



# **Barns konflikter i den fria leken**

**Utifrån pedagogers uppfattningar**

**Hanna Lahger**

**Sophia Tobiasson**

**Examensarbete 15 hp  
Förskolläraryrket  
Institution för individ och samhälle  
Vårterminen 2023**

**Arbetets art:** Examensarbete 15 hp, Förskolläraryrket

**Titel:** Barns konflikter i den fria leken - Utifrån pedagogers uppfattningar

**Engelsk titel:** Children's conflicts in free play - Based on educators' perceptions

**Författare:** Hanna Lahger och Sophia Tobiasson

**Examinator:** Baran Johansson

**Datum:** Maj 2023

## Sammanfattning

**Bakgrund:** Forskning visar att 86 procent av alla barn i Sverige (1-5 år) är inskrivna på förskolor. Barn spenderar mer än hälften av vistelsetiden på förskolan åt fri lek. Fri lek är något barn i förskolan ägnar sig åt dagligen, den ses ofta som en lustfylld aktivitet där barnen som deltar får ett socialt utbyte och gemenskap. Den fria leken kan både ses som ett tillfälle där barn kan fantisera, samspela och utvecklas, men också som ett tillfälle där konflikter kan uppstå, då fri lek ofta sker utan en pedagogs inblandning. Maktutövning och förhandling om olika positioner i den fria leken får ett större utrymme än i lek som pedagoger introducerar och deltar aktivt i. I läroplanen för förskolan går det att utläsa att en aktiv närvaro av pedagoger skapar möjlighet för barnen att hantera konflikter som kan uppstå.

**Syfte:** Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger i förskolan ser på de konflikter som kan uppstå i barns fria lek.

**Metod:** Vi har gjort en kvalitativ intervjustudie med fenomenografisk ansats, där semistrukturerade intervjuer med 6 verksamma pedagoger i förskolan har genomförts.

**Resultat:** Resultatet visar att pedagoger uppfattar barns fria lek som ett tillfälle där de vuxna involveras i olika grad beroende på vilken roll de blir tilldelade. Det kan vara en passiv roll som åskådare, eller som en aktiv lekkamrat. Vidare framkommer det att pedagoger uppfattar att konflikter i den fria leken är något som sker dagligen. Det framkommer även att konflikterna orsakas av bland annat brist på ord och faktorer i miljön. Dessutom visar resultatet att pedagogers uppfattningar kring sin roll i konflikter i barns fria lek är att de intar en stödjande roll åt barnen. Pedagoger beskriver att de behöver agera medlare, tolk, samtalspartner och stöd, för att barnen ska ges möjlighet att kunna hantera en konflikt.

**Nyckelord** - *Lek, fri lek, barns konflikter, förskola, pedagogers syn, konflikt.*

## Förord

Först och främst en stor eloge till oss, Sophia och Hanna, som i vabb och lust, genom diverse sjukdomar och *kattastrofer*, tagit oss i mål! Detta är vårt arbete och vi är otroligt stolta över det! Ämnet ligger oss varmt till hjärtat och vi har genom studien fått med oss inspirerande erfarenheter som vi tar med oss ut i vårt kommande yrkesliv.

Vi vill tacka alla pedagoger som tagit sig tid att ställa upp i denna studie. Era kunskaper och erfarenheter har varit värdefulla för oss och en stor inspiration. Vi vill också skicka med ett stort varmt tack till vår handledare Eva M. Johansson för all stöttning. Och sist men inte minst ett stort tack till våra familjer som stöttat oss på hemmafronten <3

Tack!

*Sophia & Hanna*

## Innehållsförteckning

<b>Inledning</b>	1
<b>Syfte &amp; Frågeställning</b>	2
<b>Tidigare forskning</b>	2
<i>Barns samspel i den fria leken</i>	2
<i>Inkludering och exkludering i fri lek</i>	3
<i>När barn involverar pedagoger i den fria leken</i>	5
<i>Pedagogers involvering i barns fria lek</i>	6
<i>Konflikthantering</i>	7
<i>Sammanfattning</i>	8
<b>Teoretisk utgångspunkt</b>	9
<i>Fenomenografi</i>	9
<i>Sociokulturellt perspektiv</i>	9
<b>Metod</b>	10
<i>Semistrukturerad intervju</i>	11
<i>Urval</i>	11
<i>Genomförande</i>	12
<i>Bearbetning av datan</i>	13
<i>Analys av datan</i>	14
<i>Forskningsetiska överväganden</i>	14
<i>Etiska ställningstaganden</i>	15
<i>Metoddiskussion</i>	15
<b>Resultat</b>	16
<i>Fri lek</i>	16
<i>Pedagogers roll i den fria leken</i>	18
<i>Pedagogers uppfattning om barns konflikter i den fria leken</i>	18
<i>Pedagogers uppfattning om den egna rollen i barns konflikter</i>	20
<i>Sammanfattning</i>	24
<b>Diskussion</b>	25
<i>Barns fria lek och pedagogers roll</i>	25
<i>Pedagogers syn på barns konflikter den fria leken</i>	26
<i>Pedagogers beskrivning av arbetet med barns konflikter</i>	28
<i>Slutsats</i>	30
<i>Vidare forskning</i>	30
<i>Lärdomar</i>	31
<b>Referenslista</b>	
<b>Bilagor</b>	

## Inledning

*“Vi lekte och lekte och lekte, så det är underligt att vi inte lekte ihjäl oss”, (Astrid Lindgren, 1975, s. 41)*

När vi tänker på lek är det barnen vi tänker på. Lek är något som de flesta har en relation till och erfarenheter av och hos vissa hänger leken kvar länge. Lekens möjligheter är oändliga och barn tar sig överallt i lekens värld. Det är tydligt att leken är av stor betydelse för barn och deras utveckling utifrån hur leken lyfts fram i förskolans styrdokument. Den 1 januari 2020 blev barnkonventionen svensk lag. Barnkonventionen syftar till att garantera alla barn deras rättigheter. I artikel 31 i barnkonventionen erkänns barnets rätt till lek (UNICEF, u.å.). Även i ”Läroplan för förskolan” (Lpfö 18, 2018, s. 8) lyfts leken fram som en central plats i utbildningen och som grunden för barns utveckling, lärande och välbefinnande. Barn ska ges utrymme till lek som de själva initierat och de ska ges möjlighet till lek som någon i arbetslaget introducerar. Enligt Johansson (2017, s. 40) utgör leken möjligheter för barn att utforska varandra och omvärlden och där den egna subjektiviteten formas i de sammanhang barnen befinner sig. Leken ger barn möjlighet att fantisera, imitera, bearbeta intryck, skapa en uppfattning om sig själva och andra människor (Lpfö 18, s. 8). Fri lek är något som är och alltid har varit förknippat med barn och förskolan. Jensen (2013, s. 12) beskriver leken som något som är roligt och lustfyllt och de som leker upplever leken som något positivt och belönande. Vidare menar Jensen att leken inte är tvingande utan något som är fritt och spontant och det är själva processen i leken som är målet, inte målet i sig. Den fria leken är något som är situationsbundet och som ständigt är i rörelse, där barnen ständigt producerar leken och förändrar den över tid för att ta leken vidare (Cederborg, 2020, s. 778–790). Under den fria leken ges barn möjlighet att leka utifrån egna önskemål utan planerade lekar av pedagoger (Karlsen & Lekhal, 2019, s. 241–244). Idag är förskolan en stor del av barns vardag i Sverige. Nästan 86 procent av barnen mellan ett och fem år i Sverige går idag på förskola (Skolverket, 2023). Den tiden som barn spenderar på förskolan består lite mer än hälften av tiden åt fri lek (Karlsen & Lekhal, 2019, s. 241–244). Detta gör förskolan till en av många sociala arenor som barn idag vistas och leker i.

Likt all mänsklig verksamhet menar Johansson (2017, s. 40) att maktutövning och hinder förekommer även i barns lek. Maktutövande och positioneringar innebär att leken inte alltid är konfliktfri. Lek är inte alltid roligt för alla barn. Någon får den ogynnsamma rollen som hunden eller ges inte möjlighet att komma in i leken. När leken inte fungerar kan det få negativa konsekvenser för barn. Enligt Lpfö 18 ska förskolan vara en levande social gemenskap som ger trygghet samt vilja och lust att lära. Lpfö 18 lyfter även fram att genom aktiv närvaro kan pedagoger i arbetslaget uppmärksamma faktorer som begränsar leken och stötta barnen i kommunikationen sinsemellan och på så vis förebygga och hantera konflikter som uppstår (Lpfö 18, 2018, s. 7–8). Karlsen och Lekhal (2019, s. 241–244) såg att pedagogers interaktion och närvaro i den fria leken brister och att de situationer där interaktion sker inte tas till vara som ett lärtillfälle. När pedagoger arbetar förebyggande kring konflikter mellan barn i förskolan skapar de en trygg och hälsosam miljö för alla barn, där barnen känner sig

respekterade och sedda (Öhman, 2019, s. 240–249). Pedagogers roll i dessa situationer kan vara avgörande för vad konflikten mynnar ut i. Konflikthantering i förskolan innebär att verksamma pedagoger stöttar barnen i deras hantering av de känslor som uppstår i konflikten. Barn hamnar ofta i konflikter med varandra på grund av missförstånd eller en icke utvecklad förmåga kring att inta den andres perspektiv (Öhman, 2019, s. 240–250). Hakvoort (2012, s. 30–43) menar att konflikter inte alltid måste lösas, utan många konflikter behöver behandlas och hanteras för att bearbetas. En konflikt i sig är sällan något negativt, utan en positiv strategi för att lära sig problemlösning och hantera känslor. Däremot är pedagogens hantering av hur de guidar barnen genom konflikten avgörande för om det blir en positiv eller negativ konsekvens (Hakvoort, 2012, s. 28–38). Konflikter mellan barnen är en oundviklig del av förskolan och dess miljö. Att barn får pedagogers stöd i konflikthantering är av stor betydelse för att det ska få en positiv utgång (Blung m.fl., 2017, s. 603).

På förskolan sker fri lek och konflikter dagligen. Utifrån att barn spenderar en stor del av sin vardag på förskolan i den fria leken och i en lek som inte alltid är konfliktfri är det av intresse att undersöka hur pedagoger arbetar med konflikter i barns fria lek.

## **Syfte och frågeställningar**

Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger i förskolan ser på de konflikter som kan uppstå i barns fria lek. Studiens forskningsfrågor är följande:

- Vilken roll beskriver pedagogerna att de har i barns fria lek?
- Hur ser pedagoger i förskolan på de konflikter som kan uppstå i barnens fria lek?
- Hur beskriver pedagoger sin roll i barns konflikter i den fria leken?

## **Tidigare forskning**

I följande avsnitt görs en översikt av tidigare forskning kopplat till syftet i studien. Databasen Eric (via EBSCOhost) har använts för att söka fram relevant forskning. För att urskilja och få fram relevanta artiklar har ett flertal sökord använts; *childinitiated play*, *free play*, *peer conflict*, *preschool*, *play*, *teachers view*. Även snöbollsstrategin har varit aktuell för att få fram ytterligare publikationer. Genom andra publikationer har vi kunnat komma åt flera studier. Dessa har sedan granskats via Eric (via EBSCOhost) om de är *peer reviewed*.

### **Barns samspel i den fria leken**

En svensk studie av Engdahl (2011, s. 1421–1439) visar hur barn redan i yngre åldrar, 17–24 månader, är kompetenta sociala aktörer som interagerar med varandra genom olika kommunikationsformer i den fria leken. Framför allt sker kommunikationen i icke-verbal form eftersom de ännu inte utvecklat ett verbalt språk. Engdahl såg också i studien att barn redan i tidig ålder använder olika lekstrategier, barnen är observanta av varandra och de förhandlar om

leken och positionerna. Engdahl (2011, s. 1421–1439) lyfter fram lekens betydelse för barns förmåga att utveckla social kompetens och att lek tillsammans med kamrater är en viktig arena där kommunikation och förhandlingsstrategier utvecklas. Engdahl belyser att den självinitierade leken har stor betydelse för utvecklandet av social kompetens. Det innebär att pedagoger behöver ge utrymme i förskolans vardag för dessa lekar. Engdahl lyfter i sin studie särskilt fram de yngre barnen i förskoleverksamheten. Det är av vikt att pedagoger får grundläggande och även vidareutbildning om yngre barns (toddlers) lek och det samspel som sker i leken utifrån att barn tidigt visar på social kompetens (Engdahl, 2011, s. 1421–1439).

I takt med att barnen äldre och det verbala språket utvecklas och kompletterar det redan icke-verbala kommunikationsformen, utvecklas också barnens samspel i leken kring producerandet och förhandlandet om de sociala positionerna och rätten till deltaganden i leken (Cederborg, 2020, s. 778–790; 2021, s. 612–623). Cederborgs studier utgår från data från en större studie gjord på svensk förskola. Cederborg (2021, s. 612–623) undersökte hur förskolebarn utövar makt i kamratleken utomhus och hur barn som får underordnade positioner hanterar detta. Resultatet visar att barn redan i åldrarna 3–5 år hanterar maktpositionering i den fria leken med både maktutövande och ett tillbakadragande. Resultatet visar också att barn skapar social ordning tillsammans och upprätthåller ordningen i den fria leken trots att barnen har olika förutsättningar mot varandra, en asymmetrisk relation. Barn använder kommunikativa medel (exempelvis språk, kropp, objekt) och olika strategier (exempelvis ignorera, visa uppskattning, alliera sig, avvisa) för att i den fria leken hantera positioner och maktutövande. Detta innebär att barn tidigt granskar varandras beteenden för att anpassa sina handlingar utifrån den position de erhåller eller får under lekens gång och att barn som får den högsta statusen också fick mest uppmärksamhet. Barn visar kapacitet av att i den fria leken kunna skapa en hierarkisk ordning utan att konflikter uppstår. Detta sker enligt forskaren när någon tar på sig den överordnade rollen och när de övriga accepterar och inte ifrågasätter att den rollen erhålls av någon annan, även om det kan innebära att någon avvisas eller utesluts från att delta i leken (Cederborg, 2021, s. 612–623).

### **Inkludering och exkludering i fri lek**

Cederborg (2020, s. 778–790) fann i sin svenska studie att barn under leksituationer bygger relationer från ett ögonblick till ett annat. Med det menar Cederborg att relationsskapandet i leken ständigt är i rörelse. Studien visar att barn redan i yngre åldrar (3–5 år) är kapabla till avancerade sociala handlingar när de i leken tillsammans med kamrater förhandlar om rätten till att delta i leken, hierarkiska ordningar och vilka roller var och en ska ha. Verbala strategier förekommer, exempelvis att barnen utmanar varandra och provocerar genom att göra något som man inte får. Barnen inkluderar eller exkluderar varandra i leken och skiftar allianser mellan varandra. I studien fann forskaren också att icke-verbala strategier förekom såsom att busa, peka, slå eller att de undvek att titta på någon som försökte sig på något som inte var godkänt. Detta menar Cederborg gör att barnen använder strategier som innebär att vissa inkluderas mer än andra och att vissa blir utestängda i leken. De barn som blir mer exkluderade än andra riskeras att utsättas för marginalisering av de andra barnen. Ur ett annat perspektiv kan strategierna också förstås som ett tecken på att barn vill skydda ägandeskapet av sin lek

där det dominerande barnet bestämmer reglerna. De barn som följer reglerna får delta och de som inte följer exkluderas. När barn positionerar sig i ett maktspel kan detta innebära att vissa barn får utstå obehagliga bemötanden och när bland annat maktspelet står på spel måste barn tidigt i livet lära sig att anpassa sig, återuppfinna och återskapa relationer i samspel med varandra (Cederborg, 2021, s. 612–623). Detta menar forskaren innebär att barn utvecklar strategier för hur de ska hantera solidariteten i gruppen, men att studien också visar på hur barn hanterar positioner. Exempelvis hur de dominerar någon annan och hur de agerar/handlar i underlägsna positioner. Det är viktigt att pedagoger är uppmärksamma på barns strategier i leken som är av negativ karaktär och att barn får stöttning i att hantera konflikter med varandra menar Cederborg (2020, s. 778–790). Detta för att förebygga att barn marginaliseras eftersom leken i förskolan innebär att barn utvecklar kunskaper om hur de inkluderar och exkluderar varandra. Det kan innebära att vissa barn stämplas som mer privilegierade eller marginaliserade jämfört med andra (Cederborg, 2020, s. 778–790; 2021, s. 612–623).

I en studie gjord i en svensktalande region i Finland undersökte Donner m.fl. (2022, s. 449–462) barns interaktion och kommunikation under fri lek. Forskarna såg likt Cederborgs studie flera uteslutningsstrategier som barn använder för att exkludera eller begränsa någon i leken. Bland annat såg forskarna att barn använder favorisering eller att prioritera andra som metod för att utesluta någon. Uteslutningen blir synlig när barn försöker omförhandla om att inte bli exkluderade i leken, men att förhandlingen avslutas med att barnet antingen blir knuffad, pekad eller möts av tystnad. Det finns en tydlighet i användandet av dessa kommunikativa medel och de följs oftast av att barnen rör sig bort från det barn som utesluts. Donner m.fl. (2022, s. 449–462) lyfter fram vikten av pedagogernas stöd i att identifiera dessa strategier för att inte barn ska hamna i ett utanförskap. Barn behöver stöttning i förhandling och konflikthantering (Donner m.fl., 2022, s. 449–462).

I en kvantitativ studie från Portugal fann Coelho m.fl. (2017, s. 812–823) genom en sociometrisk metod och utifrån observationer av pedagoger att barn redan i tidig ålder börjar bedöma varandra som goda eller icke goda lekkamrater. Forskarna ser att positiva lekbeteenden har samband med att bli socialt accepterade som god lekkamrat, medan negativa beteenden som att exempelvis förstöra i leken eller att barnen leker själva inte accepteras lika mycket. Ömsesidig vänskap kopplas således till positiva lekbeteenden. Coelho m.fl. (2017, s. 812–823) lyfter, likt Cederborg och Donner m.fl. ovan, vikten av att vuxna (föräldrar och pedagoger) hjälper till att utveckla barns sociala färdigheter eftersom det underlättar för barnen i deras interaktion med kamrater och till att utveckla vänskap. Genom att stödja barnen att kunna tolka andra barn, bli medveten om andra barn och att interaktionen med andra barn upplevs positiv, kan den interaktionen underlätta för barnen (Coelho m.fl., 2017, s. 812–823).

I en norsk studie av Eidsvåg och Rosell (2021, s. 83–99) var syftet, till skillnad från ovan nämnda studier, att undersöka hur pedagogisk personal inom förskolan använde sin strukturella makt för att öka barnens känsla av tillhörighet. I studien låg fokuset på personalens arbete till skillnad från de ovan nämnda studierna som undersökte barnens interaktion med varandra. Eidsvåg och Rosell lyfter maktperspektivet i sin studie. Barns maktanvändande kan ses som en positiv kraft som kan underlätta i leken för barnen. Positiv i bemärkelse att den grundas i barns



förmågor att visa initiativ och kraften att omvandla erfarenheter och kunskaper till lek som är attraktiv för andra barn. Makt i negativ bemärkelse får konsekvenser i form av exkludering. När makt blir negativ såg Rosell och Eidsvåg i sin studie att pedagoger använde sin strukturella makt för att stötta barnen. Pedagogernas maktanvändning tog sig uttryck genom att de bland annat skapade ett socialt utrymme för de barn som kom sekundärt i leken eller fick passiva roller. Pedagogerna erbjöd de barnen möjlighet att få ta ledarrollen i leken. De arbetar också med att omgruppera barnen för att ge barnen möjlighet att skapa nya relationer. Pedagogerna arbetade också med att ge socialt starka barnen möjligheten att tillskaffa sig erfarenheter av att inta andra barns perspektiv och låta dem få ta initiativ (Eidsvåg & Rosell, 2021, s. 83-99).

### **När barn involverar pedagoger i den fria leken**

I en svensk studie utifrån observation av barn i den fria leken fann Pramling Samuelsson och Johansson (2009, s. 77–94) fem kategorier i vilket barn väljer att involvera sina pedagoger i lek och lärande. Den första kategorin handlar om att barn väljer att involvera pedagoger när de behöver hjälp. Pedagoger ses som en tillförlitlig och auktoritär person som kan hjälpa till med diverse saker. Exempel på det kan vara när barn hamnar i konflikt med varandra som de inte kan lösa själva eller när deras lekvärldar är hotade. Hjälp från pedagoger handlar också om att barn behöver hjälp att få tillträde till leksaker de inte kan nå själva. Den andra kategorin som forskarna såg är att barn söker sig till pedagoger för att få ett erkännande som en kompetent individ i sin lek och sitt lärande. Det handlar om att barn vill bli hörda och bekräftade i sitt görande, skapande eller i sina idéer. Detta uttrycks oftast verbalt genom ”titta vad jag gjort!”. Tredje kategorin handlar om att barnen gör pedagoger uppmärksamma på när någon, kamrat eller pedagog, bryter mot regler. Det kan vara att något inte följer eller missköter de regler som barnen uppfattar råder inom förskolan. Regler om att inte rita utanför pappret exempelvis. Fjärde kategorin handlar om att barn vänder sig till pedagoger för stöd i om de gör rätt eller fel i en aktivitet. Här eftersöks pedagogers kompetens och kunskap för att bekräfta och stötta verbalt i hur något ska göras. Detta är vanligt förekommande när barn börjar skriva bokstäver och vill få stöd att läsa det som skrivits. Sista kategorin i resultatet handlar om att barn vill att pedagoger deltar i deras fria lek som en lekkamrat. Pramling Samuelsson och Johansson (2009, s. 77–94) lyfter fram att trots dessa kategorier såg de i studien hur mycket barn faktiskt gör och klarar av själva. De ser att barn löser många konflikter av sig själva. Anledningen till att barn sällan väljer att involvera pedagoger kan beror på att barnen har valt aktiviteter eller engagerat sig i lek de själva valt. Pramling Samuelsson och Johansson problematiserar pedagogernas engagemang i barns lek. Å ena sidan menar de att förskolan som sammanhang kräver att pedagoger är engagerade i barnens aktiviteter och har ett ansvar för alla barn, men å andra sidan finns det en risk att pedagoger är rädda för att störa barns fria lek, något som pedagogerna lyfte fram i studien. Studien lyfter fram att barnen genom att de själva får välja när pedagoger involveras också ges utrymme till inflytande och frihet. Det ställer dock krav på pedagoger att inte bara bli en form av service åt barnen när de behöver dem. Forskarna såg i studien att pedagoger antog en form av serviceroll och hjälpte barnen med saker de själva borde få möjlighet att testa, här borde pedagogerna istället problematisera, utmana och kommunicera med barnen för att stärka deras kompetens (Pramling Samuelsson & Johansson, 2009, s. 77–94).

## Pedagogers involvering i barns fria lek

Till skillnad från Pramling Samuelsson och Johansson (2009, s. 77–94) studie som utgår från när barn väljer att involvera pedagoger, lyfter Aras (2016, s. 1173–1184) fram förskollärarnas perspektiv i sin turkiska studie. Aras fann att förskollärare anser att det är viktigt att vara engagerade i barns lek och få förståelse för hur viktig den fria leken är för barnen, men att förskollärarnas handlingar visar något annat. Studien visar att förskollärare under den fria leken väldigt sällan eller väldigt lite involverar sig i barns lek förutom när barn har problem, gråter, slår eller knuffar kamrater, eller behöver hjälp. Tiden under barns fria lek visar sig innebära att förskollärare passar på att använda tiden för att hantera problem som uppstått under dagen eller för att planera för aktiviteter. Tiden går åt till administration, vilket Aras lyfter fram att det i så fall behövs mer avsatt tid för förskollärare till detta. En anledning till förskollärares bristande deltagande i barns lek kan bero på deras erfarenheter och bakgrund. Inte alla är bekväma att delta i leken medan några använder fria leken för att observera barnen i utvecklingssyfte eller planeringssyfte (Aras, 2016, s. 1173–1184).

I en annan turkisk studie har Buldu (2022, s. 57–68) utifrån intervjuer av förskollärare undersökt deras syn på lek och lärande, samt hur leken implementeras i deras barngrupper. Resultatet visar att majoriteten av deltagarna lyfte lekens betydelse för lärande och utveckling, leken är ett viktigt stöd för barns utveckling. Resultatet visar dock på svårigheter kring hur lärandet kan ske genom lek och svårigheter med hur miljön skall utformas för att lärandet kan ske genom lek. Buldu (2022, s. 57–68) fann i studien att det finns olika uppfattningar kring lekfullt lärande och fri lek, då dessa ses som två olika ting. Fri lek och lekfullt lärande bör inte ses som synonymt utan bör snarare ses som två skilda ting eftersom lekfullt lärande innefattar ett bredare utbud av aktiviteter. Resultatet visar på skilda åsikter kring utbildning och lek som diskuteras i utbildningssammanhang och visar att det är av betydelse att vuxna förstår hur viktig leken är för barn, och att det är en komplex process. Buldu (2022, s. 57–68) betonar vikten av att förskollärare behöver stöttning i lekfullt lärande och vikten av leken i barns utveckling genom att erbjuda nya kunskaper och praktisk kunnande inom lekfullt lärande.

Utifrån en större australiensisk fallstudie fann Kirk och Jay (2018, s. 472–485) att miljö, lek och relationer är viktiga delar som samverkar för att stötta barnen i deras sociala och emotionella utveckling. De förskolor där alla tre delar samverkar och är närvarande är också de förskolor som erbjuder *guided participation*. Detta begrepp innebär att förskollärare med mer kunskap och erfarenheter stöttar barnen vidare i sin utveckling. När någon del saknas eller brister påverkas de övriga delarna, vilket påverkar barnens lärande. Med miljö menar forskarna både fysisk och psykosocialt. En bra balans mellan både självinitierad lek och planerad lek och goda relationer mellan vuxna-barn och barn-barn är en förutsättning. Studien lyfter fram att förskollärare har stor påverkan på om miljö, lek och relationer samverkar eller inte. Närvarande förskollärare är en faktor som spelar roll eftersom lärandet sker i alla ögonblick och inte bara i de planerade aktiviteterna. Förskollärare som både deltar i leken, och finns närvarande vid leken för att stötta barnen i sociala situationer är avgörande för att relationsaspekten fungerar. Det är viktigt som förskollärare att lära känna barnen och ha en god relation med dem. När

relationen byggts upp är det också lättare att se var barnen befinner sig utvecklingsmässigt i sociala situationer och vilka strategier de använder i dessa (Kirk & Jay, 2018, s. 472–485).

## **Konflikthantering**

I en studie av Blunk m.fl. (2017, s. 597–608) fick förskollärare i Texas, USA, möjlighet att reflektera över videofilmade konfliktsituationer mellan barn i den fria leken. Syftet med studien var att undersöka när, hur och varför förskollärare väljer att ingripa i barns konfliktsituation. Forskarna fann strategier i teman kring förskollärarnas involvering. Förskollärarna förtydligar i studien att målet med konflikthantering är att främja social kompetens genom att inta ett problemlösande förhållningssätt. Resultatet visar att förhindra aggression var ett av de vanligaste svaren som förskollärarna angav som orsak. Denna åtgärd innebär att förskollärarna vill skydda kamrater i omgivningen mot fysisk aggression. En strategi som används är att avväga tidpunkten för att involvera sig. Att låta barnen försöka lösa det själva innan förskollärare involverade sig. Att stoppa konflikten är en annan strategi som förskollärare använder. Det innebär att involvera sig i barnens konflikt och snabbt stoppa den. Det kan innebära att distrahera barnen från situationen eller ta bort det föremål som konflikten cirkulerar kring. Forskarna av studien lyfter fram att förskollärarna värderar barnens förmåga att lösa konflikter själva som viktig. Dock finner studien att förskollärarnas mål med barns konfliktskapande, att främja social kompetens, inte gick ihop med deras handlande. Istället avslutas konflikter fort utan att situationen används som ett lärtillfälle för att stötta barnen. Studien lyfter fram att anledningen till att konflikter inte utnyttjas till att utveckla social kompetens handlar om att det finns många ämnesområden som barn idag ska utveckla ett kunnande inom och att den delen blir av mindre intresse och därmed får mindre fokus. Blunk m.fl. (2017, s. 597–608) lyfter fram att det efterfrågas mer kompetens kring strategier och teknik från förskollärarnas håll och att den vanligaste källan för att kompetensutveckla sig är enligt förskollärarna genom erfarenhet.

Larsdotter Bodin (2017, s. 58–59) lyfter fram i sin avhandling, gjord i Sverige, hur förskollärollen förändras i takt med att samhället förändras och att barn i dag har mindre närvaro av vuxna. Detta innebär en högre förväntan på förskollärare att stötta barnen genom de utmaningar som livet ger. I resultatet framgår att förskollärare vill att barnen ges möjlighet att lösa konflikter själva utan att vuxna blandar sig i eller försöka styra upp det. Detta för att förbereda barnen på framtida utmaningar. Förutsatt att situationen inte går överstyr för då behöver en vuxen involvera sig. Larsdotter Bodin (2017, s. 58–59) lyfter fram att allt inte går att förklara sig till, utan barn behöver erfara och rent fysiskt vara i den uppkomna situationen för att lära sig inför framtida utmaningar.

I en svensk studie av Cekaite (2020, s. 1–9) undersöktes de språkliga, diskursiva och förkroppsligade metoder som förskollärare använde för att stödja barn i deras konfliktsituation. Studien lyfter fram begreppet triadisk konfliktmedling. Detta sågs som en allmän använd strategi hos förskollärarna i studien. Likt Larsdotter Bodin och Blunk m.fl. såg Cekaite i sin studie att förskollärarna la vikt vid att barn löser sina konflikter själva, men att förskollärarna intar rollen som medlare. En triadisk konfliktmedling är lärarstyrd där barnen vägleds i

konflikten genom att barnen dels får formulera sig själva kring situationen, men också ta hänsyn till den andra parten. Tre faser är identifierade i en triadisk konfliktmedling. Första fasen innebär att en lärare får kännedom om konflikten genom barns perspektiv, där olika sätt att uttrycka sig förekommer, exempelvis gråtande. I den andra fasen sågs det utifrån förskolläraren som viktigt att båda parter har rätt till att bli hörda om situationen och vikten av att parterna lyssnar till varandras perspektiv och försöker förstå. Öppna frågor används för att bjuda in barnen till att uttrycka sina åsikter. I den tredje fasen föreslår förskolläraren en lösning som barnen förväntas ställa sig bakom. Det framgår av studien att förskollärare använder sig av en förkroppsligande ram vid konfliktsituation. Där barnen fysiskt placeras i en så kallad triadisk deltagarram med ansikte mot varandra. Triadisk konfliktmedling är inte helt oproblematiske då barnen inte alltid gjorde det som förskollärare förväntade sig (Cekaite, 2020, s. 1–9).

### **Sammanfattning**

Den tidigare forskningen visar att barn redan från tidig ålder är kompetenta sociala individer som i den fria leken hanterar strategier av olika slag för att förhandla om lekens villkor. Barns kommunikationsformer utvecklas med ålder och används i samspel med andra för att producera och förhandla om de sociala positionerna och rätten till deltagande i leken. Studier visar att barn tidigt börjar granska varandra och anpassar sina handlingar utifrån de positioner de erhåller i leken, eller får under lekens gång. I barnens granskande finns från tidig ålder också ett dömande om varandra som goda eller icke goda lekkamrater. Studier visar att barn hanterar maktpositioneringar och skapar ordning tillsammans utan att det behöver uppstå konflikter. Tidigare forskning visar också att det inte alltid är konfliktfritt i leken utan att det sker att barn inkluderar eller exkluderar varandra i leken. Exempelvis använder barn strategier såsom favorisering eller att prioritera andra för att exkludera någon. Det finns en risk att de barn som exkluderas mer i leken marginaliseras. Pedagoger behöver identifiera de strategier som är av negativ karaktär. Flertalet internationella och nationella studier lyfter, trots olika kontexter, fram vikten av pedagoger att vara närvarande och stödjande i barnens sociala utveckling och interaktion med varandra. Användandet av strukturell makt var en strategi som pedagoger använder. Tidigare forskning visar att barn väljer att involvera pedagoger i lek och lärande vid exempelvis stöd vid konflikter eller som medlekare. Att vara delaktig i barns lek är också att skapa goda relationer till barnen, vilket är en viktig faktor för att kunna erbjuda stöttning i barnets vidare utveckling. Två internationella studier från Turkiet visar att förskollärares närvaro vid barns fria lek brister, vilket kan beror på att alla inte är bekväma vid att delta i lek eller behöver utveckling i lekfullt lärande. Det finns likheter i studier kring att konflikter i barns fria lek ska lösas av barnen själva och att konflikthantering främjar social kompetens. Triadisk konfliktmedling är en allmän strategi som används vid konfliktsituationer i svenska förskolor.

## **Teoretisk utgångspunkt**

Under detta avsnitt presenteras studiens teoretiska utgångspunkt och centrala teoretiska begrepp. Emilsson (2021, s. 112–118) menar att valet av teoretisk utgångspunkt är avgörande för hur analysarbetet presenteras. Studien utgår ifrån fenomenografisk ansats som tar fasta på hur människor uppfattar olika fenomen och Säljös teori om det sociokulturella perspektivet. För att analysera empirin i studien utgår vi från både en fenomenografisk ansats och Säljös teori om det sociokulturella perspektivet. De begrepp från Säljös teori vi använder oss av är: *Samspel, språk, appropriering, och stöttning* (Säljö 2017, s. 297–307).

### **Fenomenografi**

Studien syftar till att undersöka hur pedagoger i förskolan ser på de konflikter som kan uppstå i barns fria lek, vilket innebär att vi som forskare behöver analysera det insamlade materialet utifrån en teoretisk utgångspunkt där människors uppfattningar är i fokus. Fenomenografi är en ansats för att identifiera, formulera och hantera forskningsfrågor av en viss karaktär (Marton & Booth, 2000, s. 147). Uljens (1989, s. 6) menar att fenomenografin fokuserar kring hur människor beskriver sina uppfattningar om fenomen i sin omvärld och att företeelser i världen kan ha olika betydelse för olika människor. Ett av de centrala begreppen inom fenomenografin är *uppfattning*. Uljens (s.10) menar vidare att begreppen *uppfattning* och *åsikt*, som i vardagstal ofta är synonyma, inte ska förväxlas inom fenomenografin. Inom fenomenografin används begreppet *uppfattningar* för att analysera människors uppfattningar *av* olika företeelser, och inte människors uppfattning *om* olika företeelser. Vidare menar författarna att erfarenhet aldrig kan beskrivas i sin helhet, utan vi tvingas söka efter och beskriva kritiska skillnader i personens förmåga att erfara de fenomen som är av intresse. Variation är en central del av fenomenografisk forskning. Marton och Booth (2000, s. 148) menar att variationen i människors uppfattningar kan bidra till en djupare förståelse av det undersökta fenomenet. Genom att kategorisera och analysera variationerna kan en som forskare få en mer omfattande bild av hur människor uppfattar fenomenet, och även urskilja gemensamma mönster och skillnader mellan olika individer. Då vi letar efter olika sätt att erfara ett fenomen och variationen i det, är en fenomenografisk ansats relevant för vår studie och ingående delar i den.

### **Sociokulturellt perspektiv**

Enligt Säljös teori om det sociokulturella perspektivet framkommer det att människan ses som en social varelse som lär och skapar kunskap med hjälp av verktyg och i samspel med andra, i detta fall barn och pedagoger inom förskola (2017, s. 297–307). Säljö belyser vissa begrepp som centrala inom sin syn på det sociokulturella perspektivet. Nedan presenteras begreppen *samspel, språk, appropriering* och *stöttning (scaffolding)*. Säljö menar att det inte finns någon direkt översättning av *scaffolding* till svenska, men begreppet innebär att den som är mer kompetent, exempelvis en pedagog, bygger mentala ställningar för att stötta barnet vidare i sin process. Därav kommer vi använda begreppet *stöttning* i vår studie, när vi talar om *scaffolding*.

Säljö (2011, s. 67–82) menar att kunskap inte endast finns inom människan, utan att den också skapas mellan människor. Kunskapen utvecklas och befästs främst genom *samspel* mellan människor som försöker förstå sin omvärld. Samspel kan ske exempelvis mellan barn-barn, barn-vuxen eller genom tanke och språk. *Språk* ses inom det sociokulturella perspektivet som “redskapens redskap” eftersom det är genom kommunikation med andra människor som vi kan uttrycka oss. Vidare belyser Säljö (2017, s. 302) att det är genom språklig kommunikation med andra människor som vi formas till tänkande varelser. Kommunikation är en central del i vår studie eftersom den dels bygger på intervjuer, dels att den kommunikation som informanterna beskriver ligger grund för vårt resultat. Säljö menar att språket är människans partner i det mesta som sker och att språk inom det sociokulturella perspektivet behöver ses som ett teckensystem som ständigt utvecklas och samspekar med andra uttrycksformer. Barn erövrar språk i samspel med andra personer i sin närhet, och tar på så sätt till sig specifika sätt att se på världen (Säljö, 2017, s. 278). Språkliga begrepp hjälper oss att organisera vår omvärld och genom det talade och skrivna språket kan vi kommunicera om faktorer i världen och etablera en gemensam förståelse för våra medmänniskor. Ännu ett centralt begrepp inom perspektivet är *appropriering*, vilket Säljö (2017, s. 303–304) menar är ett uttryck som används för att beskriva och förstå lärande. Det innebär att människan skapar kunskap om och lär sig hantera denna, samt erövra förståelse för omvärlden. Enligt Säljö (2017, s. 303–304) kopplas *appropriering* samman med två övriga begrepp, kulturella redskap och mediering. Kulturella redskap syftar till att människor använder sig av olika fysiska, symboliska och språkliga redskap som utvecklats i historiska sammanhang. Mediering syftar till att människor använder dessa kulturella redskap när människan förstår och agerar i sin omvärld. Säljö beskriver *appropriering* som tillfället där en person blir bekant med och lär sig bruka kulturella redskap och förstå hur de medierar världen. *Appropriering* kan ses som att en människa blir förtrogen med, och vänjer sig vid språkliga redskap i samspel med andra. Säljö (2017, s. 303) menar vidare att *appropriering* är en process som är beroende av människans tidigare erfarenheter och kunskaper. För att kunna *appropriera* nya kunskaper krävs det att individen har grundläggande förståelse för företeelsen. Kunskapen är även beroende av att ett samspel mellan individer eller artefakter sker för att ett lärande ska möjliggöras. Barn är i behov av att få utrymme för detta samspel för att begripa sin omvärld och skapa förståelse för olika begrepp de möter. Säljö (2017, s. 304) belyser att läraren och undervisningen är dörren till de kunskaper som barn behöver för att förstå samhället. Begreppet *scaffolding* innebär att den lärande får stöd av en mer kunnig person. Den kunnige ställer frågor och för uppmärksamheten hos den lärande mot det som utforskas, för att föra denne vidare i läroprocessen. Den kommunikationen som sker mellan den lärande och den kunnige är vad som definieras som *scaffolding*. Stödet är intensivt i början, för att sedan genom processen minska och slutligen avta helt. På så vis *approprieras* kunskapen från den kunnige till den lärande.

## Metod

I detta avsnitt presenteras och diskuteras forskningsmetoden för denna studie. För att besvara studiens syfte och frågeställningar har vi utgått från en kvalitativ forskningsintervju. När syftet

är att förstå människor, hur de resonerar eller agerar, eller kunna urskilja en variation i handlingsmönster är det enligt Trost (2005, s. 14) en kvalitativ metod som är aktuell. Eftersom studien syftar till att få reda på någons uppfattningar och beskrivningar av ett fenomen är därför en kvalitativ lämpligast. Följande delar ingår i detta avsnitt: *Semistrukturerad intervju, urval, genomförande, bearbetning av data, analys av data, forskningsetiska överväganden, etiska överväganden och metoddiskussion.*

## **Semistrukturerad intervju**

Inför genomförandet av intervjuerna har en intervjuguide utformats. Detta i syfte för att vara ett stöd för den som intervjuar, men också för att frågorna och svaren ska fånga in det som studien syftar till att undersöka. Intervjuguiden har utformats med inte allt för många frågor utan istället ha breda frågor som fångar in mycket av det som studien syftar till att undersöka. Intervjufrågorna i guiden har varit semistrukturerade, vilket enligt Lantz (2007, s. 33) innebär att samma förutbestämda frågor ställs till samtliga informanter, men att följdfrågorna kan skiljas åt beroende på vilket svar som genereras. Utifrån att studien syftar till att få pedagogers uppfattning och beskrivning av olika fenomen skapar öppna frågor möjlighet till djupare förståelse kring fenomenen. Fördelar med intervjuer som metod är att de ger en detaljerad och djupgående information om informanternas uppfattningar. Det ger oss forskare också en möjlighet att ställa följdfrågor och förtydliga eventuella oklarheter. Nackdelar med intervjuer är att de kan vara tidskrävande då det innebär transkribering av inspelat material och att svaren kan påverkas av faktorer, såsom intervjuarens frågor och närvaro (Kvale & Brinkmann, 2014, s.111–115, 126–127). Detta är en fenomenografisk studie som syftar till att undersöka hur pedagoger i förskolan ser på de konflikter som kan uppstå i barns fria lek. Forskningsfrågorna är av den karaktären att vi ämnar söka svar kring hur ett fenomen erfars och variationen i sättet som fenomenet erfars. Marton och Booth (2000, s. 172) beskriver forskaren av en studie som en lärande, som letar efter struktur och mening i det fenomen forskaren är intresserad av.

## **Urval**

Urvalet i denna studie är gjort utifrån att ett missivbrev (Se bilaga 1) skickades ut till förskolorna via rektorerna, eller direkt till pedagoger där vi informerar om vår studie. Missivbrevet innehöll information om studiens syfte, förfarande, konfidentialitet kring deras medverkan och deltagandets frivillighet, vilket gjorde att pedagogerna fick den information som behövdes för att kunna ta ställning till att delta i vår studie. Med pedagog menar vi i denna studie barnskötare och förskollärare med utbildning inom yrket. Sammanlagt deltog 6 yrkesverksamma pedagoger vid enskilda intervjuer. Pedagogerna kommer från 4 olika kommuner i Västsverige och från 6 olika förskolor. Dessa presenteras i tabell 1. Under studiens gång visade det sig vara svårt att få personer att ställa upp på intervju. För att ta studien vidare och i mål har vi även skickat förfrågan till verksamma pedagoger från vår VFU samt tidigare arbetsplatser. Detta innebär att ett bekvämlighetsurval tillämpats, vilket enligt Trost (2005, s. 120) innebär att personer väljs ut utifrån att de råkar finnas tillgängliga.

Tabell 1: Deltagare

Namn	Förskola	Antal barn i barngrupp	Ålder på barn i barngrupp	Antal år som yrkesverksam	Intervjuens tid
Karin	Blomman	19 barn	4–5 år	23 år	34 min
Anna	Biet	34 barn	3–4 år	15 år	27 min
Kristina	Humlan	21 barn	3–5 år	17 år	30 min
Frida	Blåklinten	16 barn	1–2,5 år	14 år	30 min
Lotta	Smörblomman	19 barn	2–7 år	23 år	35 min
Sara	Måsen	19 barn	3–6 år	8 år	26 min

Tabell över informanterna som deltog, förskola, antal barn i barngrupp, ålder på barnen i barngruppen, antal år som yrkesverksam, samt längden på intervjuerna. Alla namn är fingerade. Förtydligande kring den pedagog som hade 34 barn i barngruppen. Pedagogen arbetar i ett storarbetslag. Det är flera barngrupper på avdelningen där flera pedagoger arbetar tillsammans.

## Genomförande

Trost (2005, s. 19–21) menar att det är viktigt att tonfall, ordningen av frågor, och hur de formuleras är konsekvent så att det inte råder någon variation i intervjuerna. Samtliga intervjuer i denna studie utgår från samma intervjuguide. Samtliga frågor har ställts, men eftersom intervjuerna har genomförts av oss båda blir det oundvikligt en variation i tonfall. Efter de första intervjuerna har vissa frågor i intervjuguiden flyttats om för att de passat bättre att ställa innan eller efter någon annan fråga. Enligt Trost (2005, s. 51) är inte bara varje intervju en process utan också samtliga intervjuer är en process i sig och att förändringar är en del av processen. Förflyttningar av vissa frågor har gjort att intervjuförloppet fått en tydligare röd tråd eftersom frågorna har fått en naturligare övergång till varandra. Inför samtliga intervjuer har deltagarna fått förfrågan om vilken tid som passar dem bäst och vilken digital plattform de föredrar. Plattformarna Zoom och Teams har använts och en personlig inbjudan har skickats till deltagarna för att mötet ska vara låst och därmed konfidentiellt. Fördelen med digitala möten är att det sparar tid för samtliga parter och flexibiliteten med att anpassa mötestiden efter deltagarna. Intervjuerna har tagit ca 20–30 minuter. Vid tre av tillfällena har vi båda varit närvarande under intervjun. En har tagit rollen som ansvarig över intervjun och den andre har haft möjlighet att stötta upp med följdfrågor eller vid oklarheter. Dessa roller har innan starten



av intervjun klargjorts oss emellan och vi har vid start av intervjun presenterat oss och syftet med att vi båda är med. Trost (2005, s. 46–47) lyfter fram både för- och nackdelar med att vara två och beskriver fördelen av att vara två som en möjlighet att vara ett stöd till varandra, vilket vid fungerande samarbete kan göra intervjun bättre vid större informationsmängder och en ökad förståelse jämfört med att den genomförts själv. Nackdelen enligt Trost (2005, s. 46–47) är den ojämlikhet i maktförhållandet som den intervjuade kan känna av att mötas av två intervjuare och inte en. Möjligen kan detta få denna att känna sig i underläge, vilket behöver tas i beaktande.

Genom att vi genomfört några intervjuer tillsammans i början har vi fått möjlighet att förstå hur vi ska tänka någorlunda lika kring intervjuguiden för att minska variationen i möjligaste mån. Varje intervju har blivit inspelat med inspelningsfunktionen på våra privata telefoner. Samtliga intervjudeltagare har godkänt att intervjun blivit inspelad och samtliga har gett sitt samtycke muntligt till att delta. Den inspelade intervjun har förvarats i största möjliga mån ofrånkomlig för andra. Intervjuerna har sparats ner på våra privata datorer och tagits bort från våra telefoner för att minska riskerna för intrång. Eftersom inte alla intervjuer har genomförts tillsammans är det en fördel att inspelning av intervjuer har varit möjligt. Detta för att ge varandra större möjlighet att ta del av intervjuerna. Ytterligare en fördel med inspelade intervjuer är möjligheten att kunna återvända till intervjuerna för att lyssna till tonfall och ordval (Trost 2005, s. 53–54). Inspelning av intervjuerna har också möjliggjort det för oss att vara mer närvarande i intervjun än om anteckningar samtidigt skulle göras, istället kunde vi fokusera på att lyssna på deltagaren och följa upp med följdfrågor.

### **Bearbetning av data**

Intervjuerna har genomförts digitalt och intervjudeltagarna har själva valt var de vill befinna sig under intervjun. Det har vid ett tillfälle skett att en annan person kommit in, ej i bild, men fastnat på ljudupptagningen. Dessa delar har strukits vid transkriberingen och finns inte med. Rennstam och Wästerfors (s. 58–59) menar att när syftet med en intervju är att spegla någons “jag”, det vill säga beskrivningar, kan författaren “städa upp” språket i transkriptionen. Vi har “städat upp språket” vid ord som “eeh”, “mm” och vid upprepningar av ord, samt när utomstående fångats upp på inspelningen, utöver det har vi behållit de ursprungliga meningsbyggnaderna. Rennstam och Wästerfors (2015, s. 80) menar även att en central del i början av att bearbeta datan är att umgås med sitt material. Materialet behöver sorteras ut efter någon form av kategori, i vårt fall använde vi oss av färgkodning för att sortera materialet. Sortering av datan ger ett grepp om materialets innehåll och skapar möjlighet att sätta detta i ett sammanhang (Rennstam & Wästerfors, 2015 s. 82). Dessutom har materialet tematiserats. Rennstam och Wästerfors (2015, s. 59–61) identifierar begreppet *tematisk analys* som användbar när författaren vill analysera berättelsens innehåll, vad som sägs och beskrivs. Vidare menar författarna att återkommande innehåll kan bilda ett tema, och när materialet bearbetas bör dessa noteras under procedurens gång för att senare kunna användas. Materialet har reducerats utifrån relevans för studien.

## Analys av data

Inför analysen av den insamlade datan för denna studie valdes tematisk analys ut som metod. Clarke och Braun (2013, s. 1–13) har utvecklat en tematisk analysmetod. Denna metod fokuserar på forskarens reflektion och tolkning av identifierade teman, och betonar vikten av att ta hänsyn till forskarens egna perspektiv och förståelse av materialet. Tematisk analys är enligt Clarke och Braun (2013, s.1–13) en användbar metod vid kvalitativa studier. Fördelen med tematisk analys är dess flexibilitet, den är teoretiskt oberoende och är helt enkelt en metod för att analysera kvalitativ data (Clarke & Braun, 2013, s.1-13). För att besvara studiens syfte behöver vi analysera och identifiera mönster som upptäcks i den insamlade datan, vilket går i linje med Clarke och Brauns analysmetod. Tematisk analys är också enligt forskarna inget som kräver större erfarenhet utan kan användas av nya användare, exempelvis studenter (Clarke & Braun, 2013, s.1–13). Analysarbetet har utgått från sex steg för en tematisk analys som Clarke och Braun förespråkar. Stegen är inte bundna till en linjär ordning utan faserna kan upprepas och återkomma vid behov.

Rennstam och Wästerfors (2015, s. 67, 103, 137) menar att begreppen *sortera*, *reducera* och *argumentera* kan vara behjälpliga under bearbetning av materialet. Vid analys av vårt material sorterade vi materialet efter koder för att skapa en översikt. Kvale och Brinkmann (2014, s. 217) menar att kodning av materialet knyter samman flera delar av materialet till ett textsegment, som senare underlättar vid identifiering av teman. Kodningen skedde digitalt i ett delat dokument där vi båda färgkodade utefter våra forskningsfrågor. Koderna placerades sedan på en whiteboard-tavla under preliminära teman, vilka sedan skrevs in i ett delat dokument där vi båda reducerade koderna till de fyra huvudteman som presenteras i resultatet. Som tidigare nämnt krävs det även att den som analyserar materialet argumenterar, det vill säga att *hävda något* (Rennstam & Wästerfors, 2015, s.137). Därav har vi i resultatet behandlat informanternas intervjusvar både utifrån fenomenografin genom att analysera de beskrivna uppfattningar som framgår av pedagogernas svar, samt Säljös teori om det sociokulturella perspektivet för att analysera hur pedagoger beskriver sin uppfattning om barns konflikter i den fria leken. Analysen av materialet utgick från begreppen *uppfattning*, *samspel*, *språk*, *appropriering* och *stöttning*.

## Forskningsetiska överväganden

I studien har vi utgått från “Den europeiska kodexen för forskningens integritet” från All European Academics (ALLEA, 2018) för god forskningssed genom fyra principer. Dessa fyra principer finns för att vägleda forskaren genom arbetet. Principer är *tillförlitlighet*, *ärlighet*, *respekt* och *ansvarighet*. Även Löfdahl Hultman och Ribaeus (2021, s. 33) belyser vikten av god forskningssed när forskning genomförs. Högskolelagen (1 kap. 3a§) menar att god forskningssed ska värnas i högskolornas verksamhet, vilket innebär att samma principer som vid övrig forskning ändå ska följas när studenter skriver en studie. Tillförlitlighet, ärlighet, respekt och ansvar har således tillämpats i vår studie. *Tillförlitlighet* handlar om hur vi i studien har kunnat säkerställa forskningens kvalitet. Kvaliteten kan avspeglas i design, metod, analys och utnyttjande av resurser (ALLEA, 2018, s. 4). Metodvalet i vår studie ska vara relevant för

de svaren vi söker. Enligt Lantz (2007, s. 74) kan det finnas aspekter kring studiens tillförlitlighet i och med att intervjupersoner kan komma att bli mer förtegnade eller känna obehag när de vet att de blir inspelade. I arbetet med tillförlitligheten har vi varit noga med att intervjupersonerna vet om att de har haft möjlighet att avbryta, hoppa över frågor de inte känner sig bekväma med, och vetskapen om att deras medverkan är frivillig. Detta för att öka tillförlitligheten på datainsamlingen. *Ärlighet* handlar om att utveckla, genomföra, granska samt rapportera och informera om forskning på ett öppet, rättvist, fullständigt och objektivt sätt. *Respekt* för forskningsdeltagare, kollegor, samhälle och miljö. *Ansvarigheten* innebär att forskaren har ett ansvar i att forskningen genomförs fullständigt från idé till publicering, samt ansvar för eventuella konsekvenser som forskningen för med sig (ALLEA, 2018, s. 4).

### **Etiska ställningstaganden**

Löfdahl Hultman och Ribaeus (2021, s. 33–37) belyser fyra allmänna huvudkrav för forskningen, som också har tillgodosetts i denna studie. Dessa huvudkrav förespråkas även av Vetenskapsrådet (2017). *Informationskravet* innebär att deltagarna informeras om att deltagandet i studien är frivilligt och kan avbrytas oavsett tidigare överenskommelse eller samtycke. Deltagarna informerades även om hur den insamlade datan kommer att hanteras. *Samtyckeskravet* syftar till deltagarens rätt att bestämma och påverka sin medverkan, samt hur medverkan ska gå till. Liket informationskravet lyfts det även i samtyckeskravet att deltagaren i studien när som helst kan avbryta sin medverkan utan någon anledning eller några följder. *Konfidentialitetskravet* innebär att deltagarnas uppgifter bearbetas med hög grad av konfidentialitet. Uppgifterna förvaras på ett sätt som gör att obehöriga inte kan komma åt dem. Uppgifter såsom namn på medverkande samt arbetsplats ska avidentifieras. Deltagarna i studien har blivit informerade om konfidentialiteten av deras deltagande och den data som de delger till studien. *Nyttjandekravet* innebär att de uppgifter som blir insamlade under studien får enbart användas i forskningsändamål, med andra ord endast i den aktuella studien. Det insamlade materialet får inte användas i något annat syfte.

### **Metoddiskussion**

Vi har i vårt genomförande delat upp intervjuerna mellan oss. Det innebär att vi kan ha en påverkan på svaren vi får. Vi kan vara olika i hur vi intervjuar. Det som också kan ha påverkat datamängden är att ju längre fram vi kom i datainsamlingen desto bekvämare blev vi i rollen som intervjuare. Detta är första gången som vi genomför en studie som denna. Det innebär att det kan finnas aspekter i vårt arbete som kan ha påverkat resultatet, utöver det som vi redan har belyst i metodavsnittet. En sådan aspekt kan vara själva genomförandet av intervjuerna. Vid de intervjuer som endast en av oss deltagit vid har denne använt samma intervjuguide och utgått från samma frågor, dock menar Kvale och Brinkman (2014, s. 47) att samma intervjuguide och frågor kan ge olika svar beroende på vem som intervjuar och känsligheten för och kunskapen om ämnet i intervjun. Enligt Trost (2005, s. 50) ska frågorna som ställts under intervjuer sitta i "ryggmärgen". Det skulle kunna gå att tänka sig att vårt resultat från intervjuerna blir fylligare och bättre efter varje intervju. Mot slutet av genomförandet kan vi ha blivit så pass tryggare och bättre på att hålla intervjuerna att datan blivit fylligare.

Trost (2005, s. 28–30) lyfter fram Kvales perspektiv på intervju. Kvale talar om intervjun och det som händer mellan den som intervjuar och den som blir intervjuad. Att det kan förekomma att synpunkter utbyts. Trost (2005, s. 112–114) menar att när åsikter delas kan den som blir intervjuad påverkas. Vi har i största mån försökt hålla oss neutrala i vårt bemötande under genomförandet av intervjuerna och lyssnat in den som vi intervjuat, men inte utan att vi i transkriberingen kan se att vi uttrycker oss att något är “spännande” eller “intressant perspektiv”. Det kan påverka att den intervjuade väljer att lyfta fram mer utifrån att vi var intresserade. Eftersom ett bekvämlighetsurval blev nödvändigt där vi behövde kontakta personer vi känner på vår VFU och arbetsplats är detta en aspekt som kan påverka resultatet. Det faktum att vi känner personerna och att de intervjuade kan vilja tillfredsställa oss studenter. Vi har försökt hålla oss formella i vårt bemötande vid intervjuerna.

Det har varit svårt att få tag i informanter, vilket gjort att vi har ett lågt deltagande i studien. Eriksson- Zetterqvist och Ahrne (2015, s. 53) lyfter att det är en svår aspekt när det gäller antalet deltagare i en kvalitativ studie. Det kan vara svaren och inte antal svar som skapar “mättnad” i materialet. Vidare menar de att ett rimligt antal deltagare för en kvalitativ studie kan vara cirka sex till åtta deltagare, för att generera tillräckligt med material. Det hade kunnat tillämpats mixed method i denna studie, där både observation och intervjuer skulle ingått. Det hade kunnat bidra med ytterligare perspektiv där både pedagogers uppfattningar och agerande analyserades. Vårt insamlade intervju material har ändå bedömts tillräckligt av oss för att besvara studiens syfte och forskningsfrågor. Då materialet som samlats in genom intervjuer av de sex informanter i denna studien har genererat svar på studiens frågeställningar och syfte kan ses som en “mättnad” av materialet.

## Resultat

I detta avsnitt kommer studiens resultat att presenteras utifrån den insamlade datan. Mot bakgrund av studiens syfte är begreppet *uppfattning* centralt i vår studie utifrån den fenomenografiska ansatsen. Därför kommer pedagogernas uppfattningar lyftas fram genom citat och sammanfattning av vår empiri under samtliga rubriker. Utifrån fenomenografisk ansats framställs även variationer i pedagogers uppfattningar. Vidare används dessa begrepp från Säljö (2017, s. 297–307): *Samspel, scaffolding (stöttning), språk och appropriering* för att tolka och analysera de uppfattningar som pedagogerna beskriver. Utifrån den tematiska analysen kan fyra huvudteman utläsas. Dessa teman kommer att presenteras nedan under varsin rubrik med medföljande underteman. Huvudteman för studien är: *Fri lek, Pedagogers roll i den fria leken, Pedagogers uppfattningar om barns konflikter i den fria leken* och *Pedagogers uppfattning om den egna rollen i barns konflikter*.

### Fri lek

I detta avsnitt presenteras pedagogernas uppfattningar om fria leken. Resultatet av studien visar på en variation i uppfattningar utifrån pedagogerna av fenomenet fri lek.

### ***Fri eller inte fri lek***

I pedagogernas uppfattning framkommer en komplexitet kring begreppet fri lek. Hur fri är den egentligen? Fri lek beskrivs som olika beroende på situation.

*“Alltså begreppet i sig är ju väldigt komplicerat eftersom vi betecknar fri lek i olika ansatser, antingen fri lek där det finns en vuxen med eller fri lek där jag är tillbakadragen och bara står och tittar på barnen eller fri lek ute eller fri lek inne.” (Lotta)*

Pedagogernas uppfattning är att den fria leken till viss del är fri, men att leken på förskolan sällan är helt fri eftersom det på olika sätt finns pedagoger närvarande och övervakar. Den blir därmed inte helt fri. Pedagog Frida pratar, till skillnad från de andra, om “*fri fri lek*”. Den lek där barn är utom synhåll helt för pedagogerna, den dolda leken, den leken ses också som en oroslek. Detta eftersom pedagoger inte är närvarande och kan se vad som förekommer i leken. I relation till orosleken lyfter pedagog Frida risken för mobbning vid de tillfällena då pedagoger inte har full uppsyn.

### ***Mer eller mindre närvarande pedagoger***

Det finns en gemensam uppfattning om att den fria leken inte är en planerad aktivitet/undervisningsmoment från pedagogerna och att pedagoger inte deltar för mycket i leken. Det är också den stund där barnen får välja själva vad de vill leka. Resultatet lyfter också fram olika skillnader i uppfattningar kring pedagogers närvaro. Pedagog Lottas uppfattning är att hennes närvaro i barns fria lek får förekomma, men betonar betydelsen av att barnen får driva leken och att hon enbart är med som medlekare och stöd. Det finns också skilda uppfattningar kring pedagogernas närvaro beroende på ålder på barnen. Pedagog Frida har en uppfattning om att de yngsta barnen gärna rör sig nära pedagogerna i den fria leken. De pedagoger som arbetar med de äldre barnen har uppfattningen av att de äldre barnen vill ha mindre närvaro av pedagogerna vid högre ålder och med det rör sig längre ifrån pedagogerna i bland annat utemiljön, och leker helst i mindre utrymmen och vrår.

*“De vill ha en vrå, vilken vrå spelar mindre roll. Vill sällan vara på röda mattan där det är stort runt omkring utan man går till läshörnan eller bygghörnan. Lite ombonat och instängt lite så där.” (Karin)*

*“Jag tror att leken ute blir friare för det är större ytor. Alltså man kan välja att vara längre ifrån en pedagog. Inne är man i samma lokaler.” (Lotta)*

Den fria leken ute uppfattas som friare för att det finns större utrymmen att röra sig på. I resultatet framgår det att pedagog Karins uppfattning är att barnen gärna väljer att vara längre ifrån pedagogerna. Det verkar finnas ett behov för barn att få vara en bit ifrån pedagoger vid den fria leken. Utifrån en fenomenografisk ansats finns här en variation i uppfattningar kring den egna närvaron i barns fria lek.

### ***Fri lek som en möjlighet att se ett lärande***

Pedagog Anna lyfter fram sin uppfattning av den fria leken ur ett lärandeperspektiv.

*“Det är ju den stunden när dom. När vi kan se vad de har lärt sig, hur de använder det, när de provar, ja, de provar sina egna erfarenheter tillsammans med andra och lär sig. Vad de har tagit till sig av det vi har försökt att lära dem eller ja undervisar dem i.” (Anna)*

Pedagogen Anna beskriver den fria leken som ett tillfälle där barnen får utlopp för sina erfarenheter i samspel med varandra. Utifrån Säljös teori (2017, s. 297–307) om det sociokulturella perspektivet är det i samspel mellan människor som kunskapen utvecklas och befasts i sitt försök att förstå sin omvärld.

### **Pedagogers roll i den fria leken**

I detta avsnitt presenteras resultatet utifrån pedagogernas uppfattning om den egna rollen i barns fria lek, samt hur uppfattningen om det beskrivna agerandet kan tolkas utifrån Säljös teori (2017, s. 297–307). Pedagogernas uppfattning är att de ser det till sin roll att alltid vara närvarande vid barns fria lek, antingen som en passiv åskådare eller för att stödja barnen på olika sätt. Det framgår av flera av pedagogerna att de uppfattar den egna rollen i den fria leken som anpassningsbar utefter vilken roll barnen ger dem.

*“Jag har ju den rollen som barnen ger mig. Om jag är med i leken om jag inte är med i leken så är jag ju liksom bara passiv åskådare, kan man väl säga. Att jag finns nära.” (Karin)*

*“Jag tänker först och främst är jag ju med om jag får eller om jag blir inbjuden eller jag ser vilken roll jag behöver vara, oftast är ju jag till exempel patient, för det är väldigt mycket att vi leker doktor. Då får jag ta den rollen som jag får. Men ibland kan jag också behöva vara i en roll som pedagog. Jag känner lite grann på hur det är, vad som händer och hur det fungerar.” (Kristina)*

Kristinas beskrivning visar att hon som pedagog tar den roll hon får, men att hon ibland också behöver inta rollen som pedagog. Denna uppfattning delas av flera av pedagogerna i studien. Rollen som pedagogerna tar eller tilldelas vid barns fria lek uppfattas utifrån resultatet hänga samman med varje barns individuella förutsättningar och behov. Rollerna beskrivs med en variation, rollen kan innebära att vara en medlekare, materialtillförare eller medupptäckare i samspel med barnen. Rollen behöver vara stödjande för de barn som ännu inte hittat lekkoderna. Rollen uppfattas som mer eller mindre närvarande på grund av ålder. Med de äldre barnen blir rollen mer passiv och med de yngre blir rollen mer närvarande i leken. Utifrån Säljös teori (2017, s. 297–307) om det sociokulturella perspektivet blir pedagogernas samspel med barnen mer eller mindre utifrån barnens ålder och roller pedagogerna tilldelas och att stöttning, scaffolding, till barnen vid äldre åldrar minskar i behov.

### **Pedagogers uppfattningar om barns konflikter i den fria leken**

I detta avsnitt presenteras resultaten utifrån pedagogernas uppfattning om barns konflikter i den fria leken.

Pedagogernas uppfattning om vad som ligger bakom barns konflikter handlar oftast om att barnen är osams, att de inte vill dela på materiella saker, att det finns starka viljor och någon

som bestämmer mer, eller att någon inte får vara med. En uppfattning som två av pedagogerna har är att vid yngre åldrar handlar konflikterna mer om vem som ska ha leksaken eller inte. Nedan presenteras tre andra uppfattningar från pedagogerna om barns konflikter i den fria leken.

### ***Konflikter uppstår vid brist på ord***

Resultatet visar att samspel och språk beskrivs som två centrala delar i pedagogernas uppfattningar. Dessa begrepp har även en central roll i Säljös teori (2017, s. 297-307) om det sociokulturella perspektivet. Flera av pedagogerna lyfter fram språkets betydelse för att konflikter uppstår.

*“Väldigt många konflikter handlar om brist på ord. Språket är en sån stor del i konflikten. Konflikter handlar om språkbrist, alltså “jag förstår inte”. Att man inte använder ord utan man bara gör... “De flesta av våra äldre barn kan hantera en konflikt, det handlar inte om att de inte blir arga på varandra, för det blir de, men när man har språket och orden kan man lösa en konflikt.” (Lotta)*

*“Men vi har många olika språk och då blir det inte alltid lätt att förstå vad konflikten handlar om, för de tar ju konflikten på sitt språk.” (Karin)*

*“Alla kanske inte har språket som behövs ibland för att göra sig förstådd till vad som hände eller hur den känner sig.” (Frida)*

Pedagogernas uppfattning här är att språket har en stor påverkan på om konflikter uppstår eller inte. Det gäller både att det saknas ord för att ordförrådet inte utvecklats, men också att det finns andra språk utöver svenska. Enligt Säljös teori (2017, s. 297–307) om det sociokulturella perspektivet är det genom språket vi kan kommunicera och etablera en gemensam förståelse för våra medmänniskor.

### ***Konflikter uppstår på grund av faktorer i miljön***

En annan uppfattning kring barns konflikter är att miljön kan vara en påverkande faktor till varför konflikter uppstår. Lotta och Frida uppfattar att utrymmet har betydelse för konflikter. Genom att barnen ges större yta att röra sig på minskar konflikterna. Miljö i förskolan kan innefatta både den fysiska miljön, som Lotta och Frida talar om, men Karin menar att även den psykosociala miljön<sup>1</sup> påverkas av konflikter.

*“Och sen blir det mindre konflikter där det finns utrymme, så är det för då har du inte lika många träffpunkter.” (Lotta)*

*“Konflikter sker mest inne, det är väl det att det är mindre yta att röra sig på.” (Frida)*

---

<sup>1</sup> Psykosocial miljö inkluderar socialt samspel, samarbete och socialt stöd från chefer och kollegor (Arbetsmiljöverket, 2020).

*“Att man tänker på det, om vi går runt med konflikter med varandra vi vuxna så blir det oftast en konfliktfylld miljö för barnen. Ganska beroende på hur välplanerade vi har vår organisation. Är vi pedagoger fladdriga och inte har planerat vad vi ska göra så blir ju barnen väldigt fladdriga när det inte är klara instruktioner. När vi är oroliga blir barnen oroliga.”* (Karin)

### ***Konflikter är ett tillfälle till lärande***

Ytterligare en uppfattning som framkommer ur resultatet är att barns konflikter i den fria leken är en möjlighet till ett lärandetillfälle.

*“Det handlar egentligen om att se att barn hela tiden lär sig någonting. Och att konflikten står för något.”* (Lotta)

*“Så att konflikter behöver vi för det är ju ett bevis på att det behövs någon förändring eller att man står för sig själv och att man stärker sin egen integritet. Det är inte bara negativt, utan det kan ju vara ett sätt ett förändringsområde som blir synligt där det uppstår en konflikt.”* (Karin)

Utifrån pedagogerna Karin och Lottas uppfattningar ses konflikter ur ett annat perspektiv, där konflikter uppfattas som om att de skapar förutsättningar för både förändring och lärande. Här finns en skillnad mellan pedagogerna Lotta och Karin och de andra pedagogerna i studien. Pedagogerna Lotta och Karin är de i studien som varit längst yrkesverksamma inom förskolan, och nämner, till skillnad från övriga, uppfattningen att konflikter kan vara ett tillfälle för lärande. Som tidigare nämnt i resultatet så är det i samspel med andra som kunskapen utvecklas och befästs främst. Konflikter sker mellan parter, barn-barn, vuxna-barn, där ett samspel uppstår och där språkliga begrepp används. Enligt Säljös teori (2017, s. 297–307) om det sociokulturella perspektivet är det också i samspel som barn erövrar språket.

### **Pedagogers uppfattning om den egna rollen i barns konflikter**

I det sista temat presenteras pedagogers uppfattningar kring den egna rollen i barns konflikter i den fria leken.

#### ***Vuxna kan inte lösa barns konflikter***

Det finns en tydlig likhet i uppfattningen hos pedagogerna kring den egna rollen när det handlar om barns konflikter. Den uppfattningen är att det är barnens konflikter och inte vuxnas, men att barnen behöver få stöttning i att klara att lösa konflikten själva.

*“Som vuxen så kommer du ofta in sekundärt i en konflikt. Du har ingen aning om vad som har sagts, vad dom har visat, vem som blev undanskuffad, vem som... Du har inte koll! Och då kan du heller inte lösa någonting du inte har koll på, men barnen kan. Man får bara vara med som stöd och samtals hjälp mer. En konfliktlösare för jag tror att konflikt är när vi går in och förstör konflikten på något sätt. Vi tycker att vi går in och bryter konflikten, då finns den kvar. Den är aldrig löst.”* (Lotta)



I citatet ovan lyfter Lotta fram sin uppfattning om att när vuxna går in och löser konflikten så blir konflikten inte löst. De vuxna har bara tilldelat ett rätt eller fel.

*“Jag vill att de ska liksom försöka lösa det själva. Och då känns det ju bättre för dem också.”  
(Sara)*

*“Jag försöker ju att som sagt se till att inte lösa det här åt dem utan att på något vis...guida dem. Tillåta dem att klara av att lösa problemet själva.”(Kristina)*

Det finns en likhet mellan samtliga pedagogers uppfattningar, oavsett antal år inom yrket, att de vill att barnen själva ska kunna lösa sina konflikter. Pedagog Lotta delar sin uppfattning om att barn från tidig ålder är kompetenta att lösa konflikter med rätt verktyg med sig. Pedagoger beskriver att arbetet tillsammans med barnen handlar om att arbeta med att våga ta en konflikt. Det handlar också om trygghet och trivsel genom förhållningssätt, hur man är mot varandra, hur man är en bra kompis, och att bygga upp barnens självkänsla.

### ***Ge barnen ord***

I barns konfliktarbete är det utifrån pedagogernas uppfattning viktigt med språket. Språket är centralt, att ge barnen orden.

*“Förmågan att lösa saker med ord. Och att de ska bli tydliga, alltså va arg då.” (Lotta)*

*“Barn måste ju lära sig att dom känslorna som jag har, har dom andra barn också och det kan ju vara svårt att förstå”. Så där får man ju hjälpa dem mycket. Det är den här åldern är det väldigt mycket...och sätta ord på känslorna, att man är inte ensam om dem. Men ju mer ord man får ju lättare blir det kanske och försöka förklara och prata om det och sätta ord på det som händer.” (Anna)*

*“Min erfarenhet är att om du börjar med små och ge dem ord. Hur man möter en konflikt så blir det väldigt sällan så stora konflikterna när dom blir äldre. För då har dom den kunskapen, använda ord istället.” (Lotta)*

Ord är en resurs för att lösa konflikter och det är viktigt enligt pedagogernas uppfattning att hjälpa barnen att sätta ord på sina känslor, vilket gör att barn lär sig att lösa konflikter och argumentera själva. Det är i samspel med andra som barn erövrar språket (Säljö 2017, s. 297–307). När barnen blir äldre och orden finns blir det lättare att hantera konflikter.

### ***Som pedagog är du ett stöd***

Resultatet visar att det finns en tydlig gemensam uppfattning hos samtliga pedagoger om att den egna rollen i barns konfliktarbete är att vara ett stöd. Det stödet beskrivs med en variation av benämningar, men utifrån samma syfte.

*”Jag tänker så att jag är ju inte den som ska lösa konflikterna, utan jag ska ju vara ett verktyg för att barnen ska lösa sina konflikter själv.” (Karin)*

*”Medlare att jag... Jag hör båda sidor och försöker, att de själva ska komma på hur de ska lösa det. Och berättar hur man kan säga och hur man kan tänka och liksom. Men jag liksom ställer mig aldrig på någon sida...Jag brukar prata med barnen att jag agerar ju aldrig domare och att alla ska få berätta sin sida.” (Sara)*

*”Att man inte drar förhastade slutsatser och att man försöker få en helhetsbild och att man är helt enkelt inte dömer konflikten utan att man lyssnar och stöttar och ser lösning i stället för att du gjorde rätt och du gjorde fel.” (Kristina)*

*”Men det kan ju också vara ibland så kan det ju vara att de verkligen slåss och då får man ju gå in och bryta och separera och lugna och sen får man ju förstå och då kanske man måste medla tills att den här stora effekten har lagt sig, sedan försöka föra samman igen och prata. Men jag tänker att man försöker ju var en röst för varje barn, så det är en slags medlare så klart.” (Karin)*

Fler roller utöver de som pedagogerna nämner ovan som framställs i resultatet är samtalspartner, tolk, förebild och någon som guidar dem. Pedagog Anna uppfattar sig som en förebild utifrån att barnen förhoppningsvis speglar det som hon gör i konfliktsituationer. Begreppet tolk syftar här till att stötta barnen när orden inte finns, att tolka vad barnen i konflikten vill förmedla. Det framgår i pedagogernas uppfattning kring den egna rollen att det är viktigt att gå in med ett öppet sinne i konflikter. Pedagog Kristina lyfter att det är viktigt att gå in i konflikter utan att dra förhastade slutsatser. Det finns en gemensam uppfattning hos samtliga pedagoger att det är viktigt att lyssna in båda sidor i en konflikt och att alla barn blir hörda och sedda. Pedagogernas stöd kan ses utifrån Säljös teori (2017, s. 297–307) som scaffolding, där barnen får stöd av en mer kunnig person för att ta sig vidare i processen, vilket kan vara en konfliktsituation. Pedagog Karin lyfter att pedagogen ska vara ett verktyg för barnen så de kan hantera konflikten själva. Det kan ses som att barnen ges en möjlighet att appropriera kunskap genom hur pedagoger hanterar konflikten (Säljö, 2017, s. 297–307).

### ***Det egna bemötandet är viktigt vid barns konflikter***

Det egna bemötandet uppfattas av pedagogerna i resultatet som viktigt för den egna rollen i barns konflikter.

*”Att man inte går upp i affekt själv.” (Karin)*

*”Jag försöker vara väldigt lugn och bemöta barnen lugnt. Jag går inte fram och skriker, och ropar liksom inte från avstånd till dem, utan att jag går dit och sätter mig.” (Kristina)*

Det finns en uppfattning bland pedagogerna att de går in i konflikter med ett lugn och där den egna rösten uppfattas som ett viktigt verktyg i konfliktlösningen. När barnen är arga går pedagoger ner i röst istället. Pedagog Kristina beskriver också om hur hon fysiskt bemöter barnen med kroppen i konfliktsituationer.

*”Jag tänker mycket på att vara på deras nivå fysiskt för att inte stå lutad över. För det tänker jag kan ju kännas som att jag. Ja min makt, liksom, eller att jag. Kanske är jag mer dömande än vad jag vill vara och det är någonting som jag försöker tänka ganska mycket på när det kommer till konfliktsituationer då.” (Kristina)*

Citaten i detta avsnitt visar hur pedagoger använder både verbalt och kroppsligt språk i ett samspel med varandra när de arbetar med barns konflikter.

### ***Språket utmanar pedagogerna i stödet till barnen***

Det framkommer i pedagogernas uppfattningar att språket kan vara en faktor som försvårar rollen som stöd för barnen i konflikter.

*”Sen har vi ett litet dilemma då vi är mångkulturella. Alla förskolor är ju mångkulturella, men vi har många språk och då blir det inte alltid lätt att förstå vad konflikten handlar om, för de tar ju konflikterna på sina språk.” (Karin)*

Här har pedagog Karin uppfattningen att språket är en utmaning, utifrån att det är svårt att stödja barnen i konflikten när barnen tar konflikten på det egna språket. Pedagogernas uppfattning är också att språket är utmanande när barnen är yngre och inte kan göra sig förstådda. Det uppstår frustration och barnen kan känna sig missförstådda.

### ***Relationer till barn på andra avdelningar är en utmaning***

Det finns en uppfattning hos pedagogerna att relationen med barnen är viktig vid konfliktlösning. Det uppfattas utmanande för den egna rollen i barns konflikter när relationen inte är etablerad.

*”Barn som inte känner mig lika väl. De kan inte läsa mig lika väl, även om jag är extremt tydlig så hjälper det inte alltid. Dessutom så har de inte relationen där de vet vart de känner sig trygga i mig. För att det är ja ju inte, jag är inte deras trygghetsperson. Så därför blir relationen i en konflikt också väldigt mycket svårare och ta längre tid att lösa och har då barnen dessutom inte blir tränade på att lösa konflikter.” (Lotta)*

*”Det med mina barn, så har jag en relation. Jag känner dem innan och utantill. Jag vet att om det uppstår en situation så kan jag ibland nästan veta att det är... hur det blivit så här. För jag vet vilka som är styrande, bestämmande och vilka som ger med sig och så där. Och och inte för att jag trycker på det när jag löser konflikter med dem, men jag känner ju dem på ett annat sätt och när det blir konflikt med den andra avdelningen så känner jag ju inte om.” (Sara)*

Pedagogerna Lotta och Saras uppfattning är att arbetet med barns konflikter är svårare med de barn som de inte har en närmare relation till, exempelvis barn från andra avdelningar. Dels att barnen inte känner pedagogerna, dels att pedagogerna inte känner barnen lika väl som de egna barnen. En annan uppfattning är att det upplevs utmanande när arbetet med barns konflikter ser

olika ut mellan avdelningarna och att det blir problematiskt när de hjälper till hos varandra. Barnen får olika erfarenheter av konflikthantering. Enligt Säljös teori (2017, s. 297–307) om det sociokulturella perspektiv är det genom samspel som kunskaper utvecklas och befästs samt att det är genom samspel med andra som språket utvecklas. Utifrån pedagogernas uppfattning blir samspelet svårare och därmed ges barnen mindre möjligheter att utveckla kunskaper och språket.

## **Sammanfattning**

Utifrån en fenomenografisk ansats är pedagogers uppfattningar centralt i resultatet. Det framgår att begreppet fri lek uppfattas som komplext som till viss del är fri, men eftersom pedagoger är i närheten och övervakar är den inte helt fri. Vidare framgår det att den fria leken ses som ett lärande, där barnen i samspel med varandra kan utbyta erfarenheter. Pedagoger beskriver den egna rollen i den fria leken som anpassningsbar utefter barnens behov. Det kan vara en roll i form av aktiv lekare, eller som pedagog för att stötta. Det visar sig att pedagogers uppfattningar om konflikter har stora likheter och färre skillnader. Resultatet visar likheter i hur pedagoger uppfattar barns fria lek och konflikter i den. Till exempel att alla pedagoger som deltog i studien lyfter att barn ses som kompetenta individer som ska ges verktyg för att hantera en konflikt själva, med stöd från pedagoger. Det framkommer att de pedagoger med längst yrkesverksamma år beskriver att de ser konflikter som ett tillfälle för lärande, vilket är en skillnad från övriga deltagare. Pedagoger beskriver att de uppfattar sitt eget bemötande som viktigt i hantering av barns konflikter, och att de försöker behålla lugnet i situationerna. Några av pedagogerna uppfattar miljön som en påverkande faktor för konfliktskapande. Både den psykosociala och fysiska miljön lyfts som orsakande faktorer. Språk lyfts som en stor del i konfliktskapande samt hantering av detta. Ett icke-utvecklat språk beskrivs som en bidragande faktor till konflikter, medan ett mer utvecklat språk ses som ett verktyg för att hantera konflikten. Det framgår att språk skapar möjlighet för att barnen ska kunna hantera konflikten själva. Pedagoger beskriver att en del av deras roll i konflikter är att ge barnen ord och tolka vad barnen försöker förmedla. Resultatet visar att pedagoger uppfattar att relationen till barnen spelar roll i hur de hanterar en konflikt. Barn från andra avdelningar uppfattas svårare att hantera en konflikt med då varken pedagog eller barnen känner varandra väl.

Utifrån Säljös teori (2017, s. 297–307) om det sociokulturella perspektivet har resultatet visat att pedagogers uppfattningar om barns fria lek och konflikter i den innefattar språk, appropriering, stöttning och samspel. Språket lyfts fram i stor utsträckning som en bidragande faktor både till skapandet av konflikter men också som en del av att lyckas hantera en konflikt. I både den fria leken och konflikter ses barnen kunna utbyta erfarenheter i samspel med varandra, vilket innebär att dessa kunskaper kan approprieras förutsatt att barnen sedan innan har någon form av erfarenhet av det som sker. Pedagoger beskriver sin uppfattning som att stöttning är en central del i att barn ska kunna hantera konflikter sinsemellan.

## Diskussion

I detta avsnitt diskuteras resultatet utifrån tidigare forskning och studiens teoretiska utgångspunkt i relation till studiens syfte och frågeställningar. Utifrån fenomenografin diskuteras pedagogers *uppfattningar* som framkommit i resultatet, och utifrån Säljös teori (2017, s. 297-307) om det sociokulturella perspektivet diskuteras hur dessa uppfattningar tolkas. Detta görs med hjälp av begreppen: *Språk, stöttning, appropriering och samspel*. Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger i förskolan ser på de konflikter som kan uppstå i barns fria lek. Studiens forskningsfrågor är följande:

- Vilken roll beskriver pedagogerna att de har i barns fria lek?
- Hur ser pedagoger i förskolan på de konflikter som kan uppstå i barnens fria lek?
- Hur beskriver pedagoger sitt arbete med barns konflikter i den fria leken?

### Barns fria lek och pedagogers roll

Det framgår av resultatet kring barns fria lek att oavsett pedagogernas uppfattning av vad den fria leken är, hur fri eller inte fri leken är, är den samlade uppfattningen att de är närvarande i barns lek i olika grader. Deras roll är att vara närvarande och att rollen som närvarande pedagog ser olika ut beroende på miljö, situation, barns behov och ålder. Kirk och Jay (2018, s. 472–485) lyfter fram närvaro av pedagoger som viktigt för att kunna stötta barnen i deras sociala och emotionella utveckling. De beskriver närvaro som en viktig faktor som spelar roll eftersom ett lärande sker i alla situationer, inte bara de planerade. En ständigt närvarande pedagog som stöttar upp när barnen behöver innebär också att det finns ett ständigt pågående samspel mellan barnen och pedagogerna. När pedagogernas närvaro efterfrågas ökar också samspelet och barnen ges möjlighet att stötts av pedagogerna. Barnen ges därmed möjlighet att erövra fler språkliga redskap genom stöttning sett utifrån Säljös teori (2017, s. 297–307) om det sociokulturella perspektivet.

Resultatet i vår studie visar att pedagogers uppfattning är att de ser den fria leken som viktig för barnen. Pedagogernas uppfattning i studien är att deras roll styrs utifrån barnens behov och deras uppfattning är att det är viktigt att barnen får behålla drivet av den egna leken när en pedagog närvarar i leken, oavsett hur fri eller icke fri fria leken är. Både Engdahl (2011, s. 1421–1439) och Buldu (2022, s. 57–68) belyser vikten av den självinitierade leken eftersom den har betydelse för utvecklandet av barns sociala kompetens. Engdahl (2011, s. 1421–1439) betonar vikten av att den självinitierade leken får utrymme i förskolan. Engdahl talar om att den sociala kompetensen utvecklas i samspel med andra barn. Det är där kommunikation och förhandlingsstrategier utvecklas. Enligt Säljös teori (2017, s. 297–307) om det sociokulturella perspektivet är samspel ett tillfälle där möjlighet att få stöttning i nya kunskaper sker, vilket resultatet i vår studie visar. Det framkommer också av pedagoger i vår studie en uppfattning om att den fria leken är ett tillfälle för pedagogerna att se vad barnen tagit med sig från det som de fått ett lärande om. Barnen ges i den fria leken möjlighet att bli mer förtrogen med den kunskap de fått stöttning i tidigare från pedagogerna. Detta kan resultera i att barnen kan appropriera kunskaper ju mer förtrogna de blir med dem, vilket är i linje med Säljös teori (2017,

s. 297–307) om det sociokulturella perspektivet. Vårt resultat visar också att pedagogers närvaro utgår från vilken roll barnen ger dem. De tar olika roller som de får samt anpassar rollen efter barnens behov. De är ett stöd för de barn som inte utvecklat lekkoderna eller är mer närvarande i de yngre barnens lek. Detta går i linje med vad Pramling Samuelsson och Johansson (2009, 77–94) fann i sin studie om när och varför barn väljer att involvera pedagoger i den fria leken. Deras studie fann att barn väljer att involvera pedagoger när de behöver stöd eller när de vill att pedagoger är med och leker i den fria leken. Den uppfattningen framgår även i vårt resultat, att pedagogerna är medlekare om barnen bjuder in dem eller ett stöd i olika former (exempelvis, tolk eller materialtillförare) i den fria leken.

Ålder på barnen är en faktor som kom upp i vårt resultat kring hur pedagogerna mer eller mindre är närvarande. Pedagoger uppfattar att de yngre barnen önskar mer närvaro och deltagande av pedagogerna i den fria leken, medan de äldre barnen allt mer distanserar sig och vill ha leken för sig själva. Det kan tolkas av oss att pedagogernas roll blir med barnens ålder mer och mer av karaktären passiv åskådare, förutom de tillfällen som barnen bjuder in dem eller behöver stöd. I Aras (2016, s. 1173–1184) studie beskriver förskollärarna hur viktig deras närvaro är i barns fria lek och hur viktig leken är för barnen, däremot såg Aras att förskollärarna i praktiken visade bristande närvaro i barnens lek. I likhet med Aras studie har pedagogerna i vår studie uppfattningen att närvaro vid barns fria lek är viktigt. Till skillnad från Aras studie är vår studie inte en observationsstudie, det går därför inte att skapa en uppfattning om hur pedagogernas praktiska handlande tar sig uttryck. Det går däremot att se i deras uppfattningar att närvaron är viktig och hur de är ett stöd utifrån barns perspektiv.

Det framgår i resultatet en oro kring vad en pedagog uppfattar som "*fri fri lek*", den leken där pedagoger inte är närvarande alls. Den leken uppfattas som en oroslek där det kan hända saker mellan barnen som pedagogen missar, exempelvis mobbning. Flera tidigare studier lyfter fram hur barn från tidig ålder är socialt kompetenta individer som i sin lek använder strategier för att förhandla om positioner, inkludera eller exkludera och favorisera varandra (Engdahl, 2011, s. 1421–1439; Cederborg, 2021, s. 612–623; Cederborg, 2020, s. 778–790; Donner m.fl., 2022, s. 449–462). "*Fri fri lek*" kan i likhet med dessa forskare ses som ett tillfälle där barnen har ett större utrymme till dels förhandling och favorisering, men också exkludering och inkludering. Dessa strategier är viktiga att uppmärksamma och förebygga för att inga barn ska marginaliseras och hamna i ett utanförskap (Cederborg, 2020, s. 778–790; Donner m.fl., 2022, s. 449–462). Utifrån att "*fri fri lek*" är den lek där pedagoger inte är närvarande kan det tolkas av oss att det blir en utmaning att uppmärksamma dessa strategier.

### **Pedagogers syn på barns konflikter i den fria leken**

Konflikter är något som sker dagligen i förskolan. I resultatet lyfts olika uppfattningar upp till varför konflikter uppstår. Osämja kring material är en sådan, vilket var mer förekommande hos yngre barn. Starka viljor, någon som bestämmer, eller någon som inte får vara med i leken är andra orsaker till konflikter som pedagogerna i studien beskriver. Donner m.fl. (2022, s. 449–462) och Cederborg (2021, s. 612–623) lyfter fram att barn i den fria leken använder strategier så som uteslutningsstrategier, maktutövande och förhandlande om positioner. Vi tolkar därmed

orsakerna till varför konflikter uppstår i likhet med de strategier som Donner m.fl. och Cederborg beskriver. Donner m.fl. (2022, s. 449–462) lyfter fram att det är viktigt att pedagoger uppmärksammar utslutningsstrategier för att inte något barn ska hamna i utanförskap. Strategier som barn använder i fria leken är enligt Cederborg (2020, s. 778–790) avancerade sociala handlingar.

Enligt pedagogernas uppfattning i vår studie är språket en annan vanlig orsak till att barns konflikter uppstår. Det kan vara att det saknas ett utvecklat ordförråd eller att det finns fler språk utöver svenskan, det finns därmed brist på ord. Enligt Säljös teori (2017, s. 297–307) om det sociokulturella perspektivet är det genom samspel och det talade och skrivna språket som vi kan kommunicera om faktorer i världen och etablera en gemensam förståelse för våra medmänniskor. Engdahl (2011, s. 1421–1439) lyfter fram att vid yngre åldrar är kommunikationen mestadels icke-verbal. Vi tolkar, utifrån vårt resultat, tidigare forskning och Säljös teori, det som att yngre barn skulle kunna ha svårare att skapa en gemensam förståelse för varandra och att konflikter lättare skulle uppstå ju yngre barnen är, då språket inte är fullt utvecklat och barnen kommunicerar mer icke verbalt än äldre barn. Pedagogerna i denna studie lyfter vikten av att ge barn ord tidigt.

I pedagogernas uppfattningar är det inte bara orsaker till konflikter kopplade till barnen som lyfts fram. Miljön, både fysisk och psykosocial, framkommer som orsaker. Den fysiska miljön i form av utrymme, plats och vad platsen erbjuder för material, och den psykosociala utifrån klimatet i arbetslaget samt hur pedagoger hanterar sina egna känslor i relation till en konflikt. Utrymme är något som uppfattas vara en faktor som bidrar till konflikter bland barnen. Vid mer utrymme och mer möjligheter att röra sig på minskar konflikter enligt pedagogers uppfattning. Utrymme definieras varken som ute eller inne, utan som mer eller mindre utrymme. Det kan tolkas som att utomhusmiljön kan vara mindre konfliktfylld eftersom den oftast erbjuder större ytor. Eller en inomhusmiljö som erbjuder möjligheter till utrymme. En av pedagogerna uppfattar att den psykosociala miljön är något som kan påverka barnen och göra miljön mer konfliktbenägen. Orsaker som lyfts fram är konflikter mellan vuxna eller en organisation som inte är trygg och strukturerad. Vi tolkar en konfliktfylld miljö som en bristande miljö. Enligt Kirk och Jay (2018, s. 472–485) är miljön en faktor som påverkar hur väl barnen stöttas i sin emotionella och sociala utveckling. Enligt Kirk och Jay är en bristande miljö något som påverkar de övriga delarna, relationer och lek, som behöver samverka för att barn ska få den stöttning de behöver.

En annan uppfattning som framkommer ur resultatet kring barns konflikter är att konflikter inte bara handlar om en osämja, utan att det också finns en aspekt där pedagoger uppfattar konflikter som ett tillfälle för lärande och utveckling. Vi tolkar utifrån Säljös teori (2012, s. 297–307) att en konflikt innebär ett samspel mellan parter där språket är centralt i hur en förståelse skapas mellan varandra, det är också i det samspel som ett lärande sker. Vilket också utifrån det innebär att barn ges möjlighet att appropriera kunskap, men att konflikter också blir en möjlighet till att få stöttning i att fortsätta utveckla kunskap. Kirk och Jay (2018, s. 472–485) lyfter fram att lärande sker i alla situationer, vilket går i linje med vad vårt resultat visar kring uppfattningen om att konflikter också är ett tillfälle för lärande.

## **Pedagogers beskrivning av arbete med barns konflikter**

Det framkommer i vårt resultat att pedagogerna beskriver att de vill stötta barnen till att hantera och lösa konflikter själva. Detta går i linje med vad tidigare forskning visar kring vikten av att barn löser sina konflikter själva (Larsdotter Bodin, 2017, s. 58–59; Blunk m.fl., 2017, s. 597–608; Cekaite, 2020, s. 1–9). I likhet med vårt resultat menar Larsdotter Bodin (2017, s. 58–59) att förskollärare vill ge barnen möjlighet att lösa konflikter själva utan att vuxna blandar sig in, förutsatt att situationen inte går överstyr. Resultatet visar också att pedagoger snabbt ingriper om det sker fysiskt våld eller aggression i en konflikt. Blunk m.fl. (2017, s. 597–608) fann att det är en av de vanligaste strategierna förskollärare använder när de involverar sig i barns konflikter. Pedagogerna i vår studie tydliggör att barnen behöver äga sina konflikter och få möjlighet att hantera dessa. För att göra detta uppfattar pedagogerna att barnen behöver stöttning i form av språk, närvaro och samspel. Ur ett barnperspektiv menar Pramling Samuelsson och Johansson (2009, s. 77–94) att pedagoger ses som en tillförlitlig och auktoritär person som kan hjälpa till med diverse saker, till exempel hjälpa till med att hantera konflikt, vilket är i likhet med vårt resultat som visar att pedagogerna har en gemensam uppfattning om att barn väljer att involvera dem i hög grad när en konflikt sker i den fria leken som de inte kan hantera eller lösa själva.

Det finns en entydig uppfattning hos pedagogerna i vårt resultat att konflikter som uppstår mellan barnen inte ska lösas av de vuxna, utan att barnen behöver få stöttning i att lösa konflikten själva. Vilket går i linje med Cekaite (2020, s. 1–9) studie där pedagogers roll är medlare. Resultatet i vår studie visar att pedagoger inte uppfattar att de löser konflikter när de involverar sig, utan endast “lägger locket på”, men att känslorna hos barnen fortfarande finns kvar. Barn behöver erfara och fysiskt vara i den uppkomna situationen för att ta åt sig kunskap inför framtida utmaningar (Larsdotter Bodin, 2017, s. 112–118). Detta tolkar vi som om att barn behöver processa konflikten där och då för att förstå innebörden av situationen, vilket utifrån Säljös teori (2017, s. 297–397) ses som att barnen ges möjlighet att appropriera kunskap. Det innebär dock att barnen sedan tidigare har fått erfara liknande situationer, annars kan inte kunskapen approprieras. Detta är alltså en process som behöver starta någonstans i barns erfarenhet för att generera i att kunskapen förvärvas. Coelho m.fl. (2017, s. 812–823) menar att när barnen stötts i att tolka andra barn och att samspel mellan barn upplevs positivt kan det underlätta interaktionen för barnen. Det framkommer i vårt resultat att pedagoger uppfattar det som att barn behöver någon som guidar dem, agerar samtalspartner och förebild samt tolk när en konfliktsituation uppstår. Vårt resultat visar även att pedagoger uppfattar att de har ett öppet sinne i hantering av konflikt och är icke-dömande när de involverar sig i barns konflikter. Det kan tolkas som att pedagogerna i studien intar ett problemlösande förhållningssätt. Detta förhållningssätt går i linje med en del av en triadisk konfliktförmedling där pedagogen i fas två involverar barnen att berätta sina sidor och har ett öppet klimat så barnen ges möjlighet att uttrycka sina åsikter (Cekaite, 2020, s. 1–9). Problemlösande förhållningssätt var också något som förskollärarna i Blunk m.fl. (2017, s. 597–608) studie lyfte fram att de intog när de arbetar med att konflikthanteringen ska leda till att främja barnens sociala kompetens. Detta möjliggör att interaktionen blir positiv då barnen får möjlighet till att bli delaktiga och hörda. Utifrån Säljös teori (2017, s. 297–307) kan det tolkas som om att barnen får en möjlighet att appropriera



kunskaper när det sker ett kommunikativt samspel i konfliktlösningen, där även pedagogen bidrar med närvaro och stöd.

Resultatet i vår studie visar att relationer och skapande av relationer är en central del av konflikthanteringen. Tidigare har vi nämnt vilken påverkan en bristande miljö kan ha utifrån vad Kirk och Jay (2018, s. 472–485) definierar som *guided participation*. I denna del av diskussionen tydliggörs en annan aspekt av detta, nämligen relationer. Pedagogerna i vår studie beskriver en uppfattning om att de upplever en utmaning i konflikthantering med barn från andra avdelningar utifrån att de inte har samma relation till dessa barn. Detta kan ses utifrån vad Kirk och Jay menar gör det svårare att stötta barnen och att erbjuda dem *guided participation*, eftersom den faktorn brister. Relationer är en viktig faktor för barnens utveckling och genom närvaro av pedagogerna i barns fria lek kan de vid konflikter ta möjligheten till att stötta barnen i ett lärande om hur konflikter hanteras (Kirk & Jay, 2018, s. 472–485). I likhet med Kirk och Jay visar vårt resultat att när relationen mellan pedagog och barn finns blir det lättare för pedagogerna att se var barnen befinner sig i sin utveckling och vilka strategier de använder. Vi tolkar det som om att det innebär att stödet till barnen i konflikter blir bättre. Vidare menar Kirk och Jay (2018, s. 472–485) att pedagogers närvaro i den fria leken påverkar hur mycket konflikter det blir eller inte blir mellan barnen, vilket även vårt resultat visar.

Forskning visar att barn är sociala kompetenta aktörer som är förtrogna med och använder olika strategier för att samspela, inkludera och exkludera varandra (Pramling Samuelsson & Johansson, 2009, s. 77–94; Engdahl 2011, s. 1421–1439; Cederborg 2020, s. 778–790; Donner m.fl. 2022, s. 449–462). Utifrån detta tolkar vi det som att barn agerar med olika strategier för att hantera en konflikt. I vårt resultat framkommer det att pedagoger uppfattar sitt bemötande och hantering av konflikten av vikt för att bemöta och stötta barnen på bästa möjliga sätt i en konfliktsituation. Blunk m.fl. (2017, s. 597–608) fann i sin studie att förskollärarna menar att de intar ett problemlösande förhållningssätt i konflikthantering, för att sträva mot att främja social kompetens i barngruppen. Vi tolkar det som att när en pedagog väljer att involvera sig i en konfliktsituation startar ett samspel där både verbalt och icke verbalt språk samt stöttning har effekt på hur barnen tar sig vidare i hanteringen av konflikten.

Denna studie syftar till att undersöka pedagogers uppfattningar kring barns konflikter och det egna arbetet med barns konflikter i den fria leken. Pedagogerna i vår studie är både utbildade barnskötare och utbildade förskollärare. Går det att se skillnader i uppfattningar kring arbetet med konflikter utifrån yrkesrollerna? Syftet med vår studie är inte att göra en uppdelning av de båda yrkesrollerna eftersom vår uppfattning är att båda yrkesgrupperna har en lika stor roll i att hantera barns konflikter. I analysarbetet av studien framgår inga större skillnader i uppfattningarna som gör att det går att säga att det skillnader mellan yrkesrollerna. Blunk m.fl. (2017, s. 597–608) lyfter fram i sin studie att förskollärare såg erfarenheter som den främsta källan till kompetensutveckling inom området. Utifrån det skulle det i denna studie kunna tolkas som att pedagogerna Karin och Lotta med sina 23 år inom yrket är dem som har störst kompetens inom konflikthantering utifrån att de har arbetat längst oavsett utbildning. Det är också bara pedagogerna Karin och Lotta som nämner konflikter utifrån ett möjligt tillfälle för lärande. Förskollärarna i Blunk m.fl. (2017, s. 597–608) studie lyfte också fram att det

efterfrågades mer kompetens inom konflikthantering, såsom strategier och tekniker. En av intervjufrågorna i vår studie handlade om det förekommer ett övergripande konflikthanteringsarbete på förskolan. Vi presenterar inget resultat kring detta eftersom det inte var något som framkom under intervjuerna. Det vi kan tolka som enda källan till kompetensutveckling är genom det dagliga arbetet på förskolan, alltså genom erfarenheterna pedagoger får under sina yrkesverksamma år.

### **Slutsats**

I denna studie har vi getts möjligheten att få ta del av pedagogernas uppfattningar av barns fria lek och konflikter. Vi får genom dessa uppfattningar ta del av en variation av sätt att erfara fenomen. Det är genom denna variation av uppfattningar om barns fria lek och konflikter som vi också ges möjlighet att få en djupare förståelse av det arbete som pedagoger gör kring barns konflikter. En slutsats som kan dras utifrån vår studie är hur viktiga orden är för att barn ska utveckla sitt språk, som i sin tur hjälper barnen hantera konflikter lättare. Ju mer språk barnen har desto lättare är det att stötta barnen och för barnen att lösa sina konflikter själva. Larsdotter Bodin (2017, s. 58–59) lyfter ett framtidsperspektiv i arbetet med barns konflikter. Ju tidigare vi stöttar barnen i att lära sig hantera konflikter desto tryggare blir barn, ungdomar och vuxna för de framtida utmaningar de ställs inför. Slutsatsen är att konflikthantering blir en av de grundläggande faktorer som barn i förskolan behöver få stöttning i. Samtidigt som det inte verkar förekomma något direkt arbete kring att utveckla pedagogers kompetens inom ämnet mer än genom de dagliga erfarenheter de får. Det innebär att det borde finnas ett större utrymme inom barnskötarutbildningen och förskolläraryrket för att ge blivande pedagoger en grund att stå på under utbildningen kring arbetet med barns konflikter. Pedagoger borde ges möjligheter att utveckla strategier och verktyg. VFU:n är ett tillfälle där barns konflikter borde få större utrymme under utbildningen. För att generera en form av baskunskap för framtida förskollärare skulle en del av VFU:n utgöra samtal med handledare kring hantering av konflikter. Utifrån Blunk m.fl. (2017, s. 597–608) studie om erfarenheter som den enda källan till kompetensutveckling, är handledarna under utbildningen en viktig källa för studenter. Observationer och diskussioner borde få ett större fokus utifrån att kompetens inom konflikthantering är efterfrågat. Vår förhoppning är att, genom att belysa pedagogers uppfattningar om arbetet med barns konflikter, bidra till att inspirera och väcka tankar kring det egna arbetet kring barns konflikter i förskolan för att hjälpa våra barn ta sig an framtida utmaningar.

### **Vidare forskning**

Både tidigare forskning och resultatet i vår studie visar att erfarenhet är en grundpelare för kompetens inom konflikthantering. Vår studie syftar inte till att jämföra olika utbildningar eller kompetens, däremot synliggörs ett mönster i att pedagogers erfarenhet kan spela roll gällande konflikthantering. Det kan tolkas som om att en barnskötare med visst antal års erfarenhet av konflikthantering kan hantera detta minst lika väl som förskollärare med samma års erfarenhet. Som förslag på vidare forskning skulle en jämförande studie generera intressant kunskap om i vilken grad utbildning samt erfarenhet spelar roll för hantering av barns konflikter. Vidare

förslag på vidare forskning skulle kunna vara att observera pedagogers hantering av konflikter i relation till flerspråkiga barn. Skiljer sig hanteringen, och i så fall hur? Vad får det för konsekvenser för barnen?

### **Lärdomar**

Det har varit otroligt inspirerande och lärorikt att få ta del av pedagogernas uppfattningar kring arbetet med barns konflikter och hur de beskriver sina uppfattningar om barns fria lek. Det som vi tar med oss från denna studie är hur viktig den fria leken är för barns utveckling, samt att vi vuxna aldrig kan lösa barns konflikter. Vuxna “lägger locket på”, men konflikten förblir olöst. Barnen behöver ges verktyg för att hantera konflikter själva, oavsett om konflikten blir löst eller ej. Att konflikten hanteras, och hur den hanteras, är det som är viktigt.

## Referenslista

- ALLEA. (2018). *The European Code of Conduct for Research Integrity*.  
[https://www.vr.se/download/18.7f26360d16642e3af99e94/1540219023679/SW\\_ALLEA\\_De\\_n\\_europeiska\\_kodexen\\_f%C3%B6r\\_forskningens\\_integritet\\_digital\\_FINAL.pdf](https://www.vr.se/download/18.7f26360d16642e3af99e94/1540219023679/SW_ALLEA_De_n_europeiska_kodexen_f%C3%B6r_forskningens_integritet_digital_FINAL.pdf)
- Aras, S. (2016). Free Play in Early Childhood Education: A Phenomenological Study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173–1184. <https://www.tandfonline-com.ezproxy.server.hv.se/doi/full/10.1080/03004430.2015.1083558>
- Arbetsmiljöverket. (2020, 28 november). Frågor och svar om organisatorisk och social arbetsmiljö. <https://www.av.se/halsa-och-sakerhet/psykisk-ohalsa-stress-hot-och-vald/fragor-och-svar-om-organisatorisk-och-social-arbetsmiljo/>
- Lindgren, A. (1975). *Samuel August från Sevedstorp och Hanna i Hult*. Rabén & Sjögren.
- Blunk, E. M., Russell, E. M., & Armga, C. J. (2017). The Role of Teachers in Peer Conflict: Implications for Teacher Reflections. *Teacher Development*, 21(5), 597–608. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.server.hv.se/doi/full/10.1080/13664530.2016.1273847>
- Buldu, E. (2022). Understanding the Value of Play: Recasting Playful Learning by Early Childhood Teachers. *Open Journal for Educational Research*, 6(1), 57–68. <http://centerprode.com/ojer/ojer0601/coas.ojer.0601.05057b.pdf>
- Cederborg, A.-C. (2020). Young Children's Play: A Matter of Advanced Strategies among Peers. *Early Child Development and Care*, 190(5), 778–790. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2018.1491561>
- Cederborg, A.-C. (2021). Power Relations in Pre-School Children's Play. *Early Child Development and Care*, 191(4), 612–623. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2019.1637342>
- Cekaite, A. (2020). Triadic conflict mediation as socialization into perspective taking in Swedish preschools. *Linguistics and Education*, 59. DOI: [10.1016/j.linged.2019.100753](https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100753)
- Clarke, V. & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123. [https://www.researchgate.net/publication/269928387\\_Teaching\\_thematic\\_analysis\\_Overcoming\\_challenges\\_and\\_developing\\_strategies\\_for\\_effective\\_learning#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/269928387_Teaching_thematic_analysis_Overcoming_challenges_and_developing_strategies_for_effective_learning#fullTextFileContent)

Coelho, L., Torres, N., Fernandes, C., & Santos, A. J. (2017). Quality of Play, Social Acceptance and Reciprocal Friendship in Preschool Children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 812–823.

<https://www.researchgate.net/publication/320120298>

Donner, P., Lundström, S., & Heikkilä, M. (2022). Exclusion and Limitation through Favouritism as a Strategy in Children's Play Negotiations: A Qualitative Analysis of Children's Multimodal Play. *Journal of Early Childhood Research*, 20(4), 449–462.

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476718X221083425>

Eidsvåg, G. M., & Rosell, Y. (2021). The Power of Belonging: Interactions and Values in Children's Group Play in Early Childhood Programs. *International Journal of Early Childhood*, 53(1), 83–99. <https://link.springer.com/article/10.1007/s13158-021-00284-w>

Engdahl, I. (2011). Toddler Interaction during Play in the Swedish Preschool. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1421–1439.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2010.533269>

Emilsson, I-L. (2021). Sandlådan med nya ögon. I A. Löfdahl Hultman & K. Ribaeus (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (s. 122-130). Liber.

Eriksson-Zetterqvist, A., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 34 - 54). Stockholm: Liber.

Hakvoort, I. (2011). Skolans uppdrag och konflikthantering. I I. Hakvoort & B. Friberg (Red.), *Konflikthantering i professionellt lärarskap* (s. 19-53). Gleerups.

Johansson, T. (2017). *Sociala relationer och samspel i förskolan*. Liber.

Karlsson, M. (2021). Perspektiv på förskolan i studenters självständiga arbete. I A. Löfdahl

Hultman & K. Ribaeus (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (s. 15-21). Liber.

Kirk, G., & Jay, J. (2018). Supporting Kindergarten Children's Social and Emotional Development: Examining the Synergetic Role of Environments, Play, and Relationships. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(4), 472–485.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02568543.2018.1495671>

Jensen, M. (2013). *Lekteorier*. Studentlitteratur.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

Lantz, Annika. (2007). *Intervjumethodik*. Studentlitteratur.

Larsdotter Bodin, U. (2017). *Förskollärares yrkeskunnande - förskollärares erfarenheter av praktiskt handlande i pedagogisk verksamhet* (Mälardalen University Press Licentiate Theses No. 261) [Licentiatuppsats, Mälardalens universitet]. DIVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1090328/FULLTEXT03.pdf>

Löfdahl Hultman, A. (2021). God forskningssed- regelverk och etiska förhållningssätt. I A.

Löfdahl Hultman & K. Ribaeus (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (s. 31–41). Liber.

Karlsen, L., & Lekhal, R. (2019). Practitioner Involvement and Support in Children's Learning during Free Play in Two Norwegian Kindergartens. *Journal of Early Childhood Research*, 17(3), 233–246. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.server.hv.se/doi/pdf/10.1177/1476718X19856390>

*Läroplan för förskolan*. (2018). Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2018/laroplan-for-forskolan-lpfo-18>

Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). Why Do Children Involve Teachers in Their Play and Learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77–94. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13502930802689053>

Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie - om analysarbete i kvalitativ forskning*. Studentlitteratur.

SFS (1992:1434). *Högskolelag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434\\_sfs-1992-1434](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434)

SFS 2010:800. *Skollag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800#K8](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800#K8)

Skolverket (2023, 30 mars). *Statistik över barn och personal i förskola 2022*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/fler-statistiknyheter/statistik/2023-03-30-statistik-over-barn-och-personal-i-forskola-2022>

Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel - ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning & Demokrati*, 20 (3), 67–82. <https://journals.oru.se/uod/article/view/958>

Säljö, R. (2017). Den lärande människan- teoretiska traditioner. R. Säljö , U. P. Lundgren, C. Liberg. (Red.). (2017). *Lärande skola bildning- grundbok för lärare* (s. 297–306). Natur & Kultur.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur.

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.

UNICEF. (u.å.). *Barnkonventionen*. Hämtad 2023-03-30 från <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>

Vetenskapsrådet. (2022, 16 december). *Etik i forskningen*.  
<https://www.vr.se/uppdrag/etik/etik-i-forskningen.html>

Öhman, M. (2019). *Hissad och dissad - om relationsarbete i förskolan*. Liber

## Bilaga 1 - Missivbrev



Hej!

Vi, Hanna och Sophia, är två förskollärostudenterna från Högskolan Väst som läser vår sjätte och näst sista termin. Våren är kommen och dags för oss att genomföra vårt examensarbete. Vi är intresserade av att undersöka barns sociala relationer i förskolan och hur pedagoger ser på dessa. För att kunna genomföra studien vill vi därför intervjua dig som är verksam pedagog i förskolan. Vi hoppas att du vill bidra med dina erfarenheter och kunskaper till vår intervjustudie.

Intervjuerna beräknas genomföras under vecka 16 och tar max 45 minuter. Vi ses digitalt via Zoom eller Teams när det passar er och verksamheten. Det är frivilligt att delta och du får närsomhelst avsluta ditt deltagande utan motivering. Intervjun kommer att spelas in och transkriberas och behandlas konfidentiellt vilket betyder att inga obehöriga kommer att kunna ta del av dina svar. Alla deltagare och förskolor får fingerade namn i uppsatsen. Allt insamlat material kommer att raderas när uppsatsen är godkänd.

Har ni ytterligare frågor om vår kommande studie är ni hjärtligt välkomna att kontakta någon av oss! Återkoppla via mail eller telefon senast onsdag 12 april.

Hoppas vi hörs snart!

Med vänlig hälsning  
*Hanna och Sophia*

Hanna Lahger  
[hanna.lahger@student.hv.se](mailto:hanna.lahger@student.hv.se)  
0702-894379

Sophia Tobiasson  
[sophia.tobiasson@student.hv.se](mailto:sophia.tobiasson@student.hv.se)  
0760-878498



## Bilaga 2 - Intervjufrågor

### Bakgrundsfrågor:

- Antal avdelningar på förskolan?
- Antal barn på den egna avdelningen? Ålder på barn?
- Utbildning?
- Hur många år som yrkesverksam?

### Fria leken:

- Hur skulle du beskriva barns fria lek?
- På vilka platser befinner sig barnen när de har fri lek?
- När har barnen fri lek?
- När barnen har fri lek, leker de med barnen från andra avdelningar?
- Vilken roll har du i barns fria lek? Berätta.
- När barnen har fri lek kan det uppstå konflikter, vad har du för erfarenhet av det? Berätta.
- Hur skulle du beskriva en konflikt mellan barnen?
  - Är det speciella situationer?
  - Sker det på speciella platser?

### Pedagogrollen:

- Vilken roll skulle du säga att du som pedagog har när det uppstår konflikter mellan barnen i den fria leken?
- Hur agerar du i en konfliktsituation?
- Hur involveras barnen i konflikthantering?
- Skiljer sig din roll när barnen är från din gentemot andra avdelningar? - Utveckla

### Konflikthantering:

- Förekommer det ett övergripande konflikthanteringsarbete på förskolan? Kan du berätta?
- Finns det utmaningar i konflikthanteringen? Kan du beskriva dem?
- (*Vilka kunskaper om konflikter kan man som pedagog ge barnen?*)
- Finns det något mer du vill tillägga som vi inte har frågat om?

**Högskolan Väst**  
**Institutionen för individ och samhälle**  
**461 86 Trollhättan**  
[www.hv.se](http://www.hv.se)