



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# ”Så man får jobba direkt när en konflikt uppstår”

- En intervjustudie om hur pedagogens förhållningssätt i konflikter kan stötta barns utveckling av empatisk förmåga

Ida Sjöberg &  
Jennie Waldenstedt

Förskolläraryrket



# Abstract

---

Uppsats/Examensarbete: 15 hp

Kurs: LÖXA1G

Nivå: Grundnivå

Termin/år: HT2014

Kursansvarig institution: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

Handledare: Kristoffer Larsson

Examinator: Nils Hammarén

Kod: HT14-2920-029-LÖXA1G

Nyckelord: empati, konflikter, konflikthantering, förskolan, pedagogens roll, proximala utvecklingszonen

---

The purpose of this study was to find empathy supporting strategies for educators to practice in conflicts between children in preschool. To accomplish this we interviewed four preschool teachers from three different preschools in Sweden, and asked them about their experience of development of empathy in children and how conflict situations can be used as learning opportunities. Our aim was to find a number of strategies that can be used to scaffold children forth in the sociocultural perspective's concept "the zone of proximal development". This perspective is the theoretical approach we have used to analyze the results of our study.

Our results suggested that the preschool teachers explain empathy as an inherited ability that is determined by social- context and environment. It can therefore be said that a child that is surrounded by empathic role models that encourages and supports the child's empathic actions has better possibilities to develop empathy. It's impossible to teach someone empathy if you don't mediate it yourself. We also found that the preschool teachers describe that conflicts present excellent opportunities to work with the development of empathy, and that the teacher's main role in children's conflicts is to act as a mediator and support the children in a way that benefits the ability of empathy. The strategies we found were (1) empathic role models, (2) confirming emotions, (3) explaining experiences, (4) listening to all versions, (5) setting positive boundaries, (6) turning attention to others' perspective, (7) encouraging empathic actions and (8) reconciliation. All the strategies we found require good communication, which according to the sociocultural perspective is the most important tool to learn. To help children in the development of empathy, a dialogue on equal conditions that allows all parties to express their experience and opinion, is according to our study a significant part in the work of a preschool teacher.

Keywords: empathy, conflicts, conflict management, preschool, a teacher's role, zone of proximal development

# Förord

---

Vi vill rikta ett varmt tack till de förskollärare som tagit sig tid att medverka i vår studie! Utan ert deltagande hade vår undersökning inte gått att genomföra. Vi vill också tacka vår handledare Kristoffer Larsson som har givit oss värdefull respons och utmanat oss i vårt skrivande. Slutligen vill vi tacka varandra för ett gott samarbete!

Göteborg, januari 2015

Ida & Jennie

# Innehållsförteckning

---

Abstract.....	2
Förord.....	3
1 Inledning.....	6
2 Syfte.....	7
2.1 Frågeställningar.....	7
3 Tidigare forskning och litteratur.....	8
3.1 Empati.....	8
3.1.1 Empatins utveckling.....	9
3.2 Förskolans roll i barns empatiska utveckling.....	10
3.2.1 Empatisk kommunikation.....	10
3.2.2 Barns känslor.....	11
3.2.3 Barns omsorg om andra.....	12
3.2.4 Yngre och äldre barns empati.....	12
3.3 Konflikter och konflikthantering.....	13
3.3.1 Pedagogens roll i barns konflikter.....	14
3.3.2 "Förlåt".....	14
3.3.3 Konsekventa samvaroregler.....	15
3.4 Empati och konflikthantering.....	15
4 Teoretisk anknytning.....	17
4.1 Sociokulturellt perspektiv.....	17
4.2 Den proximala utvecklingszonen för lärande.....	17
4.2.1 Tre dialoger för anpassat stöd i den proximala utvecklingszonen.....	18
5 Metod.....	19
5.1 Metodval.....	19
5.2 Urval.....	19
5.3 Utrustning.....	20
5.4 Genomförande.....	20
5.5 Bearbetning av materialet.....	21
5.6 Validitet och reliabilitet.....	22
5.7 Etik.....	23
5.8 Metoddiskussion.....	23
6 Resultatredovisning.....	25

6.1 Empati .....	25
6.1.1 Varför är det viktigt att utveckla empati?.....	25
6.1.2 Att stötta utvecklingen av empatisk förmåga .....	26
6.2 Konflikter .....	26
6.2.1 Vad är pedagogens roll i barns konflikter?.....	27
6.3 Samband mellan empati och konflikter?.....	28
6.4 Konflikthantering som stöttar barns empatiska utveckling.....	28
6.4.1 Kommunikation .....	28
6.4.2 Barns känslor och upplevelser .....	29
6.4.3 Förståelse för andras perspektiv .....	30
6.4.4 Försoning .....	30
6.5 Yngre och äldre barn .....	31
6.6 Gemensam strategi .....	31
7 Diskussion .....	33
7.1 Empati - en medfödd förmåga eller ej?.....	33
7.2 Konflikter – hinder eller möjligheter? .....	33
7.3 Pedagogens roll i barns konflikter .....	34
7.4 Sambandet mellan empati och konflikter.....	34
7.5 Strategier i den proximala utvecklingszonen .....	35
7.5.1 Den emotionella dialogen .....	35
7.5.2 Den meningsskapande och utvidgande dialogen .....	36
7.5.3 Den reglerande och gränssättande dialogen.....	37
7.6 Sammanfattning .....	39
8 Förslag till fortsatt forskning .....	39
Referenslista .....	40
Bilaga 1 .....	42
Bilaga 2 .....	43
Bilaga 3 .....	45

# 1 Inledning

*Empati* är ett begrepp som de flesta människor sannolikt har mött i olika sammanhang. Det anses i allmänhet vara något grundläggande och väldigt viktigt för oss människor att lära. Begreppet kan dock upplevas som både abstrakt och svårdefinierat, och kanske är det få som kan förklara hur utvecklingen av empati egentligen går till. I förskolan skall grunden för det livslånga lärandet läggas och här skall varje barn ges möjlighet att i samspel med andra utvecklas efter sina förutsättningar. I läroplanen för förskolan kan vi läsa att ”Förskolan skall uppmuntra och stärka barnens medkänsla och inlevelse i andra människors situation... Verksamheten skall syfta till att barnens förmåga till empati och omtanke om andra utvecklas...” (Skolverket, 2010, s. 4). I förskolans uppdrag ingår således att arbeta med barns empati, men hur gör man?

För att lära sig empati krävs att man får möta andra människors perspektiv. Förskolan som institution är en plats där många människor, både barn och vuxna, med olika bakgrund och erfarenheter samspekar och interagerar. Ett naturligt inslag när olika människor möts är *konflikter*, som är en självklar del i förskolans vardag och pedagogers arbete. I konflikter föreligger följaktligen goda möjligheter att erfara människors olika upplevelser och perspektiv, varför vi anser att de konflikter som uppstår i förskolan bör tas tillvara som lärandetillfällen för att bland annat stimulera barns empatiska förmåga. Konflikter kan uppfattas som tids- och energikrävande eller som en lärandearena vilka erbjuder goda möjligheter till utveckling hos barn. Pedagogers syn på de konflikter som uppstår mellan barn i förskolan blir därmed avgörande för vilken pedagogisk verksamhet man skapar. I förskolans läroplan står det som ett strävansmål att varje barn skall utveckla sin förmåga att hantera konflikter (Skolverket, 2010, s. 9) vilket indikerar att konflikter skall vara en del av lärandet i förskolan.

Genom arbete och verksamhetsförlagd utbildning i förskolan har vi fått möta många olika verksamheter och pedagoger, vilket har varit berikande inför vår kommande yrkesroll som förskollärare. Dessa erfarenheter har också medfört att vi har stött på många situationer som väckt frågor och funderingar. Något vi båda lagt märke till är att konflikter är ett vanligt inslag i förskolans vardag. Vi har dock fått uppfattningen att barns konflikter inte alltid tas på allvar av pedagoger, och att de inte heller alltid hanteras på ett empatiskt sätt, dvs. att vi upplever att pedagogerna behandlar barnen på ett sätt som de förmodligen inte hade behandlat en vuxen. Detta är grunden till att vi valt att fördjupa oss i hur empati spelar en betydande roll i konfliktsituationer. När vi läst forskning och litteratur inför vår studie har vi upptäckt att det finns mycket material att tillgå om både empati och konflikter var för sig, men inte särskilt mycket om relationen mellan dem. Vår förhoppning är att denna studie skall bidra med kunskap om hur konflikter kan nyttjas som lärandearena, för att stötta barns empatiska utveckling. Målet är att finna empatistöttande strategier att som pedagog tillämpa i arbetet med barns konflikter i förskolan.

## 2 Syfte

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap till hur man som pedagog i förskolan, genom ett medvetet förhållningssätt i konflikter mellan barn, kan stötta utvecklingen av barns empatiska förmåga. Vi vill få en inblick i hur några verksamma förskollärare resonerar kring sitt sätt att hantera konflikter som ett pedagogiskt redskap för att stimulera barns empatiska utveckling.

### 2.1 Frågeställningar

- Hur resonerar de intervjuade förskollärarna om barns utveckling av empatisk förmåga?
- Hur resonerar de intervjuade förskollärarna om konflikter som lärandearena och sin roll i konflikter mellan barn?
- Vilka strategier beskriver de intervjuade förskollärarna att de tillämpar i konflikthantering för att stimulera barns empatiska förmåga?

## 3 Tidigare forskning och litteratur

I denna del presenteras tidigare forskning och litteratur som behandlar empati, konflikter och konflikthantering samt pedagogens roll i barns lärande och utveckling. Urvalet av forskning och litteratur har gjorts genom en process där en författares referenser har lett oss fram till nästa författare och så vidare.

### 3.1 Empati

Ordet empati härstammar från grekiskans "empathia" vilket betyder "inkännande". Empati är emellertid ett komplext begrepp, och inom empatiforskningen är man överens om att begreppet saknar en enkel definition. Detta menar Ulla Holm (2001), legitimerad psykolog, psykoterapeut och filosofie dr. Ursprungligen handlar empati om att uppfatta en annan människas sinnesstämning och känslomässiga tillstånd, utan att lägga någon värdering i det man uppfattar. I vardagsanvändningen har empati dock fått en mer positiv innebörd och kopplats till vänlighet, snarare än att kunna uppfatta de underliggande emotionella budskap som en människa kommunicerar. Det är dock viktigt att skilja empati från det närbesläktade ordet "sympati" som betyder "medkänsla" och som förutsätter att man hyser positiva känslor för den andre. Empati handlar primärt inte om att tycka om någon, utan enbart om att kunna leva sig in i andra människors perspektiv och känslor (a.a.). Charles Daniel Batson (1991), amerikansk forskare och psykolog, menar dock att empatiska känslor även kan inkludera känslor av sympati och medkänsla, då detta ofta är en naturlig följd av att inta någon annans perspektiv.

En av de mest inflytelserika forskarna inom empatifältet är Martin Hoffman, amerikansk psykolog och professor inom psykologi. Enligt Hoffman (2000) är empati människans sätt att visa omsorg för andra, och han beskriver det som "limmet" som gör det sociala livet möjligt. Inom forskningsfältet råder det emellertid delade meningar om huruvida empati enbart handlar om att kunna förstå någon annans känsloupplevelse, eller om det även automatiskt inbegriper ett moraliskt handlande. Margareta Öhman (2003) är verksam forskare, legitimerad psykolog och familjeterapeut med många års erfarenhet av utvecklingsarbeten inom förskolan. Hon menar att begreppet empati inte bara innefattar att kunna förstå någon annans känsloupplevelse, utan också att handla utifrån sin inlevelseförmåga. Detta kallas "prosocialt beteende" vilket omfattar handlingskraft, alltså att man agerar i syfte att förändra situationen och griper in för att hjälpa den andre. Drivkraften att handla empatiskt, dvs. det prosociala beteendet, föds genom positiva erfarenheter av att visa omsorg och förstärks då omgivningen uppmuntrar detta beteende (a.a.). Att empati nödvändigtvis måste innefatta handlingskraft är emellertid inte alla forskare eniga om. Nancy Eisenberg, amerikansk professor inom psykologi och Janet Strayer, kanadensisk professor inom psykologi (1987) har forskat på området. I sin litteraturstudie där de sammanfattat de viktigaste forskningsfynden inom empatiforskningen, har de kommit fram till att relationen mellan empati och prosocialt beteende inte är självklar. De menar att det finns en tydlig koppling mellan begreppen, men att empati inte alltid resulterar i empatiskt handlande, eller överhuvudtaget ens till viljan att agera prosocialt och hjälpa den andre. I vissa fall väljer man att inte agera på sina empatiska känslor, exempelvis då man upplever att priset för att hjälpa till är för högt för det egna välbefinnandet (a.a.).

Jakob Håkansson Eklund, svensk empatiforskare och universitetslektor i psykologi, och Henry Montgomery, svensk psykolog och professor i psykologi (2003) menar att en förståelse för en annan människas perspektiv leder till en motivation att hjälpa den andre. I sin studie har de kommit fram till att empati inkluderar; fokus på den andres perspektiv, att empatisören förstår den andres situation och känslor, att empatisören känner igen sig utifrån sina tidigare erfarenheter och kan identifiera sig med den andres känslor, och slutligen att empatisören därmed är mån om den andres välbefinnande.



I en senare studie av Håkansson Eklund (2006) indikeras att empati är direkt relaterat till två olika faktorer; *subjektsyn* och *graden av svårighet i situationen*. Med detta menas att empati vanligtvis förekommer när en person som befinner sig i en svår situation uppfattas som ett subjekt. Att se en person som ett subjekt handlar om att se denne som likvärdig med en själv, och att kunna identifiera sig med dennes upplevelser. Håkansson Eklund (2006) menar att även situationen ifråga är avgörande för huruvida empati väcks, och att man lättare känner empati med någon som befinner sig i en svår och utsatt situation. Han refererar dock till Edward Royzman, amerikansk professor i psykologi och Rahul Kumar, amerikansk professor i filosofi, som betonar att det är möjligt att känna empati även med någons positiva känslor såsom glädje och iver, men att det är mer troligt att empati framträder i samband med en svår situation. De menar att empati med positiva känslor kräver ett speciellt band till personen ifråga, och att det fordras en "bättre" person för att känna empati med någon annans framgångar än med någons missöden. De noterar också att de flesta forskare som definierar empati på ett neutralt sätt ändå väljer att undersöka det huvudsakligen i negativa kontexter.

### 3.1.1 Empatins utveckling

Historiskt sett har forskare varit oense om huruvida det är arv eller miljö som styr den empatiska utvecklingen hos människan. Numera är dock allt fler forskare överens om att empati är en medfödd förmåga. Med det sagt betyder det inte att miljön inte påverkar, för det gör den definitivt. Själva förmågan att utveckla empati är nedärvd, men precis som med alla andra förmågor vi människor besitter, behöver empatin tränas för att utvecklas (Holm, 2001).

Enligt Öhman (2003) strävar det nyfödda barnet efter att ingå i samspel med andra och söker och svarar därför aktivt på kontakt. Redan i detta tidiga skede reagerar spädbarnet på mänsklig gråt med stress, oro och ofta egen gråt. Huruvida detta är empati råder det delade meningar om bland forskare, men de flesta är överens om att detta är ett slags "instinktiv empati" som kan representera empatins ursprung (a.a.). Hoffman (2000) är dock övertygad om att detta är det inledande stadiet i den empatiska utvecklingen som sker under barnets första levnadsår.

Marianne Brodin, legitimerad psykolog och Ingrid Hylander, legitimerad psykolog, filosofie dr och universitetslektor i psykologi (2002) refererar till den amerikanske psykologen Silvan Tomkins som identifierar nio grundaffekter hos spädbarn; glädje, iver, förvåning, rädsla, ledsenhet, ilska, skam, avsmak och avsky. Tomkins menar att de vuxna läser av och ger respons på dessa känslouttryck hos spädbarnet, och att barnets känsleregister i detta ömsesidiga utbyte av känslor utvecklas. Till en början uppfattar spädbarnet den vuxnes empati enbart som ett yttre handlande, som exempelvis "hen lugnar mig", men redan efter att barnet fyllt sex månader får den vuxnes empati en ny upplevelsedimension för barnet - "hen kan förstå mig, vi kan förstå varandra". Barnet börjar alltså successivt uppleva sina känslor som något som kan delas med någon annan (a.a.).

I takt med att barnet blir äldre ökar förmågan att identifiera sig med andra. Barnet börjar alltmer kunna skilja mellan sig själv och andra, och reagera negativt på andra människors negativa upplevelser. Detta kommer till uttryck genom att barnet bland annat börjar trösta andra på samma sätt som det själv tycker om att bli tröstad, genom att exempelvis låna ut sin napp till någon annan som är ledsen (Hoffman, 2000). Vid två års ålder har barnet, trots sin övervägande egocentriska karaktär, en fungerande empatisk förmåga. Bland barn upp till tre års ålder är det vanligt med så kallad "smitta", dvs. att barnen efterliknar varandras beteenden, både vad gäller känslor och aktiviteter. Om ett barn börjar slå med besticken i tallriken tar andra barn ganska snart efter beteendet. Detta beror på att barnen kan uppfatta en känsla, men inte urskilja vems den är, och blir därför överväldigade av sinnesstämningen som råder (Öhman, 2003). Den empatiska utvecklingen fortgår enligt Hoffman (2000) hos en del barn ända upp i tonåren.

Ovan nämnda faser i människans empatiska utveckling är alltså biologiskt nedärvda. Det är emellertid omgivningen, och då framförallt de vuxna i barnens omgivning, som avgör huruvida den empatiska förmågan skall utvecklas eller bromsas. Vårdnadshavarna är självklart de mest betydelsefulla personerna för barnets empatiska utveckling, men även andra vuxna i barnets liv, såsom exempelvis pedagoger i förskolan, har ett viktigt ansvar (Öhman, 2003). Även Holm (2001) menar att empati är en förmåga man föds med, men ett resultat av både biologiska och inlärningsmässiga faktorer. Holms (2001) resonemang grundar sig på psykoanalytisk utvecklingspsykologi som framhåller att människor har olika sensitivitet och behov av skydd mot känslostormar. Detta innebär att en likartad yttre miljöpåverkan kan ha olika konsekvenser för olika individers känslomässiga utveckling. Idag talas mycket om neuropsykologiska funktionsstörningar, dvs. medfödda svårigheter som kan yttra sig bland annat som bristande social kompetens eller bristande empatisk förmåga. Brodin och Hylander (2002) instämmer i att somliga barn föds med dessa funktionshinder som kan begränsa deras utveckling, men menar ändå att det är i samspel med omgivningen som hjärnans utveckling formas. Oavsett medfödda grundförutsättningar så kan den empatiska förmågan utvecklas genom nya erfarenheter i ett pedagogiskt samspel (a.a.).

### **3.2 Förskolans roll i barns empatiska utveckling**

I förskolans läroplan fastslås att förskolan i samarbete med hemmen skall ansvara för barnens utveckling, lärande och fostran. Verksamheten skall anpassas efter varje barns behov och förutsättningar så att varje barn får erfara tillfredsställelsen av att göra framsteg (Skolverket, 2010). Öhman (2003) menar att förskolan har en viktig roll i barns lärande. Att barnet ges möjlighet att knyta an till andra vuxna än vårdnadshavarna berikar barnets utveckling, då barnet får fler vuxna förebilder att identifiera sig med. Relationen mellan barn och pedagog skiljer sig från den djupt känslomässiga relation som finns mellan barn och vårdnadshavare, och består istället av andra komponenter såsom självkänsla, kompetens och gruppsamvaro. I förskolan ges unika möjligheter att vistas i en stor barngrupp vilket ger goda förutsättningar för att utveckla sociala färdigheter, såsom empati. Förskolan erbjuder även ofta en annan typ av stöd än det som finns i hemmet, och som skall vara anpassat efter varje barns behov och utvecklingsnivå (a.a.).

#### **3.2.1 Empatisk kommunikation**

Eva Johansson (2011), docent i pedagogik, poängterar i sin forskningsstudie att samtalet är en viktig del i att lära barn hänsyn gentemot andra. Genom att som pedagog resonera med barnen och uppmuntra dem att berätta för varandra vad de vill, kan barnens språkliga och på sikt även empatiska utveckling stöttas. Att samtala med barnen framhåller även Öhman (2003) som grundläggande för utvecklingen av empatisk förmåga, då hon menar att den empatiska processen är beroende av både emotionell och kognitiv kompetens. Genom språket kan barnet kommunicera och förmedla sina upplevelser, tankar och känslor och dela dem med andra, vilket är väsentligt för att utveckla empati. Att samtala gemensamt i barngruppen ger barnen möjlighet att lära sig att lyssna på varandras åsikter, respektera varandras olikheter och att vänta på sin tur, vilket främjar den empatiska förmågan. Öhman (2003) hävdar att mycket forskning visar att vuxna talar väldigt lite med barn, och att kommunikationen ofta består av tillsägelser, kommandon eller pedagogisering. Med pedagogisering menas att den vuxne riktar samtalets fokus mot kunskapsfären och glömmar bort barnets intention. Exempelvis om ett barn vill visa upp sin nya tröja, så säger den vuxne direkt "Vad fin! Vilken färg har den?". Den vuxne övergår direkt till att kontrollera barnets kunskap av färger istället för att föra en dialog med barnet på barnets villkor (a.a.).

För att ett barn skall utveckla ett rikt och nyanserat språk behövs en aktiv språkstimulans inom språkets alla dimensioner. Språk består inte enbart av det verbala, talade språket, utan även av kroppsspråk, bildspråk, skrift och läsning (Öhman, 2003). Daniel Goleman (1998), amerikansk forskare, författare och psykolog, understryker att omkring nittio procent av det människan

kommunicerar är icke-verbalt och består av känslomässiga budskap i form av tonfall, gester, ansiktsuttryck och liknande. Det väsentliga är därmed oftast inte vad som sägs, utan hur det sägs. När en persons ord inte stämmer överens med vederbörandes icke-verbala signaler, är det främst det känslomässiga budskapet som registreras hos mottagaren. Även Johansson (2011) problematiserar en distinktion mellan vad som uttrycks verbalt och känslomässigt. Att exempelvis försöka lära ut hänsyn genom att stänga ute ett barn ur gemenskapen, förmedlar snarare motsatta värden än det man eftersträvar.

Den vuxnes bemötande av barnet är således grundläggande för barnets empatiska utveckling. Enligt Kinge (2000) är graden av respekt och värme som den vuxne förmedlar till barnet avgörande för hur mycket respekt och värme barnet i sin tur förmår att känna inför både sig själv och andra. Ett barn som utsatts för alltför stora brister i samspelet med nära omsorgspersoner, och inte bemötts av empati, kan ha svårare att själv utveckla en empatisk förmåga. För att kunna utveckla en empatisk förmåga måste barnet enligt Öhman (2003) ges tillgång till empatiska förebilder. I huvudsak lär sig barnet av hur vuxna beter sig mot varandra och mot barnen i vardagliga situationer. En empatisk förebild utmärks genom att vara personlig, inbjudande, respektfull, känslösam och varm. Det är en människa som tar sig tid att lyssna på sina medmänniskor och tar det de säger på allvar. Kinge (2000) poängterar att barn som inte tidigare mötts av empatiska förebilder hemifrån, kan kompensera detta genom att etablera en positiv relation till en nära person utanför hemmet, varför förskolans roll är högst betydelsefull.

### **3.2.2 Barns känslor**

Allredan då barn är väldigt små, redan innan de har tillägnat sig det verbala språket, ger vuxna verbal bekräftelse på deras känslouttryck. Istället för att enbart le mot ett skrattande spädbarn säger man också "Åh vad roligt". På detta vis sätter man ord på barnets erfarenheter och i sinom tid kan barnet benämna sina känslor med ord som "glad" och "arg". I takt med att barnets verbala språk utvecklas kan barnet även prata om sina känslor, vilket hjälper barnet att skapa mening och sammanhang av sina upplevelser. Att få tillgång till ett nyanserat språk för sitt inre känsloliv är en förutsättning för att förstå sig själv och för att kunna hantera sina känslor. Det är därför viktigt att som vuxen hjälpa barn att sätta ord på deras känslor, oavsett vilka känslor barnet har. En känsla kan aldrig, såsom ett beteende, vara rätt eller fel. Att acceptera ett barns känsla är inte detsamma som att acceptera ett barns beteende. Till ett argt barn som kastar sin tallrik på golvet kan man säga "Jag ser att du är arg, men du får inte kasta din tallrik på golvet". På så vis markerar man att beteendet är fel, men utan att skuldbelägga barnets känsla. Ett barn som aldrig bekräftas i sina känslouttryck, och som ofta möts av vuxna som tonar ned det barnet känner, kan få svårt att förstå både sig själv och andra (Brodin & Hylander, 2002).

Kinge (2000) framhåller att den vuxnes hjälpsamhet gentemot barnet i utforskandet av egna känslor, liksom den vuxnes genuina respons på barnets känslouttryck, påverkar barnets möjligheter att förstå sig själv och så småningom även andra. Barn som bemötts av bekräftelse och empatisk respons från sin omgivning kan utveckla ett brett register av känslor och därigenom ha dem under kontroll. Framförallt är det viktigt för oss vuxna att erkänna negativa känslor såsom hat, ilska och svartsjuka som naturliga, mänskliga reaktioner. Att tabubelägga dessa känslor kan få förödande konsekvenser i form av att barnet förtränger dem, vilket kan leda till att känslorna istället kommer till uttryck som ett destruktivt och utagerande beteende hos barnet (a.a.). Förmågan att uppfatta andra människors känslor är grunden till empati. För att kunna förstå andra krävs emellertid att man först är väl bekant med sina egna känslor. Genom att som vuxen bekräfta och samtala om barnets känslor kan man följaktligen stötta utvecklingen av empatisk förmåga (Brodin & Hylander, 2002).

### 3.2.3 Barns omsorg om andra

Johansson (2011) beskriver att pedagoger kan arbeta på olika sätt för att få barnet att rikta sig mot sina kamrater och bli känslig för kamraternas känslouttryck. Genom att stötta barnet att reflektera och sätta ord på en händelse som uppstått, kan pedagogen rikta barnets fokus mot det andra barnets perspektiv och upplevelse. Detta kan göras genom frågor i stil med "Hur tror du att Kajsa känner när hon trillar och slår sig?" (a.a.). Att rikta barnets fokus mot den andres perspektiv kallar Hoffman (2000) för *induktion*, vilket handlar om att uppmärksamma barnet på den andres lidande, samt att påvisa hur barnets agerande varit en bidragande orsak till detta. "Det gör ont på Pelle när du sparkar på honom. Han ville bara titta på din docka en liten stund, han hade inte tänkt ta den ifrån dig". Att sätta ord på situationen på detta sätt, skapar enligt Hoffman (2000), en empatibaserad skuld hos barnet som är väsentligt för utvecklingen av empati.

Öhman (2003) beskriver det som vanligt förekommande att man som vuxen väljer att kommentera barns handlande när de gör något fel. När något däremot fungerar bra glömmar man gärna bort att uppmärksamma det, vilket lätt kan leda till en ond spiral av tillsägelser och negativa förväntningar på barnet. När önskvärda beteenden "glöms bort" och aldrig uppmärksammas finns det även en risk att dessa blir allt mindre vanliga hos barnet. För att utveckla empati krävs att barnets empatiska handlingar uppmuntras (a.a.). Också Johansson (2011) menar att barns etiska förmågor kan utvecklas genom att man som vuxen synliggör barnens omsorg om varandra. När ett barn gör något snällt och stödjande gentemot ett annat barn kan pedagogen uppmärksamma det för barnet.

Bland annat tar Johansson (2011) upp ett exempel från sin forskningsstudie som skildrar just detta arbetssätt. Situationen handlar om en samlingsituation där alla barn som vill får gå och hämta ett gosedjur från en hylla, som de sedan skall sjunga om på samlingen. Ett barn, Fia, 2 år gammal, har tagit två gosedjur, ett lamm och en hund. Ett annat barn, Jens, också 2 år gammal, som inte fått något gosedjur vill ha lammet som Fia har och försöker därför ta det ifrån henne. Fia vill dock inte lämna ifrån sig lammet. En pedagog ber då Jens att inte ta lammet från Fia, utan att istället fråga henne om lov. Pedagogen vänder sig sedan till Fia och frågar om Jens kan få lammet, varpå Fia först tittar på sina gosedjur och därefter på Jens. Efter en stund ger hon lammet till Jens som blir jätteglad. Pedagogen berömmar då Fia genom att berätta högt och uppmuntrande för alla barn om Fias goda gärning; "Det var snällt av Fia att lämna ifrån sig lammet". På detta sätt visar pedagogen respekt för båda barnens vilja, samtidigt som hen förstärker Fias positiva handlande (a.a., s. 183-184).

### 3.2.4 Yngre och äldre barns empati

Det finns en del skillnader i hur yngre barn upp till tre år, och äldre barn mellan tre och sex år, uttrycker empati. Detta hävdar Brodin och Hylander (2002). De yngre barnen har ofta en god känslomässig kompetens och berörs av andras känslor, vilket kan yttra sig i att de själva börjar gråta om någon annan är ledsen, eller att de försöker trösta. Detta tröstande antas emellertid inte vara ett resultat av ett medvetet reflekterande hos de yngsta barnen. Snarare kan det vara så att barnen har så lätt för att överta andras känslor att de helt enkelt inte står ut med att någon är ledsen, och därför försöker lösa situationen genom att trösta. Att lyckas trösta ett annat barn skänker även stor inre tillfredsställelse hos barnet vilket stärker barnets självkänsla (a.a.).

Brodin och Hylander (2002) menar vidare att vuxna inte verkar se lika många empatiska handlingar hos äldre barn, vilket de förmodar kan bero på att äldre barn uttrycker empati på ett annorlunda sätt. Äldre barn gråter vanligtvis inte lika lätt som små barn, och smittas inte heller lika lätt av andras känslor. De har inte heller lika nära till kroppskontakt såsom klappar, kramar och pussar, varför de små barnens empati blir mer synlig för de vuxna. De äldre barnen läser ofta av varandras känslosignaler i ett tidigt skede och agerar empatiskt redan innan känslorna blivit så starka att en vuxen måste ingripa, vilket gör att de vuxna ofta missar de äldre barnens empatiska handlingar.

Hos äldre barn kan empati bland annat komma till uttryck i att barnet gör plats bredvid sig åt en kamrat, delar med sig av en ägodel eller försöker få någon som är ledsen glad igen genom att skoja och göra sig rolig. Att visa empati är för äldre barn, till skillnad från de yngre, ett alltmer medvetet val. Det händer faktiskt att de förstår precis vad som hänt med ett annat barn, men väljer att inte göra något åt det. Därför är det oerhört viktigt att de vuxna är lyhörda för och uppmuntrar de äldre barnens empatiska handlingar, så att den empatiska utvecklingen inte avtar i brist på bekräftelse (a.a.).

### **3.3 Konflikter och konflikthantering**

Innebörden av ordet konflikt varierar både beroende på vem som använder det, och i vilket sammanhang det förekommer. En allmän definition av begreppet är dock den Ilse Hakvoort (2012), filosofie dr, lånar från Svenska akademins ordbok, där konflikt förklaras som "förhållande av motsättning" och "strid mellan människor" (s. 27). Enligt Öhman (2003) härstammar begreppet konflikt från det latinska ordet "conflictio", vilket betyder "sammanstötning". Synen på vad en konflikt är och hur de skall hanteras varierar såväl inom som mellan olika kulturer. En del personer är konfliktundvikande vilket innebär att man skyr konflikter och avstår från att säga rakt ut vad man tycker och känner. Andra personer är vana vid ett hetsigare klimat där man tar itu med både små och stora konflikter omedelbart och inte räds för att diskutera livligt. För en konfliktundvikande person kan något som av andra skulle uppfattas som en bagatell, istället upplevas som en konflikt. En person som däremot är van vid konfrontation har högre toleransnivå inför vad som kan klassas som en konflikt (a.a.).

Thomas Jordan (2006), svensk ekonomie dr, docent i kulturgeografi och universitetslektor i arbetsvetenskap, presenterar en mer specifik förklaring av begreppet konflikt. Han menar att en konflikt är en interaktion mellan minst två parter, där åtminstone en av dessa två har önskemål vilka känns alltför viktiga för att släppa. Personen upplever även att möjligheten att få sina önskemål tillgodosedda blockeras av motparten. Enligt Jordan (2006) räcker det inte att två parter enbart har olika åsikter eller tycker illa om varandra för att det skall klassas som en konflikt, utan det krävs även att minst en av parterna arbetar för att få sina blockerade önskemål tillgodosedda. Det är dock inte enbart den parten som upplevs blockera den andres önskemål som är skyldig till konfliktens uppkomst, utan även den personen som vägrar släppa sina önskemål är bidragande (a.a.).

Många människor förknippar konflikter med något dramatiskt och obehagligt som man helst vill undvika. Jordan (2006) anser dock att konflikter är en naturlig, oundviklig och inte nödvändigtvis negativ del i människans liv. Han menar att det finns många fördelar med att se konflikter som en självklar del i vår vardag som vi måste lära oss att hantera. Gunilla Granath (2010), journalist och filosofie dr i pedagogik, hävdar att det råder en norm kring vår syn på konflikter som något oacceptabelt. Normaliteten utgörs av kontroll vilket innebär att man inte skall gråta eller vara arg. Stämningen i gemenskapen människor emellan skall vara behaglig och varm, och vi blir direkt obekväma om någon går utanför ramen för den normala tonen. Granath (2010) menar dock att denna rädsla för konflikter är obefogad, och att den konfliktundvikande kulturen gör att vi går miste om verkliga möten med varandra och våra känslor. Även Friberg (2012) poängterar att konflikter är en essentiell del i mänsklig samvaro och en förutsättning för utveckling, förändring och lärande, både i samhället och för individen. Enligt Friberg (2012) påverkar den syn man har på konflikter även hur man hanterar dem.

Johansson (2011) menar att de konflikter som uppstår mellan barn på förskolan ofta bagatelliseras ur ett vuxenperspektiv, och att vuxna således förminskar barns upplevelser av konflikter. Hon problematiserar det faktum att vuxna ibland inte uppmärksammar barns konflikter, och därmed visar en acceptans inför det som sker. Vidare betonar Johansson (2011) att valet att avstå från att ingripa i en konflikt även det är ett ställningstagande.

En vanlig önskan bland pedagoger på många förskolor är att barn skall kunna hantera sina konflikter på egen hand. Det är dock inte särskilt ofta som det finns en faktisk handlingsplan för hur detta skall gå till. Precis som att man måste visa barn hur man klär på sig sina kläder, måste man även visa barn hur man hanterar konflikter (Öhman, 2003). I förskolans läroplan kan vi läsa att "Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att fungera enskilt och i grupp, att hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt ta ansvar för gemensamma regler (Skolverket, 2010, s. 9). Att ge barn strategier som stöd för att hantera sina konflikter ingår alltså i förskolans uppdrag, varför det är av största betydelse att som pedagog i förskolan se konflikter som vilken annan pedagogisk situation som helst, och att agera på ett medvetet sätt när konflikter uppstår.

### 3.3.1 Pedagogens roll i barns konflikter

Som pedagog kan man inta rollen som medlare i barns konflikter. Medlarens uppgift är att stötta parterna att kommunicera på ett konstruktivt sätt för att finna en lösning på problemet. Som medlare skall man hjälpa genom att strukturera upp situationen och reda ut vad som hänt, men utan att bedöma vem som har rätt eller fel. Det är viktigt att som medlare förhålla sig neutral och se till att parterna är likställda och ges lika mycket utrymme att berätta sin version. Ett vanligt fel som många vuxna gör då de försöker medla är att de har en förutfattad mening om hur lösningen skall se ut. Kärnan i medling är att vara öppen för att låta de inblandade parterna komma fram till sin egen lösning, och att enbart finnas där som stöd (Jordan, 2006).

När en konflikt har uppstått är det viktigt att alla inblandade ges möjlighet att redogöra för sin version av händelseförloppet. I en konflikt mellan barn på förskolan har alla de inblandade barnen sin egen upplevelse av vad som inträffat som är verklig för dem. Om en pedagog varit närvarande har även denne en egen version av händelsen, som också den är värdefull för att få förståelse för situationen. Det är viktigt att komma ihåg att det inte finns någon sann version, utan flera olika versioner av samma situation. Att lyssna in barnen är en av pedagogens viktigaste uppgifter, då det är en förutsättning för att barnen skall känna sig bekräftade och förstådda. Genom att lyssna aktivt och koncentrerat kan pedagogen samla information om hur barnet upplever sin situation, vilket är avgörande för att kunna stötta barnets empatiska utveckling i konfliktsituationer (Öhman, 2003).

Jordan (2006) betonar konsten att lyssna som en av medlarens huvudsakliga uppgifter. Om de personer som befinner sig i en konflikt ges möjlighet att berätta om och uttrycka sina känslor, och att någon samtidigt lyssnar utan att moralisera, så blir det lättare att finna en lösning och gå vidare. Han poängterar dock att när man befinner sig mitt i en konflikt är man ofta uppfylld av starka känslor, vilket kan göra det omöjligt att ta in vad den andre har att säga. Lyssnande måste därför innebära att man sätter sina egna känslor inom parentes och lägger allt fokus på att förstå den andre (a.a.).

### 3.3.2 "Förlåt"

Att gottgöra varandra efter en konflikt handlar om att hitta ett sätt att försonas. En del barn behöver mer stöttning av vuxna för att hitta ingångar till att gottgöra den andre. Genom att exempelvis ställa frågor till barnet, såsom "Hur ska vi göra nu?", hjälper man barnet att resonera kring en möjlig försoning (Brodin & Hylander, 2002). Öhman (2003) problematiserar begreppet "förlåt" som något som många gånger används slentrianmässigt och enbart som ett krav från den vuxnes sida. Hon menar att konflikten ofta anses vara löst så fort man yttrat ordet "förlåt", utan att egentligen ha reflekterat över vad som skett, vilket gör att konflikten förblir obearbetad. Ordet förlåt förlorar därmed sin betydelse och används i huvudsak som en bekväm snabblösning från pedagogens, eller barnens sida. Johansson (2011) hävdar att en del vuxna anser att det är såpass viktigt att säga förlåt, att de ibland till och med tvingar barnen att göra det. I sin studie tar hon upp ett exempel där en

pedagog tvingar fram ett förlåt med hot genom att säga "Då får du sätta dig här tills du säger förlåt". Detta leder till att barnet så småningom hastigt och motvilligt ber om förlåtelse, för att få springa iväg och leka igen. Johansson (2011) frågar sig dock vad barnet kan lära sig av detta förhållningssätt. Lär sig barnet hänsyn eller att lyda vuxnas regler? (a.a.).

Istället menar Öhman (2003) att man bör "göra" förlåt, vilket innebär att man exempelvis kan fråga "Hur kan vi göra det bra igen?" och att man som pedagog uppmuntrar barnet att försöka försonas på olika sätt. Därefter utvärderar man tillsammans med barnen hur försoningen gick genom att fråga "Känns det bättre nu?". Om barnen svarar att det känns bra har de tillägnat sig kunskap om hur de kan trösta någon annan. Ges däremot ett nekande svar, det vill säga att det inte känns bra, bör barnet istället uppmuntras att pröva nya sätt, genom frågor såsom "Hur kan vi göra istället?". Detta för att barnet skall få möjlighet att utmanas i sitt tänkande, pröva sina antaganden samt öka sin förståelse för hur man kan gottgöra och trösta sina kamrater (a.a.).

### **3.3.3 Konsekventa samvaroregler**

Enligt Öhman (2003) styrs all samvaro, liksom den i förskolan, av normer och värden om hur man skall vara tillsammans. Regler visar vilka beteenden som är önskvärda respektive oacceptabla. Gemensamma regler skapar trygghet, eftersom alla då vet vad som förväntas av dem, och vad de själva kan förvänta sig av de andra. Viktigt att tänka på är att som vuxen förhålla sig konsekvent i upprätthållandet av de regler som finns, då detta skapar en tryggare atmosfär för barnen. Ett barn som upplever att reglerna för hur man skall bete sig är någorlunda konsekventa, och har beslutats gemensamt i gruppen, har ett gynnsammare läge att utveckla sin empatiska förmåga, än ett barn som upplever att reglerna är obegripliga och inte efterlevs. För att barn i förskolan skall kunna ta till sig regler måste de kunna förstå varför ett beteende är acceptabelt eller ej. Reglerna bör därför vara så konkreta och enkelt formulerade som möjligt, och gärna diskuteras tillsammans med barnen. Öhman (2003) menar också att regler ofta formuleras som förbud såsom "Du får inte gå härifrån", vilket lätt kan generera en negativ atmosfär. Istället bör man försöka formulera sina regler på ett positivt sätt såsom "Vi stannar här inne och har det trevligt tillsammans" (a.a.).

## **3.4 Empati och konflikthantering**

På vilket sätt hänger då empati och konflikter samman? Vi har ovan presenterat forskning och litteratur om både empati och konflikter var för sig, och vill nu i detta stycke visa på sambandet mellan dessa två. Öhman (2003) anser att "empatisk förmåga är en grundförutsättning för att kunna hantera konflikter på ett konstruktivt sätt" (s. 218). I konflikter tvingas vi möta och förhålla oss till andra människors perspektiv, vilket kräver att vi har förmågan att sätta oss in i den andres situation - alltså empatisk förmåga. Utan empati kan vi både ha lättare att hamna i konflikter, och svårare att hantera dem. I en konflikt är det nödvändigt att man förstår den andres ståndpunkt, samt att man kan formulera sin egen, två viktiga komponenter för en empatisk förmåga (a.a.). Johansson (2011) berättar att pedagoger i den studie hon genomfört lägger stor vikt vid att barnen skall lära sig att förstå andras känslor, och att de ofta tar fasta på konflikter som sker mellan barnen för att få dem att fundera över sina kamraters upplevelser. Med andra ord ser pedagogerna i studien konflikter som en lärandearena för att stötta den empatiska förmågan.

Johansson (2011) hävdar dock att relationen mellan empati och moral är komplex. En vanlig uppfattning är att empati automatiskt leder till ett moraliskt beteende, men Johansson (2011) menar att detta är en felaktig bild. Ett barn som förstår andra barns känslor måste inte nödvändigtvis visa hänsyn gentemot dem, utan kan även använda denna förståelse för att kränka andra barn. Att handla empatiskt är inte självklart för barn, utan måste synliggöras av oss vuxna. Goleman (1998) visar på studier där man har arbetat med empatisk utveckling på ett flertal amerikanska skolor. Arbetet som studierna återger har inneburit att man utnyttjat både tillfällen på och utanför lektioner för att stötta

eleverna i att vända konflikter och kriser till lärdomar i empati och emotionell intelligens. Resultatet av dessa studier visar att dessa elever har förbättrat sin förmåga att förstå andra och att lösa konflikter på ett effektivare sätt (a.a.).



## 4 Teoretisk anknytning

Nedan redogörs för den teoretiska ram som ligger till grund för vår studie. Inledningsvis presenteras *det sociokulturella perspektivet* som vi har valt att utgå från i vår analys av insamlad data. Därefter beskrivs *den proximala utvecklingszonen för lärande*, ett grundläggande begrepp inom det sociokulturella perspektivet, som kommer att vara vårt huvudsakliga analysverktyg när vi griper oss an vår empiri och diskuterar de resultat studien genererat.

### 4.1 Sociokulturellt perspektiv

Förskolan är en plats där många människor möts, både barn och vuxna, och nya relationer kontinuerligt skapas. Samspel och interaktion blir därmed en självklar del av vardagen, liksom konflikter och möten med andra människors perspektiv. Då vi är intresserade av hur lärande kan uppstå i dessa sociala sammanhang har vi valt att bedriva vår undersökning med det sociokulturella perspektivet som utgångspunkt. Det sociokulturella perspektivet härstammar från den ryske pedagogen och filosofen Lev S. Vygotskijs (1896-1934) arbete om lärande och utveckling, som har haft ett stort inflytande på modern pedagogik. Inom denna tradition utgår man från att lärande sker i en social och kulturell kontext, i interaktion med omgivningen, och inte enbart som en oberoende process inom individen. Man ser människan som en biologisk varelse med en av naturen given uppsättning fysiska och mentala resurser, som är en förutsättning för lärande. Trots att dessa resurser har sett i stort sätt likadana ut sedan urminnes tider, kan vi andra saker idag än vad man kunde på exempelvis stenåldern. Detta handlar inte om att människan som art blivit så mycket smartare, utan snarare om att samhället utvecklats. Kunskaper och färdigheter som har byggts upp historiskt i ett samhälle förs vidare och reproduceras via interaktion människor emellan. Detta menar Roger Säljö (2000), professor i pedagogisk psykologi.

En grundtanke i Vygotskijs syn på det sociokulturella perspektivet är att en individs utveckling sker på två olika nivåer. Dels en biologisk mognad som medför en ökande förmåga att samspela med omgivningen, och dels yttre sociokulturella förhållanden. Människan är redan från början en kommunikativ varelse som strävar efter att samspela med andra, och det är i kommunikativa processer som individen blir delaktig i kunskaper (Säljö, 2000). Till skillnad från den schweiziska utvecklingspsykologen Piaget som anser att utveckling sker först när människan hamnar i kognitiv obalans, menar Vygotskij att människan är under ständig utveckling. Lärande är inte begränsat till undervisningssituationer, utan är något som sker i alla situationer i livet. Vygotskij framhåller språket som människans absolut viktigaste redskap för kommunikation. Med språk menas både det talade och skrivna språket, men också bilder, kroppsspråk och olika teckensystem såsom teckenspråk och punktskrift. Språket är vår partner i det mesta vi gör, som hjälper oss att delta i interaktion med våra medmänniskor och att organisera vår omvärld (Säljö, 2010).

### 4.2 Den proximala utvecklingszonen för lärande

I vår studie ligger fokus på pedagogens förhållningssätt och bemötande av barnen. Vi vill veta hur man som pedagog kan stötta barns utveckling av empatisk förmåga, varför vi valt att använda oss av den proximala utvecklingszonen (zone of proximal development) som är ett grundläggande begrepp inom det sociokulturella perspektivet. Den proximala utvecklingszonen beskriver relationen mellan vad en individ klarar av på egen hand, och vad denne klarar av med stöttning från en mer kunnig person, såsom en lärare eller mer kapabel kamrat (Säljö, 2000). Med lite hjälp från omgivningen kan vi lösa ett problem som annars hade varit för avancerat för oss. Denna typ av stöttning kallas ofta för scaffolding, eller "stöttat lärande", vilket inledningsvis börjar med att den kunnige erbjuder mycket stöd som sedan avtar i takt med att den lärande behärskar färdigheten ifråga. Det är viktigt att den kunnige inte tar över arbetet med att lösa problemet, utan istället stöttar

genom att identifiera var individen befinner sig i sin utveckling och strukturerar problemet i mindre välbekanta delar (Säljö, 2010).

Den norske professorn inom psykologi, Karsten Hundeide (2006), menar att man kan tolka den proximala utvecklingszonen på olika sätt. Istället för att söka efter barnets utvecklingsområden anser Hundeide (2006) att man bör fokusera på omsorgspersonernas uppfattning om barnet. Omsorgspersonens syn på barnets eventuella "brister" är avgörande för vilka möjligheter till utveckling barnet ges. Antingen ser omsorgspersonen barnets kompetens som något som är beständigt och som inte går att påverka i något större avseende. Eller så ser omsorgspersonen barnets potential - en zon för möjlig förändring, och kan även förstå sin egen roll som stöttepelare i barnets utveckling (a.a.).

#### 4.2.1 Tre dialoger för anpassat stöd i den proximala utvecklingszonen

Även Hundeide (2006) benämner begreppet scaffolding för att beskriva den vägledande kommunikation som sker mellan vuxen och barn, men han väljer att istället kalla det för "anpassat stöd" då han betonar att stöttningen skall vara individanpassad. Han presenterar tre typer av dialog som kan nyttjas för anpassat stöd, för att hjälpa barnet framåt i den proximala utvecklingszonen. Den första är *den emotionella dialogen* som handlar om ett ömsesidigt känslomässigt utbyte där omsorgspersonen bemöter och bekräftar barnets känsloläge på ett positivt sätt. Detta innebär att omsorgspersonen kan identifiera sig empatiskt med barnets upplevelser och ge den emotionella respons som är nödvändig för affektiv anknytning mellan omsorgsperson och barn. Den andra dialogen är *den meningsskapande och utvidgande dialogen* där barnets frågor om omvärlden besvaras. Omsorgspersonen sätter ord på, förklarar och ger mening åt det barnet är i färd med att utforska, och berikar därmed barnets upplevelser. Här är det viktigt att omsorgspersonen är lyhörd för barnets avsikter och att lyckas skapa ett gemensamt fokus tillsammans med barnet (a.a.).

Den tredje och sista dialogen är det Hundeide (2006) beskriver som *den reglerande och gränssättande dialogen*, som handlar om att stötta barnets försök att bemästra sin omvärld. Att reglera ett barns beteende kan handla om att vägleda och hjälpa barnet i en målinriktad aktivitet, såsom exempelvis en konstruktionsuppgift eller problemlösning. En annan strategi för reglering är vad Vygotskij benämner som att utmana barnet "ett steg i förväg". Detta innebär att den vuxne riktar barnets fokus mot uppgifter vars svårighetsgrad ligger något över barnets förmåga, för att på så vis utmana barnet i dess utveckling. Den sista typen av reglering är gränssättande som i huvudsak används då barn bryter mot sociala regler, såsom våld och hänsynslöshet gentemot andra. Det är här viktigt att skilja på negativt och positivt gränssättande. Negativt gränssättande uppstår ofta i stunder av irritation och utgörs av tillsägelser, hot och bannor. För att bryta ett destruktivt beteende, som många gånger är ett rop efter uppmärksamhet, är det enligt Hundeide (2006) bättre att använda det positiva gränssättandet. Med ett positivt gränssättande uppmuntras istället barnets positiva handlingar, och barnets gränsoverskridande beteenden hanteras med ett respektfullt bemötande. Istället för att höja rösten för man en diskussion där man förklarar varför vissa saker inte är acceptabla (a.a.).

Vår avsikt är att använda Hundeides (2006) tolkning av den proximala utvecklingszonen, och de tre dialogerna för anpassat stöd, för att analysera den data vi samlat in genom våra intervjuer. Vi kommer att kartlägga vilka strategier pedagogerna beskriver att de använder i konfliktsituationer för att stötta barnen i utvecklingen mot empatisk förmåga. Detta för att få en inblick i vilka strategier som kan användas för att hjälpa barn att ta sig från vad de klarar av på egen hand till vad de klarar av med hjälp av en stöttande vuxen. Det vill säga; hur man vägleder dem framåt i den proximala utvecklingszonen.

## 5 Metod

I följande avsnitt presenteras metodval, urval av deltagare samt hur vi genomfört undersökningen och bearbetat vårt insamlade material. Med stöd i forskning och litteratur kommer vi att diskutera och motivera vårt val av metod, studiens giltighet och pålitlighet samt etiska ställningstaganden.

### 5.1 Metodval

Vår studie utgår från en kvalitativ ansats vilket handlar om att tolka och skapa förståelse för människans subjektiva upplevelser. Detta förklarar Katarina Eriksson Barajas, professor i pedagogik, Christina Forsberg, legitimerad sjuksköterska och docent, samt Yvonne Wengström, legitimerad sjuksköterska och docent (2013). Till skillnad från en kvantitativ ansats, såsom exempelvis en enkätundersökning, där man som forskare strävar efter att vara objektiv i förhållande till det man studerar, är den kvalitativa forskningen mer påverkad av forskarens och deltagarnas värderingar (a.a.).

I vår studie är vi intresserade av hur de intervjuade förskollärarna resonerar kring barns utveckling av empati, sin roll som pedagog i barns konflikter samt hur de beskriver sina erfarenheter av att hantera konflikter mellan barn på ett sätt som stöttar barns empatiska förmåga. För att få en inblick i dessa förskollärares yrkeserfarenhet och syn på vårt ämnesområde har vi valt att använda oss av intervjuer som kvalitativ metod. En intervju innebär att forskaren samtalar direkt med undersökningsspersonen för att skapa sig en bild av hur denne resonerar kring ett visst fenomen. Intervjupersonen tillåts att med egna ord delge sin historia, medan forskarens uppgift är att leda samtalet och uppmuntra intervjupersonen att uttrycka sina värderingar och attityder (Eriksson Barajas et al., 2013). Vi har valt intervju som metod, istället för exempelvis en enkätundersökning med standardiserade svar, då det ger oss som forskare möjlighet att förtydliga eventuella tveksamheter rörande intervjufrågorna, be intervjupersonen att utveckla sitt resonemang samt att ställa följdfrågor.

Marco Nilsson (2014), filosofie dr, beskriver att det finns olika intervjumetoder, allt från ostrukturerad till strukturerad. Den halvstrukturerade intervjuformen som vi har valt att följa, inbegriper både struktur och flexibilitet. Strukturen består i att alla intervjufrågor och deras ordningsföljd är förutbestämda, och ställs på ett sätt som syftar till att uppfattas likartat av alla intervjupersoner. Dock är inte svarsalternativen fasta, utan utrymme finns både för den intervjuade att svara fritt och för intervjuaren att ställa följdfrågor, vilket skapar flexibilitet. I den halvstrukturerade intervjuformen, då alla planerade frågor ställs på samma sätt till alla intervjupersoner, finns större möjlighet att jämföra intervjupersonernas svar och försäkra sig om att man får den information man söker (a.a.).

### 5.2 Urval

För att söka svar på våra forskningsfrågor har vi intervjuat fyra verksamma utbildade förskollärare från tre förskolor, en privat och två kommunala, i en storstad i Sverige. Syftet med att söka oss till tre olika förskolor var att få tillgång till en rikare empiri som representerar olika verksamheters strategier, då vi kan uppleva att man inom en verksamhet lätt kan stagnera i sitt arbetssätt. Enligt Nilsson (2014) bör man om möjligt välja sina intervjupersoner strategiskt för att skapa variation. Bland annat kan man i en studie, likt vår, välja förskollärare från olika typer av förskolor, och som har olika grundförutsättningar. Av den anledningen har vi valt att intervju förskollärare från både privat- och kommunal verksamhet, samt personer av olika kön, ålder och med olika lång yrkeserfarenhet. Vi har valt att tillfråga personer som arbetar på förskolor vi sedan tidigare känner till, då vi uppfattar att intresset för att medverka växer om man redan har ett förtroende för

varandra. Ingen av oss har emellertid arbetat med eller har en närmare relation till någon av deltagarna. Detta anser vi är viktigt för att kunna förhålla sig professionell i intervjusituationen samt för att deltagarna skall känna sig bekväma med att svara på våra frågor utan att bli hämmade av förväntningar från oss.

Vi har avgränsat oss till att enbart intervjua förskollärare, för att våra deltagare skall besitta en någorlunda likvärdig kompetens inom yrket. Hade vi även inkluderat barnskötare och utbildad personal skulle skillnader i intervjusvar kunna bero på olika utbildningsnivå snarare än yrkesskicklighet. De deltagande förskollärarna har alla olika lång arbetslivserfarenhet inom förskolan, och deras utbildningar kan antas ha präglats av olika teorier och syn på barns utveckling och lärande. Detta anser vi genererar en mer nyanserad bild och större kunskapsbredd till vårt forskningsområde.

Tabell 1. beskriver deltagarnas befattning, examensår och antal år de arbetat inom förskola (två av deltagarna har även några års erfarenhet inom skola).

Yrkestitel	Examensår	År inom förskola/skola
1. Förskollärare	1983	36 år
2. Förskollärare	1990	24 år
3. Förskollärare	2002	14 år
4. Förskollärare	2008	6 år

### **5.3 Utrustning**

Vi har, i enlighet med Martyn Denscombe (2009), professor i social research, använt ljudupptagning och kompletterande fältanteckningar för att dokumentera våra intervjuer. För att göra detta har vi använt oss av diktafonsverktyget i en mobiltelefon, anteckningsblock och penna som utrustning. Ljudupptagning erbjuder en permanent dokumentation av det som sägs under en intervju; allt från ord, tonfall och betoning till pauser i samtalet, och möjliggör för oss som forskare att lyssna på materialet upprepade gånger. Enbart fältanteckningar ger ingen fullständig bild av samtalet, då det som antecknas i hög grad påverkas av minne och tolkning hos den som skriver. Fältanteckningar kan emellertid fungera bra som ett komplement i de fall då det uppstår problem med ljudupptagningen (a.a.).

### **5.4 Genomförande**

Inledningsvis tog vi kontakt med våra fyra förskollärare via telefon och frågade om de kunde tänka sig att ställa upp i en intervju. Vi informerade dem om att vår studie kommer att handla om empati och konflikter, och att det är dessa ämnen som kommer att beröras under intervjun. Efter att de tillfrågade tackat ja skrev vi ett missivbrev innehållande information om studiens syfte, hur intervjun kommer att gå till samt vilka rättigheter de deltagande har i samband med sin medverkan i studien (se bilaga 1). Missivbrevet skickades ut via mail till alla deltagare minst en vecka innan den bokade intervjutiden, för att ge dem möjlighet att sätta sig in i vad det innebär att medverka i vår forskningsstudie.

Som nästa steg sökte vi stöttning i forskning och litteratur för att utöka vår kunskap om intervju som kvalitativ metod, för att på så vis lära oss hur man skriver intervjufrågor på ett sätt som besvarar den frågeställning man söker svar på. Vi skrev totalt 16 intervjufrågor (se bilaga 2) som vi kompletterade med två fiktiva fallbeskrivningar av konfliktsituationer mellan barn i förskolan (se bilaga 3), som pedagogerna avslutningsvis fick diskutera kring. En del av intervjufrågorna utökades

under intervjuernas gång med följdfrågor för att få intervjupersonerna att utveckla sina svar. Syftet med de fiktiva fallen var att ge deltagarna en konkret situation att utgå ifrån för att därmed skapa oss en bild av hur förskollärarna skulle hantera en "verklig" händelse i förskoleverksamheten. Det var också ett sätt för oss att försäkra oss om att alla deltagare har en gemensam referensram av vad en konflikt innebär, och därmed diskuterar samma sak. De fiktiva fallen kommer inte att presenteras i resultatredovisningen, utan enbart användas, liksom intervjufrågorna, som ett underlag för oss att identifiera pedagogernas beskrivna strategier. Vi funderade ett tag över huruvida vi skulle låta deltagarna förbereda sig genom att ta del av frågor och fall redan före intervjun. Vi valde emellertid att inte skicka ut intervjuunderlaget i förväg då vi ville undvika att deltagarna skulle känna sig stressade över att behöva förbereda "korrekta" svar, och för att vi ville komma åt deras spontana reaktion på våra frågor.

Vi valde att genomföra intervjuerna tillsammans båda två då vi kände att det är enklare om en person enbart leder samtalet medan den andre ansvarar för diktafonen samt att föra fältanteckningar under intervjuens gång. Intervjuerna genomfördes med intervjupersonerna en och en på deras respektive arbetsplatser under ordinarie arbetstid. Vi bad om att få sitta i en lugn och avskild miljö utan risk för avbrott och blev därför hänvisade till förskolornas kontor, där vi hann förbereda oss ett par minuter innan intervjun började. Under dessa minuter bestämde vi hur vi skulle sitta för att deltagaren skulle känna sig så bekväm som möjligt, och för att i största möjliga mån undvika att vi hamnar i en maktställning som intervjuare. Vi tänkte framförallt på att inte placera oss "två mot en" vilket lätt kan skapa en känsla av "förhör". Enligt den norske författaren Cato R. P Bjørndal (2007) är det klimat man lyckas skapa under intervjusamtalen avgörande för den kvalitet man får på informationen man samlar in. Bland annat är en lugn och avskärmd miljö utan störningsmoment en väsentlig del, och likaså ett respektfullt bemötande gentemot intervjupersonen. Bjørndal (2007) poängterar även vikten av att undvika tidspress under samtalet, och för att ha en god marginal beräknade vi därför att intervjuerna skulle ta cirka 45 till 60 minuter.

Innan intervjuerna satte igång informerade vi återigen om det som stod i missivbrevet, bland annat att intervjusamtalen kommer att spelas in om vederbörande samtycker. Vi bad även om deltagarnas underskrift på missivbrevet för att försäkra oss om att de tagit del av de riktlinjer som finns i samband med en intervjustudie som vår. Alla deltagare godkände innehållet i missivbrevet och tillät oss att spela in samtalen. Under intervjuerna strävade vi efter att förhålla oss neutrala till deltagarnas resonemang samtidigt som vi genom bekräftande respons i form av ögonkontakt, nickningar och hummanden uppmuntrade deltagarna att utveckla sina svar. Att på detta sätt visa sig som en aktiv lyssnare, framhåller Bjørndal (2007) som en grundläggande faktor för en lyckad intervju.

## **5.5 Bearbetning av materialet**

Efter intervjuerna hade vi cirka 180 minuter inspelat material på diktafonen. Materialet transkriberades därefter genom att vi lyssnade på inspelningarna och skrev av det som sades ordagrant med hjälp av dator. Man kan lätt tro att när intervjuerna är genomförda är intervjuarbetet så gott som klart, men att transkribera materialet är en minst lika viktig del i arbetsprocessen. Det är under transkriberingen man som forskare får möjlighet till en djupare kontakt med materialet och kan få syn på saker man eventuellt missat under samtalet (Denscombe, 2009). Efter att intervjuerna transkriberats sammanfattade vi förskollärarnas svar på våra frågor. Därefter sammanställde vi svaren i olika punkter och letade efter både gemensamma teman och skilda ståndpunkter hos de olika intervjupersonerna, som vi sedan presenterade i vår resultatredovisning. De citat vi skrivit fram i resultatdelen är autentiska, med undantag från att vi tagit bort tveksamheter, upprepningar och eventuella pauser. Detta för att göra citaten mer läsvänliga.

## 5.6 Validitet och reliabilitet

Inom all forskning, såväl kvalitativ som kvantitativ, är det absolut nödvändigt att verifiera insamlad data. Detta handlar om att redogöra för hur forskningsprocessen lett fram till studiens resultat, för att på så vis skapa trovärdighet för sin forskning. Man kan inte ta för givet att människor kommer att acceptera de fynd man gjort utan att först påvisa att de grundar sig på erkända metoder. För att framhålla forskningens trovärdighet talar man ofta om validitet och reliabilitet (Denscombe, 2009).

Med *validitet* avses studiens giltighet, det vill säga hurvida man verkligen mäter det man vill mäta. Detta förutsätter att metodvalet är relevant i förhållande till studiens syfte och frågeställningar (Eriksson Barajas et al., 2013). Då vi i vår studie är intresserade av hur några verksamma förskollärare resonerar kring våra huvudämnen, är intervju en lämplig metod för att ta reda på detta. Validitet handlar även om exakthet i insamlad data, något som kan vara svårt att uppnå i en kvalitativ intervju eftersom det är omöjligt att verifiera vad en intervjuperson berättar (Denscombe, 2009). Enligt de norska professorerna inom psykologi, Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2009) är den kvalitativa intervjun inte en valid metod, eftersom den är alltför påverkad av subjektiva intryck och forskarens skicklighet som intervjuare. Validering handlar då istället om forskarens trovärdighet ifråga om att kunna ifrågasätta och tolka sina resultat. Man kan också sträva mot validitet genom krav på sitt urval och val av metod (a.a.).

I vår studie vill vi undersöka hur pedagoger i förskolan beskriver att man kan hantera konflikter mellan barn på ett sätt som stöttar utvecklingen av barns empatiska förmåga. För att få svar på vår forskningsfråga har vi valt att intervjua förskollärare som vi förmodar har goda kunskaper inom ämnet, då de både har högskoleutbildning och yrkeserfarenhet inom förskoleväsendet. I valet av intervjupersoner bör man enligt Denscombe (2009) som forskare fråga sig om det är rimligt att anta att de personer man väljer att intervjua har tillräcklig kompetens för att uttala sig i sakfrågan. Att intervjua experter, i vårt fall förskollärare, höjer trovärdigheten i intervju svaren och därmed även studiens validitet (a.a.).

Denscombe (2009) menar även att man bör undvika att basera sitt resultat på en enda intervju, och istället söka efter gemensamma nämnare i flera intervjuer. Ett återkommande tema i intervjuerna indikerar att detta är en uppfattning som delas av flera personer, varför forskaren kan känna större tillit till denna uppfattning än till något som kommer från ett enskilt uttalande. Vi har av den anledningen valt att göra fyra intervjuer för att på så vis ytterligare höja studiens giltighet. Vårt val av just fyra intervjupersoner har beslutats i konsultation med handledare, med hänsyn till studiens tidsram.

*Reliabilitet* handlar om studiens tillförlitlighet, dvs. att man utför sin studie på ett pålitligt sätt. Detta innebär att mätmetoden vid upprepad mätning ger upphov till ett likvärdigt resultat (Eriksson Barajas et al., 2013). Vi har valt att ställa samma frågor i samma ordningsföljd till alla intervjupersoner för att intervjun skall gå till på ett enhetligt sätt. Vi har även använt oss av två fiktiva fall för att försäkra oss om att alla intervjupersoner vid åtminstone ett tillfälle under intervjun diskuterar konflikthantering utifrån samma situation. Detta för att undvika att intervjupersonernas subjektiva uppfattningar om vad en konflikt är styr deras svar.

Normalt sätt när man talar om reliabilitet menas att mätningen skall kunna utföras vid olika tillfällen, och av olika forskare, och ändå generera samma resultat. Denscombe (2009) menar dock att i kvalitativ forskning är forskarens "jag", exempelvis som intervjuare, en väsentlig del av mätmetoden, vilket medför att man inte kan ställa detta krav. Reliabilitet handlar då istället om att redogöra för de beslut man fattat på ett sätt som gör att andra forskare kan bedöma beslutens rimlighet. Då forskarens identitet som intervjuare i kvalitativ forskning är av betydelse, har vi valt att låta en av oss leda samtalet under samtliga intervjuer. Detta för att ytterligare förstärka samtals stringens, då vi tror att resultatet kan skifta beroende på vem som intervjuar.

Trots att alla intervjuer har strukturerats på samma sätt är det omöjligt för oss att veta hur deltagarna uppfattat våra frågor, då varje individs tidigare erfarenheter påverkar dennes förståelse. De svar deltagarna ger genererar även följdfrågor som gör att intervjuerna i viss mån ser olika ut. För att öka studiens giltighet och tillförlitlighet har vi inledningsvis utfört en så kallad pilotintervju, alltså en provintervju, med en forskollärare vars intervjusvar inte inkluderas i vårt resultat. Nilsson (2014) menar att en pilotintervju ger forskaren möjlighet att kontrollera om intervjufrågorna ger svar på det man söker, samt att göra eventuella ändringar om något upplevs som oklart för testpersonen. Pilotintervjun ger också forskaren en chans att prova på intervjutekniken för att känna sig tryggare under kommande intervjuer (a.a.).

## **5.7 Etik**

God etik är något av det allra viktigaste i samband med en vetenskaplig studie, och det handlar i huvudsak om att som forskare visa omsorg om de individer som deltar i studien (Eriksson Barajas et al., 2013). I genomförandet av vår studie har vi valt att utgå från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2011) vilka är formulerade i fyra följande huvudkrav:

*Informationskravet* innebär att man som forskare måste informera deltagarna om studiens syfte, hur undersökningen kommer att gå till, samt vilka riktlinjer som gäller för deras medverkan. Deltagaren skall göras införstådd med att medverkan är frivillig och kan avbrytas när som helst. För att göra detta har vi i förväg skickat ut ett missivbrev (se bilaga 1) till alla deltagare innehållande denna information.

*Samtyckeskravet* går ut på att de medverkande måste ge sitt samtycke till att delta i den aktuella studien. För att försäkra oss om deltagarnas samtycke har vi återgivit den viktigaste informationen från missivbrevet muntligt före intervjuerna, och även bett dem skriva under på att de tagit del av informationen. Vi har framförallt varit tydliga med att berätta att samtalen kommer att spelas in, då vi är medvetna om att detta kan upplevas som obekvämt för många. Av den anledningen har vi varit noga med att förklara syftet med ljudinspelningen och att få deltagarnas godkännande att genomföra den.

*Konfidentialitetskravet* handlar om att skydda deltagarnas identitet och att förvara material och personuppgifter på ett sätt som gör att obehöriga inte kan ta del av dem. Med hänsyn till detta krav nämner vi i vår studie inga namn på varken deltagare, forskolor eller den stad studien är genomförd i, vilket minskar risken för att någon skall kännas igen. Genom att även avidentifiera transkriberingar och övrigt material kan vi maximera deltagarnas anonymitet. Som forskare är det vårt ansvar att ingen obehörig får tillgång till materialet samt att deltagarna känner fullständig trygghet med sin medverkan. Vi har därför klargjort både muntligen och i vårt missivbrev att materialet kommer att behandlas konfidentiellt.

*Nyttjandekravet* innebär att det insamlade materialet enbart får användas till det specifika forskningsändamålet. Även detta har vi varit noga med att tydliggöra i vårt missivbrev.

## **5.8 Metoddiskussion**

Att skriva utifrån en kvalitativ ansats medför att resultatet präglas av den kultur och sociala kontext man befinner sig i, samt av både forskarens och deltagarnas subjektiva uppfattningar och värderingar (Eriksson Barajas et al., 2013). Den kvalitativa forskningsintervjun, är enligt Kvale och Brinkmann (2009) mycket personberoende, och det resultat som genereras är bundet till den kontext intervjun äger rum i samt det personliga förhållandet mellan intervjuare och intervjuperson. Istället för att försöka undvika denna interaktions påverkan bör intervjuaren som person betraktas som det främsta forskningsverktyget (a.a.). Med detta i åtanke valde vi att låta en av oss leda samtalen under

samtliga intervjuer. Vi är även medvetna om att vår förförståelse och tidigare erfarenheter påverkar de tolkningar vi gör, likaså att det vi fokuserar på när vi genomför vår undersökning styr hur resultatet kommer att se ut. I en kvalitativ studie är man emellertid inte ute efter att generalisera, utan att undersöka en mindre mängd data på djupet. Det är dock viktigt att som forskare förstå såväl sin egen som deltagarnas påverkan på datainsamlingen (Eriksson Barajas et al., 2013). Hur vi formulerar våra intervjufrågor och vilka delar av intervjuvaren vi sedan väljer att lyfta fram i vår studie är avgörande för vilket resultat vi får. Då vi märkt under intervjuerna att deltagarna tolkar en del frågor på olika sätt, blir det tydligt att även deras förförståelse är av stor vikt. Hur vi därefter väljer att tolka deltagarnas svar är också en betydelsefull faktor för resultatet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Från början hade vi planerat att göra observationer istället för intervjuer. Vår tanke var att besöka olika förskolor och observera hur pedagogerna hanterar konfliktsituationer mellan barn, för att skapa oss en bild av hur pedagogerna genom sitt förhållningssätt i konflikter stöttar utvecklingen av barns empatiska förmåga. Vid närmare eftertanke insåg vi dock att en observation enbart talar om vad som sker i just den stunden, och kan därmed inte lyftas ur sitt sammanhang. Vi vet inte något om kringliggande faktorer, och en observation av en specifik situation representerar kanske inte pedagogens egentliga förhållningssätt. Det visar oss bara hur denne valde att agera just i den observerade situationen. En intervju å andra sidan ger oss enbart information om deltagarnas utsagor, vilket inte nödvändigtvis återspeglar hur det ser ut i praktiken (Denscombe, 2009). Vi tror dock att en intervju ger oss en klarare bild av pedagogens kompetens då denne ges möjlighet att resonera kring ämnet. Även utifrån etiska aspekter kände vi att observationer kan bli problematiska att genomföra då konflikter kan vara känslomässigt laddat för alla inblandade. En sådan observationsstudie bör även genomgå en etisk prövning, vilket för oss inte var tidsmässigt möjligt (Vetenskapsrådet, 2011).

I en intervjusituation kan det också finnas en del störningsmoment som kan hämma deltagaren i samtalet. Att använda ljudupptagning, som vi gjort, kan i vissa fall vara begränsande då deltagaren kan uppleva det som obekvämt att bli inspelad. Denscombe (2009) poängterar också att ljudupptagning bara fångar upp den verbala kommunikationen och utelämnar övriga faktorer såsom kroppsspråk och omgivning. Vi ansåg dock ändå att fördelarna med ljudupptagning var övervägande, då vi skulle riskera att missa ännu mer om vi enbart förde fältanteckningar. Kvale och Brinkmann (2009) menar att omfattande anteckningar även kan störa samtalsflödet, varför vi valde att en av oss leder samtalet medan den andre ansvarar för fältanteckningar.

Med tanke på att vi endast gör fyra intervjuer kan vi aldrig dra några generella slutsatser utifrån vår insamlade empiri. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) kan man med kvalitativa intervjuer aldrig få någon statistisk representativitet, då antalet intervjuer man kan göra är begränsat. Detta är emellertid inte syftet med vår studie, utan vi är intresserade av hur de förskollärare vi har intervjuat berättar man kan arbeta på ett medvetet sätt i konflikter mellan barn för att främja utvecklingen av barns empatiska förmåga. För att få inspiration till olika strategier att använda i praktiken har vi intervjuat personer som har erfarenhet inom ämnet.



## 6 Resultatredovisning

I detta avsnitt redovisas det sammanfattade resultatet av våra intervjuer med fyra verksamma förskollärare. Förskollärarna har tilldelats varsin bokstav (A, B, C och D) som beteckning för att skapa en tydligare struktur i vårt resultat. Dessa bokstäver stämmer inte överens med ordningsföljden i tabell 1 (under rubrik 5.2). Detta för att alla de medverkande förskollärarna skall förbli helt anonyma. För att visa på förskollärarnas förståelse för studiens huvudämnen presenteras inledningsvis förskollärarnas resonemang kring begreppet empati och barns empatiska utveckling, samt om begreppet konflikt och pedagogens roll i konflikter mellan barn. Därefter redogörs för förskollärarnas beskrivning av sambandet mellan empati och konflikter, samt de strategier förskollärarna beskriver att de tillämpar i konflikter mellan barn, för att stötta barns empatiska utveckling.

### 6.1 Empati

Flera av de intervjuade förskollärarna beskriver att begreppet empati, trots att det är mycket vanligt förekommande inom förskolans värld, är svårt att förklara och ringa in betydelsen av. Gemensamt för samtliga förskollärare är dock att de sammanfattar begreppet empati som "medkänsla" och förmågan att känna in hur någon annan människa känner sig. Förskollärare B förklarar begreppet empati på följande sätt;

"Att kunna känna in hur någon annan känner, att kunna liksom...att man kan läsa in att, jamen det här känner du nu och jag förstår det liksom, att man kan relatera till det."  
(förskollärare B)

Hälften av de intervjuade nämner också att empati även innefattar förståelse för hur andra tänker. Förskollärare D talar om att man tack vare den empatiska förmågan kan ha mer överseende med vissa beteenden hos andra, då man har en större förståelse för de bakomliggande orsakerna till det specifika beteendet. Hen kopplar också empatibegreppet till svåra situationer, dvs. att man känner med någon som befinner sig i en utsatt situation.

Samtliga förskollärare berättar att de tror att förmågan till empati är medfödd, men att omgivningen har en stor betydelse för hur den empatiska förmågan sedan utvecklas. Genom att själv bemötas av kärlek och empati, samt att omges av personer som visar att de bryr sig om andra, kan barnets empatiska förmåga utvecklas. Förskollärare B beskriver att hen tror att den empatiska förmågan till och med kan försvinna helt om den inte matas. Alla de intervjuade poängterar vikten av samspel för att utvecklas till en empatisk människa. Tre av fyra förskollärare nämner att förmågan till empati visserligen är medfödd, men att den kan saknas hos en del individer på grund av exempelvis ett funktionshinder eller en empatistörning, och att dessa personer aldrig kan lära sig empati.

#### 6.1.1 Varför är det viktigt att utveckla empati?

Flera av förskollärarna beskriver empati som något basalt i människans liv, och jämför det med att sova, äta och andra grundläggande behov, som människan behöver för att leva och må bra. De förklarar att empati är en förutsättning för att kunna interagera och kommunicera med andra. Förskollärare D hävdar att det är en mänsklig rättighet att bemötas av empati från andra, och att empati gör det lättare för oss i livet. Det är en förmåga som krävs i många olika situationer i vardagen, bland annat inom många yrken. Förskollärare C beskriver också empati som viktigt för att passa in i samhället, och förklarar att;

"...det e viktigt i alla fall att man bryr sig om varandra och ja, om världen ska ha nån framtid, annars blir det krig överallt! (skratt)" (förskollärare C)

Förskollärarna menar alltså att empati är en nödvändig förmåga för att kunna vistas i samhället och hantera de vardagliga situationer man ställs inför i mötet med andra människor.

### 6.1.2 Att stötta utvecklingen av empatisk förmåga

Flera av förskollärarna framhåller temaarbete som ett bra verktyg för att arbeta med normer och värden, liksom empati. De förklarar att man kan tala om empati tillsammans med barnen på samlingen, diskutera rätt och fel, och använda sig av olika material såsom *StegVis*. *StegVis* är ett läromedel som syftar till att stötta barns emotionella utveckling, i vilket barnen uppmanas att leva sig in i olika situationer som visas på fotoplanscher. Även högläsning, dramalekar och gruppförstärkande lekar kan användas som ett komplement i ett temaarbete, berättar förskollärarna. Förskollärare B poängterar dock att hen föredrar ett förhållningssätt som genomsyrar hela verksamheten, snarare än de punktinsatser som ett temaarbete kan erbjuda. Hen talar också om att undvika negationer i barngruppen och förklarar;

”Barn som kanske har mindre empati...ja vad säger man? En lägre empatisk förmåga. Om man vill lyfta deras empati och man vill stärka dem i gruppen och sådär va... att man inte är på, och liksom stöter på alla minsta lilla negativ sak, utan man kanske låter vissa saker liksom glida undan, för det är inte så noga. Givetvis är det så att om den här personen vill skada någon annan eller det blir så illa att det blir våldsamheter då får man ju givetvis gå in och bromsa..” (förskollärare B)

Förskollärare B berättar om en föreläsning där föreläsaren talade om att man för varje negativ förstärkning gentemot barnet skall ge fem positiva förstärkningar, ett förhållningssätt som förskollärare B berättar att hen försöker anamma i sitt arbete. Förskollärare B medger visserligen att hen inte arbetar så handgripligen, men att tankesättet finns i bakhuvudet. Både förskollärare B och C nämner också vikten av att förstärka positiva, empatiska handlingar hos barnen. Detta kan exempelvis handla om att uppmuntra barnen att hjälpa varandra bland annat i av- och påklädningsituationer. En annan betydande del i arbetet med empati hos barn är närkontakt, vilket lyfts fram av förskollärare A. Hen talar om att kramas och att vara nära barnen som ett sätt att skapa trygghet och förmedla empati tillbaka till barnen.

I intervjuerna framgår även att förskollärarna talar om konfliktsituationer som en möjlig lärandearena för att stötta barns utveckling av empatisk förmåga. Konflikter mellan barn beskrivs som ett vanligt förekommande fenomen i förskolans vardag. Det kan handla om att ett barn tar ett annat barns leksak, en diskussion om vem som skall få spela på Ipaden eller att något barn inte får vara med och leka. Samtliga förskollärare betonar vikten av att som pedagog ta vara på dessa konfliktsituationer som uppstår i vardagen för att arbeta med barns empati. Förskollärare C säger att;

”...man kan ta det när det blir en konflikt och försöka liksom få dom och, förklara för dom varför den blir så arg och ja.. Få barnen också och reflektera över 'Varför blev jag nu arg?'. Så man får jobba direkt när en konflikt uppstår”. (förskollärare C)

Förskollärarna beskriver således att det i konfliktsituationer finns goda möjligheter att få barnen att reflektera över sitt agerande, och att rikta deras fokus mot andras perspektiv och upplevelser.

## 6.2 Konflikter

När förskollärarna skall definiera begreppet konflikt kommer ord som "meningsskiljaktigheter" och "skilda ståndpunkter" upp. De talar om att man har olika intressen och åsikter i en fråga och att det handlar om att minst två personer träter och inte kommer överens. Flera av förskollärarna berättar att de uppfattar att det räcker att man har skilda åsikter för att det skall klassas som en konflikt.

Förskollärare D hävdar dock att det enligt hen inte räcker att man tycker olika för att det skall ses som en konflikt, utan att det även krävs att man inte accepterar meningsskiljaktigheterna;

"Konflikt... när två olika människor eller grupper av människor står i konflikt i motsats till varandra och man är inte lösningsbenägna utan att det är en konflikt som är... där båda delarna har brusat upp lite grann så att det är svårt att lösa det liksom.. det är inte bara ett argumenterande eller ett ställningstagande för nånting..." (förskollärare D)

Alla förskollärarna beskriver att det finns både positiva och negativa konflikter. De understryker att konflikter kan vara jobbiga i stunden och kräva energi, men att det är värt besväret då konflikter kan vara mycket utvecklande. Förskollärare A berättar att hen tror att många pedagoger inom förskolan ser konflikter som något obehagligt och negativt;

"...jag tror att många vuxna tycker att, som jobbar inom förskolan, att konflikter inte är bra. Och att man ska bara, det ska va lugnt och skönt och tyst... man kanske glömmer bort att det är bra, menar jag" (förskollärare A)

Samtliga förskollärare uppger att de ser konflikter mellan barn som något utvecklande och lärorikt. Förskollärare B berättar att konflikter är en nödvändig del i barns utveckling, då hen förklarar att man måste tillägna sig verktyg att hantera konflikter för att kunna handskas med verkligheten. Hen betonar att barn som aldrig fått dessa verktyg oftare mår dåligt och kan ha svårare att hantera motgångar.

### 6.2.1 Vad är pedagogens roll i barns konflikter?

De intervjuade förskollärarna berättar att deras främsta roll i barns konflikter är som medlare och ledsagare. De skall finnas där som en stöttande och hjälpande hand när barnen har svårt att hantera konflikterna själva. Genom att ställa vägledande frågor till barnen, förklarar förskollärarna, att man kan hjälpa dem att reflektera och reda ut situationen. Med hjälp av frågor såsom "Hur tänkte du?", "Vad var det du ville?" och "Vad kunde du gjort annorlunda?" kan man stötta barnen fram till en lösning. Förskollärare C beskriver i det fiktiva fallet "Dockvagnen" (se bilaga 3) att om barnen inte på egen hand lyckas komma fram till en lösning, händer det att hen går in och fattar beslutet åt dem;

"...finns det två stycken (dockvagnar) så kanske dom får ta en varsin, eller så helt enkelt får Amir ta den för att Greta är ju inte så snäll för att hon börjar slå på honom." (förskollärare C)

Förskollärare A betonar att det inte alltid är det synliga bråket som är orsaken till konflikten;

"...om dom bråkar så är det kanske inte det jag ser som är själva konflikten egentligen... det kanske inte är där det startar utan det kanske är nånting annat som ligger bakom, och då får man hjälpa barnen att reda ut det. Att se det bakomliggande varför det är som det är... och att dom liksom inte tar knytnävarna utan att man pratar om det istället." (förskollärare A)

Flera av förskollärarna poängterar att det är viktigt att inte ingripa för tidigt i barns konflikter, utan att man avvaktar och ger dem en chans att försöka lösa konflikten själva. Förskollärarnas strävan är att barnen så småningom skall lära sig att hantera konflikter på egen hand, eftersom det är en viktig lärdom för livet, varför de anser att man inte bör gå in för tidigt och på så sätt ta över barnens konflikter. Förskollärare B förklarar att;

"...vi vill ju att barnen i största möjliga mån ska försöka hantera konflikterna själva. Men märker vi att det börjar liksom barka därhän och att det blir våldsamheter och så, då får man ju gå emellan och försöka medla och... Och jobba med lite frågor... försöka fånga upp vad dom här olika parterna tänkte och vad dom ville..." (förskollärare B)

Förskollärare B berättar vidare att vuxna många gånger ser barnens konflikter som bagateller som inte behöver tas på allvar;

"..att man framförallt tar det på allvar, för det är ju nånting som dom känner och nånting som dom vill ge uttryck för. För det tror jag är lätt hänt att man slätar över barnens konflikter kanske... 'Nej men, strunt i det, det va inte så noga'... för det kanske är jätteviktigt för barnen. Det kanske var nånting jättestort i deras ögon. Och i deras huvud."  
(förskollärare B)

Förskollärare D å andra sidan beskriver att hen uppfattar barns konflikter som mindre komplicerade än vuxnas. Hen förklarar att barn verkar ha lättare för att lösa konflikter, gå vidare och försonas;

"Med vuxna blir det mer att man sårar på djupet, mer långvarigt sådär, men barn är lite mer 'Jaha, då går jag vidare och gör nåt annat' och det känns enklare på nåt sätt. Sen vet man ju inte vad dom tänker innerst inne men jag får iallafall uppfattningen om att det inte är några stora grejer... det är liksom inte riktigt lika komplicerade konflikter. På nått sätt, jag vet inte riktigt men..." (förskollärare D)

### **6.3 Samband mellan empati och konflikter?**

Förskollärarna uppger att barn som har en lägre empatisk förmåga oftare hamnar i konflikter. De beskriver att det finns ett samband mellan empati och förmågan att hantera konflikter, då empati medför att man har lättare för att ta ett steg tillbaka i en konflikt, och lägga sina egna behov åt sidan för stunden. Förskollärare C förklarar sambandet mellan empati och konflikter på följande sätt;

"Barn som har svårt för att känna empati, dom hamnar ju oftast i konflikt. Väldigt ofta. Kan du inte sätta dig in i en annan människas, hur den andra människan tänker eller, och bara utgår hela tiden från dig själv, då är det väldigt svårt... Alltså, har du väldigt svårt att känna och förstå så är det nog lätt att du kommer i konflikt och du... Du tycker att alla är orättvisa mot dig, du förstår verkligen inte..." (förskollärare C)

Förskollärare A och D berättar att de upplever att en hög empatisk förmåga gör att man kan hantera konflikter på ett mer konstruktivt sätt, och inte behöver använda våld för att göra sin röst hörd;

"På ett sätt kan jag tänka såhär att vissa barn är väldigt försiktiga och har en väldigt hög empati, dom skulle aldrig ta nåt från nån annan, väldigt sällan iallafall. Och skulle inte putta heller eller göra nånting även om det känns obehagligt för dom... dom skulle inte slå, dom har inte läggningen för att putta eller sådär som många andra hade gjort..." (förskollärare D)

De intervjuade förskollärarna uppger alltså att de ser ett tydligt samband mellan empati och konflikter, i huvudsak att empati är en förutsättning för att kunna förstå den andres perspektiv och på så vis undvika konflikter, samt att hantera de konflikter som uppstår på ett bättre sätt. Med en hög empatisk förmåga kan man lättare hålla tillbaka sina behov och ta ett steg åt sidan, vilket är en nyttig egenskap för att kunna hantera konflikter.

### **6.4 Konflikthantering som stöttar barns empatiska utveckling**

Nedan följer de intervjuade förskollärarnas beskrivningar av hur de uppger att de hanterar konflikter mellan barn på ett sätt som stöttar barns empatiska förmåga.

#### **6.4.1 Kommunikation**

Vår tolkning av förskollärarnas resonemang är att de menar att kommunikation är nyckeln till konflikthantering. Att ta sig tid att samtala och föra en dialog med barnen beskriver de som ett av sina viktigaste uppdrag i rollen som förskollärare. God kommunikation innefattar både ett givande

och ett tagande och ger barnen möjlighet att träna på turtagning, att lyssna på varandra och att sätta ord på sina egna upplevelser. Det är viktigt att som pedagog både uppmuntra barnen att berätta om sina upplevelser och att lyssna in vad barnen försöker uttrycka. Att vara lyhörd och ta det barnen säger på allvar, framhåller förskollärare B återigen som det mest centrala i arbetet med konflikter och empati.

Flera av förskollärarna påpekar dock att man ibland kan "prata för mycket" i konfliktsituationer och att den verbala kommunikationen inte alltid är lösningen. Förskollärare C beskriver att;

"...men ibland så kan jag känna av erfarenhet att dom fattar inte, det är nog vi vuxna som bara tror att dom förstår mer än vad dom gör, nämen ibland så är det precis som att... vi kan förklara för mycket för dom... ibland tror jag det kan va bra att visa, man blir arg och det här är inte okej..." (förskollärare C)

Förskollärare C förklarar vidare att det framförallt kan vara lönlöst att samtala när barnen är upprörda, och att det då kan vara bättre att ta diskussionen vid ett senare tillfälle. Även förskollärare B poängterar att det i vissa lägen, då barnen är i affekt, kan vara svårt att föra en bra dialog;

"...om det är någon som är i jätteaffekt eller så va... då lyfter vi bort dom så det inte finns någon förstärkning alls och att man kanske sätter sig här inne (syftar på ett avskilt rum) och pratar litegrann och tar det lugnt en stund.... just för att kunna både skydda det barnet som kanske då har gjort nånting illa, för man behöver liksom inte kränka deras integritet mer, utan man kan ta det på tu man hand. För ibland är det det som krävs, ibland så kan man inte bara prata om allting..." (förskollärare B)

Förskollärarna betonar således vikten av kommunikation, både kroppslig och verbal, för att kunna stötta barnen på ett positivt sätt i konfliktsituationer. Det gäller att vara lyhörd inför vad barnen behöver i stunden, vilket inte nödvändigtvis måste innefatta att samtala mitt under konflikten. I vissa fall kan det handla om att ge barnen en stund att samla sig, då det många gånger kan främja djupare reflektion och eftertanke.

## 6.4.2 Barns känslor och upplevelser

Ett återkommande tema under flera intervjuer är vikten av att bekräfta barns känslor i samband med konfliktsituationer, för att på så vis stötta den empatiska utvecklingen. Förskollärarna berättar att de gör detta genom att benämna barnens olika känslor, och ställa frågor om känslor. Förskollärare A förklarar att;

"... om det är en konflikt att Pelle och Lisa bråkar och så säger jag att 'Nu känner Pelle att... 'Jag berättar känslorna för barnen att 'Nu är Lisa ledsen, ser du att Lisa är ledsen?'... det är så jag menar att jag bekräftar känslorna hos barnen..." (förskollärare A)

Förskollärare B framhåller betydelsen av att bekräfta barnens känslor och att finna en lösning som alla parter känner sig nöjda med. Hen understryker att allas känslor och viljor skall uppmärksammas och tas hänsyn till i konflikthanteringsprocessen;

"...man lyssnar in barnen, och bekräftar det dom känner såklart. Och sen komma fram till en lösning. Tillsammans. Nånting konstruktivt så båda är nöjda." (förskollärare B)

Även förskollärare A poängterar att det är viktigt att låta alla barn göra sin röst hörd och berätta sin version. Alla barn skall få tala fritt utan att bli avbrutna, och både barn och pedagog måste då vara tysta och lyssna på varandra. Förskollärare A poängterar att man skall vara noga med att inte endast det barn som är uppenbart ledsen och uppfattas som orättvist behandlad får komma till tals. Även det barn som utpekats som "boven i dramat" skall ges lika stor möjlighet att berätta sin upplevelse av händelsen. Som pedagog bör man förhålla sig neutral och inte göra något av barnen till syndabock.

Förskollärare B berättar vidare att det även är viktigt att sätta ord på det som sker i situationen för att stötta barnen att reda ut vad som hänt. Detta kan göras genom att man återger vad barnen berättat och förmedlat med förklaringar såsom "Du vill ha vagnen... båda två vill ha vagnen". Man kan vidare ställa vägledande frågor såsom "Vad var det du ville?" och "Hur ska vi göra nu?". På det här sättet blir händelsen tydligare för barnen, och varje barn kan känna sig sett.

### 6.4.3 Förståelse för andras perspektiv

Något som uppmärksammas hos samtliga pedagoger är att i konfliktsituationer rikta barnens fokus mot varandras perspektiv. I en konflikt möter man ofta flera olika viljor, och därför är det ett bra tillfälle att uppmärksamma att människor kan tycka och känna olika. Förskollärare C talar om konflikter som möjlig lärandearena att nyttja för att få upp barnens ögon för varandras perspektiv;

"Överhuvudtaget ett bra tillfälle att gå in och... försöka hjälpa dom att försöka få förståelse för varandra..." (förskollärare C)

Förskollärare D talar om att försöka få barnen att läsa av varandras känslouttryck. Hen beskriver hur man kan ställa stöttande frågor för att få barnen att reflektera över den andres känslor och situation. Förskollärare D förklarar arbetssättet på följande sätt;

"...Titta nu på hans ansikte, hur ser det ut? Tror du han tycker det är roligt nu?. Då kan dom ju stanna upp och tänka 'Nä det ser ut som han nästan gråter, och han tyckte nog inte det var roligt längre, nej'... då kanske dom funderar. Man får läsa av den andra." (förskollärare D)

Förskollärarna berättar att de anser att en viktig del i empatisk förmåga är att förstå hur andra människor tänker, känner och uppfattar sin situation. Därför betonar de betydelsen av att använda konfliktsituationer som ett sätt att rikta barns fokus mot det faktum att människor är olika och upplever saker på olika sätt.

### 6.4.4 Försoning

Flera av förskollärarna tar under intervjuerna upp ordet "förlåt" och hur det används i vardagen. De har alla erfarenheter av att både vuxna och barn nyttjar ordet på ett rutinmässigt sätt och utan egentlig mening. De menar att ordets betydelse lätt kan urholkas när det enbart används i förbifarten och som ett sätt att slippa undan en konflikt. Istället anser förskollärarna att man skall "göra förlåt" och verkligen se till att alla som är inblandade i konflikten mår bra igen.

Förskollärare B förklarar detta;

"...asså 'säg förlåt', det ska ju också betyda nånting, det ska inte bara vara ett tomt ord för att man ska slippa undan 'straff'..., eller asså när man säger förlåt så är allting bra..., utan att man faktiskt försöker se till att den här personen som man har utsatt för nånting, att man faktiskt ser till att den mår bättre." (förskollärare B)

På liknande sätt resonerar förskollärare D kring begreppet förlåt;

"Ibland kan man ju se också att barn säger 'ah förlåt' och så betyder det inget, och det betyder ingenting för den som får förlåtet heller. Visst du sa förlåt men hon/han är fortfarande ledsen och det går inte över med bara ett 'förlåt' utan man får tänka innan vad man gör... Du får visa med handling också..." (förskollärare D)

Förskollärare B berättar att hen tror att det samförstånd som uppstår då man försonas och tillsammans löser en konflikt kan bidra till att stärka den empatiska förmågan;

"...om man kan gå ur en konflikt och båda parterna är nöjda och man ser att 'jamen det här blev kanon' liksom, och att man ser att den andra blir nöjd och glad också, att man kan liksom känna det. Och att man känner ett samförstånd tillsammans 'jamen det här gjorde vi bra'... så tror jag att det kan stärka den (empatiska) förmågan." (förskollärare B)

Förskollärarna beskriver att försoning är en viktig del i att vara empatisk, eftersom att det är då man faktiskt handlar utefter sina empatiska känslor. Exempelvis kan man göra förlåt genom att trösta en kompis som är ledsen och på så sätt förändra situationen till det bättre. I försoningen kommer man till en ömsesidig förståelse, vilket är en viktig komponent i att kunna känna empati.

## **6.5 Yngre och äldre barn**

På frågan om pedagogernas konflikthanteringsstrategier skiljer sig beroende på om det är yngre eller äldre barn som är inblandade, så är alla fyra rörande överens om att så är fallet. Förskollärarna berättar att i arbetet med de yngre barnen, i åldern ett till tre år, är de ofta mer kroppsliga än verbala.

Förskollärare D framhåller att man får använda ett annat språk med de yngsta barnen i en konfliktsituation;

"Är det väldigt små barn, om man tänker ettåringar, då blir det ju mer att man kanske bara säger 'aja', tittar lite strängt sådär 'Nä, men du kan inte sitta och bitas här' (förskollärare D)

Förskollärare B betonar att det också krävs en lyhördhet hos pedagogen för att kunna avläsa vad de yngre barnen vill i en konflikt;

"...med dom yngre barnen får man ju kanske va lite mer handfast eller, att man ändå lyssnar in och bekräftar och försöker förstå vad dom vill uttrycka... man får verkligen ha alla tentakler ute. Och lyssna, lyssna in dom." (förskollärare B)

Ovanstående citat beskriver hur man kan förhålla sig i konflikthantering med yngre barn. För de yngre barnen som inte ännu tillägnat sig ett verbalt språk blir det svårare att göra sin röst hörd, varför det är viktigt att som pedagog läsa in övrig kommunikation som barnen förmedlar, såsom kroppsspråk. Förskollärare C understryker att man med de yngsta barnen måste ta konflikter "här och nu", direkt när de uppstår, eftersom det blir för abstrakt för barnen att diskutera situationen vid ett senare tillfälle. Med äldre barn blir den verbala kommunikation å andra sidan mer central, då man kan ställa frågor och resonera tillsammans med barnen.

## **6.6 Gemensam strategi**

Under intervjuerna fick förskollärarna frågan om de i sitt arbetslag har en gemensam strategi för att hantera konflikter mellan barnen. Två av förskollärarna, som arbetar i samma arbetslag, svarade båda "ja" på frågan. De övriga två svarade "nej".

De två förskollärarna som svarade att de har en gemensam strategi i sitt arbetslag berättar att de strävar efter att vara "en vuxen", vilket innebär att de försöker att ha samma förhållningsregler och förhållningssätt gentemot barnen. Detta förklarar de skapar trygghet för barnen eftersom barnen då vet vad de kan förvänta sig av de vuxna. Förskollärarna uppger att de märker tydligt att barngruppen fungerar bättre när all ordinarie personal är närvarande och följer samma "mall". Även om deras målsättning är att följa en gemensam strategi i konfliktsituationer, understryker de dock att detta naturligtvis kan vara svårt att leva upp till i vissa situationer, eftersom att man är olika

personer. De två förskollärarna som svarade att de inte har någon gemensam strategi i sina arbetslag, uppger att detta främst beror på olika viljor, personligheter och olika utbildningar. Dessa olikheter gör att det blir svårt att komma överens om någon gemensam strategi. Ytterligare en bidragande orsak till att ett gemensamt förhållningssätt saknas är bristen på planeringstid. Om man inte hinner diskutera med sina kollegor blir det problematiskt att finna en samsyn. Trots att båda dessa förskollärare i dagsläget inte har någon gemensam strategi i sina respektive arbetslag, så ser de båda vinningen i att ha det. Att ha en gemensam strategi för att hantera konfliktsituationer förklarar de att de tror skulle göra verksamheten tydligare för både barn och vuxna.



## 7 Diskussion

I detta kapitel sammanställs studiens resultat och svaren på våra frågeställningar. Resultatet kopplas till tidigare forskning, det sociokulturella perspektivet, förskolans läroplan samt våra egna slutsatser och reflektioner. Inledningsvis diskuteras hur barns empatiska utveckling går till, huruvida konflikter genererar hinder eller möjligheter, vilken roll man som pedagog kan inta i barns konflikter samt sambandet mellan begreppen empati och konflikt. I dessa delar jämförs de intervjuade förskollärares resonemang med de presenterade forskarna och författarnas teser och det sociokulturella perspektivet, för att påvisa relationen mellan resultat, forskning, litteratur och teoriansknytning. Därefter analyseras de strategier vi funnit genom våra intervjuer utifrån den proximala utvecklingszonen och de tre typer av dialog för anpassat stöd som redogjordes för i kapitel 4.

### 7.1 Empati - en medfödd förmåga eller ej?

I vårt resultat framgår att de intervjuade förskollärarna är överens om att empati är en nödvändig förmåga att tillägna sig för att fungera i samhället, och för att kunna hantera de sociala sammanhang man möter i livet. Samtliga förskollärare, liksom alla forskare som presenterats i kapitlet om empati, beskriver att den empatiska förmågan är medfödd, men att det är omgivningen som avgör huruvida den utvecklas eller bromsas. Tre av fyra förskollärare uppger att de tror att vissa individer föds med någon typ av empatistörning som gör att de inte kan lära sig empati. Detta styrker Goleman (1998) som hävdar att det finns människor som inte förmår att känna empati. Brodin och Hylander (2002) å andra sidan vänder sig mot detta påstående om att vissa personer inte kan lära sig empati. De medger att en del individer föds med funktionshinder som försvårar den empatiska utvecklingen, men menar att med rätt pedagogisk stöttning kan empatin tränas in oavsett medfödda grundförutsättningar. Vi anser att Brodin och Hylander (2002) poängterar något mycket viktigt, då vi tror att det kan finnas risk att vuxna "stämplar" vissa barn som "oempatiska" och underskattar sin egen påverkan på barnets utveckling.

Utifrån det sociokulturella perspektivet är människan född som "lärling" med av naturen givna resurser att kommunicera sig till kunskap. Själva lärandet sker i samspel med omgivningen, och utan social kommunikation, sker ingen utveckling hos barnet (Säljö, 2000). Hundeide (2006) framhåller att barnet därför behöver en sensitiv vägledare som fungerar både som en känslomässig trygghet under barnets utveckling och som en stöttepelare i barnets erövrande av kunskap. För att lära sig empati måste barnet bemötas av sensitiv omsorg vilket betyder att omsorgspersonen kan identifiera sig empatiskt med barnets känslor, och erbjuda emotionellt utbyte. En viktig del i samspelet mellan omsorgspersonen och barnet, är enligt Hundeide (2006), omsorgspersonens uppfattning om barnet och syn på barnets möjligheter till lärande. Om omsorgspersonen ser på barnets utveckling som en passiv biologisk mognadsprocess, och inte ser sin egen roll som stöttepelare, kan barnets möjligheter till utveckling begränsas. I förskolans läroplan (Skolverket, 2010) betonas att det ingår i förskolans uppdrag att arbeta för att stärka barns empatiska förmåga, varför det kan tyckas problematiskt att som pedagog i förskolan "stämpla" vissa barn som oförmögna att utveckla empati. Vilka didaktiska konsekvenser kan en sådan syn på barns empatiska utveckling få för arbetet med empati i förskolan? Kanske finns det en risk att de vuxnas föreställningar, om än på ett omedvetet plan, kan hindra barns möjligheter till empatisk utveckling.

### 7.2 Konflikter – hinder eller möjligheter?

Synen på konflikter skiljer sig mycket mellan olika individer. En del personer är konfliktundvikande, medan andra har lättare för konfrontation och räds inte att ta tag i en konflikt (Öhman, 2003). En av de intervjuade förskollärarna beskriver att en konfliktundvikande inställning

kan bli problematisk i förskolan och hävdar att många pedagoger ser konflikter som något negativt som man helst vill undvika. Friberg (2012) poängterar att den syn man har på konflikter även påverkar hur man hanterar dem. Om man som pedagog ser barns konflikter som någonting negativt och jobbigt, kommer man därmed kanske inte heller att ta vara på dem som ett lärandetillfälle. Granath (2010) belyser att normen kring konflikter i samhället är att det är något obehagligt som skall undvikas, en syn på konflikter som förmodligen kan bli bekymmersam i förskolans verksamhet. Jordan (2006) hävdar att konflikter är en naturlig del av livet som inte nödvändigtvis måste vara negativ. Samtliga intervjuade förskollärare instämmer i detta då de förklarar att konflikter är något bra och utvecklande som barnen måste lära sig att möta för att kunna hantera sin verklighet. Trots att förskollärarna uppger att konflikter i vissa fall kan vara både obehagliga och energikrävande, förtydligar de att konflikter är viktiga att ta tillvara på som lärandearena i förskolans verksamhet.

### **7.3 Pedagogens roll i barns konflikter**

I intervjuerna framkommer att förskollärarnas främsta roll i barns konflikter är som medlare och ledsagare. De beskriver medling som att vara en stöttepelare som genom att sätta ord på händelsen och ställa vägledande frågor hjälper barnen att reda ut situationen. Att vara medlare, menar Jordan (2006), handlar om att guida de olika parterna genom konflikten för att finna en konstruktiv lösning. Han poängterar att det är mycket viktigt att som medlare förhålla sig neutral och inte ha en förutfattad mening om hur lösningen skall se ut, ett felsteg många vuxna tyvärr gör. Ett sådant exempel på att man som vuxen går in och fattar beslutet om vem som har rätt och fel, finner vi även i vårt resultat. I fallet "Dockvagnen" berättar en av våra intervjuade förskollärare att om Greta och Amir inte kan komma överens om vem som skall ha dockvagnen, så skulle hen bestämt att eftersom Greta är den som slår Amir, så är det Amir som skall få dockvagnen. På det viset kan man tolka att förskolläraren, enligt Jordans (2006) definition, blir en domare och inte en medlare.

I övrigt förklarar förskollärarna att deras uppgift är att ta barnens konflikter på allvar. En av förskollärarna berättar att hen upplever att många vuxna slätar över barns konflikter, och inte förstår hur viktig konflikten är utifrån barnets perspektiv. Detta menar även Johansson (2011) som anser att vuxna ibland förminskar barns upplevelser, och att detta kan få konsekvenser för barnens uppfattning om vad som rätt och fel. Om man som vuxen negligerar barns konflikter visar man en acceptans inför det som sker (a.a.). Att barns konflikter är mindre allvarliga än vuxnas, finner vi i resonemanget hos en av våra intervjuade förskollärare, som berättar att hen upplever att barn har lättare att gå vidare från konflikter. Förskolläraren medger dock att man inte kan veta vad barnen egentligen tänker om situationen, och att den kanske är allvarligare i barnets huvud än vad som framgår.

Frågan är varför en del vuxna i förskolan verkar se på barns konflikter som petitesser? Kan det ligga något i det förskolläraren i vår intervju säger, att barn har lättare för att släppa konflikter? En vanlig strategi som vi har mött i förskolans verksamhet, och som vi själva ibland använder, är att man som vuxen försöker distrahera och avleda ett barn som är i affekt. Kan denna avledningsstrategi möjligtvis förstärka vuxnas syn på barns känslor som något obetydligt och övergående? Vissa gånger kan det kanske vara bättre att låta barnet befinna sig i sin känsloupplevelse, och att som vuxen istället bekräfta och acceptera känslan barnet ger uttryck för, utan att avleda.

### **7.4 Sambandet mellan empati och konflikter**

Sambandet mellan empati och konflikter kan tyckas oklart. Vi uppfattar att empati och konflikter går hand i hand. Dels ser vi empati som en viktig komponent för att klara av att hantera konflikter, då man måste kunna inta någon annans perspektiv för att komma till en försoning. Vi ser också konfliktsituationer som en utmärkt lärandearena för att utveckla empati, eftersom att man i en

konflikt naturligt får möta andra människors perspektiv och viljor, och förhålla sig till dessa. Våra intervjuade förskollärare beskriver också att de uppfattar empati som en förutsättning för att interagera och kommunicera med sin omgivning, vilket är nödvändigt i konfliktsituationer. Utan empatisk förmåga, förklarar de, att man lättare hamnar i konflikter och kan ha svårare att hantera dem. Också Öhman (2003) instämmer i att empati är en grundförutsättning för att kunna hantera konflikter på ett konstruktivt sätt. En av de intervjuade förskollärarna poängterar att konflikter mellan barn är ett bra tillfälle att försöka öka barnens förståelse för varandra. Vikten av att ta fasta på konflikter som sker i vardagen för att stötta barns empatiska förmåga, har även Johansson (2011) betonat i sin forskningsstudie.

## 7.5 Strategier i den proximala utvecklingszonen

I den här studien har vi försökt ta reda på hur man som pedagog i förskolan kan arbeta på ett medvetet sätt i konfliktsituationer mellan barn, för att stötta utvecklingen av barns empatiska förmåga. Med hjälp av intervjuer med fyra verksamma förskollärare har vi tagit fram olika strategier som kan användas för att stötta barn i utvecklingen mot empati. För att visa på hur dessa strategier kan fungera som verktyg i förskoleverksamheten kommer vi att analysera dem med hjälp utav Hundeides (2006) tolkning av det sociokulturella perspektivets begrepp *den proximala utvecklingszonen*. Vi kommer att relatera våra funna strategier till Hundeides (2006) tre dialoger för anpassat stöd som används i den proximala utvecklingszonen för att stötta barnen att ta sig från vad de klarar av på egen hand, till vad de kan klara av med hjälp av en stöttande vägledare. Vi kommer även att anknyta strategierna till en del av den forskning och litteratur vi tidigare lyft fram.

Nedan presenteras en sammanfattning av de strategier vi funnit att pedagoger kan använda för att hjälpa barn framåt i den proximala utvecklingszonen.

Tabell 2. beskriver de strategier vi funnit i respektive dialog.

Den emotionella dialogen	Den meningsskapande och utvidgande dialogen	Den reglerande och gränssättande dialogen
Empatisk förebild	Sätta ord på upplevelser	Positivt gränssättande
Bekräfta känslor	Höra allas versioner	Rikta fokus mot andras perspektiv
		Uppmuntra empatiska handlingar
		”Att göra förlåt”

### 7.5.1 Den emotionella dialogen

Att vara en empatisk förebild är det Hundeide (2006) talar om i den emotionella dialogen. I denna dialog läggs tonvikten på ett ömsesidigt känslomässigt utbyte, dvs. att den vuxne förmedlar att denne kan identifiera sig med barnets känsloupplevelser. Genom att den vuxne imiterar och svarar på barnets känslouttryck förstärks barnets anknytningsförmåga. Tillgången till empatiska förebilder är något som betonas starkt i både litteratur och tidigare forskning. Kinge (2000) understryker betydelsen av den vuxnes empati i förhållande till barnet, för att barnet själv skall kunna utveckla en empatisk förmåga. Hon menar att ett barn som inte bemöts av empati kan ha svårare att känna respekt och värme både inför sig själv och andra. Öhman (2003) menar att barnet i huvudsak lär sig av hur vuxna beter sig mot varandra och barnen i vardagliga situationer. Hon beskriver vidare en empatisk förebild som en människa som tar sig tid att lyssna på sina medmänniskor och tar det de säger på allvar.

När de intervjuade förskollärarna talar om hur man lär sig att bli en empatisk människa tar de upp vikten av att omges av kärlek och människor som bryr sig om andra. De poängterar också att man som vuxen bör ta barns konflikter och känslor på allvar. Något vi däremot noterat i det här sammanhanget är att ingen av våra fyra intervjuade förskollärare nämner begreppet "empatisk förebild". Ingen av dem lyfter heller fram betydelsen av sin egen empatiska förmåga i arbetet med barns empati. Trots att begreppet "empatisk förebild" aldrig nämns under intervjuerna så stämmer det förskollärarna berättar om sitt förhållningssätt i förskoleverksamheten väl överens med Öhmans (2003) beskrivning av vad en empatisk förebild är.

Goleman (1998) och Johansson (2011) framhåller att man inte kan lära ut normer och värden om det man säger inte stämmer överens med de icke-verbala signaler man förmedlar. Det är mycket viktigt att som vuxen förmedla empati genom känslomässiga budskap till barnen, och inte enbart uttrycka den verbalt. Om man som vuxen exempelvis skriker att "Man får *inte* skrika här inne!", så kan man fråga sig vad det förmedlar till barnen? Vår tolkning av det sociokulturella perspektivet är att man lär sig att uppföra sig så som man gör i den sociala kontext man befinner sig i, varför empatiska förebilder därmed blir nödvändiga för barnets utveckling av empati. Hundeide (2006) menar att en förutsättning för den positiva samspelsprocess som är nödvändig för barnets utveckling är att den vuxne ser barnet som en likvärdig medmänniska. Detta innebär att den vuxne ser att barnet har "samma behov av frihet att handla på eget initiativ och utifrån egna avsikter, samma behov av att bli respekterat, älskat, inkluderat och förstått" (s. 36) som den vuxne själv har, och att den vuxne därmed bemöter barnet på motsvarande sätt. Den vuxnes empati i förhållande till barnet är enligt Hundeide (2006) avgörande för att utveckling skall kunna ske.

Ett återkommande tema inom både våra intervjuer och den forskning och litteratur vi läst är vikten av att bekräfta barns känslor för att stötta deras empatiska förmåga. Att bekräfta barnets känslor är den andra viktiga komponenten i det Hundeide (2006) beskriver som den emotionella dialogen. Att kunna sätta ord på sina känslor är enligt Brodin och Hylander (2002) en förutsättning för att barnet skall kunna förstå både sig själv och andra. Förskollärarna i våra intervjuer berättar att de bekräftar barnens känslor i samband med konflikter genom att benämna känslorna och ställa frågor om känslor såsom "Jag förstår att du är ledsen..." och "Är du rädd för att jag ska bli arg på dig?". Kinge (2000) menar att ett sådant bemötande är positivt då det ger barnet möjlighet att utforska sitt eget känsloregister. Samtidigt poängterar Kinge (2000) att man skall vara försiktig med att tolka och definiera barnets känslor, och om vi gör det måste vi vara mycket säkra på att vi uppfattat dem rätt. Det är också viktigt att kunna skilja barnets känslor från våra egna, då ett överförande av våra egna känslor kan leda till förvirring hos barnet och en fördubbling av barnets känslotillstånd.

Vi instämmer i att en tillåtande och accepterande inställning till barns alla känslor, både positiva och negativa, är viktigt för att barnet skall få utlopp för sina känslor och inte omvandla dem till ett utagerande beteende. Vi ser dock en problematik i att å ena sidan bekräfta barnets känslor, och å andra sidan inte få definiera barnets känslor om vi inte är säkra på att vi uppfattat barnet rätt. Enligt Säljö (2000) är ett grundantagande inom det sociokulturella perspektivet att man aldrig kan tala om vad en person i själva verket tänker eller känner, utan enbart göra en tolkning av det personen säger eller gör. Därmed kan denna strategi ur ett sociokulturellt perspektiv tyckas omöjlig att tillämpa, då vi aldrig kan vara säkra på vad barnet egentligen känner.

## **7.5.2 Den meningsskapande och utvidgande dialogen**

Hundeide (2006) beskriver att den meningsskapande och utvidgande dialogen används för att besvara barnets frågor om omvärlden. Den vuxne berikar barnets upplevelser genom att berätta om, förklara och sätta ord på det som sker i stunden. I denna dialog är det viktigt att försöka inta barnets perspektiv och bemöta barnets initiativ, avsikter och önskningsar. Denna dialog tolkar vi att de intervjuade förskollärarna använder när de beskriver att de i konfliktsituationer sätter ord på barnets

upplevelser. En av förskollärarna förklarar att hen brukar återge vad barnen berättat om sina upplevelser av situationen, och hjälper barnen att reda ut och förstå vad som hänt genom förklaringar såsom "Du vill ha vagnen... båda två vill ha vagnen". Förskolläraren berättar att detta gör händelseförloppet tydligare för barnen, och att varje barn får känna att dess perspektiv blir synliggjort. Detta stärks av Jordans (2006) beskrivning av att en av medlarens viktigaste uppgifter är att strukturera upp konflikten i mindre delar som blir mer förståeliga för de olika parterna. Genom att sätta ord på barnens upplevelser kan man i likhet med det Hundeide (2006) beskriver ge mening åt det barnet utforskar i sin omvärld.

I intervjuerna framkommer att förskollärarna beskriver att en viktig del i förhållningssättet gentemot barnen är att respektera varje barns rätt till sin upplevelse, och att höra alla versioner. Det är viktigt att låta varje barn göra sin röst hörd och berätta sin version av konflikten, och att inte göra något barn till syndabock. Kinge (2000) tar upp ett exempel på hur en pedagog löser en konflikt mellan tre barn. Exemplet handlar om Tanja som inte får vara med två pojkar som spelar fotboll. Pedagoggen i exemplet tröstar Tanja och hjälper henne att själv tala med pojkarna. Tanja får uttrycka sin upplevelse medan pojkarna lyssnar. När pojkarna ändå inte vill ha med Tanja i spelet, gråter Tanja ut i den vuxnes knä för att sedan springa iväg och leka igen (s. 59). Kinge (2000) menar att den vuxne här använder sin empati för att uppmärksamma och respektera alla barns viljor, utan att lägga sig i själva konfliktlösningen. Hade pedagoggen istället tvingat pojkarna att låta Tanja vara med i spelet, menar Kinge (2000) att Tanjas känslor hade förvärrats och att pojkarna hade berövats rätten att säga ifrån och göra sina egna val. I detta exempel är pedagoggen lyhörd inför varje barns intentioner och avsikter, vilket är en viktig del i den meningsskapande och utvidgande dialogen. Enligt Hundeide (2006) måste man ta det barnen säger på allvar, och släppa sin vuxencentrerade förståelse, för att kunna stötta barnen i deras utveckling.

### **7.5.3 Den reglerande och gränssättande dialogen**

En av förskollärarna i våra intervjuer betonar att det är viktigare att ha ett förhållningssätt som genomsyrar hela verksamheten, snarare än att arbeta med empati genom punktinsatser såsom temaarbeten. Detta förhållningssätt förklarar förskolläraren som att arbeta med positiv förstärkning, och att undvika negationer gentemot barnen. Hen menar att man för att stötta barnet i den empatiska utvecklingen bör tänka på att inte nödvändigtvis uppmärksamma varenda negativ sak barnet gör, utan att man istället kan låta vissa saker passera förbi. Samma andemening finner vi i den reglerande och gränssättande dialogen, som handlar om att sätta gränser och ramar för barnet att förhålla sig till för att bemästra sig själv och sin omvärld. Hundeide (2006) pratar om vikten av "positivt gränssättande" vilket innebär att man skall fokusera på det positiva barnet gör och skapa en atmosfär av vänlighet. Istället för att höja rösten och skälla ut barnet bör man förklara på ett vänligt sätt varför vissa saker är oacceptabla.

Samtliga förskollärare tar under intervjuerna upp att man i konfliktsituationer ges möjlighet att rikta barnens fokus mot andras perspektiv. De förklarar att man i en konflikt får möta olika intressen och viljor och att det därför blir ett naturligt tillfälle att arbeta med detta. Genom att ställa frågor såsom "Hur tror du att Amir känner sig...?" stöttar man barnen i att reflektera över den andres upplevelse av situationen. När Hundeide (2006) presenterar den reglerande och gränssättande dialogen redogör han även för vad Hoffman kallar för "induktion". Hoffman (2000) förklarar begreppet induktion som ett sätt att rikta barnets uppmärksamhet mot den andres lidande, vilket enligt Hoffman (2000) väcker empatin hos barnet. Han förtydligar också att det är viktigt att påvisa barnets ansvar i situationen och synliggöra för barnet vilka konsekvenser barnets agerande fått. Hoffman (2000) menar vidare att induktion skapar en empatibaserad skuld hos barnet som är väsentlig för empatiutvecklingen. Vi förstår Hoffmans resonemang, men vill betona att man måste vara försiktig med hur man väljer att skuldbelägga barnet. I enlighet med Brodin och Hylander (2002) som poängterar att ett beteende kan vara fel, men aldrig en känsla, menar vi att denna skillnad måste

göras mycket tydlig. Man bör vara noga med att det är beteendet som korrigeras och inte känslan. En annan strategi som både förskollärarna och flera forskare tar upp, är att uppmärksamma positiva och empatiska handlingar hos barnen. Om man ser att ett barn gör något snällt och stödjande för ett annat barn, exempelvis tröstar någon som är ledsen efter en konflikt, kan man som pedagog gå in och uppmuntra detta beteende hos barnet. I den reglerande och gränssättande dialogen lyfter Hundeide (2006) fram vikten av att fokusera på barnets positiva handlingar och förstärka dessa. När barnet handlar "korrekt" är det extra viktigt att uppmuntra och uppmärksamma dessa handlingar. Även Johansson (2011) talar om att uppmuntra empatiska handlingar hos barnen, och tar upp ett exempel i sin studie där en pedagog berättar högt för alla barn runtomkring om det specifika barnets positiva handlande, för att på så vis delge fler barn lärdomen. Ett möjligt tillfälle att uppmärksamma empatiska handlingar är under försoning, vilket också är en strategi för att arbeta med empatisk utveckling. De intervjuade förskollärarna betonar att det är viktigt med försoning, men understryker att det måste göras på rätt sätt. De berättar att ordet "förlåt" i många fall tappas sin betydelse och att man därför istället måste "göra förlåt" genom att gottgöra med handling. Exempelvis beskriver förskollärarna att man kan göra förlåt genom att trösta en kompis som blivit ledsen i en konflikt. Samma tankegångar finns hos Öhman (2003) och Brodin och Hylander (2002) som problematiserar ordet förlåt, och menar att man som pedagog istället kan uppmuntra barnen att finna en lösning som gör att alla parter känner sig nöjda.

Dessa tre strategier; att rikta fokus mot andras perspektiv, att uppmuntra empatiska handlingar och "att göra förlåt", går hand i hand med det sociokulturella perspektivet, då barngruppen är en viktig tillgång för individens lärande. I ett sociokulturellt perspektiv sker lärande i samspel med andra, varför barngruppen blir viktig för barnens utveckling av empati. Genom att ta tillvara på kamraternas olika upplevelser och känslor kan individen fördjupa sin förståelse för andras perspektiv och känsloliv.

De intervjuade förskollärarna betonar att de strategier man använder i konfliktsituationer skiljer sig betydligt beroende på barnens ålder. Med de yngsta barnen, upp till tre år, beskriver man att man är mer handfast och kroppslig i sin kommunikation, medan man med de äldre barnen pratar och resonerar mer. Brodin och Hylander (2002) instämmer i att kroppslig kontakt är vanligare med yngre barn, och menar därmed att äldre barns empatiska handlingar ibland går obemärkt förbi. En del i Hundeides (2006) reglerande och gränssättande dialog är vad Vygotskij kallar att "utmana barnet ett steg i förväg", vilket handlar om att den vuxne riktar barnets fokus mot uppgifter som är snäppet svårare än vad barnet förväntas klara av, för att på så vis hjälpa barnet framåt i den proximala utvecklingszonen. Detta innebär att man inte skall stirra sig blind på barnets ålder, utan snarare fokusera på barnets potential att erövra nya kunskaper. Med det sagt menas inte att åldern helt och hållet skall bortses från, men att barnets intentioner och tidigare erfarenheter är det som i huvudsak bör ligga till grund för hur man väljer att bemöta och utmana barnet.

Samtliga ovanstående strategier kan användas som verktyg för att stötta barns utveckling av empatisk förmåga. De intervjuade förskollärarna är dock eniga om att det inte räcker att man som enskild pedagog arbetar på ett medvetet sätt i konflikter mellan barn, utan att det också krävs att man har en samsyn i arbetslaget och följer samma konfliktstrategier. Öhman (2003) menar att konsekventa samvaroregler skapar en trygg atmosfär i verksamheten, vilket förbättrar möjligheterna till utveckling av empatisk förmåga hos barnen.

## 7.6 Sammanfattning

Syftet med vår studie var att finna empatifrämjande strategier att som pedagog tillämpa i konflikter mellan barn i förskolan. För att åstadkomma detta har vi intervjuat fyra verksamma utbildade förskollärare från tre olika förskolor i Sverige. I vår studie framgår att samtliga förskollärare beskriver empati som en medfödd förmåga hos barnet, vars vidare utveckling styrs av omgivningen. Av detta drar vi slutsatsen att ett barn som omges av empatiska förebilder som stöttar och hjälper barnet framåt i den proximala utvecklingszonen har goda förutsättningar att utveckla empati. Vi har också funnit att förskollärarna beskriver att konfliktsituationer fungerar väl som en lärandearena för att utveckla empatisk förmåga. De framhåller att pedagogens huvudsakliga uppgift i barns konflikter är att inta rollen som en vägledande medlare.

Vår främsta målsättning i denna studie har varit att bidra med kunskap till vilka strategier man som pedagog i förskolan kan använda i konflikter mellan barn, för att stötta barns empatiska utveckling. Utifrån de intervjuade förskollärarnas beskrivningar drar vi slutsatsen att pedagogens förhållningssätt gentemot barn i konfliktsituationer, är det mest centrala för att lyckas hantera konflikter på ett sätt som stöttar barns empatiska utveckling. Det går inte att lära någon empati utan att själv förmedla den. Samtliga strategier som vi funnit genom förskollärarnas beskrivningar förutsätter god kommunikation på ett eller annat sätt. Enligt det sociokulturella perspektivet är människan från födseln en kommunikativ varelse som samspelar sig till kunskap. Språket, både det verbala och icke-verbala, är enligt det sociokulturella perspektivet, vårt allra viktigaste redskap för att lära. Samma resonemang finner vi hos samtliga intervjuade förskollärare som framhåller kommunikation som nyckeln till konflikthantering. Att ta sig tid att föra en dialog med barnen på lika villkor, där man både lyssnar in och uppmuntrar varje barn att berätta om sina upplevelser, tolkar vi således som förskollärarens viktigaste uppdrag.

## 8 Förslag till fortsatt forskning

Både empati och konflikthantering är komplexa ämnesområden som omfattar många fördjupningsmöjligheter, och vår studie har enbart skrapat på ytan av kunskapsfältet. Det hade varit intressant att komplettera en intervjustudie som vår med en observationsstudie för att få större inblick i hur verksamma pedagogers arbete med barns empati i samband med konflikter ser ut i praktiken. För att en sådan studie skall bli relevant krävs ett bredare empiriskt underlag i form av många observationer under en längre tidsperiod, vilket inte har varit möjligt inom denna studies tidsram.

Under arbetets gång har ett intresse väckts gällande hur strategier för att i konflikter stötta barns empatiska utveckling, kan skilja sig åt beroende på barnens ålder. Både våra intervjuade förskollärare och den forskning vi funnit konstaterar att man stöttar yngre barns (ett till tre år) och äldre barns (tre till sex år) empatiska utveckling på olika sätt. I den forskning vi presenterat beskrivs även att äldre barns empatiska handlingar inte uppmuntras på samma sätt som yngre barns, då den kroppsliga kommunikationen med de äldre barnen inte är lika dominerande. Därför menar vi att ytterligare en idé till fortsatt forskning är att undersöka hur pedagoger i förskolan arbetar i konfliktsituationer med yngre och äldre barns empati, och vilka eventuella konsekvenser detta kan medföra för barns empatiska utveckling.

## Referenslista

---

- Batson, C-D. (1991). *The altruism question: toward a social psychological answer*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bjørndal, C.R.P. (2007). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Brodin, M., & Hylander, I. (2002). *Själv-känsla: att förstå sig själv och andra*. Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Friberg, B. (2012). Grundläggande konfliktkunskap. I I. Hakvoort., & B. Friberg (Red.), *Konflikthantering i professionellt lärarskap* (s. 53-86). Malmö: Gleerups.
- Goleman, D. (1998). *Känslans intelligens: om att utveckla vår emotionella kapacitet för ett tryggare och mänskligare samhälle*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Granath, G. (2010). Våga vara i det obehagliga. I M. Palm (Red.), *Låt oss tvista igen!: om konfliktthantering i förskola och skola* (s. 11-17). Stockholm: Läraförbundet.
- Hakvoort, I. (2012). Skolans uppdrag och konfliktthantering. I I. Hakvoort., & B. Friberg (Red.), *Konflikthantering i professionellt lärarskap* (s. 19-51). Malmö: Gleerups.
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holm, U. (2001). *Empati: att förstå andra människors känslor*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson Eklund, J. (2006). Empathy and viewing the other as a subject. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 399-409. doi: 10.1111/j.1467-9450.2006.00521.x
- Håkansson Eklund, J., & Montgomery, H. (2003). Empathy as an interpersonal phenomenon. *Journal of Social and Personal Relationships*, 20(3), 267-284.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.



- Jordan, T. (2006). *Att hantera och förebygga konflikter på arbetsplatsen*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, M. (2014). Att samla in kvalitativa data – halvstrukturerade intervjuer. I M. Hjerm., S. Lindgren., & M. Nilsson (Red.), *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys* (s. 149-165). Malmö: Gleerups.
- Skolverket. (2010). Läroplan för förskolan. *Lpfö98*. Stockholm: Fritzes.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2010). Den lärande människan. I U. P. Lundgren., R. Säljö., & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s. 187-198). Stockholm: Natur & Kultur.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Tillgänglig: [http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/2011\\_01.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2011_01.pdf)
- Öhman, M. (2003). *Empati genom lek och språk*. Stockholm: Liber.

# Bilaga 1

## Missivbrev Information om intervjustudie

Hej!

Vi heter Ida Sjöberg och Jennie Waldenstedt och läser vår sjätte termin på förskolläraryrket vid Göteborgs Universitet. Vi skall skriva vårt examensarbete som kommer att handla om konflikthantering och empati. Syftet med vår studie är att ta reda på hur man som förskollärare kan arbeta på ett medvetet sätt i konfliktsituationer mellan barn, för att stötta utvecklingen av barns empatiska förmåga. För att söka svar på vår forskningsfråga kommer vi att genomföra intervjuer med flera verksamma förskollärare.

Med detta brev vill vi erbjuda Dig som förskollärare att delta i vår undersökning. Detta innebär att du i en intervju på ca. 45 minuter kommer att få svara på några frågor om hur du ser på arbetet med barns empati i samband med konfliktsituationer i förskolan. Intervjuerna kommer att dokumenteras med ljudinspelning och eventuella anteckningar.

Intervjuerna kommer att genomföras i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Det betyder att ditt deltagande är frivilligt och att du närhelst du önskar kan välja att avbryta din medverkan. Du som deltagare är anonym och varken ditt namn eller namnet på din arbetsplats kommer att nämnas i studien. Det insamlade materialet kommer att behandlas konfidentiellt och endast användas som forskningsunderlag i vårt examensarbete. Resultatet av undersökningen är en offentlig handling och du kommer därmed ha möjlighet att ta del av resultatet efter studiens slut.

För utförligare information se Vetenskapsrådets forskningsetiska principer som du finner på följande länk; <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Har du några frågor eller funderingar, hör gärna av dig till någon av oss.

Med vänliga hälsningar

Ida Sjöberg  
Mail: xxx

Jennie Waldenstedt  
Mail: xxx

Härmed intygar jag att jag tagit del av ovanstående information om riktlinjer i samband med denna intervjustudie:

Datum: \_\_\_\_\_

Namnförtydligande: \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_

## Bilaga 2

### Intervjufrågor:

**1. Hur länge har du arbetat i förskolan?**

**2. När tog du examen?**

**3. Hur uppfattar du innebörden i begreppet empati?**

Förklara hur du menar!

**4. Hur tror du att man lär sig att vara en empatisk människa?**

Ge exempel!

Är empati något man lär sig?

Är empati en medfödd förmåga?

**5. Varför är det viktigt att utveckla empati?**

Ge exempel!

Förklara hur du menar!

**6- Hur uppfattar du innebörden i begreppet konflikt?**

Förklara hur du menar!

**7. Hur ser du på konflikter mellan barn i förskolan?**

Positivt/negativt?

**8. Hur ser du på din roll som pedagog i barns konflikter?**

Ge exempel!

**9. Ser du något samband mellan empati och konflikter?**

Varför/varför inte?

Ge exempel!

Kan du utveckla det?

**10. Hur kan du som pedagog arbeta för att stötta barns förmåga till empati?**

Ge exempel!

Strategier?

Förklara hur du menar!

**11. Hur kan du tillämpa detta arbetssätt i konfliktsituationer mellan barn?**

Ge exempel!

**12. Kan ditt sätt att stötta barns empatiska förmåga i en konfliktsituation skilja sig beroende på barnens ålder?**

Ge exempel!

**13. Vilka hinder kan finnas för dig i att lösa konflikter på ett sätt som stöttar barns empatiska förmåga?**

Ge exempel!

Yttre förutsättningar?

**14. Upplever du din kompetens inom konflikthantering som tillräcklig för att hantera de konflikter som uppstår mellan barn?**

Varför/varför inte? Vad saknas?

Ge exempel!

Vad har du för utbildning inom konflikthantering?

Har du någon fortbildning inom ämnet?

**15. Har ni någon gemensam strategi inom arbetslaget, för att hantera konflikter som uppstår mellan barnen?**

Varför/varför inte?

Om ja, hur ser er strategi ut?

Tror du att det finns något värde i att ha en gemensam konflikthanteringsstrategi i arbetslaget?

Varför/Varför inte?

**16. Hur har din förskollärarytbildning påverkat din syn på empati och konflikter?**

Ge exempel!

## Bilaga 3

### Fallbeskrivningar:

#### Fall 1: "Kojleken"

Astrid, Selma och Pontus (alla 4 år gamla) kommer upprörda springandes till dig på gården. Astrid och Selma berättar att Pontus förstör deras koja. Pontus säger gråtandes att han inte får vara med i flickornas kojlek. Du som pedagog har själv inte sett vad som hänt.

Hur skulle du hantera situationen?

#### Fall 2: "Dockvagnen"

Greta och Amir (båda 5 år gamla) leker en rollek i hemvrån. De bestämmer sig för att gå och handla mat i affären och att använda dockvagnen som kundvagn. Båda två vill köra och tar tag i vagnen. De diskuterar en stund vem som skall släppa taget, men när ingen ger med sig börjar de rycka och dra i vagnen. Greta försöker knuffa undan Amir och när hon inte lyckas börjar hon slå på honom upprepade gånger. Du som pedagog har observerat hela händelsen och beslutar att rycka in.

Hur skulle du hantera situationen?