav vara en viktig arbetsmetod. Utan fantasi är det svårt att föreställa sig vad som kan hända om man agerar på ett visst sätt. Men om fantasiförmågan är väl utvecklad kan det vara lättare att på förhand tänka sig vilka konsekvenserna eventuellt kan bli.

5.2.4 Vuxnas roll

Många av barnen uttryckte under intervjuerna att de vill ha hjälp av vuxna då de ska hantera konflikter. Det gör att vi som vuxna, och i det här fallet pedagoger, har ett ansvar gentemot barnen i deras uppväxt och lärandemiljö. Som så många gånger nämns behöver barnen handledning i hur de ska hantera konflikter. Ett par av barnen tyckte att man skulle försöka sköta hanteringen själv först innan man ber om hjälp men återigen är dessa barn i minoritet. Det allra flesta menade att vuxna, i form av *fröken*, måste hjälpa till att lösa de konflikter som uppstår. Barnens uttryck att man måste säga till fröken när man är osams och att lösningen sedan blir att man får säga förlåt tycker jag tyder på att barnen inte riktigt har förstått meningen med konflikthantering. Som är beskrivet ovan framhåller Thornberg (i red. Palm, 2010) att det är viktigt att resonera med barnen och förklara varför vissa beteenden förväntas framför andra. Vuxna måste också där hjälpa barnen att få syn på vad konsekvenserna av en handling blir. De vuxnas roll bör därför vara att agera samtalsledare och förebild för barnen. Dilemmat ligger dock i att man som pedagog inte kan *förvänta* sig att alla vuxna tar det ansvaret vilket innebär att en stor del av ansvaret vilar just på pedagogernas axlar.

5.3 Didaktisk diskussion

Båda ovan nämnda styrdokument, Lgr 11 och Lpfö 98/2010 betonar att barnen skall förberedas för

ett socialt liv och där medmänsklighet och förståelse för andra är viktiga delar. Barnen behöver öva upp sin empatiska förmåga för att kunna hantera de konflikter som uppstår på ett konstruktivt sätt är det flera forskare som har sagt. Jag tror att medvetenheten hos pedagogerna måste höjas i de här frågorna. Barnen behöver oss som förebilder och det får som följd att vi varken kan ta över deras konflikthantering helt och hållet eller förvänta oss att de klarar av att lösa det utan att i förväg ha fått verktygen. Sommer (2005) menar att barn behöver handledning och därigenom delges ”små portioner” i taget tills de erövrat en viss kompetens. Vi måste tro på, uppmuntra och vägleda dem till ansvarstagande och självständiga individer. Jag tror att bästa sättet är att arbeta i förebyggande syfte med diverse olika former av övningar och lek. Flera nämnda forskare och författare ger exempel i litteraturen på hur man kan arbeta. Det finns exempelvis förslag på dramalekar och förslag på empatistimulerande sagor. Något som jag tagit fasta på är vad Ellmin (2008) säger kring relationer. Barngrupperna är idag ofta mycket stora vilket enligt Ellmin (ibid) kan få konsekvensen att barnen inte lär känna varandra. Det kan föda problematik i form av att felaktiga slutsatser dras som i sin tur kan bli en källa till konflikter. Genom samarbetsövningar tror jag att relationer kan stärkas och i och med det en större möjlighet att utveckla empatiska känslor för varandra.

Gällande lärandeteorier anser jag dem alla ha relevans för studiens innehåll på grund av att jag har svårt att se hur jag endast skulle kunna välja en att arbeta utifrån. Jag är övertygad om att den sociokulturella miljön har stor betydelse för barns lärande och att vi som pedagoger har en viktig medierande roll i form av handledare och samarbetspart. Samtidigt tror jag att det är barnen själva som i förhållande till sin omgivning skapar sin kunskap, genom assimilation och ackommodation. Genom en kombination av rådande sociokulturell miljö och tidigare erfarenheter tror jag att barnen bygger på och utvecklar sin kunskap. Vad gäller just ämnet konflikthantering tycker jag det gör sig extra tydligt då barnen, enligt forskning, behöver handledas för att de skall kunna tillgodogöra sig de nödvändiga redskapen för en konstruktiv hantering. Samtidigt som kunskapen då förmedlas via interaktion och kommunikation kan inte jag som pedagog styra exakt vad och hur barnen tar kunskapen till sig, eftersom människor tillgodogör sig kunskap på olika sätt beroende av tidigare erfarenheter. Därtill finns det behavioristiska perspektivet som ytterligare ett sätt att se på lärande. I det här fallet ser jag det relevant i och med att Utas Carlsson och Rosenberg Kimblad (2011) talar om att vi som pedagoger bör tänka på vad det är i barnens beteende vi förstärker med vår uppmärksamhet. Som tidigare beskrivs blir ofta barn som hela tiden får bekräftat att de är ”jobbiga” än mer förstärkta i sin roll vilken i sin tur leder till att de får svårt att ta sig ur det. Så länge barnen får uppmärksamhet är det inte ologiskt att det är det beteendet som fortsätter, oavsett om det är positivt eller negativt. Det jag främst tänker i relation till studien är då att pedagoger snarare bör försöka uppmärksamma barnens positiva sidor och därmed hjälpa dem att stärka sin självbild. Det menar jag behövs för att de på sikt skall kunna undvika onödiga konfliktsituationer och samtidigt lära sig vilket beteende som så att säga ”belönas” med uppmärksamhet.

Utav arbetet med studien har jag fått mina tidigare erfarenheter av barns konflikthantering bekräftade. Men samtidigt har jag fått upp ögonen för vilken stor roll vi pedagoger, och givetvis andra vuxna, har för att barnen ska kunna få en chans att utveckla sin förmåga att undvika onödiga konflikter och att hantera de som uppstår. Dessutom har jag fått förståelse för hur komplext ämnet kan vara. Jag anser att vi måste hjälpa barnen att utveckla den empatiska förmågan för att de på sikt ska kunna hantera konflikter konstruktivt. Samtidigt som vi bör sätta, rimliga, krav på barnen måste vi också vägleda och handleda. Inte minst av allt krävs också av oss att vi agerar goda förebilder genom att, som Öhman (1996) säger, lyssna till barnen, bekräfta deras känslor och visa dem vår empati.

5.4 Vidare forskning

I denna studie har syftet varit att studera hur barn tänker kring konflikter utifrån mina olika frågeställningar. Bland andra skriver Öhman (1996) om att *forumteater* är ett bra och omtyckt sätt

att höja barns medvetenhet kring konflikter och hur man kan hantera dessa utan att någon skadas. Intressant vore att få veta *hur* metoden verkligen påverkar barnen och vilka följder eller snarare eventuella möjligheter som kan öppnas för barnen i deras konflikthantering.

5.5 Slutord

Tanken med studien är inte att vi som pedagoger ska se till att avfärda och undvika alla konflikter som uppstår mellan barn utan snarare att vi bör få syn på vilket behov som finns när det gäller konsten att undvika onödiga konflikter och hantera de som uppstår. Konflikter i sig kan till och med vara positiva i den mening som Uta Carlsson & Rosenberg Kimblad (2011) säger att det medvetandegör en problematik. Konflikter är en del av livet och därför är det viktigt att barn lär sig att hantera dessa konstruktivt för att undvika att någon far illa.

6. Referenslista

- Bergström, G. (1981). *Är du feg, Alfons Åberg?* Stockholm: Rabén och Sjögren
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Att förstå barns tankar*. Stockholm: Liber
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Ellmin, R. (1985). *Att hantera konflikter i skolan*. Stockholm: Liber
- Ellmin, R. (2008). *Konflikthantering i skolan - den andra baskunskapen*. Stockholm: Natur och kultur
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2003/2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts juridik
- Folkman, M. (1998). *Utagerande och inåtvända barn. Det pedagogiska samspelets möjligheter i förskolan*. Stockholm: Runa
- Hakvoort, I. (2010). i (red) Palm, M. (2010). *Låt oss tvista igen! - om konflikthantering i förskola och skola*. Stockholm: Lärarförbundet
- Havnesköld, L. & Risholm Mothander, P. (2009). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Liber
- Holm, U. (1987). *Empati. Att förstå andra människors känslor*. Stockholm: Natur och kultur
- Illeris, Knud (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Jerlang, E. (2005). i Jerlang, E., Egeberg, S., Halse, J., Jonassen, A., Ringsted, S. & Wedel-Brandt, B. (2005). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber
- Larsson, S. (1994). i red. Starrin, B. & Svensson, P. (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur
- Sjöström, U. (1994). i red. Starrin, B. & Svensson, P. (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Liber
- Szklarski, A. (1996). *Barn och konflikter. En studie av hur konflikter gestaltar sig i svenska och polska barns medvetande*. Linköping: LJ Foto & Montage/Roland Offset
- Olenius, K. (2001). *Värdegrunden. Finns den?* Lund: Studentlitteratur
- Thornberg, R. (2010). i (red) Palm, M. (2010). *Låt oss tvista igen! - om konflikthantering i förskola och skola*. Stockholm: Lärarförbundet
- Utas Carlsson, K. & Rosenberg Kimblad, A. (2011). *Hantera konflikter och förebygg våld: Förhållningssätt och färdigheter. Teori och praktik i skola och fritidshem*. Jonstorp: KSA, Konfliktlösning i skola och arbete.
- Öhman, M. (1996). *Empati genom lek och språk*. Stockholm: Liber

Skolverket. (1998/2010). *Läroplan för förskolan*. Lpfö 98/2010. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Lgr 11. Stockholm: Skolverket

<http://www.codex.uu.se/texts/HSFR.pdf> (2011-12-27).

http://www.svenskaakademien.se/svenska_spraket/svenska_akademiens_ordlista/saol_pa_natet/ordlista (2011-12-28).

7. Bilagor

7.1 Bilaga 1 - Intervjufrågor:

Hur gammal är du?

Har du några syskon?

Nu har vi läst om Alfons Åberg, tyckte du om boken? Kommer du ihåg vad den handlade om?

Tänkte du på något speciellt när vi läste?

Vad gjorde han när de andra barnen blev osams och började slåss?

Hur tror du att han kände sig när de andra sa att han var feg?

Hur skulle du ha gjort?

Har du varit osams med någon?

Hur kände du dig då?

Hur tror du att den andra personen kände sig?

Varför tror du att ni blev osams?

Hur gjorde ni för att bli sams?

Kunde ni gjort på något annat sätt? Hur?

Vad tycker du att en vuxen kan göra?

7.2 Bilaga 2 - Samtyckesbrev:

Hej!

Jag heter Maria Knutsson och jag läser min sista termin på lärarprogrammet vid Göteborgs Universitet. Tidigare under terminen har jag haft fem veckors praktik, framförallt i xxx men även några dagar i xxx. Just nu skriver jag min C-uppsats och jag har valt att skriva om barns tankar kring konflikter och konflikthantering. Mitt fokus ligger på barn i förskoleklass.

Tanken är att jag först ska läsa berättelsen ”Är du feg, Alfons Åberg?”, som handlar om att Alfons Åberg inte vill slåss, och därefter samtala med några barn, en i taget, dels kring berättelsen men också kring deras egna erfarenheter av konflikter.

Jag garanterar att skolan, alla deltagare och svar kommer att vara anonyma i min uppsats och att bandinspelningarna kommer att förstöras så fort jag har sammanställt mitt resultat. Enligt de forskningsetiska principer som jag har att förhålla mig till krävs vårdnadshavares samtycke för att jag ska kunna genomföra min studie. Deltagandet är frivilligt och barnet har även rätt att avbryta sin medverkan.

Har ni frågor kan ni kontakta mig på telefon xxxx-xxxxxx eller via mejl xxxxxxxxx.

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning Maria Knutsson

Jag ber er fylla i talongen och lämna tillbaka till läraren senast fredag 18/11 -11.

Jag och mitt barn ger tillstånd till att medverka i studien.

Jag och mitt barn ger **inte** tillstånd till att medverka i studien.

Vårdnadshavarens underskrift

Barnets underskrift