



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

”Svarte Petter eller Syndabock”

en vinjettstudie om några pedagogers
förhållningssätt till barn som uppvisar ett oflexibelt -
explosivt beteende

Madelene Bringnäs

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Katharina Jacobsson och Ulla Berglindh
Examinator:	Lena Fridlund
Rapport nr:	VT15-IPS-12 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Katharina Jacobsson och Ulla Berglindh
Examinator:	Lena Fridlund
Rapport nr:	VT15-IPS-12 SPP600
Nyckelord:	Oflexibelt – explosivt beteende, förhållningssätt, lärandemiljö

Syfte: Det övergripande syftet med studien har varit att undersöka pedagogers förhållningssätt till barn som uppvisar ett oflexibelt - explosivt beteende, samt att undersöka hur pedagoger i förskolan arbetar med att skapa en optimal lärandemiljö för barn som upplevs som oflexibla och explosiva.

Teori: Studien tar sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet där man menar att barnet lär och utvecklas i interaktion med andra. I ett sociokulturellt perspektiv intresserar man sig enligt Säljö (2000) för att studera hur individen påverkas och formas av miljön, språk och den rådande kulturen. Författaren menar att kommunikativa processer är centrala för mänskligt lärande. För förskolans del menar Dysthe (2003) att det handlar om att skapa interaktionsformer där barnet känner sig accepterad och uppskattad för att ge barnet motivation för fortsatt lärande.

Metod: Studien är kvalitativ och jag har använt mig av vinjettmetoden för att samla in empirin. Sex pedagoger som arbetar i samma förskolområde i en stadsdel i Västsverige har intervjuats och deltagit i studien. I analysarbetet av insamlad empiri har jag tagit hjälp av en hermeneutisk tolkning där man menar att del och helhet påverkas av och är beroende av varandra. Sammanhanget mellan del och helhet är en förutsättning för vår tolkning och förståelse (Ödman, 2007).

Resultat: Resultatet visar att pedagoger ofta möter barn som uppvisar ett oflexibelt- explosivt beteende i förskolans verksamhet. Informanterna i studien visar på insikt om att barn som upplevs oflexibla och explosiva är i behov av särskilt stöd. Pedagogens förhållningssätt, arbetslagets samarbete och verksamhetens struktur anses som betydande faktorer. Exempel på arbetsätt och metoder kan bland annat vara att barnet får stöd och vägledning av en pedagog, att dela in barnen i mindre grupper och att använda sig av visuella hjälpmedel som exempelvis tecken som stöd och bilder. Pedagoger känner ofta en otillräcklighetskänsla, stress och frustration i arbetet med barn som upplevs som oflexibla och explosiva. Oftast har det ett samband med en hög arbetsbelastning. Med för få medarbetare, för stora barngrupper och med brist på kompetensutveckling.

Förord

Nu är det äntligen dags att sätta punkt för det här arbetet som har inneburit många och långa timmar framför datorn. Det har varit spännande och utvecklande på flera sätt. Jag har många gånger varit på väg att ge upp men med mycket envishet är jag nu till slut i mål och det känns helt fantastiskt!

Jag vill framföra ett stort tack till de pedagoger som tog sig tid att medverka i min studie genom att de lät sig intervjuas och dela med sig av sina erfarenheter och kunskaper. Tack vare er blev studien möjlig att genomföra.

Ett tack riktas också till handledarna Katharina och Ulla för vägledning med mitt arbete som inte alltid varit så självklart.

Sist men inte minst vill jag tacka min lilla familj för stöd och uppmuntrande ord!

*Madelene Bringnäs
Våren 2015*

Innehållsförteckning

1 Bakgrund	1
1.1 Definitioner av begrepp för ett svårhanterligt beteende	2
1.2 Förskolans pedagogiska uppdrag	3
1.3 Vad säger styrdokumentet om barn i behov av särskilt stöd	3
1.4 Lärande	4
1.5 Specialpedagogik	5
1.6 Centrala begrepp	6
2 Syfte och frågeställningar	7
3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning	8
3.1 Oflexibelt – explosivt beteende	8
3.2 Förfaraden i verksamheten som kan påverka	9
3.2.1 Förskolmiljön	9
3.2.2 Förhållningssätt	10
3.2.3 Tillit	11
3.2.4 Maktposition	11
3.2.5 Kravanpassning	12
3.2.6Handledning som stöd och kompetensutveckling	12
3.3 Situationer i förskolan som kan upplevas som problematiska	13
3.3.1 Sociala samspelsituationer	13
3.3.2 Samlingssituationer	13
3.3.3 Övergångssituationer	13
4 Teoretisk utgångspunkt	15
4.1 Sociokulturellt perspektiv	15
4.2 Specialpedagogiska perspektiv	17
5 Metod	19
5.1 Metodval	19
5.2 Vinjettmetod	19
5.3 Halvstrukturerad intervju utifrån vinjetter	20
5.4 Urval	21
5.5 Genomförande	22
5.6 Analys och bearbetning i hermeneutisk anda	22
5.7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	23
5.8 Etiska aspekter	24
6 Resultat	25
6.1 Pedagogers uppfattningar om barn som uppvisar ett oflexibelt – explosivt beteende	25
6.2 Barnets behov och metoder som används i förskolans verksamhet	27
6.3 Bristande förutsättningar i förskolans verksamhet	31
7 Diskussion	33
7.1 Metoddiskussion	33
7.2 Resultatdiskussion	34
7.2.1 Stressrelaterade faktorer som påverkar förutsättningar i förskolans verksamhet	35

7.2.2 Den sociala miljös betydelse.....	35
7.2.3 Den fysiska miljös betydelse.....	40
7.3 Avslutande reflektioner.....	40
7.4 Vidare forskning.....	41
Referenslista.....	42
Bilaga 1.....	
Bilaga 2.....	

1 Bakgrund

Föreliggande studie handlar om det *förhållningssätt* pedagoger i förskolan har till barn som av omgivningen upplevs ha svårigheter i att hantera motgångar och förändringar och uppvisar ett beteende som kan orsaka kaos, obalans och frustration för både dem själva och för omgivningen. I litteratur och forskning har många olika begrepp använts för att beskriva det beteende hos barn som är centralt för studien. Exempel på olika begrepp kan vara, problemskapande beteende, bråkiga barn, barn med beteendeproblem, barn med koncentrationssvårigheter, normbrytande beteende, bokstavs barn etc. Gemensamt för de olika benämningarna är att det handlar om barn som upplevs ha sociala samspelsvårigheter och svårigheter med att reglera sina känslor (Socialstyrelsen, 2010). Ofta handlar det om att barnets beteende präglas av uppmärksamhets- och koncentrationsproblem (Kinge, 2009). En mer utförlig definition av begreppen redogörs för i nästa kapitel.

I studien, används Greenes (2003), begrepp *oflexibelt – explosivt beteende* som begrepp för att beskriva ett svårhanterligt beteende. Begreppet bedömer författaren som en adekvat beskrivande benämning, för att ge en bild av vad vilket stöd dessa barn är i behov av. Barn med oflexibelt - explosivt beteende riskerar mer än andra barn att hamna i negativt samspel med vuxna i förskolan, eftersom deras beteende upplevs speciellt svårt att hantera av pedagoger (Druglie, 2003). Eresund och Wrangesjö (2008) skriver att våra grundläggande värderingar styr vårt sätt att tolka olika beteende i olika sammanhang. Hejlskov Elvén (2014) anser att ett problemskapande beteende alltid uppstår i ett sammanhang. Ett beteende kan anses lämpligt i ett sammanhang men inte i ett annat. Han skriver vidare att de beteenderegler som genom åren har utvecklats har haft gemenskapen som utgångspunkt.

Barn som uppvisar ett oflexibelt - explosivt beteende upplevs många gånger av sin omgivning, enligt Kinge (2009), som oförutsägbara och impulsstyrda. De kan börja sparka och slåss utan en tillsynes anledning. Ha ett skiftande humör, reagera snabbt och oväntat samt upplevas som rastlösa och splittrade. De vill helst bestämma innehållet i lek, de har svårt att vänta på sin tur och svårt att hålla sig till regler. De kan upplevas oroliga under samlingen eller andra aktiviteter och petar gärna på kompiserna som sitter bredvid, springer ofta sin väg i övergångssituationer. Det blir oftast protester när de ska ta på sig kläder för att gå ut. Samtidigt skriver författaren att i mindre grupp och i mindre stressrelaterade situationer kan dessa barn upplevas som mycket trevliga. Hur arbetar pedagoger i förskolan med att skapa en optimal lärandemiljö för barn som uppvisar ett oflexibelt – explosivt beteende?

Enligt skollagen (SFS 2010:800) är kommunerna skyldiga att erbjuda förskoleverksamhet för alla barn i åldrarna 1-5 år. Lagen säger också att barn som tillfälligt eller varaktigt är i behov av särskilt stöd ska få det stödet utformat. Då de flesta barn i Sverige går i förskolan från tidig ålder, utgör vistelsen på förskolan därmed en stor del av barnets närmiljö och är således viktig för barnets delaktighet och lärande (Björck-Åkesson, 2009). Palla (2011) skriver att när förskolans verksamhet ställer krav och förväntningar på barnet, riktas också fokus mot barnets beteende, olikheter och förmågor och sätt att vara och göra.

Persson (2013) skriver om arbetslagets betydelse för en god pedagogisk verksamhet. Författaren menar att för att arbetslagen ska fungera väl i att kunna möta alla barn och skapa optimala möjligheter för delaktighet och lärande är det viktigt att pedagogerna har samma grundsyn. Jag har arbetat i förskolan i många år och den erfarenheten jag bär med mig är att pedagogers förhållningssätt är mycket varierande och har betydelse i mötet med barn som uppvisar ett oflexibelt - explosivt beteende. Min erfarenhet är att flertalet pedagoger ideligen

uttrycker frustration över att arbetet med oflexibla - explosiva barn och att det är en mycket svår uppgift, de tycker att dessa barn kräver mycket tid och engagemang av dem. De tycker sig ha prövat allt i arbetet men att ingenting hjälper. Svårigheter att finna lämpligt arbetssätt och lösningar blir påtagliga. Tidig intervention kan, enligt Andershed & Andershed (2005) och Druglie (2003), troligtvis förebygga problemutveckling hos barn som är i riskzonen. Druglie (2003) hävdar att pedagoger i förskolan har ett stort ansvar i att kunna ge dessa barn rätt hjälp och stöd. Syfte med föreliggande studie är att undersöka pedagogers förhållningssätt till barn som uppvisar ett oflexibelt - explosivt beteende, samt undersöka hur pedagoger i förskolan arbetar med att skapa en optimal lärandemiljö. Som blivande specialpedagog ses studien som oerhört viktig då jag sannolikt kommer att möta pedagoger i förskolan som är i behov av stöd och vägledning i sitt arbete med oflexibla - explosiva barn. Kinge (2009) skriver att barn som upplevs som oflexibla och explosiva kan provocera, förbrylla och ta fram otillräcklighetskänslor hos pedagoger och lärare. De kan utmana och ta fram känslor hos oss som vi inte riktigt kan stå för eller vill kännas vid. Det är därför nödvändigt att pedagoger lär sig att *förstå* de här barnens känslor och upplevelser av en situation. Istället för att avvisa och straffa bör pedagoger hitta motivationen att *hjälpa* och *stödja* dessa barn. Min förhoppning är att studien i bästa fall kan öka förståelsen hos pedagoger och andra vuxna som möter barn som uppvisar ett oflexibelt – explosivt beteende.

Barn som uppvisar ett oflexibelt - explosivt beteende kan senare eventuellt diagnostiseras med en eller fler neuropsykiatrisk funktionsnedsättningar (Greene, 2003). Som regel diagnostiseras emellertid barnet först i skolåldern (Kinge, 2007).

1.1 Definitioner av begrepp för ett svårhanterligt beteende

Uppräkningen av begrepp visar tydligt att det inte finns ett bra samlingsbegrepp för detta problemområde. Inget av begreppen beskriver alla de olika svårigheter som finns i denna heterogena grupp av barn (Socialstyrelsen, 2010). De benämningar som redovisas nedan är de begrepp som används i den litteratur och forskning som ligger till grund för studien.

Problemskapande beteende – Problemskapande beteende är beteende som skapar problem för personer i omgivningen. Barnen beskrivs allmänt som olydiga, konfliktsökande, skrikiga, de slåss, bits och sparkas. Problemskapande beteende uppkommer alltid i ett sammanhang och är beroende av hur beteendet hanteras och förstås av omgivningen (Hejlskov Elvén, 2014).

Bråkiga barn – Barn kämpar på olika sätt om makt och status i gruppen på förskolan. Beteende som tidigare förknippats med tonårstiden kryper allt längre ner i åldrarna. De är beteenden som är provocerande och aggressiva. Barnet uppför sig oersonligt, hänsynslöst och otacksamt. Barnet beskrivs ha dålig uthållighet, ignorera tillsägelser och instruktioner. Barnet kan reagera med utbrott genom att sparka och slåss (Eresund & Wranjesjö, 2008)

Beteendeproblem – Utagerande beteende är en vanlig form av beteendeproblem som omfattar handlingar som fysiska och verbala angrepp mot andra människor i omgivningen. Fysiskt utagerande förekommer oftare i förskoleåldern och avtar med barnets ålder, däremot ökar verbalt utagerande när barnet blir lite äldre. Uttagerande beteende är i allmänhet mer förekommande hos pojkar än hos flickor (Nordahl, Sörlie, Manger & Tveit, 2007).

Barn med koncentrationssvårigheter - De typiska svårigheter som barn med koncentrationssvårigheter i allmänhet har är, uppmärksamhetsstörning, impulsivitet, svårigheter att finna lagom aktivitetsnivå och svårigheter med att uppfatta och följa regler och instruktioner (Kadesjö, 2009).

Normbrytande beteende – Normbrytande beteende kan yttra sig i aggressivt beteende genom exempelvis utbrott eller icke aggressivt beteende genom att barnet bryter mot regler tar eller förstör saker. Barnet upplevs inte leva upp till de regler och normer som finns i dess omgivning (Andershed & Andershed, 2005).

Bokstavs barn - Begreppet är ett samlingsnamn för barn med neuropsykiatriska diagnoser. Utmärkande beteende för dessa barn är uppmärksamhets- och koncentrationssvårigheter, konfliktsökande, trotsiga, rigiditet, ofta med kommunikations- och samarbets svårigheter (Kinge, 2007).

1.2 Förskolans pedagogiska uppdrag

Förskolan är en egen skolform, som styrs av skollag och läroplan. Förskolans arbete utgår ifrån mål och riktlinjer som står angivet i förskolans läroplan (Lpfö, 98/10, Skolverket 2010).

Enligt Skolverket (2010) ska förskolan bland annat:

.....lägga grunden för ett livslångt lärande. Verksamheten ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar. Förskolan ska erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet. I samarbete med hemmen ska barnens utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar främjas (Skolverket, 2010 s. 5.)

Förskolan ska erbjuda barnen en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet. Den ska inspirera barnen att utforska omvärlden. I förskolan ska barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen (Skolverket, 2010 s. 6.)

Vidare står det i *läroplanen för förskolan* (Skolverket, 2010) att förskolans kvalitet kontinuerligt och systematiskt ska dokumenteras, följas upp, utvärderas och utvecklas. Barnets utveckling och lärande ska följas, dokumenteras analyseras för att kvaliteten på förskolans verksamhet ska kunna utvärderas och skapa bra villkor för lärande. Syftet med utvärdering av förskolans kvalitet är att skapa bättre förutsättningar för varje barns lärande och utveckling. Dock står det inte på vilket sätt dokumentationen ska genomföras eller vilka artefakter som ska brukas. Detta blir en tolkningsfråga och upp till respektive förskola att förhålla sig till.

Enligt Skolverket (2013a) visar statistiken att gruppstorlekarna i förskolan ökade kraftigt under början av 1900-talet. Men har under de senaste fyra åren stabiliserats. Andelen barn som definierades vara barn i behov av särskilt stöd har ökat, enligt Skolverket (2004) och sambandet med större barngrupper ses som orsak till det. Barnets språkutveckling och socialt samspel kan, enligt Skolverket (2013a), påverkas negativt av stora barngrupper och låg personaltäthet.

Tidigare forskning har visat på att gruppstorlekarna påverkar verksamheten, men att konsekvenserna är en följd av komplexa samvariationer med andra faktorer som exempelvis personalens utbildningsnivå och barngruppens sammansättning (Skolverket, 2013a, s. 10).

1.3 Vad säger styrdokument om barn i behov av särskilt stöd?

I samtliga texter som förskolans uppdrag vilar på värnas om barns behov. Barns olikheter och förutsättningar ska mötas och respekteras. I Barnkonventionen (2006) beskrivs att det enskilda barnet har rättigheter att få sina grundläggande behov tillgodosedda, genom att bland

annat få uttrycka sin mening och bli respekterade. I Salamanca-deklarationen (2006) beskrivs hur barns olikheter för inläring ska respekteras. Undervisningen ska anpassas efter barnets behov och förutsättningar och inte tvärtom, då inlärningsprocessen är olika hos alla individer.

I Skollagens 1 kap 4§ (SFS 2010:800) står det att:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt det är möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (s.2)

I läroplanen för förskolan Lpfö 98/10 står det att:

Den pedagogiska verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar. Personalen förmåga att förstå och samspela med barnet och få föräldrarnas förtroende är viktigt, så att vistelsen på förskolan blir ett positivt stöd för barn med svårigheter. Alla barn ska få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen (Skolverket, 2010, s.5).

1.4 Lärande

Barns *lärande* har sin grund i den sociala och kulturella praktik som de ingår i, samt i de relationer och erfarenheter som det enskilda barnet möter i sin vardag. Barnets kognitiva, sociala och emotionella lärande utgör en samverkande helhet av deras erfarenheter, kommunicerande och agerande med omgivningen. När barnet börjar på förskolan har det redan utvecklat olika sätt att förhålla sig till sin omgivning. Barnets erfarenheter ligger som grund för nya erfarenheter. Barn lär på ofantligt många olika sätt både i och utanför förskolan. Det är ett faktum som pedagoger har att förhålla sig till (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009).

Lärande är en del av livet. Inom forskningen blir man allt mer enig om att de första åren i en människas liv är viktiga för hur man fortsätter att lära genom livet och hur man förhåller sig till sin omvärld och andra människor. Detta placerar förskolan i en nyckelroll; utifrån ett perspektiv på barns livslånga lärande utgör den inte bara det första steget i utbildningssystemet utan kanske även det viktigaste (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009, sid. 9).

Barnets rätt till delaktighet och inflytande är viktigt och grundläggande för det livslånga lärandet. Att möjliggöra för små barns delaktighet handlar om att pedagoger lär sig att tolka barnets agerande och har förväntningar och tillit till att barnet med stöd av vuxna kan klara av olika saker. Det är förmågan i att vara delaktig som barnet behöver utveckla. Barns olika erfarenheter av delaktighet gör att man inte kan ställa samma krav på samtliga, utan kravet växer med barnets ålder och erfarenheter (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009).

För att stödja och utmana barn i deras lärande behövs kunskap om varje barns erfarenheter, kunnande och delaktighet samt inflytande över intresse för de olika målområdena (Skolverket 2010. s. 14.).

I förskolan ingår barnet i ett sammanhang som ställer krav på förmågan att kommunicera för att utvecklas. Brodin och Lindstrand (2009) skriver att kommunikation är en social process som bygger på gemenskap och ömsesidighet. På förskolan delar barnet tankar, erfarenheter och känslor med andra barn och vuxna. Barnets förmåga att kommunicera utvecklas i samspel med omgivningen, vilket innebär att barnets förmåga utvecklas successivt. Vidare skriver författarna att barnets förmåga att leka försämras om barnet har svårigheter i att kommunicera. Bruce (2009) anser att vissa grundläggande förutsättningar fordras av både barnet och omgivningen för att barnet ska utveckla språk och kommunikationsförmåga på ett förväntat och åldersadekvat sätt. Författaren skriver vidare att språkförmågan är en komplex

förmåga, där arv, personlighet och miljö har stor betydelse. Språket är ett symbolsystem, menar Evenshaug och Hallen (2001), som människor använder för att kommunicera. Språket kan ses som ett redskap för tänkandet, där ord är symboler som representerar saker och refererar till något annat än sig själva. Vi kan även kommunicera på andra sätt, menar författarna, exempelvis med bilder och rörelser.

1.5 Specialpedagogik

Som kunskapsområde har specialpedagogiken funnits i Sverige under en ganska kort period. Bevarade dokument från tiden fram till 1940-talet avslöjar att undervisning för barn med funktionsnedsättningar inte diskuterades som en pedagogisk fråga utan lärdom togs istället från andra vetenskapsområde och då främst från medicin och psykologi. Framförallt två synsätt har dominerat det specialpedagogiska området decennier bakåt i tiden, det ena ett medicinskt-psykologiskt och det andra ett sociologiskt perspektiv. I båda synsätten handlar det om att man skapar speciella åtgärder för barn med speciella svårigheter. Därmed anses barnet bli bärare av problemet (Persson, 2007). Fischbein (2007) beskriver, som många andra, specialpedagogiken som ett tvärvetenskapligt och svårhanterligt område, som hon menar kräver vetskap om filosofiska, psykologiska, biologiska, fysiska, sociologiska och didaktiska frågor. Det är ett forskningsfält som har påverkats av tid, kultur och historia etc. Vidare beskriver författaren en helhetsstruktur som innebär att människan och miljön samspelar i möte med varandra och att biologiska förutsättningar liksom upplevelser hos barnet är viktiga i en pedagogisk situation.

Specialpedagogiken handlar om att skapa optimala förutsättningar för lärande för alla barn. För att tillgodose alla barns rätt till utbildning krävs särskilt stöd för utveckling och lärande utöver det generella pedagogiken för vissa barn och här kommer specialpedagogiken in (Björck-Åkesson, 2009, s. 22.).

Nilsson (2003) menar att själva kärnan i specialpedagogik är kanske då vi pratar om pedagogik som ett undervisningssätt och att specialpedagogik då kommer att betyda speciellt undervisningssätt. Följaktligen blir det så att det man gör är speciellt i förhållande till vad som anses vara mer typiskt. Persson (2013) och Nilsson (2003) konstaterar dock att specialpedagogikens funktion handlar om pedagogiska insatser där inte den vanliga pedagogiken är tillräcklig. Specialpedagogikens negativa sida, skriver Nilsson (2003), är avnormalisering och urskiljandet som har lett till segregering av olika grupper. En av de mest förekommande specialpedagogiska åtgärderna är, enligt Fischbein (2007), att placera barnet i mindre grupper. Nordahl, Sörlie, Manger & Tveit, (2007) menar att arbetet med utveckla inkluderande kulturer handlar mer om attityder, värderingar och uppfattningar än om organisering och resurser. Inkluderande gemenskap kan inte utgå ifrån normalitet. Fokus hamnar då på det som upplevs som avvikande beteende. Avvikande och normalitet blir då statiska begrepp. Istället bör man utgå ifrån skillnader och olikheter, och se att barn är olika. Förskolan och andra institutioner bör värna om olikheter genom att erbjuda olika aktiviteter.

Den centrala frågan är därför inte om det finns något avvikande hos barnen med beteendeproblem. Det som måste diskuteras och arbetas med är om gemenskapen är varierad nog att rymma alla barn och ungdomar (Nordahl, m.fl. 2007, s.21).

Clark, Dyson och Millward (1998) menar på liknande sätt att man med specialpedagogik förutsätter att det ska vara något speciellt med barnet och att det är det som bidrar till stämpling. Det positiva med specialpedagogiken, skriver Nilsson (2003), är att man genom identifiering av olika gruppers behov har kunnat erbjuda mer resurser.

1.6 Centrala begrepp

1.6.1 Förhållningssätt

Förhållningssätt används i studien som ett begrepp för pedagogers uppfattningar, föreställningar och tankar kring barn som uppvisar ett oflexibelt - explosivt beteende. Förhållningssätt påverkas av en individs erfarenheter, kunskaper, värderingar och annat som finns i en individs livshistoria (Danielsson & Liljeroth, 1996).

1.6.2 Lärandemiljö

Med begreppet lärandemiljö menas i studien de situationer och sammanhang där barnet ges möjlighet att vara delaktig utifrån egna behov och förutsättningar. Sheridan och Pramling Samuelsson (2009) menar att en lärandemiljö kan ses som ett komplext system av samspel mellan materiella resurser och människor och mellan människor emellan. En bra lärandemiljö innefattar en miljö där varje barn ges möjlighet till utveckling och lärande i riktning mot läroplansmålen och där pedagoga använder både sig själva och material som resurser.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka några pedagogers förhållningssätt till barn som uppvisar ett oflexibelt - explosivt beteende, samt undersöka hur pedagoger i förskolan arbetar med att skapa en optimal lärandemiljö.

Följande frågeställningar är centrala i studien:

- Hur uppfattas barn som uppvisar ett oflexibelt - explosivt beteende av pedagoger i förskolan?
- Vilka behov tycker pedagoger att barn som uppvisar ett oflexibelt - explosivt beteende har?
- Vilka metoder använder pedagoger i arbetet med barn som uppvisar ett oflexibelt - explosivt beteende?
- Vilket stöd till barnet anser pedagoger förekommer i förskolans verksamhet?

3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

I följande kapitel redovisas litteratur och relevant forskning som ligger till grund för studien.

3.1 Oflexibelt-explosivt beteende

Att barnet periodvis protesterar och uppvisar ett beteende som i olika sammanhang anses olämpligt, ska ses som en nödvändig del av barnets utveckling i att pröva sin förmåga att bli en självständig individ. Barn utforskar i trotsåldern sin omvärld och sina förmågor. De testar gränser och utforskar relationerna till sina närmaste ibland till bristningsgränsen. Men det finns gränser för vad som anses som ett normalt och konstruktivt beteende. Då barnet upprepat bryter mot regler, normer och förväntningar och det negativa beteendet dominerar samspelet med omgivningen samt att beteendet kan få allvarliga följder för barnets uppväxtsituation kan man kalla handlingsmönstret ett beteendeproblem (Eresund & Wranjesjö, 2008; Kadesjö, 2009). Flexibilitet och frustrationstolerans är färdigheter som barnet, enligt Greene (2003), förväntas utveckla genom trotsåldern. Gradvis utvecklar de flesta barn förmågor i att uttrycka sina behov och önskningar. Vissa barn utvecklar dock inte dessa färdigheter som förväntat. Barn som upplevs vara oflexibla och explosiva kan vara försenade i sin utveckling vad gäller förmågan att vara flexibla och hantera sin frustration. Författaren menar vidare att barn inte väljer att vara svårhanterliga och trotsiga mer än att andra barn inte väljer att ha läs och skrivsvårigheter.

Barn som uppvisar ett oflexibelt - explosivt beteende kan göra livet svårt och frustrerande för både dem själva och sin omgivning. De kan uppvisa ett svårhanterligt beteende med bland annat häftiga explosiva vredesutbrott, impulsstyrda handlingar, instabilt humör samt verbal och fysisk aggressivitet. Greene (2003) menar att dessa barn har en brist på flexibilitet och en låg frustrationstolerans. De har svårt att tänka klart när de är frustrerade och små förändringar kan leda till verbal och fysisk aggressivitet. Internationell forskning visar, enligt Andershed och Andershed (2005), att om det normbrytande beteendet debuterar i tidig ålder är risken mycket större att beteendet ska befästas och fortsätta över tid, än om det aggressivt normbrytande beteendet debuterar under ungdomstiden. Således behöver barnen vuxna omkring sig som förstår deras svårigheter att vara flexibla och hjälper dem att hantera sin frustration. Greene (2003) menar att en förståelse ökar möjligheten att finna lämpliga strategier för att stödja barnet i sin utveckling.

Greene (2003) beskriver bristande förmågor hos barn som uppvisar ett oflexibelt - explosivt beteende:

- Brister i *exekutiva funktioner* som handlar om kognitiva färdigheter. Det innebär att barnet kan ha svårigheter med att planera, genomföra och slutföra en plan eller tanke, svårigheter vid problemlösning,
- Den *språkliga förmågan* är sällan åldersadekvat, barnet har svårigheter att uttrycka sina känslor och tankar med ord.
- Den språkliga förmågan är nära kopplad till förmågan till *känslomässig reglering*. Barnet har då svårigheter med att uttrycka sina känslor i ord väcks en frustration och det får svårt att reglera känslor i förhållande till omständigheter.

- Barnet kan ha brister i sin *kognitiva flexibilitet* i förmågan att tänka om, ändra perspektiv, omvärdera och improvisera, samt svårt att hantera förändringar i tillvaron.
- Brister i de *sociala färdigheterna* kan för barnet innebära att det har svårigheter att uppfatta och tolka sociala signaler. Ofta söker det uppmärksamhet på ett socialt olämpligt sätt. Barnet kan verka helt omedvetet om hur dess beteende påverkar omgivningen. Det kan ha svårt att uppfatta subtila signaler, och svårt att reglera sin volym och har svårt att visa empati.

Barn som uppvisar ett oflexibelt-explosivt beteende har oftast dessutom bristande självkontroll. Ogden (2003) menar att självkontroll handlar om på vilket sätt barnet är medvetet om sina känslor och förmågan att kontrollera starka känslor i kritiska situationer. Barnet kan ha svårt att kontrollera sin impulsivitet i situationer på förskolan där det förväntas att barnet ska vänta på sin tur och ingå i kompromisser. Barn med koncentrationssvårigheter har, enligt Kadesjö (2009), svårt att ta in omvärlden och sortera den. Det helt avgörande för barnets förmåga att koncentrera sig är beroende av om intrycken från omvärlden känns betydelsefulla och stämmer överrens med barnets egna förutsättningar. Vilka intryck barnet väljer att ta in styrs av en rad olika faktorer. För att öka koncentrationsförmågan hos ett barn, menar författaren att det krävs att ett möte sker, mellan barnets inre liv och yttre verklighet. De tre viktigaste är, enligt författaren, barnets tidigare erfarenhet, känsloliv och motivation.

3.2 Förfaranden i verksamheten som kan påverka

3.2.1 Förskolemiljön

För att kunna arbeta med åtgärder utifrån barnets förutsättningar i samspelet med miljön, menar Björck-Åkesson (2009), att det krävs en kartläggning av både barnet och förskolemiljön. Kartläggning bör göras av barnets förutsättningar, barnets sätt att lära, barnets förmågor och barnets personlighet. Den *sociala miljön* handlar om hur barnet bemöts och hur samspelet fungerar mellan barnet och andra barn och mellan barnet och pedagoger. Hit hör även hur situationer för lärande struktureras, exempelvis uppläggning av aktiviteter. Den *fysiska miljön* handlar exempelvis om lokalernas utformning samt vilka hjälpmedel och vilket material som används för olika aktiviteter och för lärande. Det kan också handla om barnets placering i relation till andra barn och pedagoger vid olika aktiviteter.

Att planera och organisera verksamheten utifrån det oflexibla - explosiva barnets behov ger som regel en bra verksamhet för samtliga barn på förskolan (Kadesjö, 2009; Kinge, 2000). Förskolan bör ha en tydligt strukturerad verksamhet för att barnet enklare ska kunna förstå, känna igen sig och få en bra överblick över dagen på förskolan (Kadesjö, 2009). Struktur skapar möjlighet att förutsäga och ska användas som ett hjälpmedel för barnet att kompensera för en bristande förståelse för sammanhang (Hejlskov Elvén, 2014).

Pedagogiska miljöer kan påverka hur barn betar sig och vad de gör. På sikt kan det påverka omgivningens upplevelser och tolkningar av ett barns beteende och en bedömning av om barnet anses vara i behov av särskilt stöd eller inte. Bristen på lärorika och meningsfulla miljöer i förskolan kan medverka till att barnets beteende av omgivningen upplevs som negativt (Nordin-Hultmans, 2004). Fokus bör ligga i att utgå från komplexiteten i ett beteende, och finna samband mellan individens beteende och miljö (Nordahl m.fl., 2007). Hundeide (2010) hävdar att det i alla miljöer finns en outtalad inbjudan till vissa typer av handlingar och samspel och att miljön därför har stor betydelse för hur vi agerar.

Enligt *Allmänna råd för förskolan* (Skolverket, 2013b) har förskolan ett ansvar att dokumentera stödinsatser för barn i behov av särskilt stöd. Utvärdering och kontinuerlig uppföljning skall göras för att se att insatserna är tillräckliga. Palla (2004) menar dock att risken finns att det dokumentära synliggörandet snarare medför att det är barnets beteende och kunskaper som bedöms i relation till uppsatta normer, än att den pedagogiska verksamheten granskas. Bedömningar kan snäva in möjligheter att utvecklas på olika sätt och begränsa utrymmet för barns olikheter.

3.2.2 Förhållningssätt

När pedagoger bildar sig en uppfattning om enskilda barn bygger den sannolikt på erfarenheter som de har av andra barn i samma ålder. Utifrån det gör sedan pedagogen egna tolkningar och en bedömning av om barnets beteende upplevs relevant för en situation eller inte (Druglie, 2003). ”Den sociala konstruktionen av ålder och dess innebörd blir viktig då olika gränsdragningar runt det vanliga och det speciella uppträder” (Palla, 2004, s.81). Barnets ålder blir en oundviklig måttstock, och pedagogens blick riktas mot ålder och bristidentifierande i resonemanget av vad ett barn borde klara av vid en viss ålder (Ogden, 2003; Palla, 2004). Varje pedagog har en egen inre karta där bilder skapas om vilka förväntningar man kommer att ha på barnet. Dessa bilder påverkar samspelet mellan barnet och pedagogen. Flertalet pedagoger har ofta en negativ förväntning på barn med oflexibelt-explosivt beteende och dessa barn riskerar därmed att få mycket negativ uppmärksamhet, följaktligen är det viktigt att reflektera över sitt eget förhållningssätt och agerande med barnet (Druglie, 2003).

I arbetet med människor borde ett yrkesmässigt förhållningssätt innebära just utveckling av medvetenhet om hur man själv som människa påverkar andra och påverkas av andra (Danielsson & Liljeroth, 1996. s. 24).

Greene (2003) hävdar att beroende av på vilket sätt man väljer att se på barnets oflexibla-explosiva beteende, kommer det att vägleda pedagogen i samspelet med barnet, och ha en direkt påverkan på de strategier denne väljer i förhållningssätt och bemötande för att ge det stöd barnet är i behov av. Tolkar pedagogen barnets oflexibla - explosiva beteende som målmedvetet och viljestyrt, verkar strategier som att lära barnet att uppföra sig bättre, tillrättavisningar, sätta gränser och lära barnet att det är de vuxna som bestämmer rimliga (Greene, 2003). En pedagog som har brist på kunskap angående barnets svårigheter eller saknar förståelse för barnets beteende kan medverka till att upprätthålla och eventuellt även förstärka ett barns negativa beteende, negativa samspels erfarenhet och negativa bild av sig själv (Druglie, 2003; Greene, 2003; Kadesjö, 2009). Användarvänlig miljö innebär ”en miljö där alla vuxna som samspelar med barnet väl förstår barnets individuella svårigheter, inräknat de särskilda faktorer som ger bränsle till hans bristande flexibilitet och explosivitet” (Greene, 2003, s.101.).

Tolkar pedagogen istället barnets beteende som att det speglar en utvecklingsförsening i förmågan till flexibilitet och frustrationstolerans och att barnets beteende är oplanerat och oavsiktligt, hävdar Greene (2003), att pedagogen lättare kan finna andra strategier som är bättre anpassade till behoven hos oflexibla - explosiva barn. Författaren har som grundtanke att barn gör rätt om de kan. Det handlar inte om att barn inte vill lära sig utan snarare att de inte lär sig i den takt som vuxna förväntar sig. För att främja en god relation med det oflexibla-explosiva barnet är det av vikt att lära känna barnet och ha förståelse och kunskap om barnets svårigheter.

3.2.3 Tillit

Tillit från ett barn som uppvisar ett oflexibelt - explosivt beteende måste man som pedagog göra sig förtjänt av. Pedagogerna måste visa att denne finns tillhands och visa att den tror på barnets förmåga att hantera situationen (Druglie, 2003). I specialpedagogiskt arbete bör tillit ses som en viktig faktor. Pedagogerna bör värdera om de metoder som praktiseras skapar större eller mindre tillit. Dåliga metoder och ingripande minskar tilliten och även barnets möjlighet att återta självkontrollen, samt pedagogens möjligheter att påverka barnet positivt (Hejlskov Elvén, 2014). Innan pedagogerna tillskriver barnet bristande förmågor bör pedagogerna inta ett tolkande perspektiv som, enligt Hundeide (2010), innebär att pedagogerna försöker förstå och sätta sig in i barnets värld i en kritisk situation. Kinge (2007) menar att barnet i en kritisk situation behöver pedagogens inlevelse, förståelse, stöd och vägledning istället för kritik och tillrättavisningar. Barn känner mycket väl vad vi känner för dem. Genom att visa barnet empati får barnet signaler om att pedagogerna förstår och vill hjälpa barnet (Greene, 2003). Ogden (2003) påstår att bristande samarbete är vanligt i samspel mellan oflexibelt - explosivt barn och pedagog om barnet upplever att pedagogerna inte tycker om barnet eller barnet märker att pedagogerna har gett upp situationen.

Greene (2003) och Hejlskov Elvén (2014) hävdar att det gäller att ligga steget före. När barnet är på väg att bli frustrerad är en bra strategi att avleda barnet. Genom att avleda barnet omdirigeras det till en annan aktivitet, än den aktivitet som förknippas med frustration och bristande flexibilitet. Avledningen ska vara något som barnet tycker om och där inga krav ställs. Humor och skratt är en annan bra strategi. Humor som avledningsmetod skapar enligt Hejlskov Elvén (2014) en mer tillitsfull miljö. Ett nyckelbegrepp är att lugna. För att barnet ska bli tillgänglig för vägledning behöver situationen lugnas ner. Pedagogens inställning, kroppspråk och röst har betydelse för om vägledningen ska fungera (Kinge, 2009; Hejlskov Elvén, 2014). Barn med oflexibelt - explosivt beteende behöver omedelbar feedback på sitt handlande. Uppmuntran och positiv förstärkning är mer effektivt än bestraffningar och kritik om man vill uppnå ett önskvärt beteende (Kadesjö, 2009). Ogden (2003), menar att pedagogerna kan få bättre samspel med barnet genom att använda effektiva instruktioner, som ska formuleras som ett påstående. Pedagogerna bör vara nära barnet och använda kortfattade och konkreta instruktioner.

3.2.4 Maktposition

Pedagogerna i förskolan bör, enligt Fischbein (2007), reflektera och bli medvetna om sin maktposition i samspelet med barnet. Barn i förskolan har som regel, enligt Eresund och Wrangesjö (2012), begränsade möjligheter att kunna påverka tid och rum i sin vardag. Författarna menar att det är de vuxna som bestämmer och att barnet får infoga sig i vuxenvärldens tempo. Hur tillåtande klimatet är i gruppen beror på hur pedagogerna hanterar olikheter och variationer av barn. Om pedagogerna förmedlar att olikheter är tillåtet och medvetet arbetar med gruppens sammanhållning tas gruppens olikheter till vara och det blir en ökad tolerans och bättre sammanhållning i gruppen (Fischbein, 2007). Eresund och Wrangesjö (2012) hävdar att pedagogerna med fördel kan deklarerat för barngruppen att andra regler gäller för ett visst barn, att barn är olika och behöver olika regler. Palla (2004) refererar i sin avhandling till Foucaults perspektiv på makt där blicken riktad mot makt och övervakning är central. Enligt författaren blir med Foucaults perspektiv på makt, pedagogens blick betraktad som ett redskap för övervakning och kontroll i det pedagogiska samspelet mellan barnet och pedagogerna. Palla skriver att i och genom blicken gör pedagogerna bedömningar om barnets beteende bryter mot förväntade sätt att bete sig som barn. "Foucault ser inte övervakningen och granskningen som binär utan som hierarkisk, då den fördelar individerna, anger avvikelserna, och bestämmer nivåer av förtjänster, kompetenser och

färdigheter” (Palla, 2004, s. 55.). Palla skriver att med Foucaults syn på makt ska *rutiner* ses som en *trygghet* för både barn och pedagoger, men kan också ses som disciplinering. Enligt förskolans läroplan (Skolverket, 2010) skrivs barnets trygghet fram som en grundsten för verksamheten. I sin avhandling skriver Palla (2004) att resultatet visar på att pedagoger beskriver *rutiner* i verksamheten som ett viktigt begrepp för *trygghet*. Och att barnen förväntas anpassa sig efter de rutiner som finns på förskolan. Om barnet på något vis bryter mot förväntningarna blir beteendet problematiskt.

Hejlskov Elvén (2014) skriver att barn som upplevs vara oflexibla och explosiva ofta förlorar självkontrollen i kritiska situationer. Ett vanligt förekommande missförstånd är då att pedagoger vill kunna känna att de tar kontrollen över barnet. Om pedagogen upplever sig tappa kontrollen, leder det vanligtvis till att tvång och tillrättavisningar används. För att barnet ska återfå självkontrollen, menar författaren, att pedagogen istället bör ta ett steg tillbaka för att inte verka hotande. Författaren använder begreppet låg-affektivt bemötande som beskriver en metod för hur ett våldsamt beteende kan hanteras. Pedagogen bör reagera lugnt och behärskat, undvika att dominera genom att undvika ögonkontakt, inte stå mitt emot barnet samt skapa avstånd och respektera det personliga utrymmet. Kadesjö (2009) hävdar däremot att det handlar om att beröra barnets medvetande på flera plan. Genom att pedagogen har ögonkontakt, berör eller lyfter undan barnet utnyttjar man känslan för att förmedla vad man menar.

3.2.5 Kravanpassning

Alla barn har sina svagheter och misslyckas emellanåt i vissa situationer. Men för barn med oflexibelt - explosivt beteende har misslyckande och svagheter en annan dimension. Genom att barnet ständigt upplever misslyckande och en känsla av att inte kunna påverka det som barnet är med om, får barnet ett allt sämre självförtroende. Kravsituationer skapar hos barnet en osäkerhet och en bristande tilltro till den egna förmågan (Kadesjö, 2009). God pedagogik är när pedagogen har kunskap om barnets förmågor och begränsningar och kan anpassa krav och press, framhåller Hejlskov Elvén (2014) och Ogden (2003), så att barnet har möjlighet att genomföra det som krävs. Författarna menar att det är viktigt att anpassa kraven efter barnets dagsform, inte ställa för många krav samtidigt och ge barnet tid och utrymme att bli färdig. Somliga dagar klarar barnet mer än andra dagar.

3.2.6Handledning som stöd och kompetensutveckling

Det måste vara legitimt att känna att man inte kan tycka lika mycket om alla barns beteende, men vid sådan problemsituation är det lämpligt att få handledning så att inte barnets svårigheter påverkas av ens personliga preferenser (Druglie, 2003). I arbetet med barn som upplevs som oflexibla och explosiva krävs det att pedagogen intar ett professionellt förhållningssätt för att vara en bra hjälpare. Känslor som aggression eller medkänsla får inte ta överhand och hindra pedagogens profession. Pedagogens engagemang ska istället öka förutsättningarna att se barnet klart (Kinge, 2000). Arbetslaget bör, enligt Kadesjö (2009), ha ett bra samarbete och vara överens om genomtänkta strategier för hur de ska bemöta barnet på bästa sätt. Författaren menar att annars är risken stor att barnet möter oeniga och otydliga pedagoger som handlar ogenomtänkt och oöverlagt. Ett resultat, som Bladini (2004) lyfter i sin avhandling, är pedagogernas känsla av maktlöshet i relation till barn som de har svårt att kontrollera, liksom barn som uppvisar ett oflexibelt - explosivt beteende. Pedagogerna känner att de sviktar i sin professionsutövning då upplevelsen är att de har tappat kontrollen om situationen och barnen eller barnet har tagit över kontrollen. Extra sårbart är det i arbetslag där inte pedagogerna är överens om situationen. På dessa avdelningar har man ofta en personalsituation med konflikter i arbetslaget och hög sjukfrånvaro.

Pedagogisk handledning syftar till ökad kunskap, kompetens och pedagogisk skicklighet. Innehållet ska utgå från problem som pedagogerna upplever i den dagliga verksamheten (Gjems, 2011). Danielsson och Liljeröth (1998) framhåller att handledning ger pedagogen en möjlighet att reflektera och medvetandegöra sitt eget agerande i samspel med andra människor. Enligt Bladini (2004) kan handledning identifieras på två sätt. Antingen som rum för reflektion eller som verktyg att förbättra barnens villkor. Resultatet visar, i författarens avhandling, att om pedagogerna såg på handledning som det första alternativet rörde situationen både barnets situation och pedagogens agerande. Såg pedagogen på handledning som det andra alternativet riktades förändringen framförallt mot att stimulera pedagogens agerande kring sitt beskrivna problem. En bra utgångspunkt i arbetet med barn som upplevs som oflexibla - explosiva är, enligt Druglie (2003), om pedagogen kan se sin egen relation till barnet som ett viktigt redskap och på så sätt ta ett aktivt ansvar över relationen med barnet. Författaren menar att det måste vara den vuxna som tar ansvar för att förändra kvaliteten i samspelet om det behövs.

3.3 Situationer i förskolans verksamhet som kan upplevas som problematiska

För barn som uppfattas oflexibla och explosiva kan vissa situationer i förskolan upplevas som besvärliga. Samspelssituationer, samlingssituationer och övergångssituationer kan bland annat vara sådana situationer (Kadesjö, 2009).

3.3.1 Sociala samspelssituationer

Att vistas i en större grupp kan för det oflexibla - explosiva barnet vara en svårighet. I förskolan arbetar man vanligen med ett grupporienterat arbetssätt. För de barn som inte kan anpassa sig till regler som gäller för samvaron är risken stor att stötas ut. Det är angeläget att göra barnet mer attraktivt för de andra barnen och försöka hitta aktiviteter som ger barnet möjlighet att utveckla sin förmåga till samspel (Kadesjö, 2009). Att ingå i ett socialt sammanhang kräver stor flexibilitet och förmåga till mångsidigt tänkande. Barn som uppvisar ett oflexibelt - explosivt beteende har svårt att se sin del i en konflikt, tolkar ofta konfliktsituationen med en upplevelse av att känna sig orättvist behandlad och genom att gråta, skrika och explodera (Greene, 2003). Det krävs en lyhörd tillgänglig pedagog som kan verka som lots och beskyddare och visa vägen när det blir fel (Kadesjö, 2009). Social attraktion och relation till jämnåriga har hög prioritet under uppväxten och att upplevelsen av utanförskap kan få stora konsekvenser (Nordahl m.fl., 2007).

3.3.2 Samlingssituationer

På förskolan genomförs dagligen samlingar antingen i små grupper eller med hela barngruppen (Kadesjö, 2009). Sheridan och Pramling Samuelsson (2009) menar att barn mår och lär bäst i små grupper. En grupp med färre barn ger möjlighet till ökad interaktion och samspel för barnet och varje barn kan ges större utrymme. I en liten grupp är situationen lättare att överblicka för ett oflexibelt - explosivt barn, då det blir mindre buller och färre stimuli. Genom att reducera sinnesintryck och skapa lugn och ro och överblick ges barnet bättre förutsättningar att fungera (Kinge, 2009; Norling, 2006; Ogden, 2003). Samlingssituationer bör återkomma regelbundet, på samma tid och plats varje dag, ha en tydlig början och ett tydligt slut, vara lagom långa och barnen bör ha bestämda platser. Barnet bör få delta i samlingen på sina villkor och gärna ha en pedagog bredvid sig (Kadesjö, 2009).

3.3.3 Övergångssituationer

I förskolans verksamhet utsätts barnet dagligen för flera avbrott. Övergångar mellan olika aktiviteter är ofta krävande för barn som upplevs som oflexibla och explosiva, eftersom de

kan ha svårigheter att förstå sammanhang. I övergångssituationer är oftast inte pedagoger lika närvarande vilket skapar en osäkerhet hos barnet (Kadesjö, 2009; Ogden, 2003). Barn har olika förmågor att vara flexibla och anpassa sig när det gäller variationer i verksamhetens tempo. Oflexibla-explosiva barn har oftast låg flexibilitet i dessa avseenden. De blir stressade i situationer när de skyndas på. Barnet behöver tid och förberedelser för att hantera övergångssituationen (Eresund & Wrangesjö, 2012). Det underlättar för barnet om rutiner kring övergångssituationer byggs in (Kadesjö, 2009). För att barnet ska få en bra överblick på dagen och för att underlätta för barnet vid övergångssituationer kan man använda sig av bildscheman som innebär att pedagogen visar barnet symboler som indikerar vad barnet ska göra (Beckman, Kärnevik & Schaumann, 1994).

4 Teoretisk utgångspunkt

Studiens teoretiska ram utgår ifrån delar i det sociokulturella perspektivet om barns lärande. Lev Vygotskij (1896-1934), rysk psykolog och pedagog, anses vara en av de mest centrala inspirationskällorna till det sociokulturella perspektivet och det pedagogiska tänkandet (Dysthe, 2003). Säljö (2000), som utgått ifrån Vygotskijs grundtankar, menar att den rådande kulturen och sociala miljöförhållanden påverkar barnets lärande och utveckling i det sociokulturella perspektivet. Den socio-kulturella traditionen benämns även med kulturhistorisk, socio-historisk eller situerad som kan tolkas som att kunskap är beroende av generationens kultur (Dysthe, 2003). Över tid förändras inte bara vad och hur mycket vi ska lära oss. Utan även på vilket sätt vi tar del av kunskap. Detta är beroende av i vilka kulturella omständigheter människor lever i (Säljö, 2000).

Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) grundar sig i det sociokulturella perspektivet, som utgår från att lärande sker genom kommunikation och i samspel med omgivningen och andra människor. Institutionella miljöer som skola och utbildning är viktiga för lärandets villkor. Lärande sker i alla sammanhang där interaktion mellan människor sker (Säljö, 2000). Då studiens syfte är att undersöka pedagogers förhållningssätt till barn som uppvisar ett oflexibelt – explosivt beteende samt undersöka hur pedagoger arbetar med att skapa en optimal lärandemiljö, anser jag det lämpligt att ta stöd i det sociokulturella perspektivet. Pedagogens engagemang och förmåga att ge barnet motivation är avgörande, anser Dysthe (2003), oavsett vilken grundsyn pedagogen har på lärande. I det sociokulturella perspektivet menar man att avgörande för barnets motivation är i vilken mån förskolan lyckas skapa en *bra lärandemiljö*. Det är viktigt att förskolan skapar interaktionsformer och miljöer där barnet känner sig accepterat och uppskattat. Barnets möjligheter att kunna delta i en grupp och känna sig uppskattat för det barnet gör, ger motivation för fortsatt lärande. I det sociokulturella perspektivet har man en konstruktivistisk syn på mänskligt tänkande och lärande. Säljö (2000) skriver att människan inte ses som en passiv varelse som bara tar emot intryck och information från omvärlden. Utan anses vara en aktiv varelse som av egen aktivitet och vilja skapar meningsfulla helheter av det som upplevs.

4.1. Sociokulturellt perspektiv

Lärande och läromiljöer är centrala begrepp i ett sociokulturellt perspektiv (Dysthe, 2003).

.../ lärande har med relationer att göra; lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel; språk och kommunikation är grundläggande element i lärprocesserna; balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje läromiljö; lärande är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening (Dysthe, 2003, s.31).

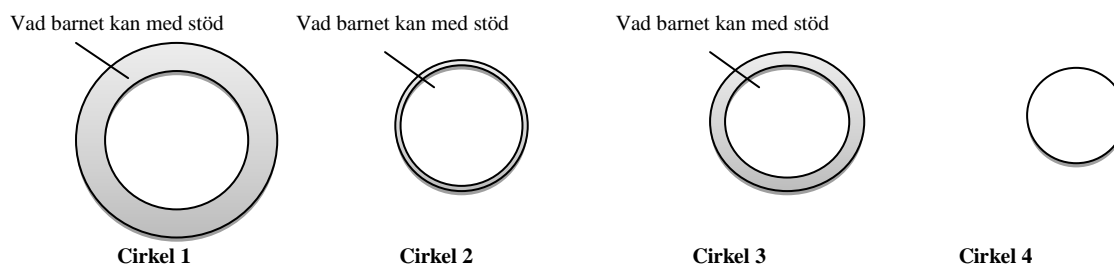
Interaktion och samarbete ses som helt avgörande för lärande, menar Dysthe (2003). Kunskap konstrueras inte i första hand genom individuella processer utan genom samarbete i en kontext. I ett sociokulturellt perspektiv intresserar man sig, enligt Säljö (2000), för att studera hur individen påverkas och formas av miljö, språk och den rådande kulturen. Och frågan är inte, enligt Säljö, *om* människan lär sig något eller inte utan *snarare vad* människan lär sig i de situationer hon ingår i. Författaren skriver vidare att kommunikativa processer är helt centrala för mänskligt lärande och utveckling i ett sociokulturellt perspektiv. Genom att barnet pratar, lyssnar, härmar och samarbetar med andra, menar Dysthe (2003), att barnet redan tidigt i barndomen får kunskaper och färdigheter om vad som är värdefullt och intressant i kulturen.

Förskolan kan, enligt författaren, ses som en mänsklig verksamhet som både är fysisk och kommunikativ. Genom lek och spel lär sig barnet behärska både fysiska detaljer och regler genom en kombination av praktiskt och språkligt samspel. Kommunikation och språk bör inte ses som medel för lärande utan som en grundförutsättning för att lärande och tänkande ska kunna ske. Dysthe och Igländ (2003) beskriver Vygotskijs syn på förhållandet mellan utveckling och lärande som att utveckling kommer före lärande. Han hävdade, enligt författarna, att det inte är någon mening med att undervisa barn i något de inte är mogna för på grund av att utveckling är en process som är oberoende av lärande. Lärandet är däremot en yttre process som kommer efter utvecklingen. Vygotskij ansåg, enligt författarna, att lärande och utveckling är två skilda processer men att de har inverkan på varandra.

En utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet är, enligt Säljö (2000), att människan är en biologisk varelse som har en uppsättning fysiska och mentala resurser. Förutsättningarna hos människan är dock begränsade. Men genom att ha utvecklat och använt sig av olika redskap, *artefakter*, och deltagit i olika former av kollektiva verksamheter har människan hävt sig över dessa biologiska förutsättningar. Smith (2010) refererar till Vygotskij som menade att språket, skriften och symboler är de vanligaste redskapen. De olika redskap som vanligtvis används inom förskolan är, enligt Smith (2010), exempelvis samtal och frågor tillsammans med barnen, bilder, böcker och tekniska redskap, som läsplattor och datorer. Dessa redskap förmedlar verkligheten människor emellan. Vygotskij kallar detta för *mediering*. Begreppet *mediera* kommer från tyskan, enligt Säljö (2000), och betyder förmedla, som då antyder att människan hanterar och tolkar sin omvärld med hjälp av redskap. Dysthe och Igländ (2003) finner mediering som ett centralt fenomen i det sociokulturella perspektivet och beskriver det som en process där mentala funktioner förmedlas i olika aktiviteter med hjälp av fysiska och språkliga redskap.

Säljö (2000) refererar till Vygotskijs begrepp *den närmaste utvecklingszonen*. Med den närmaste utvecklingszonen menas att det existerar två utvecklingsnivåer samtidigt. Den aktuella nivån, med det barnet redan kan och utför självständigt och den potentiella utvecklingszonen som är området mellan vad barnet ännu inte klarar av på egen hand men med stöd av vuxen eller i samarbete med mer kompetenta barn kan klara av. Vygotskij menade att lärandet är beroende av *scaffolding* (stöttor) som är en lärandeprocess där den som är mer kompetent vägleder och ger stöd i lärandet. De rådande sociokulturella förutsättningarna, som miljöpåverkan och omgivningens upplevelser och aktiviteter, är det som driver utveckling framåt.

Hejlskov Elvén (2014) beskriver Vygotskijs teori den närmaste utvecklingszonen med hjälp av cirkelfigurer, som illustreras nedan. Författaren skriver att, enligt Vygotskij, har barnet färdigheter och kompetenser som är inlärd och befästa, men då barnet ska lära sig något nytt bör det ligga inom ramen för vad Vygotskij kallar den närmaste utvecklingszonen.



Figur 1 I samtliga cirklar illustrerar det vita fältet *vad barnet kan*, det gråa fältet *vad barnet kan med stöd*. Cirkel nr1 visar hur det kan se ut hos det flesta barn, i nr 2-4 har cirklarna ändrat utseende och illustrerar hur det kan se ut hos barn som uppvisar ett oflexibelt-explosivt beteende.

Cirkel nr 1 visar att med stöd kan krav på barnet ställas i det gråa fältet. **Cirkel nr 2** visar att barn med oflexibelt - explosivt beteende har kompetenser och färdigheter som alla andra barn, men kan "sämre dagar" ha svårt att ta emot stöd. Krav på barnet bör därmed ställas inom det vita fältet eller inom det lilla gråa fältet. **Cirkel nr 3** visar hur det kan se ut en "bra dag". Barnet har större möjlighet och är mer mottaglig för att ta emot stöd. Krav på barnet bör dock även här ställas inom det vita fältet eller inom det gråa fältet, som nu är något större än i föregående cirkel. **Cirkel nr 4** visar en "mycket dålig dag". Barnet har ingen förmåga att ta emot stöd, det gråa fältet försvinner helt och kompetenser och färdigheter är kanske också mindre än annars (fritt efter figur Hejlskov Elvén, 2014, s. 101-103).

4.2 Specialpedagogiska perspektiv

Ett sätt att förstå specialpedagogik som kunskapsområde har varit att formulera kontrasterande perspektiv, både nationellt och internationellt. Valet av perspektiv i en verksamhet spelar stor roll. Det kan bli styrande och ge konsekvenser för vilket bemötande barnet får (Nilholm, 2003). I föreliggande studie tolkas pedagogens förhållningssätt endera ur relationellt eller kompensatoriskt perspektiv.

Inom det *kompensatoriska perspektivet*, menar Nilholm (2003), att det är individen som tillskrivs brister och problem. Man söker främst efter neurologiska och psykologiska förklaringar, vilket gör att diagnostisering är centralt. Specialpedagogikens uppgift blir då främst att kompensera individen för dennes problem och brister. Enligt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) talar man om *barn med svårigheter* och kategoriserar utifrån ett normaltänkande. Nilholm (2003) menar att det kompensatoriska perspektivet fortfarande till stor del kan ses som det dominerande perspektivet. Persson (2013) hävdar att den specialpedagogiska forskningen under 1990-talet och början av 2000-talet har genomgått en snabb utveckling. Den tidigare individfokuserade forskningen finns fortfarande kvar, men den miljörelaterade forskningen som görs på hur specialpedagogiska behov uppkommer i olika miljöer har fått större utrymme.

I motsats till det kompensatoriska perspektivet har det kritiska perspektivet vuxit fram ur ett missnöje kring uppfattningar om normalitet. Inom det kritiska perspektivet ifrågasätter man diagnostisering och att elever skiljs ut och särbehandlas. Inom det kritiska perspektivet förläggs inte problemet hos individen utan tar sin utgångspunkt i att det är skolan som misslyckas att skapa förutsättningar och variation i lärandemiljön, som krävs för att kunna möta alla individer (Nilholm, 2003).

Om den specialpedagogiska verksamheten förstås ur ett *relationellt perspektiv* hamnar fokus på vad som sker i förhållandet och samspelet mellan individen och pedagogiken. Ett grundantagande i det relationella perspektivet är att ett handlande inte ligger i en enskild individs uppträdande eller beteende, utan barnets svårigheter och problem uppstår i ett sammanhang. Att anpassa omgivningen, verksamheten och miljön anses öka möjligheter till utveckling och lärande. Det relationella perspektivet arbetar med långsiktiga arbetsstrategier i syfte att stimulera och utveckla barnets livslånga lärande. Arbetet och insatserna fokuserar främst på orsaken till problematiken istället för på att lösa problemet. Kunskap och flexibilitet är förutsättningar hos pedagoger i förskola och skola. Med detta synsätt att förstå barns svårigheter talar man om *barn i svårigheter* (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Ett annat perspektiv som, Nilholm (2003), beskriver inom specialpedagogiken är *dilemmaperspektivet*. Centralt i perspektivet är att det moderna utbildningssystemet står inför en del grundläggande dilemman. Det är motsättningar och dilemman i utbildningssystemet som inte går att lösa, och som ständigt kräver diskussioner och ställningstagande. Författaren menar till exempel att somliga värderingar kan stå i motsatsförhållande till varandra, som exempelvis att alla elever förväntas nå samma mål samtidigt som skolan ska anpassa undervisningen efter att elever är olika.

5 Metod

Nedan redogörs för val av datainsamling, urval och genomförande, samt ges en beskrivning av hur materialet har bearbetats och analyserats. Studiens tillförlitlighet och etiska överväganden diskuteras.

5.1 Metodval

Min intention var från början att, på en förskoleavdelning, inspireras av ett etnografiskt tillvägagångssätt, med deltagande observation, intervjuer och dokumentstudier. Efter etiskt övervägande kände jag att det då skulle bli för mycket fokus på pedagogers förhållningssätt kring enskilt barn. Fangen (2011) skriver att observationsstudier kan ge upphov till etiska dilemman på grund av att forskaren kommer så nära sitt forskningsobjekt. Forskaren behöver vara särskilt observant när det gäller känsliga ämnen och där barn ingår (Aspers, 2011). Meirram (2010) skriver att en medvetenhet och bra självkänedom kring etiska ställningstaganden kan var ett riktmärke för att man ska kunna genomföra en etisk acceptabel studie. Då den huvudsakliga forskningsfrågan är att undersöka pedagogers förhållningssätt till barn som upplevs som oflexibla - explosiva på ett mer generellt plan, fann jag att enskilda halvstrukturerade intervjuer kändes mer adekvat för studiens syfte. I föreliggande studie har delar av en vinjettmetod använts som utgångspunkt för de halvstrukturerade intervjuer som utgjort datainsamlingen. Studien har ett kvalitativt synsätt. Stukát (2005) hävdar att med en kvalitativ riktning har man som forskare ett syfte att bland annat försöka tolka och förstå ett fenomen. Forskarens syfte är varken att generalisera och förklara utan snarare att försöka förstå och göra en tolkning av det som framkommer i resultatet.

5.2 Vinjettmetod

Vinjettmetoden har tidigare använts som ett komplement till andra traditionella mätmetoder i studier av människors värderingar och bedömningar, och då främst inom ämnesområdet socialt arbete. Som datainsamlingsmetod introducerades vinjettmetoden i Sverige först på 90-talet. Metoden har främst använts för att samla in kvantitativ data, men på senare år har den utvecklats och mjukats upp och används nu också för att få fram kvalitativ data (Jergeby, 1999).

Definitionen av vinjettmetoden beskrivs, enligt Jergeby (1999), på liknande sätt av de flesta författare som behandlat ämnet. Soydan, Jergeby, Glad, Nybom och Williams (2005) beskriver vinjetter som korta berättelser eller historier om hypotetiska människor i specifika situationer och att vinjetterna ofta är konkreta och levande historier med karaktär av det verkliga livet. Informanterna får ta del av de korta berättelserna och utifrån det svara på frågor, beskriva sina reaktioner och handlande i de olika situationerna. Jergeby (1999) skriver att vinjetter huvudsakligen presenteras skriftligt för informanterna. Andra presentationsformer är dock möjliga. Antalet vinjetter i en undersökning beror på vilket syfte studien har. Exempel finns på mellan en och femtio vinjetter.

Kontexten är kärnan i vinjettmetoden och syftet med metoden som, Jergeby (1999), menar är att studera och analysera *människors val och bedömningar* av fiktiva händelser och utveckla en empiriskt baserad förståelse för mänskliga värderingar och bedömningar, genom att informanterna ställs inför att värdera andra människors val och handlingar. Forskaren förser vinjetterna med information och detaljer som denne anser vara viktiga och avgörande i en val- eller bedömningsituation och informanterna leds på så vis in på faktorer som är centrala i studien. Jergeby (1999) och Bryman (2008) lyfter fram att vinjetterna ska konstrueras så

realistiska och konkreta som möjligt för att de ska uppfattas som trovärdiga och meningsfulla för informanten. Chanserna ökar då att informanternas svar överensstämmer med hur de skulle ha agerat i en autentisk situation.

Jergeby (1999) skriver att den kritik som bland annat riktas mot vinjettmetoden är att man använder sig av hypotetiska situationer som man hävdar kan uppfattas som realistiska för den enskilda individen. Risken är att informanten gör ställningstaganden som de i verkligheten kanske inte skulle ha gjort. Bryman (2008) menar dock att trots att informanterna tar ställning till fiktiva situationer är svaren med största sannolikhet i vissa delar deras *egna* ställningstaganden. Styrkan med metoden är, enligt Jergeby (1999), att samtliga informanter ställs inför samma situation att ta ställning till och har därmed samma utgångsläge när de besvarar frågorna. Forskaren kan då vara tämligen säker på att informanterna har samma referens i sina svar. Författaren anser även att de hypotetiska situationerna istället kan bredda perspektivet hos den enskilda informanten. Då min intention är att undersöka pedagogers förhållningssätt till barn som upplevs vara oflexibla - explosiva och hur pedagoger arbetar med att skapa optimala lärande situationer har vinjettmetoden har bedömts som relevant i förhållande till studiens syfte.

Jergeby (1999) tar upp fyra grundkriterier som en vinjett bör uppfylla när den konstrueras. Den ska vara lätt att följa och förstå, vara logisk, trovärdig och inte så komplex att informanten tappar tråden. Vinjetterna ska som tidigare nämnts konstrueras så realistiska och konkreta som möjligt för att de ska uppfattas som trovärdiga och meningsfulla för informanten. Chanserna ökar då att informanternas svar överensstämmer med hur de skulle ha agerat i en autentisk situation. Vinjetterna bör också vara teoretiskt relevanta och viktigt att tänka på är att vinjetternas innehåll stämmer överens med studiens syfte.

Vinjetterna i föreliggande studie har utformats utifrån, Kinges (2009), beskrivning av ett svårhanterligt beteende. I föreliggande studie presenteras fyra stycken vinjetter för informanterna, vilket jag anser som ett överskådligt antal samtidigt som antalet ger möjlighet till en variation av situationer (se bilaga 1 och 2). Vinjetterna har en teoretisk anknytning och innehåller detaljer som anses ha betydelse för att kunna få en uppfattning om informanternas förhållningssätt till barn med oflexibelt - explosivt beteende. Då studien är av kvalitativ karaktär har vinjetterna konstruerats med öppna frågor. Svaren har utvecklats med hjälp av individuella följdfrågor. Jag är medveten om att min förförståelse och erfarenheter kan ha påverkat hur vinjetterna och följdfrågorna har framställts och följts upp.

Med hjälp av handledare och två genomförda pilotstudier kunde vinjetterna och frågorna förbättras och justeras innan undersökningen genomfördes. De justeringar som gjordes var att ändra från tre till fyra vinjetter. Svartalternativen omkonstruerades också till öppna frågor. Tanken från början var att vinjetterna skulle vara könsneutrala. Barnet kallades därför inte vid namn utan begreppet hen användes. Det visade sig i pilotstudien att de svarande tyckte det blev för opersonligt och påfrestande att läsa. För att samtliga informanter i undersökningen skulle få lika information inför intervjun gjordes en komplettering med ett informationsblad. Fördelen med en pilotstudie är att man har möjlighet att pröva genomförande och frågornas relevans (Bryman, 2008; Stukát, 2005).

5.3 Halvstrukturerad intervju utifrån vinjetter

Forskningsintervjun anses som en av de vanligaste och viktigaste arbetsredskapen för datainsamling inom utbildningsvetenskap (Stukát, 2005). Med kvalitativ forskningsintervju, menar Kvale (1997), att forskaren försöker förstå världen från informantens aspekter och

erfarenheter och därefter utveckla mening och förståelse av dennes upplevda värld. I en halvstrukturerad intervju är intervjuaren medveten om det eller de ämnesområden som ska täckas in. Oftast har intervjuaren en frågeguide med ett antal teman som man vill belysa. Utifrån ett antal huvudfrågor som ställs på samma sätt till samtliga informanter, kan intervjuaren efter att frågorna besvarats individualisera frågorna för att försöka förstå varje enskild respondent (Stukát, 2005).

I förliggande studie används vinjetter som ett alternativ till en frågeguide eller checklista. Informanterna har fått läsa ett antal vinjetter och därefter fått ett antal öppna frågor att ta ställning till. Frågorna har ställts på lika sätt till samtliga. Individualiserade följdfrågor har ställts till alla respondenter för att förtydliga svaren. Stukát (2005) menar att följdfrågorna just syftar till att utveckla svaren. En halvstrukturerad intervju innebär en friare interaktion mellan forskaren och respondenten. Metoden kan vara följsam och anpassningsbar. Författaren betonar dock att metoden är beroende av intervjuarens färdigheter och förmåga att följa upp svar och känna av stämningen i rummet. I en halvstrukturerad intervju, menar Kvale (1997), att informanten ges större möjlighet att berätta om det som denne anser vara mest relevant och viktigast inom undersökningsområdet.

5.4 Urval

Som tidigare beskrivits var intentionen att studien skulle inspireras av ett etnografiskt tillvägagångssätt. I det första skedet skickades ett mail med kort information om studiens syfte och tillvägagångssätt till fem slumpmässigt valda förskolechefer. Fyra förskolechefer hörde av sig via mail. Två ansåg att det av okända anledningar ej hade avdelningar som motsvarade studiens syfte. En ansåg att det var för hög personalomsättning på förskolan och att pedagogerna därför inte maktade med att delta i en studie. En ansåg att det var ett viktigt ämne men menade att det blev för stort fokus på enskilt barn och enskilda pedagoger och valde därför att tacka nej och en förskolechef hörde aldrig av sig. Det visade sig vara svårare än väntat att få komma ut på fältet. Så efter etiskt övervägande och med mer eftertanke på studiens syfte valdes intervju med vinjetter. Av tidsbrist kontaktades då en av mig känd förskolechef via telefon och information gavs om studiens syfte och metod samt två kriterier hos pedagogerna som uppgavs betydelsefulla för studien. Förskolechefen återkom två dagar efter vårt samtal och meddelade att sju pedagoger hade tillfrågats, varav sex pedagoger hade tackat ja och gett sitt medgivande att kontaktas per telefon. Samtliga pedagoger uppfyller valda kriterier. Det ena kriteriet är att deltagarna antingen har barnskötare- eller förskolläraryrket och det andra kriteriet är att de ska ha varit verksamma pedagoger i minst två år. Undersökningen är genomförd i ett och samma förskolorråde i en stadsdel i Västsverige. Sex pedagoger har deltagit, varav pedagog 3 och 5 arbetar på samma avdelning. Pedagogerna är för mig inte kända sedan tidigare.

Tabell 1 Studiens deltagare

Utbildning	Antal år i yrket	Ålder	Avdelning
Pedagog 1 (Förskollärare)	25 år	59 år	Äldre barn 1-6 år
Pedagog 2 (Förskollärare)	23 år	48 år	Yngre barn 1-3 år
Pedagog 3 (Förskollärare)	3 år	26 år	Blandade åldrar 2-6 år
Pedagog 4 (Förskollärare)	21 år	46 år	Äldre barn 3-6 år
Pedagog 5 (Barnskötare)	10 år	45 år	Blandade åldrar 2-6 år
Pedagog 6 (Barnskötare)	7 år	40 år	Äldre barn 3-6 år

I Lpfö 98/10 (Skolverket, 2010) förtydligas förskollärarens ansvar att arbetet sker i enlighet med målen i läroplanen men att samtliga personer som arbetar i arbetslaget i förskolan har ett ansvar att följa de normer och värden som står angivet i förskolans läroplan och att bidra till att förskolans uppdrag genomförs. Då alla som verkar i förskolan har ett gemensamt ansvar för det pedagogiska uppdraget används i studien begreppet *pedagog* för samtliga personer som är aktuella för studien oberoende av utbildning, endera som förskollärare eller barnskötare.

5.5 Genomförande

Inom en vecka efter att jag hade haft kontakt med förskolechefen kontaktades pedagogerna per telefon. Jag presenterade mig och gav ytterligare information om studiens syfte, undersökningsområde, tillvägagångssätt och metod. Tid och plats bokades in för intervjuer. Eftersom jag av erfarenhet vet att det kan vara svårt att komma ifrån i förskoleverksamheten anpassade jag mig helt efter pedagogernas möjligheter att träffas. Enligt Stukát (2005) är det viktigt att intervjun genomförs på en plats där båda parter kan känna sig trygga och sitta ostörda. Kvale (1997) skriver att i den interaktion som sker i en intervju måste forskaren vara medveten om att inblandade parter har en påverkan på varandra. Intervjuaren bör ha ett lyhört förhållningssätt till både det som sägs och det som inte sägs och förhålla sig kritisk till egna antagande. Jag valde medvetet att inte låta pedagogerna ta del av informationsblad och vinjetter före intervjun eftersom pedagogerna då skulle kunna diskutera innehållet med varandra, vilket då eventuellt skulle kunna påverka resultatet. Samtliga intervjuer har genomförts enskilt i rum där vi har kunnat sitta ostörda. Intervjun har pågått i cirka en timme. Vid alla intervjuer har pedagogerna i lugn och ro fått läsa igenom informationsblad och vinjetter och därefter fått ta ställning och svarat på de öppna frågorna. Jag har valt att göra enskilda intervjuer på grund av att risken med att göra gruppintervju är att informanterna kan påverkas av varandra och ge en majoritetsåsikt som egentligen ingen står för. En annan risk kan vara att informanterna håller inne med känslig information, som då kan medföra att man går miste om betydelsefull data (Stukát, 2005).

Samtliga informanter gav sitt godkännande till att intervjuerna spelades in. Stödanteckningar gjordes också vid alla intervjuer om inspelningen av någon anledning skulle misslyckas.

5.6 Analys och bearbetning i hermeneutisk anda

För att kunna göra en tolkning av data som framkommer har studien inspirerats från delar av hermeneutiken. Objektet som ska analyseras är det textmaterial som framkommit från de genomförda intervjuerna, där pedagoger har tagit ställning utifrån en fiktiv berättelse.

Ödman (2007) menar att hermeneutiken kan sägas vara en kontextuell filosofi, där del och helhet är beroende av och påverkar varandra. Sammanhanget mellan del och helhet är en förutsättning för vår tolkning och förståelse. För att kunna förstå helheten behöver delarna studeras och för att förstå delarna behöver helheten studeras. Författaren gör en jämförelse med att lägga ett pussel, där varje pusselbit har en viktig uppgift för att pusslet ska kunna läggas. När den sista biten är lagd bildar alla pusselbitarna en bild, en helhet. Det finns olika sätt att förstå och tolka ibland gör vi våra tolkningar utifrån vår egen förståelse och ibland också tolkningar utifrån de fördomar vi har. Vilket författaren menar är viktigt att vara medveten om. Ödman menar att det i första hand inte är sanningen man vill få fram utan snarare att man söker efter möjliga innebörder och sammanhang i det man studerar. I en tolknings- och förståelseprocess finns inget rätt eller fel. Tolkningsprocesser leder sällan eller aldrig till samma resultat och det finns heller ingen början eller slut. Författaren beskriver denna databearbetning utifrån den hermeneutiska cirkeln. Den hermeneutiska cirkeln kan

förklaras med att det finns ett ömsesidigt samband mellan delar och helhet. Cirkeln ”bör uppfattas som en bild för hur tänkande, förståelse och tolkning fungerar” (Ödman, 2007, s. 100).

Enligt Ödman (2007) innehåller processen fyra moment: tolkning, förståelse, förklaring och förförståelse. Dessa fyra moment är i ständigt samspel med varandra, menar författaren. För att förståelse ska infinna sig måste en förförståelse finnas, vilket är själva grunden och förutsättningen. Forskaren har med sig sin förförståelse, vilket i detta fall betyder min förförståelse genom erfarenhet som förskollärare. När vi tolkar, menar Ödman (2007), att vi tyder tecken, som betyder att vi ser något som något. Han menar vidare att vi utvecklar en förförståelse för företeelser som vi ofta stöter på i vår vardag, genom erfarenheter lär vi oss att förstå. Vi är i behov av att tolka företeelser när tecknens innebörd är svårbegripliga och vi inte förstår. För att vi ska kunna utveckla en förförståelse krävs att samtliga inslag i förståelsen kan samverka effektivt.

Efter varje genomförd intervju har materialet samma dag lyssnats igenom ett flertal gånger och transkriberats. Intervjuerna har avlyssnats i sin helhet till att börja med. Sedan har jag lyssnat på kortare sekvenser på varje intervju och tagit bort delar som bedömts som ej relevanta för studiens syfte, för att göra det lättare att analysera materialet. När samtliga intervjuer var färdigställda har överstrykningspennor i olika färger använts för att få syn på mönster. Analysarbete har pendlat mellan delarna och helheten, där helheten har varit att söka efter gemensamma betydelser och söka förståelse för pedagogernas förhållningssätt och arbetssätt med barn som uppvisar ett oflexibelt – explosivt beteende. Processen har även handlat om att gå tillbaka till delarna och försöka förstå vad den enskilda pedagogen har uttryckt och beskrivit utifrån sin erfarenhet och kunskap. Stukát (2005) anser att i bearbetning och analys är författarens erfarenheter, egna tankar och känslor betydelsefulla. Samtidigt skriver han att det kvalitativa synsättet ofta kritiserats för att tolkningen av resultatet påverkas av den som genomför studien.

Min förförståelse, av att arbeta med barn som upplevs oflexibla och explosiva ger en ökad förståelse för informanterans utsagor samt påverkar min tolkning av det som framkommer. Det som då sker är förhoppningsvis att en pendling sker mellan förförståelse till ny förståelse. Min tolkning genom förståelse och förklaring kan då generera en ny tolkning, som finns tillgänglig för andra att ta del av och göra nya tolkningar.

5.7 Tillförlitlighet

Reliabilitet står för tillförlitlighet och noggrannhet, det vill säga mätinstrumentets kvalitet. Vid hög reliabilitet ger mätinstrumentet samma resultat vid upprepade tillfällen och har därmed en tillförlitlighet (Byström och Byström, 2011). Reliabilitetsbrister i en kvalitativ undersökning kan vara många, bland annat forskarens feltolkningar av frågor och svar, dagsformen hos informanten, samt att yttre störningar kan påverka (Stukát, 2005). Jergeby (1999) skriver att vinjettmetodens reliabilitet i allmänhet anses vara relativt god eftersom det i metodens uppläggning ligger en kontroll av slumpmässiga fel, då alla informanterna ställs inför samma kontext. I föreliggande studie ligger bland annat reliabilitetsbristen i hur informanterna har tolkat vinjetterna och hur svaren sedan har tolkat i analysen. För att öka reliabiliteten i studien har jag strävat efter att med noggrannhet beskriva tillvägagångssätt vid studiens genomförande.

Validitet står för giltighet. För att mätinstrumentet ska få hög validitet är det viktigt att reflektera över om mätinstrumentet undersöker det man vill att det ska undersöka (Stukát,

2005). Med vinjettmetoden anses hög validitet uppnås genom att informanterna använder sig av samma referens i svaren. Studiens validitet kan också öka genom att få vinjetterna bedömda av expert samt genomföra pilotstudie för att testa följdfrågornas relevans (Jergeby 1999). I föreliggande studie har som tidigare nämnts min handledare haft del i konstruktionen av vinjetterna samt att två pilotstudier har genomförts. Validiteten anses ha ökat eftersom alla pedagoger använt sig av samma hänsyftning i svaren och att följdfrågorna endast hanterade frågor som rör pedagogernas arbetssätt och förhållningssätt till barn med oflexibelt – explosivt beteende. Vinjetterna finns också med som bilaga (bilaga 1 och 2) vilket kan anses öka validiteten eftersom läsaren kan göra sin egen bedömning av vinjetternas relevans. Validiteten kan ha minskats genom att informanterna har svarat som de tror att de förväntas svara och att informanternas svar har varit svåra att jämföra eftersom följdfrågorna följdes upp med individuella frågor. När det gäller generaliserbarhet för studien är undersökningsgruppen alltför liten för att material och resultat ska kunna generaliseras till att gälla en hel kategori. Möjligen kan studien påstås ha en relaterbarhet, som innebär att liknande situationer kan kännas igen och relateras till (Stukát, 2005). Eftersom studien är relativt liten är jag medveten om att jag inte kan komma att göra några generella slutsatser av vad som framkommer i resultatet utan ser det som ett nedslag i hur troligtvis kan vara på i ett förskolorråde i Sverige.

5.8 Etiska aspekter

Föreliggande studie utgår från Vetenskapsrådets (2007) krav på fyra forskningsetiska principer, dessa har utarbetats för att värna om individens integritet vid medverkan i studier. Här görs en kort redogörelse för dessa principer och vad dessa innebär för studien.

Enligt informationskravet ska berörda personer informeras om studiens syfte och tillvägagångsätt och att undersökningen bygger på frivillighet att deltagarna närsomhelst kan avsluta sin medverkan. Deltagarna i studien informerades om studien och sina rättigheter per telefon innan intervjuerna påbörjades. Med samtyckeskravet menas att forskaren har krav på sig att inhämta samtycke från de personer som ska medverka i undersökningen. Gällande konfidentialitetskravet ska forskaren informera samtliga deltagare om att alla uppgifter behandlas konfidentiellt. Deltagarna i studien har informerats om att all data behandlas konfidentiellt och har avidentifierats, som betyder att namn på individer, förskolor och kommun fingeras i studien. Nyttjandekravet innebär att den information som samlas in i undersökningen endast får användas för forskningssyfte. Deltagarna har informerats om att den insamlade informationen endast används i denna studie och inte för kommersiellt bruk.

6 Resultat

I följande kapitel presenteras resultatet som framkommit utifrån studiens frågeställningar. Det empiriska materialet har resulterat i ett antal underrubriker som kan kopplas till de fyra frågeställningarna. I textanalysen söktes efter gemensamma mönster och de mönster som blev mest framträdande kommer att diskuteras i avsnittet diskussion. De underrubriker som tas upp i resultatet är de delar som informanterna ansåg ha stor påverkan på helheten.

6.1 Pedagogers uppfattningar om barn som uppvisar ett oflexibelt - explosivt beteende

Pedagogernas uppfattningar

Samtliga pedagoger uttrycker en negativ känsla gällande det oflexibla – explosiva barnets beteende. Det är en känsla som de tror är en generell uppfattning hos pedagoger i förskolan ”*de flesta pedagoger tycker nog att barn som Max är väldigt jobbiga*”(ped 2). Flera av informanterna pratar om Max svårigheter med funderingar kring bakomliggande faktorer som åldersadekvat utveckling och diagnostisering.

”Utifrån min erfarenhet tror jag att många pedagoger liksom jag upplever en frustration i relation till barn som Max eftersom de här barnen ofta har en förmåga provocera och utmana oss pedagoger” (ped 4).

”Det finns ju säkert något bakomliggande till detta /.../ stod det något om en diagnos?” (ped.5).

”Han borde ju förstå han är ju ändå 4 år” (ped. 6).

Barn med oflexibelt – explosivt beteende kräver mycket energi och ork och flera pedagoger uttrycker att de upplever en frustration i sitt arbete med dessa barn. Den negativa känslan och den frustration pedagogerna uttrycker att de känner, i relation med eller till barnet, beskriver samtliga som ett uttryck för en hög arbetsbelastning och en ansträngd arbetssituation.

”Jag tänker att barn som är som Max påverkar hela gruppen och tyvärr är det ju så att energin är ju lite ändlig hos oss pedagoger man blir ju till slut trött/.../man kan säga att de andra barnen på något sätt blir lidande. Alla på avdelningen upplever nog stress, pedagoger, de andra barnen och Max också naturligtvis. När inte pedagogerna känner att de kan hantera situationen blir det en frustration och en stämning på förskolan som inte är bra för någon” (ped 1).

”Det handlar nog om att vi har så stora barngrupper och att vi inte hinner vara med i alla situationer” (ped 2).

”Det här tar väldigt mycket tid och ork. Jag tror tyvärr inte att det finns de möjligheter som krävs för att möta Max som det skulle behövas man är bara människa. Jag har bara två armar och två ögon och är vi tre som arbetar har vi som sagt andra barn som behöver få sin del av kakan” (ped 3).

En av pedagogerna beskriver samtidigt att hon tycker att barn som påvisar ett oflexibelt - explosivt beteende kan vara gynnsamt för verksamheten och de andra barnen i ett bredare och mer långsiktigt perspektiv. Hon säger att det är viktigt att ha en öppen dialog med hela barngruppen om att alla är olika och att man lär sig på olika sätt och olika snabbt att man därför ibland behöver göra varierande saker.

”Om man har ett barn som Max i gruppen så tänker jag att det kan påverka verksamheten både positivt och negativt. Om man är öppen med Max svårigheter så kan det leda till att de andra barnen får ett bredare förhållningssätt till hur man faktiskt är mot varandra, hur man kan bete sig, vad som är rätt och vad som är fel och att man får bättre förståelse för andra människor över lag. Att man förstår att alla kanske inte har det så lätt med att välja vad man vill göra för aktivitet” (ped 3)

”Jag ser det som en utmaning när ett barn faller utanför ramen. Ibland funderar jag över om det är barnet som utmanar verksamheten eller om det är verksamheten som utmanar barnet? Olikheter berikar liksom/.../”(ped 4).

Fyra av pedagogerna tar upp att man måste utgå från en helhetssyn och inte lägga problemet på Max. Man måste se till de förutsättningar som finns som bland annat personallagets sammansättning och samarbete och vilken barngrupp man har menar de.

”Man får ju inte utgå från att det är Max som är problemet det beror ju på hela verksamheten/.../ja, på arbetslaget” (ped 5).

Pedagogernas uppfattningar om hur barnet kan uppleva *sin* situation på förskolan

Fem av pedagogerna tar även upp om hur de tror att barn med oflexibelt - explosivt beteende upplever sin situation på förskolan.

”Att det är otroligt jobbigt för honom, när jag läser om honom här i texten så här, fy/.../det bara skär i mig. Oavsett om han är medveten om det eller inte det är ju svårt att veta om han är medveten om de svåra situationerna eller om det bara händer. Han menar liksom inte att förstöra det är ju säkerligen eller som jag uppfattar det hans sätt att ta kontakt” (ped 3).

De anser att det är bra att försöka sätta sig in i hur barnet kan uppleva situationen på förskolan för att ha möjlighet att skapa bättre förutsättningar för barnet.

”Det första jag tänker är att det är ett barn som inte mår särskilt bra och vill säga någonting till oss vuxna som söker kontakt genom att vara utagerande” (ped 5).

”Jag tror att Max tycker det är jobbigt att vara på förskolan när han hela tiden måste anpassa sig hävda sig och att inte bli förstådd” (ped 4).

Sammanfattning

Samtliga pedagoger beskriver att det troligvis är så att det oflexibla – explosiva barnets beteende generellt väcker negativa känslor hos pedagoger i förskolan. Den frustration pedagogerna uttrycker att de känner i arbetet hör ihop med en känsla av otillräcklighet och en ansträngd arbetssituation. En pedagog tycker att det finns både för och nackdelar med att ha barn med oflexibelt – explosivt beteende i gruppen. Fördelen som hon beskriver är att om man har en öppen dialog i barngruppen om allas olikheter, kan det leda till att alla barn kan få en ökad förståelse för andra människor. Bakomliggande faktorer som utveckling i förhållande till ålder och diagnostisering ser flera pedagoger som orsak till svårigheterna. Flera av pedagogerna tar upp att man måste utgå från en helhetssyn i arbetet och utgå från vilka förutsättningar som finns vad gäller arbetslagets sammansättning och den barngrupp man har. Att som pedagog försöka sätta sig in i barnets perspektiv av sin upplevelse på förskolan ses av flera pedagoger som grundläggande för att kunna skapa bra förutsättningar för barnet.

6.2 Barnets behov samt metoder som används i förskolans verksamhet

Kompetenta pedagoger, arbetslagets samarbete och pedagogers förhållningssätt har betydelse

Enligt samtliga pedagoger är barn med oflexibelt – explosivt beteende i behov av att pedagoger har erfarenhet och kunskap om barnets svårigheter och att de har en vetskap om lämpliga metoder. Ett väl fungerande arbetslag är då en nödvändighet för att vara gynnsamt för barnet menar pedagogerna. Med ett *väl fungerande arbetslag* menar pedagogerna när man för en dialog kring barnet och har gemensamma strategier för hur man bemöter barnet på bästa sätt.

”Arbetslagets samarbete är jätteviktigt hur man förhåller sig till varandra och hur vi kommunicerar och att vi har samma ingång mot barnen. Sedan kan man vara olika ändå men att man kompletterar varandra med olika bitar men att man vet att så här får vi förhålla oss till barnet och att man stöttar varandra och bland lämnar över om man inte kan hantera en situation” (ped 1).

”Alla pedagoger hanterar barn som Max på olika sätt men man måste utgå från samma bas gör man olika blir han splittrad. Hur ska man hantera och bemöta Max? Om alla vet hur man ska göra blir det en trygghet för honom. Det är ju jätteviktigt att göra det, det är ju A och O annars funkar man varken som pedagog eller barn.” (ped 3).

”Jag tänker att det är jätteviktigt att lyfta Max i personallaget och att man pratar om hur man känner helt enkelt, alltså förhållningssätt och barnsyn. På vem lägger pedagogerna problemet? På Max, verksamheten eller kanske på föräldrarna?” (ped 4)

Samtliga pedagoger tror att barnets beteende påverkas av pedagogers förhållningssätt. Flera av pedagogerna menar att förhållningssätt hör ihop med personlighet och den erfarenhet man bär med sig.

”Pedagogers olika förhållningssätt påverkar barn som är som Max. Det handlar om vad man själv har för *livserfarenhet*, många blir ju jätteprovocerade av ett utagerande barn och går igång på det”(ped 4).

”Hur du hanterar barn som Max tror jag beror mycket på hur du är som person, en del har det liksom i sig”(ped 6).

”Det är viktigt att alla pedagoger är lika tydliga sen är det ju alltid personligt och det beror ju på vilken kontakt man får det är inte alltid man får samma kontakt med alla barn vissa har ju bättre kontakt med vissa barn” (ped 3).

De flesta pedagogerna menar att det är viktigt att man stannar upp och reflekterar över sitt eget agerande gentemot barnet. De menar dock att det finns pedagoger som inte har förmågan eller vill se sin del i situationen utan lägger problemet på barnet. Pedagog 3 tar även upp sitt agerande i ett mer långsiktigt perspektiv. Flera av pedagogerna menar att reflektion oftast tyvärr prioriteras bort på grund av tidsbrist.

”Man borde *ramsaka sig själv* ibland, barn är inte dumma, kroppshållning och allt spelar ju roll. Det spelar ju roll vad du tycker också, vissa barn tål du ju inte ibland, sedan blir du ju helt kär. Ibland tänker jag så här, är vi helt hjärntvättade på det här med att hitta fel och brister hos alla barn”(ped 5).

”Mitt agerande mot ett barn idag kan ju liksom barnet bära med sig hela livet. Jag har ju ett jätteansvar som jobbar med barn, oftast blir jag så personligt engagerad i barn som Max...(ped 3).

Vägledande och lugna pedagoger

Alla pedagoger anser att barn som påvisar ett oflexibelt – explosivt beteende har behov av att ha en pedagog nära som kan stötta och ge vägledning i de flesta situationer på förskolan. Tre av pedagogerna anser att om en pedagog inte fungerar i en situation med barnet så är det lämpligare att en annan pedagog tar vid. Antingen för att bryta ett negativt beteende eller för att det blir ojust mot barnet. Barnet är i behov av en lugn miljö och lugna pedagoger.

”Man måste jobba med lugnet framförallt/.../ alltså det måste gå före allt annat för en stressad nivå bland barnen är inte bra för någon. Ett lugn är jätteviktigt” (ped 1).

”Barn är ju inte dumma kroppshållning och allt spelar ju roll/.../visar du barnet att du är labil och stressad känner ju barnet av det” (ped 5).

Flera av pedagogerna anser att det är betydelsefullt att ha en bra relation till barnet. En bra förutsättning, anser dessa pedagoger, är att känna till vad det är som triggat barnet, vad barnet tycker är roligt och har för intresse. Att arbeta förebyggande och att försöka ligga steget före är något som de flesta pedagogerna tar upp.

Smågrupper en förutsättning för barnets möjlighet till lärande

För att skapa bättre förutsättningar för barn med oflexibelt – explosivt beteende att fungera i interaktion och i aktiviteter med andra barn finner samtliga pedagoger att barnet har behov av att ingå i konstellationer med färre antal barn och att en pedagog ständigt finns närvarande.

”För det första måste man skapa små lekgrupper där han får utrymme och där han får leka med barn som han har något utbyte av. Trygga leksituationer där man är med och skyddar leken och hjälper honom att tolka leksignaler, så att han blir mer attraktiv att vara med. Man måste ju hjälpa honom att stanna upp alltså det gäller ju att du är jättenärvarande som pedagog att du säger stopp, titta nu ser han ledsen ut eller nu blir hon rädd eller ja, helt enkelt vägleda honom i leken” (ped 5).

Alla pedagoger är eniga om att en storsamling med alla barn inte är optimalt för ett barn med oflexibelt – explosivt beteende. Flera av pedagogerna ifrågasätter syftet med att ha samling. För vem och för vad är samlingen till för? Pedagog 5 och 2 beskriver att en storsamling blir ett forum för barnet att utmärka sig och att misslyckas och sådana situationer vill så man långt det är möjligt inte utsätta barnet för.

”Det är lättare för barn som Max att hantera och koncentrera sig i en liten grupp, där det inte blir så mycket intryck” (ped 6).

”I en samling med färre antal barn ökar chanserna att flera barn ska kunna känna sig delaktiga och göra sig hörda” (ped 4).

”En helsamling tycker jag är helt förkastligt man kan inte kräva av honom att han ska sitta stilla och lyssna, det är ett alldeles för stort krav”(ped 1).

Fyra av pedagogerna anser att barn med oflexibelt – explosivt beteende ska få delta i samlingen och andra aktiviteter utifrån egen förmåga och villkor. Barnet ska erbjudas att vara med på samling och i aktiviteter men om det inte fungerar ska barnet helst ha möjlighet till annan aktivitet med en pedagog. Pedagog 3 tror inte på en annan aktivitet då hon tycker det är svårt att motivera det för de andra barnen.

Arbeta förberedande och förebyggande

Samtliga pedagoger menar att barn med oflexibelt – explosivt beteende har ett behov av att förberedas i samtliga övergångssituationer och anser det som en nödvändighet. Pedagog 4 och 1 tycker att för barn med oflexibelt – explosivt beteende är väntan och övergångssituationer de svåraste momenten på dagen. De menar att det kan bero på att i dessa situationer är kanske inte pedagoger lika närvarande.

”Alltså man kan inte gå in i en pågående aktivitet och förvänta sig att han ska ställa om och göra som han blir tillsagd. Tillsägningen får inte komma från en klarblå himmel det kan han inte hantera” (ped 5).

Uppmuntra och stärka barnets positiva egenskaper

Att barn med oflexibelt – explosivt beteende bemöts med negativa reaktioner från andra barn är mycket vanligt enligt pedagogerna. Ofta handlar det om en rädsla hos de andra barnen menar de, eftersom barnets humör kan skifta snabbt och oftast vara oväntat.

”Han bygger ju upp en ond cirkel här så en pedagog behöver vara nära för att träna ”tös” som står för turtagning, ömsesidighet och samspel. Om man inte agerar som pedagog kommer han ju få en stämpel som ”Svarte Petter” direkt (ped 1).

”Man får lägga en lägre ribba i verksamheten så det passar honom, ja självklart alla barn men just att han inte får en negativ stämpel. Det är ju jätteviktigt att få bort den för det är ju jätteviktigt för hans självkänsla” (ped 6).

För att undvika att barnet ständigt misslyckas och får en stämpel som ”syndabock” beskriver fyra av pedagogerna att det är viktigt att ta fram och stärka barnets positiva sidor, genom att ge barnet beröm när det lyckas eller gör något som är bra och positivt. Pedagog 2 tycker att det är viktigt att pedagoger inte ständigt ger barnet tillsägelser och tillrättavisningar inför andra barn.

”Det krävs mycket kärlek, ödmjukhet och omtanke för att barn som Max ska få känna sig sedda på ett positivt sätt” (Ped 1).

Struktur och tydlighet i verksamhetens organisation med hjälp av olika redskap

Barn med oflexibelt – explosivt beteende har enligt pedagogerna behov av bra struktur och tydlighet i verksamheten.

”Tydlig struktur och tydliga gränser är viktigt i verksamheten men på ett positivt sätt inte bara förbud utan snarare hur man gör och vad som är tillåtet” (ped 1).

”Det gäller att man ser över sina rutiner och metoder för att underlätta och tänka att det man gör ska vara bra och gynnande för alla barn. Min upplevelse är att jag i stressade situationer förväntar mig att alla barn ska följa de gemensamma rutiner och regler som finns på förskolan för att inte tappa kontrollen” (ped 4).

De vanligaste förkommande hjälpmedel som pedagogerna använder för att förbereda och förtydliga i verksamheten är att ge vägledning i samtal mellan barnen, ge upprepade uppmaningar, använda bilder, dagsschema med bilder, tecken som stöd, timglas eller tidtagarur. Och i bästa fall att det finns en tillgänglig pedagog som kan vara närvarande och följa upp i situationer där de behövs. Barnet bör erbjudas verktyg och strategier för att för att ha möjlighet att utvecklas i det sociala samspelet menar samtliga pedagoger.

”Att man ger honom verktyg helt enkelt, färdiga meningar som exempelvis – Får jag låna den bilen? (ped 1).

”Att pedagogen är med och pratar med de andra barnen att det faktiskt är hans sätt att visa att han vill få kontakt och få vara med i leken”(ped 3).

”Jag använder mig ganska mycket av en app på ipaden där man ritpratar, man ritar själva situationen med hjälp av streckfigurer” (ped 4).

Lokalen, möblering och placering av material

Pedagog 1 beskriver den fysiska miljön ”som en tredje pedagog” hon tycker att det är jätteviktigt att man tänker på hur man inreder förskolan och vad lokalen inbjuder till för lekar och vad det erbjuds för material. Hon tycker att var sak ska ha sin plats och att märka upp var alla saker ska vara är bra, för att underlätta för barnen i leken och vid städning.

”Miljön är jätteviktig. Jag tycker det är jättespännande att se hur lekar och aktiviteter kan förändras som när man möblerar om eller flyttar material från en plats till en annan. Man behöver verkligen vara kreativ och flexibel och våga förändra. Varje höst när man får en ny barngrupp behöver man ju se över miljön” (ped 4).

”Egentligen bör inte barn som Max utsättas för att vara tillsammans med för många barn samtidigt /.../ man kan liksom inte förvänta sig att det ska fungera” (ped 4).

Flera av pedagogerna pratar om den fysiska miljöns betydelse för barnet. De resonerar kring barnets placering vid olika aktiviteter och rutinsituationer. Att barnet ska ha möjlighet att ingå i sammanhang med färre antal barn tycker pedagogerna är viktigt för att barnet ska få det utrymme barnet är i behov av.

”Om man ska ha en samling, helst då i en liten grupp behöver barnet ha en vuxen bredvid sig. Bra om barnen har bestämda platser och att samlingen inte är så lång” (ped 6).

”Miljön är viktig. Hur ser det ut vid matsituationen exempelvis? Är det för rörigt med massor av saker runt omkring? Vilka andra barn sitter vid bordet? (ped 5).

”Hur är det i tamburen när vi ska ut? Är det för många barn samtidigt så klarar inte barn som Max av det, det blir för rörigt. Antingen kanske han får ta på sig först eller gå ut sist med kanske bara två barn till i hallen” (ped 6).

Sammanfattning

Hur den sociala miljön fungerar är av betydelse för barnet anser pedagogerna. De beskriver att barn med oflexibelt – explosivt beteende är i behov av att ha en pedagog nära som kan vägleda och eller ge stöd i de samtliga situationer på förskolan. Barnet bör, om möjlighet finns, ingå i gruppkonstellationer med färre antal barn både för att ges möjlighet till lärande och skapa rymd för barnet. Att arbeta i smågrupper är något som samtliga pedagoger förespråkar. Det är bra att arbeta förebyggande som att förbereda barnet och att ligga steget före. Som pedagog bör man därför ha en bra relation till barnet och känna till dennes triggers och intressen menar pedagogerna. Det är viktigt att lyfta och stärka barnets positiva sidor. Arbetslaget bör ha ett gemensamt förhållningssätt för att det ska vara gynnsamt för barnet. Pedagogers förhållningssätt påverkar i mötet med det oflexibla– explosiva barnet menar pedagogerna och reflektion är nödvändig men bortprioriteras oftast på grund av tidsbrist. Flera av pedagogerna menar att den fysiska miljön påverkar barnets beteende och behöver således utvärderas och förändras regelbundet utefter de behov som finns i barngruppen. Barn med oflexibelt – explosivt beteende är i behov av tydlighet och en god struktur i verksamheten. För att förbereda och förtydliga för barnet använder pedagogerna olika visuella hjälpmedel som bland annat bilder, dagsschema, tecken som stöd, timglas med mera.

6.3 Bristande förutsättningar i förskolans verksamhet

Stressrelaterade faktorer som påverkar arbetet

Att barngrupperna är alldeles för stora tycker samtliga pedagoger. Flera pedagoger upplever att det oftast är mer än ett barn i gruppen som är i behov av stöd och att det är svårt att tillgodose barnens behov. Pedagogerna anser allihop att de är underbemanning. De tycker att de har för många andra praktiska arbetsuppgifter som de är ålagda att göra, som exempelvis olika möten, diska, slänga sopor och att göra mellanmål. Alla uttrycker en frustration och stress över att inte kunna se och möta alla och eller enskilda barn i gruppen.

”Det är klart att barn med de svårigheter som Max har tar mycket ork och energi och också mycket tid från övriga barn man får liksom dåligt samvete över att inte hinna med alla barn” (ped 4).

”Även om man vet att man behöver vara nära Max i leken så finns inte förutsättningarna till det exempelvis på eftermiddagen när man bara är två pedagoger och mellanmålet ska göras och det kan ju vara flera barn man behöver vara nära samtidigt. Jag tror att det handlar om att vi har så stora barngrupper att vi inte hinner vara närvarande i alla situationer vi hinner inte se allt och alla och vägleda. Och är någon sjuk och man har vikarier så får man ju bara se till att ingen slår sig och att alla får mat” (ped 2).

När förutsättningarna inte finns blir det brister i verksamheten anser alla pedagoger. Två av pedagogerna hänvisar till förskolans uppdrag som stressrelaterat.

”Det är ju mitt uppdrag att göra det här bra. Om jag inte gör det, vad händer med barnet då?” (ped.3)

”Även om man är stressad behöver man vara en professionell pedagog och tänka efter på vad det är vi ska göra, vem det är vi här för och vad är vårt uppdrag” (ped. 1).

De vanligast bristande faktorerna som pedagogerna lyfter fram och som kan påverka förutsättningarna i verksamheten är oenighet i arbetslaget, underbemanning, ingen tid för planering och när de har vikarier eller att vikarier uteblir.

”Är man ett arbetslag som inte är överens eller om man är i en annan stressfas när man kanske går med vikarier så speglar det av sig i barngruppen” (ped 3).

”Att sitta ner och diskutera detta i arbetslaget finns otroligt lite tid till det måste du nästan göra farten. Det är bra om man har möjlighet att få handledning av en specialpedagog när man kan ventilerar. Ofta hjälper det att säga problemet högt så hittar du lösningen själv man behöver liksom bara få det ur sig” (ped 5).

Brist på kunskap och kompetensutveckling

Alla pedagoger menar att pedagoger generellt har bristande kunskap gällande barn med oflexibelt-explosivt beteende i förskolan. De ser heller inga möjligheter att få den kompetensutveckling de anser sig vara i behov av eller ha möjlighet att ta fram material som kanske behövs.

”Jag tror inte att pedagoger över lag har den kunskapen som krävs för att möta barn med svårigheter som Max har. Kompetensutveckling tror jag är jätteviktigt så att man hela tiden får förutsättningar för att möta barnet, men möjligheten till kompetensutveckling är ju inte bra” (ped 3).

Pedagog 5 och 6 tar upp att det inte alltid har med kompetensutveckling att göra utan att det likaså beror på hur du är som person och att vissa pedagoger har en bättre förmåga att bemöta

barn med oflexibelt-explosivt beteende. Alla pedagoger anser att det finns ett stort behov av att ha möjlighet att få handledning av en specialpedagog för att kunna bemöta barn som påvisar ett oflexibelt – explosivt beteende.

”Jag tror definitivt att man i en sådan här situation behöver få handledning för att förbättra situationen för Max” (ped 6).

”Hur gör vi när vi har barn med oflexibelt-explosivt beteende i gruppen? Kan vi ändra miljön? Finns tillgång till specialpedagog? Kan vi få resurs? Jag tror att kunskap i att arbeta med dessa barn varierar väldigt från område till område. Kontinuerlig utbildning är ju jättebra fast vi behöver ju utbildning inom flera områden så det blir en konkurrens i vad man väljer” (ped 1).

Frånvaro av stödpedagog i gruppen

Det som alla pedagoger önskar är att det skulle finnas möjlighet att ha en stödpedagog i verksamheten, men att det tyvärr är mycket sällan den möjligheten finns.

”Jag tror inte verksamheten är uppbyggd för att kunna hantera barn med svårigheter utan stöd i gruppen, och i Max fall och det önskvärt att ta in stöd. Tyvärr finns oftast inte tillgång till stöd och hur ska jag då göra mitt arbete på ett bra sätt, hur ska jag orka?” (ped 3).

”Vi räcker inte till man skulle behöva ha en extra person.” (ped 1).

Pedagog 1 anser att barn med oflexibelt - explosivt beteende har behov av punktmarkering och att vara knuten till en av pedagogerna, både för det enskilda barnet skull men även för de andra barnens säkerhet. Pedagog 5 tycker att det ska finnas ett gemensamt ansvar för att orka och kunna vara en professionell pedagog. Pedagog 6 och 3 menar att det är barnet som ibland styr vilken pedagog som agerar stöd eftersom barnet många gånger söker sig mer till någon av pedagogerna.

Sammanfattning

Gemensamt för alla pedagoger är att de tycker att barngrupperna i förskolan är för stora och att de därför upplever stress och frustration över att inte kunna tillgodose alla barnens behov och ge det stöd barn med oflexibelt – explosivt beteende är i behov av. Pedagogerna anser att förutsättningarna i förskolan är bristfälliga. De beskriver att de upplever en hög arbetsbelastning. Samtliga pedagoger tror att det finns en allmän brist på kunskap hos pedagoger som arbetar i förskolan gällande barn med oflexibelt - explosivt beteende. Det finns ett stort behov av kompetensutveckling och handledning men möjligheten till det är oftast bristfällig. Alla pedagoger anser att då barngrupperna är så stora och att det oftast är fler än ett barn som är i behov av stöd i gruppen så är en stödpedagog en förutsättning. Tyvärr menar pedagogerna att det sällan eller aldrig finns möjlighet att få stöd.

7 Diskussion

Kapitlet inleds med en metoddiskussion där en reflektion görs över val av metod samt bearbetning av insamlad material. De mönster som blev mest framträdande diskuteras i resultatdiskussionen. Resultatdiskussion kommer att belysas utifrån delar av det sociokulturella perspektivet och även specialpedagogiska implikationer kommer att diskuteras.

7.1 Metoddiskussion

Studiens syfte har som tidigare nämnts legat i att undersöka pedagogers förhållningssätt till barn som uppvisar ett oflexibelt – explosivt beteende, samt att undersöka hur pedagoger arbetar med att skapa en optimal lärandemiljö för barn med ett oflexibelt – explosivt beteende. För att uppnå syftet med studien valdes ett kvalitativt synsätt med halvstrukturerade intervjuer baserade på en vinjettmetod. Ett kvalitativt synsätt är en riktning man använder om syftet är att försöka förstå och göra en tolkning av det som framkommer i resultatet. Då anses forskningsintervjun som en av de vanligaste och viktigaste arbetsredskapen (Stukát, 2005).

Jag anser att vinjettmetoden är bra lämpad som metod för att undersöka pedagogers förhållningssätt till barn som uppvisar ett oflexibelt – explosivt beteende. Intervjuerna som baserades på vinjetter gav mig möjlighet att få ta del av pedagogers ställningstaganden, uppfattningar och erfarenheter utifrån en och samma hypotetiska situation utan att fokus hamnade på enskilt barn. Antalet vinjetter anser jag som rimligt många för att täcka in det område som är relevant för studien. Med de öppna frågorna som följde efter varje vinjett kunde svaren förtydligas och även öppna upp för en givande och öppen diskussion kring ämnet. En styrka med studien är att två pilotstudier genomfördes.

Jergeby (1999) menar att styrkan med metoden är att respondenterna ställs inför samma situation att ta ställning till. Jag är medveten om att vinjetterna ger en mycket kort bakgrundsbeskrivning av barnets situation och att det endast är barnets brister som beskrivs, vilket kan ses som en svaghet med vinjetterna. Med en mer utförlig bakgrundsbeskrivning samt att barnets positiva egenskaper skildrats i vinjetterna kanske resultatet hade sett annorlunda ut. Tanken med vinjetterna var att de skulle vara realistiska, lätta att förstå samt skapa en känsla hos pedagogerna. I analysen av empirin var det dock ibland svårt att skilja på om pedagogerna svarade utifrån den hypotetiska situationen eller baserat på en egen erfarenhet. Detta menar jag kanske kan ses både som en svaghet och en styrka för studien. Svagheten ligger i att pedagogerna inte refererar till samma situation och styrkan ligger i att vinjetterna är så verklighetstroga att pedagogerna hade svårt att separera dem från sina vardagliga verksamheter. Max får då på något sätt symbolisera alla de barn med oflexibelt – explosivt beteende som pedagogerna mött i sina respektive verksamheter.

Svagheten med metoden är, enligt Jergeby (1999), ligger just i det som diskuterats ovan att den bygger på hypotetiska situationer som kan upplevas som orealistiska för svarande. Jag tolkade det som att alla respondenter uppfattade vinjetterna som högst realistiska och trovärdiga och att de på ett mycket förtroendeingivande sätt kunde sätta sig in i situationen som beskrevs. Min tolkning är att vinjetterna är så pass realistiska att de mycket väl sammanföll med pedagogernas egna upplevelser och erfarenheter av att arbeta med barn med oflexibelt – explosivt beteende. Bryman (2008) menar att om vinjetterna är realistiska och verklighetsförankrade för respondenten så är det sannolikt respondentens egna ställningstaganden som framkommer. Stukát (2005) hävdar dock att informanterna medvetet

eller omedvetet kan ha besvarat frågorna som de tror att de förväntas svara. Det är något man får ta med i beräkningen när man tolkar svaren.

Antalet informanter anser jag som rimligt för arbetets omfattning och tidsram. Resultatet skulle möjligtvis ha sett annorlunda ut om urvalet hade bestått av pedagoger från olika förskoloråden. På grund av tidsbrist blev urvalet pedagoger i ett område. Jag är därför medveten om att resultatet inte kan generaliseras utan kan endast komma att gälla de pedagoger som deltagit i studien (Stukát, 2005).

Jag är medveten om att min oerfarenhet av att föra intervjuerna kan ha påverkat hur de öppna följdfrågorna följdes upp och utvecklades. Min förförståelse för att arbeta i förskolan med barn som påvisar ett oflexibelt – explosivt beteende och med allt vad det innebär kan ses som en tillgång i studien, men kan också ha påverkat tolkingen av resultatet.

7.2 Resultatdiskussion

I följande textavsnitt diskuteras, stressrelaterade orsaker som påverkar förutsättningar i förskolans verksamhet, den sociala miljöns betydelse samt den fysiska miljöns betydelse.

Genom mitt metodval finner jag att studiens syfte har uppnåtts. Jag har fått en ny förståelse och en bättre uppfattning om pedagogers förhållningssätt och arbetssätt. Min förhoppning är att pedagoger och andra i barnets omgivning genom att ta del av studien får en ökad förståelse och inser vikten av reflektion.

Jag bedömer att mina frågeställningar har blivit besvarade med hjälp av metodvalet. I resultatdelen fick emellertid två frågeställningar slå samman på grund av att det var svårt att urskilja dessa från varandra. Ett tydligt mönster som är *framstående* i resultatet är *kontrasterna mellan* vad pedagogerna anser att barnet är *i behov av* i förhållande till *vilket stöd* de menar att verksamheten i förskolan faktiskt kan erbjuda. Det blir tydligt att pedagogerna beskriver och diskuterar förhållningssätt och verksamhet utifrån hur de önskar att det var och inte utifrån hur det faktiskt är. Det kan ses som en brist i studien. Denna brist skulle möjligtvis till viss del kunnat undanröjas med hjälp deltagande observationer. Resultatet i studien bygger på informanternas erfarenheter och uppfattningar om deras praxisnära verksamheter. Endast vid ett fåtal tillfällen refererar informanterna till läroplanen, vilket innebär att pedagogernas teoretiska tolkningar inte visar sig i studien. Det ska tas med i beräkningen att pedagogerna utgår ifrån en fiktiv händelse. Resultatet visar på likstämmiga uppfattningar kring förhållningssätt och skapandet av en optimal lärandemiljö. Således visar resultatet endast på små skillnader i deras uppfattningar.

Resultatet visar att det sociokulturella perspektivet är tydligt i förskolans verksamhet. Pedagogerna beskriver förskolans verksamhet som en arena där det ständigt pågår samtal och ett samspel mellan barn och barn och mellan barn och pedagoger. I bästa fall även mellan pedagog och pedagog i alla de vardagliga situationerna. Kommunikativa processer är helt centrala för mänskligt lärande och utveckling i ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2000).

Ett mycket viktigt område som inte tas upp i studien är förskolans samarbete med vårdnadshavare. Kinge (2007) menar att för att skapa goda förutsättningar i verksamheten för barn med oflexibelt – explosivt beteende krävs ett bra och öppet samarbete mellan barnets vårdnadshavare och förskolan. Hon skriver vidare att hon genom åren mött många föräldrar som berättat om ovilliga och oförstående pedagoger. ”Vi kommer inte längre med barnet än vad vi uppnår i kontakten med föräldrarna” (Kinge, 2009 s.119).

Förskolan ska vara ett stöd för familjen i deras ansvar för barnens fostran, utveckling och växande. Förskolans uppgift innebär att i samarbete med föräldrarna verka för att varje barn får möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar (Skolverket, 2010 s. 5.)

Området kommer inte att diskuteras vidare men kändes viktigt att ta upp och frånvaron av ämnet kan ses som en stor brist i studien.

7.2.1 Stressrelaterade orsaker som påverkar förutsättningar i förskolans verksamhet

Resultatet visar att informanterna till stor del har lika erfarenheter och uppfattningar gällande de brister som förekommer i förskolans verksamhet som bedöms som stressrelaterade. Jag anser utifrån resultatet och tidigare forskning att de bristande förutsättningarna i förskolan har stor inverkan på pedagogernas förhållningssätt och möjligheter att skapa en bra lärandemiljö för barn som uppvisar ett oflexibelt – explosivt beteende.

Signifikanta stressfaktorer som pedagogerna lyfter fram i studien:

- *Orimligt stora barngrupper*
- *För få medarbetare (inkl. frånvaro av stödpedagog och vikariebrist)*
- *Oenighet i arbetslaget*
- *Brist på kunskap och kompetens*
- *Brist på kompetensutveckling*
- *Brist på planeringstid*

7.2.2 Den sociala miljöns betydelse

Pedagogens tolkning av barnets svårigheter blir, enligt Greene (2003), direkt avgörande för bemötande och val av strategier i samspel med barnet. Hur resonerar pedagogerna i studien kring barnets beteende och svårigheter? Tolkar pedagogerna barnets beteende som omedvetet eller som viljestyrt och medvetet?

Resultatet visar att samtliga pedagoger har tidigare erfarenheter av att arbeta med barn som uppvisar ett oflexibelt – explosivt beteende och att de huvudsakligen har negativa förväntningar på barnet. Detta ses stämma överens med Druglies (2003) teori om att varje pedagog har en inre karta där bilder skapas av varje barn baserat på tidigare erfarenheter och som blir avgörande för vilka förväntningar de kommer att ha på barnet. Barn som uppvisar ett oflexibelt - explosivt beteende riskerar vanligtvis, enligt Ogden (2003) och Druglie (2003), mer än andra barn att hamna i negativt samspel med vuxna i förskolan, orsak kan vara att flertalet pedagoger ofta har negativa förväntningar på barnet. Att barnets beteende väcker negativa känslor, provocerar och tar fram otillräcklighetskänslor är något som alla pedagoger i studien är eniga om. Med uttryck som ”de här barnen har förmåga att provocera och utmana/.../” och ”barn som är som Max påverkar hela gruppen” är min tolkning att pedagogerna tar utgångspunkt i ett kompensatoriskt synsätt (Nilholm, 2003). De upplever stress och frustration i arbetet med barnet, något som de menar troligtvis gäller pedagoger överlag. Den stress och frustration pedagogerna känner är mestadels relaterat till hög arbetsbelastning och en ansträngd arbetssituation, med stora barngrupper och få medarbetare. Detta känns som ett oroväckande, men kanske inte helt överraskande resultat, utan är helt i linje med vad tidigare forskning säger om pedagogens förhållningssätt till barn som upplevs som oflexibla och explosiva (Druglie, 2003; Kinge, 2007).

Vid en sådan problemsituation menar Druglie (2003) att det är lämpligt att få handledning så att barnets svårigheter inte påverkas negativt av ens personliga preferenser. Handledning av en specialpedagog är något som samtliga pedagoger efterfrågar för alla barns skull men framförallt för barn i behov av särskilt stöd. Pedagogisk handledning syftar, enligt Gjems (2011), till ökad kompetens och pedagogisk skicklighet kring problemställningar hämtade från pedagogernas dagliga verksamheter. Handledning ger pedagogen möjlighet att reflektera och medvetendegöra sitt eget handlande gentemot barnet. Min tolkning av resultatet är att risken med utebliven handledning är att barnet känner av pedagogens negativa förväntningar på sig och att barnet gör vad det kan för att leva upp till det. Barnet kommer då troligtvis även i fortsättningen att hamna i negativt samspel med pedagogen och få mycket negativ uppmärksamhet. Ett antagande i det resonemanget är att pedagoger här intar ett kompensatoriskt perspektiv och att de därmed utgår från att det är barnets brister som bör kompenseras.

Resultatet visar samtidigt på att flertalet pedagoger har en strävan och en vilja att kunna se barnets beteende i ett helhetsperspektiv, i relation både till den sociala och till den fysiska miljön. Min tolkning är här att flertalet informanter delvis ger ett uttryck för att inta ett relationellt perspektiv då de visar en förståelse för att barnet påverkas av sin omgivning (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Ett flertal av pedagogerna menar att det är betydelsefullt att se situationen på förskolan ur barnets perspektiv för att kunna skapa bra förutsättningar. Pedagogerna intar här ett tolkande perspektiv som, enligt Hundeide (2010), innebär att pedagogen försöker sätta sig in i barnets situation innan de tillskriver barnet bristande förmågor. En av pedagogerna har ett antagande om att barn som uppvisar oflexibelt – explosivt beteende kan vara gynnande för hela verksamheten i ett långsiktigt perspektiv. Informanten menar att en öppen dialog om barnets svårigheter kan leda till att samtliga barn får en ökad förståelse för olikheter och att olikheter berikar. Klimatet i gruppen beror, enligt Fischbein (2007), på huruvida pedagoger hanterar olikheter och variationer av barn. Nordahl, Sörlie, Manger och Tveit (2007) menar, likt Fischbein (2007), att det snarare har att göra med pedagogens värderingar och attityder att göra än om organisering och resurser. Detta resonemang ser jag som ett grundläggande område att arbeta med i förskolan och som jag ser helt i linje med strävansmålen i läroplanen för förskolan.

Samtliga styrdokument ställer krav på att förskolans verksamhet ska tillgodose alla barns behov. Enligt Lpfö (Skolverket, 2010) ska förskolan lägga grunden för det livslånga lärandet och anpassa verksamheten till varje barns behov och förutsättningar. Andelen barn som definieras som barn i behov av särskilt stöd har, enligt Skolverket (2004), ökat och sambandet med stora barngrupper kan ses som en orsak till det. Informanterna menar att mycket fokus hamnar på barn som uppvisar ett oflexibelt – explosivt beteende. På grund av att barnets beteende kräver mycket tid och energi blir de andra barnen åsidosatta och informanterna menar att de ständigt brottas med en otillräcklighetskänsla. Att tillgodose alla barns behov är omöjligt anser pedagogerna. Min tolkning är således att även om informanterna inte direkt refererar till läroplanen är de väl medvetna om sitt uppdrag i enlighet med läroplanen. En väsentlig del i dilemmat skulle följaktligen kunna vara att pedagogerna menar att förutsättningarna i förskolan inte överensstämmer med kraven som ställs i läroplanen.

Resultatet i studien visar att samtliga informanter hävdar att det krävs kompetenta, lugna och erfarna pedagoger för att kunna hantera barnets svårigheter och skapa bra förutsättningar för barnet i verksamheten. Att ha kunskap om både barnets svårigheter, lämpliga metoder och strategier bedöms av pedagogerna som en förutsättning. Emellertid visar resultatet att

informerarna anser att pedagoger generellt i förskolan inte har tillräckligt med kompetens och kunskap vad gäller barn med oflexibelt – explosivt beteende, vilket jag anser är ett något förvånade resultat. Enligt forskning kan brist på kunskap om barnets svårigheter och en oförståelse för barnets beteende leda till att barnets negativa beteende, negativa samspelserfarenheter och negativ bild av sig själv upprätthålls och förstärks (Greene, 2003; Druglie, 2003; Kadesjö, 2009). Kompetensutveckling är något som samtliga pedagoger efterfrågar. Min tolkning är att pedagogerna anser att kompetensutveckling är en viktig fråga men som de upplever att de har små möjligheter att påverka. Detta kan ses som en viktig fråga som hamnar på organisationsnivå och har med ekonomiska förutsättningar att göra. Det senaste påståendet är mina spekulationer och inget som tydligt framkommer i resultatet

Då förskolan har ett grupporienterat arbetssätt menar Kadesjö (2009) att för de barn som inte kan följa regler är risken stor att stötas ut. Att ingå i ett socialt sammanhang kräver ett mångsidigt tänkande och flexibilitet, menar Greene (2003), vilket barn med oflexibelt – explosivt beteende har svårigheter med. Det krävs därför en lyhörd, tillgänglig pedagog som kan vägleda barnet i konflikter och när det blir fel. Resultatet pekar på att förutsättningen för att barnet ska kunna utvecklas och ha möjlighet att fungera i samtliga sammanhang på förskolan är enligt pedagogerna att barnet är i behov av att ha en pedagog nära som kan vara med och vägleda. Min tolkning är att det annars finns en risk att barnet inte får tillträde till den sociala gemenskap och det sociala samspel som ska erbjudas till samtliga barn i förskolan. För att ha möjlighet att vägleda barnet efterfrågar samtliga informanter en stödpedagog.

Jag anser att pedagogernas resonemang visar på en medvetenhet om att förväntningar och krav blir för stora på barnet om vägledning uteblir, och att pedagogerna har en tilltro till att barnet har förmågan att utvecklas i sociala situationer med hjälp av stöd. Dessutom visar pedagogerna insikt om att se sin relation till barnet som ett viktigt redskap. Att barnet känner tillit till pedagogen, anser Druglie (2003), vara en förutsättning för ett positivt samspel. Detta skulle jag vilja påstå ligger inom ramen för den närmaste utvecklingszonen som, enligt Säljö (2000) och Hejlskov Elvén (2014), Vygotskij använder som begrepp för två parallellt existerande utvecklingsnivåer. Den aktuella nivån är vad barnet i nuläget utför självständigt och den potentiella utvecklingsnivån är området mellan vad barnet klarar av och inte klarar av. I en lärandeprocess och för att nå den nya nivån, menar Vygotskij, att barnet är i behov av stöttor som kan vara endera en vuxen eller andra mer kompetenta barn (Säljö, 2000; Hejlskov Elvén 2014). Vilka konsekvenser blir det för barnet om det mestadels av tiden inte finns tillgång till en pedagog som kan vägleda? Det goda samtalet och utvecklande samspelet mellan barn och barn och mellan pedagog och barn riskerar att minska i tid och kvalitet. Således är min bedömning att barnets möjligheter till utveckling i sociala relationer kan bli eftersatta. I det sociokulturella perspektivet, menar Säljö (2000), att individen formas av den rådande kulturen, språk och miljön. Frågan är inte *om* barnet lär sig något utan snarare *vad* barnet lär sig i de situationer de ingår i.

En mycket viktig del för barn som uppvisar ett oflexibelt – explosivt beteende är att kraven inte överstiger vad barnet klarar av. Om barnet ideligen utsätts för krav som det inte klarar av menar Kadesjö (2009) att barnet får en känsla av ett ständigt misslyckande som kan leda till en osäkerhet och att barnet får ett sämre självförtroende. Hejlskov Elvén (2014) och Ogden (2003) menar att en bra pedagogik är när pedagogen har förmågan att anpassa kraven så att barnet har möjlighet att genomföra det som förväntas. Även här hänvisar jag till Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen (figur 1) som illustrerar detta på ett bra sätt. En god relation och att känna till barnets intressen, förmågor och triggers är viktigt menar

pedagogerna. Att ligga steget före är något som många av informanterna lyfter fram som en bra strategi. Utifrån forskning, Greene (2003) och Hejlskov Elvén (2014), och resultatet i föreliggande studie ser jag det som viktigt ur fler aspekter. En aspekt kan vara att det är lättare att avleda och omdirigera barnet om pedagogerna känner till vad barnet har för intressen. En annan aspekt kan vara att det skapar bättre möjligheter och förutsättningar att göra barnet attraktivt för de andra barnen. Jag ser svårigheten för pedagogen att skapa en god relation med barnet om pedagoger arbetar under stress och med känslan av otillräcklighet. En annan aspekt i sammanhanget är då att barnet riskerar att upprepat utsätts för krav som det inte klarar av.

Flera av pedagogerna har erfarenhet av att barn som uppvisar ett oflexibelt – explosivt beteende möts av negativa reaktioner och av rädsla från övriga barn. För att inte barnet ska få en stämpel som ”Svarte Petter” eller ”syndabock” framhåller informanterna behovet av ett fungerande arbetslag. Med en gemensam grundsyn och gemensamma strategier i bemötandet av barnet för att det ska vara gynnsamt. En av pedagogerna framhåller att det är viktigt att tänka på att inte ständigt ge barnet tillsägelser och tillrättavisningar inför de andra barnen. Att lyfta och stärka barnets positiva sidor anser flera av pedagogerna som viktigt för barnets självkänsla. Vill man uppnå ett önskvärt beteende, menar Kadesjö (2009), att positiv feedback är mer effektivt än bestraffningar och kritik. Risken med ett oenigt arbetslag, enligt Kadesjö (2009), är precis det som pedagogerna uttrycker, att oeniga pedagoger leder till otydliga pedagoger som handlar ogenomtänkt. Vilket påverkar barnet negativt. Min tolkning är att stressade pedagoger som arbetar under tidsbrist inte har möjlighet att utveckla ett gynnsamt samarbete. Det kan bland annat yttra sig genom olik grundsyn och med ett reducerat pedagogiskt arbete i barngrupp som följd.

Resultatet visar att flera av pedagogerna anser att barnet gynnas av en lugn miljö och lugna pedagoger. En av informanterna hävdar att barnet har förmågan att känna av pedagogens inställning till barnet. Resonemanget överensstämmer med forskning som säger att för att barnet ska vara mottagligt för vägledning har barnet behov av ett lugn och att pedagogens kroppshållning och tonläge har betydelse för om vägledningen ska fungera (Hejlskov Elvén, 2014; Ogden, 2003; Kinge, 2009). Greene (2003) kallar detta för en ”användarvänligare miljö”, som han menar är en miljö där alla vuxna i barnets omgivning känner till barnets svårigheter och trigger, vilket han menar främjar en god relation.

Enligt Lpfö 98/10 ska förskolan lägga grunden för det livslånga lärandet och erbjuda en rolig, trygg och lärorik verksamhet för alla barn som vistas där. För att kunna utmana barnen i deras lärande behövs kunskap bland annat om barns erfarenheter, kunnande och intressen. Vidare står det att personalens förmåga att förstå och samspela med barnet är viktigt för att vistelsen på förskolan ska bli ett positivt stöd för barn i behov av särskilt stöd.

Resultatet visar på att pedagogerna har en medvetenhet, flexibilitet, insikt och en vilja att arbeta i enlighet med läroplanen samt möjliggöra för barn som uppvisar ett oflexibelt – explosivt beteende att känna sig delaktig. Övervägande delen av informanterna anser att barnet utifrån sin egen förutsättning ska ha en valmöjlighet att delta i förskolans planerade aktiviteter. För att uppnå optimal utveckling menar Ogden (2003) och Nordin-Hultman (2004) att olika former av stöd och insatser är viktigt och betydelsefullt. Specialpedagogikens funktion handlar, enligt Persson (2013) och Nilsson (2003), om pedagogiska insatser när den vanliga pedagogiken inte är tillräcklig.

För att barnet ska hitta motivation för fortsatt lärande menar Dysthe (2003) att barnet ska ha möjlighet att ingå i grupper där barnet känner sig uppskattat för det barnet gör. Med barnets

bästa i centrum visar resultatet att pedagogerna anser att en förutsättning för barnets möjlighet till lärande, är att barnet ges möjlighet att ingå i konstellationer med färre antal barn. En av de mest vanligt förekommande specialpedagogiska åtgärder är, enligt Fischbein (2007), att dela in barnen i små grupper. Smågrupper ger bättre förutsättningar för barnet i samtliga situationer på förskolan anser pedagogerna och det resonemanget överensstämmer med forskningen. Sheridan och Pramling Samuelsson (2009) menar att barn lär bäst i små grupper eftersom det blir färre sinnesintryck, större utrymme samt en ökad möjlighet till samspel. I det sociokulturella perspektivet menar man att interaktion och samarbete är avgörande för lärande. Kunskap skapas inte i individuella processer utan genom interaktion och samarbete i en kontext. Kommunikativa processer är helt avgörande. Genom att barnet lyssnar, pratar, härmar och samarbetar med andra får barnet färdigheter och kunskap. Den rådande kulturen och sociala miljöförhållanden påverkar barnets lärande och utveckling (Säljö, 2000; Dysthe, 2003).

Resultatet visar att informanterna anser att tydlighet och en bra struktur är en förutsättning för att barnet med oflexibelt – explosivt beteende ska fungera på förskolan. Att organisera och planera verksamheten utifrån det oflexibla – explosiva barnets behov är i regel en bra verksamhet för samtliga barn (Kadesjö, 2009; Kinge, 2000). Resultatet visar att pedagogerna sällan eller aldrig har tid för planering och hur ska då en bra lärandemiljö och väl genomtänkt verksamhet kunna skapas? I det relationella perspektivet ser man på betydelsen av att långsiktiga arbetsstrategier läggs upp (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Några av pedagogerna lyfter fram att struktur, tydlighet och regler inte bör förknippas med makt och kontroll, utan ska snarare förmedla vad barnet får göra och vad som är tillåtet. I sin avhandling skriver Palla (2004) att pedagoger skriver fram rutiner i verksamheten som ett viktigt begrepp för trygghet. Vidare skriver hon att barnen också förväntas anpassa sig till de rutiner som finns, men när barnet bryter mot förväntningarna ses beteendet som problematiskt. Hon hänvisar till Foucaults teori om att rutiner kan ses som en trygghet men också som en disciplinering. Liknande resultat framkommer i föreliggande studie då en av pedagogerna beskriver att för att hon inte ska tappa kontrollen i stressade situationer så förväntas att samtliga barn på förskolan följer de regler som finns. Min fundering är om det kan vara en vanligt förekommande strategi som pedagoger använder i stressade situationer. Att lära barnet att uppföra sig, ge barnet tillrättavisningar och sätta gränser är vanliga strategier pedagogerna använder om denne tolkar barnets beteende som medvetet och viljestyrt (Greene, 2003). Här tolkar jag det som att pedagogerna lägger över problemet på barnet och intar ett kompensatoriskt perspektiv när hon ska förhålla sig till situationen (Nilholm, 2003).

En tydligt strukturerad verksamhet ska, enligt Kadesjö (2009) och Hejlskov Elvén (2014), göra det enklare för barnet att förstå och förutsäga och vara ett hjälpmedel för att kompensera för barnets bristande förmågor och bristande förståelse för sammanhang. De vanligast förekommande hjälpmedel som pedagogerna använder för att förbereda och förtydliga situationer för barnet är att ge vägledning, genom samtal med barnen, upprepade tillsägelser, bilder som visuell förstärkning, dagsschema, tecken som stöd, timglas eller tidtagarur. Pedagogerna menar att dessa hjälpmedel eller redskap bör erbjudas barnet för att det ska ha möjlighet till utveckling och lärande. Här menar jag att pedagogerna visar på insikt om att barnet har behov av att inlärning sker på flera plan för att det ska befastas och förstås. De hjälpmedel eller redskap som pedagogerna använder sig av *medierar* verkligheten eller situationen för barnet. Med *mediering* menas i det sociokulturella perspektivet att redskap förmedlar och hjälper människan att hantera och tolka sin omvärld (Smith, 2010; Säljö, 2000).

7.2.3 Den fysiska miljöns betydelse

Flera av pedagogerna tar upp den fysiska miljöns betydelse men på lite olika sätt. En av informanterna pratar om den fysiska miljön som ”den tredje pedagogen”. Informanten menar att lokalens utformning och inredning har stor betydelse för hur barnet påverkas. Argumentationen får stöd i forskning som säger att pedagogiska miljöer kan påverka hur barn beter sig. Brister i den fysiska miljön kan medverka till att barnets beteende upplevs som negativt av omgivningen (Nordin-Hultmans, 2004). En del av informanterna pratar om den fysiska miljön utifrån barnets möjligheter till utrymme och placering i förhållande till lokalen eller andra barn och vuxna. Informanterna resonerar kring barnets förutsättningar i situationen. Vad kan förändras och förbättras för att skapa förutsättningar för barnet att klara av situationen? Min tolkning är att pedagogerna här ser på barnets svårigheter i ett relationellt perspektiv. Resonemanget bygger jag på att pedagogerna anser att barnets möjligheter till ett mer positivt samspel med omgivningen kan förbättras genom reflektion och förändring av miljön. Resultatet visar på informanternas insikt om förskolans uppdrag enligt förskolans läroplan. I läroplanen för förskolan (Lpfö 98/10) står det att det är förskolans kvalitet som systematiskt ska dokumenteras, följas upp, utvärderas och utvecklas. Syftet är att skapa bättre förutsättningar för varje barns lärande och utveckling. Den fysiska miljön anser jag till viss del kan vara lättare för pedagogerna att påverka och förbättra. Då tänker jag i första hand på indelning av grupper och barnets placering i olika situationer, under förutsättning att det finns behöriga pedagoger. Däremot ser jag svårigheter för pedagogerna att hinna med att reflektera kring och förändra lokalens utformning och inredning. Att den fysiska miljön har betydelse framkommer i resultatet men det framkommer inte på ett tydligt sätt hur möblering och utbud av aktiviteter ska se ut för att stimulera respektive minska att barn uppvisar ett oflexibelt – explosivt beteende.

7.3 Avslutande reflektioner

Slutsatser jag gör av studiens resultat är att pedagogernas förhållningssätt och värderingar till övervägande del har ett relationellt synsätt, där de är medvetna om att omgivningens sätt att bemöta barnet som uppvisar ett oflexibelt – explosivt beteende har betydelse för barnets möjligheter att lära och känna sig delaktiga. De talar om en helhetssyn, där verksamheten ska anpassas efter barngruppen. Däremot präglas erfarenheter och tankar kring den verksamhet som bedrivs till stor del av det kompensatoriska perspektivet. När pedagoger står inför situationer som de inte har verktyg för att hantera och arbetsbelastningen är hög så intar pedagogen ett bristperspektiv, där barnet tillskrivs problemet. Samtliga pedagoger uttrycker betydelsen av ett fungerande arbetslag med en gemensam grundsyn och gemensamma strategier, för att skapa en optimal lärandemiljö. Resultatet visar att pedagoger i förskolan har stort behov av pedagogisk handledning för reflektion och för att få bättre verktyg för att bemöta barn som uppvisar ett oflexibelt – explosivt beteende.

Det jag insåg under arbetets gång var att eftersom studiens syfte var att studera pedagogers förhållningssätt till barn som uppvisar ett oflexibelt – explosivt beteende, så hamnar fokus på barnets brister och svårigheter. För att få ett mer relationellt perspektiv på studien kunde utgångspunkten med fördel ha tagits i att undersöka utmanande situationer i verksamheten.

Trots att pedagogerna har mycket kunskap och kompetens verkar det svårt att helt förankra och förverkliga detta i vardagliga verksamheten. Den brist på kunskap och kompetens som pedagogerna uttalar kan vara att de inte har tillräckligt med kunskap om barnets svårigheter utifrån mer neuropsykologiska aspekter. Min upplevelse är att läroplanen för förskolan inriktar sig mer på lärande och utveckling inom områdena matematik, språk, vetenskap och teknik än utveckling i grundläggande sociala förmågor. Jag funderar på om stress och den

upplevda tidsbristen har funnits över tid eller om införandet av den nya läroplanen, som innebär större krav på dokumentation och utökat ansvar för förskolläraren, har ökat stressen?

Min förhoppning är att studien kan bidra med att skapa förståelse för barn som uppvisar ett oflexibelt – explosivt beteende känslor och upplevelser. Dessutom ge pedagoger verktyg att bemöta barnens behov. Och sist men inte minst skapa förståelse för pedagogernas frustration och behov av handledning i sitt arbete för att kunna möta alla barns behov. Jag skulle vilja påstå att det är en utmaning för förskolans verksamhet att skapa lärandemiljöer som passar alla barn där en förutsättning då är att pedagogerna ges rätt möjligheter.

Till sist vill jag återkomma till hermeneutiken och likna delar av studiens tema vid ett pussel (Ödman, 2007). Pusslet får gestalta alla de *förutsättningar* som tas upp i studien och som behövs för att skapa en bra lärandemiljö för barn som uppvisar ett oflexibelt – explosivt beteende. Men vad händer om en eller flera pusselbitar saknas? Pusslet kan inte läggas färdigt och det blir så att säga ingen harmoni i helheten? Och vem tar ansvar för de missande pusselbitarna hittas och kan läggas?

7.4 Förslag till framtida forskning

Under arbetets gång har flera frågor väckts för framtida forskning. Ett område är den fysiska miljön. Hur påverkas barnet av lokalens utformning, möblering och placering av pedagogiskt material. Ett annat område är att undersöka pedagogernas förväntningar på specialpedagogens roll.

Referenslista

Andershed, H. & Andershed, A-K. (2005). *Normbrytande beteende i barndomen. Vad säger forskningen?* Stockholm: Gothia Förlag.

Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder*. Malmö: Liber.

Beckman, V., Kärnevik, M. & Schaumann, H. (1994). *Gång på gång. Pedagogik vid autism*. Stockholm: Natur och Kultur.

Björk – Åkesson, E. (2009). Specialpedagogik i förskolan. I A. Sandberg (Red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av särskilt stöd*. (s. 17-35). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Diss. Karlstads Universitet Karlstad: Karlstads Universitet

Brodin, J. & Lindstrand, P. (2009). Barn med rörelsehinder i förskolan. I A. Sandberg (Red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av särskilt stöd*. (s. 123-145). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bruce, B. (2009). Språkutveckling på olika villkor. I A. Sandberg (Red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av särskilt stöd*. (s. 55-74). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*.

Byström, J. & Byström, J. (2011). *Grundkurs i statistik*. Stockholm: Natur och Kultur.

Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). *Theorising special education*. London: Paul Chapman.

Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.

Druglie, M – B. (2003). *Barn vi bekymrar oss om*. Stockholm: Liber.

Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.). *Dialog, samspel och lärande*. (s. 31-74). Lund: Studentlittertur.

Dysthe, O. & Igländ, M-A. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.). *Vygotskij och sociokulturell teori*. (s.75-141). Lund: Studentlittertur.

Eriksson, A. (2009). Barns delaktighet i förskolan. I A. Sandberg (Red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av särskilt stöd*. (s. 203-219). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket/Liber.

- Eresund, P & Wrangesjö, B. (2008). *Att förstå, bemöta och behandla bråkiga barn*. Lund: Studentlittertur AB.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C, Nilholm & E, Björck-Åkesson (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik– sex professioner om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 17-36). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gjems, L. (2011). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Greene W, R. (2003). *Explosiva barn – Ett nytt sätt att förstå och behandla barn som har svårt att tåla motgångar och förändringar*. Stockholm: Cura.
- Hejlskov Elvén, B. (2014). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. Lund: Studentlittertur AB.
- Hundeide, K. (2010). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Jergeby, U. (1999). *Att bedöma en social situation – Tillämpning av vinjettmetod*. (Institutet för utveckling av metoder i socialt arbete. Socialstyrelsen).
- Kadesjö, B. (2009). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber AB.
- Kinge, E. (2009). Bokstavs barnen. I A. Sandberg (Red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av särskilt stöd*. (s. 93-121). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlittertur AB.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordahl, T., Sörlie, M-A. & Tveit, A. (2007). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar – Teoretiska och praktiska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan – kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. Stockholm: Liber.
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet - Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Diss. Malmö högskola. Malmö: Holmbergs.

Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I C, Nilholm & E, Björck- Åkesson (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik– sex professioner om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 52-78). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Persson, B. (2013). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB.

Sandberg, A. & Norling, M. (2009). Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder. I A. Sandberg (Red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av särskilt stöd*. (s. 37-53). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Salmandeklarationen. (2006). *Salmandeklarationen och handlingsram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. (2/2006). Stockholm: Regeringskansliets offsetcentral.

SFS 2010:800. (2010). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Barns lärande – fokus i kvalitetsarbetet*. Stockholm: Liber AB.

Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstiden. Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98, reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2013a). *Gruppstorlekar och personaltäthet i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm. Fritzes.

Skolverket. (2013b). *Allmänna råd och kommentarer. Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.

Smidt, S. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Socialstyrelsen. (2010). *Barn som utmanar. Barn med ADHD och andra beteendeproblem*. Västerås (Artikelnummer 2010-3-6).

Soydan, H., Jergeby, U. Glad, J., Nybom, J. & Williams, C. (2005). *Bedömning av ett barnavårdsärende – en studie i fem länder*.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Förlagsgrupp AB.

Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 17 mars, 2014, från <http://www.vr.se.u>

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Bilaga 1

Introduktion

- **Syftet med studien är att undersöka pedagogers förhållningssätt till barn som uppvisar ett utagerande beteende, samt undersöka hur pedagoger i förskolan arbetar med att skapa en bra lärandemiljö. (I studien kommer begreppet oflexibelt - explosivt beteende att användas).**
- Du kommer nu att få läsa igenom totalt fyra olika berättelser, så kallade vinjetter. Dessa vinjetter är korta berättelser/beskrivningar om hypotetiska människor i specifika situationer.
- Du kommer att få läsa igenom en vinjett i taget. När du har läst klart kommer jag att ställa frågor om vad du tänker om situationen. Frågorna som följer efter vinjetterna är öppna frågor, vilket innebär att du fritt kan lyfta fram det som du tycker är betydelsefullt för situationen.
- I nedanstående vinjetter handlar det om förskoleavdelningen Solen. Här vistas dagligen tjugotvå barn i ålder 3-5 år. På avdelningen arbetar det tre pedagoger. Den första vinjetten som du läser har som tanke att ge dig allmän bild av pedagogernas upplevels av Max situation på förskolan, de resterande tre vinjetterna skildrar olika situationer på förskolan.
- Min förhoppning är att du har erfarenhet av en eller fler liknande förhållanden och på så sätt kan föreställa dig hur du skulle tänka och agera om du hamnade i en likartad situation. Ta god tid på dig att läsa igenom dem.

Bilaga 2

Vinjett 1

För ungefär ett år sedan började Max på avdelningen. Han är fyra år, och upplevs som relativt verbal och nyfiken. Arbetslaget upplever att Max många gånger provocerar både dem och övriga barn på förskolan genom att han stör och förstör när det helst ska vara lugn och ro, som exempelvis på vilan och andra planerade aktiviteter. Pedagogerna upplever honom som splittrad, rastlös och flyktig då han hoppar från den ena aktiviteten till den andra. De tycker att Max har ett mycket skiftande humör, han kan reagera snabbt och oväntat när något går emot. Max upplevs som impulsstyrd och oförutsägbar och kan utan en tillsynes anledning börja sparka och slåss, vilket ofta leder till att han hamnar i konflikt. Pedagogerna upplever att så fort de vänder ryggen till så händer det något kring Max.

Frågor vinjett 1

- Vad får du för känsla och tanke när du läser om Max situation på förskolan?
- Hur skulle du agera, planera och organisera för att kunna gå vidare med situationen?
- Tror du att situationen med Max får konsekvenser i verksamheten? I sådana fall på vilket sätt?

Vinjett 2

I leken upplever arbetslaget att Max helst vill bestämma, styra och kontrollera innehållet vilket har medfört att han ofta blir avvisad av kamraterna. Många gånger bryter Max in och förstör en pågående lek, genom att exempelvis ta en leksak från någon eller rasa något som kamraterna har byggt upp. Pedagogerna upplever honom som splittrad, rastlös och flyktig då han ofta hoppar från den ena aktiviteten till den andra. Max har också svårt att vänta på sin tur och att dela med sig och fuskar gärna i spel.

Frågor vinjett 2

- Vad får du för tankar kring Max situation i de sociala situationerna?
- Hur skulle du agera, planera och organisera?
- På vilket sätt påverkas Max beteende av ditt agerande?

Vinjett 3

På samlingsstunderna upplever arbetslaget Max som orolig och att han har svårt att koncentrera sig. Han stör ofta i samlingen och på de planerade pedagogstyrda aktiviteterna. Max kan exempelvis sitta och prata högt om andra saker, han lyssnar inte på tillsägelse och sitter gärna och knuffar eller sparkar på de barn som sitter bredvid så att oron sprider sig i gruppen. Ibland springer han ifrån samlingen eller aktiviteten och då upplever pedagogerna att de ständigt måste avbryta för att hämta tillbaka honom.

Frågor vinjett 3

- Vad får du för tankar kring samling och aktivitetssituationerna?
- Hur skulle du agera, planera och organisera?
- På vilket sätt påverkas Max beteende av ditt agerande?

Vinjett 4

Vid övergångstillfällen från en aktivitet till en annan reagera Max oftast med att bli mycket arg och frustrerad. Exempelvis när pedagogerna säger att det är dags att städa för att man ska ha samling, eller i övergång från samlingsstund till utevistelse. Ofta blir reaktionen ett utbrott, med skrik och slag mot både pedagoger och andra barn, eller så springer han iväg och gömmer sig. Max protesterar oftast mot att gå ut och att ta på sig sina kläder tycker han inte om.

Frågor vinjett 4

- Vad får du för tankar kring situationen kring övergångstillfällena?
 - Hur skulle du agera, planera och organisera?
 - På vilket sätt påverkas Max beteende av ditt agerande?
-

