



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Att anpassa förskolans verksamhet i mötet med barn med problemskapande beteende

En intervjustudie med fyra förskollärare

Åsa Alinder Pesce

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Eva Gannerud
Examinator:	Monica Johansson
Rapport nr:	VT15 IPS36 SPP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Eva Gannerud
Examinator:	Monica Johansson
Rapport nr:	VT15 IPS36 SPP600
Nyckelord:	problemskapande beteende, förskolan, anpassning, relationer, fenomenologi, specialpedagogik

---

**Syfte:** Det övergripande syftet med denna studie är att vinna kunskap om några förskollärares upplevelser av att möta barn de menar uppvisar ett problemskapande beteende i förskolan samt dessa förskollärares upplevelser av att anpassa förskolan till alla barn.

**Teori:** Studien har sin grund i den sociokulturella lärandeteorin och utgår från en fenomenologisk ansats då fokus i studien är att ta reda på några förskollärares upplevelser utifrån deras egna perspektiv.

**Metod:** Det finns en metodologisk mångfald inom den fenomenologiska forskningen men med utgångspunkt från studiens syfte att fånga förskollärares upplevelser har kvalitativa intervjuer valts som metod. Fyra förskollärares berättelser ligger till grund för det empiriska insamlandet och intervjuerna, som är av halvstrukturerad karaktär, genomfördes på förskollärarnas arbetsplatser.

**Resultat:** Studiens resultat visar på att förskollärarna betonar vikten av nära och goda relationer med både arbetskamrater och de barn de möter i sina verksamheter, framför allt i mötet med barn med problemskapande beteende. Vidare visar resultatet på att trots att målet i Lpfö 98 rev 2010, att förskolans verksamhet ska anpassas till alla barn, många gånger upplevs ouppnåeligt för dessa förskollärare, finns ändå vilja att sträva mot detta mål. Denna vilja kan kopplas till det känslomässiga engagemang som förskollärarna ger uttryck för i sina berättelser.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Bakgrund.....</b>	<b>2</b>
<b>3. Syfte och forskningsfrågor .....</b>	<b>3</b>
<b>4. Teoretisk bakgrund.....</b>	<b>4</b>
4.1 Sociokulturell lärandeteori .....	4
4.2 Specialpedagogik som forskningsområde .....	4
<b>5. Tidigare forskning.....</b>	<b>6</b>
5.1 Problemskapande beteende.....	6
5.2 Metoder.....	6
5.3 Anknytning och trygghet .....	8
5.4 Förhållningssätt .....	8
5.5 Anpassning .....	9
5.6 Relationer .....	10
5.7 Lärares professionella kompetens .....	11
5.7.1 Lärares emotionella och relationella kompetens .....	11
5.8 Kvalitet i förskolan .....	12
<b>6. Metod.....</b>	<b>14</b>
6.1 Val av forskningsansats .....	14
6.2 Val av metod.....	15
6.3 Urval .....	15
6.4 Genomförande .....	16
6.4.1 Intervjuer.....	16
6.4.2 Bearbetning och Analys .....	16
6.5 Etiska överväganden.....	17
6.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet .....	17
<b>7. Resultat.....</b>	<b>19</b>
7.1 Kort presentation av respondenter .....	19
7.2 Problemskapande beteende och bidragande orsaker .....	19
7.3 Erfarenheter av faktorer som påverkar i mötet med barn med problemskapande beteende .....	20
7.4 Anpassning .....	23
<b>8. Diskussion .....</b>	<b>27</b>
8.1 Metoddiskussion.....	27
8.2 Resultatdiskussion .....	27
8.2.1 Problemskapande beteende och bidragande orsaker .....	27
8.2.2 Erfarenheter av faktorer som påverkar i mötet med barn med problemskapande beteende .....	28
8.2.3 Anpassning.....	30
<b>9. Specialpedagogiska implikationer .....</b>	<b>32</b>

<b>10. Framtida forskning .....</b>	<b>32</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>33</b>
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>36</b>

# 1. Inledning

I Läroplanen för förskolan Lpfö 98 reviderad 2010 går det att läsa:

“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 så att de utvecklas så långt som möjligt”. (Skolverket, 2011, s. 5)

När ett barn har en medicinsk diagnos innan han eller hon börjar i förskolan - det kan röra sig om ex. Downs syndrom, hörselnedsättning, synnedsättning, medfödd eller förvärvad hjärnskada - finns det oftast ett team kring barnet och familjen där olika professioner stödjer och informerar förskolepersonalen med bl.a. praktiska åtgärder, så att de kan utforma verksamheten så att den främjar barnets utveckling. Det är således någon annan än förskolepersonalen som bedömt barnets svårigheter och som upplyser förskolepersonalen om barnets behov.

För att förskolepersonalen ska kunna urskilja det behov av stöd som vart och ett av de barn som de möter i förskolans verksamhet har, görs ofta individuella dokumentationer av de enskilda barnens utveckling, enligt Lutz (2013). Detta är inte helt oproblemiskt, enligt Skolverket (2004) eftersom dokumentationen sannolikt leder till fokusering på barns brister och svårigheter för att sedan kunna avgöra vilka stödinsatser som bedöms vara nödvändiga. Detta kan tyckas oroväckande då det läggs stor vikt vid vad som kommer att uppfattas som normalt och vad som då även uppfattas som avvikande.

De barn som förskolepersonal menar uppvisar ett problemskapande beteende i förskolan har ofta ingen diagnos. De kommer kanske heller aldrig att uppfylla alla de diagnoskriterier som krävs och finns uppställda i DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders) för att betraktas som en funktionsnedsättning. Gerland & Aspeflo (2015) belyser att det inte är förskolans uppgift att ställa diagnoser men att förskolepersonalen har ett ansvar när det gäller att försöka att förstå och hjälpa dessa barn så att de kan utveckla sociala färdigheter och på så sätt hjälpa dem i deras fortsatta utveckling. Enligt Engquist (2009) behövs inte alltid en diagnos fastställas, då han menar att ”beskrivningen är diagnosen” (s. 127). Likväl är det ofta kring dessa barn, alltså de barn som förskolepersonalen menar uppvisar ett problemskapande beteende, som specialpedagogiska insatser i förskolan efterfrågas. Det stöd som ges i förskolan i form av t.ex. extra personalresurser, som är en ekonomisk merkostnad, ges oftast efter att en diagnos är ställd, menar Lutz (2009). Detta betyder således att de barn som upplevs visa ett problemskapande beteende i förskolan sällan får stöd i förskolan genom extra personalresurser. Det stöd som ges till dessa barn ska istället utformas inom den befintliga verksamheten som förskolepersonalen ska anpassa så att den passar alla barn.

Vad är ett problemskapande beteende, och hur uppfattas det av förskolepersonalen? Hur gör man, rent konkret för att anpassa verksamheten för dessa barn? Vilka upplevelser och erfarenheter har förskollärare i sin strävan att anpassa förskolans verksamhet till alla barn? Det är detta som föreliggande studie kommer att behandla.

## 2. Bakgrund

Förskolan är en politisk styrd verksamhet som bl.a. regleras av det som står i både skollagen och i läroplanen för förskolan. Enligt Läroplanen för förskolan är förskolans uppdrag att "lägga grunden för ett livslångt lärande. Verksamheten ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar" (Skolverket, 2011, s. 5).

Skollagen (SFS 2010:800) 8 kap. 2 § säger att:

"Förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda barnen en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet."

Enligt Läroplanen för förskolan ska förskolan sträva efter att de uppsatta målen nås och det är arbetslaget som tillsammans ska genomföra verksamheten. Förskolläraren har ett särskilt ansvar för vissa delar av verksamheten, såsom "att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen får stöd och stimulans i sin sociala utveckling" (Skolverket, 2011, s. 11). Däremot är det arbetslaget uppgift att "ge stimulans och särskilt stöd till de barn som befinner sig i svårigheter av olika slag" (Skolverket, 2011, s. 11).

Barn som är i behov av särskilt stöd omnämns både i Lpfö 98 rev 2010 och Skollagen:

"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 så att de utvecklas så långt som möjligt". (Skolverket, 2011, s. 5)

Skollagen 8 kap. 9 § säger att:

"Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver. Om det genom uppgifter från förskolans personal, ett barn eller ett barns vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att ett barn är i behov av särskilt stöd, ska förskolechefen se till att barnet ges sådant stöd. Barnets vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta vid utformningen av de särskilda stödinsatserna."

### **3. Syfte och forskningsfrågor**

Syftet med studien är att vinna kunskap om några förskollärares upplevelser av att möta barn som de menar visar ett problemskapande beteende i förskolan samt deras upplevelser av att anpassa förskolans verksamhet till alla barn, inklusive dessa. Studien fokuserar på följande forskningsfrågor:

- Hur beskriver förskollärarna de barn som de upplever har ett problemskapande beteende?
- Vilka upplevelser och erfarenheter har förskollärarna av dessa barn?
- Hur upplever förskollärarna arbetet med att anpassa verksamheten i förskolan till alla barn?

## 4. Teoretisk bakgrund

I detta kapitel beskrivs den sociokulturella lärandeteorin, några forskares tankar kring det specialpedagogiska forskningsområdet samt några specialpedagogiska perspektiv.

### 4.1 Sociokulturell lärandeteori

Lev Vygotskij var en rysk forskare som var verksam i början av 1900-talet inom det pedagogiska psykologiområdet. Vygotskijs idéer om hur barn utvecklas och lär, brukar kallas för sociokulturellt perspektiv på lärande, och har sitt ursprung i utvecklingspsykologin (Partanen, 2007). Till skillnad från Piaget, som menade att barns utveckling och lärande är biologiskt betingat och en individuell kognitiv process, ville Vygotskij göra gällande att barns utveckling sker i det sociala samspelet mellan barnet och dess omgivning. Inom den sociokulturella lärandeteorin är språkutvecklingen oerhörd viktig eftersom kommunikationen mellan människor är avgörande för att göra sig förstådd och för att förstå. Detta är centrala tankar hos Vygotskij som även initierade idén om den proximala utvecklingszonen. Piaget menade att barn behöver uppnå en viss kognitiv mognad för att på egen hand nå nästa utvecklingsfas, medan Vygotskij påstod att barn kan nå nästa utvecklingszon genom att få rätt stöd från en annan person i sin omgivning. Den proximala utvecklingszonen är alltså det avstånd som finns mellan den utvecklingsnivån barnet kan nå självständigt och nivån ovanför denna, som barnet kan nå med hjälp av stöttning från dess omgivning (Partanen 2007). Denna stöttning kallas scaffolding, eller som Hundeide (2006) föredrar, anpassat stöd, eftersom den som ger stödet måste ha förståelse för vilka färdigheter barnet redan erövrat och även vilken nivå som nästa utmaning behöver vara, utan att vara för lätt eller för svår, för att barnet ska kunna utvecklas och lära optimalt. Utveckling sker alltså genom relationer, gärna nära relationer, enligt Vygotskijs tankar (Hundeide, 2006). Säljö (2014) belyser att utifrån en sociokulturell lärandeteori är det genom interaktion och kommunikation som människan lär och utvecklas. Detta gäller både kollektivt lärande men även lärande på en individuell nivå. ”Individen är inte en passiv mottagare av intryck som man sedan reproducerar. Istället är individen aktiv i sociala praktiker och bidrar till att skapa och förnya dem” menar Säljö (2014, s. 232). Individen, tillsammans, och i interaktion med sin omgivning, skapar och utvecklar både individens egen erfarenhetsvärld men också den sociala och kulturella värld som den är omgiven av.

### 4.2 Specialpedagogik som forskningsområde

Specialpedagogiken har i första hand uppfattats som ett område som är bundet till skolan bl.a. genom 1999 års slutbetänkande från Lärarutbildningskommittén, SOU 1999:63, menar Rosenqvist (2007). Men Sandberg (2009) belyser att eftersom förskolans uppdrag är att lägga grunden för ett livslångt lärande, behövs specialpedagogik för barn även i förskolan, där den sk. vanliga pedagogiken inte räcker till.

Booth (1998) belyser problematiken kring begreppet specialpedagogik. Han menar att en del anser att specialpedagogik handlar om barn i behov av särskilt stöd och andra, om hur människans förhållningssätt kring olikheter ser ut. Booth (1998) menar, att man behöver definiera vad specialpedagogik verkligen *är*, och för *vem* specialpedagogik finns till för. Ahlberg (2007) anser att en orsak till den otydlighet som ibland kan uppfattas kring begreppet specialpedagogik kan ligga i att det finns en uppsjö av teoretiska perspektiv. Beroende på vilket perspektiv som antas kan olika förklaringar och lösningar finnas på det specialpedagogiska dilemmat som upplevs.



Enligt Ahlberg (2009) är specialpedagogik både ett kunskapsområde och ett verksamhetsområde. Verksamheten styrs och formas av de politiskt normativa tongångarna som råder och påverkas av de beslut som fastställs och finns att tillgå i gällande officiella dokument. Detta kan vara t.ex. skollagen och läroplaner. Forskningen inom specialpedagogik är tvär- och mångvetenskaplig, d.v.s. det finns inslag av bl.a. pedagogik, medicin, psykologi och sociologi. Huruvida tonvikten läggs på ex. den medicinska eller sociologiska vetenskapen, avgör vilka resultat som framställs inom den specialpedagogiska forskningen, menar Ahlberg (2009). Det finns alltså ett flertal olika specialpedagogiska perspektiv. Några av dessa kommer att behandlas nedan, nämligen det kategoriska, det relationella samt dilemmaperspektivet.

Det *kategoriska perspektivet*, även kallat ett kompensatoriskt perspektiv av Nilholm (2007) har haft en ledande ställning inom det specialpedagogiska fältet och har starka influenser från det medicinsk- psykologiska området. Utifrån detta perspektiv söks ofta en medicinsk förklaring till att en person upplever svårigheter vid t.ex. inläringssituationer. Orsaken till problemet tillskrivs alltså individen själv. Inom det kategoriska perspektivet ses dessa problem utifrån att det är elever *med* svårigheter och därför söks efter metoder för att kompensera dessa. Kategoriseringar sker ofta inom detta perspektiv, och grupperingar sker då efter de svårigheter som man menar att barnet uppvisar. Svårigheterna beskrivs ofta med diagnoser och de ses som avvikelser från det som anses normalt. Normalitetsbegreppet är alltså centralt i detta perspektiv och ofta benämns och beskrivs vad som anses vara normalt eller onormalt (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

Under de senaste decennierna har det *relationella perspektivet*, även kallat ett kritiskt perspektiv av Nilholm (2007) vuxit sig starkt inom det specialpedagogiska området. Inom det relationella perspektivet talas det om elever *i* svårigheter med fokus på att svårigheterna finns utanför individen. Elevens delaktighet är inom detta perspektiv viktig och samspelet mellan elev, lärare och lärandemiljö är avgörande. I detta perspektiv ifrågasätts begreppet normalitet och andra sätt att kategorisera människor. Kritik riktas även till begreppet specialpedagogik eftersom begreppet i sig säger att någonting är normalt och någonting annat är avvikande (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

Det tredje perspektivet som här omnämns är *dilemmaperspektivet* som enligt Nilholm (2007) inte hävdar en rätt modell eller ett rätt svar på ett problem. Istället undersöks kritiskt de befintliga perspektiven och hur de inverkar i varje enskilt fall. Inom dilemmaperspektivet studeras problematiken utifrån olika aspekter och sällan finns en enda förklaring till de svårigheter som erfars. Utifrån dilemmaperspektivet finns det enligt Nilholm (2007) heller inte enbart en möjlig lösning till den upplevda problematiken och vanligen uppkommer nya problem till följd av den lösning som valts eller som är tilltänkt. Att det egentligen inte finns en lösning på ett problem, gör det just till ett dilemma."Dilemma är motsättningar som i egentlig mening inte går att lösa, men som hela tiden pockar på ställningstaganden" (Nilholm, 2007, s. 61).

## 5. Tidigare forskning

I följande kapitel redovisas tidigare forskning som kan anses vara relevant för studiens syfte. Här behandlas bl.a. synsätt på problemskapande beteende, vikten av anknytning och trygghet, förhållningssätt, relationer, lärares professionella kompetens, anpassning samt organisatoriska faktorer.

### 5.1 Problemskapande beteende

Det existerar många olika benämningar för de barn vars beteenden skapar problem i interaktionen med andra. Det talas om *barn som väcker funderingar* (Gerland & Aspeflo, 2015) och *explosiva barn* (Greene, 2003). *Barn som utmanar* är Socialstyrelsens (2010) benämning på barn som stör och förstör och vars beteende ofta ger upphov till känslor av irritation och upprördhet hos andra. Johannessen (1997) har ytterligare en benämning av dessa barn, och kallar dem för *barn med socioemotionella problem* medan Skolverket (2010) har en mer vid definition, och använder begreppet *barn i behov av särskilt stöd*. Själva beteendet, som uppfattas som problemskapande benämns av Socialstyrelsen (2010) som *beteendeproblem* och Hejlskov Elvén (2009), som har en snarlik benämning, kallar det *problemskapande beteende*.

Liksom Socialstyrelsen (2010) menar Nordahl, Sørлие, Manger & Tveit (2007) att ett beteende hos ett barn kan betraktas som ett problem när det skapar problem för andra, eller när beteendet förhindrar en positiv utveckling för barnet i sociala samspel med omvärlden. Alla barn uppvisar ibland ett beteende som uppfattas som negativt av andra, men det är oftast en naturlig del av utvecklingen. Om beteendet som uppfattas som problematiskt och negativt förstärks och blir mer omfattande över tid och dessutom har en negativ inverkan på individens och andras välbefinnande och utveckling, kan det kallas ett beteendeproblem. Enligt Nordahl et al. (2007) är de vanligaste formerna av beteendeproblem i förskola och skola beteenden som hindrar lärande och undervisning samt utagerande beteende.

Orsaken till att ett barn upplevs ha beteendeproblematik kan vara många. Kinge (2009) menar att barn som får en diagnos med beteendeproblematik oftast får den först i skolåldern vilket många gånger innebär att personalen i förskolan inte förstår bakgrunden till barnets problem. Engquist (2009) menar istället att etikettdiagnoser kan bli självuppfyllande profetior. Man kan istället beskriva ett beteende och hur detta påverkar barnet i olika situationer och arbeta fram metoder och förhållningssätt efter det. "Beskrivningen är diagnosen" (Engquist, 2009, s. 127).

### 5.2 Metoder

Greene (2003) har bl.a. arbetat fram en metod och ett förhållningssätt för att bemöta, vad han kallar explosiva barn. Denna metod kallas Collaborative and Proactive Solutions model. Hans filosofi är "Kids do well if they can" (Greene, 2001), och han menar att det är vuxnas ansvar att hitta förklaringar till varför vissa barn uppvisar ett problemskapande beteende. Greene (2003) återkommer ofta till att det ligger förklarliga orsaker bakom barns beteenden som skapar problem för dem själva och för omgivningen. Han belyser vikten av att de vuxna som finns i barnets omgivning istället för att tänka att barnen kan uppföra sig väl bara de vill, behöver förstå att orsaken till att barnet inte uppför sig som förväntat beror på att vissa färdigheter hos barnet ännu inte är utvecklade eller att barnet har bristande förmåga inom vissa områden. Barn som uppvisar ett oflexibelt och explosivt beteende har ofta en försenad utveckling av de förmågor som behövs vad gäller frustrationstolerans och flexibilitet. Det som är avgörande för barnet, enligt Greene (2003) är hur ett barn med bristande flexibilitet och

explosivitet blir bemött av omgivningen. Han har därför arbetat fram, vad han kallar, en korgmodell som hjälp för vuxna så att de kan sortera vilka strider som så att säga är värda att strida för. Korgarna kallas sonika för korg A, B och C. I korg A ska den vuxna, i tanken, kunna sortera och lägga de beteenden, som barnet uppvisar, som är skadliga för barnet eller för andra. Följaktligen handlar det om de inblandades säkerhet. Det måste uppfattas vara av så viktig karaktär av den vuxna, så att det är värt att uthärda ett utbrott för, därutöver kunna driva igenom det som begärs av barnet. I korg B lägger den vuxna de beteenden som anses viktiga men som inte är värda att starta ett utbrott för. Att lära barn hur man kompromissar är något av korg Bs funktion, och det tränar både barnets flexibilitet och frustrationsintolerans. Slutligen, i korg C läggs de beteenden som, trots att man som vuxen kan tycka är viktiga, ändå inte är tillräckligt viktiga att starta ett utbrott för. Om ett beteende läggs i korg C ska beteendet inte ens omnämnas. Det gäller här för den vuxna att känna till och förstå barnets begränsningar (Greene, 2003).

Hejlskov Elvén (2009) menar att affekt ”smittar”. Små barn blir lättare smittade av affekter än vad t.ex. vuxna människor emellan blir, eftersom vuxna lärt sig, och kan avskärma sig från både omgivningen och från andra vuxna människor. Genom detta kan affektsmittan minska. Däremot påverkas vuxna tydligt av andras affekter med människor som man har nära relationer till och även i kontakt med barn. Vuxna människor kan även använda sig av affektsmitta för att känna en slags delad och fördjupad gemenskap i en känsla och upplevelse. För att förstärka en positiv affektsmitta används ofta beröring och ögonkontakt som leder till känslor av gemenskap och samhörighet. I stressituationer upplever de flesta att det är svårare att avskärma sig affektivt och man blir på så sätt mer berörd och påverkad av andras känslouttryck. Enligt Hejlskov Elvén (2009) är en effektiv metod att minska utagerande beteende hos någon att för det första att inte spåda på affekten genom att själv bli påverkad av beteendet, och för det andra att försöka minska affekten genom att förhålla sig på ett sådant sätt som smittar i en positiv och önskvärd riktning, alltså utsätta den utagerande för sin egen smitta. Hejlskov Elvén (2009) menar att finns det många faktorer som kan medföra en ökad affekt. Kravsituationer, konflikter, plötsliga förändringar eller att inte förstå, är några av dessa faktorer. Det som dessa faktorer har gemensamt är känslan av frustration, och frustration ger ofta en ökad kraft hos affekten.

”Affektsmittan och bristen i förmågan att skilja mellan egna och andras affekter innebär att brukaren blir känslig för våra affekter. I krissituationer innebär det att våra affektiva reaktioner får stor betydelse för brukarens beteende. Om vi stressas av brukarens beteende innebär vår stress att hon stressas ytterligare, vilket ökar på beteendet. Om vi reagerar affektivt, kanske argt, i en kravsituation finns det risk att affektökningen på grund av kravet förstärks ytterligare av vår affektiva reaktion, vilket ökar risken för problemskapande beteende”. (Hejlskov Elvén, 2009, s. 181)

Hejlskov Elvén (2009) menar att barn som har problem med mentaliseringsförmågan, alltså att kunna skilja på egna och andras känslouttryck, inte alltid reagerar som man förväntar sig i situationer då de exponeras för andras affekter. En del barn kan t.ex. uppleva kaos när de utsätts för vuxnas affekter som de inte kan avskärma sig från. Om barnets egen affekt blir för stark, kan det då få en känsla av att tappa kontrollen och bli aggressivt genom att slåss och skrika – ett, ibland, tecken på att det har övermannats av ångestkänslor.

### 5.3 Anknytning och trygghet

För de allra yngsta är trygga relationer en förutsättning för lärande, menar Broberg, Hagström & Broberg (2012). Därför är det av stor vikt att barn som börjar förskolan får möjlighet att utveckla en trygg anknytning till åtminstone en pedagog.

”Man kan faktiskt säga att det är en förutsättning för utveckling och lärande, eftersom en trygg anknytning inte bara skyddar mot rädsla, oro och stress, som hindrar inläring, utan också ger de bästa förutsättningarna för barn att bli nyfikna, utforskande och leksugna”. (Broberg, Hagström & Broberg, 2012, s. 201)

Små barn har ett stort behov av en tydlig dagsrytm, menar Broberg et al. (2012). Detta är viktigt eftersom det hjälper barnet att förbereda för övergångar. Eftersom små barn har bristande tidsuppfattning skapar den tydliga dagsrytmen förutsägbarhet och därmed trygghet. Många förskolor använder sig av konkreta, tydliga bilder som sitter uppsatta på väggen i barnens höjd, där barnen själva kan se vad som ska hända och i vilken ordning det sker under dagen. Även den fysiska miljön är viktig för små barns utveckling och lärande menar Broberg et al. (2012), som pekar på betydelsen av överblickbara lokaler där det finns möjlighet till avskildhet. Många nybyggda förskolor är utformade precis tvärtom, där varje avdelning har en egen ”bas” men gemensamt delar ett stort ”torg” och många små rum, sk. ”stationer”. Broberg et al. (2012) är kritiska mot denna utformning av lokaler för små barn, då lokalerna är svåra att överblicka och relationerna blir många.

Enligt Broberg et al. (2012) kan en del barn med sk. desorganiserad anknytning utveckla kontrollerande anknytning vilket innebär att de är mer uppmärksamma och fokuserade på omvårdnadspersonens beteende och behov än att uppmärksamma och signalera sina egna känslor och behov. Man har också sett att andra barn istället utvecklar en mer fientlig kontroll men båda beteendeyttringarna har som ändamål att barnet på så vis ser till att det inte finns alltför många tillfällen för de vuxna att göra något som för barnet känns oplanerat. Det är ett sätt för barnet att känna att det har kontroll över sin tillvaro och detta är ett sätt för barnet att skapa struktur och trygghet.

### 5.4 Förhållningssätt

Danielsson och Liljeroth (1998) beskriver hur tankemönster, bemötande och samspel står i relation till varandra och hur detta i sin tur kan påverka människors växande. “Ens förhållningssätt blir aktivt i bemötande och samspel” skriver Danielsson och Liljeroth (1998, s. 154). Det handlar inte bara om vad som sägs utan hur det sägs. Genom bl.a. ord, gester, ansiktsmimik och hur man förhåller sig rent fysiskt till den man möter, förmedlar man sitt förhållningssätt. Danielsson och Liljeroth (1998) menar vidare att det som är avgörande i människans handlande är deras medvetenhet om och reflektion över vilka tankar som man styrs av. Människans tankemönster, alltså de tankar man styrs av, påverkas av de erfarenheter man gjort i livet - känslor, kunskaper, värderingar och annat som finns i deras bagage. Detta i sin tur, formar sedan deras förhållningssätt.

Man förstärker ett barns beteende genom att uppmärksamma det, menar Forster (2009). Det innebär att ett barn som får uppmärksamhet när det gör sådant som uppfattas positivt kommer att fortsätta med just det positiva beteendet, och barn som ständigt får uppmärksamhet för negativa beteenden kommer att fortsätta med det som uppfattas som ett icke önskvärt beteende. Dessa tankar ligger väldigt nära behaviorismen så som Svedberg (2012) beskriver den. ”Enligt behavioristerna formas vi av sådana omgivande förstärkningskontingenter från

vaggan till graven” (s. 23). Svedberg (2012) menar att för att kunna åstadkomma varaktiga förändringar är positiv förstärkning mycket mer effektiv än bestraffningar. Forster (2009) anser att människan har ett grundläggande behov av att få uppmärksamhet och i brist på positiv uppmärksamhet söker man hellre negativ uppmärksamhet än ingen uppmärksamhet alls.

Enligt Kinge (2009) är det viktigt att barn med problemskapande beteende möter vuxna som förstår att beteendet har en orsak och att barnets handlande är logiskt för barnet själv. Det är de vuxnas ansvar att öka kunskapen och förståelsen för barnets beteende. Eftersom barn alltid uppför sig så gott de kan i just den stunden, menar Kinge (2009), behöver de möta vuxna som hjälper dem att förstå sitt beteende.

”Därför kommer vi inte undan det faktum att i den uppsjö av insatser som föreslås för denna grupp barn är det vårt sätt att göra det som har betydelse. När allt kommer omkring är det våra attityder, vår inlevelse i och förståelse för barns behov som avgör om barnet känner sig hjälpt eller inte. Genom vår stödjande och insiktsfulla närvaro kan vi bidra till att barnet frigör sina egna resurser”. (Kinge, 2009, s. 120)

## 5.5 Anpassning

“Priset för att tillhöra en grupp heter anpassning” och “vi anpassar oss för att överensstämna med hur vi tror att andra anser att vi ska bete oss för att få den trygghet och det erkännande vi alla är beroende av” menar Svedberg, 2012 (s. 106). Svedberg beskriver sju strategier för social anpassning: förnekaren, offret, kritikern, självanklagaren, hjälparen, den bekräftelse-törstande och the bad guy. Vissa av de barn förskolepersonalen möter i förskolan utmärker sig i sin sociala kontakt med andra och gör sig ofta till the bad guy. Genom att bråka och rikta ilskan utåt kan barnet ta makten över andra människor och över situationen. Genom sitt handlande får det kontroll över sin tillvaro och slipper på så vis se och handskas med sitt eget inre kaos (Svedberg, 2012).

Lutz (2009) avhandling pekar på resultat som bl.a. motsäger de enkätsvar som förskolechefer svarat på inför Skolverkets rapport ”Tio år efter förskolereformen” från 2008. Förskolechefer har där uppgett att det ofta är förskolepersonalens beskrivningar om ”problemet” som ligger till grund för ev. stödinsatser. Liksom resultatet i Skolverkets rapport, visar även Lutz resultat på att det är huruvida ett barn har en medicinsk diagnos eller ej, som styr bedömningen av behov av särskilt stöd och de åtgärder som sätts in. Vems problem är det som definieras och i relation till vad? Lutz (2009) beskriver utifrån tre olika synvinklar hur problemet kan tolkas. Utgår tanken från att problemet är samhällets finns belegg för att andelen barn i behov av särskilt stöd ökar i Sveriges förskolor under det senaste decenniet. Lutz (2009) finner stöd i sin studie genom att deltagarna påpekar att kvaliteten på förskoleverksamheten är en viktig faktor för hur många barn som anses vara i behov av särskilt stöd. Ett annat synsätt kan vara att utgå från att det är verksamhetens problem. Där vägs tanken mellan att barnet ska anpassas till befintlig miljö för att barnet ska förberedas för det som han eller hon kommer att möta i framtiden, å andra sidan finns det tankar om att miljön ska anpassas efter de behov som finns hos barnen i den aktuella barngruppen. Lutz (2009) menar att en miljö med inkluderande pedagogiska tankar där anpassning görs efter individuella behov, även gynnar alla barn i gruppen. Studien visar även att förskolepersonalen ofta diskuterade kvantitet när det gällde resurstimmar framför kvalitet i stödet. Resultatet pekar även på att den pedagogiska miljön i förskolan sällan blir föremål för utredning av var problemet finns. Om problemet ses som barnets problem, menar Lutz (2009) att de åtgärder

som sätts in utgår från just det barnets svårigheter och på så sätt skräddarsys till att stimulera barnets utveckling. Svårigheterna finns då ofta i medicinska eller psykologiska förklaringar.

Hejlskov Elvén (2009) menar att det är viktigt att kravanpassa för de barn som har ett problemskapande beteende och det finns olika sätt att göra det. Struktur kan enligt Hejlskov Elvén (2009) vara ett hjälpmedel som kompenserar för en bristande förståelse av sammanhang. Det är ett sätt för att skapa förutsägbarhet och kan på det sättet skapa en känsla av kontroll. Vid bristande förståelse av sammanhang har man svårt för att både förutse vad som ska hända och skälet till att något händer oförutsett. Vidare menar Hejlskov Elvén (2009) att det är av stor vikt att inte ställa alltför många krav samtidigt och att anpassa dem efter barnets dagsform.

Lutz (2013) liksom Hejlskov Elvén (2009) menar att barn som har neuropsykiatriska diagnoser kan ha svårt att förstå kausala samband. Barn med ex. ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) upplevs ha svårigheter inom de exekutiva funktionerna som bl.a. reglerar förmågan att planera och organisera och att kunna hålla kvar uppmärksamheten även i situationer där det förekommer distraktioner. Lutz (2013) beskriver den kritik mot framför allt diagnosen ADHD som idag förs fram från flera håll. Det handlar framför allt om vissa psykologer som menar att den problematik som beskrivs hos ett barn som leder till en ADHD-diagnos kan ha andra orsaker. Dessa orsaker, enligt kritiker till de allt fler ADHD-diagnoserna, kan istället ha sin grund i anknytningsproblematik från det att barnet var mycket litet.

## 5.6 Relationer

Jonsdottir (2007) har kartlagt barns sociala relationer för att studera om förskolan är en miljö som skapar möjligheter för alla barn att upprätta goda relationer med andra. Studien utgår från tanken att barn skapar, och vill skapa goda relationer utifrån ett personligt perspektiv, där de upplever att deras avsikter, känslor och behov av relationer blir bemötta av andra som visar förståelse. Studiens resultat visar att 95 % av barnen som deltog i undersökningen väljer en kamrat under vistelsen på förskolan, vilket kan ses som en faktor som bidrar till en utveckling av deras positiva självbild och självkänsla. En grundtanke i studien är att både barn och vuxna skapar och skapas av miljön på förskolan. Precis som barnen, formas personalen efter deras egna förväntningar, och även de förväntningar som de upplever finns på dem och deras verksamhet från bl.a. stat, kommun, föräldrar och kollegor. I vardagstal pratas ibland om självuppfyllande profetior, och i studien refereras till Lars Dencik: ”Blicken konstruerar sitt objekt ... barnet är/blir det vi ser det *som*” (Jonsdottir, 2007, s. 161).

Broberg, Hagström & Broberg (2012) menar att barn som kommer från socioekonomiska stabila hem, generellt sett är mer lyhörda för vad andra människor vill och därmed är mindre konfliktbenägna än barn som växer upp i socialt missgynnade bostadsområden och framförallt hemmiljöer.

“Föräldrar i en stabil livssituation kan ofta vara mer lyhörda för sina barn, eftersom deras ork och mentala energi inte i samma utsträckning som i en socioekonomiskt utsatt familj behöver ägnas åt oro för till exempel ekonomi och praktiska svårigheter”. (Broberg, Hagström & Broberg, 2012, s. 126)

## 5.7 Lärares professionella kompetens

Engquist (2009) beskriver olika sätt att se på professionellt förhållningssätt. Han menar att en del människor anser att det är genom att hålla distansen och inte involvera sig känslomässigt i den man möter som man uppvisar ett professionellt förhållningssätt. För andra, är det då förhållningssättet styrs av det som gagnar den andra personen på kort och lång sikt, och inte av egna behov. Människor som i arbetssammanhang möter andra människor behöver uppvisa en balans mellan förnuft och känsla, skriver Engquist (2009) och hänvisar till Gardner som anser att den intuitiva förmågan är ett viktigt inslag tillsammans med kunskapen man tillgodogjort sig inom det området man verkar.

Enligt Danielsson och Liljeroth (1998) krävs det mer än så, som menar att det måste till en ömsesidig respekt där föräldrar och pedagoger utgår från att de som möter barnet vill barnets bästa och att båda parter gör sitt bästa för att uppnå detta. Göthlin och Widstrand (2012), beskriver det på följande vis. "Att vara professionell innebär därför inte att vara känslomässigt avståndstagande utan att kunna separera sina egna känslor från andras." (s. 143).

Det är vanligt att lärare sammanflätar ett professionellt förhållningssätt med det som kan upplevas som personligt menar Nias (1996). Skälet till det, är att lärare investerar sig själva i sin yrkesroll och i alla de relationer som de skapar på sin arbetsplats. Framgång eller motgång på ett professionellt plan visar sig även påverka lärare personligen. Tillfredsställelse i arbetet som lärare är kopplat till huruvida man upplever att man räcker till i sin yrkesroll. Ytterligare en viktig faktor i detta sammanhang är enligt Nias (1996) då man i egenskap av lärare kan handla i enlighet med sina personliga värderingar. I motsats till detta, upplever lärare ofta frustration och skuld känslor när de känner att de inte räcker till för de barn som behöver mer hjälp än vad som kan erbjudas eller om de av någon anledning behöver handla på ett sådant sätt att det strider mot deras personliga grundläggande värderingar.

### 5.7.1 Lärares emotionella och relationella kompetens

"Emellertid behöver barn vår ovillkorliga kärlek. De behöver bli ovillkorligt bejakade för vad de *är* och att vi ser hela barnet, inte bara till vad det *gör*. Det är också nödvändigt att de vuxna förstår mer än de. De behöver vår hjälp att förstå sig själva bättre. Det har stor betydelse för deras upplevelse av sig själva och deras tro på sitt eget värde och sina kvaliteter att de även få hjälp att förstå sina problem som annars kan komma att överskugga det mesta". (Kinge, 2009, s. 102)

Den enskilde lärarens emotionella kompetens likaså relationella förmåga har blivit allt viktigare delar i läraryrket i mötet med både barn, föräldrar och kollegor framhåller Normell (2008). Detta, menar Normell (2008) beror i hög grad på att det svenska samhället gått från en lydnadskultur, där det fokuserats på vad som är rätt och fel och där disciplin ofta varit en åtgärd, till en ansvarskultur. En ansvarskultur i detta avseende uppmuntrar individer till att ta egna beslut och fokus läggs på att förstå det som sker i mötet med andra människor. Detta ökar kraven på att lärarna idag inte bara har kunskaper i de ämnen som de undervisar i, utan även besitter personliga egenskaper, såsom förmågan att skapa goda relationer. För att kunna utveckla sin emotionella kompetens och sin relationella förmåga menar Normell (2008) att det är betydelsefullt att sträva mot en personlig emotionell mognad, vilket bl.a. innefattar att kunna förstå, reglera och uttrycka sina känslor. Det innebär också att kunna identifiera sina egna och andras känslor och att kunna hålla isär dessa, sk. mentaliseringsförmåga, att besitta empatisk förmåga och att både känna intresse för de man möter samt vara lyhörd för deras, och även för sina egna behov.

Emotionell närvaro hör nära ihop med lyhördhet enligt Bredmar (2014) som menar att det innebär att låta sig bli känslomässigt engagerad i de mellanmännsliga möten som uppstår. På så sätt kan läraren skapa emotionella erfarenheter och kunskaper som kan vägleda hur läraren ska förhålla sig i varje unik situation som uppstår i mötet med barn och vuxna. ”Professionalitet som lärare är att utveckla en emotionell lyhördhet som innebär att känsla och förnuft samverkar. En sådan erfarenhet av arbetet är arbetsglädje” (s. 244). Även Hargreaves (2000) betonar vikten av emotionell lyhördhet hos lärare, både inför sina egna och inför barnens känslor. I mötet med andra människor, utgår man efter de upplevelser man har av de erfarenheter som man tillägnat sig genom livet. Dessa upplevelser innefattar även känslomässiga erfarenheter, som används medvetet och omedvetet i sociala interaktioner med andra människor menar Hargreaves (2000). För att kunna förstå, och tolka de känslor som barn visar tecken på, behöver således lärare uppnå en känslomässig förståelse så att dessa känslor inte misstolkas.

Normell (2008) menar att det i läraryrket är viktigt att få tid till reflektion tillsammans med kollegor. Det är i mötet med andra som goda relationer kan skapas och utvecklas. Därför är det betydelsefullt att lärare får möjlighet att tillsammans reflektera över både sitt eget förhållningssätt och hur det påverkar relationerna till de man möter i sitt yrke. Genom att organisera samtalsgrupper där det diskuteras förhållningssätt, relationer och de känslor som uppstår i mötet med barn, föräldrar och arbetskamrater skapas möjligheter för lärarna att både känna igen sig i varandras upplevelser och det skapas även en möjlighet att lära av varandras erfarenheter, föreslår Normell (2008).

## 5.8 Kvalitet i förskolan

Sommer (2005) för fram diskussionen om förskolans roll kontra familjens roll i ett barns uppväxt och utveckling. Ur ett historiskt perspektiv har den sociala fostrans roll som formades av familjen mer och mer landat inom förskolans väggar. Sommer (2005) lyfter fram Urie Bronfenbrenners tankar som poängterar att familjen och förskolan har som funktion att komplettera varandra. I familjen får barnet uppleva ovillkorlig kärlek, vilket är oundgängligt för barns utveckling. Men enligt Bronfenbrenners tankar behöver ett barn också vara kring människor som inte belastar det med för mycket känslomässig närhet. På så sätt kan barnet då börja uttrycka vem det är och göra saker det har lust med.

Enligt Sommer (2005) finns det många internationella undersökningar som visar att förskolan är både utvecklande och har ett positivt inflytande på barn, men menar samtidigt att kvaliteten på den verksamheten som förskolan erbjuder är avgörande.

”Men detta positiva inflytande kan naturligtvis försvagas om kvaliteten hotas, exempelvis genom besparingar i personaltätheten eller andra former av kvalitetssänkning. Förskolan kan alltså lika väl som familjer i princip vara bra uppväxtarenor, men båda miljöerna kan påverkas negativt av belastningar”. (Sommer, 2005, s. 100)

Även Skolverket (2005) poängterar vikten av att barngruppen i förskolan har en lämplig storlek för att verksamheten ska kunna hålla en hög kvalitet. Antalet personer som arbetar i barngruppen är också av betydelse anser Skolverket. Vad som anses vara lämplig storlek lämnas dock åt varje enskild kommun att besluta eftersom det enligt Skolverket (2005) inte finns några bevis på vilken som är den mest gynnsamma sammansättningen utan måste avgöras från fall till fall. Det visades dock i en kunskapsöversikt som genomfördes av



Skolverket (2001) några år tidigare, att en barngruppsstorlek om ca 15 barn var att föredra. Dessutom visade samma kunskapsöversikt att de allra yngsta barnen och framför allt barn i behov av särskilt stöd är en grupp av barn som har behov av att vistas i förskolegrupper som har ännu färre barn än så för att kunna få sina behov tillgodosedda. Skolverket (2005) menar också att det finns utvärderingar som visar att kategorin barn i behov av särskilt stöd ökar i takt med att barngrupperna blir större.

En viktig faktor för att förskolans verksamhet ska kunna hålla en hög kvalitet är att personalen i förskolan reflekterar över sitt eget förhållningssätt mot de barn som möter i sitt dagliga arbete på förskolan. Detta inkluderar barn, föräldrar samt kollegor, framgår i en av Skolverkets publikationer om kvalitet i förskolan (2005).

## 6. Metod

I detta kapitel behandlas val av forskningsansats och studiens metodval genom beskrivningar av den kvalitativa studien, praktiska genomförande samt de etiska ställningstaganden som övervägts.

### 6.1 Val av forskningsansats

Den moderna filosofiska fenomenologin grundades av Edmund Husserl (1859-1938). Ordet fenomen kommer från grekiskan och betyder *det som visar sig*. Bengtsson (2005) belyser att det som visar sig, visar sig också alltid för någon. ”Av den anledningen skulle vi kunna säga att de saker som avses i fenomenologin är sakerna som fenomen, dvs. så som de visar sig för någon” (Bengtsson, 2005, s. 12). Kroksmark (2007) menar att våra tidigare erfarenheter ligger till grund för hur vi upplever och tolkar fenomen. ”Det är genom att vara i världen som vi erfar den” (s. 298).

Valet av ansats i denna studie har inte varit alldeles självklar. Att studien rör sig inom fenomenologin är någorlunda klar, eftersom syftet i studien är att vilja förstå hur någon upplever något, dvs. ett fenomen. Kvale och Brinkmann (2014) menar att fenomenologi som filosofi innefattar medvetandet, upplevelser, livsvärld och människans kropp och handlande. ”Den kvalitativa intervjun är en forskningsmetod som ger ett privilegierat tillträde till människors upplevelse av den levda världen” (s. 46). Genom en fenomenologisk ansats riktas intresset på att förstå hur deltagaren uppfattar och upplever fenomen utifrån dennes egna perspektiv.

”Generellt är fenomenologi i kvalitativa studier en term som pekar på ett intresse av att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem enligt antagandet att den relevanta verkligheten är vad människor uppfattar att den är”. (Kvale & Brinkmann 2014, s. 44)

Tankar om huruvida studien torde anta ett livsvärldsperspektiv har vägts fram och tillbaka. Enligt Bengtsson (2005) handlar livsvärldsfenomenologi om att sätta ord på det som kan verka vardagligt och som kan tas för givet. Människor lever i olika livsvärldar - man har olika ”sanningar” - eftersom tidigare erfarenheter och upplevelser, d.v.s. förförståelsen ligger till grund för hur man uppfattar och tolkar skeenden. Bengtsson (2005) resonerar kring olika livsvärldsbegrepp och hänvisar till Schütz, som menar att varje människa lever i många olika världar, t.ex. dröm- och fantasivärld, men att den vardagliga livsvärlden är den värld som vi upplever är vår verklighet. Sett till Bengtssons (2005) beskrivning av vardaglig livsvärld, där det uttrycks att den är en social och praktisk värld, som delas tillsammans med andra och som blir påverkad av andras livsvärldar, ligger studiens syfte nära denna beskrivning. Det råder dock olika meningar om vad som utmärker just livsvärldsfenomenologi inom fenomenologin även bland forskare, menar Bengtsson (2005). Genom att, som i denna studie undersöka hur någon uppfattar ett fenomen i dess vardagliga livsvärld, har jag slutligen valt en fenomenologisk ansats där jag inspireras av och stundtals sneglar från ett livsvärldsperspektiv.

## 6.2 Val av metod

Det spelar stor roll vilken metod som används vid datainsamlingen, för att frågeställningarna i studien ska kunna besvaras menar Ahlberg (2009). Vill man, som i denna studie, fördjupa sig i, undersöka och förstå hur någonting upplevs och uppfattas, är det kvalitativa synsättet att föredra, enligt Stukát (2011).

Eftersom det inom den fenomenologiska forskningen finns flera möjliga metoder att välja på för datainsamling, ville jag vara säker på att jag valde en metod som på bästa sätt kunde ge svar på forskningsfrågorna utifrån den valda ansatsen. Intervjun är en vanlig metod när man är intresserad av att få reda på människors erfarenheter och upplevelser.

Metodvalet i studien är intervjuer av en så kallad halvstrukturerad karaktär. Halvstrukturerade intervjuer liknar ett strukturerat vardagssamtal där det finns stort utrymme för respondenten att i detalj ge sin bild av hur denne uppfattar det ämne intervjun handlar om. När respondenten får möjlighet att berätta utifrån sitt perspektiv kallar Kvale och Brinkmann (2014) detta för en halvstrukturerad livsvärldsintervju. Enligt Dahlgren och Johansson (2009) är det viktigt att det finns utrymme för följdfrågor för att intervjuaren ska kunna komma in på djupet för att skapa sig en så tydlig bild av respondentens redogörelse och därmed upplevelse.

Det är vanligt att använda en intervjuguide i halvstrukturerade intervjuer. En intervjuguide innehåller några teman som intervjuaren utgår ifrån under intervjun. Inom dessa teman finns förslag på frågor som kan användas för att utveckla det respondenten berättar. (Kvale & Brinkmann, 2014). I den här studien har jag valt att utgå från tre teman i intervjuguiden som utformats utifrån studiens syfte (se bilaga 1). De tre teman som använts under intervjuerna är definitioner av problemskapande beteende, erfarenheter av att möta barn med problemskapande beteende samt anpassning av förskolans verksamhet till alla barn. Inom dessa teman finns förslag på uppföljningsfrågor som användes för att utveckla och vidga samtalet för att skapa en så tydlig och klar bild som möjligt över det respondenten ville berätta.

## 6.3 Urval

Empirin bygger på intervjuer med fyra förskollärare som arbetar i svenska kommunala förskolor. Antalet respondenter kan tyckas vara lågt, men det valdes av den orsaken att det fanns begränsat med tid samt att det skulle kunna uppfattas som ohanterligt med alltför mycket material att analysera. Trost (2010) menar att det är mer fördelaktigt med ett fåtal intervjuer som är väl genomförda än fler som är av undermålig kvalitet. Respondenterna som intervjuats, arbetar i andra kommuner än den jag är verksam i. Detta, utifrån ett etiskt övervägande som gjorts – då avidentifieringen av respondenterna och deras arbetsplatser är av största vikt, samt för att minimera känslan av en maktposition. Alla fyra respondenter har en förskollärexamen och har arbetat olika länge. Tre av respondenterna har arbetat mellan tretton till sjutton år som förskollärare, medan en av respondenterna har arbetat fem år. Alla fyra förskollärare har erfarenheter av att arbeta vid andra förskolor än den de arbetar i under tiden för intervjun.

Urvalet är gjort utifrån, vad Trost (2010) kallar, ett strategiskt bekvämlighetsurval. Genom personer i min omgivning som har kontakter med personer som arbetar som förskollärare inom förskolan, kunde jag snabbt få kontakt med respondenterna. Via telefonkontakt och/eller e-postkorrespondens har jag beskrivit studiens syfte för samtliga respondenter och informerat dessa om samtyckes-, konfidentialitets- samt nyttjandekraven. Samtliga respondenter har även

fått information om de etiska principerna innan och i samband med att intervjuerna startade (se nedan).

## **6.4 Genomförande**

### **6.4.1 Intervjuer**

När intervjuguiden var framarbetad, genomfördes en pilotintervju. En pilotintervju är vad Trost (2010) menar en slags provintervju, då man prövar sin egen förmåga som intervjuare, och även för att få syn på huruvida frågeområdena och uppföljningsfrågorna i intervjuguiden fyller den funktion de är avsedda för. Valet att i denna studie använda en god vän till pilotintervjun grundar sig på de tankar som beskrivs av Trost (2010) som även menar att det material som framkommer i pilotintervjun med en person man är vän med, inte bör användas i resultatet av studien. Således finns alltså inte pilotintervjun med i denna studies resultatdel. Då pilotintervjun var genomförd och intervjuguidens frågeställningar genomgått en ytterst liten omarbetning, kontaktades flera av de förskollärare och förskolechefer vars kontaktuppgifter jag fått tillgång till och dessa tillfrågades om de själva ville, eller kände någon annan som ville medverka i studien. De fyra första förskollärare som erbjöd sig att delta var de som slutligen kom att intervjuas. Respondenterna fick själva välja datum, tid och plats för intervjuerna. Intervjuerna skedde på respondenternas arbetsplatser i mindre samtalsrum, där intervjuerna kunde ske ostört och utan avbrott. Alla fyra intervjuer startades på liknande sätt då jag först presenterade mig och min yrkesbakgrund. Respondenterna fick därefter återigen information om de fyra huvudkrav som en forskare ska beakta utifrån etiska riktlinjer och som även gäller i denna studie. Intervjuerna var 45-60 minuter långa och spelades in med hjälp av en mobiltelefons röstmemo-funktion.

### **6.4.2 Bearbetning och Analys**

Enligt Ahlberg (2009) syftar analysen i en kvalitativ studie som denna till att skapa förståelse för det som respondenterna uttrycker i ord och annan kommunikation, som t.ex. röstläge. I analysen kan mönster upptäckas d.v.s. likheter och olikheter i respondenternas berättelser som därmed kan kategoriseras och tematiseras. För att nå en djupare förståelse för respondenternas berättelser kan det vara en stor hjälp att betrakta berättelserna från olika perspektiv, menar Ahlberg (2009). Den förförståelse som jag, genom teoretisk och praktisk kunskap i egenskap av verksam förskollärare, tar med mig både i de intervjuer som gjorts och i analysen påverkar resultatet av studien. Stukát (2011) menar att förförståelse är positivt för studien. ”Materialet bearbetas genom olika former av kvalitativ analys där forskarens ”förförståelse” (forskarens egna tankar, känslor och erfarenheter) spelar stor roll och ses som en tillgång för tolkningen” (Stukát, 2011, s. 36).

Samtidigt som intervjuerna pågick, började analysarbetet eftersom jag redan under intervjuerna kunde ana mönster, likheter och olikheter, i de upplevelser som respondenterna berättade om och dessa iakttagelser antecknades direkt efter intervjuerna. Intervjuerna har sedan transkriberats ordagrant, med pauser och fyllnadsord såsom ehh, ehm, liksom etc. I den mån det varit möjligt har känslouttryck som respondenterna gett uttryck för så som ex. skratt eller gråt, noterats under transkriberingen. Detta för att komma så nära den upplevelse av de erfarenheter som respondenterna förmedlade under intervjun och på så sätt öka trovärdigheten. När transkriberingarna var klara, lästes dessa igenom ett flertal gånger och arbetet med att strukturera analysera teman utifrån intervjuguiden kunde fortsätta.

## 6.5 Etiska överväganden

Inom all forskning är det av största vikt att forskaren följer de etiska principerna enligt Vetenskapsrådet (2011). De fyra huvudkrav som ställs är:

*Informationskravet*, vilket innebär att de som medverkar i studien, dvs. respondenterna, ska informeras om syftet med undersökningen samt att de när som helst kan avsluta sin medverkan om de så önskar. *Samtyckeskravet* innebär att de som medverkar i studien, medverkar av fri vilja. Med *konfidentialitetskravet* menas att deltagarnas identitet inte ska kunna röjas. *Nyttjandekravet* innebär att uppgifter som är inhämtade om eller från deltagarna endast får användas för den aktuella studien och inte i andra, kommersiella sammanhang.

För att säkerställa dessa forskningsetiska principer fick respondenterna information om studiens syfte både när de tillfrågades om de ville delta i studien, och även direkt i anslutning till att intervjun skulle starta. Vid båda dessa tillfällen informerades även att deras medverkan är frivillig och att de när som helst kan avsluta sin medverkan i studien om de så önskar. Det var också angeläget att informera deltagarna vid dessa tidpunkter om att deras identitet inte kommer att kunna röjas och att det som de berättade under intervjun inte skulle kunna spåras tillbaka till dem. Under alla fyra intervjuer gav respondenterna information som jag valt att utelämna, då jag uppfattade att jag ställdes inför etiska dilemman. Det rör sig om information som kan anses alltför känslig för att lämna ut och för att vara säker på att konfidentialitetskravet, som omfattar både anonymitetskravet och individskyddskravet, uppfylls för att skydda de som deltar, och de individer som omnämns i olika situationer i intervjuerna gjordes denna avvägning mot forskningskravet (Vetenskapsrådet, 2011).

## 6.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Validitet och reliabilitet är två begrepp som är viktiga inom all forskning. *Validitet* handlar om studiens giltighet och enligt Merriam (1994) rör sig detta om huruvida studiens resultat stämmer överens med verkligheten eller ej, alltså att det som mäts är relevant för studien. Med *reliabilitet* menas i forskningssammanhang att studiens resultat är tillförlitliga och om studien skulle göras om, skulle den peka på samma resultat vilket, med andra ord, hur vi mäter. Begreppen härstammar från den kvantitativa forskningstraditionen, och enligt Stukát (2011) bygger dessa på att forskningsresultat ska vara mätbara. Då kvalitativa intervjuer används som metod, som i denna studie, menar Trost (2010) att det är en nästintill omöjlighet att ens tala om dessa begrepp, då intervjuerna bygger på respondenternas egna berättelser, vilket bl.a. påverkas av det som händer i stunden då intervjuerna genomförs. Faktorer som kan ha en inverkan på både validiteten och reliabiliteten i en kvalitativ intervjustudie kan t.ex. vara hur intervjuaren ställer sina frågor likaså det respondenterna väljer att berätta. Stukát (2011) belyser att intervjuaren kan med fördel medvetet verka för att skapa ett förtroendegivande intryck hos respondenten, för att öka möjligheterna till att han eller hon kan och vill svara så uppriktigt som möjligt under intervjun och därmed öka validiteten. Från första till sista kontakten med respondenterna i denna studie har tankarna om att skapa ett förtroendegivande intryck hos respondenterna följt med under hela processen. För att få till stånd en atmosfär som andas tillit har kontakten med respondenterna genomsyrats av att jag avsiktligt intagit ett avslappnat förhållningssätt, där jag betonade att intervjuerna skulle ske likt ett vardagssamtal och inte utefter ett strikt frågeformulär. Ytterligare förfaringssätt för att öka reliabiliteten när det gäller den här typen av studier, är enligt Stukát (2011) att nogsamt beskriva hur man gått tillväga vid insamling och bearbetning av data, vilket i den här studien finns att läsa under metodavsnittet.

*Generaliserbarheten* i denna studie måste anses vara låg, då endast fyra förskollärare intervjuats. Därav kan heller inte slutsatser dras att resultatet som framkommer i denna studie gäller alla förskollärare inom den svenska förskolan. Däremot kan det möjligen komma att finnas en viss igenkänningsfaktor, en relaterbarhet (Stukat, 2011), hos andra förskollärare som tar del av denna studie.

## 7. Resultat

Närmast presenteras resultatet av de intervjuer som ligger till grund för studien. I studien har fyra intervjuer med fyra förskollärare genomförts. Samtliga förskollärare arbetar inom kommunala förskoleverksamheter, i tre olika kommuner i södra Sverige. Intervjuerna har skett individuellt, på förskollärarnas arbetsplatser.

### 7.1 Kort presentation av respondenter

I studien har fyra förskollärare intervjuats. Jag har valt att kalla de intervjuade förskollärarna Ingrid, Maja, Karin och Elisabeth. Detta är ett slumpmässigt val, och har ingen förankring hos respondenterna annat än att namnen inte är deras verkliga namn så att det inte skulle kunna härleda tillbaka till någon av de intervjuade. Förskollärarna arbetar i kommunala förskolor och har arbetat olika länge. Elisabeth är den av förskollärarna som arbetat längst och har arbetat som förskollärare i 17 år. Maja har arbetat som förskollärare nästan lika länge som Elisabeth, dvs. i 16 år, Ingrid tog sin förskollärexamen för 13 år sedan och Karin har arbetat som förskollärare i 5 år.

Resultatdelen nedan är indelad i tre olika huvudteman. Först behandlas förskollärarnas beskrivningar och upplevelser av vad ett problemskapande beteende kan innebära, samt faktorer som kan bidra till beteendet. Sedan beskrivs erfarenheter som förskollärarna berättar att de har i arbetet med barn med problemskapande beteenden. Sist i detta avsnitt behandlas de upplevelser som förskollärarna i denna studie har kring anpassning av förskolans verksamhet. Dessa teman är utgångspunkter i intervjuguiden som användes under intervjuerna (se bilaga 1). Det har stundtals varit problematiskt att besluta under vilket tema en upplevelse ur förskollärarnas berättelser ska placeras eftersom det ibland går in i varandra. Därav kan resultatet hittas under fler teman än ett.

### 7.2 Problemskapande beteende och bidragande orsaker

Förskollärarna är ganska eniga i sina beskrivningar av vilka beteenden som skapar problem i barngruppen. Det vanligaste är beteenden som är utåtagerande och som framstår som aggressiva och arga. De beskriver att barnen kan slåss, spotta på barn och vuxna, sparkas och dra varandra i håret. De menar också att det kan vara problematiskt när barn verkar oroliga och visar stora koncentrationssvårigheter. En förskollärare väljer att beskriva barnens beteenden med orden ”som en silverfisk”.

Maja påpekar att hon ibland har svårt att välja ord eftersom:

”Man säger – *dom här barnen*. Man vet inte riktigt vad man ska säga. Vad som är korrekt att säga. *Störiga barn* kan man ju inte använda. *Barn med lite mer behov*, kanske. Jag tycker det är svårt, så att man inte blir uppfattad fel för hur man känner för *dom här barnen*”.

Två av förskollärarna beskriver barn som de upplevde behövde särskilt stöd i förskolan som glada och aktiva. ”En jätteglad, levnadsglad liten fågel, liten människa” uttrycker Elisabeth. Och lite senare under intervjun fortsätter hon att tala om samma barn med orden: ”Väldigt aktiv. Skitförbannad. Jätteglad. Ja, det var högt och lågt”. Karin beskriver situationen i hallen, där barnet ska ta på sig kläder innan det är dags att gå ut och leka: ”Han var väldigt glad. Väldigt glad. Men han kunde inte ta instruktioner riktigt. Han slängde runt kläderna och han sprang runt”.

Samtliga förskollärare berättar om att flera av de barn som uppvisar stora svårigheter i barngruppen, har en hemmiljö eller en familjesituation som de menar är problematisk. De berättar att det rör sig bl.a. om barn som lever med endast en av föräldrarna där den andra föräldern är frånvarande p.g.a. missbruk, kriminalitet eller andra orsaker.

”Jag kände ju till familjen också. Det var ju väldigt speciella omständigheter runtomkring, plus att... ja, jag vet inte vad svårigheterna egentligen berodde på. Om det var i henne själv eller om det... det hon hade i sin familj eller så...”. (Elisabeth)

Ingrid berättar på följande vis:

”Ja, man förstod att det var trassligt med skilsmässa och så’na här saker. Dels var ju mamman mycket ledsen och så... Pappan träffade vi inte så mycket. Pojken kunde inte direkt uttrycka det, men... den tanken kom ju ofta hos mig. Att det var trassligt”.

En av förskollärarna menar att det är skillnad på barn som hon upplever har verkliga svårigheter, och barn i gruppen som tillhör, vad hon kallar ”grå-zonen”, som uppvisar ett problematiskt beteende som hon menar är relaterat till den lärmiljön och de förutsättningar som erbjuds i förskolan.

”Men dom här andra som är i den här gråzonen där det kanske just faktiskt bara är förskolans... att förskolan inte räcker till riktigt för att ge alla det dom behöver. Och det har vi ju dagligen. Många utav de vi har i gruppen nu, till exempel, de slåss ju”. (Maja)

Sammanfattningsvis upplever förskollärarna ett problemskapande beteende hos barn i förskolan på relativt liknande sätt. De beskriver ofta dessa barn som utåtagerande, aggressiva och med hög aktivitetsnivå, även om ett par av förskollärarna betonar att flera av dessa barn upplevs som glada barn. Samtliga förskollärare har nämnt att de haft kunskap om några av barnens familjeförhållande, och beskriver dessa som problematiska, även om det inte gäller alla barn som uppvisar ett problemskapande beteende.

### **7.3 Erfarenheter av faktorer som påverkar i mötet med barn med problemskapande beteende**

Förskollärarnas beskrivningar av de upplevelser de har i mötet med barn som uppvisar ett problemskapande beteende i förskolan visar på relativt samstämmiga erfarenheter. De erfarenheter som presenteras nedan är de faktorer som är återkommande i alla fyra förskollärares berättelser och består i huvudsak av relationer med arbetskamrater, förhållningssätt och metoder samt de känslor som är kopplat till de relationer som förskollärarna skapar till dessa barn.

När det handlar om *arbetskamrater* berättar tre av de fyra förskollärarna om vänskaper som vuxit fram mellan de själva och kollegor som de arbetat med. Förskollärarna berättar att de anser att vänskapen bland arbetskamraterna haft en positiv inverkan på deras upplevelser både med arbetssättet i förskolan och deras arbetsglädje. De upplever att vänskapen till varandra i personalgruppen skapar tillit och trygghet, och de nämner även att arbetsbördan blir lättare då de inte behöver lägga någon energi på osämja eller spänningar i personalgruppen. Gemensam



tid för reflektion och planering ses bland förskollärarna som viktigt för att komma fram till anpassningar som alla i personalgruppen kan ställa sig bakom.

”Det första jag känner generellt i alla fall, det är ju att oavsett barn och barngrupp, det är ju att arbetslaget – det är ju a och o. Är man i ett fungerande och bra arbetslag och man känner trygghet i det, då kan man möta alla barn, tycker jag. För det gäller att man kan prata med varandra och lita på varandra och våga pröva, och tänka lösningsinriktat”. (Karin)

Ingrid har positiva erfarenheter med arbetskamrater hon arbetat länge tillsammans med, då hon menar att de kan relatera till metoder de provat förr, eller till händelser som de gemensamt varit med om och hon beskriver på följande vis:

”...och så kommer man hela tiden vidare i sitt arbetssätt och om man kan relatera till saker, ’du vet när vi gjorde den här saken så tänkte jag på att vi kunde ha förbättrat det på det sättet, eller ska vi pröva det som vi gjorde med det barnet?’ Det går ju lite snabbare”.

Elisabeth har erfarenheten av att bli mycket nära vän med några av sina förra kollegor. Hon uttrycker: ”Vi träffas fortfarande idag. Vi blev så’na vänner. Men vi hade väldigt likt förhållningssätt och väldigt eniga hur vi skulle jobba”.

När det gäller erfarenheter av *förhållningssätt och metoder* uttrycker flera av förskollärarna att de upplever att barnens problemskapande beteenden förbättras respektive försämras beroende på hur de bemöts av personalen på förskolan. Två av förskollärarna har erfarenhet av att arbeta med kollegor som haft ett annat, mer hårt och bestämt förhållningssätt gentemot barnen än de själva. De beskriver att de fått kritik från dessa kollegor, som tycker att de varit alldeles för tillåtande och ”snälla” i sitt bemötande mot barn som uppvisat ett problemskapande beteende. Elisabeth menar att hon varit med om att kollegor kritiserat henne för att de ansåg att hon knöt an alldeles för mycket till ett barn som var aggressivt och utåtagerande och menade även att hon inte satte gränser för barnet.

”Det är ju så viktigt att vara konsekvent, men just med dom här barnen så måste ju du vara flexibel.” [...] ”Jag tyckte att jag satte gränser där det gick att sätta gränser. Jag kan inte jobba på nå’t annat sätt, eller jag kan inte ha andra metoder. Tyvärr, jag kan inte jobba med dom barnen på ett annat sätt. Jag kan inte det. Det går inte. För jag gör barnen illa. Och han far illa i detta. På riktigt. Som jag ser det. Jag kan inte ha det på mitt samvete”. (Elisabeth)

Karin beskriver ett barns beteende som uppfattades som stökigt när han var tillsammans med hennes kollegor, men som inte uppvisade detta problemskapande beteende på samma sätt när han var med henne:

”I det arbetslaget så var det ganska så hårt klimat gentemot barnen och jag, jag tyckte tvärtom, att vi kom inte vidare på det sättet med hårda ord och det här. Om det nu är ett barn som inte vill lyssna, och skriker och gapar och, ja, det funkar inte – då måste man ju hitta andra sätt. Och jag, jag körde lite mitt egna, och vi fick en väldigt fin kontakt jag och det här barnet. Så att med mig så var han ganska harmonisk kändes det som. Han sökte sig till mig så det kändes ju lite gott. Det var en grej som blev så tydligt, hur man var mot honom som pedagog. Då syntes det att vi var väldigt olika

mot honom. Det är ju lite grann hur man är som person också, om man passar till det. För det kan man göra mer eller mindre kan jag tycka”.

Elisabeth berättar att hon många gånger handlar intuitivt i mötet med barn som har problemskapande beteende men har lång erfarenhet av att arbeta med barn i behov av särskilt stöd: ”Jag gör jättemycket på intuition. Och det går bra, men nå'nstans behöver man kanske sortera ner det. Vad är det jag gör? Och förmedla det också till kollegor och så. Att, ska vi ha en metod? Och vi behöver kanske ha samma metod?”

Flera av förskollärarna uttrycker att de försöker ”mota Olle i grind”, att ligga steget före för att undvika att onödiga konflikter uppstår eller eskalerar. Elisabeth beskriver att hon ofta använder leken för att avleda barnen när hon ser att det håller på att trappas upp till konflikt mellan barnen. Hon berättar att hon är med i leken och då försöker få barnen att rikta fokus på något annat och oväntat.

”Ja, så hjälps vi åt att hitta en lösning där, som är respektfull där ingen tappar ansiktet för det ju... många av dom barnen som kanske har ADHD eller så, att det gäller att inte tappa ansiktet och de behöver ha sista ordet och så. Men du kan hitta, du kan ge andra vägar och det har ju blivit med den här pojken att han kan t.o.m. själv hitta utvägar där han inte tappar ansiktet”.

Som en del av förhållningssätt och metoder betonar samtliga förskollärare vikten av att ha en verksamhet med struktur och att som förskollärare vara närvarande, tydligt och konsekvent.

”Du har en struktur, men den måste alltid kunna förändras. Du får inte låsa dig vid den utan du måste hela tiden kunna göra avvikelser. En rörlig struktur” [...] ”Det är ju så viktigt att vara konsekvent. Men just med dom här barnen så måste ju du vara flexibel”. (Elisabeth)

Karin berättar om ett barn som hon upplevde blev mer harmonisk med förskolepersonal som fanns nära barnet och i en liten grupp med färre barn.

”Vi kände att det blev väldigt bra för det kändes som att han hittade en harmoni för att när vi var nära vi vuxna, alltså han tydde sig ju till oss och han höll gärna handen, och var man själv eller med nå't barn då kunde vi prata och han kunde förstå och ta enkla instruktioner. Men med mycket stöttning och väldigt mycket tydlighet”.

När förskollärarna beskriver sina erfarenheter vad gäller *relationer* till de barn som uppvisar ett problemskapande beteende är det påtagligt att samtliga blir känslomässigt engagerade på olika sätt. I deras berättelser framkommer *känslor* som oro, ömhet och ambivalenta känslor för de här barnen. Alla fyra förskollärare nämner vid flera tillfällen att de anser att det är viktigt att skapa en nära och god relation till barnen i barngruppen. När tre av de fyra förskollärarna beskriver sitt engagemang blir de märkbart känslomässigt berörda och tårar rinner nerför deras kinder, och det blir stundtals svårt för dem att få fram sina ord. Det finns barn som stannar kvar i deras tankar, efter det att barnet slutat förskolan. Ingrid berättar att hon just varit och hälsat på ett barn som slutat förskolan där hon arbetar och som börjat i grundskolan: ”Jag tänker att det var nå't extra engagemang som jag kände. Att jag ville följa upp och så”. Sedan fortsätter hon: ”Ja, alltså så'n't där barn kan man ju aldrig riktigt släppa”. Elisabeth berättar om en flicka som slutat i hennes förskolegrupp för många år sedan, men

som fortfarande finns med i hennes tankar och uttrycker: ”Men jag kan säga att jag älskar henne”.

Maja berättar att hon upplever motsägelsefulla känslor när hon pratar om ett barn med problemskapande beteende. ”Den här ambivalensen – vad skönt att han inte är här, som man inte får tänka. Samtidigt som man är jätteorolig” säger Maja och suckar och fortsätter ”Hur har han det när han inte är här?”

Känslor av uppgivenhet kommer fram i Majas berättelse när hon pratar om både sin arbetssituation och sin egen insats. Hon är den enda av förskollärarna som nämner att hon upplever att hennes arbete känns roligt bara ibland, och menar att hon hade kunnat uppleva tillfredsställelse på sin arbetsplats oftare om rätt förutsättningar funnits. Hon uttrycker: ”Jag får inte förutsättningarna att göra mitt jobb. Mitt jobb skulle vara fantastiskt roligt – jag tycker det vissa da’r – men de flesta dagarna går man ju hem och är liksom ’nej, det barnet kunde jag inte ge vad det behövde’”. Elisabeth däremot berättar om flera positiva känslor hon upplever på sin arbetsplats och resonerar kring den glädje hon upplever när hon ser barn som utvecklas positivt. ”Det har alltid varit en utmaning för mig att se dessa barn lyckas. För det går! Och det är helt fantastiskt. Det är så man kan börja gråta” säger Elisabeth och skrattar innerligt och högt.

Sammantaget upplever förskollärarna att nära och goda relationer med både kollegor och barn är viktiga faktorer som spelar stor roll för att uppnå positiva erfarenheter i mötet med barn som uppvisar ett problemskapande beteende, samt att verksamheten i förskolan har en fungerande och tydlig struktur som ändå skapar utrymme för flexibilitet och följsamhet. Förskollärarnas berättelser vittnar även om att ett närvarande och genuint förhållningssätt till dessa barn ofta skapar känslomässigt engagemang som stannar kvar i medvetandet hos förskollärarna även lång tid efter att barnen slutat förskolan.

## 7.4 Anpassning

De erfarenheter av anpassningar som presenteras nedan bygger på de upplevelser som förskollärarna beskriver och handlar i huvudsak om förändringar i lärmiljön, grupsammansättning både utifrån barnens ålder men också delning av den stora barngruppen till smågrupper. Men förskollärarna berättar även om sina upplevelser av att ha ett förhållningssätt som innebär stor flexibilitet som på så sätt ger möjligheter att kunna anpassa till barns olika behov. Som ett exempel nämns bl.a. fysisk kontakt som stöd. Även förändringar på lednings- och organisationsnivå är faktorer som förskollärarna har stor erfarenhet av på olika sätt, ofta på ett negativt sätt med större barngrupper och mindre personaltäthet. Extra personalresurser nämns som en insats för anpassning av verksamheten.

Samtliga förskollärare har erfarenheter av att prova olika anpassningar. Att göra förändringar i *lärmiljön* inne på avdelningen är en av de anpassningar som nämns. Att flytta matborden till olika rum så det endast finns ett matbord per rum för att skapa möjlighet till lugn och ro under måltiderna är ett sätt som provats av Ingrid och som fick ett gott resultat inte bara för det barnet som uppvisade svårigheter utan för alla barnen i gruppen. Att på detta sätt dela in barnen i mindre grupper med färre barn är något som ett par av förskollärarna upplever är ett bra sätt att anpassa verksamheten till alla barn. ”Du kan ju organisera i *smågrupper*. Det är väl den enklaste metoden. Då får du ju ofta ner stressnivån och konflikterna blir färre och så” resonerar Elisabeth. Även Karin berättar att hon har erfarenheter av att dela in barnen i mindre grupper: ”Vi arbetade väldigt mycket i smågrupper, för det var svårt att ha... det är ju stora

barngrupper överallt och de här barnen, det är ju svårt att hinna med dom, dom som behöver lite extra. Det är det ju”.

Däremot upplever Ingrid att det kan kännas svårt att dela in barnen i mindre grupper med färre barn både rent organisatoriskt men även av skuldkänslor gentemot sina kollegor som hon då lämnar ”i sticket”. Hon beskriver att hon känner att bördan blir för stor för hennes kollegor om hon väljer att göra en aktivitet med ett fåtal barn.

”Vi har ju skogen så nära här... så nära. Och där hade jag ju velat vara mer. Men vissa da’r... det är full grupp och man ska få ihop en bra stund då känns det långt borta. Då hade jag kunnat ta dom barnen och gå, men då får dom andra för många och så. Och så håller man på och bollar med dom tankarna”.

Ingrid nämner en typ av anpassning, som görs bland barnen själva i gruppen. Ingrid arbetar i en *åldersblandad barngrupp*, alltså med barn i åldrarna 1-5 år. På detta sätt märks inte skillnaderna mellan barnen på samma sätt, som om de hade varit med endast jämnåriga upplever Ingrid. Barnen kan ha utvecklats olika långt vad gäller t.ex. språkutvecklingen, och då kan barnen själva reglera vilken lek som passar dem bäst.”Jag tycker det är lättare när man jobbar med blandade åldrar. Det blir liksom lite mjukare på nåt vis, för då kan de leka med... Då kan barnen nästan anpassa själva vilken lek de vill ha”.

Att som förskollärare vara inkännande och flexibel i sitt *förhållningssätt* nämner alla fyra intervjuade som en viktig del i mötet med de barn som de anser uppvisar ett problemskapande beteende.

Elisabeth berättar om hur hennes flexibla förhållningssätt kan uppfattas som en form av anpassning. Hon beskriver att flexibiliteten bl.a. innebär att alla barn inte behöver göra likadant, eller att något barn t.ex. alltid får gå in först efter utevistelsen. Denna flexibilitet möts ibland av frågor från både barn och kollegor, och kan uppfattas som en ”gräddfil” upplever Elisabeth. Hon anser ändå att flexibiliteten kan skapa en förståelse hos barnen om att vi alla är olika, att vi är bra på olika saker och att vi därför behöver träna på olika saker, olika mycket.

”...det blir ju att ’ja, men han får gå in först, eller han får gå in sist’ – kan det också vara. Det kan ju tyckas som en gräddfil ibland. Men sen, eller ja, ofta tycker jag man pratar med barnen och förklarar att ’ja, men vi är olika och vi kan olika saker och jag är bra på det och du är bra på det’ och ’jag kan köra bil men jag har tränat på det’. Men jag har ofta fått jättestor förståelse från barnen och då släpper också den här avundsjukan”.

Elisabeth fortsätter att beskriva hur hennes reflekterande förhållningssätt har betydelse för de anpassningar hon gör. ”Jag bryr mig ju jättemycket och jag tänker väldigt mycket och reflekterar väldigt mycket fram och tillbaka men det hjälper ju mig för det gör ju att jag, jag hittar ju fram och man hittar ju lösningar och så”.

Även Karin berättar om sina tankar och erfarenheter kring ett flexibelt förhållningssätt och uttrycker på följande vis:

”...vara lugn och prata och försöka läsa in dom. Det är väl det tror jag som jag har fått med mig och att alla barn inte är lika. Och man får försöka att sätta sig in, och även

om det ska vara rättvist för alla så behöver det inte vara lika för alla utan man måste hitta det som är det rätta för just det barnet”.

Att finnas nära de barn som upplevs oroliga och att använda sig av *fysisk kontakt* är något som Karin har erfarenhet av och som hon berättar om. Hon upplever att ett barn som verkar oroligt i större samlingar, blir lugnare och mer harmonisk av att hålla hennes hand. Hon beskriver en samling i en mindre grupp så här:

”Men vi arbetade i smågrupper och vi tog han ofta i handen. ’Du kan stå här’ och så var de andra barnen liksom runt... Och då kunde man liksom bara ta hans hand ’jag är här, jag står här bredvid dig, och de andra barnen här’. Och det gjorde ju att han blev lugn och mer harmonisk. ’jag håller din hand, jag slappnar av’” säger Karin långsamt och demonstrerar en lång och djup utandning.

Endast Maja har erfarenhet av att ha *extra personalresurser* i förskolan som en del av anpassning. Hon berättar att hon själv ägnat mycket tid med ett enda barn och gått undan till andra rum för att det skulle fungera för det barnet men även för de andra barnen i gruppen.

”Det var mycket oro kring det barnet men varje gång jag tog med honom in ensam i ateljén så blev han en helt annan pojke. Fast då blir det ju inte inkluderat i gruppen på nå't sätt. Men det blev tillfällen när man då fick gå iväg nå'nstans för att det här barnet behövde lite sinnesro. Behövde få fokusera sig på en sak med en människa”.

Elisabeth å andra sidan, betonar vikten av att bedriva en verksamhet i gruppen som fungerar för alla barn: ”Du kan ju inte tänka att verksamheten ska funka för 99% och 1% faller ut. Det går ju inte. Det ska ju funka för 100%. Det finns ju inget alternativ”.

Maja berättar om hur hon upplever att den extra resurs som finns i barngruppen hon arbetar i efterfrågas av andra personalgrupper, då de ger uttryck för att de behöver extra resurser i deras grupper. Det innebär stora slitningar mellan personalgrupperna som skulle kunna undvikas om ledningen agerar tydligt och inte delegerar beslutsfattandet till personalen tycker Maja.

”Och då ska man orka att stå där och liksom tjafsa med sina kollegor om vem som behöver det mest, liksom. Och det har man inte lust att bli ovän över. För det blir man ju liksom. Och det är klart att de också behöver. Men ta inte det från det här barnet liksom. Och det är klart, att det handlar ju om ett svagt ledarskap”.

Alla fyra förskollärare menar att det är de stora barngrupperna som är den stora boven i dramat, och som nämns i alla intervjuer som skäl att anpassning av verksamheten inte alltid är möjlig. Flera av förskollärarna som arbetat länge, över 10 år, uttrycker att de upplever att det blivit svårare med tiden att anpassa verksamheten till alla barn. De anger att personaltätheten minskat i takt med att antalet barn i förskolegrupperna ökat som en av de största käpparna i hjulet. Flera av förskollärarna riktar kritik mot denna *organisatoriska förändring*.

Maja, som är den av förskollärarna som tidigare förmedlat en känsla av uppgivenhet då hon menade att det inte finns tillräckligt med förutsättningar för henne att göra sitt jobb, uttrycker:

”Det blir ju inte anpassad verksamhet för alla barn, utan det är ju några som får styra. Jag skulle vilja säga att det går inte att anpassa verksamheten till alla barn. Åtminstone

är inte jag kapabel till det iallafall. Men jag kanske inte är kapabel, helt enkelt. Det är en utopi. Det skulle jag vilja säga, alltså”.

Elisabeth berättar att hon ibland känner sig kritisk till vilka motiv som styr förskolans verksamhet och säger eftertänksamt:

”Jag har ju alltid varit så godtrogen, men nu inser jag ju det, att det är andra saker som styr och det är andra intressen. Ja, det är inte alltid barnens intressen. Inte ens i en så'n här verksamhet... Och så tänker jag ofta på vad vill föräldrarna? Och det är ju bara en sak. Att barnen ska ha det bra. Och inte vara mobbade eller utsatta, utan den ska få vara den den är. Ska vi hålla på och prioritera så är det ju just det. Och mötet med föräldrarna. Och förmedla det uppåt”.

Sammanfattningsvis är förskollärarna eniga om att trots att det ibland känns som en omöjlighet att anpassa förskolans verksamhet till alla barn så finns det en vilja och strävan att uppnå målet. Det är, enligt förskollärarna, de stora barngrupperna och minskade personalresurser som är två av de avgörande faktorerna som gör att det är mycket svårt att nå målet att anpassa förskolans verksamhet till alla barn.

## 8. Diskussion

I detta avsnitt kommer inledningsvis val av metod beträffande forskningsansats och datainsamlingsmetod att diskuteras, huruvida valet av dessa har varit givande för att söka svar på forskningsfrågorna samt de svårigheter som har stötts på. Därefter diskuteras resultatet av studien och avslutningsvis några tankar om specialpedagogiska implikationer.

### 8.1 Metoddiskussion

När intervjuguiden var framarbetad, genomfördes en pilotintervju. Valet hamnade på att tillfråga en god vän, som arbetar som förskollärare, till pilotintervjun eftersom det var angeläget att få ärlig och konstruktiv respons på hur min roll under intervjun kunde förbättras och om frågorna i intervjuguiden kunde förtydligas. Intervjun genomfördes på min väns arbetsplats i ett avskilt rum för att skapa möjlighet för oss att samtala ostört. Strax efter att intervjun startat upplevde jag dock själv att jag hade svårt att riktigt gå på djupet med frågorna och att utveckla dessa för att få så uttömmande svar som möjligt. I samband med att intervjun avslutats reflekterade och diskuterade vi tillsammans över varför jag upplevt att intervjun stundtals blev komplicerad. Intervjuguiden lästes igenom flera gånger och reviderades något, men det fanns förmodligen även andra faktorer som spelade in. En faktor skulle kunna vara att jag upplevde att min förförståelse var alltför djup, trots att Stukát (2011) menar att forskarens förförståelse är en tillgång i studien. Eftersom jag redan hade kunskap om min väns upplevelser av att möta barn med problemskapande beteende och de erfarenheter som hon har av anpassning av förskolans verksamhet skulle det kunna ha bidragit till att jag upplevde att det var problematiskt att hålla, det Kvale och Brinkmann (2014) kallar ett reflekterande förhållningssätt.

Att som i denna studie använda en fenomenologisk ansats för att undersöka några förskollärares upplevelser av att möta barn som de menar visar ett problemskapande beteende och deras upplevelser av att anpassa förskolans verksamhet till alla barn har visat sig vara givande. Det handlar till syvende och sist om deras personliga upplevelser och erfarenheter kring ett fenomen. Men jag är fortfarande nyfiken på hur studiens resultat hade sett ut om jag hade valt att koncentrera mig mer på det livsvärldsfenomenologiska perspektivet. Hade resultatet sett annorlunda ut då? En upplevelse är alltid en upplevelse utifrån någons livsvärld, och kanske hade resultatets essens haft en annan betydelse om jag valt att fokusera mer på kroppslighet, horisonter, mellanmänsklighet och emotionell stämning som Anna-Carin Bredmar (2014) skrivit om i sin livsvärldsfenomenologiska studie "Lärares arbetsglädje – betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet", som jag tagit del av och inspirerats av.

### 8.2 Resultatdiskussion

Nedan presenteras de delar i resultatet som framstår som mest intressanta utifrån studiens forskningsfrågor och syfte. Avsnittet är indelat i de tre teman som återkommer i både intervjuguiden och resultatdelen, det vill säga problemskapande beteende och bidragande orsaker, erfarenheter av faktorer som påverkar i mötet med barn med problemskapande beteende samt anpassning.

#### 8.2.1 Problemskapande beteende och bidragande orsaker

I resultatet framkommer att förskollärarnas beskrivningar är tämligen lika när de talar om sina upplevelser om vilka beteenden hos barn som skapar problem i förskolan. Dessa beteenden

beskrivs av förskollärarna som aggressiva och utåtagerande ofta i kombination med att barnet upplevs ha en hög aktivitetsnivå. Att benämningar kring de barn som uppvisar ett problemskapande beteende är ett område som är minerat blir tydligt då forskare, och även instanser såsom Socialstyrelsen (2010) och Skolverket (2011), skriver och betecknar dessa olika och inte har ett entydigt begrepp. Hur man ska benämna de barn som uppvisar ett problemskapande beteende upplevs problematiskt av Maja, som känner sig osäker på vilket ord hon ska använda. Maja menar att hennes osäkerhet grundar sig i att hon inte vill att omgivningen ska uppfatta hennes känslor för dessa barn på ett felaktigt sätt till följd av hennes ordval. Förskollärarna beskriver både de beteenden hos barn som uppfattas problematiska, men stundtals beskriver även förskollärarna barnen utifrån hur de uppfattar att barnen är. Detta kan vara ett resultat av att frågorna i intervjuerna ställdes på ett sådant sätt att fokus hamnade på beteenden, men det skulle även kunna tyda på förskollärarnas medvetenhet om att det är ett känsloladdat område där andra kan lägga värderingar i det som uttrycks. Förskollärarna uttrycker vad det är i barnens beteenden som är problematiska, och tillskriver mycket sällan barnen som "ägare" av problemet. Det som kan utläsas här är att förskollärarna oftast beskriver problematiken utifrån ett relationellt perspektiv som enligt Emanuelsson, Persson & Rosenqvist (2001) utgår från att problematiken som upplevs uppkommer som en följd av den miljö som barnet vistas i, och barn beskrivs oftast som barn i svårigheter. De beskrivningar som förskollärarna gör går även att härröra till dilemmaperspektivet som enligt Nilholm (2007) ser på problematiken utifrån olika aspekter och där det sällan finns en enda förklaring till de svårigheter som erfars. Problematik utifrån ett dilemmaperspektiv blir väl synligt när Elisabeth berättar om att hon hade kännedom om att ett barn som uppvisade problemskapande beteende i förskolan hade en bekymmersam familjesituation. "...ja, jag vet inte vad svårigheterna egentligen berodde på. Om det var i henne själv eller om det... det hon hade i sin familj eller så..." Det blir även tydligt att de tankar som finns hos Elisabeth är präglade av den sociokulturella lärandeteorin som menar att barns utveckling påverkas av omgivningen och av samspelet med andra (Hundeide, 2009; Partanen 2007).

## **8.2.2 Erfarenheter av faktorer som påverkar i mötet med barn med problemskapande beteende**

Av studiens resultat framkommer att förskollärarna betonar vikten av att ha nära och goda relationer med både arbetskamrater och de barn de möter i sina verksamheter, framför allt i mötet med barn med problemskapande beteende. Utifrån den sociokulturella lärandeteorin sker utveckling genom interaktion med omvärlden, och enligt Hundeide (2006) är nära relationer med andra i omgivningen en viktig faktor för att en positiv utveckling ska kunna ske. Det uttrycks att arbetsbördan blir lättare att bära när man i personalgruppen har ett liknande förhållningssätt mot dessa barn. Ett gemensamt förhållningssätt inom personalgruppen har även inneburit för flera av förskollärarna att nära vänskapliga relationer med arbetskollegor vuxit fram. Från Elisabeths berättelse framgår att det gemensamma förhållningssättet var en av orsakerna till att en bestående vänskap växte fram mellan henne och hennes förra kollegor: "Vi träffas fortfarande idag. Vi blev så'na vänner. Men vi hade väldigt likt förhållningssätt och väldigt eniga hur vi skulle jobba". Normell (2008) understryker just detta, att förmågan att skapa goda relationer, både med barn och vuxna, ses som en mycket viktig faktor i arbetet med barn. Skolverket (2005) betonar vikten av att personalen i förskolan reflekterar över sitt förhållningssätt mot de dem möter i sitt dagliga yrkesutövande för att kunna hålla en hög kvalitet på verksamheten. Vårt förhållningssätt formas enligt Danielsson och Liljeroth (1998) av vårt tankemönster, som i sin tur har blivit påverkat av de erfarenheter vi gjort i livet. Här inbegrips bl.a. känslor, värderingar och kunskaper. Den sociokulturella lärandeteorin blir synlig i förskollärarnas berättelser när de



talar om de erfarenheter de har i mötet med andra – både med kollegor och med barn på förskolan. Inom den sociokulturella lärandeteorin är det interaktionen med andra människor och vår omvärld som bidrar till både individens och gruppens utveckling (Säljö, 2014). Detta innebär att eftersom barn även lär beteenden i interaktion med andra, blir förskolläraernas förhållningssätt mot både barn och vuxna betydelsefullt för varje barns utveckling och lärande.

Engquist (2009) hänvisar till Gardner som anser att den intuitiva förmågan är en viktig aspekt, tillsammans med den erfarenhet och kunskap en professionell yrkesutövare har. Det finns en del likheter mellan detta sätt att se på den intuitiva förmågan med Bredmars (2014) sätt att beskriva den emotionella lyhördheten:

”...lärarens arbetsglädje är förknippat med emotionell lyhördhet och pekar ut det som ett yrkeskunnande. Med emotionell lyhördhet menas en slags praktisk visdom som ledsagas av det som är emotionellt 'känt' i situationen, nämligen det som känslorna ger kännedom om. En känslas skärpa, en vässad känslighet uppstår genom det engagemang och involverande i situationen som känslan möjliggör. Emotionell lyhördhet, som en förmåga i lärarbetet, innebär en sensibilitet i varje specifik situation som kan ledsaga val och handlingar. Lärares omdömesförmåga vilar på förnuft och känsla”. (Bredmar, 2014, s. 238)

Likheter mellan den intuition som Engquist (2009) beskriver och den emotionella lyhördheten som Bredmar (2014) skriver om, finns i det Elisabeth uttrycker när hon säger att hon handlar intuitivt i mötet med barn som har problemskapande beteende. Elisabeth belyser dock att hon har ett behov av att teoretiskt kunna benämna och sortera de metoder och förhållningssätt hon har.

Det förhållningssätt och de metoder som förskollärarna berättar att de tillämpar, visar likheter med de metoder som både Hejlskov Elvén (2009) och Greene (2003) förespråkar. Hejlskov Elvén (2009) menar att affekt ”smittar” och om ett barn börjar ge uttryck för att hamna i affekt, är en effektiv metod att minska det utagerande beteendet hos barnet, att förhålla sig lugn och låta barnet smittas av den vuxnes emotioner istället. Förskollärarna uttrycker, på liknande sätt, när de menar att de försöker ”mota Olle i grind”, d.v.s. ligga steget före och att avleda. Ytterligare en metod som förskollärarna nämner är att ha en tydlig struktur i verksamheten som är förutsägbar, men som ändå är flexibel. Greene (2014) förordar den vuxnes flexibilitet i mötet med barn som upplevs oflexibla, och menar att det som är avgörande för barn med bristande flexibilitet och explosivitet är bemötandet från omgivningen. För att hjälpa den vuxna att sortera och rangordna vilka beteenden som ska prioriteras att sätta stopp för har Greene (2014) utarbetat en, vad han kallar, korgmodell. Korgmodellen går ut på att den vuxna i tanken ska kunna sortera vilka av barnets beteenden som måste sättas stopp för omedelbart (korg A), de beteenden som den vuxna anser är viktiga att bemästra men där den vuxna hittar vägar att kompromissa om det som rör situationen (korg B) samt de beteenden som den vuxna när situationen uppstår, får lämna därhän i just det ögonblicket (korg C).

I samtliga förskollärares berättelser framgår att de blir känslomässigt engagerade i mötet med de barn som uppvisar ett problemskapande beteende i förskolan. För flera av förskollärarna blir minnena av sina upplevelser så påtagliga att de börjar gråta under intervjun. Ingrid har fortfarande känslomässiga band till ett barn som slutat på förskolan och har hälsat på barnet i den skola det befinner sig nu. Hon uttrycker att hon kände ett alldeles särskilt engagemang till

det barnet. ”Ja, alltså sånt där barn kan man ju aldrig riktigt släppa”. Även Elisabeth uttrycker att hon fortfarande hyser starka känslor till ett barn som slutade förskolan för många år sedan, genom att berätta ”Men jag kan säga att jag älskar henne”. Bredmar (2014) menar att professionalitet i läraryrket innebär att låta känsla och förnuft sammanflätas så att förmågan till emotionell lyhördhet utvecklas. Kinge (2009) poängterar att den vuxnas emotionella engagemang är viktigt i mötet med barn med problemskapande beteende och menar att barn behöver ovillkorlig kärlek och bli bejakade för vad de är och inte bara för det de gör. Detta för att bl.a. kunna bygga upp sin självbild.

### 8.2.3 Anpassning

I ett av förskolans viktigaste styrdokument går det att läsa:

“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 så att de utvecklas så långt som möjligt”. (Skolverket, 2011, s. 5)

Svedberg menar att ”Priset för att tillhöra en grupp heter anpassning” (2012, s. 106) och fortsätter ”vi anpassar oss för att överensstämna med hur vi tror att andra anser att vi ska bete oss för att få den trygghet och det erkännande vi alla är beroende av”.

De upplevelser som förskollärarna ger uttryck för rörande anpassning i förskolan är bl.a. verksamhetens lärmiljö, förhållningssätt och organisatoriska förändringar. Detta skulle kunna tyda på att förskollärarna utgår från den sociokulturella lärandeteorin, där det betonas att lärande sker i det sociala samspelet mellan barnet och dess omgivning och inte endast som ett resultat av biologiskt betingade faktorer (Partanen, 2007). Studiens resultat visar tydligt att dessa anpassningar framförallt gäller de barn som inte anpassar sig till den gruppkultur som är rådande på avdelningen. Men dessa anpassningar görs inom den befintliga verksamheten och nästan uteslutande på gruppnivå, där hänsyn tagits till de barn som på olika sätt är i behov av särskilt stöd. Flera av förskollärarna har erfarenheter av att dela in barngruppen i mindre grupper och att ge barn med problemskapande beteende mer av sin uppmärksamhet och tid, och genom att anta ett flexibelt förhållningssätt, vilket ibland kan ses som extra förmåner hos andra barn och vuxna. Detta förhållningssätt, att anpassa de krav som ställs på barn med problemskapande beteende under deras vistelse på förskolan går hand i hand med det Hejlskov Elvén (2009) förespråkar.

Lutz (2009) belyser i sin studie att förskollärare har olika sätt att se på anpassning i förskolan. Dels utifrån tanken att förskolan ska anpassa sin verksamhet efter de individuella behov som finns i barngruppen, dels att barnet ska anpassas till den befintliga miljön i förskolan för att förberedas för den verklighet som finns utanför förskolans väggar. Lutz (2009) menar att de anpassningar som görs utifrån de individuella behov som finns, även gagnar hela barngruppen. Anpassningar som görs utifrån barns individuella behov kan ses som anpassat stöd – scaffolding – då barnet kan klara en uppgift med hjälp av stöttning från omgivningen menar Hundeide (2006). Ett tydligt exempel på anpassat stöd är Karins beskrivning av fysisk kontakt med barn som upplevs oroliga. Hon berättar om ett barn som uppfattades oroligt i större samlings, men som blev lugnare och mer harmonisk genom att hålla hennes hand. Genom ett anpassat stöd skapades möjligheter för barnet att vara med i gruppaktiviteter på förskolan.

Majas erfarenheter om anpassning kan tyckas oförenliga med Lutzs (2009) beskrivning, då det framgår i hennes berättelse att hon anser att det inte går att anpassa verksamheten till alla barn. Maja antyder att det inte finns tillräckligt med förutsättningar för att hon ska kunna anpassa verksamheten till alla barn och menar att det är några få barns behov som får styra verksamheten. ”Jag skulle vilja säga att det går inte att anpassa verksamheten till alla barn. Åtminstone är inte jag kapabel till det i alla fall”. Detta uttalande skulle kunna indikera på att Maja upplever ett av förskolans viktiga mål att anpassa verksamheten till alla barn, som ouppnåeligt. Alla fyra förskollärares berättelser vittnar om att de organisatoriska förändringarna som de upplever, med ökat barnantal och mindre personaltäthet är bidragande faktorer till att trots deras strävan mot att anpassa förskolans verksamhet till alla barn, inte alltid når målet.

## 9. Specialpedagogiska implikationer

Att möta barn med problemskapande beteende väcker många känslor hos de fyra förskollärare som medverkar i denna studie. Det är känslor av ömhet och oro men även glädje över att få se när ett barn lyckas. Den emotionella och relationella förmågan är en viktig del av förskollärares professionella kompetens, menar Normell (2008), framför allt i mötet med de barn som uppvisar ett problemskapande beteende i förskolan. Att få tid för reflektion över sitt eget förhållningssätt blir därmed viktigt, och genom samtalsgrupper med kollegor kan man få insikt om sin egen betydande roll i de olika relationer som skapas mellan barn, föräldrar och kollegor. Det finns ett stort behov av sådan reflektionstid, framgår i denna studie, då förskollärarna är eniga om att det inte bara saknas tillräckliga resurser i barngrupperna, utan även resurser i form av tid för att skapa goda relationer med sina kollegor och där man kan hämta kraft i sitt yrkesutförande. Här skulle specialpedagoger inom förskolan kunna vara behjälpliga med sin förståelse för olika specialpedagogiska perspektiv, aktuell forskning, förhållningssätt, och sina kunskaper inom handledning. Genom att i samtalsgrupper med en specialpedagog som samtalsledare, ge förskollärare tid till gemensam reflektion skapas både möjligheter till goda relationer mellan arbetskamrater och även vetskapen om att man inte står ensam med de känslor som väcks i mötet med barn med problemskapande beteende.

## 10. Framtida forskning

Om lärande ses utifrån ett sociokulturellt perspektiv, är samspelet mellan den lärande och omgivningen avgörande (Partanen, 2007). Omgivningen, i detta avseende, handlar både om den fysiska miljön men även om den psykiska miljön där goda och nära relationer anses vara mycket nödvändigt (Hundeide, 2006). Många av de metoder som idag är tongivande inom det specialpedagogiska verksamhetsområdet i forskning och litteratur (Greene, 2003; Hejlskov Elvén, 2009) instruerar om praktiska tillvägagångssätt för att hjälpa de barn som uppvisar problemskapande beteende. Det framstår vara mer okomplicerat att på ett synligt sätt göra förändringar i den fysiska miljön och att använda sig av metoder som vägleder hur man ska handla i uppkomna situationer. En av förskollärarna beskrev i studien att ”Det är ju lite grann hur man är som person också, om man passar till det. För det kan man göra mer eller mindre kan jag tycka”. Huruvida förskollärares fallenhet för att utveckla sina emotionella och relationella förmågor har betydelse för hur barn med problemskapande beteende utvecklas är något som kan vara svårt att mäta, men ingen omöjlighet. Jag efterlyser således forskning kring hur betydelsefulla de emotionella och relationella förmågorna är, och hur förskollärares ”fingertoppskänsla” kan utvecklas så att den upplevs som en naturlig del i mötet med barn med problemskapande beteende. Jag vill därför avslutningsvis återigen belysa en av alla de upplevelser som de fyra förskollärarna så generöst delade med sig av i studien. Den uttrycker något av det som jag önskar att alla inom förskolans verksamhet får uppleva, nämligen ett emotionellt engagemang:

”Det har alltid varit en utmaning för mig att se dessa barn lyckas.  
För det går! Och det är helt fantastiskt. Det är så man kan börja gråta”  
säger Elisabeth och skrattar innerligt och högt.

## Referenser

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik - ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66-84). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (s. 9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 9-58). Lund: Studentlitteratur.
- Booth, T. (1998). The poverty of special education: Theories to the rescue? In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Theorising Special Education* (p. 78-88). London: Routledge.
- Bredmar, A-C. (2014). *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences 351). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.  
Tillgänglig: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35247/1/gupea\\_2077\\_35247\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35247/1/gupea_2077_35247_1.pdf)
- Broberg, M., Hagström, B., & Broberg, A. (2012). *Anknytning i förskolan - vikten av trygghet för lek och lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Dahlgren, L. O., & Johansson, K. (2009). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 122-135). Stockholm: Liber AB.
- Danielsson, L., & Liljeroth, I. (1998). *Vägval och växande – specialpedagogiskt perspektiv. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber AB.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se>
- Engquist, A. (2009). *Om konsten att samtala. En bok för människor i kontaktyrken*. Stockholm: Norstedts Förlagsgrupp AB.
- Forster, M. (2009). *Fem gånger mer kärlek: forskning och praktiska råd kring föräldrar och barn*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gerland, G., & Aspeflo, A. (2015). *Barn som väcker funderingar. Se, förstå och hjälpa förskolebarn med en annorlunda utveckling*. Enskededalen: Pavus Utbildning AB.
- Greene, R. W. (2001). *The explosive child*. New York: HarperCollins Publishers Inc.
- Greene, R. W. (2003). *Explosiva barn*. Stockholm: Cura bokförlag.

Göthlin, M., & Widstrand, T. (2012). Nonviolent communication. I B. Friberg & I. Hakvoort (Red.), *Konflikthantering i professionellt lärarskap* (s. 129-150). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teacher's Perceptions of their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, 16 (8), 811-826.

Hejlskov Elvén, B. (2009). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.

Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.

Johannessen, E. (1997). *Barn med socio-emotionella problem*. Lund: Studentlitteratur.

Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap* (Doctoral dissertation in education, Malmö Studies in Educational Sciences No. 35). Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.  
Tillgänglig: <https://dspace.mah.se/handle/2043/4984>

Kinge, E. (2009). Bokstavsbarren. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur.

Krokmark, T. (2007). Funktionalistisk handledning i grupp – på postmodern fenomenologisk grund. I T. Krokmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 291-318). Lund: Studentlitteratur AB.

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

Lutz, K. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern. Styrning & administrativa processer*. (Doctoral dissertation in education, Malmö Studies in Educational Sciences No. 44). Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen. Tillgänglig: <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/7812/Inlaga%20PDF%20tryck.pdf?sequence=2>

Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola. Möte med det som inte anses lagom*. Stockholm: Liber AB.

Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: The Emotions in Teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., & Tveit, A. (2007). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar. Teoretiska och praktiska perspektiv*. Stockholm: Liber AB.

Normell, M. (2008). *Från lydnad till ansvar. Kunskapssyn, känslor och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

- Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rosenqvist, J. (2007). Landvinningar på väg mot en skola för alla. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12/2, 109-118.
- Sandberg, A. (Red.), (2009). *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2001). Asplund Carlsson, M., Pramling Samuelsson, I., Kärrby, G. *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid: nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2005). *Allmänna råd och kommentarer. Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98 reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen. (2010). *Barn som utmanar. Barn med ADHD och andra beteendeproblem*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi – utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Liber AB.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Svedberg, L. (2012). *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

# Bilaga 1

## Intervjuguide

### 1. Situationer/Definitioner

**Kan du berätta om någon situation där ett barns beteende väckt dina funderingar?**

Uppföljningsfrågor:

Minns du vad som hade hänt strax innan? Beskriv gärna så detaljerat du kan.

Var befinner du dig och var befinner sig barnet?

Hur många andra finns med i situationen?

Vad tänker du?

Vad känner du?

Hur handlar du i den situationen?

Hur känner du dig efter situationen?

Upplever du att barnet ofta hamnar/hamnade i liknande situationer?

Hur skulle du definiera det beteendet barnet uppvisar som du just beskrivit?

### 2. Positiva erfarenheter

**Minns du någon situation då du kände att ditt handlande hjälpte barnet ur en svår situation? (Känslan av att: ”wow, det här funkar ju!”)**

Uppföljningsfrågor:

Minns du vad som hade hänt strax innan? Beskriv gärna så detaljerat du kan.

Var befinner du dig och var befinner sig barnet?

Hur många andra finns med i situationen?

Vad tänker du i situationen?

Vad känner du?

Hur handlar du i den situationen?

Hur vet du att du ska handla på det här sättet?

Hur känner du dig efter situationen?

Upplever du att ditt handlande i denna situation påverkat ditt sätt att tänka och handla i liknande situationer? På vilket sätt då?

### 3. Anpassning

**Vad innebär uppdraget för dig, att förskolan ska anpassa verksamheten till alla barn?**

Uppföljningsfrågor:

Vad har du för erfarenheter och upplevelser i arbetet med att anpassa verksamheten till alla barn?

Finns det någon särskild situation du kan berätta om?

Kan du berätta om någon situation då det inte känts lika positivt?

Vad tänkte du då?

Finns det något mer du vill tillägga?