



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Från pedagogers horisont

Ett lärarperspektiv på arbetet med utagerande barn

Petra Jonason
Camilla Lanhage

| | |
|---------------|-------------------------------|
| Examensarbete | 15 hp |
| Program: | Specialpedagogiska programmet |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | Vt 2010 |
| Handledare: | Inger Berndtsson |
| Examinator: | Inga Wernersson |
| Rapport nr: | VT10-2611-02 Specped |

Abstract

| | |
|----------------|---|
| Examensarbete: | 15 hp |
| Program: | Specialpedagogiska programmet |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | Vt 2010 |
| Handledare: | Inger Berndtsson |
| Examinator: | Inga Wernersson |
| Rapport nr: | VT10-2611-02 Specped |
| Nyckelord: | utagerande barn, reflektion, erfarenhetsbaserat lärande |

Syfte

Det övergripande syftet med denna studie är att synliggöra pedagogers livsvärld i relation till fenomenen *hur pedagoger hanterar utmaningen med utagerande barn i sin grupp* samt *hur pedagogers erfarenhetsbaserade lärande tar sig uttryck i arbetet med utagerande barn*.

Studien söker svar på följande frågor:

- Vilka faktorer kan leda fram till en vändning i arbetet med utagerande barn?
- Vad är det som medverkar till att pedagoger utvidgar sin handlingsrepertoar i arbetet med utagerande barn?
- Vilka strategier och pedagogiska redskap upplever pedagogerna bidrar till att utveckla förmågan till samspel hos barn med utagerande beteende?

Metod

Studien tar sin ansats ur livsvärldsfenomenologin. Livsvärlden kan beskrivas som den värld i vilken vi lever och är involverade i. Människans livsvärld synliggörs genom dess handlingar och vardagsliv. Livsvärlden uppstår, med andra ord, när människan möter världen. Detta sker i en bestämd social och kulturell situation där man även bär med sig tidigare erfarenheter, vilka utgör en ram för hur vi erfar nya fenomen. För att söka svaren på studiens forskningsfrågor har reflexiva intervjuer använts. Intervjuerna hade karaktären av ett öppet samtal och hölls med pedagoger som har upplevt en kaosliknande situation kopplad till utagerande barn i gruppen. Studien bygger på sex samtal med pedagoger som är verksamma i förskola och skola. Samtalen utgick från pedagogers upplevelser av kaos i samband med utagerande barn. Samtalen handlade vidare om hur pedagogerna hanterade situationer som uppstått för att nå ett någorlunda funktionellt arbete med utagerande barn i gruppen.

Resultat

Tolkningen av intervjuerna visar på att för att nå en någorlunda fungerande situation i arbetet med utagerande barn, verkar pedagoger följa en bestämd väg. Denna "väg" består i sin tur av fem områden, vilka är: *upplevelsen och konsekvenserna av kaos, känslor som drivkraft, betydelsen av pedagogers attityd, vägen mot de pedagogiska redskapen och pedagogiska redskap*. Det framstår som att det är en förutsättning att uppleva kaos och dess konsekvenser för att börja söka nya vägar och på så sätt nå en vändning. Att erfara olika känslor såsom rädsla, förvirring och utmattning verkar också vara "ett måste" för att gå vidare och söka nya redskap. För att hitta nya vägar krävs dock en särskild attityd. Resultatet visar på att det är nödvändigt att pedagoger har en inställning som förmedlar att "det här ska vi lösa" och att man som pedagog reflekterar över kaossituationer som har uppstått, vilket i sin tur leder till att en fysisk reaktion övergår till en mental process. De pedagoger som deltagit i studien har arbetat efter två långsiktiga strategier. Den ena strategin handlar om att anpassa verksamheten efter *alla* barn. Den andra strategin utgörs av ett synsätt där man som pedagog anser att det är nödvändigt att förändra och anpassa sitt eget bemötande i förhållande till barns olikheter.

Förord

Den här studien handlar om pedagogers erfarenheter av arbete med utagerande barn, ett område som alla pedagoger i förskola och skola på ett eller annat sätt troligtvis berörts eller kommer att beröras av. Studien utgår från en livsvärldsansats.

Trots att intervjuerna med pedagoger var ett ensamarbete, har det varit en tillgång att genomföra undersökningen tillsammans. Tack vare ett nära samarbete genom processen, har vi hela tiden fört ett resonemang kring studiens innehåll. Detta har inneburit att vi haft möjlighet att ifrågasätta varandras slutsatser och antaganden på ett mer utvecklande sätt än om arbetet utförts var för sig. Eftersom vi tillhör olika yrkeskategorier inom det pedagogiska området har vi också kunnat bidra med olika förförståelser och förkunskaper till undersökningen.

Vi har i huvudsak arbetat parallellt med samtliga kapitel, vilket inneburit att vi gått in i varandras texter och lagt till eller kommit med synpunkter på form och innehåll. Huvudansvaret för skrivandet av uppsatsens olika delar har dock varierat. Petra har haft ansvar för bakgrund och problemformulering samt texterna om genomförandet, uppsatsens tillförlitlighet och etiska aspekter medan Camilla haft ansvar för teoretiska och metodologiska utgångspunkter samt kapitlet om tidigare forskning. Vad beträffar resultat- och diskussionsdelen har vi fördelat ansvaret lika.

Vi vill framföra ett varmt tack till de pedagoger som villigt bidragit med sina lärdomar och på så sätt gjort den här undersökningen möjlig att genomföra.

Ett stort tack vill vi också rikta till Jonas som har varit vårt IT-stöd under hela arbetets gång, när datorn har levt sitt eget liv.

Vi vill också framföra ett stort tack till vår handledare Inger Berndtsson som med stort engagemang och intresse hjälpt till att föra detta arbete framåt.

Göteborg 28 maj 2010

Petra Jonason och Camilla Lanhage

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| Bakgrund | 5 |
| Problemformulering | 7 |
| Begreppsdefinitioner | 8 |
| Syfte | 9 |
| Vetenskaplig ansats | 10 |
| Livsvärldsfenomenologi | 10 |
| Horisontbegreppet | 11 |
| Tidigare forskning | 14 |
| Centrala studier kring utagerande barn..... | 14 |
| Positiva faktorer i arbetet med utagerande barn | 15 |
| Negativa faktorer i arbetet med utagerande barn..... | 18 |
| Erfarenhetsbaserat lärande..... | 18 |
| Tyst kunskap | 18 |
| Reflektion..... | 19 |
| Lärares lärande om elever | 20 |
| Metod | 23 |
| Urval | 23 |
| Möten i pedagogers livsvärld | 24 |
| Genomförande av reflexiva intervjuer..... | 24 |
| Analys..... | 25 |
| Vår egen förförståelse..... | 27 |
| Etiska överväganden..... | 27 |
| Studiens tillförlitlighet..... | 28 |
| Resultat | 30 |
| Intervjudeltagare | 30 |
| Upplevelser och konsekvenser av kaos | 31 |
| Känslan som drivkraft | 33 |
| Betydelsen av pedagogers attityd | 34 |
| Vägen mot de pedagogiska redskapen | 35 |
| Två långsiktiga strategier..... | 36 |
| Pedagogiska redskap | 37 |
| Extra resurs | 37 |
| Vikten av att lyckas..... | 37 |
| Relationens betydelse | 38 |
| Samarbete mellan personal | 38 |
| Vikten av goda föräldrakontakter | 39 |
| Ord och bild som stöd..... | 39 |
| Mindre grupper | 40 |
| Positiva förändringar | 40 |
| Skillnader mellan förskola och skola..... | 41 |
| Resultatet relaterat till horisontbegreppet..... | 42 |

| | |
|--|-----------|
| Diskussion | 43 |
| Metoddiskussion..... | 43 |
| Möta känslan av kaos | 43 |
| Reflektion | 44 |
| Utagerande barn - endast en liten del av ”kakan” | 45 |
| Normer i förskola och skola | 46 |
| Inställningen påverkar relationen | 46 |
| Olika slags vuxenstöd..... | 47 |
| Specialpedagogens roll..... | 47 |
| Förslag till vidare forskning | 48 |
| Slutord | 49 |
| Referenslista..... | 50 |
| Bilagor | 53 |
| Bilaga 1, Temaområden som samtalsunderlag | 53 |
| Bilaga 2, Petras berättelse..... | 54 |
| Bilaga 3, Camillas berättelse | 55 |

Bakgrund

Skolan är obligatorisk för alla barn och för att verksamheten skall fungera på ett bra sätt krävs bland annat ett socialt accepterat deltagande, oavsett förutsättningar och tidigare upplevelser (Hundeide, 2006). I praktiken finns det barn i förskola och skola som av olika anledningar inte tillägnat sig de sociala koder som krävs för att kunna samspela och fungera i en grupp tillsammans med andra barn. Mathiason (2000) menar att dessa barn finns i stort sett i varje barngrupp där de stöjar och stör, är okoncentrerade och kräver tid och uppmärksamhet. De kräver mycket, men kanske inte tillräckligt mycket för att få extra stöd. Istället blir de utelämnade till varje enskild lärare att klara av på egen hand.

De som arbetar inom förskola eller skola är troligtvis överens om att en av de stora utmaningarna i yrket är att få barn med beteendemässiga svårigheter att samspela och fungera i en grupp tillsammans med andra barn. Detta gäller i synnerhet barn med ett utagerande beteende, dvs. barn som t.ex. ofta uttrycker sig genom handlingar istället för ord, har svårt att följa normer och regler, är försvarsinställda och som lätt blir aggressiva (Wiking 1993). Henricsson (2006) skriver i sin avhandling att 15 % av alla skolbarn uppvisar utagerande beteende. Det handlar enligt henne om barn som stör och stöjar, kräver tid och uppmärksamhet. Dessa barn blir ofta betraktade som jobbiga av såväl andra barn som av vuxna.

Eftersom undervisning och lärande sker i ett socialt sammanhang påverkar och påverkas både pedagogers och barns beteende av det sociala klimatet i klassrummet. Det är därför viktigt att pedagoger utvecklar en medvetenhet om hur de själva som människor påverkar andra och påverkas av andra samt har kännedom om sina egna starka och svaga sidor och sitt sätt att samspela med sin omgivning (Danielsson & Liljeroth 1998). Normell (2002) för ett liknande resonemang och menar att när gränsen mellan undervisning och social fostran suddas ut behöver pedagoger mer än tidigare ta ställning till sig själva, hur de bemöter barnen samt vad det innebär att vara förebild och identifikationsobjekt för dem.

Svensk och internationell forskning visar, enligt BUP (2010) och Lidholm (2001), att utagerande barns framtid riskerar att bli olycklig om de inte får möjlighet till tidig, varaktig och relevant stöttning. Longitudinella studier har påvisat både våldsamhet och allvarliga samspelssvårigheter bland ungdomar som inte fått rätt stöttning. Dessa ungdomar har haft mycket svårt att anpassa sig till samhällets normer och regler. Detta har i sin tur inneburit svårigheter med sociala relationer i både skola och arbete och kan leda till brottsliga handlingar och missbruk. Att förebygga sådan negativ utveckling måste anses som angeläget, men ofta saknas verksamma metoder att påverka utagerande barn.

Efter närmare femton års erfarenhet som pedagoger i förskola och skola, kan vi konstatera att känslan av misslyckande fortfarande ger sig till känna när de ansträngningar som görs för att hantera svårigheterna runt utagerande barn inte alltid ger önskat resultat. Andersson (1999) bekräftar denna känsla av frustration när hon skriver att ett framgångsrikt arbete med barn som har bristande kunskaper om sociala koder som gäller i relationer mellan människor är en stor och svår uppgift som kräver tid och engagemang. Hon menar att det finns en allmän osäkerhet bland pedagoger, även om de har lång utbildning och erfarenhet, om hur man hanterar barn som har ett utagerande beteende. Hennes erfarenhet är att pedagoger i många fall anser sig sakna de redskap som krävs för att skolsituationen skall fungera på ett bra sätt för dessa barn. Både Henricsson (2006) och Ranagården (2009) för liknande resonemang. De

har båda blivit överraskade av resultatet i sin forskning som har påvisat att pedagoger ofta saknar redskap för att kunna möta de elever som utmanar lärarrollen. Samtidigt kan man resonera kring frågan som Andreasson och Asp-Onsjö (2009) ställer sig. Varför klarar vissa arbetslag bättre av att ta vara på barns olikheter, medan liknande situationer i andra arbetslag upplevs som en ohållbar situation? Svenskt skolsystem hanterar oftast denna problematik idag med specialundervisning i mindre grupper. Detta kan visserligen leda till ett bättre individuellt stöd men risken är att det även leder till en känsla av exkludering hos barnet (Henricsson, 2006).

Om rutinerade pedagoger med många års erfarenhet av yrket känner sig rådlösa i arbetet med utagerande barn kan det vara på sin plats att fråga sig hur förberedda nytexaminerade pedagoger är på detta område. Oavsett vilka orsaker som ligger bakom ett utagerande beteende måste det hanteras och på vilket sätt det sker får konsekvenser för det enskilda barnet och för gruppen som helhet.

Den här studien kommer att belysa hur pedagoger hanterar och lär nytt i sitt möte med utagerande barn i förskola och skola.

Problemformulering

Sociala svårigheter hos barn anses vara ett växande problem enligt Persson (2008). Han menar att barn som har svårt med socialt samspel ofta hamnar på specialpedagogens bord. Det kan ses som naturligt eftersom det bland annat står i Lpo 94, och betonas i än högre grad i Lpfö 98, att barn som behöver skall få hjälp och stöd att utveckla sin sociala kompetens och sin förmåga att samspela i grupp. Det Persson är kritisk till är att pedagoger enligt honom sällan söker nya tillvägagångssätt eller reflekterar över sitt eget förhållningssätt för att lösa utagerande barns problematik. Han menar att målsättningen bör vara att på längre sikt få dessa barn att fungera bättre inom ramen för verksamheten i gruppen. Våra styrdokument utgår från ett relationellt perspektiv på undervisning som innebär att lärande sker i samspel med andra. Säljö (2005) talar om att kunskap får liv först i samspel mellan människor. Om förmågan att kunna samspela med sin omgivning är avgörande för individens kunskapsutveckling borde det vara av stor betydelse hur dagen och arbetet organiseras även för den kategori av barn som benämns som utagerande.

Personal i förskola och skola möter dessa barn i tidig ålder. Det är därför viktigt att pedagoger får förutsättningar att möta dem på ett bra sätt. Styrdokumenten talar om vilket resultat som skall eftersträvas, men inte hur förskolan och skolan skall gå tillväga för att nå dit. Det handlingsutrymme som pedagoger har i detta avseende verkar vålla problem. Med tanke på att inte heller pedagoger med många års erfarenhet anser sig ha de redskap som behövs för ett framgångsrikt arbete med utagerande barn, verkar det finnas ett behov av utvidgade kunskaper inom området.

Frågor som är relevanta att ställa i sammanhanget kan till exempel vara på vilket sätt barn lär sig samspela om de placeras utanför gruppen eller hur gruppen som helhet påverkas av att barn med samspelssvårigheter ingår som en del av den? Svårigheten för pedagoger verkar handla om att kunna avgöra hur stödet till barn med ett utagerande beteende skall utformas samt vilka konsekvenser som följer av det. Som blivande specialpedagoger är det av intresse att vidga kunskaperna om vilket sorts stöd och vilka slags redskap som efterfrågas av pedagoger i arbetet med utagerande barn, samt vilka möjligheter som öppnat sig för de pedagoger som tycker sig ha uppnått ett gott resultat i arbetet med dessa barn.

I denna studie finns det en önskan att söka kunskap om hur pedagoger lär nytt i arbetet med utagerande barn, samt ta vara på och försöka synliggöra den tysta kunskap som tros finnas hos lärare på detta område. Därför känns det naturligt att gå dit där händelserna utspelar sig dvs. till den pedagogiska verksamheten och till de pedagoger som arbetar där. För denna studie är det viktigt att få ta del av den beprövade erfarenhet som redan finns i skola och förskola beträffande utagerande barn.

Det finns en medvetenhet om att det ofta krävs en förståelse för bakomliggande orsaker till ett utagerande beteende, för att hitta lämpliga insatser för att hantera problematiken. Detta är dock inte något som kommer att diskuteras i denna studie. Fokus ligger istället på att ta del av enskilda lärares upplevelser av kaos och hur dessa har hanterats. Vi söker på så sätt en ökad förståelse för vad pedagoger behöver för stöttning för att vidga sin horisont i arbetet med utagerande barn. Detta för att skapa en förståelse för vad det är som gör att man som pedagog i en kaossituation söker nya vägar och inte bara stannar i kaoset. Eller som Folkman (1998) uttrycker det, att personalen hamnar i så djupa svackor att de helt enkelt söker sig bort från den pedagogiska verksamheten.

Begreppsdefinitioner

Studien inriktar sig på barn med beteendemässiga svårigheter som tar sig uttryck i ett *utagerande beteende*. Med utagerande menas de barn som finns i skola och förskola och som är oförutsägbara i sina handlingar och förbryllar. Barn som ofta uttrycker sig genom handlingar istället för ord, har svårt att följa normer och regler, är försvarsinställda och som lätt blir aggressiva, d.v.s. barn som på olika sätt lyckas skapa kaos omkring sig (Wiking 1993). Denna studie handlar om de barn som man inte kan vänta med och tänka: ”imorgon gör vi något åt saken”, för de kräver ett omedelbart agerande. Folkman (1998) menar också att många av de barn som testar vuxna och är impulsstyrda, har gemensamma drag även om deras bakgrund kan se väldigt olika ut.

Med *kaos* menas i denna studie, pedagogers berättelser om hur de har upplevt att verksamheten präglats av oordning och oförutsägbarhet i samband med utagerande barn i gruppen.

Begreppet *vändning* används i studien för att förklara hur pedagogerna upplever att arbetet med utagerande barn ändrar riktning mot en mer välfungerande situation.

I studien används *pedagoger* som en gemensam beteckning för både förskollärare och grundskollärare. I förskolan kallas inte barn för elever. Det är inte heller vanligt i de lägre åldrarna i grundskolan. Därför föll det sig naturligt att genomgående skriva *barn* istället för elever.

Syfte

Det övergripande syftet med studien är att synliggöra pedagogers livsvärld i relation till fenomenen *hur pedagoger hanterar utmaningen med utagerande barn i sin grupp* samt *hur pedagogers erfarenhetsbaserade lärande tar sig uttryck i arbetet med utagerande barn*. Detta kan i sin tur leda till förnyade kunskaper angående hur man som specialpedagog kan stötta pedagoger att utvidga sitt handlande i arbetet med utagerande barn.

Studien söker svar på följande frågor:

- Vilka faktorer upplever pedagoger kan leda fram till en vändning i arbetet med utagerande barn?
- Vad är det som medverkar till att pedagoger utvidgar sin handlingsrepertoar i arbetet med utagerande barn?
- Vilka strategier och pedagogiska redskap upplever pedagoger bidrar till att utveckla förmågan till samspel hos barn med utagerande beteende?

Vetenskaplig ansats

Studien tar sin ansats ur livsvärldsfenomenologin, vilket kan vara en god ansats då man vill forska kring hur människor upplever sin verklighet, dvs. de studerades egna röster blir hörda (Bengtsson, 2005, Carlsson, 2009).

Livsvärldsfenomenologi

Fenomenologi är från början en filosofisk tradition som ständigt är i rörelse. Denna filosofi har via Lambert, Hegel, Grubbe och Husserl utvecklats till hur fenomenologin ser ut idag. Den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938) anses dock vara den ”moderna” fenomenologins fader. Fenomenologi intresserar sig för hur människor upplever sin verklighet. Fenomenologin avser alltså inte, att i positivistisk anda, återvända till rena fakta utan strävar istället efter att undersöka världen så som den visare sig, dvs. som fenomen (Bengtsson, 1995).

Begreppet fenomenologi står för ”något som visar sig för någon” och ansatsen kännetecknas av två punkter. Det ena är vändning mot sakerna och det andra är följsamhet mot sakerna (Bengtsson, 2005). Fenomenbegreppet påvisar ett tydligt samband mellan objekt och subjekt eftersom det inte finns något i sig självt utan det måste alltid finnas något som visar sig för någon. Man kan därför skapa en förståelse av något genom att studera fenomen (det som visar sig). Forskaren är ett subjekt som studerar människor som objekt. Men samtidigt blir dessa människor subjekt som vänder sig tillbaka mot forskaren. När man forskar om människor är det därför svårt att förbli en passiv observatör utan att till viss del bli en deltagare, dvs. två subjekt som möts och det uppstår intersubjektivitet (Bengtsson, 2005). Det är därför viktigt, att forskare och informant, är medvetna om att man påverkar och påverkas av varandra under processens gång.

Livsvärlden är som tidigare beskrivet, ursprungligen ett fenomenologiskt begrepp. Den kan beskrivas som den värld i vilken vi lever och är involverade i. Utgångspunkten är att människan är i världen och inte kan ställa sig utanför den. Människans livsvärld synliggörs genom dess handlingar och vardagsliv (Carlsson, 2009). Livsvärlden uppstår, med andra ord, när människan möter världen. Detta sker i en bestämd social och kulturell situation där man även bär med sig tidigare erfarenheter, vilka utgör en ram för hur vi erfar nya fenomen (Hensvold, 2003). Livsvärlden är inte heller en ensam värld utan måste ses som en social värld, i vilken vi lever tillsammans med andra. Det är Husserl som anses vara den som utvecklat livsvärldstanken. Han menar att vi alltid har en ”viss förförståelse av världen, men att det i denna kunskap tycks finnas en potentiell kunskap som ligger inom vår horisont och som vi har möjlighet att nå fram till beroende på vår förmåga och vår inställning” (Carlsson, 2009, s. 234). Horisontbegreppet anses också vara centralt för livsvärldsansatsen. Horisonten anses inte heller vara konstant utan kan med rätt förutsättningar vidgas. Carlsson (2009) beskriver det som att ”... horisonten är inte fixerad utan utgör ett ”spelrum för möjligheter” (sid 234). Fenomenologi kan betraktas som en rörelse, där livsvärlden är *en* möjlig utgångspunkt. Berndtsson (2009) menar att vår livsvärld oftast är implicit och tas för given, dvs. att våra vardagliga handlingar genomförs utan reflektion. Hon anser att möjligheten att göra livsvärlden explicit och möjlig att reflektera kring, är den stora utmaningen för pedagogisk forskning.

Genom valet att använda livsvärldsfenomenologin som ansats, har vissa antaganden om synen på verkligheten och kunskap gjorts. Det ontologiska antagandet består av att människans

verklighet är den värld som hon lever sitt dagliga liv i och att kropp och själ är ett, dvs. en icke-dualistisk utgångspunkt. I detta fall är det pedagogernas upplevelse av sin verklighet i arbetet med utagerande barn i gruppen som ska studeras. Det epistemologiska antagandet är att förståelse av fenomen endast kan nås i deras sammanhang. Med tanke på detta antagande riktas intresset för studien på hur pedagogers lärande tar sig uttryck, vilket sedan resulterat i att de lyckats utveckla sitt sätt att hantera de kaossituationer som uppstått.

Merleau-Ponty (1997) menar att kropp och själ inte kan delas upp utan måste ses som en helhet. Enligt hans teori om den levda kroppen är det genom vår levda kropp som vi får tillgång till världen. Dock innebär det inte alltid att människan har ord eller begrepp för sina erfarenheter utan dessa består ofta av en tyst kunskap. Livsvärlden upplevs som självklar och är mestadels oreflekterad. Marton (1999) menar att vi inte är medvetna om att andra ser annorlunda på världen. Vi tror att vi ser på världen så som den är och att andra ser den på samma sätt som jag.

Den levda kroppen bör ses som både fysisk och mental och är en förutsättning för lärande. Det är inte möjligt att på avstånd syna vårt eget handlande, därför att vi *är* vårt handlande och det är kroppen som är aktör (Bengtsson, 2001). Detta kan även förstås som om en förändring av tankemönster sker genom en lärprocess, dvs. att lära nytt, leder även till förändrade handlingar. Man inte bara ser på världen på ett nytt sätt utan man handlar också därefter (Bengtsson, personlig kommunikation, 091124). Merleau-Ponty menar även (enligt Berndtsson, Claesson, Friberg & Öhlén, 2007) att vi alla, ur ett lärande perspektiv har en förståelse för varandra, eftersom vi alla är människor. Enligt Merleau-Ponty är det också möjligt att "utvidga vårt varande i världen och ändra vår tillvaro genom att lära oss att använda nya verktyg" (Carlsson, 2009, s. 234).

Människor lever i olika livsvärldar, vilket medför att alla har olika förväntningar som ibland kolliderar med varandra. Det är exempelvis inte sannolikt att lärare och elever har samma livsvärld. Carlsson (2009) menar att lärare behöver tänka på att släppa sin egen livsvärld ibland och leva sig in i andras. En utmaning för varje lärare torde då vara att kunna hantera och försöka förstå tillvaron utifrån elevers olika livsvärldar.

I denna studie, är fokus på pedagogers lärande och hur de hanterar utmaningen med utagerande barn. Men för att synliggöra komplexiteten i dessa fenomen, måste även visst fokus riktas mot de barn som pedagogerna upplever som utagerande. Berndtsson, Claesson, Friberg och Öhlén (2007) beskriver detta som ".....but in order to capture the complexity, there is a focus on both teachers and persons being taught" (s. 265).

Genom att använda den livsvärldsfenomenologiska ansatsen, söks en förståelse av fenomenen, pedagogers lärande och hur de hanterar utagerande barn, via deras levda erfarenheter.

Horisontbegreppet

För att förstå hur pedagoger kan utvidga sin horisont kring fenomenen *utmaningen med utagerande barn i sin grupp* samt *det erfarenhetsbaserade lärandet i arbetet med utagerande barn*, spelar horisontbegreppet i denna studie en viktig roll. I följande stycke har ett försök gjorts att tydliggöra detta begrepp.

Målsättningen att försöka förstå pedagogers upplevelser av ett fenomen, kan hämta teoretiskt stöd i det fenomenologiska horisontbegreppet (Almers 2009). Enligt Gadamer (1997) visar

horisontbegreppet på att människan alltid befinner sig i en historiskt bestämd position. En position som bestäms av tidigare erfarenheter, vilket innebär att det är från denna punkt hon kan se världen. Synfältet avgränsas alltså av horisonten, men horisonten kan förflyttas och vidgas i och med att individen gör nya erfarenheter.

Husserl anser (enligt Berndtsson, 2001), att horisonten kan förändras beroende på vilket perspektiv man intar. Han menar även att varje erfarenhet har sin egen horisont. ”I erfarenheten öppnar sig horisonten och medger att vi går vidare mot nya erfarenheter och nya horisonter utifrån de mål vi har för vår aktivitet. Horisonten blir därmed ett uttryck för levd erfarenhet” (s. 29).

Utifrån Gadamer (1997) resonemang om att alla positioner är historiskt bestämda och fördomsfulla, blir konsekvensen att ren objektivitet i princip är omöjlig. Det finns bara subjektiva upplevelser av världen, men enligt Gadamer (1997) och Bengtsson (2001) kan intersubjektivitet och horisontsammansmältningar få oss att ändå förstå varandra. De påpekar dock att det alltid finns något vi inte kan nå hos den andre, men genom interaktion, direkt eller via berättelser eller andra kulturella uttryck, kan vi förflytta våra horisonter och se på olika fenomen ur olika perspektiv.

Merleau-Ponty beskriver enligt Almers (2009) hur en människa i handling kan få en annan människa att se världen på ett nytt sätt, genom att de föremål som omger den handlande människan får ny betydelse för betraktaren. Detta kan ske när föremålets ursprungliga innebörd för betraktaren kompletteras med den betydelse de har för den människa som är verksam med dem (Bengtsson, 2001). Bengtsson menar alltså att istället för att reduceras till min egen syn på världen, överskrider den andre min värld. Den andre utgör därmed en fortsättning av min egen livsvärld. Med andra ord utgör vi alla en oändlig och öppen fortsättning av varandras livsvärldar (Bengtsson, 2001).

Horisontbegreppet spelar en framträdande roll i Berndtssons (2001) avhandling. Hon har i sin studie vidareutvecklat horisontbegreppet utefter Merleau-Pontys teori om den levda kroppen, för att tydliggöra vissa fenomen. Berndtsson menar att ”horisonten kan sägas symbolisera människans framåtskridande i världen” (s. 267). Horisonten har därmed inte en tydlig definierad linje utan kan ses som en horisont som är ”flytande”. Berndtsson menar att innan man agerar i världen, måste man först upptäcka och identifiera sin *möjlighetshorisont*, dvs vad är möjligt för en person i den här situationen.

Hennes avhandling som studerar synskadades ”nylärande”, belyser hur man som synskadad går från att inte tro sig kunna någonting, till att genom att ta del av andra synskadades erfarenheter och lärande upptäcka nya möjligheter. Genom att upptäcka och erfara andra personers lärande och erfarenheter har man omvärderat sina egna värderingar. Denna upptäckt av nya möjligheter benämner Berndtsson som att en möjlighetshorisont öppnas. Genom möjlighetshorisonten öppnas med andra ord en ny värld av möjligheter, vilket betyder att man inte behöver stanna kvar i sin nuvarande situation. Man kan ”istället skapa nya relationer till världen via aktivitet och handling” (s. 270). När denna möjlighetshorisont är upptäckt, kan man sedan gå vidare och handla, dvs. utvidga sin *handlingshorisont*. Berndtssons begrepp handlingshorisont innebär att man utifrån sin nuvarande situation åter igen börjar utföra egna handlingar. Hon beskriver den som att: ”Den markerar en rörelseriktning mot ökad kompetens” (s. 275). Utifrån de möjligheter som visar sig för en individ gör man ett eget val och agerar själv. Genom detta nya handlande får den egna självbilden en positiv riktning som

förknippas med positiva känslor. Det fortsatta lärandet kommer alltid, enligt Berndtsson, att innefatta nya horisonter, som innebär utmaningar att sträva mot.

Horisontbegreppet är centralt i studien när det gäller pedagogers möjligheter att lära nytt i arbetet med utagerande barn. Begreppet kommer att användas senare i studien vid tolkningen av materialet.

Tidigare forskning

I detta avsnitt redogörs för centrala studier som berör pedagogers arbete och erfarenhetsbaserade lärande med utagerande barn i förskola och skola.

Det framstår som att det finns en mängd olika studier där man forskat kring hur pedagoger uppfattar och erfar sin yrkesroll och sin verksamhet. Claesson (2005) menar att pedagogiska studier ur en livsvärldsfenomenologisk ansats inte är speciellt ofta förekommande. Några studier har trots allt hittats som tar sin utgångspunkt ur den fenomenologiska ansatsen. Sökning efter tidigare forskning startades med andra ord ganska ”smalt”, men utökades allt eftersom då vi insåg att även forskning ur annan ansats kunde vara relevant för studien. Det har dock inte funnits någon studie där man just har forskat kring pedagogers livsvärld i relation till utagerande barn. Ahlberg (2007) menar emellertid att livsvärldsansatsen får ett allt större utrymme i dagens och framtidens forskning.

Centrala studier kring utagerande barn

I följande avsnitt kommer tidigare forskning kring utagerande barn redovisas. Huvuddelen av denna forskning utgår från en livsvärldsansats. Valet har ändå gjorts att även redovisa forskning som utgår från andra ansatser, i de fall de bedömts ha betydelse för det valda forskningsområdet.

I forskningsöversikten riktas fokus på barn med beteendemässiga svårigheter som tar sig uttryck i ett *utagerande beteende*. Med utagerande barn menas, som tidigare beskrivits, de barn som finns i skola och förskola och som är oförutsägbara i sina handlingar och förbryllar. Barn som ofta uttrycker sig genom handlingar istället för ord, har svårt att följa normer och regler, är försvarsinställda och som lätt blir aggressiva (Wiking 1993).

Folkman (1998) har intervjuat pedagoger på 23 olika förskolor och berör 30 barn. Pedagogerna ombads att berätta om ett barn med stora svårigheter där pedagogerna själva som personal i barnomsorgen anser att de betytt mycket för barnens utveckling. Det barn respektive pedagog valde, skulle ha uppfattats som aggressivt och utagerande eller som ängsligt alternativt avskärmat. Folkman kom genom dessa intervjuer fram till att det finns fyra övergripande områden, som förskolan bör arbeta med för att på bästa sätt kunna stötta utagerande barn. Dessa är:

- att öka barnens tillit
- att stärka barnens självkänsla
- att bemöta utagerande och aggressivitet
- att utveckla barnens känsla för ömsesidighet

Hensvold (2003) har sökt svar på följande forskningsfrågor: Hur erfar förskollärare sitt pedagogiska arbete med barnen och hur erfar förskollärare lärarutbildningens spår i relation till arbetet med barnen? Hon har sökt svaren genom att intervjua femton förskollärare. Studien utgår från en livsvärldsfenomenologisk ansats.

Hensvolds analys har påvisat tre olika aspekter med tillhörande teman. Den första aspekten är förskollärarnas barnsyn, vilken kan ses ur två olika teman. Dessa två är att utgå från barns livsvärld och tilltron till barnet. Detta innebär enligt pedagogerna att verkligen lyssna på barnet och att utgå från dess behov och intressen. Det innebär även att pedagogen har en övertygelse om barnets förmåga och kompetens. Den andra aspekten som framkommer

handlar om förskollärarens pedagogiska görande, vilket också kopplas till två teman. Det ena är pedagogen som handledande stötta och det andra är pedagogen som en närvarande pedagog. En närvarande pedagog finns till hands och stödjer barnen när det behövs. Enbart genom sin närvaro ger hon barnet ett indirekt stöd. En handledande stötta däremot innebär att man som pedagog är aktiv och stöttar barnet i att utveckla sitt tänkande. Den tredje aspekten som handlar om förskollärares pedagogiska intentioner, kan beskrivas genom tre olika teman, dvs. social kunskap och färdighetsträning, kompensering motiveringar och tänkande samt problemlösning.

Henricsson (2006) har i sin avhandling undersökt lärar- och elevrelationen. Hon har även fokuserat på att hitta faktorer så kallade, risk- och skyddsfaktorer, som påverkar möjligheterna till anpassning för barn med beteendemässiga störningar. Hon har följt barn med beteendeproblem från årskurs ett till och med sex, för att på så sätt få en inblick i hur dessa svårigheter påverkar barnen i ett längre perspektiv. Hennes studie är främst inriktad på att studera hur barns sociala relationer har påverkat dem. Syftet har också varit att studera lärares attityder och förhållningssätt i mötet med dessa barn. Henricssons avsikt med sin avhandling har varit att vidga synen på barn med beteendeproblem.

Emilsson (2008) beskriver och diskuterar fostran utifrån kommunikationshandlingar mellan lärare och barn genom videoinspelningar. Avhandlingen har i grunden en kritisk ansats, men det som framträder i kommunikationshandlingarna har tolkats både utifrån ett livsvärldsperspektiv, och utifrån ett systemperspektiv. Emilsson vill få kunskap om väsentliga fostransaspekter som kan bidra till en fostran som karaktäriseras av intersubjektivitet, vilket här innebär att fostraren (läraren) och den som fostras (barnet) kan mötas i kommunikation och samförstånd där det blir möjligt för de inblandade att dela en verklighet. Hon menar att när fostran karaktäriseras av intersubjektivitet blir det möjligt att rubba maktstrukturer mellan lärare och barn, eftersom makten då fördelas jämnare mellan de båda parterna. Väsentligt för intersubjektiv fostran, har i studien beskrivits i termer av *närmandet av barnets perspektiv*, *emotionell närvaro* samt *lekfullhet*. Emilsson tangerar på flera områden Folkmans och Henricssons studier.

Oscarssons (2006) forskningsfrågor gränsar i vissa avseenden den här studiens. De frågor som känns relevanta att ta upp här handlar dels om vilket förhållningssätt pedagogerna har när de bemöter utagerande barn, dels vilket sorts stöd pedagoger förväntar sig av en specialpedagog för att kunna stödja utagerande barn på bästa sätt. För att få svar på dessa frågor användes intervjuer, i detta fall med sex pedagoger. Denna studie utgår dock inte från en livsvärldsansats utan anknyter till Antonovskys teori om sammanhangets betydelse samt Sterns teori om vikten av ömsesidiga relationer.

Positiva faktorer i arbetet med utagerande barn

I detta avsnitt summeras de positiva faktorer som upplevs påverka arbetet med utagerande barn. En del studier kompletterar varandra medan andra lyfter fram mer unika resultat.

Henricssons studie (2006) visar att allmänna skyddsfaktorer för barn kan vara god psykisk hälsa, god självkänsla och positiva sociala relationer. Dock anser Henricsson att det är slående att dessa skyddsfaktorer inte skyddar barn med utagerande beteende. Det framstår som att dessa omständigheter inte är tillräckliga för att förändra situationen. Hon menar att om det möjligtvis hade satts in tidigare insatser angående sociala färdigheter, så kunde detta ha gett positiva effekter och fungera som en ”buffert” för dessa barn.

Hensvold (2003) påvisar i sin studie att det pedagogiska arbetet bedrivs utifrån skilda förutsättningar som i sin tur påverkar hur förskollärare erfar sina pedagogiska intentioner. De bakgrundsfaktorer som påverkar arbetet visar sig vara arbetslagets utbildning, barnens föräldrabakgrund och barnens kunskaper i svenska språket. När det gäller intentionen kompensering, var det arbetslagen med den lägsta utbildningen som hamnade inom denna kategori. Detta kan ställas mot förskollärare med högst utbildning som hade intentionen, tänkande och problemlösning. Det var även endast de arbetslag med lägst utbildning som också spontant uppgav att de arbetade i problemområden, vilket inget annat arbetslag uppgav. Det framkom också tydligt i studien att det hos pedagoger finns en stor tilltro till barnet och dess förmågor. Pedagogerna betonar också vikten av att utgå från barnens livsvärld, vilket i förlängningen leder till en stor respekt för barnet. Även Folkman (1998) berör detta område. Hon menar att för att utveckla barnens känsla för ömsesidighet, måste man som pedagog visa att man bryr sig och försöka förstå saker ur barnets perspektiv.

Kommunikationshandlingar beskrivs av Emilson (2008) i termer av barns perspektiv, har vissa kvaliteter i lärarnas förhållningssätt betonats. Förutom emotionell närvaro och lekfullhet, lyfts även kvaliteter som nyfikenhet på barnets eget sätt att erfar och förstå världen. Att närma sig barns perspektiv handlar enligt Emilson om att försöka tolka och förstå "det som visar sig för barnet", barnets erfarenheter, intentioner och uttryck för mening. Hon menar att vuxna måste tillskriva barnen en egen kultur och ett eget sätt att förstå och vara i världen, och att låta barn erfar att deras intressen, intentioner och sätt att förstå bemöts och tas tillvara på ett respektfullt sätt. Folkman (1998) framhåller också att man bör dela barnets glädje och svåra känslor. Det är även viktigt att föra en dialog med barnet. Detta för att komma tilltals med barnet, Det gäller då också att vara tillgänglig. Som pedagog skall man tydligt visa på turtagningens idé och vara lyhörd. Henricsson (2006) lyfter också fram samtalets och dialogens betydelse. Hon anser att samtalet måste präglas av en ömsesidig, reflekterande dialog om beteende och dess konsekvenser och inte av en moralisk predikan.

Henricsson (2006) belyser inte utbildningens betydelse på samma sätt som Hensvold men menar att lärares attityd påverkar barnet i olika riktningar. Hon menar att ett humanistiskt förhållningssätt, då läraren är varm och engagerad kan utgöra en skyddsfaktor. Folkman (1998) för ett liknande resonemang, då hon menar, för att öka barnens tillit, krävs det att man som pedagog skapar en relation till barnet. Det vill säga att man visar att man bryr sig och att man orkar finnas kvar. Det gäller också att som pedagog, vara förutsägbar och tydlig och ge närhet och mycket kroppskontakt eller som Emilson (2008) uttrycker det, vara emotionellt närvarande, vilket enligt henne innebär att försöka känna in barnen sensitivt och vara följsam gentemot det som barnen ger uttryck för. I samband med detta talar hon om lyhördhet som i sammanhanget skall förstås som en handling riktad mot någon annans tillstånd. Att vara lyhörd betyder då att bli berörd av och förstå andras behov och önsknings och att utifrån det handla för att förbättra för den andre.

Kategorier och benämningar av barn hjälper oss inte att förstå varför barnen är som de är eller hur vi skall bemöta dem anser Folkman (1998). Däremot kan deras reaktioner bli mer begripliga om de ses som tidigt grundläggande försök att handskas med oroande upplevelser oavsett vilken orsaken är. Hon menar att det också är viktigt att stärka barnens självkänsla, vilket innebär för pedagogerna att de visar för barnet att "du duger som du är". Det är nödvändigt att ge stora portioner både uppmärksamhet och bekräftelse till utagerande barn. I Oscarssons (2006) studie var pedagogerna också överens om att de utagerande barnen har ett stort behov av att bli sedda och bekräftade, men att dessa behov inte kan tillgodoses i

tillräckligt stor utsträckning i den ordinarie gruppen utan att de behöver få möjlighet att gå till en liten grupp eller till enskild undervisning vissa timmar.

Ett område som Folkman (1998) berör är att *bemöta* utagerande beteende och aggressivitet hos barn. Detta område delades i sin tur in i fyra förhållningssätt:

”Förhållningssätt när barnen angrep andra:

- Stoppa, avleda och ingripa
- Konsekvenser som var pålitliga och lätta att förstå
- Utveckla metodiska förhållningssätt som tex rollspel
- Sätta sig in i barnets perspektiv, även när det handlade fel
- Klargöra skillnaden mellan känsla och handling
- Hjälpa barnet att reparera det dumma det gjort”

”Förhållningssätt när barnen testade och protesterade:

- Undvika maktkamp
- Hitta en god balans mellan krav/konsekvenser och följsamhet
- Alltid stå för det man sagt
- Använda mellanområdet genom att lirka och skoja ibland”

”Förebygga oron runt barnen genom att:

- Förbereda barnet på förändringar
- Skapa lugna vrår
- Minska stressen i vissa situationer
- Anpassa verksamheten efter det barnet var moget för
- Bygga upp det positiva
- Ha kroppskontakt”

”Ta hand om utbrotten genom att:

- Tåla utbrotten
- Hålla barnet
- Uppmuntra gråt
- Trösta och krama
- Prata efteråt om det som hänt”

(s. 131)

Oscarsson (2006) påpekar att utagerande barn inte sällan upplever att skolan är meningslös och obegriplig. Hon menar att när sammanhanget är obegripligt börjar barn bete sig på ett underligt sätt och att positiva faktorer för dessa barn utgörs av att pedagogerna gör Anpassningar så att skolsituationen blir begriplig och hanterbar. Oscarsson (2006) lyfter även fram positiva effekter av handledning. Hennes erfarenhet från intervjuerna var att pedagoger framhöll värdet av att få bolla idéer med någon som lyssnar och förstår deras dilemman. Pedagogerna var även positiva till att specialpedagogen var med och gjorde observationer i klassrummet. Det kunde bli leda till att pedagogerna lärde sig hur de själva fungerar vid t.ex. en stressituation eller att ett barn sågs ur en annan synvinkel.

En positiv faktor i arbetet med barn som uppvisar ett negativt beteende verkar enligt Emilson (2008) vara humor och lekfullhet. Hon tolkar det som att lekfullhet verkar stå för något fundamentalt i relationen mellan den vuxne och barnet. Något som visats kunna leda till en slags delad verklighet och en likvärdighet mellan barnet och den vuxne. Hon drar även slutsatsen att lekfullhet kan tänkas bidra till att värden, av demokratisk karaktär, uppmuntras utan att intentionen för den skull behöver vara medveten.

Negativa faktorer i arbetet med utagerande barn

Det kommer inte att presenteras ett stort antal negativa faktorer i arbetet med utagerande barn i följande stycke. Detta beroende på att fokus i studien har varit att hitta positiva faktorer som leder arbetet framåt. Men naturligtvis är det viktigt att även kunna identifiera och förebygga de negativa faktorer som finns i arbetet runt utagerande barn.

Som tidigare nämnts, menar Hensvold (2003), att pedagogers utbildning påverkar deras intentioner. I arbetslag med låg utbildningsnivå styrde de kompenseringar intentionerna. Det normativa förhållningssättet gick som en "röd tråd" genom intervjuerna. Det framkom att dessa pedagogers syn är att barn bör kompenseras för t.ex. bristande impulskontroll och motoriska svårigheter.

Henricsson (2006) å sin sida belyser hur negativa lärarbeteenden och lärare-barn-relationer kan ses som en riskfaktor för utagerande barns vidareutveckling. Hon menar att de lärare som upplevde att de hade svårt att kontrollera barnen, använde ett mer bestämmande och styrande förhållningssätt. De gav också mer tillsägelser och tog oftare kontakt med föräldrar för åtgärder. När utagerande barn följs upp i åldern, påvisar studien att de har en lägre självkänsla, sämre kamratrelationer, lägre skoltrivsel och skolprestationer än andra barn. Resultatet visar också att utagerande barn var de barn som fick mest kritik. De fick även uppmuntran men relationen lärare-barn blev i stort sett en negativ relation. Det förekom ofta att lärare och elev fastnade i en "ond cirkel". Det verkar också vara så att dessa barn fick mer uppmuntran än andra barn, men också starkare kritik. Detta medförde ingen positiv utveckling eftersom kritiken vägde tyngre än uppmuntran.

Även Henricsson (2006) anser att ett tidigt utagerande beteende är en riskfaktor, eftersom forskning visar att ett tidigt beteende, som förblir obehandlat, oftast finns kvar eller kan komma att förvärras. Även ensamhet ansågs vara en riskfaktor och kanske måste frågan ställas angående långsiktiga konsekvenser av barns tidiga ensamhet.

Erfarenhetsbaserat lärande

I följande stycke resoneras kring erfarenhetsbaserat lärande, vilket handlar om pedagogers lärande i sin praktik, ett lärande som erhålls genom övning och erfarenhet. Efter att ha studerat litteraturen har tre områden utkristalliserats. Dessa är tyst kunskap, reflektion och lärares lärande om elever.

Tyst kunskap

Under senare år har lärares så kallade "tysta kunskap" uppmärksamats alltmer. Claesson (2004) för ett resonemang kring det faktum att lärare har kunskaper som de verkar ha svårt att sätta ord på. Molander (1996) menar att tyst kunskap till stor del handlar om oreflekterade handlingsvanor och föreställningar som människor förlitar sig på. Ofta lärs dessa handlingar in utan att man funderar över dem. Han menar att tyst och underförstådd kunskap finns t.ex. inom en yrkesgrupp eller hos människor inom en kultur. Det framstår som att tyst kunskap, är en kunskap som varken kan beskrivas eller uttryckas i ord. Ingen beskrivning kan på något fullständigt eller uttömmande sätt beskriva t.ex. en förskollärares kunnande. Men trots det går det ändå att beskriva och tala om en förskollärares handlingar. Det innebär dock inte att den som läser helt och hållet förstår eller kan härma efter. Följande citat är mycket beskrivande för hur svårt det är att formulera sitt yrkeskunnande. "Det handlar om en känd träsnidare som fick frågan hur han bar sig åt för att snida så fina trähästar. När man ska tälja en trähäst börjar

man med att leta rätt på ett lämpligt trästycke. Sedan skär man bort allt som inte är häst” (Folkman & Svedin, 2003, s. 87).

Claesson (2004) menar att kunskap inte alltid behöver vara bra eller god för att den förvärvats genom erfarenhet i praktisk handling. Goodson och Numan (2003) ser även de en fara i att lärare förlitar sig på sin tysta kunskap. De menar att lärare i för stor utsträckning anser sig ha kunskaper eller snarare erfarenheter av olika fenomen, som innebär att de handlar på rutin eller intuition i vissa situationer. De betonar därför vikten av att reflektera över bästa sättet att lösa situationen på i varje enskilt fall.

Utifrån ett livsvärldsperspektiv ser Claesson (2004) det som att lärare hindras av att inte ha ett utvecklat yrkesspråk och därmed endast ha tillgång till världen genom sin personliga inställning. Hon ställer sig frågan om det kan vara mindre risk att bli ifrågasatt om det inte finns ett språk för det utförda. Hennes tes är att kunskap som kan uttryckas genom språket blir mindre taget för givet och har större möjlighet att bli föremål för reflektion och problematisering. Goodson och Numan (2003) vill till och med deklarerat att reflektion är professionalismens hjärtpunkt. Samtidigt påpekar både Claesson, Goodson och Numan att reflektion i sig inte automatiskt leder till framgång. Det beror på vad reflektionen gäller och vilka slutsatser som dras utifrån den.

Reflektion

Enligt Bengtsson (1995) härstammar ordet reflektion från det latinska verbet ”reflectere”, vilket betyder böja eller vända. Bengtsson menar att reflektion kan förstås på flera olika sätt. Det kan innebära något som sker i handlandet, den är skild från handlandet och är en kognitiv aktivitet eller att den själv är ett handlande, en slags självforskning. Oftast avses dock reflektion som ett slags tänkande, men inte som vilket tänkande som helst utan ett mycket systematiskt och välgrundat tänkande. Husserl ansåg, som tidigare beskrivits, att fenomenologins uppgift är att göra livsvärlden undersökningsbar. Han menar att det är genom reflektion som detta kan uppnås (Bengtsson, 1995).

Schön (enligt Ranagården, 2006) resonerar på liknande sätt utifrån två olika begrepp som han menar är reflektion-i-handling och kunskap-i-handling. Med reflektion-i-handling menar Schön, förmågan att kunna omformulera både sitt tänkande och sitt handlande under samma tid som handlandet sker. Han anser att den erfarne praktikern har en beredskap att förändra sitt handlande samtidigt som han handlar. Därmed uppvisas kunskap-i-handling. Det framstår som att kunnande och tillämpning blir ett och samma moment. Det är när den erfarne praktikern blir mycket överraskad och gränsen för vad som normalt kan hända överskrids som det inträffar en nyskapande och experimenterande situation. Schön anser att en erfaren praktiker kan, samtidigt som hon handlar, uppfatta andra möjliga handlingsalternativ som kan prövas. Med andra ord finns det hos den erfarne praktikern en beredskap som gäller även oförutseende situationer. Genom detta experimenterande menar Schön att det sker en kunskapsutveckling.

Van Manen anser däremot (enligt Hensvold, 2003) att det är omöjligt för en pedagog att både vara involverad i en situation med barnet och samtidigt reflektera över den. Reflektionen kommer då endast att innefatta denna situation vilket innebär, att snabbt värdera olika handlingsalternativ för att kunna genomföra vad som då måste göras. Eftersom en lärares vardag ofta innebär ett intensivt och stressigt arbete, kan ingen kritisk reflektion äga rum i en sådan situation. Att reflektera över sitt handlande samtidigt som det pågår bidrar inte till någon djupare utveckling. Reflektionen bör dessutom inte endast utgå från den enskilda

situationen. Den måste innefatta ett större sammanhang och även innesluta vad det innebär att vara lärare och belysa lärarkunskapen. Reflektionen måste omfatta den totala lärandesituationen där relationen mellan lärare och elever har stor betydelse.

Molander (1996) resonerar på liknande sätt, då han menar att reflektion innebär att få distans till situationen genom att ta ett steg tillbaka och tänka över vad man gör. För att detta skall vara möjligt kan man inte vara helt upptagen av handlingen. Han menar även att reflektion inte alltid kräver att man sätter ord på sin reflektion. Vad som behövs är däremot tid, lugn och eftertanke. Reflektion kan med andra ord aldrig tvingas fram. Den framträder vid rätt förutsättningar av sig självt. Molander anser att reflektion bör vara teorilös och fri från tvång att handla. Molander förespråkar också ett kollektivt reflekterande, utifrån en växling mellan inlevelse och distans och mellan del och helhet. Han poängterar att detta tar tid och att denna tid oftast inte finns i dagens yrkesliv vilket kännetecknas av ett omedelbart tvång att handla. En fördjupad reflektionsprocess kräver lugn och ro och eftertanke för att processen mellan inlevelse och distans och mellan delar och helhet skall bli en genuin process.

Reflektionen kännetecknas av Schön (enligt Ranagården, 2006) av ett slags experimenterande i tankarna. Det är den praktiska situationen som praktikerna utgår från. Det är ofta, menar Schön, som problemformuleringen glöms bort och man fokuserar bara på problemlösningen. Det är just formuleringen av det praktiska problemet som är en viktig del av praktikerns kunnande, eftersom problemen skapas utifrån situationer som kan vara osäkra och svåra att hantera.

Lärares lärande om elever

Under senaste tiden har lärares lärande och intresset för möjligheter att lära i och av sin egen praktik ökat, vilket bidragit till att skolan har fått större fokus på sitt eget lärande. En skola som anses vara en lärande skola har också en förmåga att förändra sig (SOU, 1999:63).

Ranagården (2006) studerar lärares lärande om elever. Detta ställs i förhållande till förändrade krav och nya organisatoriska förutsättningar samt vilka strategier eller metoder lärare utvecklar för att möta förändringarna. Studiens syfte är att öka kunskapen om vad som hindrar och vad som främjar lärares lärande om elever. Valet har gjorts att utgå från Ranagården (2006) i denna studie, när det gäller lärares lärande om elever.

I studien påvisar Ranagården (2006) hur en stor del av lärares lärande om elever sker i samtal med elever, föräldrar, lärare och annan skolpersonal. Förutsättningarna för dessa samtal ser mycket olika ut så som tid och rum, organisationen och kultur. Samtalen med kolleger framstår som en viktig källa till kunskap om elever och samtalen förs på olika platser i skolan. Lärare prövar olika förklaringar till ett barns eller en klass beteende. Kollegor beskriver en situation, "ett igenkännande fall" och då ges förslag på olika lösningar genom andras erfarenheter. Det som visar sig då är en slags förtrogenhetskunskap som innebär en förmågan att kunna använda och bedöma exempel. I samtalen mellan lärare sker sällan några kopplingar till modeller eller teorier. Istället hänvisar lärare till de ramar och erfarenheter som finns inom skolan. När det gäller den sociala utvecklingen hamnar oftast åtgärderna på gruppnivå än på individnivå. När det gäller enskilda barns åtgärder, diskuteras dessa ofta utifrån problem som gäller individualisering, eftersom ramar som gäller för verksamheten upplevs begränsande och försvårar möjligheterna till individuella insatser. Lärarna verkar också ha en skiftande syn på sitt uppdrag vilket påverkar hur de tolkar den information de får av och om sina elever.

Att åtgärder inte blir av beror, enligt Ranagården (2006), ofta på tidsbrist men också på en osäkerhet bland lärarna om vad som kan fungera. Istället förlitar sig lärare på sin "beprövade erfarenhet". Lärarna har idéer och prövar sig fram men har också svårt att hitta former för en undervisning som når alla. För lärarna är osäkerheten mest påtaglig i arbetet med elever som anses stökiga. En vanlig åtgärd är att man "skickar iväg" eleven till någon annan inom skolverksamheten. När lärare skickar iväg elever till "annan personal" inser man att detta inte heller är en bra lösning men det är i alla fall en lösning just då för läraren och för resten av klassen som får arbetsro. De anser sig sakna tillräckligt med kunskap om hur de bäst ska arbeta och det råder motstridiga uppfattningar om vad som är rätt eller fel, vilket bekräftas menar Ranagården (2006) också i en rapport från Skolverket. Där konstaterar man att lärare saknar redskap för att kunna hitta lösningar för vissa situationer. Det finns olika förklaringar, men en viktig förklaring är att många lösningar är kopplade till värderingar. Under en viss period favoriseras vissa lösningar och under en annan period andra. Detta för att de stämmer överens med värderingar i en viss tid och inte för att de har en större vetenskaplig grund. På så sätt kan dessa värderingar fungera som utfyllnad för den brist på kunskap som finns om vilka åtgärder som är fungerande.

Ranagårdens studie (2006) beskriver hur lärare ständigt prövar sig fram till lösningar. Men det är inte alltid med lyckat resultat. Hon beskriver att denna bild stämmer väl överens med annan forskning som beskriver erfarenhetsbaserat lärande som, att pröva sig fram i tankarna till olika lösningar tills man hittar en lösning som fungerar. Reflektionen beskrivs som ett "experimenterande i tankarna" och utgår från den kunskap som utvecklas genom den praktiska situationen. Men det kan uppstå problem när provandet inte leder till "rätt åtgärd". Lärare lär vad som inte fungerar men inte hur lösningen kan se ut.

Lärares åtgärdsförslag framstår ofta som vardagliga råd, råd som vem som helst hade kunnat ge. Åtgärdsförslagen blir dessutom ofta en slags standardlösning och den föreslagna lösningen är även oftast kopplad till elevens beteende. Det framstår enligt Ranagården (2006) som att elevers beteendeproblem är det som tar upp mest av lärarnas tid. En viktig del i en lärares yrkesroll verkar vara att bygga upp en relationell kunskap med eleverna, vilket sedan används som ett redskap i undervisningssituationen.

Ranagården (2006) menar att man egentligen borde kunna se en skillnad i förslagen från en erfaren lärare och från en nyligen utbildad lärare, eftersom lärarnas bedömningar ofta handlar just om förtroghetskunskap. Studien har dock visat på att denna skillnad inte framkommer tydligt. Det framstår som att det kan vara just denna förtroghetskunskap som gör att lärare har svårt att verbalt formulera sina förslag till åtgärder. Ranagården (2006) ställer sig liksom Claesson (2004) frågan om bristen på ett gemensamt yrkesspråk kan påverka lärares möjligheter att formulera åtgärdsförslag på ett negativt sätt. Kan det innebära ett problem att det gemensamma yrkespraktiska språket upplevs som ett vardagsspråk? Lärare är naturligtvis måna om att, i utvecklingssamtal och liknande situationer, kunna beskriva åtgärdsförslag på ett sätt som alla, föräldrar och elever, förstår. Men detta kan samtidigt föra med sig att lärare förlorar i auktoritet.

Frågan ställs av Ranagården (2006) om hur lärare kan utveckla och fördjupa kunskapen om hur man bygger relationer. Detta för att nå strategier för att kunna hantera alla elever. Lärares vardagsarbete innehåller stora möjligheter för lärande i relationer. Men för att kunna nyttja detta krävs det ett utrymme med möjligheter till samtal. Slutsaten visar på, att för att kunna skapa bättre möjligheter för lärares lärande så måste man skapa ett ökat frirum eller nya resurser i lärares vardagsmiljö.

Studien visar dock på att lärares erfarenhetslärande stannar vid en viss nivå. För att utvecklas ytterligare krävs något mer. Det som krävs, menar Ranagården (2006) , är möjligheterna att observera, tolka, värdera och reflektera. För att kunna utvecklas genom erfarenhetsbaserat lärande krävs ett visst stöd t.ex. i form av handledning. Att reflektera över sin egen verksamhet med kritiska ögon och lära sig något av detta, är mycket komplext.

Metod

Avsikten med studien är att utifrån en livsvärldsansats, synliggöra pedagogers livsvärld i relation till fenomenen *hur pedagoger hanterar utmaningen med utagerande barn i sin grupp* samt *hur pedagogers erfarenhetsbaserade lärande tar sig uttryck i arbetet med utagerande barn*. För att söka svaren på studiens forskningsfrågor har reflexiva intervjuer använts.

Som pedagog är det lätt att fastna i vanor där man upprepar samma beteende. Därför söks i denna studie, pedagoger som genom kaos har blivit tvungna att reflektera över sina förgivettaganden. Där man har varit tvungen att tänka nytt och att öppna sig för nya möjligheter dvs. vidga sin horisont. Livsvärlden är ju enligt Bengtsson (2005) och Carlsson (2009) inte konstant utan utvidgningsbar. Det kan med andra ord ske en horisontförskjutning.

Fenomenologi, är inte lika med en metod utan innebär mer ett förhållningssätt till forskning, genom att antaganden om världen och kunskap har gjorts. Men genom valet att använda livsvärldsfenomenologi finns det vissa ”riktlinjer” att följa. Forskaren är inte styrd till någon enskild metod utan det finns en rik tradition att inspireras och hämta exempel ifrån (Bengtsson, 2005).

Genom livsvärldsansatsen görs ett försök att nå människors erfarenheter. En vändning mot ”sakerna” i denna studie innebär en vändning mot de människor som besitter den erfarenhet som söks. Studiens uppgift är att på något sätt få en inblick i pedagogers livsvärld i arbetet med utagerande barn. Frågan är då hur pedagogers livsvärld kan synliggöras för reflektion? Livsvärlden uppstår, som tidigare beskrivet, i mötet mellan människan och världen. Detta medför att det finns olika möjliga vägar att gå för att nå någons livsvärld. Även metoder så som t.ex. observationer eller loggbok är enligt Berndtsson, Claesson, Friberg och Öhlén (2007) förenliga med en livsvärldsansats. Men eftersom de fenomen som ska studeras mestadels redan har utspelat sig, har valet gjorts att möta pedagoger och lyssna på deras berättelser om arbetet med utagerande barn, för att på så sätt nå deras regionala livsvärld. Berndtsson (2001) menar att det är via berättelser som man når mänskliga erfarenheter och handlingar från det förflutna.

Att möta den andres horisont med öppenhet handlar inte om inlevelse, eftersom begreppet empati inte används inom livsvärldsfenomenologin (Öhlen, 2005). Merleau-Ponty anser (enligt Öhlén, 2005) att det inte handlar om att med inlevelse ”känna in” hur den andre upplever sin livsvärld. Betydelsen ligger istället i det som berättaren berättar och visar med gester, hållning mm. Det ska däremot finnas en öppenhet för denna ”helhet”, vilket kan innebära att intervjuaren får möjlighet att skymta den andres livsvärldshorisont. Syftet med studien är inte att försöka *ingå* i någon annans livsvärld men däremot finns en strävan att försöka *förstå* den andres livsvärld.

Urval

Valet har gjorts att närma sig pedagoger där det varit möjligt att få tillträde. Kontakten med intervjudeltagarna har förmedlats via pedagoger som känt till någon pedagog som de tyckt stämmer in på den målbeskrivning som angetts, dvs. en pedagog som tagit sig igenom ”lärande processen” och kommit fram till ett någorlunda funktionellt sätt att arbeta med utagerande barn. Vi har dock valt att inte intervjua pedagoger där det finns en personlig relation.

Möten i pedagogers livsvärld

Kvale (1997) talar om betydelsen av att få tillträde till den intervjuades vardag och förståelse av denna. Även Thomsson (2002) uppmärksammar kontextens betydelse och menar att de intervjuades uttalanden i relation till det sammanhang de befinner sig i är centralt för förståelsen. Bengtsson (2005) betonar också att det inte är tillräckligt att endast tala med människor om deras livsvärld utan att fysiskt ha upplevt den. Forskaren måste själv besöka platsen där upplevelserna, uppfattningarna och handlingarna har skett. En fråga har således ställts till intervjudeltagarna om tillåtelse att få närvara under några timmar i deras vardagsarbete före intervjutillfället. En inblick i pedagogernas regionala livsvärld, dvs. i arbetet med barngruppen, tros vara till hjälp både för förståelsen av det som sägs vid intervjutillfället och vid analysen och tolkningarna av materialet i efterhand. Syftet med att delta i pedagogens verksamhet under några timmar innan samtalet, är att skapa en förståelse för pedagogens vardag, att närvara och komma nära deltagarna. En annan aspekt med att närvara i någons livsvärld är få en möjlighet att studera hur pedagoger använder sina ”verktyg” och sin miljö i arbetet med utagerande barn (Berndtsson, Claesson, Friberg och Öhlén, 2007).

Genomförande av reflexiva intervjuer

Reflexiva intervjuer som de beskrivs av Thomsson (2002) är en kvalitativ intervjuform som stämmer bra överens med den livsvärldsansats som den här studien utgår ifrån, eftersom man under dessa intervjuer fokuserar på öppenhet och följsamhet. Studien består av samtal med sex stycken pedagoger som är verksamma inom skola och förskola. Dessa har delats upp mellan Petra och Camilla. Samtalen har genomförts utifrån vår förförståelse, vilket innebär att Camilla har intervjuat pedagoger i förskolan och Petra i skolan. Att ha en förförståelse och en bakgrund i den verksamhet som studeras är en god grund inför att kunna ”delta” i någon annans livsvärld menar Bengtsson (personlig kommunikation, 091124). Att möta pedagoger, både i förskolan och i skolan leder förhoppningsvis också till ett vidare perspektiv.

Samtalen har utgått ifrån olika ”teman” som presenterats och legat framme under intervjun, se bilaga 1. Genom dessa temaområden har det funnits en önskan om att skapa förståelse av den process som pedagoger gått igenom i arbetet med utagerande barn. Genom egna erfarenheter och utifrån de beskrivningar av utagerande barn som ges i litteraturen, upplevdes ordet kaos som en naturlig utgångspunkt. Då avsikten med studien är att skapa förståelse för hur pedagoger lyckats komma vidare ur uppkomna kaossituationer, föll sedan övriga temaområden på plats. Temaområdena behövde inte komma i någon speciell ordning, utan samtalen genomfördes med stor följsamhet gentemot intervjudeltagarna. De hade då möjlighet att se vilka teman som intervjun skulle handla om, de var också till hjälp i de situationer när samtalet hade en tendens att komma för långt ifrån ämnet. Genom att vi själva även intervjuade varandra, i syfte att förtydliga den förförståelse som redan fanns, fick vi möjlighet att pröva temaområdenas relevans.

Kvale (1997) anser att en halvstrukturerad livsvärldsintervjus syfte är att få beskrivningar av den intervjuades livsvärld, detta för att kunna tolka meningen hos de beskrivna fenomenen. Bengtsson menar (enligt Berndtsson, 2009) att användningen av språket är *ett* sätt inom en livsvärldsansats att få tillgång till någons livsvärld. Det gäller också ”att i öppenhet närma sig de studerade ”sakerna” och vara följsam mot dessa, vilket samtidigt innebär en vändning mot subjektet”. Enligt Berndtsson (personlig kommunikation, 091124) ger också berättelser oftare bättre kunskap om någons livsvärld än om intervjuer eller formella redogörelser genomförs. Öhlén (2005) menar även att traditionellt utfrågande inte är förenligt med en livsvärldsansats.

Han anser att det kan gå emot fenomenologins grundtankar om följsamhet och öppenhet. Öhlén menar att man kan se forskaren i en livsvärldsansats som en upptäcksresande, där samtalssituationen blir en upptäcktsfärd bestående av två personer. Han belyser att

man ska låta sig utsättas för den andres livsvärld så att forskaren kan visa vad den betyder för den andre. Det kräver att forskaren stävar efter öppenhet och inte låter sig styras av intervjuguiden eller ledande frågor. Detta tycks medföra öppen eller fri intervju. Det styrande blir forskarens frågeställning om ett fenomen, som leder till en undran och nyfikenhet över hur den andre erfarit det i sin livsvärld (Öhlén, 2005, s. 168).

Öhlen (2005) skriver vidare att "samtalssituationen blir en mötesplats där en person ges möjlighet att genom sina konkreta livserfarenheter bjuda in en annan person att ta del av och försöka förstå dem. Om personliga möten kommer till stånd, kommer både forskare och deltagande personer att förändras av samtalen" (s. 168).

Kvale (1997) menar också att man genom samtalen kan förmedla ny förståelse och nya insikter till andra samt att deltagarna själva under sitt berättande kan börja reflektera över vad som tidigare har upplevts som naturligt och självklart. Han menar vidare att man genom intervjusamtal har möjlighet att synliggöra en persons livsvärld som den komplexa värld den är.

I en tolkande och reflexiv undersökning är det hela berättelser som eftersträvas vilket innebär att bandspelare måste användas, menar Thomsson (2002). Alla pedagoger utom en, samtyckte till att samtalen spelades in. Vid detta samtal användes istället anteckningar i form av stödord, som genast efter samtalet renskrevs. Enligt Berndtsson (personlig kommunikation, 091124) är det en fördel att använda sig av bandspelare för att kunna fokusera på "mötet" i samtalet, då detta skapar förutsättningar att överbrygga olika livsvärldar. Thomsson (2002) anser emellertid att penna och papper kan vara bra att ha vid sidan om bandspelaren för att anteckna sådant som inte hörs på bandet. Direkt efter samtalen skrevs reflektioner, intryck och icke verbal kommunikation (Kvale, 1997) ner, vilket kan vara värdefullt att ha tillgång till under analysen. Efter intervjuerna lyssnades samtalen igenom ett par gånger för att därefter transkribera det innehåll som kan kopplas till temaområdena som i sin tur svarar mot syftet. Det finns dock en medvetenhet om vår ringa erfarenhet kring att samtala om någons livsvärld, vilket får tas hänsyn till vid analysen.

Analys

Temaintervjuerna har genomförts med pedagoger som huvudsakligen arbetar med skolans tidiga åldrar samt i förskolan där pedagogerna arbetar med barn från ett till fem år. Pedagogernas berättelser har spelats in (fem av sex) och transkriberats. Därefter har vi muntligt delgett varandra vad som kommit fram i berättelserna kopplat till respektive temaområde (bilaga 1). För att materialet skulle bli överblickbart blev nästa steg att korta ner långa berättelseliknande uttalanden till mindre textavsnitt eller citat under respektive temaområde eller begrepp. På detta sätt kunde vi se likheter och skillnader inom olika teman och bilda underrubriker. Samtliga citat och rubriker klipptes isär och lades ut för att återigen omsorteras. Utifrån denna nya kategorisering synliggjordes en väg från pedagogernas beskrivning av kaos fram till deras upplevelse av att det skett en förändring. Denna väg beskrivs under resultatavsnittet nedan. Eftersom likheterna är större än skillnaderna i upplevelser av arbete med utagerande barn mellan pedagoger i förskolan respektive skolan har det studien fokuserat på dessa. Skillnader som ändå kan vara intressanta att lyfta fram, har redovisats i ett separat stycke.

När avsikten med studien är att få tillgång till människors livsvärld, som i detta fall, menar Heidegger (enligt Berndtsson, 2009) att tolkning måste tillämpas. Bengtsson (2005) menar att den fenomenologiska rörelsen historiskt sett är sammanflätad med hermeneutiken, som är en tolkande inriktning. Hans uppfattning är att det egentligen inte går att skilja på fenomenologi och hermeneutik eftersom de två samverkar. Hermeneutik handlar om att tolka i betydelsen tala om vad som är den avsiktliga tanken med texten. Men att tolka och förstå gäller inte bara för texter, det gäller även för människors handlingar och vad de säger. Tolkningar börjar redan när vi samlar in materialet (Bengtsson 2005; Alvesson & Sköldberg 2008). Vid intervjutillfället är det t ex viktigt att vara uppmärksam på budskap som inte uttalas verbalt så som kroppsspråk och röstlägen. (Thomsson 2002). Kvale (1997) uppmanar på liknande sätt intervjuaren att lyssna till vad som sägs mellan raderna, eftersom det kan hjälpa till att tolka budskapet på rätt sätt. Samtidigt menar dock Kvale att det viktiga i den fenomenologiska metoden är ”att beskriva det givna så exakt och fullständigt som möjligt, att beskriva snarare än att förklara eller analysera” (s. 55).

Utmaningen har varit att leta efter bakomliggande mönster och strukturer, dvs. utgå från de hermeneutiska cirkelarna som är grundläggande för denna inriktning. Den ena cirkeln handlar om förhållandet mellan del och helhet och beskrivs av Alvesson och Sköldberg (2008) på följande sätt: ”Tolkningen av hela texten utvecklas successivt genom tolkningen av delarna, och omvänt skänker synen på delarna ljus åt synen på helheten” (Alvesson & Sköldberg 2008 s. 211). Genom att alternera mellan del och helhet, dvs. mellan enskilda samtal och en analys av samtalen, skapas det i förlängningen en fördjupad förståelse för andras möjligheter och handlingar utifrån deras livsvärldar.

Den andra cirkeln handlar om förhållandet mellan förförståelse och förståelse. ”Förståelse av en ny text kräver förförståelse, men på samma gång kräver förståelse, om den skall utvecklas, förståelse av den nya texten” (Alvesson & Sköldberg 2008 s. 211). Bengtsson (2005) menar att förförståelsen också är en förutsättning för att forskaren skall kunna ge mening åt texten samt för att kunna avgöra vilka data som är väsentliga för studien. Hur vi tolkar och förstår präglas av våra liv och våra föreställningar. Forskaren måste således vara medveten om att tolkningar görs utifrån den plats vi befinner oss på, utifrån vårt språk, vår kultur, religion etc. Thomsson (2002) menar att det är nödvändigt att tänka på att även betrakta intervjudeltagaren som en aktiv part som också gör tolkningar av ord, frågor och gester etc. Dessa tolkningar är lika viktiga att se och reflektera över som de tolkningar som görs av intervjuaren. Varje berättelse och varje iakttagelse som ingår i studien ger, menar Behar (enligt Thomsson 2002), något mer än bara en återberättad historia och det är detta *mer* som söks med hjälp av tolkning och reflektion. Det gäller att hela tiden söka svar på de frågor som fanns innan studien startade likaväl som de som väcks under studiens gång.

Holme och Solvang (1997) menar att utgångspunkten för en hermeneutisk analys är att medvetandegöra sin förförståelse, ifrågasätta den och även utöka den för att lära sig mer om fenomenet, som man undersöker. Men även om vi har en förförståelse för ett fenomen genom många år i yrket, som ger oss möjlighet att nå fördjupad kunskap kan förförståelse också leda till att man drar förhastade slutsatser och att den därmed blir en belastning istället för en tillgång (Carlsson, 2009). Holme och Solvang (1997) talar vidare om olika delar av människors förförståelse. En del av förförståelsen kan, utgöras av tidigare utbildning. Denna sorts förförståelse kan hjälpa oss att komma fram till definitioner av ett visst problemområde. De talar också om socialt grundade fördomar eller förutfattade meningar. Dessa fördomar och förutfattade meningar grundar sig på värderingar som är mer eller mindre överensstämmande

med verkligheten. Holme och Solvang (1997) menar att dessa fördomar och förutfattade meningar skapas och präglas av tidigare erfarenheter samt av den miljö vi lever i.

Enligt Carlsson (2009) finns det en styrka i livsvärldsansatsen, vilket kan ge goda förslag till åtgärder och även leda till förändrade förhållningssätt. Förhoppningen är att läsaren genom att ta del av resultatet, ska kunna öka sina förutsättningar att vidga sin *möjlighetshorisont* som i sin tur kan leda till en vidgad *handlingshorisont* i arbetet med utagerande barn. Genom att läsaren får ta del av och reflektera kring pedagogers levda erfarenheter, är förhoppningen att detta kan leda till ett fördjupat yrkeskunnande. Kanske är det även så som Clark, Dyson och Millward (1998) resonerar att detta ”speciella förhållningssätt” runt barn i behov av särskilt stöd är en god väg att gå för att ge *alla barn* bra förutsättningar.

Vår egen förförståelse

Thomsson (2002) framhåller att det också är viktigt att reflektera över sin egen situation som utgångspunkt av de tolkningar man gör om andras situation. Hon menar att det inte finns någon kunskap utan förhandsuppfattningar. Berndtsson (2001) menar att det krävs en horisontsammansmältning för att kunna sätta sig in i någon annans situation, dvs. vår förståelsehorisont och pedagogernas horisont måste mötas. I bilaga 2 och 3 redovisas vår förförståelse för att tydliggöra vår livsvärld runt utagerande barn.

Etiska överväganden

I studien har det tagits hänsyn till etiska överväganden bl.a. genom att beakta vetenskapsrådets riktlinjer. Rådets forskningsetiska principer har kommit till för att skydda enskilda individer. De fyra huvudkrav som bör uppfyllas vid kontakten med respondenter är informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttokravet (Vetenskapsrådet, 2010).

De pedagoger vars berättelser studien fått ta del av, har själva valt att dela med sig av sina erfarenheter. Det har handlat om pedagoger som själva anser att de lyckats någorlunda i sitt arbete med utagerande barn. Vi har varit tydliga med att det är deras berättelser, den process de gått igenom, som söks och inte fokus på personer.

Vid första kontakten informerades pedagogerna om studiens syfte och vilka förväntningar som ställdes. Vi klargjorde tydligt att informanter söktes som har erfarenhet av arbete med utagerande barn och som har genomgått processen, från kaos till ett någorlunda fungerande arbete. Vid intervjutillfällets start framfördes önskan om att få spela in samtalen. Alla pedagoger utan en godkände inspelning. I det fall där pedagogen inte ville bli inspelad hänvisades till en oro för att lämna ut barnet som skulle lyftas i samtalet och dess föräldrar. Istället för inspelning användes då penna och papper för att göra anteckningar. Deltagarna försäkrades även om att det endast var vi som skulle lyssna på de inspelade samtalen och att materialet bara skulle användas för denna studie och att informanterna skulle få förbli anonyma.

Det finns alltid en risk att den som lyssnar inte uppfattar informationen på rätt sätt alternativt feltolkar och det finns en medvetenhet om att en bandspelares närvaro kan påverka samtalet, åtminstone till en början. Fördelarna med denna metod anses dock överväga nackdelarna. Men det är naturligtvis respondenterna som har sista ordet i denna fråga. Respondenter erbjöds att få ta del av innehållet före tryckning om de kände sig osäkra på om de hade blivit rätt uppfattade. Ingen pedagog ansåg dock att det var nödvändigt. Möjligheten att få ett exemplar av rapporten i färdigställt skick erbjöds samtliga som ett tack för att de tog sig tid att

delge oss sina berättelser samt för att ge dem chans att jämföra sina egna goda exempel med andras.

Namnen som används på pedagogerna i texten är fingerade för att på så sätt avidentifiera deltagarna. Valet har även gjorts att inte redovisa i vilken kommun som samtalen genomförts för att ytterligare försäkra att en identifikation inte kan göras.

Studiens tillförlitlighet

Validitet och reliabilitet i studier med kvalitativ inriktning handlar om att kunna beskriva hur data har insamlats och bearbetats på ett systematiskt och pålitligt sätt. Validitet avser att det som mäts är relevant i sammanhanget medan reliabilitet avser att sättet att mäta sker på ett tillförlitligt sätt (Åsberg, 2001).

Den här studien bygger på sex pedagogers berättelser om sina erfarenheter kring arbetet med utagerande barn. Det är alltså mätinstrumentet ”samtal med pedagoger”, som ska bedömas. Avsikten med samtalen har varit att skapa en förståelse för hur pedagoger lyckats komma vidare ur en kaosartad situation. Upplevelsen är, att samtal i form av berättelser, då pedagogerna fått formulera sig fritt utifrån olika temaområden, har varit en bra metod för att få en inblick i pedagogers livsvärld. Trots att samtalen utförts av två olika personer, Camilla i förskolan och Petra i skolan, visar studien på ett kompatibelt resultat, vilket tyder på att validiteten är hög. En relevant fråga i sammanhanget kan vara om eller på vilket sätt resultatet hade påverkats om Petra hade utfört samtalen i förskolan och Camilla i skolan, dvs. i en verksamhet där det inte finns samma förförståelse.

Kvale (1997) talar om validitet som en slags hantverksskicklighet, där valideringen beror på förmågan hos den eller de som genomför undersökningen att kontrollera, ifrågasätta och teoretiskt tolka sina resultat. Han menar att arbetet med validering sker genom att kritiskt granska sina analyser och genom att ange sitt utgångsperspektiv på det undersökta ämnet. Under arbetets gång har det funnits ett ifrågasättande och reflekterande förhållningssätt gentemot den egna förförståelsen, studiens syfte, forskningsfrågor och tolkningen av resultatet. Eftersom processen har innefattat två personer, har det också kontinuerligt förts ett resonemang kring studiens innehåll, samt ett ifrågasättande av varandras slutsatser och antaganden på ett mer utvecklande sätt än om studien har genomförts som ett ensamarbete. Trots detta är det naturligtvis så att, som författare av studien, är vi en del av den genom vår text och vår tolkning av materialet.

Stukát (2005) menar att det är större chans att få ärliga svar om en förtroendefull situation skapas. Detta har försökt att nås genom att delta i verksamheten under ett par timmar före intervjutillfället. I kommande samtal kunde det sedan relateras till vad som setts och ställa frågor eller få bekräftat om intervjudeltagarens intentioner uppfattats på rätt sätt. Stukát (2005) påpekar dock att intervjuaren, trots goda förutsättningar, måste ha med i beräkningen att intervjudeltagarna inte alltid håller sig till sanningen och berättar hur det verkligen ligger till.

Enligt Thurén (1991) höjs reliabiliteten dvs. tillförlitligheten av undersökningens resultat genom att intervjuerna spelas in. På så sätt blir det lättare att tolka, eftersom det då finns möjlighet att lyssna på vad som sagts flera gånger.

Inom forskning handlar validitet om att kunna ange i vilken situation och för vilken population resultaten är giltiga (Kvale, 1997). Beträffande resultatet i denna studie, kan vi

endast med säkerhet säga att det gäller för den undersökta gruppen, dvs. de sex pedagoger som medverkat. Det finns anledning att tro att tolkningarna av materialet är trovärdiga, eftersom intervjudeltagarnas berättelser liknar varandra, vare sig de arbetar i förskolan eller i skolan. Även hel del av intervjudeltagarnas synpunkter överensstämmer med vad som framkommit i tidigare forskning på området.

Resultat

Under analys- och tolkningsarbetet av resultatet har en tydlig ”väg” synliggjorts i förhållande till fenomenen *hur pedagoger hanterar utmaningen med utagerande barn i sin grupp* samt *hur pedagogers erfarenhetsbaserade lärande tar sig uttryck i arbetet med utagerande barn*. Resultatet påvisar, att för att nå en någorlunda fungerande situation i arbetet med utagerande barn, verkar pedagoger följa en bestämd väg. Denna ”väg” består i sin tur av fem områden, vilka är: *upplevelsen och konsekvenserna av kaos, känslor som drivkraft, betydelsen av pedagogers attityd, vägen mot de pedagogiska redskapen* och *pedagogiska redskap*. Det framstår i resultatet som att det verkar vara en förutsättning att uppleva kaos och dess konsekvenser för att börja leta nya vägar och på så sätt nå en vändning. Att få erfara olika känslor såsom rädsla, förvirring och utmattning verkar också vara ”ett måste” för att gå vidare och söka nya redskap. Men för att hitta nya vägar krävs dock att pedagogerna har en särskild attityd. Vår tolkning visar på att det är nödvändigt att pedagogen har en inställning som förmedlar att ”det här ska vi lösa” och att man som pedagog reflekterar och har en önskan att utvecklas, att bli ”bättre”. Det är pedagogernas förmåga till reflektion över de kaossituationer som uppstått som leder till att en fysisk reaktion övergår till en intellektuell tanke.

Genom tolkningen av materialet framgår det att de pedagoger som har deltagit i studien och som har lyckats att nå ett någorlunda funktionellt arbete med utagerande barn, arbetar efter två långsiktiga strategier. Den ena strategin handlar om att anpassa verksamheten efter *alla* barn och den andra strategin utgör ett synsätt där man som pedagog anser att det är nödvändigt att förändra och anpassa sitt eget bemötande gentemot olika barn.

Följande avsnitt inleds med en kort presentation av de sex intervjudeltagare som medverkat i studien. Materialet presenteras därefter enligt den ”väg” som består av fem områden, som synliggjorts under analysarbetet. Efter dessa områden tillkommer rubriker som Positiva förändringar och Skillnader mellan förskola och skola, för att sedan avslutas med Resultatet relaterat till horisontbegreppet.

Intervjudeltagare

Tre av intervjudeltagarna arbetar i skolan:

Laila gick en seminarieutbildning och blev lågstadielärare för drygt 30 år sedan. Under årens lopp har hon gått flera påbyggnadsutbildningar. Hon har bl.a. läst pedagogik (60 p), handledarutbildning och utbildning i mentorskap. Laila har varit klassföreståndare i år 1-5, men har de senaste fem åren även haft tjänst som mentor i kommunen.

Lotta tog lärarexamen 1995. Efter det arbetade hon som resurs på en liten byskola i ett par år. Hon har huvudsakligen varit klassföreståndare i år 1-5, men efter mammaledighet arbetade hon åter som resurs i några år och även på skolans fritidshem.

Lena har drygt 15 års erfarenhet av läraryrket. Hon har arbetat i klasserna 0-9, men mest i år 1-4. Lena har haft tjänst som grundskollärare både på kommunala skolor och friskolor med olika inriktningar, bl.a. Montessoripedagogik.

Tre av deltagarna arbetar som förskollärare i förskolan:

Fia utbildade sig till förskollärare för ca 25 år sedan. Hon har både arbetat på gruppboenden för vuxna och som stöd i familjer med barn som har olika funktionshinder. Hon har de senaste åren arbetat i förskolan.

Fanny har arbetat många år som förskollärare och arbetar sedan tio år tillbaka som en resursperson inom rektorsområdet. Hon har i stort sett arbetat på alla förskolor inom området och mött ett flertal utagerande barn under denna tid. Hon har även ingått i ett projekt tillsammans med professor Ingrid Pramling, där man fokuserade på förhållningssätt och bemötande.

Felicia har arbetat som barnskötare under många år men har för ca två år sedan utbildat sig till förskollärare. Hon har tidigare arbetat bl.a. som assistent i skolan men har under de senaste åren arbetat som förskollärare i förskolan.

Upplevelser och konsekvenser av kaos

”Han kunde bl.a. putta omkull de andra barnen, slå på pedagoger, slå spadar i huvudet på andra barn, bitas och ta leksaker”. (Fia, fsk-lärare)

”Det har farit stolar och bänkar och man har pucklat på kompisar”. (Lotta, lärare)

Detta är två exempel, ett från förskolan och ett från skolan, där pedagoger berättar om vad som skett i en kaossituation i arbetet med utagerande barn. Det framstår som att dessa exempel inte tillhör ovanligheten, utan ingår som en ”naturlig” del av en pedagogs livsvärld i mötet med utagerande barn. Pedagogerna uttryckte att de varit med om ett flertal liknande exempel under sina verksamma år. En annan berättelse som delgavs var:

”Det var vid ett tillfälle... det var en pojke som fick ett utbrott. Han var också oberäknelig och det kunde hända mycket saker runt honom. Helt plötsligt så tar han en sax... och ska slå på ett annat barn. Det var en annan kollega som hann före mig och tog det barnet så jag fick ju ta honom med saxen, om man säger så. Jag tog saxen ifrån honom och då bet han mig. Då var det ju helt kaos. De andra barnen blev ju rädda. Först fick vi prata med det barnet som blev drabbat och jag fick prata med honom”. (Felicia, fsk-lärare)

Analysen påvisar inte någon större skillnad på hur kaossituationer ser ut i förskolan kontra skolan. Pedagogernas berättelser liknar varandra och präglas av oordning och brist på känsla av kontroll. Lena (lärare) berättar följande:

”Man spelar pajas och irriterar de andra barnen på olika sätt t ex tar deras saker, penna, bok, sudd och springer iväg med, för att de vill dra igång någon typ av katt och rått lek. Ibland kan det ju vara så att de markerar sitt missnöje genom att välta bänkar eller riva ner saker från hyllorna”.

Hur pedagoger hanterar kaoset kan dock se olika ut, både mellan pedagoger men också beroende på hur man som pedagog hanterar den aktuella situationen. Genom tolkning av materialet kan eventuellt slutsatsen dras att pedagoger i skolan är mer benägna att lämna sin lärarroll vid dagen slut, vilket exemplifieras med ett citat från Laila (lärare).

”Hur man hanterar kaoset är olika, ibland har man stor beredskap. Man har ju lärt sig detta genom åren som lärare att inte lägga det på sig själv som person. Visst jag använder min personlighet som lärare, men jag är också här i rollen som lärare. Om jag råkar illa ut i en kaossituation måste jag säga till mig själv att det är min roll som lärare som blir angripen inte mitt privata jag”.

I förskolan kunde skönjas en större tendens att pedagoger tog kaossituationerna mer personligt och att man tog med sig känslan hem och över en längre tid.

”I dessa situationer tar jag med mig detta hem och vänder in och ut på mig för jag vill att deras hela dag ska bli lyckad. Jag ligger och funderar mycket och skriver ner det jag tänker. Men de här barnen som behöver lite extra, de behöver också ”älskas till döds” för att känna att de duger som de är. De ska känna att det finns någon där för dem hur jänkliga de än är. Men som sagt, det påverkar mig jättemycket. Men alla dessa små steg som funkade väger upp för att de jobbiga situationerna”. (Fanny, fsk-lärare)

Det framkommer tydligt att man som pedagog påverkas av kaoset och att det får konsekvenser. Pedagogerna talar om att de upplever ett stort spektra av känslor som kan vara allt från ilska och rädsla till ren utmattning. Det kan tolkas som att det är lätt att reagera enbart fysiskt i en kaossituation och inte pedagogiskt. Merleau-Ponty (1997) menar att vår levda kropp är både mental och fysisk. I detta fall visar pedagogernas berättelser på att kaos oftast upplevs som något kroppsligt snarare än intellektuellt. Det är främst den fysiska delen av kroppen som reagerar och agerar i en kaossituation.

”Man blir svettig och frågar sig hur man skall reda ut det här. Men jag försöker behålla mitt lugn. Jag skriker inte och gormar, för då eggas man upp de här barnen ännu mera.” (Lena, lärare)

Ibland kunde pedagoger känna känslor som de kanske inte ens ville erkänna för varken varandra eller för sig själva. Intervjudeltagarna berättar om att de upplevde dagar då dessa barn inte var närvarande som en slags andhämtning, en dag då man kunde samla kraft för att orka med nästa dag.

Materialet visar också på att det inte bara är pedagogerna som blir påverkade i mötet med utagerande barn utan även de andra barnen i gruppen.

”Vi pedagoger kände oss oerhört trötta och ledsna och visste inte riktigt vem det var mest synd om, X eller de barn som blev utsatt för hans ”attacker”. Vi kände att vi inte riktigt räckte till”. (Fia, fsk-lärare)

De känslor som pedagogerna talar om hade också stor beröring med hur de upplevde att situationen såg ut för resten av barngruppen. De uttrycker vid vissa tillfällen en stor oro för de andra barnens säkerhet. Eftersom pedagogerna upplever att utagerande barn kräver mycket uppmärksamhet upplever de vid flertal tillfällen en stresskänsla, vilket gav en negativ påverkan på gruppen som helhet. Situationen påverkade även barnen som individer.

”Det är inte schysst att de andra barnen ska behöva vara rädda. Detta ledde till att vissa barn inte kunde sova hemma pga. rädslan för X. Och det skapas en negativ stämning kring det man håller på att jobba med”. (Fia, fsk-lärare)

Genom tolkningen av intervjuerna tydliggjordes att upplevelsen av kaos kan ses som en viktig faktor för att nå en vändning i arbetet med utagerande barn. Det var i kaoset som pedagogerna insåg att var tvungen att överge gamla vanor för att söka nya sätt att hantera framtida situationer. Analysen av resultatet visar också en tydlig koppling mellan genomlevda kaossituationer och pedagogers känslor. Kaos skapar *negativa* känslor vilket får effekter för både pedagoger och hela barngruppen.

Känslan som drivkraft

Samtalen påvisar att pedagogers livsvärld ofta innefattar kaos i arbetet med utagerande barn, vilket skapar en hel del olika känslor hos pedagogerna. Man erfar känslor så som rädsla, oförsäglighet, ilska, besvikelse, kontrollbehov, maktlöshet osv. En hel del av dessa känslor kan t.o.m. vara svåra att sätta ord på. Pedagogerna uttryckte också vid ett flertal tillfällen en oro och en rädsla för de andra barnen i gruppen. Funderingar på vad som kunde ha hänt om någon inte hunnit sätta stopp för det utagerande barnet förekom. De ”ser ett steg till” och känner ett stort ansvar gentemot alla barn och deras föräldrar. Fanny (fsk-lärare) menar att:

”Där finns det nog en rädsla i botten till varför jag blir så arg.”

Fia (fsk-lärare) uttrycker sin känsla om den första tiden med ett utagerande barn i sin grupp som:

”Under denna tid var vi uppriktigt sagt allvarligt rädda för de andra barnens säkerhet.”

Det gemensamma med alla dessa känslor som pedagogerna upplever, är att de är *negativa*. Det är känslor som berör, men hur mycket de berör beror, enligt pedagogerna, på hur man själv mår vid det aktuella tillfället.

”Men samtidigt så blir jag upprörd över att jag blir arg. Jag är så medveten om att de här barnen inte behöver mer ilska. Det här är mitt jobb, jag ska orka. Och jag blir inte det speciellt ofta men när det händer så ser jag det som ett misslyckande. Jag har ju också dagar då jag inte mår så bra och då man känner sig lite maktlös och det kan få igång mig”. (Fanny, fsk-lärare)

En av lärarna uttrycker det som att negativa känslor på sätt och vis hör ihop med lärarrollen.

”Då kan jag känna: Vad händer? Vad gör jag nu? Den känslan är inte särskilt trevlig, men den får man rusta sig för att klara av. Vårt jobb är inte förutsägbart, man är ute på djupt vatten ganska ofta. En lärare är alltid i direktsändning.” (Laila, lärare)

Det skulle kunna vara lätt att dra den slutsatsen att dessa negativa känslor per automatik leder till negativa konsekvenser för verksamheten. Men enligt vår tolkning är det de negativa känslorna som ofta i förlängningen leder till reflektion och positiva förändringar.

”När det blir kaos så är det lätt att man blir rädd, vilket kan leda till att man istället för att förändra verksamheten menar att det är något fel på barnet. Vi måste istället fråga oss hur löser vi det här”. (Fia, fsk-lärare)

Intervjuerna visar på att det är just *känslan*, trots att den är negativ eller kanske tack vare att den är negativ, som fungerar som en drivkraft för att söka nya vägar, när man upplever att de gamla rutinerna eller vanorna inte längre fungerar. Enligt vår tolkning är det känslan som

drivkraft som leder till att pedagoger utvidgar sin handlingsrepertoar. Det är känslorna som leder till nya frågeställningar som handlar om hur man kan anpassa verksamheten efter även utagerande barn. De pedagoger som ingått i studien har nått ett lyckat resultat *just* därför att de inte fastnat vid tanken på "att det är något fel på barnet". Istället har de sökt svar på sina frågeställningar i verksamheten och hos sig själva. Möjligheten att "vandra" längs vägen mot de "rätta" redskapen handlar om pedagogernas attityd.

Betydelsen av pedagogers attityd

Det framstår som att vägen mot att vidga sin handlingsrepertoar, sker i en växelverkan mellan pedagogers attityd och känsla. För att hitta en framkomlig väg, kan det krävas att man upplever kaos och känslorna som följer. Det är sedan i dessa känslor som man finner kraften att söka nya handlingsalternativ. Men denna process påverkas också av vilken attityd man har som pedagog. När det gäller pedagogerna som deltagit i studien, har de alla haft en attityd som förmedlat "det här ska vi lösa". Tolkningen av pedagogernas berättelser visar alltså på ett samband mellan pedagogers engagemang och möjligheten att utvecklas via kaos och känslorna som följer.

"Visst tycker jag att det är jobbigt med kaos, det kan jag inte säga något annat. Men jag upplever inte att det är farligt utan det löser vi på ett eller annat sätt. Det kanske tar längre tid vissa gånger än andra gånger." (Laila, lärare)

Felicia (fsk-lärare) uttrycker det som:

"Man ser det som att det här är en övergående period. Det här kommer vi att jobba bort ... inte bort, men det här kommer vi att klara."

Pedagoger har till uppgift att ge *alla* barn möjlighet att fungera i verksamheten poängterar förskolläraren Fia. Fanny menar att det är situationen i sig som skapar kaos, Det kan handla om innehåll, miljön, arbetssätt eller arbetsformer, men vi kan inte utgå ifrån att det är barnens fel säger hon.

"Nu ser vi en situation som inte fungerar. Hur kan vi göra för att den ska bli lite bättre, för att det inte ska bli kaos varje dag?". (Fanny, fsk-lärare)

Utifrån tolkningen av materialet kan man utläsa att pedagoger med den här attityden ser på utagerande barn som en slags positiv utmaning. De ser på situationen som något tillfälligt som de ska göra något bra av. Läraren Laila menar att:

"Jag är i direktsändning och jag har bestämt mig för att anta den utmaningen."

Analysen av berättelserna visar på att pedagogerna lägger stor vikt vid att försöka förstå tillvaron utifrån de utagerande barnens livsvärld. Det är viktigt att barnet får en känsla av att hon/han är värdefull och betydelsefull och att man som pedagog är med och skapar en positiv bild av barnet. Det framstår inte som att det i arbetet med utagerande barn finns en tydlig punkt där det sker en vändning, utan pedagogerna förmedlar istället att det är en process där uppbyggandet av en relation långsiktigt blir till en vändning.

"Det jag tänker när jag börjar på ett nytt arbete är att bygga upp en relation eller ett förtroende. Det tar ju olika lång tid för olika barn. Men ibland kan jag uppleva att nu händer det något här". (Fanny, fsk-lärare)

De pedagoger som ingått i studien verkar också ha en gemensam attityd när det gäller att inte lägga någon prestige i arbetet med utagerande barn. De verkar vara villiga att erkänna för både sig själv, för andra och för ledningen att man behöver hjälp. Pedagogerna ser det inte som ett misslyckande att tala om att de inte reder ut situationen ensam. De har därför inte någon svårighet i att erkänna behovet av hjälp och stöttning för att kunna hitta de ”rätta” redskapen.

”Jag tror att ju mer öppen man är för att vilja utveckla sig, ju vidare vyer har man och ju mer mottaglig är man för andras idéer. Ju mer kunskap man har desto mer mottaglig är man för att hitta strategier”. (Felicia, fsk-lärare)

Pedagogerna menar att starka känslor många gånger varit grunden till att de sökt ny kunskap och reflekterat över de kaosartade situationer som uppstått. Kaoset har gjort att man som pedagog har blivit tvungen att synliggöra sin egen livsvärld genom att studera sina handlingar och reflektera över dem.

Vägen mot de pedagogiska redskapen

I intervjumaterialet har det kunnat urskiljas ett antal redskap som pedagogerna använt sig av på olika sätt i sitt arbete med utagerande barn. Dessa redskap verkar de i huvudsak ha tagit till sig genom egen erfarenhet samt genom reflektion, både egen och tillsammans med kollegor. Pedagogerna menar även att de har fått vägledning genom kompetensutveckling och via specialpedagog. Läraren Lotta beskriver t ex sin egen reflektion efter att ha upplevt kaosartade situationer så här:

”Efteråt funderar man på vad jag kunde ha gjort för att det inte skulle ha blivit så här. Jag frågar mig om det beror på mig, om det beror på barnen eller situationen runtomkring. Man vänder liksom ut och in på sig själv, samtalar med kollegor och funderar på vad jag kan göra för att det här inte skall hända igen”.

Förskolläraren Fia talar om att misslyckanden inte behöver vara av ondo, så länge de följs av reflektion.

”Man får inte vara rädd för att misslyckas. Det är värre om man ständigt gör om samma misstag och inte reflekterar över situationen. Jag tror att man måste misslyckas för att förstå”.

Fia menar alltså att misslyckanden kan framtvinga reflektion och att pedagoger som inte anser sig misslyckas följaktligen inte heller reflekterar över det pedagogiska arbetet i samma utsträckning. Misslyckande och reflektion är således på många sätt en förutsättning för utveckling både på det individuella och organisatoriska planet.

Som vi tolkar det verkar pedagogernas erfarenhetsbaserade lärande vara den mest betydande källan till de konkreta redskap, som pedagogerna funnit värdefulla i arbetet med utagerande barn. Samtliga pedagoger vittnar om att erfarenhet på olika sätt bidragit till att de kunnat se på skeenden ur andra perspektiv. Två av förskollärarna, Fia och Fanny talar t ex om att de tidigare varit rädda för att kaosartade situationer skall uppstå, eftersom de förknippat kaos med känslor av misslyckande, men att de nu tänker på ett annat sätt, som Fanny förmedlar i följande citat.

”Jag har insett att kaos inte är något farligt. Det gör inget om det låter lite eller att det inte blir just så som jag har tänkt mig. Jag brukar istället ha med mig vissa punkter till t ex en samling, så får jag se hur det blir. Jag brukar även se till att jag har flera alternativ. Detta tror jag att man får med sig genom erfarenhet”.

Fanny upplever att det till och med kan vara lite positivt med kaos, eftersom pedagoger lägger stor vikt vid att ha kontroll. Hon menar att dagen är inrutad efter vissa rutiner och fasta tider och att kaoset därför kan bidra till att pedagoger behöver tänka efter hur de kan göra istället och inte fastna i gamla hjulspår.

Pedagogerna var eniga om att kompetensutveckling i olika former hjälper till att problematisera och komma vidare i tanke och handling, inspirera till att pröva nytt och göra annorlunda. Förskolläraren Felicia upplever att ju mer kunskap man har desto mer mottaglig är man för att hitta nya strategier. Hon berättar t ex att föreläsningar gett henne aha-upplevelser som gjort att hon kommit vidare ur låsta positioner.

Läraren Laila har alltid varit intresserad av att läsa pedagogisk litteratur och har gått flera vidareutbildningar under årens lopp. Det har gjort att hon lärt sig mycket om sig själv säger hon.

”Den senaste handledarutbildningen handlade nästan bara om självkännedom, om vad jag som pedagog har för starka och svaga sidor osv. På så sätt har jag fått möjlighet att utveckla mitt ledarskap”.

Specialpedagogen beskrivs som en samtalspartner, en person som man kan ”bolla” idéer tillsammans med. I ett par fall säger sig pedagogerna också ha haft nytta av att specialpedagogen varit med i klassen och observerat. Läraren Lotta tycker t ex att hon lärt sig mycket av den respons hon fått av sitt ledarskap i gruppen. Det är inte alltid man märker själv vad man gör för fel eller om det är något man behöver ändra på säger hon. Lotta beskriver också hur specialpedagogen stöttat henne i klassrummet under en del lektioner när det varit mycket turbulens med konflikter och barn som fått utbrott som gjort andra barn rädda osv. Lotta är nöjd med den handledning hon får av specialpedagogen, men önskar även att elever skulle få tillgång till handledning.

Vår tolkning av materialet visar på att det är via reflektion (både enskild och kollektiv), erfarenhet och handledning, som vägen mot de nya redskapen blir synlig.

Två långsiktiga strategier

Av pedagogernas berättelser kan det utläsas, att de arbetar enligt två långsiktiga och övergripande strategier för att förbättra situationen för gruppen och de utagerande barnen. Den ena strategin handlar om att pedagogerna insett att de måste vara öppna för att förändra sig själva, sitt eget bemötande och agerande. Den andra strategin handlar om att anpassa verksamheten efter barnen. De menar att alla barn är olika och att det är förskolan och skolan som ska anpassas för att möta barnen och inte tvärtom. För att de här strategierna skall lyckas har pedagogerna använt sig av olika redskap.

Pedagogiska redskap

Vi kan se tre olika spår bland de tankar pedagogerna ger uttryck för. En del av arbetet handlar om att underlätta för personerna runtomkring de utagerande barnen, dvs. pedagogerna själva och de andra barnen. Sedan finns det redskap som används för att uppnå ett gott resultat för alla inblandade parter, pedagoger och alla barn i gruppen, inklusive de utagerande barnen. Den tredje delen, är relativt liten och gäller de insatser som är riktade mot att förbättra skolsituationen för *just* de utagerande barnen.

Extra resurs

Stöd i form av en extra resursperson beskrivs både som en tillgång och något som nästan kan uppfattas som en belastning för pedagogerna. En av intervjudeltagarna, Laila har varit i många klassrum i egenskap av mentor. Hon anser, som även läraren Lotta nämnde, att det varken är schyst eller rimligt att ge en student eller annan person, som saknar adekvat utbildning, i uppdrag att arbeta med utagerande barn.

”Det är viktigt när man har svåra barn att man får en pedagogiskt utbildad person. Annars kan det bli svårt istället. Det finns ju en etisk sida också, för även om barn kan vara förfärliga, så får man ju inte kränka dem. Om man inte vet hur man skall tackla t ex de här provocativa barnen, kan man använda fel språkbruk och göra fel saker”. (Laila, lärare)

När situationen däremot är den omvända, dvs. att gruppen tillförs en resursperson som genom erfarenhet och/eller utbildning fått möjlighet att reflektera över sitt eget förhållningssätt i relation till utagerande barn, är det en vinst för alla parter.

”Vi pedagoger kände oss oerhört trötta och ledsna. Vi kände att vi inte riktigt räckte till. När vi fick en resurs till avdelningen blev det möjligt för oss att avvärja barnets ”attacker”, vilket blev en vändning för de andra barnen, samtidigt som vi fokuserade på att hjälpa X. Man kan säga att det var två parallella steg”. (Fia, fsk-lärare)

En resurs kan förvisso avlasta personalen, men den största förtjänsten beskrivs i termer av trygghet och lugn och ro för barnen. Inte minst för de utagerande barnen som ofta har en negativ självbild och som behöver få känna sig lyckade och socialt accepterade i gruppen.

Vikten av att lyckas

Vikten av att hjälpa utagerande barn att lyckas talar förskolläraren Fanny om, utifrån ungefär samma grunder som Fia. Pedagoger som arbetat med utagerande barn vet att de ofta har en negativ självbild, säger hon. Fanny berättar att hon försöker tänka på att ligga steget före, för att undvika att dessa barn hamnar i trubbel och tråkiga situationer. Hon menar också att det är viktigt att förbereda de här barnen på förändringar och hur dagen kommer att se ut.

Följden av ett utagerande beteende innebär ofta svårigheter att samspeja i grupp. Flera av pedagogerna talade om utagerande barns behov av ett ”hjälp-jag” eller ett ”assisterande-jag” som förskolläraren Fanny uttryckte det. Någon som hjälper barnet att förklara principer och som kan sätta ord på deras tankar och känslor.

”Vi fick förklara för honom hur det kan vara i leken och hur man fantiserar. Och man fick förklara för de andra barnen hur X tänkte och vad som oroade honom”. (Fia, fsk-lärare)

Läraren Laila hör ofta lärare säga att den sociala samvaron måste fungera innan man kan inhämta kunskaper, men hon har erfarenhet att det ibland kan vara tvärtom, att man genom ett visst kunskapsområde som intresserar, kan få ganska stökiga barn att bli harmoniska och vilja lära sig.

”Man måste ge dem uppgifter som får dem att lyckas och då tror jag mycket på skapande arbete. I det skapande arbetet kan man alltid hitta uppgifter där barn lyckas och att lyckas bra med sitt arbete kan bidra till att man blir mer harmonisk i gruppen.
(Laila, lärare)

Relationens betydelse

En del av det innehåll som finns i pedagogernas berättelser återkommer inom olika områden. Ett sådant område är betydelsen av att bygga upp en god relation med barnen.

”De skall känna att de är väntade och att jag tycker att det är roligt att vara tillsammans med dem. Positiv bekräftelse är viktigt, jag ser dig och jag hör dig...”
(Fanny, fsk-lärare)

Fanny arbetar mycket medvetet med att bygga upp en relation, vilket hon uttrycker i följande citat:

”Jag försöker också när jag håller på att bygga upp den här relationen att försöka komma ihåg vad det är som de tycker om, så att jag på ett smidigt sätt kan göra en övergång när det behövs. Om det är något som de har sagt eller berättat så försöker jag komma ihåg det till nästa gång så att de känner att jag verkligen lyssnar på dem”.

Som Fanny också påpekar gäller det här hela barngruppen, men kanske extra mycket de utagerande barnen, eftersom kontakten med dem ofta präglas av förmaningar och tillrättavisningar. Att skapa en positiv relation även till utagerande barn är som upprepats flera gånger i pedagogernas berättelser, en förutsättning för att nå framgång i arbetet.

Samarbete mellan personal

Våra intervjudeltagare har arbetat på flera skolor eller förskolor och erfarenhet att skillnaden är stor när det gäller vad man menar med samarbete.

I förskolan förutsätts det på ett annat sätt än i skolan att personalen samarbetar kring barnen, eftersom flera pedagoger arbetar tillsammans med samma barn. Men som förskolläraren Fanny påpekar fungerar inte alltid samarbetet bra automatiskt och när det inte gör det avspeglar det sig på barnen.

Laila (lärare) tycker att den viktigaste skolutvecklingen som skett sedan hon började arbeta som lärare på 70-talet är arbetslagsreformen. Laila arbetar själv mycket ihop med en kollega, vilket hon anser är en styrka. Då är de två som känner barnen och föräldrarna i båda klasserna.

Läraren Lena anser att samarbete mellan personalen är a och o.

...”och då menar jag samarbete på riktigt, inte bara att man säger att ”på vår skola samarbetar vi”, så står man där ensam i alla fall när det väl händer något”

Även Lena samarbetar mycket med en kollega och beskriver det som ett framgångskoncept. Om man är två pedagoger på en grupp kan man åstadkomma så oerhört mycket mer än en person, speciellt i de fall när man inte har föräldrarna med sig, säger hon.

Vikten av goda föräldrakontakter

Genom materialet framstår det som att föräldrakontakten är en mycket viktig faktor i den positiva utvecklingen för de utagerande barnen. Men att bygga upp en god föräldrakontakt är naturligtvis viktig gentemot alla barns föräldrar. När det finns utagerande barn i gruppen kommer det nästan alltid reaktioner från andra barns föräldrar, som jag som pedagog måste hantera, menar förskolläraren Felicia. Det händer t ex att barn går hem och säger att de är rädda för ett speciellt barn. Föräldrar kan också ifrågasätta andra föräldrar. Felicia talar om den balansgång det kan innebära att bemöta föräldrars oro i sådana lägen. Å ena sidan vill de att föräldrarna skall känna att de kan lämna sitt barn i trygghet och att pedagogerna är medvetna om problemet och arbetar med att förbättra situationen. Å andra sidan är det ett faktum att det är stora barngrupper och knappt med resurser. Förskolläraren Fanny tar också upp den etiska aspekten och säger att man inte heller vill lämna ut för mycket information om det utagerande barnet eller dess föräldrar.

För att skapa en god kontakt mellan föräldrar och pedagoger berättar Felicia (fsk-lärare) att alla pedagoger på avdelningen är med på alla utvecklingssamtal. Det ger en mer rättvis bild av barnet anser de, eftersom man ser olika saker.

”Även om det är mitt ansvarsbarn så ser ju min kollega mina barn och jag hennes”.

Detta är tankar som stämmer överens med Lenas och Lailas ovan, fast de arbetar i skolan. Pedagogerna i båda skolformerna ser alltså att både barn och föräldrar vinner på att få möjlighet att etablera en god kontakt med fler än en pedagog.

Ord och bild som stöd

Två av pedagogerna i förskolan har använt sig av sociala berättelser eller seriesamtal som de också kallas, för att ge de utagerande barnen en möjlighet att förstå sig själva och hur andra tänker och känner. Förskolläraren Fanny säger att det är specialpedagogen som tipsat dem om detta och att de använder sig av seriesamtal för att få en pojke i deras barngrupp att bättre förstå konsekvenserna av sina handlingar.

”Han är väldigt klok när han pratar om andra barn och hur de bör agera och reagera. Men när det kommer till honom själv är det svårare”. (Fanny, fsk-lärare)

Fia (fsk-lärare) beskriver också hur hon använder visuella hjälpmedel för social träning med en pojke som har liknande bekymmer. Fia upplevde att pojken i fråga blev lättad när han kunde göra sig förstådd på detta sätt.

”Detta ledde till att X ville rita varje gång det uppstod en konflikt. Han verkade uppleva att han genom ritandet kunde göra bot på det som hänt. Men efter en lång process kunde vi istället verbalt relatera till rutorna”.

Fias positiva erfarenheter av sociala berättelser har lett till att de numera inte bara presenterar dagens schema i text utan även med bilder. Med andra ord är detta något som fungerar bra för alla barn i gruppen.

Mindre grupper

Det framkommer ganska tydligt i berättelserna att utagerande barn har svårt att samspela med flera barn samtidigt och hantera sig själva i en stor barngrupp. De utagerande barnen fungerar bättre i mindre grupper.

Förskolläraren Fanny berättar att de t ex har jobbat med social träning i mindre lekgrupper. Hennes erfarenhet är att utagerande barn ofta leker ensamma bredvid andra barn, eftersom de har svårt att samspela och förstå lekens villkor.

”Då fick en vuxen vara närvarande för att försöka få alla barnen att förstå varandra, att alla har rätt på sitt sätt, att det inte alltid finns ett rätt sätt eller ett fel sätt”. (Fanny, fsk-lärare)

Vår tolkning är att pedagogerna genom att använda nya redskap, ändrat sin tillvaro och utvidgat sin livsvärld. Redskapen har de funnit tack vare att det skett en förändring i deras tankemönster, vilket lett till att de lärt nytt och handlat därefter.

Positiva förändringar

Den förändring eller skillnad som pedagogerna kan se för gruppens del efter att de använt sig av ovan omskrivna redskap, handlar i mångt och mycket om att barnen känner sig trygga och vågar vara sig själva. När pedagogerna ombads beskriva hur gruppen förändrats eller vad de anser kännetecknar en väl fungerande grupp, blev formuleringarna nästan som tagna ur skolans värdegrund. Är det ett gott klimat i en grupp, präglas den av en positiv stämning, alla skall känna att de är lika mycket värda och att deras personliga bidrag till gruppen är betydelsefullt. Det är viktigt att barnen vågar uttrycka sig muntligt utan att riskera att få tråkiga kommentarer eller känna osäkerhet inför andras reaktioner. Pedagogerna talade också om betydelsen av att barnen visar empati och förståelse för att vi är olika. Lena (lärare) uttryckte sig kort och gott så här:

”När det fungerar bra i en grupp är barnen positiva och tycker att det är roligt att komma till skolan”.

När de utagerande barnen börjar fungera bättre påverkar det även pedagogernas arbete. Känslor av tillfredsställelse över att det alltmer börjat gå att genomföra det som är tänkt återkom i framför allt lärarnas berättelser. En intervjudeltagare som ganska nyligen upplevt en positiv förändring i sin grupp, beskriver att det successivt blivit mer lustfyllt att planera och göra saker tillsammans med gruppen.

En av förskollärarna, Fanny, menar att positiva förändringar kan ge sig till känna på många olika sätt. Hon berättar t ex om en pojke som tidigare skrattat när andra barn slagit sig, men som nu visar känslor och ser bekymrad ut vid en liknande situation. Hon minns också ett barn som slutade bitas och istället började klappa och visa omtanke om andra barn. Fanny tycker även att hennes egen upplevelse av sin arbetssituation påverkats positivt i takt med att hon blivit bättre på att uppmärksamma även små positiva förändringar.

”Jag har lärt mig att även glädjas över små framsteg, att se det stora i det lilla”!

Som berörts tidigare har utagerande barn ofta svårt att hantera sina känslor på ett för omgivningen acceptabelt sätt. En skillnad i beteende hos utagerande barn som pedagogerna talat om, gäller just de här barnens sätt att hantera negativa känslor. En av förskollärarna,

Fanny säger t ex att de varit måna om att försöka få de utagerande barnen att förstå att det är okej att bli arg, men inte att kasta saker, säga fula ord och sticka iväg. Flera av pedagogerna anser att förmågan att visa empati och kunna uttrycka känslor verbalt utgör grunden för att samspelet med andra barn skall fungera. Fanny berättar t ex om en pojke som hon upplevde gjorde framsteg i sin sociala utveckling, när det gick upp för honom att de andra barnen inte ville honom illa när de vidrörde eller tilltalade honom. Detta medförde att han också började förstå att man inte alltid kan göra precis som man vill, utan måste visa hänsyn och kompromissa ibland. Fanny sammanfattar just denna pojkes positiva förändring så här:

”Till slut kunde X se de andra barnen som potentiella kompisar och inte som potentiella hot”.

Skillnader mellan förskola och skola

Resultatredovisningen visar på fler likheter än skillnader mellan lärares och förskollärares lärdomar av arbete med utagerande barn. Vi anser ändå att det kan vara intressant att lyfta fram vissa punkter som verkar uppfattas på olika sätt av pedagoger i förskolan respektive skolan.

I förskolan arbetar de pedagoger som ingår i samma arbetslag med samma barn, vilket förefaller vara en styrka. Som förskollärare har man t ex kollegor som är väl insatta i de förhållanden som råder i gruppen. En annan synpunkt som kommit fram gäller pedagogers olika sätt att tackla utagerande barn. Barn är olika och kan således föredra en viss personlighet eller ledarstil framför en annan osv. Resonemanget kan alltså sammanfattas med att både de vuxna och barnen vinner på att flera pedagoger arbetar tillsammans med en grupp barn. Pedagogerna i skolan träffar också sitt arbetslag regelbundet. De planerar och gör saker tillsammans, ibland över klassgränserna men arbetar mestadels var och en i sin klass, vilket följande citat ger uttryck för:

*”,, man är ganska ensam med jobbiga saker t ex i kontakten med föräldrar”
(Lotta, lärare).*

Pedagogerna i skolan upplever att kontakten med föräldrar till utagerande barn ofta är ett jobbigt kapitel. Det vanligaste sättet att kontakta föräldrar är enligt pedagogerna i skolan, via e-post eller kontaktbok. Det händer också att de ringer, men då oftast för att prata om tråkiga händelser. Funderingar av denna typ kom upp under samtalen:

”skriver jag för mycket negativt? Låter jag för arg? Nu måste jag försöka hitta på något positivt att skriva...” (Lotta, lärare).

Förskolepersonalen har daglig kontakt med barnens föräldrar, vilket verkar avdramatisera innehållet i konversationen. Budskap blir som bekant mer nyanserade när det även ges möjlighet att ta del av människors mimik och kroppsspråk.

I förskolan är pedagogerna omsorgspersoner i högre utsträckning än i skolan. Den fysiska kontakten får större utrymme. Man går in i sitt arbete, sin roll som förskollärare med hela sin personlighet på ett annat sätt än i skolan. Detta kan möjligen förklara att förskollärarna i högre utsträckning uttryckte att de tänkte mycket på sitt arbete och barnens situation i gruppen även hemma. Pedagogerna i skolan såg det som att de lever med en roll som lärare. Visserligen tillstod de att de använder sin personlighet även som lärare, men att de är på sitt arbete i rollen

som just lärare. Ett synsätt som en av pedagogerna ansåg sig ha haft nytta av under tuffa perioder, då hon haft flera utagerande barn i gruppen.

”Om jag råkar illa ut i en kaossituation måste jag säga till mig själv att det är min roll som lärare som blir angripen och inte mitt privata jag” (Sonja, lärare).

Pedagogerna i skolan var av uppfattningen att det alltid finns en eller två i varje klass som har ett utagerande beteende. De menar att det är väldigt ovanligt med klasser där det inte finns någon. Medan pedagogerna i förskolan upplever att de inte stöter på det lika ofta, utan att de har stött på ett utagerande barn då och då under årens lopp.

Resultatet relaterat till horisontbegreppet

Genom hela arbetsprocessen har det fenomenologiska begreppet horisont varit centralt. I analysen har ambitionen funnits att undersöka om det är möjligt att använda Berndtssons (2001) vidareutveckling av horisontbegreppet, dvs. möjlighets- och handlingshorisont på denna studies material. Med hjälp av dessa begrepp, hoppas vi kunna få en bättre förståelse för fenomenen *hur pedagoger hanterar utmaningen med utagerande barn i sin grupp* samt *hur pedagogers erfarenhetsbaserade lärande tar sig uttryck i arbetet med utagerande barn*.

Berndtsson (2001) belyser i sin avhandling hur synskadade personer utvidgat sin horisont, från att ha känt sig oförmögna till egna handlingar, till att kunna handla utefter sin nya situation. Dessa personer har kunnat göra denna ”resa” tack vare att de tagit del av andra synskadades lärande och erfarenheter. Detta resulterade i sin tur till upptäckten att det faktiskt finns möjligheter och val att göra, trots synnedläggning. Det var då som *möjlighetshorisonten* uppdagades för att sedan utvecklas till ett eget handlande, dvs. en utvidgning av *handlingshorisonten*.

Vi anser att dessa begrepp är överförbara även på denna studies resultat. Analysen visar på att pedagoger genom kaossituationer, blivit tvungna att förändra sitt handlande, då gamla vanor och tidigare tankemönster inte fungerat i arbetet med utagerande barn. Studiens deltagare har alla en önskan om att skapa bättre förutsättningar för utagerande barn och därmed utvecklas själva som pedagoger. Vägen mot att hitta nya möjligheter dvs. att utvidga sin *möjlighetshorisont*, har huvudsakligen gått via kollegor och egen reflektion. Pedagoger samtalar och rådfrågar varandra efter konkreta lösningar när de stöter på svårigheter i arbetet med utagerande barn. Precis som synskadade lär nytt av andra i samma situation, gör även pedagogerna detta. I denna studie har deltagarnas möjlighetshorisont vidgats via egen reflektion och ett eget prövande, men detta har till största delen skett via ett kollektivt lärande som visat på nya möjligheter. Möjligheterna bestod i detta fall av två olika strategier, dels i att anpassa verksamheten, dels i att förändra sitt eget förhållningssätt, vilket i sin tur har lett till en kvalitetsutveckling.

När möjligheterna synliggjorts för pedagogerna, började sökandet efter redskap. Redskapen var nödvändiga för att kunna utvidga sin *handlingshorisont*. Dessa nya redskap fann pedagogerna via handledning av specialpedagog men också via samtal med erfarna kollegor. Eftersom de flesta pedagoger som deltagit i studien har lång erfarenhet, kan man anta att det har skett ett flertal horisontutvidgningar under deras tid i yrket. Samtidigt kommer det sannolikt att ske ytterligare horisontförskjutningar hos dessa pedagoger i framtiden inte minst med tanke på deras positiva inställning till utveckling och eget lärande.

Diskussion

Resultatet visar på ny kunskap, genom den process som framgått att pedagogerna tagit sig igenom för att hantera och lära nytt i arbetet med utagerande barn. Denna process består av ett antal steg som kan sägas följa en bestämd ordning. Det första steget är att erfarit kaos. I den kaosartade upplevelsen har jobbiga och negativa känslor tagit sig i fysiska uttryck, vilket lett till att pedagogerna sökt nya vägar för att få till stånd en vändning i arbetet med utagerande barn. För att söka nya redskap och komma fram till en vändning krävs det att pedagogerna har en viss attityd och en vilja att reflektera över redan befintliga och nya kunskaper. Utmaningen för en specialpedagog torde bli att kunna möta pedagoger som befinner sig på olika ställen längs denna väg, för att kunna bidra till vidare reflektion och utveckling.

Metoddiskussion

Vi anser att vårt val av metod, att genomföra reflexiva intervjuer, var ett bra val för att få kunskap om det vi sökte dvs *pedagogers lärdomar av sitt arbete med utagerande barn*. Under arbetet med denna studie har vi frågat oss i vilken utsträckning det är möjligt att få syn på någon annans livsvärld. Vi inser att vi endast fått en liten inblick i de pedagogers livsvärld som vi samtalat med. Vi tror dock, att de besök i skolan och förskolan som föregick samtalen ökade möjligheten att få en förståelse för intervjudeltagarnas upplevelser av utagerande barn i relation till sin livsvärld. Även om stunderna när vi hälsade på troligtvis inte blev exakt som det blivit om vi inte varit där, kändes det ändå som om vårt besök medverkade till en avslappnad och god stämning under själva intervjutillfället. Med tanke på studiens tidsplan föreföll sex deltagare vara ett rimligt antal att hinna med att tolka och analysera. Det kan naturligtvis diskuteras hur många personer som är lämpligt att samtala med för att få en bild av det undersökta fenomenet.

Genom valet att utgå från en livsvärldsansats har vi försökt att vara följsamma och öppna gentemot intervjudeltagarnas sätt att förhålla sig till fenomenet utagerande barn, men också medvetet ställt vår egen förförståelse i relation till de nya kunskaperna. För som Carlsson (2009) påpekar, kan förförståelsen både vara till hjälp när vi skall försöka förstå olika fenomen, och hindra oss i vårt meningsskapande.

Vi har valt att lyfta fram och diskutera de resultat vi funnit mest intressanta. Tyngdpunkten är lagd på specialpedagogens roll och de utmaningar som denne kan ställas inför i vardagen. Med tanke på studiens syfte har särskild uppmärksamhet ägnats åt på vilket sätt specialpedagogen kan stötta pedagoger i deras arbete med utagerande barn.

Möta känslan av kaos

Studiens resultat visar på att upplevelsen av kaos och dess konsekvenser framkallar många och starka känslor. Pedagogerna beskrev en mängd negativa känslor och upplevelser i sitt arbete med utagerande barn. Dessa känslor kan bestå som tidigare nämnts av bl.a. rädsla, utmattning och förvirring eller som någon uttryckte det ” jag blir svettig och uppjagad”. Upplevelser verkar vara en förutsättning för att gå vidare och lämna gamla vanor och söka nya handlingsmönster. De känslor som beskrivs handlar till stor del om en fysiskt obehaglig upplevelse i kroppen. Merleau-Ponty (1997) menar att vår levda kropp både är mental och fysisk. I detta fall visar pedagogernas berättelser på att känslan av kaos upplevs som något kroppsligt snarare än intellektuellt. Det är främst den fysiska delen av kroppen som reagerar och agerar i en kaossituation. Det framstår som att det är först genom reflektion som pedagoger kan överföra den kroppsliga reaktionen till att även bli en intellektuell process, då

man som pedagog börjar pröva nya sätt att handla. Naturligtvis är alla möten med barn i förskola och skola, viktiga att reflektera kring utifrån ett lärarperspektiv. Men det framstår som att det är extra viktigt att pedagoger får möjlighet att reflektera kring just händelser som orsakat en stark fysisk reaktion. Reflektion ger då pedagogerna en möjlighet att omvandla en fysisk känsla till en medveten process, dvs. mot att upptäcka en ny *möjlighets- och handlingshorisont*.

Anledningen till att de pedagoger som ingår i denna studie, lyckats omvandla sina fysiska reaktioner och börjat reflektera över sitt förhållningssätt, verkar ha att göra med deras attityd. Deras negativa känslor verkar ha fungerat som en drivkraft till att utvidga sin handlingrepertoar. Pedagogernas känslor verkar också ha lett till nya frågeställningar som berör förhållningssätt och hur verksamheten är organiserad. En styrka kan ses i att pedagogerna inte varit rädda för att misslyckas. "Misslyckandet" har istället bidragit till att pedagogerna börjat reflektera. Reflektionen har sedan inneburit att de har omvandlat negativa upplevelser och känslor till personlig utveckling och till sökande efter konkreta redskap i arbetet med utagerande barn.

Reflektion

Det är tydligt att de pedagoger som ingått i studien har reflekterat *mycket* över sig själva och hur verksamheten kan anpassas till att möta *alla* barn. Molander (1996) menar att tyst kunskap till stor del handlar om oreflekterade föreställningar och handlingar. Studiens resultat visar just på att när pedagoger är reflekterande, leder det ofta till förändrade handlingsmönster och ett synliggörande av pedagogers tysta kunskap. Pedagogerna i studien hade inga svårigheter att sätta ord på sitt handlande när det gäller arbetet med utagerande barn, vilket troligtvis är ett resultat av medveten reflektion i ett tidigare skede. En rimlig slutsats utifrån denna studie är att pedagoger som regelbundet reflekterar över sitt pedagogiska arbete, har lättare att sätta ord på sin kunskap och skapa sig ett yrkesspråk, vilket Claesson (2004) efterfrågar. Å andra sidan, kan det vara möjligt att det är pedagogernas förmåga att sätta ord på sin kunskap som leder fram till en mer utvecklande reflektion.

Schön anser (enligt Molander, 1996) att erfarna pedagoger har förmåga att reflektera över möjliga handlingsalternativ under själva handlandet. De pedagoger som ingått i denna studie anser däremot i enlighet med Van Manen (enligt Hensvold, 2003) att det är omöjligt att både vara involverad i en situation med barnet och samtidigt reflektera över den. Om reflektion skall leda till en djupare förståelse krävs distans till det som inträffat. De betonar vikten av att i lugn och ro få reflektera över vad som gick fel/rätt och hur man eventuellt kunde ha gjort istället.

Enligt pedagogerna är reflektion och erfarenhetsbaserat lärande grunden till ett framgångsrikt arbete med utagerande barn. Hur sker då det optimala reflekterandet? Är det ett ensamarbete eller kollektivt lärande? Ska det ske på bestämd planerad tid eller dyker den bästa reflektionen upp spontant? Molander (1996) förespråkar ett kollektivt lärande. Efter denna studies process är vi benägna att hålla med. Både pedagogerna i förskolan och skolan beskrev hur de genom olika forum reflekterade tillsammans med sina kollegor. Det var genom erfarna kollegor som de fått distans till sitt eget handlande och det var genom dem de fått praktiska tips på hur de kunde gå vidare. Även Ranagården (2006) menar att samtal med kollegor är en viktig kanal till kunskap.

Förskolan har goda förutsättningar för ett kollektivt lärande, eftersom arbetslagstanken är mer utvecklad där än i skolan. Pedagoger arbetar tillsammans i vardagen och ansvarar för

gemensamma barn. En del av planeringstiden är också en gemensam tid för arbetslaget. I skolan kan detta vara svårare, eftersom de pedagoger som ingår i samma arbetslag ofta inte arbetar med samma barn, å andra sidan har pedagoger i skolan mer planeringstid och på så sätt större möjligheter till reflektion än pedagoger i förskolan. Oberoende av tidsaspekten är frågan om pedagogerna själva insett att reflektion kan vara nyckeln till att utveckla och höja kvaliteten på verksamheten? Används pedagogers tid till rätt saker eller missar man att väva in reflektion i sin planeringstid?

När det gäller bäst tid för reflektion, berättade en del av pedagogerna att deras mest gynnsamma reflektionstid inte alltid var på bestämd arbetstid, utan något som skedde mer oplanerat på annan tid. Blir det då en utopi att tro att genom att avvara mer tid för pedagoger så skapas per automatik mer reflektionstid? Kan pedagoger reflektera på beställning? En viktig fråga, att ställa sig i detta sammanhang är, hur skolan och förskolan ska kunna skapa goda förutsättningarna för gynnsam reflektion hos pedagoger.

Men räcker det då att reflektera tillsammans med kollegor och utbyta goda strategier och redskap för att på ett bättre sätt kunna hantera utagerande barn? Kanske är det även så att man som pedagog behöver få stöttning i att skapa distans till sin egen verksamhet. Flera av pedagogerna som intervjuades menade att handledning av en specialpedagog hade hjälpt dem att lyfta reflektionen till en annan nivå. Genom distans, utvecklades djupet på reflektionen, vilket ledde till att man synliggjorde mönster och på så sätt såg sina handlingar ur ett vidare perspektiv. Av Ranagårdens (2006) forskning framgår att erfarenhetslärande ofta stannar vid en viss nivå om inte detta lärande får ett visst stöd. Genom att utmanas i sin reflektion av t ex en specialpedagog, verkar pedagoger kunna göra en liknande horisontförskjutning som Berndtsson (2001) belyser, där man får syn på nya möjligheter som innefattar ett nytt handlande. Men detta är inget som sker vid tidsbrist eller i ett forcerat tillstånd. Studiens resultat visar alltså på att fördjupad reflektion kräver tid, engagemang och handledning.

Denna studie kan sägas komplettera Ranagårdens studie (2006), beträffande reflektionens betydelse för lärandet. Hon menar att lärares vardagsarbete innehåller stora möjligheter för lärande i relationer. Men för att kunna nyttja detta krävs kollektiv reflektion. För att skapa bättre möjligheter för pedagogers lärande kan slutsatsen sägas vara att det behövs ett ökat frirum i pedagogers vardagsarbete.

Utagerande barn - endast en liten del av "kakan"

Genom pedagogernas berättelser synliggörs tre olika spår när det gäller hur de hanterar utagerande barn. En del av arbetet handlar om att underlätta för personerna runtomkring de utagerande barnen dvs. pedagogerna själva och de andra barnen. En annan del består av pedagogiska redskap som används för att uppnå ett gott resultat för alla inblandade parter, pedagoger och alla barn i gruppen, inklusive de utagerande barnen. Detta medför att det i verkligheten endast är en relativt liten del av de beskrivna insatserna som är inriktade på att förbättra skolsituationen för *just de utagerande barnen*. Av resultatet att döma är det mycket knappa resurser för barn i förskola och skola som av olika anledningar befinner sig i svårigheter. Av den "lilla kaka" av resurser som fördelas till barn med speciella behov, är det endast en liten del som är direkt riktade mot att stötta och förbättra situationen för de utagerande barnen. De åtgärder som ligger på gruppnivå är naturligtvis också oftast till gagn för de utagerande barnen, men det är lätt att låta sig luras och tro att dessa barn får mer stöttning och ta del av mer resurser än vad de i verkligheten får. En stor del av kakan går med andra ord åt till, att göra situationen uthärdlig för pedagoger och för de andra barnen i gruppen.

Normer i förskola och skola

Det framgår av studien att normen kan uppfattas som snävare i skolan än i förskolan. Pedagogerna i skolan uttryckte att det mer eller mindre finns utagerande barn i varje klass, medan pedagogerna i förskolan menade att det var mindre förekommande, att de hade mött ett utagerande barn då och då. Det ter sig märkligt att ett utagerande beteende plötsligt ger sig till känna hos barn i skolan utan att det har synt i förskolan. Det är troligare att pedagoger i förskolan har haft bättre förutsättningar att möta dessa barn. I förskolan finns fler pedagoger runt varje barn, vilket kan gagna barnet, eftersom det då är flera vuxna som kan tillgodose barnets behov och se olika sidor av dess personlighet. Dessutom finns det i förskolan också större möjligheter att organisera sig i mindre grupper och anpassa miljön.

Av pedagogernas berättelser framstår det också som att ett beteende som avviker från normen snabbare uppfattas som en brist hos barnet av pedagoger i skolan än i förskolan. Denna slutsats finner vi stöd för hos Ranagården (2006), då hon menar att det finns en strävan hos lärare att nå det som betraktas som normalt av samhället. Detta normala kan dock se olika ut beroende på vilken tid man befinner sig i. Hennes studie visar på att lärares förslag till åtgärder ofta sker mot bakgrund av bilden av den ideala eleven och syftar till att påverka elevens beteende.

Inställningen påverkar relationen

I resultatredovisningen betonas betydelsen av en god lärare-elev relation. Intervjudeltagarna menar till och med att en god relation mellan pedagog och barn är en förutsättning för att arbetet, med i synnerhet utagerande barn, skall bli lyckosamt. Det gavs också exempel på att goda relationer kan verka motiverande för barnen och att uppbyggnaden av relationen långsiktigt brukar leda till en vändning i positiv bemärkelse. Henricsson (2006) beskriver hur lärares attityd påverkar barnet i olika riktningar. Hon menar att ett humanistiskt förhållningssätt, då läraren är varm och engagerad kan utgöra en skyddsfaktor för utagerande barn. På samma sätt belyser hon hur negativa lärarbeteenden och negativa lärare-barn-relationer kan ses som en riskfaktor för utagerande barns vidareutveckling. Det finns alltså ett tydligt samband mellan pedagogers inställning till utagerande barn och hur relationen mellan dem ser ut.

Våra intervjudeltagare talade bl.a. om vikten av att de vuxna lägger sig vinn om att skapa en positiv bild av barnet och försöker förstå tillvaron utifrån barnets perspektiv. Folkman (1998) berör detta område när hon poängterar betydelsen av att utveckla barnets känsla för ömsesidighet. Med en sådan målsättning måste pedagoger visa att de bryr sig och försöker förstå saker ur barnets perspektiv, menar hon. Hensvolds (2003) budskap är ungefär detsamma. Hon skriver om betydelsen av att pedagoger utgår ifrån barnens livsvärld, vilket i förlängningen leder till en stor respekt för barnet. Hensvold (2003) anser vidare att det också är viktigt att stärka barnens självkänsla, vilket innebär att pedagogerna visar för barnet att ”du duger som du är”. Med det vill hon ha sagt att det är nödvändigt att ge stora portioner både uppmärksamhet och bekräftelse till utagerande barn.

När Emilson (2008) talar om att ta utgångspunkt ur barns perspektiv, har vissa kvaliteter i pedagogers förhållningssätt betonats. Det handlar bl.a. om nyfikenhet på barnets eget sätt att erfara och förstå världen, dvs. tolka och förstå ”det som visar sig för barnet”. Hon talar även om emotionell närvaro som en viktig del i uppbyggnaden av en god relation, vilket enligt henne innebär att försöka känna in barnen sensitivt och vara följsam gentemot det som barnen ger uttryck för.

Olika slags vuxenstöd

Under samtalen med intervjudeltagarna berördes betydelsen av vuxennärvaro ur flera aspekter. Ett återkommande exempel handlade om leksituationer. För att stötta utagerande barn i leken och ge dem möjlighet att fungera i samspel med andra barn, ansåg pedagogerna att vuxennärvaro är nödvändigt. Då utagerande barn ofta är inblandade i konflikter, uttrycktes bl a värdet av att finnas med ”när det händer”, för att undvika att det utagerande barnet skadar sig själv eller andra. Men också för att känna till bakgrunden till uppkomna konflikter, eftersom det finns en tendens till att de här barnen blir de ”svarta fåren” som ofta får skulden för allt.

Hensvold (2003) skiljer på vuxennärvaro och handledning av en vuxen. En handledande stötta innebär att man som pedagog är aktiv och stöttar barnet i att utveckla sitt tänkande. Det kan handla om att kunna hantera sina känslor vid en konflikt och ha konkreta strategier för det eller att träna på att se och förstå konsekvenserna av sitt handlande. När Hensvold (2003) talar om vad det innebär att vara en närvarande pedagog, är det denna sorts närvaro hon beskriver, att verkligen finnas till hands och stödja barnet när det behövs. Enbart genom sin närvaro ger den vuxne barnet ett indirekt stöd, menar hon. Det var denna sorts stöttning eller handledning av elever som läraren Lotta önskade att specialpedagogen kunde hjälpa till med, eftersom hon oftast var ensam lärare i klassen.

Specialpedagogens roll

Hur kan man då som specialpedagog, stötta pedagoger i sin upplevelse och känsla av kaos? Utgångspunkten för samtalet måste naturligtvis vara att den som befinner sig i en svår situation skall komma vidare i tanke och handling. Det är samtidigt viktigt att bekräfta jobbiga känslor och vara lyhörd för hur känslorna påverkar inställningen till arbetet och därmed möjligheten att komma ur en kaosartad upplevelse. Läraren Lotta uppskattade den uppbackning hon fått av specialpedagogen i klassrummet vid som hon upplevde akuta situationer. Utifrån deras gemensamma erfarenhet kunde de sedan försöka förstå processer i gruppen och vilka omständigheter som påverkar om det blir bra lektioner eller tvärtom kaosartade lektioner.

Läraren Laila tyckte att hon lärt sig mycket om sig själv när hon gick handledarutbildningen. Hon talade t ex om värdet av att lära sig bemästra negativa känslor, eftersom känslorna och inställningen påverkar upplevelsen av situationen. Hon talade också om andra viktiga processer som kan ske vid handledning bl a att den egna reflektionen har stor betydelse. Den uppfattningen delar hon med Molander (1996) som också anser att reflektion är en viktig komponent i en utvecklingsprocess. Molander (1996) beskriver reflektion som en kognitiv process som likaväl kan ske utan ord. Claesson (2004) anser däremot att kunskap som kan uttryckas genom språket har större möjlighet att bli föremål för reflektion och problematisering. Hon menar att själva språket och samtalsprocessen är en del av reflektionen. Enligt pedagogernas utsagor sker dessa varianter växelvis, både den tysta reflektionen som Molander beskriver och den reflektion där tankar formuleras i ord och ventileras tillsammans i arbetslaget eller med en specialpedagog.

Samtliga intervjudeltagare nämnde på ett eller annat sätt betydelsen av att arbeta med sig själv som pedagoger, vilket de såg som en väg till utveckling. Danielsson och Liljeroth (1998) talar inledningsvis om betydelsen av att pedagoger utvecklar en medvetenhet om hur de själva som människor påverkar andra och påverkas av andra samt har kännedom om sina egna starka och svaga sidor. Oscarsson (2006) lyfter bl.a. fram självkännedom som en positiv effekt av handledning. En viktig uppgift för en specialpedagog torde alltså vara att bolla tankar och frågor med pedagoger i syfte att bl a medvetandegöra vilka situationer som framkallar känslor

av frustration och hur de kan hanteras. Men framför allt hjälpa till att reducera känslor av misslyckande och istället fokusera på starka sidor och uppmuntra till att göra mer av det som fungerar bra.

Kanske skulle man som specialpedagog kunna arbeta fram en slags handlingsplan tillsammans med pedagoger, som tycker sig ha fastnat i negativa upplevelser av sitt arbete. På liknande sätt som man går tillväga när det gäller elever som befinner sig i svårigheter, skulle specialpedagog och pedagog kunna resonera sig fram till mål och konkreta delmål. En gemensam analys som föregåtts av observationer och eventuellt enskilda samtal med elever och de pedagoger som arbetar med gruppen, skulle kunna ligga till grund för en slags handlingsplan och en målsättning att arbeta efter. Oscarsson (2006) påpekar t.ex. att utagerande barn inte sällan upplever att skolan är meningslös och obegriplig. Hon menar att när sammanhanget är obegripligt börjar barn bete sig på ett underligt sätt och att positiva faktorer för dessa barn utgörs av att pedagogerna gör anpassningar så att skolsituationen blir begriplig och hanterbar. Anpassningar av verksamheten efter barns behov skulle t ex kunna utgöra en övergripande målsättning, medan olika pedagogiska redskap skulle kunna bidra till en bättre anpassning och utgöra delmål.

Beträffande handledning av specialpedagog talade pedagogerna i studien i huvudsak om vad handledning kan ha för betydelse för enskilda individer, men mindre om den kreativa process som handledning kan leda till för arbetslaget. Specialpedagogen har ju också en viktig roll när det gäller det kollektiva lärandet. Som läraren Laila sa, är det nyttigt att se på sig själv i relation till andra. Det skulle t ex kunna handla om att problematisera variationen av attityder till utagerande barn i arbetslaget. Samtliga deltagare som vi samtalat med utgick från ett relationellt perspektiv på skola och lärande dvs. de ställde svårigheter i relation till omgivningen och ansåg inte att det var brister hos barnet som orsakade svårigheter. Denna samsyn är troligtvis ovanlig när det gäller arbetslag i allmänhet och skulle således kunna bli föremål för en intressant diskussion. Pedagoger besitter också mycket kunskaper som de inte är vana vid att formulera i ord s.k. tysta kunskaper. Med handledningens hjälp kan befintliga kunskaper få komma till uttryck och i nästa steg kanske individen kan tänka nytt i ett bredare perspektiv och t ex ta till sig nya redskap i arbetet med utagerande barn, vilket kan leda till en yrkesutveckling. Med andra ord kan en specialpedagog medverka till att det sker en horisontutvidgning hos pedagoger, liknande den som Berndtsson (2001) beskrev hos synskadade. Framför allt kan det ske genom ett kollektivt lärande, då man lär nytt genom att ta del av andras handlingar vid t.ex. lärande samtal som utgår från ett problem i pedagogers vardag.

Förslag till vidare forskning

En intressant aspekt på lärares lärande har dykt upp under arbetets gång som skulle kunna vara tänkbart att forska vidare om. Vi har i studien enbart utgått från pedagoger som har ett långt yrkesverksamt liv bakom sig i förskola och i skola. Även dessa rutinerade pedagoger finner svårigheter i hur de ska hantera och lära nytt i arbetet med utagerande barn. Frågan är då hur nyexaminerade lärare upplever situationen. Ranagården (2006) menar att man egentligen borde kunna se en skillnad i förslagen på åtgärder från en erfaren lärare och från en nyligen utbildad lärare. Studien har dock visat på att denna skillnad inte framkommer tydligt. Det hade trots detta varit intressant att undersöka hur en erfaren kontra en oerfaren pedagog *hanterar* en kaossituation. Troligtvis dyker kaossituationer upp under en pedagogs hela yrkesliv, men kan det vara så att kaoset inte får ett lika stort omfång när pedagoger, genom reflektion har satt ord på sin kunskap och låtit den fysiska reaktionen omvandlas till en mental process.

Slutord

I ett tidigt skede av arbetet intervjuade vi varandra. Avsikten med detta var att tydliggöra vår egen förståelse av arbete med utagerande barn, både för oss själva och i relation till studiens innehåll. Om samma procedur skulle återupprepas nu efter studiens genomförande hade troligtvis våra berättelser sett något annorlunda ut. Efter att ha lärt nytt under "resans gång" och fått goda möjligheter att reflektera över de lärdomar intervjudeltagarna delat med sig av, skulle vi t ex inte betrakta arbetet med utagerande barn som något "nödvändigt ont". Istället ser vi det som en utmaning som ibland ingår som en del av en pedagogs yrkesroll, vilket kan leda till nya lärdomar och personlig utveckling. En "skola för alla" måste även inkludera de barn som kallas utagerande. Vi anser att ambitionen alltid måste vara att anpassa verksamheten och pedagogers förhållningssätt efter att kunna möta *alla* barn, för att på sikt kunna nå en fungerande förskole- och skolsituation som verkar inkluderande.

Referenslista

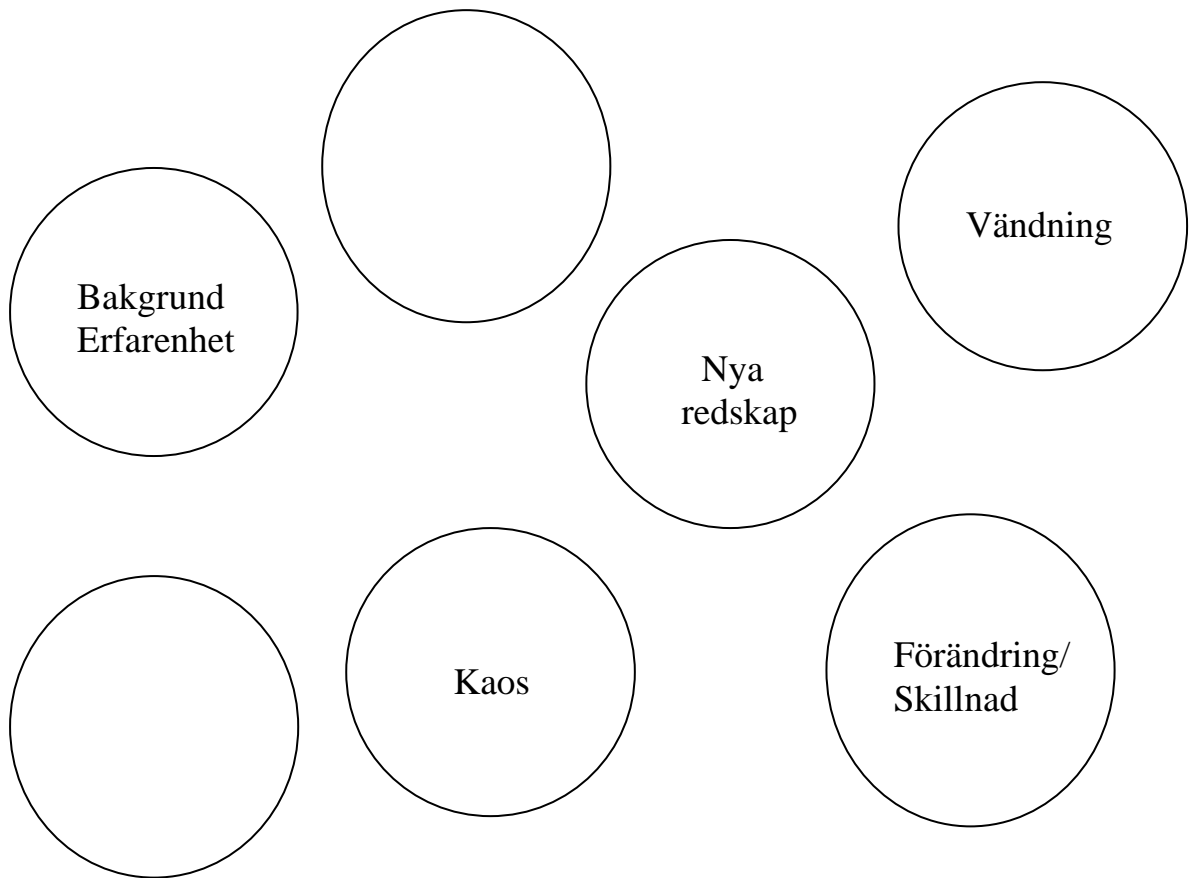
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik - ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & Björck-Åkesson, E. (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66-82). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Almers, E. (2009). *Handlingskompetens för hållbar utveckling. Tre berättelser om vägen dit*. (Akademisk avhandling). Jönköping: Högskolan i Jönköping, Institutionen för didaktik.
- Alvesson, M & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, I. (1999). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: Högskoleförlaget vid Lärarhögskolan i Stockholm, HLS.
- Andreasson, I & Asp-Onsjö, L. (2009). Talet om pojkar och flickor i behov av särskilt stöd. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 35-58). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (1995). Självreflektionens möjligheter och gränser i läraryrket. *Nordisk Pedagogik*, 15(12), 72-87.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar: Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi* (3 uppl.). Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund* (s. 9-58). Lund: Studentlitteratur. Sidor
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet* (159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndtsson, I., Claesson S., Friberg, F. & Öhlén, J. (2007). Issues about Thinking Phenomenologically while Doing Phenomenology. *Journal of Phenomenological Psychology* (38), 256-277.
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 251-276). Lund: Studentlitteratur.
- BUP. (2010). Svensk BUP-förenings riktlinjer för handläggning av barn med utagerande beteende (version 2003-05-30). Hämtat 17 januari 2010, från <http://www.slf.se/upload/14945/Slutdokumentet%20publicerat.pdf>
- Carlsson, N. (2009). Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 231-250). Lund: Studentlitteratur.

- Claesson, S. (2004). *Lärares levda kunskap* (217). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Claesson, S. (2005). Inspiration som vidgar horisonten. I J. Bengtsson, (Red.), *Med livsvärlden som grund* (s. 135-151). Lund: Studentlitteratur.
- Clark, C, Dyson, A & Millward, A. (1998). *Theorising special education*. London & New York: Routledge.
- Danielsson, L & Liljeroth, I. (1998). *Vägval och växande: förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan* (268). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Folkman, M-L. (1998). *Utagerande barn och inåtvända barn. Det pedagogiska samspelets möjligheter i förskolan*. Malmö: Runa förlag AB.
- Folkman, M-L & Svedin, E. (2003). *Barn som inte leker: från ensamhet till social lek i förskolan*. Hässelby: Runa.
- Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och metod i urval* (A. Melberg, övers.). Göteborg: Daidalos.
- Goodson, I & Numan, U. (2002). *Livshistoria och professionsutveckling – Berättelser om lärares liv och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Henricsson, L. (2006). Warriors and Worriers: Development, Protective and Exacerbating Factors in Children with Behavior Problems. A Study Across the First Six Years of School. (Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences, 14). Uppsala: Uppsala Universitet, Institutionen för psykologi.
- Hensvold, I. (2003). *Fyra år efter examen. Hur förskollärare erfar pedagogiskt arbete och lärarutbildningens spår*. (Akademisk avhandling). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Holme, I & Solvang, B. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lidholm, M. (2001). *Stöd åt utagerande barn i hem, förskola och skola: Allmänna barnhusets konferens 27-29 november 2000*. Stockholm.
- Marton, F. (1999). *Inläring och omvärldsuppfattning: en bok om den studerande människan*. Stockholm: Prisma.

- Mathiason, L. (2000). Bökiga barn och bråkiga ungar. *Pedagogiska magasinet*, (3), 14-15.
- Merleau-Ponty, M. (1997). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid: om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Oscarsson, M. (2006). *Pedagogers förhållningssätt och bemötande till utagerande barn*. (Pedagogiskt examensarbete, 10 poäng) Malmö.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter*. Stockholm: Liber.
- Ranagården, L. (2006). *Lärares lärande om elever. En sociologisk studie av yrkespraktiken* (39). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- SOU, 1999:63. *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Thurén, T. (1991). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Runa förlag.
- Vetenskapsrådet. (2010). *Forskningsetiska principer inom humanvetenskaplig forskning*. <http://www.vr.se/publikationer>
- Wiking, B. (1993). *Bråkiga barn. Praktisk psykologi för pedagoger i förskola och skola*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Åsberg, R. (2001). *Det finns inga kvalitativa metoder och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(4), 270-292.
- Öhlén, J. (2005). Cancersjuka personers lidande. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund* (s. 153-173). Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1, Temaområden som samtalsunderlag



Bilaga 2, Petras berättelse

Jag har arbetat som lärare i ungefär 15 år. Jag har haft tjänster både på mindre orter och i storstaden vilket jag upplever har gett mig olika slags erfarenheter. Just nu arbetar jag i årskurs två på en skola i en storstad där jag har varit i snart 10 år.

Jag har inte mött så många utagerande barn tidigare under min tid som lärare men just nu kan man nog säga att jag har fyra stycken i min klass. Detta är barn som ganska hämningslöst lever ut sina känslor och det känns som "lite för mycket" i en grupp på femton.

När det gäller kaoset som kan uppstå ibland, upplever jag att det är en känsla av att tappa kontrollen. Eftersom det är flera barn som är utagerande i gruppen kan det vara så att en av dem börjar och de andra "hakar på". Mycket kan hända samtidigt, i en ända av rummet kanske ett barn välter bänkar och i andra ändan händer något annat och jag kan ju inte dela mig. Det kan vara småsaker som utlöser en kaossituation. Jag kan ta ett exempel som nyligen inträffade: Ett barn skulle vässa pennan och råkar då stöta till ett "känsligt" barns cusinauristavar på en mattelektion. Denna till synes oskyldiga händelser utlöste ett raseriutbrott som fick till följd att stavar flög och barn sprang och gömde sig. Jag upplever att de utagerande barnen i gruppen har en tendens att missuppfatta sina klasskamrater och tro att de vill dem illa vid minsta beröring eller tilltal. Känslan i en kaossituation blir att man inte riktigt klarar av att skydda de andra barnen i den utsträckning man skulle vilja. De har ju rätt att befinna sig i en lugn miljö. De blir ju faktiskt rädda ibland och då känner jag mig otillräcklig. Efter en dag med en eller flera kaosartade lektioner kan jag känna mig utpumpad, trött och uppgiven.

När man tillfälligt lyckats reda ut kaoset i klassrummet är det mycket arbete som kvarstår, ringa föräldrar till de barn som blivit utsatta t.ex. blivit skadade av en bänk som kommit farande och ringa föräldrar till de barn som orsakat kaoset. Tid som man mycket hellre hade ägnat åt annat. Det tar också tid och kraft att reflektera över hur man istället skulle ha kunnat agera för att situationen inte skulle ha urartat. Jag brukar ta hjälp av mina kollegor för att "bolla" idéer, vilket jag upplever fungerar bra.

Det känns som att det tar längre tid att skapa en relation och bygga upp ett förtroende till utagerande barn. De är så vana vid att få mycket tillsägelser av vuxna. Men det är viktigt att arbeta med att få en god relation även till dessa barn, om man skall ha möjlighet att komma någon vart överhuvudtaget. Ju bättre relation man har med barnet desto lättare går det också att häva en kaossituation när den uppkommer.

Det som kan få en kaossituation att vända och tidvis bli bättre är när vi lyckas få ett nära samarbete med föräldrarna, då vi strävar åt samma håll. Det märks stor skillnad i de fall där vi har ett nära samarbete med föräldrar jämfört med de fall där det inte fungerar så bra i mötet med föräldrarna. Vi har även haft en bokcirkel på skolan som handlat om barn med beteendemässiga svårigheter. I samband med den har vi fått uppgifter kopplade till boken som vi skulle träna på under några veckor t ex ignorering av dåligt beteende, tysta signaler och positiv förstärkning, för att sedan diskutera i smågrupper hur det gick och varför osv. Att få ta del av forskning och att sitta tillsammans och diskutera tycker jag leder framåt.

Jag upplever att jag kommit en bit på väg när det gäller att hantera utagerande barn och få dem att fungera tillsammans med andra barn i en grupp, men jag tycker fortfarande att det är en stor utmaning och en av de svåraste uppgifter som jag ställs inför i mitt yrke.

Bilaga 3, Camillas berättelse

Efter förskollärarytbildningen vikarierade jag på olika skolor under några år. Efter barnledigheten fick jag tjänst på en förskola i en förort till Göteborg. Där har jag varit i sammanlagt 10 år nu, fast på lite olika avdelningar. Jag har mestadels arbetat med barn från 1-5 år, men även i en F-2:a i skolan.

Under mina år som förskollärare har jag haft tre pojkar som haft utagerande beteenden, men inte samtidigt. De har, kan man säga, avlöst varandra. Oftast har den första tiden på förskolan varit relativt lugn, ett slags lugn före stormen. Sedan börjar det utagerande beteendet eskalera. Till slut är det så illa och så många andra barn som far illa, att man är tvungen att verkligen tänka till runt barnet. Det som jag upplevt som kaosartat under deras tid på förskolan har varit känslan av oförutsägbarhet. Ofta är det också så att känslan av kaos infinner sig fast det inte är kaos, eftersom man är på sin vakt hela tiden. Det är nästan som att "gå på äggskal" och det dränerar en på energi. Man går också ständigt och undrar varför. Varför gör han si eller så? Men tyvärr är det en fråga som man aldrig riktigt får reda på.

Kaoset uppstår oftast under mellanstunderna dvs. när barnen ska förflytta sig mellan olika aktiviteter. Då händer det relativt ofta att pojkarna ifråga puttar någon, rivs, bits eller gör sönder någons bygge eller leksak. Det är jobbigt när det händer, för man är så mån om att de andra barnen inte skall råka illa ut. Arbetet kring dessa barn innebär även en hel del extra föräldrakontakt, både med de utsatta barnens föräldrar och med det utagerande barnets föräldrar. Det kan kännas jobbigt ibland när man får höra från andra föräldrar att deras barn är rädda för att gå till förskolan och drömmer mardrömmar. Man vill ju att förskolan ska vara trygg och lugn och det är ju självklart det som vi måste jobba mot.

Det har blivit bättre nu tycker jag. Ibland har det kommit en specialpedagog till arbetslaget, men jag tror inte att det är hon som har kommit med några förlösande idéer. Det är snarare så att det blivit ett tillfälle då vi i arbetslaget har satt oss ner och pratat ihop oss. Både om hur vi uppfattar barnet ifråga och även försökt hitta strategier som förebygger och som kan leda till att kaossituationerna blir färre. Efter en tid utvärderar vi och diskuterar vad som fungerat bra som vi vill fortsätta att arbeta med.

Vi är noga med vuxennärvaron vid de tillfällen på avdelningen som vi har utagerande barn. Vi ser t.ex. till att det alltid finns en överlämnande och en mottagande pedagog när vi byter aktiviteter, dvs. när barnen lämnar en pedagog så möter de en annan. Vi har bestämt oss för några få regler som all personal är noga med att hjälpa barnen att följa. Vår erfarenhet är att utagerande barn har svårt att fungera i en stor grupp, därför försöker vi göra mindre grupper. Vilka som ingår i grupperna kan förstås variera. Det är även viktigt att de andra barnen i gruppen får lov att "vila" sig från dessa barn ibland. Även om vi har fått det att fungera bättre, finns känslan av att lugnet plötsligt kan bytas mot kaos ändå kvar.