# ”Säg förlåt nu, det är dags för lektion!”

## En vetenskaplig essä om barns delaktighet i sin egen konflikthantering

Av: Teten Bennetter

Handledare: Maria Pröckl
Södertörns högskola | Lärarutbildningen
Självständigt arbete 15 hp
Fritidspedagogiskt område | Höstterminen 2020
Grundlärarutbildning med interkulturell profil med inriktning mot fritidshem, erfarenhetsbaserat 180 hp

**Title:** ”Say sorry now, it’s time for class!”

**Author:** Teten Bennetter

**Mentor:** Maria Pröckl

**Term:** Autumn 2020

## Abstract

”Say sorry now, it’s time for class” is a scientific essay written with the purpose of investigating to what degree we allow the pupils to take part in the process of solving conflicts. Do we let the pupil’s own thoughts, feelings and ideas be a part of the solution when solving conflicts or do we as teachers take over in these situations? The essay starts with a story portraying situation which is difficult to interpret that I have experienced in my profession in the afterschool care. The story depicts how teachers speak to pupils in different situations and how we talk to them when they are upset. The dilemmas I experienced in these situations are what brought me to this scientific essay.

The method used in the scientific essay is writing with a hermeneutic approach, this means that I will focus on my own experiences and thoughts. I will reference literature and theories thereby deepening my reflections in order to learn from my own actions and evolve in my role as extended school teacher. Ross Greene’s theory of CPS (collaborative & proactive solutions) is the most prominent theory in this essay.

**Key words:**

after school care, extended school teacher, conflict resolution, participation, CPS, collaborative & proactive solutions, child perspective

**Titel:** ”Säg förlåt nu, det är dags för lektion!”
**Författare:** Teten Bennetter
**Handledare:** Maria Pröckl
**Termin:** Höst 2020

## Sammanfattning

”Säg förlåt nu, det är dags för lektion!” är en vetenskaplig essä skriven med syftet att undersöka till hur stor del vi låter eleverna vara delaktiga i processen kring konflikthantering. Låter vi elevernas egna tankar, känslor och idéer ta plats vid konflikthantering eller är det vi pedagoger som tar över dessa situationer? Essän utgår från en berättelse som gestaltar svårbedömda situationer som jag erfarit i min yrkesroll på fritidshemmet. Berättelsen skildrar hur pedagoger bemöter elever i olika konfliktsituationer och hur vi pratar med dem när de är i affekt. De dilemman jag upplever i dessa situationer är det som för mig vidare in i denna undersökande essä.

I min vetenskapliga essä använder jag skrivandet som metod, samt tar mig an ett hermeneutiskt förhållningssätt, detta gör att jag sätter mina egna erfarenheter och tankar i fokus. Jag väver även in litteratur och teorier kring min erfarenhet och fördjupar min reflektion i syfte att lära mig från mina egna handlingar och utvecklas i min roll som blivande grundlärare med inriktning mot fritidshem. Ross Greenes teori kring samarbetsbaserad problemlösning CPS är den teori som lyfts mest i denna essä.

**Nyckelord:**
fritidshem, grundlärare med inriktning mot fritidshem, konflikthantering, delaktighet, CPS, samarbetsbaserad problemlösning, barnperspektiv

# Innehållsförteckning


Berättelse ..... 5

Syfte och frågeställningar ..... 8

Metod ..... 9

Etiska övervägande ..... 11

Reflektion ..... 11

- Barns förmåga till konflikthantering ..... 13
- Vems ansvar är det att lösa konflikter? ..... 15
  - Ansvar mellan pedagoger ..... 15
  - Ansvar mellan pedagoger och elever ..... 19
  - Reflektion kring ansvar ..... 21
- Förlåt ..... 21
- Barnperspektiv och tilliten till barn ..... 24
- Samtal ..... 27

Slutord ..... 30

Litteraturförteckning ..... 33

## Berättelse

Jag letar lite stressat igenom den överdimensionerade gröna medicinlådan i jakt på stora plåster som jag vet ska finnas där. Kanske är det för att det är en sådan där dag när allt händer på en och samma gång som jag missar att jag flyttade på dem när jag först lyfte ner medicinlådan. Det är Paulie själv, som mellan sina snyftningar, säger att plåstren står på spisen. Han sitter på en av stolarna, det är ett stort hål över det högra knät på hans jeans och blodet droppar ner längst hans bleka ben. Jag sätter mig på golvet framför Paulie och pratar glatt med honom medan jag försiktigt börjar tvätta såret på hans ben. Jag berättar om min syster som precis köpt en häst som kallas Fisken, han fnissar till. För några sekunder lyckades jag få honom att glömma såret, glömma sin rädsla för blod, men det dröjer inte länge tills snyftningarna fortsätter. Plötsligt kommer han av sig igen. Det är dock inte jag som lyckas avleda honom denna gång, utan en hög duns i legorummet intill oss.

- *Anton, gå tillbaka in i klassrummet på en gång, du har inte sagt förlåt till Martin än!*
- *Varför måste jag säga förlåt? Jag har ju inte ens gjort något? Jag bara stod där?*
- *Kom tillbaka på en gång och säg förlåt!*
- *Men jag gjorde inte ens något? Han bara började gråta? Jag vill gå ut?*

Jag hör Anton och Liselotts röster tydligt. Det är bara en dörr mellan legorummet och köket där Paulie och jag är. Jag hör på Antons röst att han är upprörd. Inte bara för styrkan på hans röst, utan även sättet han pratar. I slutet av varje mening går hans röst upp en aning, som om han ställer en fråga. Jag har lärt mig att han gör så när han är i affekt. Undrar om Liselott vet om det? Och undrar om Anton vet om att Liselott inte kommer ge sig förrän han har sagt förlåt till Martin? Jag kommer att tänka på förra veckan, när jag var i en liknande situation som Liselott är nu. Jag hade stoppat ett tjafs mellan Anton och Cilla när de stod i hallen och klädde på sig. Cilla berättade vad som hade hänt och jag bad Anton säga förlåt. Han vägrade, han ville göra det senare och han ville att Cilla skulle göra det först. Jag ville dock att han skulle göra det direkt, där och då. Nu när jag tänker tillbaka kan jag se saker som borde ha fått mig att tänka till på en gång. Cilla var lite väl tyst, hon som vanligtvis skojar om att hon har pladdersjukan, för hon älskar att prata. Anton, som inte bara började prata på det där frågande sättet, spände sina händer. Han spände dem inte till knytnävar, utan som om han

kramade en osynlig boll. Jag har sett honom göra det förut. På mattelektionerna, när han inte hänger med, när något känns svårt. Anton blev arg på mig, blev mer arg på Cilla. Jag kommer ihåg hur stressad jag kände mig, vi var redan sena till idrotten och jag vet hur det blir när vi kommer sent.

När Paulie snyftandes frågar om jag inte ska sätta på ett plåster på hans knä, rycks jag tillbaka igen. Det är som att jag har varit i en dvala, jag har ställt mig upp och vänt mig mot legorummet. Jag hör fortfarande Anton och Liselotts röster. De är arga. Jag vänder mig mot Paulie igen, han gråter. Jag vet inte om det är för smärtan i knät, för rädslan över blodet eller för oron över att höra Anton och Liselott bråka. Jag känner också en oro. En oro över stunden. En oro över hur eftermiddagen kommer bli. Plötsligt hör jag hur dörren till legorummet slängs upp, jag hör det på dunsen när den smäller in i väggen. Jag hinner inte titta upp, utan ser bara Antons ben snabbt, men bestämt, springa ut till hallen. Han är på toaletten nu. Den längst bort i korridoren. Jag vet det eftersom den dörren knarrar så när den öppnas och låset knäpper högt när det låses. Jag vet det också eftersom jag hittat Anton där förut, flera gånger. Arg. Ledsen. Sviken. Jag antar att det är hans trygga punkt.

– *Nä vet du vad. Ni får lösa det där på fritids sen. Jag ska alldeles strax dra igång det sista på lektionen, jag har inte tid för sånt här.*

Jag hinner inte svara Liselott innan hon är inne i klassrummet och stänger dörren efter sig. Jag tittar bort mot toaletten där Anton sitter, sedan tillbaka till Paulie. Han tittar också bort mot toaletten. Jag ser hur tankarna snurrar.

– *Undrar varför han inte ville säga förlåt? Olivia ville inte säga förlåt till mig när jag ramlade och slog i knät. Men vi kramades istället.*

*** * ***

– *Släpp mig!*

– *Om jag släpper dig, stannar du här hos mig då?*

– *SLÄPP MIG!*

Jag frågar Anton igen om han kommer stanna hos mig om jag släpper. Jag försöker använda min lugna, försiktiga röst. Det är svårt. Det känns som om mina egna hjärtslag överröstar min

lugna röst. Det dunkar så fort, så hårt. Och på samma sätt som Anton skriker ut sin frustration, skriker allt inom mig av förtvivlan.

Vi står mitt på bandyplan. Det är grått och blött ute, precis det där typiska novembervädret när alla önskar att snön ska komma istället, i hopp om att göra mörkret lite lättare. Om någon tittar på oss snabbt, skulle de kanske tro att jag ger Anton en kram bakifrån. De kanske skulle tänka att det är för att hålla värmen. Om det ändå vore så väl. Jag håller om Anton, hårt. Inte så hårt att det gör ont, men tillräckligt hårt så han inte kommer loss. Allt inom mig skriker att det är fel, mina egna känslor kämpar på samma sätt som Antons – hur kan jag hålla fast ett barn såhär? Hur kan jag kränka hans integritet på ett sätt där jag helt låser hans egna handlingsmöjligheter? Men vad har jag för val? Jag hann ifatt honom i precis samma sekund som han höjde bandyklubban, redo att svinga den, rakt mot Martin. Inte för att de spelade bandy, utan för att Anton, skrikandes, jagade Martin runt skolgården. Trots att Martin nu står tyst på andra sidan skolgården, kan jag inom mig fortfarande höra desperationen i Martins röst, fortfarande se paniken i hans ögon. I den stunden ville han bara bort. Nu vill han, trots allt, vara kvar. Jag tror han vill se att Anton inte längre jagar honom. Han står dock en bra bit bort. Jag tror han behöver känna att han har ett tillräckligt stort avstånd för att hinna fly, utifall att.

– *Jag vill inte hålla i dig såhär, men jag kan inte låta dig jaga någon. När jag vet att du stannar hos mig, kommer jag släppa.*

Jag tror det är fjärde gången jag säger det, det har lite blivit som ett mantra som jag upprepar för Anton och mig själv. Jag känner hur han spänner hela kroppen, för att sedan, tillslut, falla ihop. Det är som att alla hans spänningar försvinner på en sekund, nu sitter han på mina fötter. Jag flyttar försiktigt undan dem, inte för min skull, utan för att det inte ska vara obekvämt för honom. Han flyttar efter och sätter sig på dem igen. På samma sätt som jag behövde försäkra mig om att han inte skulle springa bort från mig, tror jag att han behöver försäkra sig om att jag nu inte kommer lämna honom. Jag tittar ner på honom, han sitter på mina fötter, lutar huvudet mot mitt ben och tittar med blanka ögon bort mot fritidsavdelningen. Den frustration som nyss fanns för att komma ifrån mig, för att springa efter Martin, den är som bortblåst. Istället för att hela han och hela hans kropp skriker av frustration, signalerar nu hela hans kropp en vädjan om att få mig att stanna. Och jag tänker inte gå någonstans. Jag skulle i stunden göra vad som helst för att vinna tillbaka hans tillit och ge honom trygghet. Ska jag vara ärlig vet jag inte heller om jag skulle klara av att gå därifrån,

hela min kropp skakar. Så där står vi och ingen av oss säger ett ord på flera minuter. Vi bara är där, tillsammans, tysta.

– *Liselott sa att jag skulle säga förlåt till Martin. Jag vet inte varför jag skulle säga förlåt, jag hade inte gjort något fel. Martin behövde inte, det gjorde mig arg.*

Jag vet inte om Anton till slut säger det för att berätta för mig vad som har hänt, eller om det helt enkelt är för att försöka förklara för sig själv. Han vrider huvudet och tittar försiktigt bort mot Martin. Jag ser sorgen och ångern i hans ögon. Bara vetskapen om det gör ont i mig.

* * *

Anton och Martin sitter och skrattar vid ritbordet. Jag står en bit bort och observerar dem. Det finns inga spår av att jag för bara en knapp timme sedan behövde avbryta vad som kunde blivit ett slagsmål. Som så många gånger förr förundras jag över deras förmåga att bli sams. Efter att Anton rest sig upp från bandyplanen gick vi in tillsammans han och jag. Min ena sko var helt blöt. Varken jag eller Anton hade märkt det i stunden, men jag hade stått i en vattenpöl. Det fick Anton att skratta och när vi gick bort mot fritidsavdelningen skämtade vi om min blöta sko. Nu hör jag att det är precis det Anton sitter och berättar om för Martin. Allt är som bortblåst, på något sätt har de kommit överens igen. Hur vet jag inte, och helt ärligt spelar det i stunden ingen roll, så länge de är glada och trivs i varandras sällskap igen.

## Syfte och frågeställningar

När jag reflekterar över min text slås jag av tre olika dilemman – mitt agerande på skolgården, bristen på tid och ett tvivel som påverkar tilliten för eleverna, men även tilliten kollegor emellan. I berättelsen ställs jag inför en situation där jag känner mig tvungen att hålla fast en elev mot elevens vilja. Trots att jag egentligen är helt emot att hålla fast elever, ser jag här ingen annan utväg eftersom eleven annars försöker slå en annan elev. Detta är det tydligaste dilemmat i min text och jag vill dels undersöka det agerandet jag hade där och då i stunden, dels utforska det som leder till den situationen. Genom att utforska det som leder fram till mitt agerande, kommer jag behöva undersöka vad bristen på tid gör och hur det påverkar dels situationen i stunden, dels i förlängningen. Genom att inte ha tid för konflikthantering i samband med att konflikten sker, förskjuts enbart konflikten eller förstorar

vi den? Jag kommer även behöva se hur min tillit till eleverna och mina kollegor ser ut och hur den påverkar mitt agerande. Litar jag på att eleverna klarar av att lösa sina konflikter själva, hjälper jag dem att utveckla sin problemlösningsförmåga? Litar jag på att mina kollegor och jag tror på varandra och varandras kompetens, vet vi vad som förväntas av varandra?

Syftet med denna uppsats är att undersöka om pedagoger i skolverksamheten ger elever utrymme till att lösa sina egna konflikter och i så fall, på vilket sätt? Att undersöka om vi låter dem vara delaktiga i att hitta lösningar för situationer där de hamnar i svårigheter, samt om vi ger dem möjligheter till att utveckla den kunskap och de färdigheter de behöver för att lösa konflikter. Med andra ord är syftet att se hur jag som fritidslärare kan göra för att stötta eleverna i konflikthantering, utan att ta över situationen. Jag vill se på detta främst ur ett förebyggande syfte, dock även hur jag bör handla i en situation som redan uppstått.

De frågeställningar jag vill utgå från i min undersökning är:
- Låter vi eleverna vara delaktiga i att lösa sina egna konflikter och svårhanterade situationer?
- Hur hjälper vi eleverna att utveckla sin förmåga kring konflikthantering?

## Metod

Den huvudsakliga metoden för detta självständiga arbete är den vetenskapliga essän i sig. Att använda vetenskaplig essä som metod innebär att inta ett utforskande perspektiv och försöka se mina dilemman från flera olika håll. Detta kommer att göras med hjälp av ett hermeneutiskt förhållningssätt.

Journalisten och författaren Jo Bech-Karlsen säger att essän är öppen och sökande, sinnlig och reflekterande. Att det är en utmaning för den som vill förmedla sin erfarenhet (Bech-Karlsen 1999, s. 45). Docent Maria Hammarén menar även hon att skrivandet ger möjlighet att reflektera över den egna erfarenheten (Hammarén 2005, s. 5). Hammarén menar vidare att använda skrivandet som metod för reflektion kring arbetslivet, syftar till att skapa en stärkt växelverkan mellan den inre och yttre dialogen. Den inre dialogen innebär personens samtal med sig själv, den yttre dialogen är det offentliga samtalet (Hammarén 2005, s. 27). Det är det jag vill nå med denna uppsats, att reflektera över min egen erfarenhet och undersöka det utifrån andra tankar, teorier och begrepp. Jag vill sätta ord på min inre dialog och pröva den

mot den yttre dialogen. Jag anser dock att det är viktigt att jag inte tappar min inre dialog, utan snarare utvecklar den eller stärker den.

Hermeneutiken handlar om att tolka, förstå och förmedla. Filosofen Hans-George Gadamer skriver i sin text *Återerövrandet av det hermeneutiska grundproblemet,* att den som tolkar något inte enbart kan tolka det som sagts, utan behöver tolka det som är avsett vara nödvändigt för just den situationen (Gadamer 2015, s. 163). Författarna Runa Patel och Bo Davidsson menar att den hermeneutiska forskaren närmar sig ett forskningsobjekt subjektivt utifrån sin egen förförståelse. Förståelsen - de tankar, intryck och känslor, samt tidigare kunskap som forskaren har ska ses som en tillgång för att tolka och förstå forskningsobjektet (Patel & Davidsson 2019, s. 33). Utifrån dessa tankar så innebär att skriva med ett hermeneutiskt förhållningssätt för mig att sätta mig själv som både subjekt och objekt i min forskning. Att kunna se på mitt agerande utifrån vad jag visste då, vad jag vet just nu och vad jag lär mig under skrivandets gång. För att utveckla förmågan att i stunden kunna orientera mig mellan det i min förförståelse som är bra för situationen, samt vad som är fördomar och jag inte har nytta av.

Genom min berättelse och undersökande text har jag gjort ett aktivt val att använda både begreppen barn och elev, samt pedagog, fritidslärare och klasslärare, då jag anser att dessa begrepp representerar olika roller. Elev använder jag specifikt om barn inom fritidshemmet och skolans verksamhet. Barn använder jag generellt om barn, för sådant som gäller även utanför skolans väggar. När det kommer till benämningarna för de vuxna använder jag begreppet fritidslärare för de som har högskoleutbildning riktad mot arbete på fritidshem, klasslärare för lärare i skolan. Jag anser sedan att alla som på ett eller annat sätt arbetar med undervisning i skolverksamheten kan benämnas som pedagog. När jag använder ordet pedagog kan det med andra ord syfta till både fritidslärare och klasslärare, men även barnskötare, elevassistenter och ämneslärare. När jag skriver skola, utan att specificera mer, menar jag allt inom ramen av skolans verksamhet. Det vill säga allt som sker på fritidshemmet och i klassrummet, samt under raster och övrig tid som eleverna spenderar på skolans område.

Jag har valt att inleda min reflekterande del med en fri reflektion utifrån min berättelse och mina dilemman, för att försöka landa i mina tankar och leda mig själv framåt i var jag vill ta vägen med min reflektion. Efter min övergripande reflektion kommer jag göra nedslag i olika

begrepp och områden jag vill undersöka på djupet. Detta kommer jag göra med hjälp av Ross Greenes teori kring CPS, Jesper Juul och Helle Jensens teori kring relationskompetens och Petter Iwarssons idéer kring barnperspektiv och samtal. Utöver dessa teorier kommer jag även ta in olika författares ord och tankar för att hjälpa mig framåt i att skapa en dialog mellan mina erfarenheter och det jag vet nu.

## Etiska övervägande

Eftersom berättelsen som ligger till grund för denna essä är om självupplevda händelser från mitt arbetsliv, har jag behövt se över hur jag skriver berättelsen på ett etiskt sätt. Vetenskapsrådet har tagit fram forskningsetiska principer för forskare att förhålla sig till. En av de principer de tar upp är att det ej bör gå att identifiera enskilda människor i en undersökning (Vetenskapsrådet 2002, s. 12). Utifrån detta har jag noggrant övervägt hur jag ska skriva min berättelse och vad som ska ingå. Namnen jag har använt är fingerade och en del detaljer är ändrade, detta för att det inte ska gå att spåra tillbaka till någon förutom mig själv.

## Reflektion

Det som leder till situationen där jag håller fast en elev, är att eleven uttrycker att han blev arg efter att en pedagog tvingat honom säga förlåt för något han upplevde att han inte gjort. Detta är något jag själv upplevt med samma elev. I efterhand ser jag att det hänger ihop med att pedagogen inte lyssnar in eleverna ordentligt vid en konflikt. Det är något jag har upplevt flera gånger i andra situationer, både i hur jag har agerat och även hur mina kollegor har agerat. När jag som fritidslärare lyssnar in är det viktigt att jag även lyssnar på det icke-sagda. Lyssnar på tonfallet eleverna använder – en vass och skarp ton i rösten från den ena eleven, en gäll och skrämd klang hos den andra eleven. Lyssnar på elevernas kroppsspråk – de bestämda rörelserna som visar ilska, de försiktiga stegen som visar rädsla, den nersjunkna hakan som visar skam och blickarna som söker sig åt andra håll som tyder på att hen undanhåller något. Lyssnar på det som inte hörs – det som en elev säger mellan raderna samt det en elev utelämnar. Att enbart lyssna på det som sägs, för att sedan uppmana eleverna att säga förlåt till varandra, glömma bråket och leka vidare tillsammans igen, tror jag berör dilemmat kring både tid och tillit. Jag tror att det ofta är bristen på tid som får oss att agera på det sättet. Vi ser det som den snabbaste lösningen i stunden och om jag inte löser det snabbt,

behöver jag ta tid från något annat – en lektion, en aktivitet eller verksamheten. Det skapar med andra ord ett dilemma kring vilken tid jag bör prioritera. Om jag prioriterar tid för konflikthantering, kan det innebära att eleverna missar undervisningstid, missar att delta i aktiviteter, kanske till och med missar en stund av sin lunchtid. Även jag som pedagog kanske missar en del av mina åtagande som att stötta upp i ett klassrum, vara på möte eller min egen rast. Vad händer då om jag prioriterar bort konflikthanteringen och väljer att ta den vid ett senare tillfälle? Risken jag ser här är att eleverna fortsätter vara i affekt, vilket kan leda till dålig stämning eller ytterligare konflikter, som i sin tur leder till att eleverna kanske inte är mentalt närvarande under lektionstid eller aktiviteter, även om de är på plats. Jag tror att min vilja till att lösa konflikten i stunden det händer baseras på att jag ej vill att konflikterna ska utvecklas eller ligga kvar och gro. Att jag ändå slits från att göra det ordentligt är nog på grund av att behöva prioritera tiden, delvis för det som eleverna och jag missar, delvis för att jag vid flera tillfällen behövt försvara mig och min prioritering. Det för mig vidare och kopplas till dilemmat kring tillit. Dels tilliten kollegor emellan, för är det verkligen så att jag ska behöva försvara mina prioriteringar, ska vi inte lita på varandra i att de val som görs inom skolans verksamhet alltid är för elevernas bästa? Och om både min kollega och jag anser oss handla för elevernas bästa, när vi är oense om att det är okej att missa en stund på lektionen, är det tilliten som brister eller handlar det om att vi inte har förståelse för varandras ansvar och värderingar? Dels tilliten till eleverna. Varför kände jag att det var så viktigt att eleven skulle säga förlåt direkt, trots att han uttryckte en önskan om att göra det senare? Handlar det om tillit, att om han inte gör det där och då, så vet jag inte om han faktiskt kommer göra det? Har jag tilltro till att eleverna klarar av att lösa konflikter själva? Å andra sidan, när jag går in och hjälper eleverna att lösa deras konflikter, hindrar jag dem att utveckla sin problemlösningsförmåga? Är det så att jag har svårt att lita på att eleverna löser sina egna konflikter? Vad händer om de inte löser dem, hur påverkar det mig? Och kanske framförallt – vad är det med ordet förlåt som får mig som fritidslärare att känna att situationen är löst?

För att gå vidare och fördjupa mig i min reflektion kommer jag nu göra nedslag i ett antal olika områden och begrepp som jag anser vara väsentliga i min reflektion kring hur jag som fritidslärare kan göra för att stötta eleverna i konflikthantering. Till en början går jag in på synen på barns förmåga till konflikthantering och tar hjälp av begreppet förväntningar. Vad är mina förväntningar på dem och deras förväntningar på mig? Är dessa förväntningar rimliga? Jag går sedan vidare till ett avsnitt om ansvarsfördelning och sätter det i relation till begreppet tid, dels som ett problem, dels som en förutsättning. Det tredje begreppet jag tar upp är ordet

förlåt, här diskuterar jag den vikt och makt som ordet har. Detta för mig sedan vidare in på barnperspektivet, där ifrågasätter jag för vem jag som fritidslärare faktiskt agerar som jag gör – är det för min egen skull, för elevernas skull eller för mina kollegors skull? Avslutningsvis reflekterar jag kring vilken sorts samtal som förs och bör föras. Kan jag som fritidslärare vara en del i dialogen, utan att ta över? Hur stöttar jag eleverna i att utveckla sin förmåga att samtala kring en konflikt?

## Barns förmåga till konflikthantering

I denna del kommer jag att undersöka synen på barns förmåga till konflikthantering. Jag kommer i och med detta, med hjälp av teorier, komma in på förväntningar kring elevers förmåga och koppla detta till just mitt dilemma.

Ross W. Greene är amerikansk barnpsykolog som har tagit fram CPS (collaborative & proactive solutions), en metod och ett förhållningssätt som på svenska benämns som samarbetsbaserad problemlösning. I boken *Vilse i skolan* (Greene 2016a) beskriver Greene sin metod som handlar om att lösa problem tillsammans med eleverna, samt arbeta förebyggande. Ett av CPS fundament är ”Barn uppför sig väl om de kan” (Greene 2016a, s. 31). Greene menar att vi ska utgå ifrån att ett barn vill göra rätt och att om barnet kan uppföra sig väl, skulle hen göra det. När barnet istället uppvisar ett utmanande beteende och inte gör det som förväntas, beror det på att barnet saknar färdigheter för att hantera situationen på ett funktionellt sätt. Greene uttrycker att ett utmanande beteende ofta uppstår när kraven på ett barn överstiger hens förmåga att reagera på ett passande sätt för situationen (Greene 2016a, s. 32). Genom att ta reda på vilka outvecklade färdigheter ett barn har, skapar de vuxna en förståelse för barnets utmaningar och kan på så sätt förstå varför barnet agerar som hen gör. Förståelsen för barnets utmaningar och outvecklade färdigheter skapar möjlighet att förutsäga i vilka situationer barnet kommer visa ett utmanande beteende, samt möjlighet att hjälpa barnet att utveckla dessa färdigheter. Utöver outvecklade färdigheter talar Greene om olösta problem. Olösta problem är specifika situationer eller omständigheter där barnets outvecklade färdigheter leder till att hen uppvisar ett utmanande beteende. Som jag tolkar Greene är dessa situationer återkommande, till exempel om barnet ofta visar ett utmanande beteende i samband med att hen klär på sig ytterkläderna. Det är då att klä på sig som är det olösta problemet.

Om vi kopplar detta till Anton som jag skriver om i min berättelse, flera av mina kollegor, och även jag, har nog vid flera tillfällen funderat över om han vill provocera oss pedagoger och sina kompisar genom att vara trotsig. Greene beskriver en jargong om detta i sin bok *Explosiva barn*, han skriver att vi ofta brukar säga om utmanande barn att de är trotsiga och bråkiga, att de vill ha uppmärksamhet eller beter sig utmanande för att testa gränser (Greene 2016b, s. 19). Detta har nog flera inom skolan tänkt om barn, flera gånger. Bara se till situationen som Liselott och Anton är i, hur Liselott blir frustrerad över att Anton inte vill säga förlåt just där och då. Handlar det om trots? Se till situationen där jag blir tvungen att hålla fast Anton, handlar det om att han är bråkig eller att han vill ha uppmärksamhet? Som jag skrev i stycket ovanför menar Greene att det beror på att Anton saknar vissa färdigheter, som leder till att han inte kan hantera situationen på ett korrekt sätt. Hur vet vi då att Anton saknar dessa förmågor och inte bara är utmanande? Enligt Greene ser vi det eftersom barnet endast är utmanande ibland, i vissa specifika situationer, inte hela tiden. Barnet kanske uppvisar detta utmanande beteende enbart i situationer där det krävs att hen visar en förmåga av flexibilitet, frustrationstolerans eller problemlösningsförmåga (Greene 2016b, s. 19). I så fall är dessa barnets outvecklade färdigheter. När jag tänker på Anton utifrån denna beskrivning kan jag direkt se vissa mönster som passar. I berättelsen beskriver jag hur han blir uppmanad att säga förlåt för något som han inte förstår vad han ska säga förlåt för, därför visar han ett utmanande beteende. Jag beskriver även kort en situation där jag försökte övertala honom att säga förlåt. Både Liselott och jag hade förväntningar på Anton om att han behövde säga förlåt i en bestämd situation, något han uttryckligen inte ville. Min berättelse avslutas med att Anton och Martin är sams, trots att jag inte vet hur. Kan det vara så att förväntningarna inte fanns där som överhängande krav längre? Att Anton fick möjlighet att gottgöra Martin utifrån sitt behov och sin nivå. Att han efter sina egna tankar och känslor hittade ett sätt att bli sams som var i enlighet med hans färdigheter?

Ett begrepp som har blivit en central term inom hermeneutiken, som jag tog upp under min metod del, är förståelsehorisont (Patel & Davidsson 2019, s. 34). Förståelsehorisont är det som avgränsar vår förståelse kring en företeelse eller text, med andra ord gränsen som visar vad jag förstår och vad jag inte förstår. Vad jag förstår är förståelsehorisonten individuell, med andra ord betyder det att min förståelse för en situation kan skilja sig mot någon annans förståelse. Det vill säga att Anton och Martins förståelse för situationen skiljer sig åt mellan dem. När jag som pedagog kommer för att hjälpa dem att lösa sin konflikt, kommer även jag med min egen tolkning, utifrån min förståelsehorisont. Jag tror det är oerhört viktigt att jag

som fritidslärare inser att mitt förslag på lösning för en situation grundar sig i min förförståelse som jag har fått av mina erfarenheter, något Anton och Martin inte varit med om. Att jag presenterar och bestämmer hur en situation ska redas ut, kan därför innebära en lösning som Anton och Martin inte förstår innebörden av. Vi vuxna behöver istället försöka få en gemensam förståelse mellan alla inblandade, utifrån det kan situationen finna en lösning. Vi behöver lyssna in elevernas tankar och våga lita på att de är kompetenta nog att hitta en lösning som passar dem. Genom att lyssna in eleverna i detta kanske vi även minskar risken att lägga på dem förväntningar de inte kan leva upp till.

För att återgå till synen på barns förmåga till konflikthantering. Jag upplever att det finns en viss dubbelmoral kring att om ett barn gör fel, är det barnets fel. Men om hen gör något bra, är det delvis tack vare våra förhållningssätt och vår pedagogik. Meningen barn gör rätt om de kan sätter detta i ett annat perspektiv. Enligt detta förhållningssätt skulle det betyda att det inte alls handlar om Antons vilja att provocera eller hans vilja att säga nej till det vi ber honom att göra, utan att han helt enkelt inte kan hantera det vi ber honom om. Enligt mig är det då vi pedagoger som bör rannsaka oss själva i vad vi kan göra annorlunda. Jag tror inte att ett barn väljer att hamna i affekt eller i konflikt med andra. Jag tror att något i situationen brister, vilket tvingar in eleven i detta. Vi pedagoger behöver skapa en gemensam förståelse med eleverna för varför situationen uppstod och hur den kan lösas. Vi pedagoger behöver även, på samma sätt som ger oss själva beröm när något går bra, ta ansvar för när något inte fungerar.

## Vems ansvar är det att lösa konflikter?

Detta avsnitt kommer att handla om ansvar. Jag ser att ansvar kan handla om både ansvaret pedagoger emellan, ansvaret mellan pedagog och elev, mellan elev och elev, samt det personliga ansvar som gäller både pedagog och elev. Jag kommer dock koncentrera mig på de två förstnämnda då jag anser att det är dessa som jag främst ställs inför i mitt dilemma.

### Ansvar mellan pedagoger

För att förstå ansvaret som förväntas av pedagoger, och då framförallt av mig i min roll som fritidslärare, behöver en ha en inblick i fritidslärarens yrkesroll. I kapitel 4 av *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lgr11 2019) beskrivs fritidshemmets syfte

och centrala innehåll, därav även fritidslärarens uppdrag. Uppdraget består dels av olika innehåll som eleverna ska få tillgång till i verksamheten, dels olika arbetsområden att utgå från. Fritidshemmet ska erbjuda eleverna en meningsfull fritid, samtidigt ska det komplettera undervisningen i skolan och förskoleklass genom ett situationsstyrt och upplevelsebaserat lärande. Undervisningen i fritidshemmet bör utgå från elevernas behov, intresse och initiativ (Lgr11 2019, s. 22).

När jag började fundera på vad jag ville undersöka i denna essä kändes konflikthanteringen ganska självklar. Vilket fick mig att fundera, varför är det viktigt för just mig, i min yrkesroll som fritidslärare, att undersöka elevers konflikthantering? Utifrån mina egna arbetserfarenheter, samt i dialog med kurskamrater, ser jag att det ofta är fritidsläraren som förväntas ta ansvar för konflikthantering. Om en ser vad läroplanen säger kring konflikthantering finns det formulerat under fritidshemmets kapitel att eleverna ska ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att samarbeta och att hantera konflikter (Lgr11 2019, s. 22). Detta står, med samma ord och formulering som under fritidshemmets kapitel, även formulerat under förskoleklassens kapitel (Lgr11 2019, s. 18). I övriga delar av läroplanen finns det ingenting formulerat om konflikter i vardagliga sammanhang för eleverna, jag anser dock att en kan läsa in ett övergripande helhetstänk kring detta under både kapitel 1 och 2. I kapitel 1 är skolans värdegrund och uppdrag formulerad under fem rubriker som alla som arbetar inom skolan ska jobba för. Rubrikerna är grundläggande värden, förståelse och medmänsklighet, saklighet och allsidighet, en likvärdig utbildning, samt rättigheter och skyldigheter. Att handla för grundläggande värden, utveckla förståelse för sig själv och andra, tror jag i högsta grad är en del av att kunna hantera konflikter på ett konstruktivt sätt. Kapitel 2, som även det gäller alla inom skolan, beskriver skolans övergripande mål och riktlinjer. Under elevernas ansvar och inflytande finns här formulerat att alla som arbetar i skolan ska främja elevernas förmåga och vilja till ta ansvar för (bland annat) den sociala skolmiljön (Lgr11 2019, s. 13). Jag tolkar det som att alla som arbetar inom skolan ska stötta eleverna att skapa sociala situationer där de trivs och känner sig trygga, med andra ord situationer där eleven är i samspel med minst en annan individ. Utifrån detta tolkar jag det som att alla inom skolan ska samverka för att stimulera elevernas sociala utveckling, därav bör det inte enbart vara fritidslärarens ansvar att ta hand om konflikthanteringen. Hur kommer det sig då att det ofta blir så? Ligger det kvar i vad fritidshemmet tidigare förväntades lära ut?

Fil. dr. Ann S. Pihlgren beskriver i sin bok *Leda fritidshemmet* (2018) att det nutida fritidshemmet har föregåtts med fyra faser av omsorg för att utvecklas till vad det är idag. Allt började som arbetsstuga på 1880-talet. I arbetsstugan fick barnen arbeta praktiskt med bland annat att tillverka bruksföremål. Författare Malin Rohlin skriver att syftet med omsorgen i arbetsstugan var att förebygga mindre önskvärda beteende som till exempel snatteri och skolk (Rohlin 2001, s. 15). Det fanns ett fokus på uppförande och värdefrågor, barnen fostrades till arbetare. Utöver arbetsstugan skriver Pihlgren att eftermiddagshemmet som grundades på 1920-talet, det tidiga fritidshemmet som grundades på 1960-talet, samt det senare fritidshemmet efter 1998 är de verksamheter som föregått det nutida fritidshemmet som utvecklats från 2010 (Pihlgren 2018, s. 24). Allt efter som dessa verksamheter utvecklades togs nya begrepp in. Fokuset på fostran försvann och begrepp som fri sysselsättning och rekreation blev ledande i eftermiddagshemmet. Istället för att barnen skulle utföra praktiskt arbete, fick de i det tidiga fritidshemmet möjlighet att välja mellan olika aktiviteter i en miljö som skulle efterlikna en hemmiljö (Hippinen Ahlgren 2017, s. 30-31). Vad jag förstår var det framförallt i arbetsstugan som det fanns ett syfte att fostra barnen i uppförande, för att i andra verksamheter gå mer mot barnens egna intressen, initiativ och behov. Med tanke på att det utvecklats till att det är elevernas intressen som till stor del styr fritidshemmets verksamhet, samt att elevernas rekreation och den fria sysselsättningen är en stor del av verksamheten, blir fritidshemmet elevernas sociala arena. Kanske är det just därför fritidsläraren förväntas ta ansvar för konflikthanteringen? För även om skolan och fritidshemmet båda ska stötta elevernas sociala utveckling, är det i fritidshemmet som den sociala förmågan sätts på större prov. Inom klassrummets fyra väggar vet eleverna ofta vad som förväntas och hur de bör agera, när de sedan kommer ut i kapprummet, på rasten och till fritidsverksamheten, samt andra situationer där de agerar och sysselsätter sig fritt, sätts det större krav på elevens egen sociala förmåga och hen sätts på prov i oförberedda situationer med andra individer.

Att det ändå blir fritidsläraren som ofta förväntas ta ett större ansvar över konflikterhanteringen tycker jag verkar bero på flera aspekter. Dels för att kapitel 4 benämner begreppet konflikter på två ställen. Dels för att det lever kvar gamla traditioner om fostran i fritidslärarens yrkesroll. Samt att många konflikter sker under tid där eleverna sysselsätter sig fritt och detta är tillfällen där fritidsläraren ofta är ansvarig. Om det inte framgått tidigare vill jag nu vara tydlig med att jag inte anser att det är fel att fritidsläraren är den som tar ett större ansvar för konflikthanteringen, jag kan snarare hålla med om att fritidsläraren bär ett större

ansvar för elevernas sociala lärande och därför bör ta det större ansvaret för konflikthanteringen. Om fritidslärarens uppdrag är att ha ett situationsbaserat lärande utifrån elevernas behov, samt stötta eleverna att utveckla sin förmåga att samarbeta och kommunicera, anser jag att en konfliktsituation kan ses som en möjlig lärande situation. Med andra ord är det inte ansvaret över konflikthanteringen i sig som är det problematiska, utan att det bör komma med rätt förutsättningar, vilket det i min erfarenhet inte gör och det är här mitt dilemma kring tid kommer in i bilden. Samtidigt som jag, av framförallt lärarkollegor, förväntas lösa konflikter mellan eleverna, förväntas jag ofta göra det på elevernas rast eller fritidstid, den tiden som jag har ansvar över. Jag upplever även, precis som berättelsen illustrerar, att jag får ta över konflikter mellan andra pedagoger och elever, då främst klasslärare. Jag får plocka upp en konflikt jag ej varit delaktig i och förväntas lösa den, gärna vid senare tillfälle. När jag valt att lösa konflikter med elever på en tid som gör att de missar en del av en lektion upplever jag att jag flertal gånger har blivit kritiserad. Handlar det om att eleverna missar lektionstid? För jag anser, och jag tror många av mina lärarkollegor håller med, att en elev i affekt inte tar in det som sägs och görs under lektioner. Jag skulle nästan säga att en elev i affekt ändå missar lektionstiden, även om hen fysiskt är inne i klassrummet. Handlar det kanske om något mer? Jag får ibland känslan att det är tilliten över hur tiden används som brister, detta utifrån de tillfällen jag blivit kritiserad av mitt val av tidpunkt för konflikthantering. Jag funderar på om känslan grundar sig i att det finns en oenighet av vilken tid som är viktig, att tid för konflikthantering är mindre värd än lektionstid. När jag låter tankarna skena kan jag koppla det till att vi har olika syn på vilken kunskap som är viktigast. Att klassläraren värderar den kunskap som Aristoteles kallade för *episteme*, kunskapen att veta att. Medan fritidsläraren värderar kunskapen kallad *techne* och *fronesis*, kunskapen att veta hur, samt kunskapen att veta när (Svenaeus 2009, s. 20-21). Med andra ord att vi fritidslärare skulle se den praktiska kunskapen som den viktigaste kunskapen, medan klassläraren värdesätter den teoretiska kunskapen högre. Till viss del kanske detta stämmer. Enligt mig är det dock viktigt att vi erbjuder eleverna att utvecklas inom alla tre kunskapsformer. I Skolverkets publikation *Allmänna råd: fritidshem* rekommenderas det att fritidshemmet ska komplettera skolans verksamhet genom att ta vara på kunskaper om och erfarenheter av en mer praktisk metodik, och på så sätt bidra till att kunskapsmålen i skolan uppnås (Skolverket 2014, s. 14). Jag tror att det är en viktig del av den samverkan som finns mellan skola och fritidshemmet, att fritidshemmet skapar möjligheter för att hjälpa eleverna befästa deras teoretiska kunskaper, genom att sätta den i relation till den praktiska kunskapen. Alla tar in kunskap på olika sätt och jag upplever att många klasslärare ser en vinst i den

praktiska kunskapen som fritidshemmet bidrar till. Även om vår kunskapssyn skiljer sig åt en del, tror jag inte att det är så pass starkt som att vi har två separata kunskapsparadigm, vi fokuserar bara på våra skilda uppdrags kunskapsform. Kan det kanske vara förståelsen för varandras uppdrag brister? Om vi har tydliga roller, skulle vi troligtvis ha en bättre gemensam förståelse för varandra, de olika kunskapsformerna och hur vi tillgodoser att eleverna får utveckla alla tre kunskapsformer. För jag tror ingen pedagog inom skolans verksamhet påstår at konflikthanteringen är en onödig förmåga att bemästra. Vi vill nog bara säkerställa att det egna uppdragets kunskap lärs ut, och därav har vi olika prioriteringar.

Jag tror att det är oerhört viktigt att det finns tydliga arbetsbeskrivningar för de olika tjänsterna på en arbetsplats - fritidslärare, klasslärare och övriga pedagoger. Jag tror även att det är viktigt att uttrycka tydliga roller och förväntningar på varandra i ett arbetslag, och ser detta som ett ansvarsområde som pedagogerna i arbetslagen bör se över inför varje nytt läsår. Genom att ha tydliga roller, tror jag förväntningarna på en persons uppdrag blir tydliga och kommer, i större mån, utgå till arbetsbeskrivningen för personens yrkesroll. Jag skulle till exempel känna mig mer trygg i om det var uttalat i mitt arbetslag att jag som fritidslärare har ett större ansvar för konflikthanteringen, och det skulle även skapa en arena för en diskussion hur konflikthanteringen bör ske. Att skapa dessa diskussioner kring roller anser jag tillhöra den samverkan som läroplanen uttrycker skall finnas mellan pedagogerna i skolverksamheten (Lgr11 2019, s. 14).

### Ansvar mellan pedagoger och elever

Jag anser att ett av de främsta ansvaren en pedagog har mot elever är att vara en bra förebild. För att detta ens ska vara en möjlighet tror jag det är viktigt att se över relationen mellan pedagog och elev. När det kommer till denna typ av relation, där den ena parten är professionell och den andra inte, talar familjeterapeuterna och författarna Jesper Juul och Helle Jensen om begreppet relationskompetens.

> Professionell relationskompetens definieras som:
> Pedagogens förmåga att ”se” det enskilda barnet på deras egna premisser och anpassa sitt eget beteende efter detta, utan att därigenom frånhända sig ledarskapet, samt förmågan att vara autentisk i kontakten = det pedagogiska hantverket.
> Och som pedagogens förmåga och vilja att påta sig fullt ansvar för relationens

kvalitet = den pedagogiska etiken.
(Juul & Jensen 2002, s. 124-125)

Som jag förstår det handlar begreppet relationskompetens om hur en kan skapa relation med bra kvalitet mellan pedagoger och barn. Det är jag som fritidslärare som ska se den enskilda individen och agera på bästa sätt i samspel med hen. Det är även jag som vuxen som ska bära ansvaret för relationen. Juul och Jensen beskriver att detta beror på att även om barn kan ha åsikter och önskemål hur relationen ska se ut, så kan de inte ta ansvar för kvaliteten. Det är en asymmetrisk relation där den vuxna har mer makt och därav mer ansvar (Juul & Jensen 2002, s. 106). Jag håller med Juul och Jensen om att ansvaret för relationen mellan en elev och mig som fritidslärare, är just mitt ansvar. Jag har funderat på vad detta betyder rent konkret. Behöver jag ha en bra relation till varje enskild elev? Kan jag som fritidslärare ha en dålig relation till en elev och ändå ta ansvar? Vad innebär en dålig relation? Jag tror inte det är möjligt att ha en bra relation, i mening att båda parter i relationen tycker om varandra och värderar varandra högt, till alla elever. Jag anser dock att det jag kan göra är att försöka ta en relation till den punkt där varje elev vet att jag är där för deras skull. Att verkligen se en elev och hens behov, måste nog också få innebära att en elev inte vill ha en nära relation. Relationen behöver dock inte vara dålig för det, den kanske är väntande, redo att utvecklas när eleven vill. Jag tror att det är viktigt att vi då ser det som vårt ansvar, för elevernas skull, att kollegialt göra varandra medvetna över hur vi upplever en viss relation till en viss elev. Jag upplever att Anton och jag, trots att jag vid tillfällen behövt hålla fast honom, har en bra relation. Detta baserar jag bland annat på att vi kan skämta, prata och han berättar om sina känslor för mig, även i samband med situationer där jag behövt hålla fast honom. Upplever Liselott samma relation till honom? Om hon inte gör det, kunde hon ha bett mig om hjälp att prata med Anton när de var osams i legorummet eller behöver alla pedagoger kunna ta konflikter med alla barn? Eller är det kanske hjälp hon ber om, utan att formulera det, genom att lägga över ansvaret för konflikten på mig?

Jag anser som sagt att det som pedagog är viktigt att vara en bra förebild. Genom att vi tar ansvar för våra relationer till eleverna, skapar vi en bra början. Många har nog hört uttrycket – *barn gör inte som vi säger, de gör som vi gör*. Sättet jag som pedagog pratar till eleverna, samt mina kollegor, vårdnadshavare och andra personer när eleverna är i rummet bidrar därför till hur jag ses dels som person, dels som förebild. Det handlar dessutom inte bara om vad jag säger, utan även hur jag säger. Vad signalerar då att säga ”vi tar det senare, efter

lektionen”? Jag tror det kan signalera att det du känner, dina känslor och dina åsikter, är inte viktiga just nu. Vad signalerar det att det är vi vuxna som kommer med färdiga lösningar? Det kan signalera att en inte behöver ta tag i det som är jobbigt, någon annan löser det när det är läge. Vad signalerar det att jag försöker övertala att Anton till att säga förlåt, när han uttrycker att han inte vill? Kan det signalera att det inte spelar så stor roll vad han lägger in för betydelse i ordet, bara han faktiskt säger det?

### Reflektion kring ansvar

Under detta avsnitt i texten har jag diskuterat fritidslärarens roll och hur den vuxit fram, samt vikten av att ha tydliga arbetsroller. Jag har även diskuterat det ansvar pedagogen har mot eleven och lyft framförallt det relationella. I mina tankar under detta har det alltid funnits två begrepp – tillit och förväntningar. Om vi inte har tydliga roller, tror jag det finns en risk att våra förväntningar på varandra inte är rimliga eller tydliga. Detta gäller i relationen kollegor emellan, samt pedagog och elev emellan. Är våra förväntningar för höga och otydliga, tror jag det är större risk att tilliten sviktar.

Om vi avslutar detta avsnitt med att gå tillbaka till mitt dilemma kring hur jag ska prioritera tiden vid konflikthantering. Ska jag göra det på tiden jag ansvarar för – fritids eller raster? Eller ska jag göra det på lektionstid? Jag tror att det viktiga är att konflikten uppmärksammas i stunden, för att visa för eleverna att vi pedagoger märker vad som sker och att vi är där. Jag tror att vi sedan behöver bli bättre på att lyssna på vad eleverna vill. Uttrycker de en vilja och behov av att lösa konflikten just där och då eller vill de ha tid att tänka och reflektera? Kan det vara så att konflikthanteringen tar mindre tid om eleverna dels får möjlighet att själva delta i lösningarna, dels får möjlighet att bestämma över förutsättningarna för hanteringen av konflikten? Kan detta även hjälpa dem att utveckla sina förmågor kring konflikthanteringen? I så fall, vilka förmågor krävs?

### Förlåt

Under tidigare avsnitt var jag inne och snuddade vid ordet förlåt och betydelsen av det. I avsnittet som följer kommer jag gå in mer på djupet med detta. Jag kommer undersöka vad ordet har stått för och hur jag upplever att det används idag.

Begreppet förlåt är ett abstrakt ord som hör samman med handlingen av förlåtelse, men vad innebär förlåtelse? Kyrkoledaren och före detta ärkebiskopen Desmond Tutu och hans dotter Mpho Tutu, som arbetar som präst, skriver i sin bok *Förlåtelse* att begreppet förlåtelse tidigare var begränsat till det religiösa. Nu under de senaste åren har begreppet uppmärksammats mer som ett akademiskt ämne och det studeras av såväl filosofer, teologer, psykologer och läkare (Tutu & Tutu 2014, s. 24). Filosofen Jacques Derrida menar att förlåtelse är en paradox där det enbart är det oförlåtliga som går att genuint förlåta. Derrida menar även att denna genuina förlåtelse förutsätter att det finns en skyldig och en oskyldig (Derrida 2005). Jag tolkar Derridas paradox som att förlåtelse endast förlåter det oförlåtliga, eftersom det oförlåtliga är det enda som har ett behov att bli förlåtet. Dock eftersom det är oförlåtligt, är det även det enda vi inte kan förlåta. Som jag förstår Derrida är det viktigt att upprätta hålla synen av denna paradox, då förlåtelsen varken är, eller bör vara, normalt eller normaliserat. Det är, och bör vara, något utöver det vanliga. Derrida menar även att förlåtelsen tenderar att utplåna sig själv i dagens samhälle, samt förväxlas med begrepp som ursäkta och benåda. Förlåtelse i religionernas värld handlar ofta om Guds förlåtelse, om människans upprättelse och befrielse. Som jag ser förlåtelse i vårt samhälle idag, samt i skolans värld, handlar det ofta om försoning mellan individer efter en konflikt. Tutu och Tutu menar att förlåtelse är något för oss själva, att vi inte förlåter är för att hjälpa andra, vi förlåter för vår egen skull. Om vi inte förlåter den människa som skadat oss, är hen fångvaktare över vår lycka. För det är när förlåtelsen infinner sig, som vi återtar kontrollen över våra egna känslor. Att förlåtelsen är för vår egen skull säger Tutu och Tutu är sant både på ett andligt och vetenskapligt plan (Tutu & Tutu 2014 s. 24)

Tutu och Tutu skriver att det visat sig att oförmågan att förlåta kan orsaka en rad olika stressrelaterade sjukdomar (Tutu & Tutu 2014, s. 26). Jag tror att det kan stämma. Att gå omkring och känna ilska och oro tror jag absolut påverkar ens stressnivå. Vi behöver dock se att det är känslorna kring detta det handlar om och inget som kan lösas av att jag säger ordet förlåt. Det är handlingen i att förlåta som behöver ske, inte endast uttrycka ordet förlåt. Vad är det som gör att säga ordet förlåt har så stor betydelse för konflikthanteringen inom skolan? Vad är det vi vill åt med det? Har det funktionen att be om förlåtelse eller har det blivit en funktion som tyder på avslut, att ordet säger ”nu slutar vi bråka”? Det är nog många pedagoger som någon gång bett ett barn säga förlåt till någon annan, för att påtala, eller åtminstone syfta till, att det skulle lösa hela situationen. Jag tror att ordet har fått för mycket makt. Vid vissa tillfällen läggs all kraft i ordet, att yttra det är allt som krävs för att lösa en

situation, som sedan kan glömmas ”Säg förlåt nu, det är dags för lektion!”. Vid vissa tillfällen är det ordet förlåt som ifrågasätter en hel handling av barnens eget försök till lösning vid en konflikt ”Har du verkligen sagt förlåt till Ali?”. Varför lägger vi en så stor betydelse vid ett ord och vad innebär det för barnen? Varför ska jag få Anton att säga förlåt när han inte vill det i stunden? Varför kräver Liselott att Anton ska säga förlåt för något han själv upplever att han inte gjort? Hur skulle det göra saken bättre?

Samtidigt som jag vid tidigare tillfällen uppmanat elever att säga förlåt till varandra, som situationen jag gestaltar i berättelsen, skulle jag nu aldrig tvinga en elev att säga förlåt. Lika många elever det finns i en elevgrupp, finns det sätt att reagera på en händelse och kanske även sätt att lösa händelser. Ett barn som blir puttad av en annan elev, kanske skuttar upp igen, skakar av sig det och springer iväg för att leka. Ett annat barn blir helt förstörd. Ett tredje barn kräver att den eleven som puttades ska säga förlåt. Jag tycker det är en oerhört jobbig situation för mig som pedagog, när en elev nästan kräver ett förlåt, om den andra inblandade inte vill säga det. För mig känns det inte rätt att tvinga en elev att säga förlåt, för jag vill respektera den elevens känslor. Men genom att inte göra det, förminskar jag känslorna hos den elev som blivit utsatt och vill få ett förlåt. Barn som kräver ett förlåt, tror jag är barn som tidigare blivit tvingade att säga förlåt och därför kanske lärt sig att det ska sägas. Är det verkligen viktigt med ett förlåt? För vem är ordet förlåt viktigt, den som vill höra det eller den som ska säga det?

> När vuxna tvingar ett barn att säga förlåt lär sig barnet att det är ett jobbigt och svårt ord och att man inte måste vara ärlig när man säger det.
> (Krantz Lindgren 2017)

Citat här ovan är av en 9 årig flicka. Jag tycker det visar tydligt hur komplext ordet är och hur vi vuxna ibland använder det idag. Det kan vara jobbigt att säga förlåt av olika anledningar. Att behöva säga förlåt för något en inte gjort, att ta på sig en skuld som är någon annans, kan upplevas som en kränkning för ens person. Att säga förlåt för något när en gjort fel, innebär att erkänna sitt fel och ta på sig ansvar. Att säga förlåt kan vara jobbigt helt enkelt för att det ofta sker i en kravfylld situation med tryckt stämning. Med dessa situationer jag beskrivit, samt citatet av flicka här ovan, känner jag mig dock tryggare i mitt beslut i att inte tvinga fram ett förlåt av någon.

Efter att ha läst om förlåtelse i syfte för att undersöka detta är jag osäker på om betydelsen av förlåtelse finns kvar när vi säger förlåt till varandra i skolan. Oftast tror jag snarare att det används just med funktionen att avsluta något jobbigt. Om detta är syftet med att säga förlåt, varför är det då så viktigt att höra ordet? För om en väljer att tro att förlåtelsen är för vår egen skull, som Tutu och Tutu säger, tjänar det ingenting till att uppmana ett barn att säga förlåt. Jag tror vi behöver börja skilja på att sätta avslut för en situation och att säga förlåt. För som det ser ut just nu, skulle vi många gånger lika gärna kunna använda ett helt annat ord än förlåt. Att förlåta handlar om mer än bara uttrycka ett ord. Jag tror vi pedagoger behöver påminnas om att en konflikt kan lösas för stunden, utan att alla inblandade förlåtit varandra. Om jag bara ser till mig själv, behöver jag en stund att landa i känslorna jag känner och bearbeta det som hänt och sagt, när jag är i affekt. Att säga, eller bli uppmanad att säga, ordet förlåt skulle inte magiskt ta bort de känslor jag känner. Varför skulle det då göra det för eleverna? Vi behöver se till eleverna som individer värdiga av deras känslor och att frammana ett förlåt enbart i syfte av avslut tycker inte jag visar tilltro och tillit till deras förmåga och kompetens. Jag tror inte heller att det är att se till barnens bästa.

## Barnperspektiv och tilliten till barn

Jag tror att så gott som alla som arbetar inom skolverksamheten vill det bästa för barnen, och jag tycker av erfarenhet att det ofta pratas om att verksamheten och pedagogerna ska ha ett barnperspektiv. Jag kommer under detta avsnitt ta upp hur en kan se på barnperspektivet, främst i koppling till konflikthantering.

1990 ratificerade Sverige barnkonventionen och i januari 2020 trädde den i kraft som svensk lag. Barnkonventionen syftar till att visa att barn är individer med egna rättigheter. Artikel 3 i barnkonventionen uttrycker att alla beslut som rör barn alltid ska utgå från barnets bästa (UNICEF Sverige 2009). Socialpedagog Petter Iwarsson lyfter dock i sin bok *Samtal i skolan* att begreppen barnperspektiv och barns bästa inte är entydiga (Iwarsson 2014, s. 59), vilket han inte är ensam om att uttrycka, bland annat benämner flera författare det i temanumret *Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis* i tidskriften Pedagogisk forskning i Sverige (Johansson & Pramling Samuelsson 2003). Iwarsson uttrycker att ett sätt att tolka begreppet barnperspektiv är att betrakta något genom ett barns ögon. Genom att tolka begreppet på detta sätt visas även skillnaden att se på något med barnperspektiv, samt att se till barnets bästa. Iwarsson menar att ett vuxet barnperspektiv

alltid innehåller den vuxnes känslor, erfarenheter och kunskaper (Iwarsson 2014, s. 59). Jag tolkar det som att det den vuxne tror och anser är barnets bästa ur ett barnperspektiv, inte behöver vara detsamma som vad ett barn tror och anser. Detta ser jag som en anledning till att barnets bästa och barnperspektiv inte är entydiga.

Vad innebär det att ha ett barnperspektiv under konflikthantering och har jag det när jag löser konflikter? Handlar det om att se till vad barnet vill eller det jag som vuxen tror blir bäst för barnet? Att tvinga ett barn att säga ordet förlåt, är det att ha barnperspektiv? Att hålla fast Anton på bandyplanen, är det att se till hans bästa? Låt åt oss gå tillbaka till det jag tog upp under avsnittet *Barns förmåga till konflikthantering*, att barn gör rätt om de kan. Om vuxna väljer att tro det motsatta, att barn gör rätt bara när de vill, tror jag att vi lätt hamnar i en ond cirkel. Även detta är något Iwarsson tar upp, han menar att barn i regel visar det som stämmer överens med hens självbild. Om ett barn är van att bli bemött med ett negativt bemötande, är sannolikheten stor att vi vuxna kommer bekräfta detta mönster om vi inte tänker oss för. Genom att återigen bemöta barnet negativt, finns en risk att vi bekräftar hens bild av sig själv som till exempel jobbig eller oviktig. Att bemöta ett barn som har förmåga att väcka omtanke är lättare än att bemöta ett barn som talar på ett spydigt sätt (Iwarsson 2014, s. 63). Med andra ord tolkar jag det som att genom att tänka att ett barn bara bråkar och strular till det hela tiden, kommer vi behandla det barnet utifrån det tankesättet, och barnet kommer då troligtvis bete sig på ett sätt som bevisar detta. Hen kommer hamna i många situationer som hen inte kan hantera. Kanske blir det en situation där hen förväntas säga förlåt. Kanske blir det bråk. Den gemensamma faktorn är att det är situationer där hen upplevs som bråkig, envis och stökig. Enligt min tolkning menar Iwarsson att det kan vara vi vuxna som är en bidragande faktor till detta och om vi återigen ser till vad Ross Greene säger om barn med utmanande beteende, är det att barnet inte utvecklat de färdigheter som krävs för situationen. Först när jag läste detta tänkte jag att de motsade varandra, dock tror jag att de båda har rätt. Jag tror att det som Greene säger stämmer, att barnen inte fått rätt möjligheter att utveckla de färdigheter som krävs för situationen och då handlar utifrån ett sätt som vi förväntar oss, så som Iwarsson beskriver. Genom att istället försöka bemöta alla elever med ett lugn och en vilja att lyssna och stötta i det eleven vill, kommer vi kunna hjälpa dem att utveckla förmågan att hantera de situationer de tidigare inte kunnat. Jag tror dock det är lättare sagt än gjort. Att bekräfta en elev på ett lugnt och positivt sätt, när eleven försöker allt hen kan för att slå sin vän, kräver otroligt mycket utav en pedagog. Jag tror att detta är en typisk situation där vi pedagoger agerar olika utifrån våra tidigare erfarenheter. Ser vi på det så som jag förstått

hermeneutiken, att mina handlingsmöjligheter utgår från hur jag uppfattar världen, hur jag uppfattar mig själv, samt vad jag har för bakgrund, betyder det att ingen pedagog kommer hantera en situation på exakt samma sätt. Att mina kollegor och jag agerar och tänker annorlunda kring en situation, beror på att vi har olika erfarenheter och där av ser på varje situation på olika sätt.

De två tillfällen där Liselott och jag bestämt ville att Anton skulle säga förlåt till någon, var det för barnens bästa? För många barn är ordet väldigt känsloladdat, vilket troligtvis är hur Anton upplever det. Kanske hade det upplevts som det bästa för den andra eleven, men inte för Anton. Vad hade ett förlåt i den situationen faktiskt lett till? Ordet har jag diskuterat under tidigare avsnitt, nu ifrågasätter jag dock om det är vi vuxna som lägger mer vikt i att konflikter ska lösas och att vi ska prata om det? Jag skulle påstå av erfarenheter från fritidsverksamheten, att många gånger pratar vi inte med barnen under en konfliktlösning, se bara till det jag gestaltar i min berättelse. Det är vi vuxna som pratar, trots att det är barnens konflikt. Det känns ibland som att vi fostrar eleverna in i ett konfliktlösande som bara ska vara ett ältande. Barn kanske inte är så komplicerade som vi gör det till. Har de verkligen behovet av att prata om varje situation? Ibland kanske de bara behöver hjälp att i stunden få bli arg på ett sätt som är okej, få hjälp att vara i affekt utan göra någon annan eller sig själv illa, för att sedan snabbt glömma och leka vidare. Kan det vara vi vuxna som gör situationer större än vad det faktiskt är? Vem är det som väljer vad som är en konflikt och vad som behöver lösas? Om vi återigen ser vad Iwarsson säger om barnperspektivet menar han att fundamentet i barnperspektiv är vikten av att barn får komma till tals och bli lyssnade på. Utöver detta anser han att det är viktigt att som vuxen ha modet att minnas hur vi själva kände och tänkte som barn (Iwarsson 2014, s. 62). Jag upplever, och vill minnas, att barns känslor kan vara otroligt stora. Allt kan upplevas som lite extra. En ilska kan bränna i hela kroppen. Att inte få vara med att leka, kan vara ett svek som känns som den största sorg som någonsin funnits. Samtidigt kan dessa känslor växla snabbt och att bli erbjuden att hoppa in i leken, kan skapa en glädje som får kroppen att spritta. Att upptäcka att en pedagogs sko, min sko, blivit alldeles blöt i en vattenpöl, kan få en att fnittra så mycket att en, Anton, glömmer en ilska som lett till att han behövt bli fasthållen. Att minnas hur det kändes som barn, samt att lyssna in vad barnet faktiskt säger, tror jag är essentiellt för oss pedagoger för att skapa en gemensam förståelse. Den enda som med säkerhet vet hur en individ känner och upplever en situation, är individen själv. Vare sig det är en vuxen eller ett barn. Vi kan därför inte anta någons känsla och upplevelse, hen måste få möjlighet att uttrycka den själv.

Jag anser, och inser detta mer och mer under tiden jag skriver denna text, att mitt ansvar som vuxen är att vägleda, inte detaljstyra. Vi pedagoger måste våga lita på att eleverna själva kan lösa konflikter. Dels eftersom jag tror att vi annars tar ifrån dem möjligheten att utveckla sina förmågor kring detta, dels för att eleverna ska få känna att de är kompetenta individer som klarar av saker på egen hand. Genom att låta eleverna själva hitta lösningar tror jag de lär sig förstå sina egna gränser, och förstår eleven sina egna gränser kring hur hen själv vill bli behandlad och bemött, kommer hen troligtvis ha lättare att förstå andras gränser. Genom att lita på eleverna, tror jag vi kommer lyssna in elevernas egen syn mer och vi kommer troligtvis att komma närmre en gemensam förståelse. Om vi lyssnar på eleverna är jag säker på att vi kommer närmare barnens bästa både ur ett vuxet barnperspektiv och ett barns perspektiv.

## Samtal

Artikel 12 i barnkonventionen uttrycker att alla barn har rätt att uttrycka sin åsikt och bli respekterade för den (UNICEF Sverige 2009). Detta är ett av de övergripande skäl Petter Iwarsson nämner kring varför samtal med barn är viktigt. Ännu en anledning han nämner är att barn har behov av att formulera sig (Iwarsson 2014, s. 102). Eftersom denna uppsats handlar om konflikthantering, hade jag tänkt att denna del skulle handla just om olika sorters samtal kring situationer där vi löser konflikter. Dock har jag, under tiden jag undersökt detta, insett vikten av samtal som grund och kommer därför lyfta fram just samtalet i sig. Jag vill dock ändå börja med att nämna en samtalsmetod kring konflikter, då jag anser att även detta är viktigt.

I Ross Greenes metod CPS, som jag presenterade under min tidigare rubrik *Barns förmåga till konflikthantering*, finns tre olika strategier för den vuxne att välja när hen hanterar en situation där ett barn har outvecklade förmågor och olösta problem. Plan A, B och C (Greene 2016a, s. 75). Eftersom plan C handlar om att tillfälligt vänta med problemet, kommer jag inte gå in mer på vad Greene säger om just det, utan kommer koncentrera mig på plan A och B. Jag förstår plan A som att det är en strategi där den vuxna löser problemet genom att bestämma över situationen. Jag förstår det även som att en inte bör eftersträva att använda denna strategi, dock att den ibland kan vara nödvändig. Som jag tolkar det är det strategi A jag använde när jag stoppade Anton på bandyplanen. Jag gav inte Anton möjlighet själv att vara delaktig i lösningen, utan jag som vuxen bestämde helt över situationen. Eftersom Anton

var i affekt och det fanns risk att han skulle skada andra eller sig själv, var detta dock nödvändigt och därav en okej strategi för stunden. Plan B är den strategi och metod som vi bör eftersträva att använda. Denna strategi handlar om att gemensamt med barnet hitta en hållbar lösning på barnets olösta problem. Detta görs genom att ha samtal med barnet. Det finns två sorters samtal – Nödplan B och Proaktiv plan B. Nödplan B är det samtal vi har i den stund som barnet börjar visa utmanande beteenden. Greene säger dock att det bästa för att lösa ett olöst problem är att göra det förebyggande, inte i stunden barnet är i affekt. De förebyggande samtalen är de Greene kallar Proaktiv plan B (Greene 2016a, s. 77). Dessa samtal följer alltid en mall. Det första steget är kallat empatisteget, där lyssnar den vuxna in eleven. Vidare på steg två presenterar den vuxna sitt bekymmer utifrån problemet. För att avslutningsvis i steg tre, gemensamt komma fram till en lösning via det som kallas invitationssteget. Greene uttrycker att barn ofta är vana att lägga sina behov åt sidan, men att barn, på samma sätt som vuxna, är berättigade att vi tar ställning till behov som hunger, rädsla, lust att göra saker, benägenhet att undvika saker de upplever att de inte är bra på, och så vidare (Greene 2016a, s. 102). Greene skriver att i dessa samtal hjälper den vuxna att klargöra och förstå ett barns tankar. Vad jag förstår handlar samtalen mycket om att vi vuxna ofta har förutfattade meningar eller idéer över vad som gör det svårt för barnet. Genom att istället ställa öppna och (översatt från hur Greene uttrycker sig) ”borrande” frågor, får vi istället förståelse för barnets syn på problemet. Att Anton vägrar säga förlåt till Martin i stunden handlar inte, enligt Greenes teori, om att Anton vill vara bråkig eller envis. Hade Liselott istället frågat Anton, kanske anledningen kommit fram – kanske ville han först förstå varför, kanske han inte ville att någon annan än Martin skulle höra, kanske han först ville göra klart det han höll på med. Vi vet inte exakt varför han inte ville säga förlåt, eftersom frågan aldrig ställdes till Anton, vi vuxna bara antog och kom med egna teorier. I stunden hade Liselott istället kunnat använda sig av ett Nödplan B och frågat Anton ”Jag har märkt att du har svårt att säga förlåt. Kan du berätta varför?”. Eftersom jag också varit med om att Anton inte vill säga förlåt och det verkar vara något återkommande, hade vi kunnat ha ett Proaktivt plan B samtal utifrån samma fråga, och försökt ta reda på detta vid ett tillfälle som Anton inte är i affekt. Ju mer jag läser om denna metod, desto mer inser jag dels att det är otroligt långt ifrån hur både Liselott och jag handlade i stundens hetta, dels att jag troligtvis hade kunnat skriva en hel avhandling enbart om detta. Greene skriver nämligen omkring 200 sidor om plan B, och strategier kring samtalet, i sin boken *Vilse i skolan* (Greene 2016a). Att läsa om detta har dock, utöver att ge mig en förståelse för den metod han utformat, förstärkt min känsla av vikten kring att göra eleverna delaktiga i sin konflikthantering.

För att ge eleverna rätt förutsättningar att utveckla sina förmågor för att kunna vara delaktiga i sin konflikthantering, tror jag att vi behöver se över hur vi för samtal med eleverna, samt hur vi låter eleverna föra egna samtal och hur vi hjälper dem att utveckla förmågan att uttrycka sig. Som jag skrev under tidigare rubrik känns det ibland som att det är vi vuxna pratar, när det bör vara barnen som själva ska göra det. Genom att göra på det viset tror jag att vi signalerar till eleverna vad som bör och förväntas sägas under en konfliktlösning, kanske är det på detta sätt ordet förlåt fått sådan makt? Om vi istället hjälper eleverna att utveckla sina förmågor kring samtal, tror jag vi kan hjälpa dem att uttrycka deras egna känslor och upplevelser. Iwarsson menar till och med att det är genom samtal, lyssnande och formulerande, som barnet formar sig själv (Iwarsson 2014, s. 113). Tidigare tog jag upp två anledningar som Iwarsson ansåg vara viktiga anledningar till att föra samtal med barn, ännu ett grundläggande syfte är berättandet (Iwarsson 2014, s. 116). Att skapa möjligheter till berättande för barn, tolkar jag inte bara som att det handlar om att barnet får erfarenheter och övning i att berätta något i sin egen takt och på sitt eget sätt, utan även att berättandet ökar möjligheterna för barnet att förstå situationen. För att underlätta för barnet när de berättar bör vi vuxna även tänka på vad vi ställer för frågor. Iwarsson säger att om vi endast ställer frågor som börjar med när, var, hur, vem och vad är risken stor att vi känner oss och upplevs som intervjuande journalister. Vi bör istället underlätta barnets berättade genom frågor som innehåller just ordet berätta, samt orden beskriva och förklara (Iwarsson 2014, s. 124). Jag håller med Iwarsson om detta och tror att det gör att eleverna känner att vi tar del av samtalet på ett mer genuint plan. Vi för en dialog där barnets talan är minst lika viktig som den vuxnes.

För att vi ska kunna hjälpa eleverna utvecklas i samtalet, tror jag vi vuxna behöver se till att lyssna på eleverna och låta dem styra samtalets tempo och upplägg. I mitt undersökande av CPS pratade jag med flera pedagoger som känner till och använder sig av metoden. En av de delar som de upplevde var svårast att vänja sig vid var att låta det vara tyst en längre stund i ett samtal. Tystnadens syfte är att ge barnet möjlighet att tänka efter själv, utan synpunkter och tankar från den vuxna, och svara i lugn och ro. I sin text *Tystnaden i filosofiska samtal* beskriver författaren Johan G:son Berg att det finns många olika sorters tystnad, det finns tystnad som handling och tystnad som händelse. Det finns även negativ, neutral och positiv tystnad. Den negativa tystnaden är något som hindrar samtalet, medan den positiva är central för både samtalet och lyssnandet (G:son Berg 2014, s. 52). G:son Berg uttrycker att den som leder ett samtal bör styra mot en positiv tystnad, där tystnaden är en aktiv hållning och

innebär att de som talar lyssnar på varandra. När jag läste om detta och uppfattade att negativ tystnad kan bero på bland annat rädsla, samt att tystnad som handling kan vara när någon undviker ett ämne, insåg jag vikten tystnaden har för samtalet och för lyssnandet. På samma sätt som vi läser av det elever säger i ord och med kroppsspråk, tror jag vi behöver läsa av det eleverna säger med sin tystnad. Undviker de att prata för att det känns jobbigt? För de inte fått tillräckligt med tid att tänka ut vad de ska säga? Här tror jag det finns ett stort utrymme för oss pedagoger att hjälpa eleverna i samtalet och i konflikthanteringen, utan att ta över situationen. Att hjälpa till och stötta tystnaden och lyssna in allt de eleverna uttrycker, både i ord och i tystnad.

Samtal som metod är något jag tror överlag används mycket inom fritidshemmet, olika typer av samtal för att lösa konflikter, demokratiska samtal, med mera. Det finns troligtvis alla möjliga mer eller mindre konkreta och beprövade metoder. Jag tror att samtalets plats i fritidshemmet alltid varit stor och alltid kommer vara stor. Det finns en tradition i fritidshemmet att det pratas om saker och ting, jag tror att det är en del i hur vi hjälper eleverna att växa och utvecklas. Jag tror att det delvis är på grund av denna tradition och tanke som dilemmat kring att jag förväntas ta ansvar över konflikthanteringen bildas.

## Slutord

> Att skriva är att undersöka. Att skriva är inte bara att berätta om det som du har upptäckt, det är lika mycket att upptäcka. Du vet ofta inte vad du har tänkt innan du skrivit det. (Bech-Karlsen 1999, s. 13)

När jag först började denna uppsats trodde jag att jag hade en klar bild av vad jag ville skriva och vad som skulle utforskas, jag trodde till och med att jag visste en del resultat jag skulle få se. Jag tappade dock snabbt räkningen över hur många gånger jag ändrade, raderade, reviderade och tog tillbaka delar av texten. Att skriva om sig själv och en självupplevd händelse, i skönlitterär form och sedan läsa texten för sig själv, ger en möjlighet att distansera sig och se agerandet ur andra perspektiv. Att få diskutera den, på ett undersökande plan, är även det otroligt givande. Under hela min uppsatsskrivning har jag otaliga gånger bollat tankar och idéer fram och tillbaka med en vän till mig. Det är något speciellt med att själv behöva beskriva sitt eget handlande ur ett tredje persons perspektiv, för att sedan höra någon reflektera kring det. Att få reflektera över mitt agerande så pass grundligt som jag gjort i detta

arbete är inte bara oerhört givande utifrån att se den beskrivna situationen ur ett nytt perspektiv, utan även för min vidare användning av reflektion i mitt arbete som fritidslärare. Jag tror att förmågan att inse när en behöver stanna upp och tänka igenom sitt agerande, att se att det inte bara är att köra på som en alltid gjort, utan känna in när en behöver reflektera över vad för konsekvenser ens handlingar får, är en viktig grund för den kunnighet och förmåga som krävs hos en pedagog som vill arbeta på ett lyhört sätt för elevernas bästa.

Under mitt skrivande har ordet förlåt och samtalet fått ett större utrymme än jag först förväntat mig och trott. Frågan ”för vem är ordet förlåt viktigt, den som vill höra det eller den som ska säga det?” som jag skrev under rubriken *Förlåt,* har fått mig att verkligen fundera och gjort mig medveten kring mitt eget agerande i situationer med konflikthantering. Jag tror att det hela mynnar ut i att det beror på hur vi ser på en konflikt. Ser vi på det som något negativt, något jobbigt? Ser vi på det som något normalt, något lärorikt? Jag tror jag började min uppsats med mest negativa assosiationer kring konflikthantering, dock har jag under skrivandets gång påmints om det positiva som finns. En konflikt kan vara lärorik, den kan vara utvecklande. Den kan få mig att sätta ord på mina känlsor och på så sätt få mig att komma närmare mina känslor. Att vara i en konflikt är så klart inte roligt, inte heller att vara i affekt, och det är svårt att se positivt till det i stunden. Kanske ska vi pedagoger då tänka att eleverna har tur som har oss pedagoger som kan hjälpa dem, om de behöver, att hantera konflikten för att inte låta den bli något allt för negativt och att få ut något positivt utav den. Ansvaret för detta ligger dock hos oss pedagoger.

Syftet för mig med denna uppsats var att ta reda på om vi låter eleverna vara delaktiga i att lösa sina egna konflikter och svårhanterade situationer. Samt hur vi hjälper eleverna att utveckla sin förmåga kring konflikthantering. Min förhoppning var såklart att jag i och med denna text skulle komma fram till en bra lösning och ett bra sätt för mig och mina kollegor att anamma i framtiden, detta inser jag dock var en otroligt hög förvänting, kanske motsvarande de höga förväntingar som jag insett att vi ofta sätter på våra elever. Med andra ord har jag inte hittat två självklara svar på mina frågeställningar, jag har snarare väckt ännu fler frågor som jag kommer behöva arbeta och reflektera kring i min nya arbetsroll.

Det jag känner att jag framförallt har kommit fram till i mitt undersökande är värdet av samtal med barnen, samt att vår syn på barn är central. Om vi ser på barn och elever som individer som alltid behöver hjälp, som behöver ledas igenom livet hand i hand med en vuxen, kommer

vi skapa individer som behöver just detta. Jag tror att det bästa vi kan göra för våra barn och elever är att se dem som kompetenta individer som klarar mer än vad vi i nuläget tror. Jag menar inte att vi ska låta bli att hjälpa dem, för självklart finns vi där för hjälp och stöttning när de behöver. Jag menar att vi istället för att ta den självklara rollen där vi löser och fixar allt utan att de ens hinner göra egna försök, kan vi finnas där om och när de behöver. Med detta menar jag inte heller att vi bara ska finnas i bakgrunden och vaka över barnen. Vi kan vara delaktiga och nära barnen, utan att lösa deras problem åt dem. Flera gånger i min text skriver jag om elevernas förmågor kring konflikthantering – att vi inte ska hindra dem, utan stötta dem, att utveckla förmågor. Jag frågar mig även vilka förmågor det är. Inte heller denna fråga har jag svar på. Jag tror dock att, åtminstone en del utav dem, är kopplade till de dilemman jag lyfter i denna upssats – agerande i affekt, tid och tillit. Att kunna hantera sig själv och sina känslor i affekt, på ett sätt som inte skadar andra eller sig själv. Att känna in tid och rum för när och hur en kan prata om, och hantera, sina känslor utifrån ens egna behov och förutsättningar. Att känna tillit till sig själv och sin egen kompetens.

Jag vill avsluta min reflektion och uppsats med ett citat av Maria Borda. Borda är en föräldracoach som driver ett stort Instagramkonto. Detta citat som hon skrivit på sin Instagram är nog framförallt avsett för vårdnadshavare. När jag, under min process att skriva denna essä, stötte på detta citat, kände jag dock att det är så jag vill att mina elever ska uppfatta mig i min blivande roll som grundlärare med inriktning mot fritidshem. Precis som jag skrev här ovan vill jag att de ska veta att jag alltid finns som stöd och hjälp när de behöver mig, men jag vill i fortsättningen undvika att ta över en situation där de inte har bett mig om det.

> För att barnet ska våga utforska världen måste det känna sig tryggt och se föräldern som en trygg hamn. Men föräldern är just en hamn, och hamnen kommer inte till båten, båten kommer till hamnen.
> (Borda 2020)

## Litteraturförteckning

Bech-Karlsen, J. (1999). *Jag skriver, alltså är jag - en bok för fackskribenter som vill berätta.* Lund: Studentlitteratur.

Borda, M. [@vildabarn]. (2020). *Självbevarelse* [Instagram story]. https://www.instagram.com/stories/highlights/18129618226028273/. [2020-12-17]

Derrida, J. (2005). *On Cosmopolitanism and Forgiveness,* London: Routledge. http://users.clas.ufl.edu/burt/spaceshotsairheads/DerridaJacquesOnCosmopolitanism.pdf. [2021-01-12]

G:son Berg, J. (2014). Tystnaden i filosofiska samtal. I: Benyamine, I., Haglund, L. & Persson, A.J. (red.) *Att slippa tänka själv: filosofiska samtal som undersökander gemenskaper i skolan.* Möklinta: Gidlunds förlag, s. 49-60.

Gadamer, H.-G. (2015). Återerövrandet av det hermeneutiska grundproblemet. I: Hjertström Lappalainen, J. (red.) *Klassiska texter om praktisk kunskap.* Huddinge: Södertörns högskola, s. 161-212.

Greene, R. W. (2016a). *Vilse i skolan - Hur vi kan hjälpa barn med bereendeproblem att hitta rätt.* 3:e red. Lund: Studentlitteratur AB.

Greene, R. W. (2016b). *Explosiva barn : ett nytt sätt att förstå och behandla barn som har svårt att tåla motgångar och förändringar.* 3:e red. Lund: Studentlitteratur AB.

Hammarén, M. (2005). *Skriva - en metod för reflektion.* 2:a red. Stockholm: Santerus.

Hippinen Ahlgren, A. (2017). Yrkesroll i förändring. I: Pihlgren, A. (red.) *Fritidshemmet - fritidslärarens uppdrag på fritidshemmet och i skolan.* 2:a red. Lund: Studentlitteratur AB, s. 29-46.

Iwarsson, P. (2014). *Samtal i skolan: En möjlighet till utveckling.* Stockholm: Gothia fortbildning.

Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003). Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige,* Volym 8 Nr 1-2, s. 1-5. https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1194/1043. [2020-12-14]

Juul, J. & Jensen, H. (2002). *Relationskompetens i pedagogernas värld.* 2:a red. Stockholm: Liber AB.

Krantz Lindgren, P. (2017). "Säg förlåt till Anna nu!" Tre tips till dig som vill lära barn ta ansvar och säga förlåt. *En annan du.* [Blogg]. 19 april. https://petrakrantzlindgren.se/2017/04/19/sag-forlat-till-anna-nu-tre-tips-till-dig-som-vill-lara-barn-ta-ansvar-och-saga-forlat/. [2020-11-11]

*Lgr 11, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019.* (2019). 6. uppl. Stockholm: Skolverket.

Patel, R. & Davidsson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning.* 5:e red. Lund: Studentlitteratur AB.

Pihlgren, A. (2018). *Leda fritidshemmet - Praktika för skolledare.* Lund: Studentlitteratur AB.

Rohlin, M. (2001). *Att styra i namn av barns fritids. En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan.* Stockholm: HLS förlag.

Skolverket (2014). *Skolverkets allmänna råd: Fritidshem.* Stockholm: Fritzes.

Svenaeus, F. (2009). Vad är praktisk kunskap? En inledning till ämnet och boken. I: J. Bornemark & F. Svenaeus. (red.) *Vad är praktisk kunskap?.* Stockholm: Södertörns högskola, s. 11-36.

Tutu, D. & Tutu, M. (2014). *Förlåtelse: Den fyrfaldiga vägen till helande för oss och vår värld.* Örebro: Libris förlag.

UNICEF Sverige. (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. http://unicef-porthos-production.s3.amazonaws.com/barnkonventionen-i-sin-helhet.pdf. [2020-11-29]

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* [Online] http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf. [2020-11-10].