



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Möjligheter och Hinder

En vinjettstudie om pedagogers resonemang om barn som upplevs utagerande i förskolan

Line Oskarsson  
Camilla Glimfjord  
Specialpedagogiska programmet



Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SPP610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2019  
Handledare: Ingrid Johansson  
Examinator: Göran Söderlund

---

Nyckelord: Relationer, bemötande, förhållningssätt, barnsyn, utagerande beteende, förskola

## Abstract

Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger i fem förskoleområden i två olika kommuner resonerar med utgångspunkt i sina erfarenheter kring möjligheter och hinder i bemötandet av barn som visar ett utagerande beteende.

Studien har tagit sin utgångspunkt i en livsvärldsfenomenologisk ansats, då vi resonerat utifrån en konkret situation med fokus på pedagogers erfarenheter och upplevelser av att möta barn som visar ett utagerande beteende. Empirin har samlats in genom en kvalitativ metod som utgår från en vinjett med fyra öppna frågor att besvara. Vinjetten beskriver en för oss vardagsnära situation, som visar hur pedagogen Cilla möter Adrian, 5 år, vid en samlingsituation. Totalt 86 pedagoger har deltagit i studien. Empirin har analyserats med inspiration från en kvalitativ analysmodell, då liknande områden ur empirin har förts samman och bildat nya mönster och ny förståelse.

I resultatet framkommer att pedagogernas beskrivna agerande många gånger sammanfaller med vilka möjligheter de ser i verksamheten. Samtidigt beskriver respondenterna hinder såsom avsaknad av de önskemål de har för sin verksamhet. Många respondenter beskriver hur de skulle agerat för att förbereda inför samlingsen. De beskriver också hur de skulle agerat efter samlingsen för att möta Adrian på ett bra sätt. Vikten av en tydlig struktur och goda relationer lyfts. Det ses också som viktigt att som pedagog kunna behålla sitt lugn. Barngruppernas storlek i kombination med för få pedagoger, ses av respondenterna som hinder i verksamheten. Även tidspress som leder till pedagogers stress och många barn i behov av olika sorters stöd beskrivs som hinder. Önskemål för verksamheten handlar om ökad samsyn i arbetslaget, mer kunskaper och förändringar i förskolans organisation. Det förekommer också respondenter som inte ser några hinder och inte önskar förändra sin verksamhet.

# Förord

Äntligen ha vi nått vårt mål!

Vi vill tacka alla pedagoger, som har ställt upp i vår studie och berättat om, hur ni skulle ha agerat i mötet med barn som upplevs ha ett utagerande beteende. Tack för att ni har tagit er tid och så frikostigt delat med er av era tankar om möjligheter och hinder, som ni ser i era verksamheter. Utan er hade detta inte varit möjligt. Vi vill också tacka de pedagoger som tog sig tid att delta i vår pilotstudie och förskolecheferna, som har låtit sina pedagoger delta i studien på arbetstid.

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Ingrid Johansson som alltid har svarat snabbt när vi har behövt komma i kontakt samt lotsat oss rätt och fått oss att tänka till både när det gäller form och innehåll.

När det gäller författandet av uppsatsen delade vi från början upp texten i olika delar och arbetade med dessa var för sig. Därefter har vi gemensamt sammanfogat delarna för att få en text som båda varit lika delaktiga i.

Vi har träffats varje vecka från januari till mars och då diskuterat, skrivit och bestämt hur vi ska gå vidare. Under april månad har vi arbetat mer uppdelat med att analysera resultatet och då kommunicerat skriftligen och muntligen via telefon minst en gång i veckan. Under maj månad har vi träffats en gång i veckan igen för att diskutera texten och skriva klart resultatet tillsammans.

*Göteborg maj 2019*

*Line Oskarsson och Camilla Glimfjord*

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>2</b>
<b>3</b>	<b>Litteratur- och forskningsgenomgång</b> .....	<b>3</b>
	<b>3.1 Förskolans styrdokument</b> .....	<b>3</b>
	<b>3.2 Barnsyn</b> .....	<b>3</b>
	3.2.1 Perspektiv för att förklara svårigheter.....	4
	<b>3.3 Skyddsfaktorer</b> .....	<b>5</b>
	3.3.1 Kunniga pedagoger och en fungerande miljö.....	5
	3.3.2 Relationer .....	5
	3.3.3 Emotionellt stöd för social kompetens.....	6
	<b>3.4 Beskrivningar av barn som upplevs utmanande</b> .....	<b>6</b>
	3.4.1 Exekutiva funktioner .....	7
	3.4.2 Affektteori .....	7
<b>4</b>	<b>Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>9</b>
	<b>4.1 Livsvärldsfenomenologi</b> .....	<b>9</b>
	<b>4.2 Specialpedagogiska perspektiv</b> .....	<b>10</b>
	4.2.1 Kategoriskt perspektiv.....	10
	4.2.2 Relationellt perspektiv.....	10
<b>5</b>	<b>Metod</b> .....	<b>11</b>
	<b>5.1 Val av metod</b> .....	<b>11</b>
	5.1.1 Vinjettmetoden.....	11
	5.1.2 Utformande av vinjett.....	11
	<b>5.2 Pilotstudie</b> .....	<b>12</b>
	<b>5.3 Urval</b> .....	<b>12</b>
	<b>5.4 Genomförande</b> .....	<b>13</b>
	<b>5.5 Bearbetning och analys</b> .....	<b>13</b>
	<b>5.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet i kvalitativ forskning</b> .....	<b>15</b>
	5.6.1 Tillförlitlighet.....	15
	5.6.2 Äkthet .....	16
	<b>5.7 Etiska överväganden</b> .....	<b>17</b>
<b>6</b>	<b>Resultat</b> .....	<b>18</b>

<b>6.1</b>	<b>Pedagogers agerande utifrån den beskrivna situationen</b>	<b>18</b>
6.1.1	Förberedelse innan samlingen	18
6.1.2	Under samlingen	19
6.1.3	Efter att Adrian agerat	20
<b>6.2</b>	<b>Möjligheter</b>	<b>21</b>
6.2.1	Flera pedagoger eller mindre grupper	21
6.2.2	Relationer och bemötande	21
6.2.3	Gemensamt förhållningssätt och kunskapssyn	22
6.2.4	Förberedelse och tydlighet	22
6.2.5	Frivillig samling	22
<b>6.3</b>	<b>Hinder</b>	<b>23</b>
6.3.1	Personaltäthet och barngruppens storlek	23
6.3.2	Kunskap saknas	24
6.3.3	Ser inga hinder	24
<b>6.4</b>	<b>Önskemål om verksamheten</b>	<b>25</b>
6.4.1	Förskolans organisation	25
6.4.2	Trygghet och relationer	26
6.4.3	Mer kunskap om bemötande och förhållningssätt	26
<b>6.5</b>	<b>Resultatsammanfattning</b>	<b>27</b>
<b>7</b>	<b>Diskussion</b>	<b>28</b>
7.1	Resultatdiskussion	28
7.2	Metoddiskussion	31
7.3	Specialpedagogiska implikationer	32
7.4	Förslag till framtida forskning	33
	<b>Referenslista</b>	<b>34</b>
	<b>Bilaga 1</b>	
	<b>Bilaga 2</b>	

# 1 Inledning

I vårt arbete, både som förskollärare och som specialpedagoger i förskolan, möter vi barn som visar beteenden som pedagogerna har svårigheter att bemöta. När ett barn hamnar i affekt av olika orsaker och pedagogerna inte når fram, kan det uppstå konflikter, som upplevs utmanande. Lågaffektivt bemötande (Hejlskov Elvén & Edfelt, 2017) är aktuellt i pedagogiska diskussioner, som vi möter ute i verksamheten, men detta syns inte alltid i förskolans praktiska arbete. Vi är nyfikna på hur pedagoger i förskolan resonerar utifrån sina egna erfarenheter kring att möta barn, som visar ett utagerande beteende; vilka möjligheter och hinder finns i verksamheten och kan pedagogerna planera sitt agerande utifrån dessa?

Förskolan kan vara en stor utmaning för barn, då de kan ställas inför krav som de kanske inte kan klara. De behöver mötas av kunniga pedagoger, som ser dem utifrån deras förmågor och kan möta dem med förståelse (Björck-Åkesson, 2014). Förskolan kan också vara en utmaning för pedagogerna då de, trots stora barngrupper, måste se till att verksamheten fungerar alla dagar i veckan så barnen får möjlighet att utvecklas. Vistelsetiderna på förskolan är idag längre jämfört med tidigare, samtidigt är det svårt att få tag på vikarier i den utsträckning som skulle behövas för att täcka behovet. Pedagogerna har fått mer administrativa uppgifter, som medför att de inte befinner sig i barngrupp hela tiden under arbetsdagen. Det finns en stor variation när det gäller barns utveckling av förmågor och färdigheter. Variationen gör att det är viktigt att pedagogerna förstår att det alltid finns en orsak till barns handlande. Särskilt viktigt är det att förstå att det finns orsaker till att det uppstår problemskapande beteenden (Edfelt, 2015).

I mötet med barn i förskolan är utbildning, kunskap och ett professionellt förhållningssätt nödvändiga redskap, som ska vara kopplade till skollag, läroplan och FN:s barnkonvention. Pedagogiska metoder som används måste erbjuda begripliga och förutsägbara strukturer, som skapar delaktighet, tillgänglighet, samhörighet och motivation för barnen (Hejlskov Elvén & Edfelt, 2017). För att få reda på hur pedagoger i förskolan resonerar kring detta, vill vi presentera en vinjett där ett barn visar ett beteende som upplevs utagerande. Pedagogerna som deltar i vår studie får sedan svara på frågor om detta.

## 2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger i fem förskoleområden i två olika kommuner resonerar, med utgångspunkt i sina erfarenheter, kring möjligheter och hinder för att bemöta ett barn som visar ett utagerande beteende. Vi vill också ta reda på hur pedagogerna önskar att det hade sett ut i verksamheten<sup>1</sup>.

- Hur beskriver pedagogerna i studien, att de skulle agerat i mötet med ett barn, som visar ett utagerande beteende?
- Vad ser pedagogerna i studien för möjligheter i sin verksamhet i mötet med ett barn, som visar ett utagerande beteende?
- Vad ser pedagogerna i studien för hinder i sin verksamhet i mötet med ett barn, som visar ett utagerande beteende?
- Hur skulle pedagogerna i studien önska att deras verksamhet såg ut för att kunna bemöta ett barn, som visar ett utagerande beteende?

---

<sup>1</sup> Undersökningen kommer att ta sin utgångspunkt i en vinjett, där pedagogerna läser en fiktiv berättelse som de sedan får svara på frågor om. Detta beskrivs utförligt i kapitlet metod.

### 3 Litteratur- och forskningsgenomgång

Med fokus på verksamheten i förskolan redogör vi i detta kapitel för forskning om barn som uppvisar ett utagerande beteende. Då förskolan styrs av skollagen och läroplanen för förskolan börjar vi med att sammanfatta innehåll i styrdokumenterna som är relevanta för vårt syfte.

Vidare behandlas hur pedagogernas barnsyn kan skapa hinder och möjligheter för barns agerande. Därefter redogörs för forskning om hur miljön i förskolan och pedagogers bemötande ger förutsättning för de barn som upplevs som utagerande. Slutligen behandlas forskning om barn i behov av särskilt stöd med särskilt fokus på barn, som upplevs som utagerande i mötet med förskolans olika situationer.

#### 3.1 Förskolans styrdokument

Både skollag och läroplan är tydliga med att förskolan ska bemöta barns olika behov. Skollagens åttonde kapitel, 2 § beskriver hur förskolan ska erbjuda barn en trygg omsorg och arbeta för deras utveckling och lärande. "Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet" (SFS 2010:800).

I läroplanen för förskolan står att förskolan ska ta hänsyn till barns olika förutsättningar och behov samt anpassas för varje barn. Läroplanen lägger vikt vid en likvärdig utbildning men poängterar, att den inte kan se likadan ut överallt. Barn, som av olika orsaker har behov av mer stimulans eller är i behov av särskilt stöd, ska enligt läroplanen särskilt uppmärksammas (Skolverket, 2016). Läroplanen framhåller vikten av trygghet och omsorg för att barn ska utveckla en god självkänsla och se sig själva som en lärande individ. "Alla barn ska få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen" (s. 5).

Barnkonventionen antogs i FN:s generalförsamling i november 1989 och beskriver de grundläggande principerna om barns rättigheter i 54 artiklar. Barnkonventionen kommer att bli svensk lag 2020 (SFS 2018:1197). Det finns fyra grundläggande principer, som alltid ska uppmärksammas i frågor som rör barn. Dessa uttrycker alla barns lika värde, att barns bästa ska beaktas i alla beslut som rör barn, alla barns rätt till liv och att få möjlighet att utvecklas samt rätten att få uttrycka åsikter och få dem respekterade (UNICEF Sverige, 2009).

#### 3.2 Barnsyn

Synen på barn förändras ständigt. Tidigare sågs barn som passiva och omogna. Den biologiska åldern användes för att sortera barn och för att avgöra deras generella mognad. I dag växer en annan bild av barnet fram. Barn ses som kompetenta och på många sätt oberoende av vuxna. Det innebär inte att barn inte behöver vuxna, men vuxna behöver inte och ska inte kontrollera alla aspekter av barnets tillvaro (Askland & Sataøen, 2014). Barnsyn är ett begrepp som beskriver vad ett barn är. De olika perspektiven bestämmer hur pedagogen ser barn genom perspektivets filter. Pedagogen färgas av de föreställningar som hen bär med sig dels genom



egna erfarenheter och dels genom kunskaper från sin utbildning. Tolkningsfilter och barnsyn behöver både analyseras och reflekteras över, då den psykologiska och pedagogiska kunskapen om barn ständigt förändras (Sommer, 2005).

Det är viktigt för pedagogen att fundera över hur barnet uppfattas. Detta kan se olika ut i olika delar av landet eller i olika sociala och kulturella skikt. Samtidigt är det viktigt att pedagogen ser barnet, som någon som skapar sin egen kunskap och sin identitet i samspel med andra och är nyfiken och aktivt utforskande (Askland & Sataøen, 2014).

Det rådande förhållningssättet i förskolan är *utvecklingspedagogik* som är förbundet med barnperspektiv. *Utvecklingspedagogik* är forskningsbaserad och bygger på att pedagogerna kan utmana barns meningsskapande på flera plan (Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide, 2011). När erfarenheter som barnet erhållit synliggörs, skapas en förståelse för olika aspekter av barnets värld. Lärandet som sker blir liktydigt med utveckling och barnet kan relatera till händelser på ett nytt sätt, där lek och lärande bildar en helhet. I praktiken drar sig pedagogerna många gånger undan ur barnens lek, även om de också där behöver stödja, inspirera och utmana barnen för att kunna uppmuntra dem att komma vidare i den process som får dem att förstå sin omvärld. Inriktningen behöver ligga på kommunikation, både när det gäller lek och lärande (Pramling Samuelsson m.fl., 2011).

*Barnperspektiv* är, att forskare och pedagoger försöker förstå barns uppfattningar, handlingar och erfarenheter med hjälp av "utifrån- in"-metoder, medan *barns perspektiv* istället innebär en "inifrån-ut"-hållning av barnets egna erfarenheter, uppfattningar och förståelse av sin livsvärld. Det första perspektivet, är trots sin barncentrering, en representation av de vuxnas objektifiering av barn. I det andra perspektivet ligger fokus istället på barnen som subjekten i sin egen värld (Pramling Samuelsson m.fl., 2011).

### **3.2.1 Perspektiv för att förklara svårigheter**

I en delstudie i PEGS-projektet<sup>2</sup>, fick pedagoger på förskolor beskriva vad barn i behov av särskilt stöd innebar för dem (Sandberg, Lillvist, Eriksson, Björck-Åkesson & Granlund, 2010). I studien ingick 571 förskoleavdelningar i Mellansverige. Bland pedagogerna på dessa avdelningar angav sjuttio procent av arbetslagen att karaktärsdrag hos barnet var orsaken till behovet av särskilt stöd. Dessa karaktärsdrag uppgavs vara svårigheter i kamratrelationer, språkproblem och koncentrationssvårigheter, oberoende av sammanhanget. Majoriteten i denna grupp av barn var flickor. I trettio procent av arbetslagen hade pedagogerna fokus på gruppen som helhet samt förskolans verksamhet; färre barn upplevdes vara i behov av särskilt stöd och de flesta var pojkar (Sandberg m.fl., 2010). I viss utvecklingspsykologisk forskning försöker man förklara människors beteenden och handlingar i ett sociologiskt perspektiv. Det ses som alltför förenklat att endast se till en aspekt; individen eller påverkan från omgivningen. Istället läggs fokus på vad som sker mellan människor eller mellan människa och miljö (Askland & Sataøen, 2014).

---

<sup>2</sup> Pedagogisk verksamhet för små barn i behov av särskilt stöd i förskolan - generell och specifikt

### 3.3 Skyddsfaktorer

Studier på förskolebarn över tre år i USA samt Storbritannien visar, att det är viktig med välutbildade pedagoger, välplanerad verksamhet och ett gott samspel mellan barn och pedagoger. Även de yngre barnen i förskolan behöver mötas av en verksamhet, som är fri från den negativa stress, som uppstår när barnet själv inte har kontroll över det som händer (Bjørnestad & Pramling Samuelsson, 2012). Pedagoger behöver hjälpa barn att utveckla skyddsfaktorer för att klara svåra situationer. Skyddsfaktorerna kan finnas i miljön runt barnet eller vara personligt skyddande funktioner. Skyddande faktorer är också strategier som skapats för att hantera en stressad situation (Carlsson Kendall, 2015).

#### 3.3.1 Kunniga pedagoger och en fungerande miljö

I en forskningsgenomgång från Nya Zeeland, där kvaliteten för små barn i förskolan kartlades, definierades hög kvalitet i förskolan som att kunna ge barn goda möjligheter att utveckla lärande utifrån sina erfarenheter (Dalli m.fl., 2011). När det gäller pedagogers bemötande av barn samt hur det påverkar barns utveckling, visade studien att det är viktigt med pedagoger som stöttar, är kunniga och förstår konsekvenser av sitt eget handlande. Pedagogerna behöver utbildning för att organisera en miljö av hög kvalitet, som genomsyras av ett förhållningssätt med fokus på goda relationer samt närvarande och aktiva pedagoger som har kunskaper om pedagogiska strategier (Dalli m.fl., 2011). Förskolan kortsiktiga och långsiktiga effekter på barn undersöktes också i en amerikansk långtidsstudie (National Institute of Health and Human Development, 2006). Studien visade hur en god kvalitet i förskolan, gällande bland annat personaltäthet, gruppstorlek, pedagogernas kunskapsnivå och erfarenhet ger färre beteendeproblem, högre språkförståelse samt bättre förberedelse inför skolan för barnen (National Institute of Health and Human Development, 2006).

En annan delstudie i PEGS-projektet visar att det är nödvändigt att pedagoger får handledning och kompetensutveckling för att få en hög kvalitet i förskolan (Sandberg m.fl., 2010). Det är viktigt att pedagogerna får ta del av ny forskning och får reflektera över förhållningssätt och bemötande i den egna verksamheten. Då kan de knyta ihop praktik med teori samt ge ett bättre stöd generellt i gruppen och då också till en enskild individ. Om det finns flera barn i behov av särskilt stöd i barngruppen gör pedagogerna generellt fler och bättre anpassningar för alla barn i gruppen så de blir delaktiga i ordinarie verksamhet. Är det få barn i gruppen, som är i behov av särskilt stöd, särbehandlas ofta dessa barn och får anpassningar, som bara gäller dem (Sandberg m.fl., 2010).

#### 3.3.2 Relationer

Varje individ befinner sig i en relation till något eller någon. Det egna jaget påverkas och utvecklas i relationen (Aspelin & Persson, 2011). Relationen finns i rummet mellan två individer i *sam-varo* och *sam-verkan*. *Sam-varon* handlar om ett autentiskt möte mellan två individer, där båda svarar på varandras äkthet på ett sätt som inte går att planera. *Sam-verkan* handlar om den sociala process som sker i mötet mellan två individer. Handlingar samordnas och kunskap, om hur man kan förstå andra samt hur man gör sig förstådd själv, förmedlas i det sociala samspelet. Det medför en större förutsägbarhet och bättre möjlighet att planera och beräkna. Ett målmedvetet handlande bygger upp *sam-verkan*. Drivs *sam-verkan* för långt, så

främjar den inte längre *sam-varon*, utan blir till normer, som reglerar för hårt så att *sam-varon* tappas bort. Utbildningen i förskolan är ofta uppbyggd av en mängd tillfällen av *sam-verkan* som behöver *sam-varo* i de personliga mötena (Aspelin & Persson, 2011).

Det har visats i flera olika studier att om barnet möts av relationer av god kvalitet förbättras prestationer och beteendeproblem minskar (Howes m.fl., 2008; Hamre & Pianta, 2001). I en amerikansk undersökning i förskolan framgick det, att en verksamhet med hög kvalitet med nära relationer mellan pedagoger och barn presterade barnen bättre, när de skulle lösa olika uppgifter (Howes m.fl., 2008). En annan amerikansk långtidsstudie visar också, att det är viktigt med goda relationer mellan pedagoger och barn eftersom det minskar beteendeproblem och konflikter. Färre barn sägs vara i behov av särskilt stöd. I studien framkom också att avsaknad av goda relationer påverkar barnet upp i mellanstadieåldern. Det visade sig särskilt gälla pojkar och barn som tidigt visat beteendeproblem (Hamre & Pianta, 2001).

Pedagogens yrkeskunnande samt kvaliteten på samspelet i dialogen mellan pedagog och barn har betydelse (Hattie, 2009). En viktig aspekt för kvaliteten i verksamheten är att kommunikationen är tillitsfull i den sociala relationen. Att pedagogen är barnfokuserad samt använder strategier som relaterar till barnet på ett dialogiskt och hållbart sätt ses som avgörande (Aspelin & Persson, 2011).

### **3.3.3 Emotionellt stöd för social kompetens**

Pedagogernas emotionella stöd sågs i en amerikansk studie som avgörande för utvecklingen av barnens sociala kompetens och för att skapa en trygg miljö i förskolan (Curby, Brock & Hamre, 2013). Det emotionella stödet behöver vara stabilt och konsekvent under dagen och i olika situationer. Resultatet i studien visade minskat problembeteende och ökad social kompetens samtidigt som skolprestationerna förbättrades när pedagogerna bemötte barnen på det här sättet (Curby, Brock & Hamre, 2013). Det finns forskning om social kompetens hos förskolebarn, som visar vikten av att se till barns självreglering (Diener & Kim, 2004). Barn som visar aggressiva tendenser har ofta svårare att reglera sig själva och tappar ofta humöret, vilket påverkar de sociala relationerna; i studien kopplas detta till att barn har olika temperament (Diener & Kim, 2004).

## **3.4 Beskrivningar av barn som upplevs utmanande**

När pedagoger i förskolan i en studie uppgav hur många förskolebarn, som de ansåg var i behov av särskilt stöd visade resultatet, att det var ungefär sju procent av barnen, av dessa var det bara ungefär en femtedel som hade en diagnos eller ett identifierat funktionshinder (Lillvist & Granlund, 2010). Det var också barnen som fått en diagnos som erhöll särskilt stöd från pedagogerna på förskolan. Resterande hade ingen uttalad diagnos. Pojkar var dock överrepresenterade i båda grupper. Den vanligaste svårigheten hos såväl barn med som utan diagnos var tal- och språksvårigheter. Därefter följde svårigheter med samspel och uppmärksamhet. En stor del av barnen rapporterades ha två eller fler områden de visade svårigheter inom. I studien framhölls att det är viktigt, att bedömningen av barn i behov av särskilt stöd i förskolan utgår från den sociala samt den fysiska miljön och inte enbart utifrån

diagnoskriterier eller barnets utveckling utifrån milstolpar i en så kallad normal utveckling för ett barn (Lillvist & Granlund, 2010).

Barn är olika som individer redan som spädbarn och barns temperament handlar om biologiskt grundade egenskaper, som påverkar hur barnet reagerar på sinnesintryck samt hur det bearbetar information. Barn som har ett lätt temperament har lätt att finna balansen i vardagen, medan ett barn med ett mer svåruppvärmt temperament tar längre tid på sig för att känna sig bekväma och upplevs mer vaksamma i nya situationer. En förståelse för detta kan underlätta för pedagoger, att kunna bemöta barnet utifrån dess person (Edfelt, 2015). Barn som har svårare temperament kan i högre grad uppleva stress vid anpassning till förskola, till kamrater och i relationer på förskolan, än barn med ett lättare temperament. Såväl positiva som negativa socio-emotionella effekter i förskolan och barnets reaktion på dessa verkar till viss del kunna härledas till barnets temperament (Phillips, Fox & Gunnar, 2011).

### **3.4.1 Exekutiva funktioner**

De exekutiva funktionerna är de funktioner, som styr det målmedvetna beteendet och påverkar handlingar i olika situationer (Edfelt, 2015). När de olika exekutiva funktionerna, såsom arbetsminne, initiativförmåga, uppmärksamhet, planering och självreglering, fungerar tillsammans hjälper de till att göra oss självständiga. De är som att ha en projektledare i hjärnan som har överblick, planerar och kalkylerar risker samt hjälper till att ta beslut, som är fungerande i situationen (Jensen, 2017).

Förståelse för exekutiva funktioner och hur dessa utvecklas blir viktiga att känna till för pedagoger i förskolan, då det minskar risken för att utsätta barn för överkrav (Edfelt, 2017). Överkrav menas att kravet överstiger de förmågor och färdigheter ett barn utvecklat. Överkrav leder ofta till misslyckanden, vilket i sin tur riskerar att skapa dåligt självförtroende för barnet samtidigt som de negativa tillsägelseerna från vuxna ofta ökar. På så sätt kan man säga att överkrav bidrar till problemskapande beteenden (Edfelt, 2017). Svårigheter att skifta mellan kognitiva sammanhang kan bidra till ökad frustration, vilket kan förklara explosiva utbrott. Frustrationen ökar, vilket kan göra att den vuxne upplever att även småsaker kan leda till ett explosivt utbrott (Greene, 2003).

Det finns även forskning som visar på hur miljön påverkar utvecklingen av exekutiva funktioner. En välorganiserad lärandemiljö i förskolan samt en miljö som upplevs trygg, såväl fysisk som känslomässigt, sågs som framgångsfaktorer för att utveckla väl fungerande exekutiva funktioner (Young Chi, Castle, Williamson, Young, Worley, Long & Horm, 2016).

### **3.4.2 Affektteori**

Affekter är ett signalsystem som gör att vi kan kommunicera upplevda känslor. På 1960-talet utvecklades teorin om affekter av den amerikanske psykologen Silvan S. Tomkins, som framhöll relationen mellan psykologi och biologi när det handlar om känsloliv (Askland & Sataøen, 2014). Det system som beskriver de känslomässiga upplevelserna är kopplade till biologiska mönster och hjärnans system. Även om nervsystemet reglerar känslor påverkar det inte deras kvalitet (Izard, 2009). Våra reaktioner påverkas av egna och andras affekter. Hur vi

uppfattar och sedan svarar på varandras känslotillstånd är ofta grunden till de missförstånd som uppstår (Askland & Sataøen, 2014).

Att vara emotionell är ett känslotillstånd som ses som mildare i sitt uttryck. Vi berörs kanske till skratt eller tårar men förlorar inte kontrollen över oss själva (Askland & Sataøen, 2014). Emotioner är en förening av flera affekter som binds samman med minnen (Izard, 2009). Affekter kan beskrivas som kortvariga känslor och emotioner som långvariga känslor, som pågår så länge som personen har minnen som utlöser dem (Askland & Sataøen, 2014). En emotion upplevs olika av olika personer. Det är det sociala och det kulturella sammanhang vi växer upp i, som formar de emotionella uttrycken (Askland & Sataøen, 2014).

Tomkins urskilde nio medfödda grundaffekter (Askland & Sataøen, 2014). De varierar från mild till intensiv och kan avläsas i ansiktsuttryck. De två positiva affekterna är *intresse/iver* och *välbefinnande/glädje*. Den neutrala affekten är *förvåning/övertaskning*. De sex negativa affekterna är *ledsnad/förtvivlan*, *rädsla/fruktan*, *ilska/raseri*, *skam/förödmjukelse*, *avsmak* och *avsky* (Edfelt, 2017).

Alla människor i vår omgivning påverkar oss. Affekt har en benägenhet att smitta och vi påverkas lätt av glada eller arga personer i vår närhet (Izard, 2009). En person som är arg eller irriterad på en förskola kan snabbt sprida affekten så att det skapas en dålig stämning. En avdelning eller till och med en förskola kan påverkas av detta. Barn och vuxna kan smitta varandra med sina känslor (Edfelt, 2017). Med stöd i utvecklingspsykologin är det destruktivt att bemöta aggressivitet med aggressiva reaktioner eftersom det snarare förstärker beteendet och samtidigt bekräftar att den typen av handlingar är acceptabla (Askland & Sataøen, 2014).

Affektutbrott handlar om att stress i kombination med belastningsfaktorer påverkar hur barnet klarar att kontrollera sig (Hejlskov Elvén, Veje & Beier, 2012). Belastningsfaktorer kan vara grundläggande eller situationsbestämda. Grundläggande belastningsfaktorer kan vara ljud- eller ljuskänslighet, sömnsvårigheter, svårigheter med uppmärksamhet och kommunikationssvårigheter. Det kan också vara krav på barnets förmåga att sitta stilla om barnet är överaktivt eller att klara av att vara i ett nytt sammanhang med många andra trots att barnet har svårigheter att avläsa sociala koder. Situationsbestämda belastningsfaktorer kan handla om en konflikt på gården, förändringar i schemat för dagen eller nya krav som ställts på barnet (Hejlskov Elvén, Veje & Beier, 2012).

## 4 Teoretiska utgångspunkter

Eftersom vi i vår studie undersöker pedagogers förhållningssätt med utgångspunkt i hur de resonerar utifrån en konkret situation, kan man säga att vårt fokus ligger på pedagogernas erfarenheter och upplevelser. Vi menar att vi därför utgår från en livsvärldsfenomenologisk ansats i vår studie.

Förskolan är en ung inrättning om man jämför med grundskolan, och har alltid präglats av en verksamhet, som varit sammanhållen med få särlösningar för enskilda barn. Därför har *en skola för alla* varit lättare att förverkliga inom förskolan än inom grundskolan, som historiskt sett arbetat med särskiljande grupper, där eleverna inte varit inkluderade. Förskolan har varit inkluderande och samtidigt haft en kompensatorisk tanke. Tidigare fanns tanken att förskolan skulle ha en mer fysisk tillgänglighet med inkludering av barn i behov av särskilt stöd, medan förskolan under senare år har inriktats mot ett mer specialpedagogiskt innehåll för alla barn (Palla, 2011).

### 4.1 Livsvärldsfenomenologi

Livsvärldsfenomenologi innebär att forskningen är inriktad på att studera hur den konkreta världen ser ut för varje enskild människa när det gäller egenskaper, värden och betydelser som sammanflätas i mötet med andra (Bengtsson, 2005). Människors handlingar betyder något och människor agerar utifrån betydelsen av egna och andras handlingar. Forskarens uppgift blir att få tillgång till individens tankar och göra en tolkning utifrån deras handlingar och det sociala sammanhang, som de befinner sig i och se situationen utifrån deras perspektiv (Bryman, 2011). Både forskare och de personer som studeras är sammanflätade med sina livsvärldar. Genom att studera andras människors livsvärldar kan forskaren utvidga sin egen horisont. Eftersom livsvärlden är social och historisk och subjekten är kroppsliga är andras världar aldrig helt främmande för oss. Detta innebär att man aldrig behöver leva sig in i andra människors inre liv för att förstå deras handlingar, utan den andres beteende har redan en konkret och levd mening. Verket för att nå fördjupad kunskap om den andre är kommunikation och interaktion. Det krävs någon form av möte, vilket innebär att enbart observationer blir otillräckligt. Att ställa frågor till den vars livsvärld man vill undersöka ger en språklig tillgång till denna (Bengtsson, 2005).

Den verklighetsnära fiktiva berättelse som vi använder oss av i vår studie, ger respondenterna en gemensam bas att utgå ifrån när de reflekterar över handlingar i den påstådda situationen. De reflekterar sedan kring sina egna erfarenheter i kombination med det fiktiva scenariot och bildar sig en uppfattning om hur de själva skulle kunna gå vidare i den påstådda situationen innan de slutligen sätter egna ord på handlingarna. När vi som forskare läser igenom svaren, bildar vi oss en uppfattning utifrån deras beskrivning och tolkar denna, för att sedan dela upp i olika områden som analyseras mot tidigare forskning, som gjorts på området. Slutligen förmedlar vi resultatet i skriftlig form (Bengtsson, 2005).

## **4.2 Specialpedagogiska perspektiv**

Inom det specialpedagogiska fältet gör sig olika perspektiv gällande. Vi har valt att fokusera på det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet eftersom vi tycker oss se att pedagoger många gånger utgår från ett relationellt perspektiv i sina diskussioner om åtgärder i verksamheten, medan vi samtidigt sett lösningar som utgått från ett kategoriskt perspektiv. De två olika perspektiven har haft ett stort inflytande i diskussioner om specialpedagogisk forskning i Sverige (Nilholm & Björck-Åkesson, 2007). Denna dikotomi kan bli enkelspårig om inte komplexiteten i specialpedagogiska frågor tas med i bedömningen, då de båda perspektiven påverkar varandra. De två perspektiven kan ses som olika delar som är föränderliga och som kan överlappa varandra (Palla, 2011). Tidigare dominerade det kategoriska perspektivet, men det relationella perspektivet har blivit betydelsefullt under de senaste decennierna. Båda perspektiven finns representerade inom det specialpedagogiska området (Emanuelsson, Persson & Rosenkvist, 2001).

### **4.2.1 Kategoriskt perspektiv**

Det kategoriska perspektivet utgår från en medicinsk samt psykologisk vinkel, där barnet har svårigheter, är otillräckligt samt måste få specialundervisning (Emanuelsson m.fl., 2001). Det kan beskrivas som ett individinriktat perspektiv, där barnet själv har ansvar för de problem som uppstår. Problem ses som en personlig avvikelse och barnet anses ha svårigheter som ska lösas med specialpedagogiska insatser (Ahlberg, 2013). Svårigheterna bekräftas ofta med diagnoser (Palla, 2011).

### **4.2.2 Relationellt perspektiv**

Det relationella perspektivet utgår från en pedagogisk vinkling (Emanuelsson m.fl., 2001). Arbetslag och specialpedagog har gemensamt ansvar för barn som upplevs vara i behov av särskilt stöd. Det är i möten mellan individer i de olika lärmiljöerna som problem uppstår och det är där det behöver göras anpassningar för att minska svårigheterna för barnet. Svårigheter uppstår i relationen mellan barnet och omgivande krav som inte är anpassade efter barnets förutsättningar (Ahlberg, 2013).

## 5 Metod

Här beskrivs vilken metod som valts för studien, hur detta val gjordes, vilket urval som gjorts för undersökningsgruppen och hur detta motiveras. Vidare redogörs för studiens tillförlitlighet samt vilka etiska överväganden som gjorts.

### 5.1 Val av metod

Studiens syfte är av kvalitativ karaktär med en livsvärldsfenomenologisk ansats, vilket innebär att även metoden för att genomföra studien bör vara kvalitativ. Vårt val av metod föll på att använda oss av en vinjett med efterföljande öppna frågor, för att kunna få del av pedagogers upplevelser och erfarenheter, utifrån våra frågeställningar (Bengtsson, 2005). Eftersom alla respondenter svarade utifrån en identisk konkret beskriven situation kan metoden anses bli mer tillförlitlig än andra kvalitativa metoder. Då svaren skedde helt anonymt utifrån en hypotetisk situation, ökar också möjligheten att på ett avdramatiserat sätt få svar på frågor av känslig karaktär (Kullberg & Brunnberg, 2007).

#### 5.1.1 Vinjettmetoden

Denna metod har tidigare använts främst inom socialt arbete och framförallt i England och USA (Jergeby, 1999). Enligt L. Fridlund är det med en vinjettstudie relativt lätt att nå ett större antal respondenter på samma gång (personlig kommunikation, 2 november 2018). Vinjettmetoden kan utformas på olika sätt. Den kan presenteras som en kort berättelse i skriven form, som ett kortare filmklipp eller som en inläst berättelse respondenterna lyssnar på. Respondenterna får därefter antingen muntligen eller skriftligen svara på ett antal frågor om texten. Detta kan göras i enkätform med öppna eller slutna frågor eller i form av en intervju efteråt (Jergeby, 1999). En vinjett med frågor bildar en verklighetsförankrad forskning, som fokuserar på respondentens normer och värden (Bryman, 2011).

Vinjettmetoden har kritiserats för att utgå från en hypotetisk situation som respondenterna själva inte har upplevt. På så sätt kan de egentligen inte beskriva hur de faktiskt skulle agera i situationen. Kritiken kan dock tillbakavisas med att den hypotetiska situationen kan ge respondenten ett vidare perspektiv (Jergeby, 1999).

#### 5.1.2 Utformande av vinjett

I utformandet av en vinjett bör fyra grundkriterier följas. Vinjetten ska vara lätt att följa och förstå. Den ska även vara logisk och trovärdig. Slutligen bör den inte vara så komplex att respondenten tappar tråden (Jergeby, 1999). Ett viktigt krav när man skriver en vinjett är att situationen som beskrivs är konkret, övertygande och ärlig (Bryman, 2011). Då minskar också möjligheten till att respondenten inte har reflekterat innan svar. Vinjetten som användes var en skriven berättelse som konkret beskriver en, enligt oss, vardaglig situation i förskolan med ett barn, som visar ett utagerande beteende. Vi har utgått från en berättelse i Hejlskov Elvéns & Edfelts *Beteendeproblem i förskolan* (2017), som vi sedan bearbetade för att bättre passa vårt syfte. Efter vinjetten följer fyra frågor som respondenterna skriftligen svarade på. Frågorna har formulerats för att svara på vårt syfte och våra frågeställningar. Eftersom syftet är att ta reda på pedagogernas erfarenheter och kunskaper om att bemöta ett barn, som visar ett utagerande



beteende i förskolan, blir frågan dels hur de tror att de själva skulle agerat i den beskrivna situationen, dels vilka möjligheter och hinder de ser i sin egen verksamhet samt hur de önskar att det skulle vara (Se Bilaga 2).

## 5.2 Pilotstudie

För att säkerställa att respondenternas svar blev användbara i studien genomfördes pilotstudie. En pilotstudie är lämplig att genomföra både inför enkät- och intervjuundersökningar (Bryman, 2011), eftersom det behöver säkerställas att frågorna fungerar samt att studien blir användbar. Om det i pilotstudien förekommer funderingar om vinjetten, som gör frågorna svåra att svara på, är det viktigt att kunna förändra dessa då respondenterna inte har möjlighet att be om förtydliganden vid oklarheter. På så vis kan vår vinjettundersökning till viss del jämföras med en enkätundersökning. Pilotstudien gjorde det också möjligt att avgöra hur tydliga instruktionerna till respondenterna var (Bryman, 2011).

För pilotstudien tillfrågades tre pedagoger på en förskola, som vi känner till genom vårt arbete. Pilotstudien utfördes genom att de fick läsa missivbrev samt vinjett och sedan svara på ett större antal frågor utifrån vinjetten. De fick sedan svara på hur de upplevde vinjetten, huruvida frågorna var svåra att svara på och om de hade andra funderingar kring vinjett eller upplägget för studien. På så sätt kunde vi se vilka frågeformuleringar, som gav bäst svar utifrån syftet med vår studie samt om vinjett och frågor var tydliga nog utan ytterligare förklaringar. Vi fick också en chans att uppskatta hur lång tid det kunde tänkas ta för respondenterna att svara på våra frågor, vilket underlättade planeringen av studien. Efter att pilotstudien var genomförd läste vi igenom svaren och valde sedan ut fyra frågor som vi, utifrån svar och kommentarer, upplevde besvarade våra frågeställningar. Vi förtydligade även ett par frågor, då det framkom önskemål om detta.

## 5.3 Urval

I kvalitativa studier är det vanligt att använda sig av ett strategiskt urval. Respondenterna väljs ut utifrån ett antal variabler, som man tror kan bli intressanta utifrån studiens syfte (Stukat, 2011). Vi utgick från ett målinriktat urval som har sin grund inom det strategiska urvalet (Bryman, 2011). Det målinriktade urvalet innefattar en samstämmighet mellan forskningsfrågorna och urvalet. Urvalet gjordes utifrån tanken att ställa frågor till respondenter, som är viktiga inom den verksamhet som vi ville ställa frågor kring. Vi funderade även på om vi skulle vända oss till förskolor i områden där vi är kända eller om det var bättre att hitta områden, som vi inte känner till genom vårt arbete eller genom våra kontakter. Vi diskuterade även om det var relevant om vi kände till att ett område tidigare arbetat kring lågaffektivt bemötande. Slutsatsen var att det för vårt syfte inte spelade någon betydande roll var vi gjorde vår studie, utan det viktiga var att höra verksamma pedagogers uppfattningar. Detta gjorde också att vi inte tog reda på huruvida respondenterna var förskollärare eller barnskötare. Vi utförde vår studie i totalt fem förskoleområden i två olika kommuner. Vi valde förskoleområden utifrån att i samråd med kollegor kontakta förskolechefer, som vi tänkte skulle ha utrymme i sin verksamhet att delta i studien och som vi trodde skulle ha ett intresse av att medverka.

## 5.4 Genomförande

Tillsammans med förskolechefen i respektive område avtalades en mötestid, då många pedagoger i respektive verksamhet skulle vara närvarande, för att kunna genomföra vinjettstudien. Två av förskolecheferna hade inte möjlighet att låta oss komma på en arbetsplatsträff eller liknande, då agendan för terminen redan var satt. Detta löstes genom att de förskollärare, som är delaktiga i att driva skolutvecklingen framåt på respektive förskola, samlades och fick en genomgång av studien. De tog sedan med sig missivbrev, vinjett och frågor tillbaka till sina kollegor. Empirin samlades in en och en halv vecka senare. I de övriga tre förskoleområden presenterades studien, pedagogerna skrev och materialet samlades in under samma tillfälle. Insamlingen av empirin genomfördes under februari och mars månad. Vi valde att ansvara för genomförandet i varsin kommun. Totalt har 86 pedagoger deltagit i studien.

## 5.5 Bearbetning och analys

Nedan kommer vi att beskriva hur vi valde att bearbeta vårt resultat och hur analysen av empirin har gått till. Vi valde att inspireras av en kvalitativ analysmodell i sju steg (Dahlgren & Johansson, 2015). Det gällde att se djupet i svaren och fundera över vad pedagogerna säger, vad de menade och vad de uttryckte i sina svar på våra frågor. På så sätt kunde vi upptäcka ny förståelse och nya mönster. Det var viktigt att vi vid genomgång av empirin var noggranna och följde de skrivna svaren för att kunna dra rimliga slutsatser. Det var viktigt att vi hade gott om tid under analysarbetet, eftersom tankar kring analysen var viktiga och ständigt pågående (Larsson, 1984). Analysen och dess genomförande beskrivs nedan steg för steg.

### *Steg 1-att bekanta sig med materialet*

När vi hade samlat in de handskrivna svaren på frågorna till vinjetten satte vi oss ner och började skriva av svaren ordagrant, fråga för fråga. Vi valde att skapa ett Google dokument för varje fråga och fördelade arbetet på så sätt att vi var för sig skrev in svaren för de områden vi genomfört studien i. Renskrivningen skedde allt eftersom vi fick in resultatet, då genomförandet pågick vid flera tillfällen under en fyraveckorsperiod. Vi skrev av precis vad respondenterna skrivit och har i nästan alla fall kunnat tyda respondenternas handstil. I de fall vi var osäkra rådfrågade vi varandra. Om vi ändå inte kunde tyda ordet valde vi att hoppa över dessa ord och istället skriva tre prickar (...). Vi ändrade inte stavfel eller andra skrivfel och skrev av som punktlista eller liknande i de fall respondenten valde att svara så. Allt detta gjorde vi för att föra över svaren till dokumenten så likt respondenternas svar som möjligt. När datan skrevs in valde vi att använda olika färger på texten, en färg för varje förskoleområde. Detta för att underlätta för oss själva, om vi ville gå tillbaka och kontrollera att vi skrivit rätt. Vi har dock efteråt färgat all text svart i uppsatsen då syftet med uppsatsen inte är att se enskilda pedagogers uppfattningar och svar på våra frågor. Det är heller inte relevant för vårt syfte att jämföra de olika förskoleområdena så i resultatet är inte dessa utmärkta på något vis. När detta var klart läste vi igenom svaren vid ett flertal tillfällen för att lära känna materialet bra.

### *Steg 2-kondensation*

Efter att vi hade skrivit in alla svar i de fyra olika dokumenten, ett för var och en av våra fyra frågor, delade vi upp oss för att arbeta med empirin på egen hand. Vi läste sedan igenom alla

svar ett flertal gånger för att försöka finna gemensamma områden. Därefter sorterade vi svaren och försökte hitta lämpliga rubriker som representerade svaren i respektive område. Här började analysen. De mest utmärkande svaren klipptes ut i passager. De skulle ge en kort men typisk beskrivning av fenomenet vi ställt frågor om. Dessa kom sedan att ligga till grund för jämförelser som gjordes senare i analysprocessen.

#### *Steg 3-jämförelse*

Vi jämförde och försökte hitta likheter samt skillnader mellan de olika passagerna vi klippt ut. Det var viktigt att försöka se vilka passager som liknade varandra och om respondenterna hade samma uppfattning men använde olika ord. Detta gjordes genom att flytta runt passagerna i dokumenten. Fortfarande arbetade vi var för sig. Vi diskuterade ibland över telefon med varandra för att se att vi arbetade på liknande vis rent praktiskt.

#### *Steg 4-gruppering*

Vi grupperade de likheter och skillnader vi hittade. De sorterades i grupper där vi försökte koppla ihop dem med varandra.

#### *Steg 5-artikulera kategorierna*

Likheterna fick sedan stå i centrum och i varje grupp letade vi upp en kärna som fick beskriva området. Den svåraste delen i analysen var att definiera vad som skulle ingå i området, hur brett det fick vara och när det behövdes ett område till. För att bli klara med indelningarna behövdes steg 4 och steg 5 utföras ett flertal gånger.

#### *Steg 6-namnge områdena*

När vi gav namn till områdena framträdde också det mest relevanta. Namnet behövde vara kort men ändå ge en inblick i den uppfattning som var rådande. Namnen användes även som rubrik för varje grupp av passager i de dokument när vi arbetade med dem. När vi hade kommit så här långt, delade vi våra respektive dokument med varandra för att kunna se och diskutera, hur vi sorterat empirin och för att se vilka passager vi hade funnit.

#### *Steg 7-kontrastiv fas*

Passagerna behövde granskas igen för att se, om de kunde passa in även under andra rubriker. Passagerna jämfördes och ibland fördes flera områden ihop till en för att tydliggöra redovisningen av resultatet.

Passagerna är citat som visar vad varje svarsområde är. Eftersom vi är två stycken som tillsammans genomförde studien, har vi båda var för sig kommit fram till en organisering av resultatet. Därefter diskuterade vi för att tillsammans komma fram till ett gemensamt resultat, som verkade rimligt för studien. Detta kallas *negotiated consensus*, förhandlad samstämmighet (Dahlgren & Johansson, 2015). Vi gick sedan igenom alla passager för att finna lämpliga citat för att beskriva området. Övriga passager omarbetades till en egen text och därefter arbetade vi med empirin område för område för att slutligen få fram vårt resultat av studien. När vi läste pedagogernas svar på vår första fråga blev det tydligt att det gick att förstå den på lite olika sätt. Pedagogerna svarade dels på hur de skulle ha gjort i den specifika situationen när en eller flera

av händelserna redan skett, men de svarade också på hur de skulle ha gjort istället, för att undvika att situationen uppkom. När vi redogjorde för resultatet på denna fråga fick vi därför dela upp svaren i vilka som handlade om vad pedagogen skulle ha gjort *innan samlingen/förberedelser*, hur de skulle gjort *under samlingen/agerande i stunden*, samt *hur de skulle hanterat situationen efteråt*. De övriga frågorna krävde inte denna typ av uppdelning i redovisningen av resultatet.

## 5.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet i kvalitativ forskning

Begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet används oftast för kvantitativ forskning, där de mäter hur pass säkert en studie visar verkligheten. Begreppen behöver därför diskuteras och omvandlas något för att passa den kvalitativa forskningen. När det gäller reliabilitet kan man tala om *extern reliabilitet*, som visar huruvida en undersökning kan upprepas av andra forskare. Detta är oftast svårt att uppfylla när det gäller kvalitativ forskning. Istället kan *intern reliabilitet* ses som ett mer relevant begrepp. Detta innebär att forskarna i ett forskarlag kommer överens om, hur de ska tolka det de ser och hör. Även begreppet validitet kan delas upp i två delar. *Extern validitet* handlar om i vilken utsträckning en undersökning kan generaliseras till andra situationer eller sociala miljöer, medan *intern validitet* innebär att de teorier forskaren utvecklar ska stämma väl överens med forskarens observationer (Bryman, 2011).

En annan möjlighet i kvalitativ forskning är att använda andra begrepp än de som används inom kvantitativ forskning. Två grundläggande kriterier skulle då kunna vara *tillförlitlighet* och *äkthet* (Guba & Lincoln, 1994).

### 5.6.1 Tillförlitlighet

Det kan finnas flera beskrivningar av verkligheten, som undersöks i en kvalitativ studie. Tillförlitligheten i kvalitativ forskning kan beskrivas utifrån fyra olika delkriterier: trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet samt möjlighet att styrka och konfirmera (Guba & Lincoln, 1994).

Yttre störningar medan respondenterna arbetar med vår undersökning, dagsformen hos respondenten och felskrivningar är sådant som kan ha påverkat tillförlitligheten. Tillförlitligheten är hög när resultatet på studien skulle bli samma, om studien skulle genomföras igen vid ett nytt tillfälle (Bryman, 2011). Våra frågeställningar fick varken vara för snäva eller för vida. Det var viktigt att skapa en förtroendefull situation där respondenten kände sig trygg, men vi behövde också vara medvetna om att deras svar kunde vara ett försök att vara oss till lags. Genom att använda vinjettmetoden tror vi dock att vi ökade möjligheterna för respondenterna att svara så sanningsenligt som möjligt, eftersom vi kunde garantera dem en hög grad av anonymitet i studien.

En nackdel med att vi valde att samla in vår empiri genom skriftliga svar, till skillnad från om vi hade intervjuat våra respondenter, är att det kan finnas respondenter som av olika skäl har svårt att formulera sina tankar. Det kan bero på läs-och skrivsvårigheter eller svårigheter med svenska språket (Bryman, 2011). Vi är medvetna om att detta kan försvåra vår analys av resultatet; vi valde ändå att göra så här för att kunna genomföra studien med så pass många

respondenter. Vi menar att det inte hade varit möjligt, vare sig tidsmässigt eller arbetsmässigt, om vi skulle ha intervjuat respondenterna istället.

Det har varit viktigt att den sociala situation som beskrivs i vinjetten varit trovärdig, då trovärdigheten motsvarar den interna validiteten. Ett sätt att skapa trovärdighet är att återkoppla resultatet till respondenterna för att se om de känner igen sig i beskrivningen och att forskaren uppfattat verkligheten på rätt sätt (Bryman, 2011). Detta hade vi dock inte haft möjlighet att göra, då våra respondenter svarade anonymt på våra frågor. Då vi använde öppna frågor i vår vinjett, behövde vi vara medvetna om att frågor och svar kan feltolkas. Eftersom vi också gjorde en föregående pilotstudie menar vi att tillförlitligheten i studien har ökat, då vi fick möjlighet att omformulera frågor, som av deltagarna upplevdes som oklara eller svåra att svara på. På så sätt kunde även trovärdigheten i studien stärkas.

Överförbarheten handlar om extern validitet. Forskaren behöver skriva fylliga beskrivningar av det, som man kommit fram till och utifrån den framtagna basen avgöra hur resultatet går att överföra till en annan miljö. När man använt ett litet antal respondenter i en organisation, är det dock svårt att överföra kvalitativa forskningsresultat utanför den situation studien genomförts i (Bryman, 2011). Vi valde att lämna ut vinjetten till fem förskoleområden i förhoppning att få in 60–70 respondenters svar. Urvalet vi gjorde påverkar om studien kan överföras till andra miljöer. Om urvalsgruppen varit för liten och om flera respondenter valt att inte svara, påverkar det överförbarheten. Överförbarheten ser vi som hög i vår studie då vi fick in 86 respondenters svar, vilket är betydligt fler än vi räknat med.

Pålitligheten i kvalitativ forskning motsvarar reliabiliteten i kvantitativa studier. Forskaren i den kvalitativa studien behöver vara noggrann i sin granskning av materialet och se till att redogöra för alla delar av genomförandet av studien (Bryman, 2011). Det handlar dels om att redogöra för urval och hur genomförandet av studien gått till och dels om att vi under tiden vi arbetade med resultatet förde anteckningar om områden vi såg hörde samman för att kunna analysera resultatet. Detta var för att öka möjligheten att få liknande resultat om studien skulle genomföras igen vid ett annat tillfälle.

När det gäller möjligheten att styrka och konfirmera behöver forskaren tänka på att det inte går att vara fullständigt objektiv, när det gäller samhälllig forskning. Det är viktigt att arbeta medvetet så att personliga värderingar och åsikter inte påverkar resultatet (Bryman, 2011). Eftersom vi var två som skrivit tillsammans kan dock möjligheten till objektivitet öka. Vi analyserade resultatet först var och en för sig för att sedan jämföra analyserna tillsammans. På så sätt kunde vi nå mer rimliga tolkningar.

### **5.6.2 Äkthet**

Det har varit viktigt att undersökningen gett en rättvisande bild av den grupp som studerats. Forskaren behöver se om undersökningen påverkar deltagarna att få en bättre förståelse för den sociala miljö de befinner sig i. Det är viktigt att se till om respondenterna kan skapa sig en bättre bild av hur de andra personerna i samma miljö ser på situationen. Forskaren behöver också fundera över om studien gjort, att de medverkande kan påverka och förändra situationen de

befinner sig i samt om deltagarnas möjligheter att kunna göra åtgärder som krävs för förbättring har ökat (Bryman, 2011). Studien har gett respondenterna möjlighet att reflektera över sitt eget förhållningssätt både enskilt och tillsammans med sina kollegor. Detta kan ha möjliggjort en ökad samsyn och ett ökat kunskapsutbyte i det kollegiala lärandet. När respondenterna ingick i studien kan detta ha påverkat deras tankar, när de hamnar i situationer som liknar exemplet i vinjettberättelsen. Detta kan tänkas påverka deras framtida bemötanden av barn som visar ett utagerande beteende.

## 5.7 Etiska överväganden

*Individskyddskravet* är viktigt och till för att skydda individen som deltar i forskning (Vetenskapsrådet, 2017). Individskyddskravet kan delas upp i fyra olika forskningskrav: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Stukát, 2011; Vetenskapsrådet, 2002). De pedagoger i förskolan som ingick i vår studie svarade på frågor utifrån en vinjett. Tillsammans med vinjetten och frågorna till denna delades ett missivbrev ut med information till respondenterna (se Bilaga 1). Där berättade vi vilka vi är, hur vi tänkte använda materialet och att det var en del av vår magisteruppsats, som handlar om hur pedagoger i förskolan ser på barn som visar ett utagerande beteende. Respondenterna informerades om att de deltog frivilligt och att de kunde välja att inte delta, men att de inte kunde avbryta sin medverkan efter att de hade lämnat in sina svar till oss. Detta eftersom svaren lämnades anonymt i ett kuvert och vi på så sätt inte kunde veta vilken respondent som lämnat vilket svar. Pedagogerna som deltog i studien informerades om att när uppsatsen är godkänd kommer den finnas att ladda ner och läsa digitalt på Göteborgs Universitets system för e-publicering, <https://gupea.ub.gu.se>. Vi informerade även om att uppsatsen kommer att skickas digitalt till förskolecheferna i de fem förskoleområden som deltagit. Eftersom respondenterna svarade på frågorna anonymt kommer ingen information av privat karaktär att kunna härledas tillbaka eller användas i uppsatsen. Vi angav inte heller i vilket område eller i vilken kommun som pedagogerna arbetar. Att vi gjorde på det här sättet innebär ett informerat samtycke (Kvale & Brinkmann, 2014).

## 6 Resultat

Här presenterar vi resultatet av vår studie genom att redogöra för respondenternas svar i form av korta beskrivningar samt citat för att styrka våra sammanfattningar. Citaten är valda utifrån att alla de förskoleområden som deltar i studien är representerade. Vi kommer redogöra för svaren för en fråga i taget och i varje fråga har vi delat upp svaren i olika grupper med rubriker som beskriver typ av svar. I vinjettberättelsen har respondenterna fått följa pedagogen Cilla och Adrian 5 år (se Bilaga 2).

### 6.1 Pedagogers agerande utifrån den beskrivna situationen

Resultatet på denna fråga redovisas genom en uppdelning i om svaren handlar om vad pedagogen skulle ha gjort *innan samlingen/förberedelser*, hur de skulle gjort *under samlingen/agerande i stunden*, respektive *hur de skulle hanterat situationen efteråt*. Under var och en av dessa rubriker återges sedan respondenternas angivna agerande utifrån underrubriker

#### 6.1.1 Förberedelse innan samlingen

Följande avsnitt behandlar hur pedagogerna skriver att de skulle agerat innan samlingen som beskrivs i berättelsen. Syftet med samlingen är något flera av pedagogerna i studien har reflekterat kring och att detta skulle påverka hur de själva skulle ha agerat i situationen. De ifrågasätter att Adrian ska vara med på samlingen, om det inte finns något särskilt syfte med den och för att den inte är anpassad efter Adrians behov. För att få med Adrian i samlingen menar flera pedagoger i studien, att det är viktigt att reflektera över vad Adrian kan tycka är roligt och intressant.

Jag skulle funderat på syftet med samlingen. Vilket innehåll, för vem och hur meningsfull är den för Adrian.

Eftersom det inte är första gången som A har det jobbigt i samlingen hade jag frågat A hur han vill göra. Vara med eller sitta och göra något annat vid ett bord bredvid.

Det är viktigt att samlingen får vara frivillig att delta i; samlingen ska vara något barnen vill vara med på, något som känns roligt och relevant. Att få fortsätta leka med sina figurer är det också flera av pedagogerna som skriver om. Antingen att Adrian får ha dem i handen under samlingen eller leka med dem i ett angränsande rum, och att han får lov att avsluta den leken när han är redo. Gubbarna beskrivs som en trygghet för Adrian, för att han ska klara samlingen. Flera pedagoger uttrycker att det inte är något problem att göra så, utan snarare en förutsättning för att Adrian ska få lyckas. Utbrottet som följer kan ses vara direkt kopplat till att pedagogen Cilla tog figurerna från Adrian.

Samlingen ska vara något man vill vara med i, roligt och inspirerande. Måste alla sitta med i samlingen? Jag skulle ha låtit han sitta kvar och pyssla med sitt tills han själv kommer, för han kommer komma, det är mitt jobb att göra det så intressant som möjligt.

Tyvärr känns situationen väntad redan när pedagogen avbröt Adrian i leken och på ett negativt sätt motade in honom på samlingen.

Några av pedagogerna beskriver hur de skulle ha planerat själva samlingen specifikt. De sätter också in samlingen i ett större sammanhang som en del i verksamheten. För att förebygga liknande situationer och konflikter ses planering som nödvändig. Att förbereda barnen på vad som ska ske, beskrivs som en viktig del av arbetet. Som exempel ges att konkret informera innan det är dags att städa. Det ger pedagogen möjlighet att vara tydlig och konkret med hur samlingen ska genomföras och det ger också möjlighet att anpassa kraven efter Adrians behov och kunna ligga steget före.

Jag tänker att man ha en tydlig ex städsång så att det blir ett tydligt avslut mellan egna leken och när det är dags för samling. Vilket kan hjälpa Adrian att städa och vilja följa med till samling. Och arbeta med att förbereda honom. Genom att tex. 5 min innan städning gå och säga - Om en liten stund ska vi städa och ha samling. Så blir avbrottet inte så stort.

En del respondenter funderar över om det är nödvändigt att ha en samling som är så lång, eller om den istället skulle kunna pågå en kortare stund. Ett annat förslag, som kommer från flera pedagoger, är att planera samling i mindre grupper för att skapa mindre sammanhang för barnen. Många skriver också att det är viktigt att vara fler pedagoger i samlingen för att dela upp arbetsuppgifter och för att kunna stötta Adrian.

Men jag tänker att jag kanske inte hade låtit det gå så långt. Hade jag vetat att den här situationen brukar uppstå hade jag avslutat samlingen tidigare för alla eller några barn.

Jag hade planerat redan innan att inte vara själv i samlingen. Att vi pedagoger är med på att en håller i samlingen och stöttar Adrian. Antingen uppgjort innan vem som gör vad, eller om man är väl inarbetade, så avgörs det genom att vi tittar på varandra. "Fortsätter du samlingen?" Så följer jag, som haft konflikten med Adrian efter honom och samtalar med honom.

Pedagogerna skriver om olika strategier för att tydliggöra samlingssituationen för Adrian genom att ha fasta platser, sitta nära en vuxen som kan ge stöd och att använda något slags schema för att tydliggöra turtagningen. I flera svar beskrivs konkret hur pedagogerna hade arbetat med bildstöd och schema för att förtydliga i förberedelsen.

Vissa barn har ett behov av att veta innehållet innan samlingen/aktiviteten. Några funkar det bättre med att visa ett objekt ex samlingslåda eller någon "sak" att visa för att få igång ett intresse och en bra övergång från lek till aktivitet.

### **6.1.2 Under samlingen**

Resultatet visar i detta avsnitt hur pedagogerna skriver, att de skulle ha agerat under själva samlingen. Här handlar det om olika sätt att fånga Adrians intresse och hålla kvar det. Någon skriver om att liksom pedagogen Cilla låta Adrian vara aktiv i samling och att fånga intresset genom att använda rösten på olika sätt. Att som pedagog vara fysiskt nära barnet med en lugnande klapp på armen, eller att få sitta i pedagogens knä nämns som exempel. Det framhålls också att det kan behövas andra typer av aktiviteter i samlingen

Jag skulle istället hitta andra aktiviteter som fångar Adrian och eventuellt andra barn som har svårigheter med stillasittande.

Flera pedagoger poängterar vikten av att anpassa kraven efter barnet och menar att det är viktigt att vara lyhörd och uppmärksamma, när Adrian inte orkar vara kvar i samlingen längre. Då



behöver han stöd av en pedagog för att antingen gå och göra något annat, som att få gå och hämta frukt, eller för att klara att vara med lite till.

Kraven är för stora för A. Jag skulle förbereda honom lite mer. Kanske en av gubbarna han lekte med kan följa med på samlingen för att undvika första konflikten. Samlingen är kanske för lång och då behövs en annan pedagog så A kan lämna samlingen om han vill/behöver.

En möjlighet flera pedagoger i studien ser är att avleda Adrian innan det hinner bli en konflikt. Pedagogen behöver kunna känna av situationen och avleda uppmärksamheten mot något annat, innan Adrian hinner få en negativ tillsägelse inför de andra barnen.

Adrian lägger sig ner i protest. Ignorera det beteendet och försök att avleda med något annat innan han tar ut sin frustration över Felicia.

### **6.1.3 Efter att Adrian agerat**

De flesta pedagogerna i studien har även svarat på hur de skulle hantera Adrians utbrott och hur situationen utvecklades då. Många av pedagogerna i studien verkar vara medvetna om vikten av att behålla sitt eget lugn och flera skriver om affektsmitta. Det förekommer också svar som handlar om att bekräfta känslan, både hos Adrian och hos Felicia. Ett par pedagoger föreslår att i ett samtal med Adrian om vad som hänt fråga om hur han upplevde situationen och vad han kände. De skriver att de skulle visa förståelse för Adrians känslor men samtidigt poängtera Felicias upplevelse och hennes känslor.

Jag inser när man har ett barn som lätt blir uppjagat så kan det vara bra att försöka behålla lugnet. Att skrika eller bli uppjagad är som att hålla bensin på lågorna, mao så skulle jag försöka behålla lugnet.

Det är viktigt att han förstår att han har rätt till sin egen känsla men att det också är viktigt att han förstår hur Felicia upplevde situationen.

Många pedagoger ser det som viktigt att låta Adrian lugna sig, innan pedagogen försöker reda ut situationen och börjar prata om vad som hände. Som förslag ges att låta Adrian vara kvar bakom fåtöljen, där han valt att stanna för att lugna ner sig, eftersom han i affekt inte kommer att kunna säga förlåt och förstå situationen. Det är bättre att i stunden lägga fokus på att trösta Felicia och sedan gå vidare i samlingen. Flera pedagoger i studien poängterar att det är viktigt att inte tvinga fram en ursäkt från Adrian. Några uttrycker att det kan vara svårt att be om ursäkt i den upprörda stunden. De framhåller också att begreppet kan vara svårt att förstå och att det går att be om ursäkt på andra sätt än med ord. Det är bättre att en vuxen hjälper Adrian att be om ursäkt efteråt i lugn och ro, än att göra det när resten av barnen är närvarande. Det förekommer dock svar där vikten av en ursäkt framhålls.

Jag upplever att situationen blir problematisk när Cilla bemöter Adrians kommentar till Felicia genom att tvinga honom till en ursäkt. Istället för att försöka få fram en ursäkt hade jag markerat för Adrian att han inte får säga så, samt bekräftat för Felicia att jag förstår att hon blir ledsen. Jag tror inte Adrian är i ett tillstånd där en ursäkt fyller ett syfte. Hade han fortsatt hade jag gått bort från samlingen med honom.

Visst är det riktigt att säga till när barnen säger taskiga saker mot varandra men dom ska inte tvingas att säga förlåt.

Ett sätt som nämns för att hantera situationen i efterhand är att ritprata med Adrian om det som hände. Det kan vara ett sätt att nå fram till barnet, så att han förstår både vad som skedde med honom själv och hur det påverkade Felicia. Någon pedagog nämner vikten av att reflektera och utvärdera efteråt, för att kunna lära sig av situationen som pedagog.

Vi har gjort så när det har spårat ut tex fula ord, slåss så har en pedagog och tex Adrian gått undan när barnet har lugnat ner sig och "ritpratad". Rita upp händelsen och Adrian själv får fylla i ansiktsuttryck och få chans att berätta vad som hände. Lättare att se efteråt och få förståelse om hur det kändes på Adrian men också för kompiserna. En annan idé kan vara att arbeta med bildstöd.

Några pedagoger uttrycker att de skulle gjort mer eller mindre precis som pedagogen Cilla gör i berättelsen, när hon samlar ihop barnen till samlingen och sedan under samlingen avleder Adrian på olika sätt för att hantera hans infall och rörelser (se Bilaga 2).

Jag tycker att Cilla handlade på ett bra sätt mot Adrian. Han fick uppmärksamhet och blev sedd. Skulle agerat ungefär på samma sätt.

## 6.2 Möjligheter

När pedagogerna i studien skriver om vilka möjligheter de ser i sin egen verksamhet att möta Adrian, ser många att de skulle ha goda förutsättningar att möta honom utifrån hur de strukturerat sitt arbete på förskolan. Många av pedagogerna skriver om hur de rent konkret kan arbeta med tydliggörande och förberedelser, andra tänker på vilken kunskap de har och hur väl samarbetet med kollegor fungerar.

### 6.2.1 Flera pedagoger eller mindre grupper

Att inte vara ensam pedagog vid samlingen ses som viktigt. Det blir lättare att stötta enskilda barn som Adrian och det finns även möjlighet att gå undan från samlingen med barn som skulle behöva det. Att ha samlingen i mindre grupper är också en möjlighet många ser och också arbetar med på sina förskolor. Mindre samlingsgrupp upplevs göra samlingen mindre rörig för barnen och ger också större möjlighet för alla barn att få vara delaktiga och bli sedda.

Jag funderar på storleken på samlingen. I vår verksamhet har vi valt att dela upp samlingen i två delar vilket gör att barnen får vänta mindre och mer uppmärksamhet. Den kan även mer utgå ifrån alla barns intresse.

### 6.2.2 Relationer och bemötande

Vikten av en god relation mellan pedagog och barn är det några som lyfter i samband med hur Adrian behöver bemötas. Detta går att koppla ihop med svar som handlar om att man i arbetslaget bestämmer vem som ska ha ansvaret för Adrian i samlingen. Pedagogerna beskriver hur en pedagog kan fungera som stöd. Någon skriver att Adrian behöver en lugn pedagog.

Jag tror han behöver en lugn pedagog som inte brusar upp.

En pedagog som stöd vid de situationer som A har svårare att hantera. Gärna samma pedagog då jag uppfattar det som att Adrian behöver trygghet och tydlighet/struktur.

I många av svaren går att läsa om vikten av att låta Adrian lyckas istället för att låta samlingen spåra ur och bli ett misslyckande. Förslag handlar om att förekomma Adrian och förebygga

känslostormarna. Någon betonar vikten av att anpassa verksamheten efter barnet och inte tvärtom. Samlingen kanske kan vara en kortare stund, alla barn kanske inte behöver vara med varje gång. Flera pedagoger beskriver vikten av att lyfta det positiva Adrian gör inför de andra barnen för att bygga en god självkänsla hos Adrian själv och skapa en anda i gruppen där inte allt runt Adrian är negativt.

Det finns många olika möjligheter. Att i de områdena han glänsar och är säker i lyfta honom extra mycket. Kanske inte bara när han gjort något knasigt utan allmänt i vardagen.

### **6.2.3 Gemensamt förhållningssätt och kunskapssyn**

Pedagoger i alla förskoleområden som deltar i studien uttrycker vikten av att ha ett gemensamt förhållningssätt och en samsyn för goda möjligheter att bemöta Adrian på ett bra sätt. De skriver om pedagogiska diskussioner i arbetslaget och någon nämner också att de har en stöttande chef. Stöd från specialpedagog nämns också i detta sammanhang. Några pedagoger poängterar vikten av att reflektera över sitt eget förhållningssätt. Pedagogernas kunskaper om till exempel lågaffektivt bemötande anses viktigt; ett medvetet arbete i mötet med barnet kring detta ses som relevant. Det ses även som viktigt att skapa tydliga rutiner för Adrian och någon poängterar att allt inte behöver vara rättvist.

Det känns som att vi är samspelade och jobbar relativt lika i bemötandet av uppkomna situationer. Vi pratar mycket med varandra och är lösningsorienterade och har bra hjälp av specialpedagog när vi behöver.

### **6.2.4 Förberedelse och tydlighet**

Flera pedagoger skriver om att förbereda innan samlingen genom att ha en tydlig struktur och tydliga rutiner. Vikten av gränssättning, att det ska vara rättvist och att alla ska delta poängteras.

Då ett barn inte vill delta kan det ge ”ringar på vattnet” i övriga gruppen och fler vill ställa sig utanför!

Många ser arbete med bildstöd och dagsschema som möjligheter att möta Adrian på ett bra sätt vilket är något som gagnar hela barngruppen. Det ses också som viktigt att prata med Adrian om förväntningar inför samlingen, om vad som ska ske och vad han förväntas göra. Detta är något som vi tolkat till att handla om gränssättning och att sätta regler kring vad Adrian ska göra. TAKK, tecken som alternativ kompletterande kommunikation, är också något många av pedagogerna nämner för att kunna förbereda och förtydliga för Adrian. Någon skriver kort och gott att de har struktur som fungerar. Andra respondenter utvecklar sina svar lite mer.

Genom att vara mycket tydlig i instruktionerna kring en uppgift, låter man inte Adrian få ”falska” förväntningar för att tro att han ska få dra ur sifferpåsen flera gånger om. Att förbereda och ha fasta platser fungerar bra. Vi sitter så gott som alltid runt ett bord. Det är något vi testade när vi hade ett liknande barn och det fungerade mycket bättre. Det bästa är även när man kan vara två vuxna i samlingen, då en kan stötta ”Adrian”.

### **6.2.5 Frivillig samling**

Flera pedagoger i studien betonar att samlingen är något som barnen måste få välja att delta i. De reflekterar över meningen med att tvinga ett barn att delta. Någon undrar om det alls är nödvändigt för Adrian att vara med på samlingen. I vissa svar kan vi läsa reflektioner om syftet med samlingen och funderingar på om det är nödvändigt att ha samling alls.

Samlingen verkar vara en del i verksamheten som inte "passar" Adrians behov i nuläget. Jag anser att han från början skulle ha blivit erbjuden att vara med på samlingen om han känner att han orkar, alt. få vara kvar i sin lek.

Eftersom samlingen av många ses som något som ska erbjudas, men som barnen kan få välja bort, skriver flera av pedagogerna i studien att det går att erbjuda Adrian andra alternativ. Att låta barnen vara mer delaktiga i hur samlingen ska se ut menar flera pedagoger ger ökade möjligheter för Adrian att vara med. Flera beskriver hur det kan vara svårt med samlingar, där barnen förväntas sitta still en längre stund och föreslår att då bryta av med exempelvis musik och rörelser där alla är delaktiga.

Att ha en plan, oftast vet man hur och vad man ska säga/göra. Försöka att fråga och erbjuda andra aktiviteter.

## 6.3 Hinder

När vi frågar pedagogerna om hinder de ser i sin verksamhet, för att kunna möta Adrian, framkommer en rad olika sådana. Men det finns också pedagoger som svarar att de inte ser några hinder alls, utan som menar att det inte skulle vara några problem för dem att klara av att bemöta Adrian på ett bra sätt i sin verksamhet.

### 6.3.1 Personaltäthet och barngruppens storlek

Att vara få pedagoger ses som ett hinder i verksamheten. Det handlar om upplevelser av att vara för få pedagoger i förhållande till barngruppens storlek; det handlar också om att det kan fattas personal på grund av exempelvis sjukdom eller att inte alla tjänster är tillsatta. Verksamheten får då förlita sig på att få vikarie, vilket inte alltid sker. Detta gör det svårare att kunna gå undan och prata med enskilda barn.

Det hinder som jag ser är väl som alltid i vårt yrke och man är för lite vuxna att man kanske inte alltid känner att man kan ge det som mycket tid som man skulle vilja till dialogen med barnet.

Även de gånger det finns vikarier kan det vara svårt. Relationen mellan barn och pedagog beskrivs som viktig. Vikarier känner inte barnen lika väl och den bristande relationen påverkar. Pedagogerna hävdar också att vikarier inte alltid har kunskap om hur de ska bemöta barnen och då speciellt barn, som visar ett utmanande beteende. Några nämner också att det påverkar om ordinarie personal byts ut genom att det blir nya relationer för barnen. Att det finns tider under dagen då inte alla pedagoger är närvarande, på grund av raster och hur schemat ser ut, eller att de behöver närvara på olika möten dagtid, ses som ett hinder av några av pedagogerna i studien. Ett par pedagoger i studien ser det som ett hinder, att de troligtvis skulle sakna en extra resurs som kunde ge Adrian stöd på individnivå.

Ett hinder uppstår vid personers frånvaro då relationer är viktiga och vikarien ofta inte har samma relation till barnen

Om Adrian har svårt att sysselsätta sig själv är det svårare om det inte finns någon personal som kan vara enbart med honom

Ett annat återkommande svar bland pedagogerna är, att de upplever att de stora barngrupperna kan vara ett hinder. Några pedagoger beskriver att det blir många möten och relationer att förhålla sig till under en dag för barnen. Kopplat till detta beskrivs en svårighet med att hinna med att bemöta Adrian för att de ser att det ofta är fler barn i gruppen med liknande behov. De ser ett dilemma i att hinna med Adrian och samtidigt hinna med alla andra barns behov.

Barngrupperna är i dag för stora. Det är svårt att finnas vid Adrians sida hela tiden och ge honom det stöd han behöver.

Man har många barn att ta hand om och det gör det svårare om man hela tiden har många barn som har problematik och vi är inte så många vuxna. Man hinner inte alltid fånga upp barnen.

Flera pedagoger skriver om stress och att det är svårt att hinna med för att det är så många barn att förhålla sig till. Det finns olika tider att passa och verksamheten håller ofta ett högt tempo. Någon menar att dagsformen i barngruppen kan vara avgörande för hur dagen blir. Detta kan påverka pedagogerna så de själva har svårt att hålla sig till ett lågaffektivt bemötande i konfliktsituationer, även om de egentligen vet att de borde göra det. Det skapar även hinder när det gäller att återkoppla efter en situation som kan ha uppstått.

Tiden att kunna gå tillbaka till situationen efteråt med barnen. Hinner man inte alltid.

Att jag själv glömmer affektsmittan och inte hanterar situationen på ett bra sätt. Det kan vara enkelt att hamna i en negativ spiral och blir situationen lätt som beskrivits i exemplet.

Några pedagoger skriver om hur lokalerna på förskolan kan påverka. Stora barngrupper gör att det är för trångt inomhus och det kan vara svårt att få möjlighet att dra sig undan, för de barn som skulle behöva det. Någon nämner hur gården kan vara ett hinder, om den är stor och svåröverskådlig, men också att där finns många fler barn att förhålla sig till jämfört med inne på avdelningen, där man jobbar för att få till mindre sammanhang för barnen.

### **6.3.2 Kunskap saknas**

Flera pedagoger i studien menar att ett hinder är, att det i personalgruppen antingen saknas kunskap om att bemöta barn som utmanar på olika sätt; ett annat hinder kan vara att pedagogerna i arbetslaget har olika barnsyn och förhållningssätt. De har inte pratat ihop sig om bemötandet av barnen. Det kan även handla om att det är svårt att bryta gamla invanda mönster.

Ibland är man kvar i gamla mönster. Vi behöver tänka "utanför boxen" för att ge barnen de bästa förutsättningarna för att möta dagen och alla barn.

### **6.3.3 Ser inga hinder**

Ett antal pedagoger, från alla de olika förskoleområden vi genomfört vår studie i, uttrycker att de inte ser några hinder alls för att kunna bemöta Adrian. Vissa uttrycker det bara helt kort, medan andra reflekterar kring vad som skulle kunna ses som ett hinder, men som de ändå inte tycker är det.

Hmmm hinder..finns väl inget direkt. Det gäller att tänka om och förändra verksamheten så att Adrian känner mer trygghet och stabilitet. Inte låsa sig fast vid att alla måste delta och göra samma under en dag på förskolan.

Alla barngrupper är ju stora, det gäller att fånga hans intresse i bra konstellationer.

## 6.4 Önskemål om verksamheten

Flera av pedagogerna i studien valde att inte svara alls på frågan om, hur de önskar att det skulle se ut i deras verksamhet för att kunna bemöta Adrian. Några ytterligare skrev att de inte hade några önskemål, utan att deras verksamhet fungerade på ett bra sätt.

Jag tycker att vi på min avdelning jobbar på ett sådant sätt så att Adrians situation inte skulle vara jobbig för oss.

Jag har precis såsom jag önskar i den verksamhet jag arbetar. Bra dialog och kommunikation att bemöta varje individ i barngruppen.

Många av pedagogerna hade dock mer eller mindre konkreta önsknings av olika slag, som de menade kunde vara till hjälp för att bemöta Adrian i situationen i berättelsen.

### 6.4.1 Förskolans organisation

Eftersom som tidspress sågs som ett hinder för många av respondenterna är ett återkommande önskemål att få mer tid. Det handlar om mer tid för reflektion och planering i arbetslaget. Pedagogerna skriver också om tid att kunna reda ut konflikter mellan barnen och annat som sker i vardagen.

Ha mer tid att reflektera över situationer som inte fungerar för barnet/barnen som tex.

-Är det jag som ställt för höga krav?

-Vilka förmågor har barnet som gör att det kan leva upp till kraven som ställs?

Inte helt oväntat önskar många av pedagogerna att barngrupperna antingen skulle vara mindre eller att det skulle vara fler pedagoger. Flera skriver om att det är något som gynnar alla barn i förskolan. Det poängteras att konflikter inte uppstår för att barnen vill det utan för att det är svårt att undvika när det är trångt med många barn på liten yta och för få vuxna. I några svar framkommer önskemål om hur den fysiska miljön på förskolan kunde sett annorlunda ut. Det handlar oftast om lokalerna inomhus, där det kan vara för trångt och svårt att hitta platser för barnen att få vara i fred.

Mindre barngrupper som gör att pedagogerna har möjlighet att arbeta i ännu mindre barngrupper än vad som går idag. I dag kan en liten grupp bestå av 7 barn och för barn som Adrian är detta förmodligen en för stor grupp. 4 barn i en liten grupp hade varit idealet.

Fortsätta arbeta i mindre grupper med färre pedagoger där man bygger en trygg och tillitsfull relation med barnen.

Vikten av en god dialog med barnets vårdnadshavare framkommer och flera respondenter önskar mer samarbete. Det är viktigt att kunna samverka med Adrians föräldrar för att få det att fungera bra på förskolan; föräldrarna kan exempelvis vara delaktiga i att utforma en handlingsplan.

En god kontakt/dialog med vårdnadshavare och förskolechef. En väl utformad handlingsplan om så behövs.

## 6.4.2 Trygghet och relationer

Trygghet är ett ord som används i flera svar. Många pedagoger i studien lägger fokus på att få möjlighet till trygga relationer i förskolan. De önskar mindre sammanhang för barnen med trygga relationer till pedagogerna.

En trygg relation till oss pedagoger behöver han för att känna tillit till oss.

För att känna trygghet krävs enligt flera pedagoger kontinuitet och att de vuxna som finns på förskolan inte byts ut hela tiden. Pedagogerna önskar att få in vikarier som är kända för gruppen och att kollegor inte är frånvarande. Några pedagoger önskar att de skulle finnas en resursperson till Adrian. En pedagog, eller annan vuxen, som finns där och kan stötta honom som individ under alla olika situationer under förskoledagen.

Att ha extra personal (tidigare löpare) på förskolan så att frånvaron av kollegor vid sjukdom, semester, möten, kurser blir mindre sårbar och att vi har "samma" tänk kring våra barn i grupperna.

Det är alltid bra med extra ögon och en mjuk famn. Någon som finns lite extra (resurs) för att stötta och finnas till för Adrian.

## 6.4.3 Mer kunskap om bemötande och förhållningssätt

Många av pedagogerna i vår studie lyfter vikten av att ha rätt kunskap och då mer kunskap i att kunna bemöta alla barn. Pedagoger i alla områden som deltar i studien efterfrågar också ökad samsyn kring förhållningssätt. Pedagogerna skriver om konkreta önskemål på ämnen de önskar mer kunskap i, som Lågaffektivt bemötande och konflikthantering genom föreläsningar och bokcirklar, men även i allmänhet ökad kompetens i bemötandet av barn som utmanar.

Viktigt att alla pedagoger är lyhörda för situationen och kan stötta varandra i svåra situationer. Det är också viktigt att alla besitter samma kunskaper som hade kunnat hantera dessa situationer. Så som affektsmitta.

Kunskap bland pedagogerna handlar också om att göra en tydligare verksamhet för barnen. Pedagogerna i studien skriver om struktur, rutiner, att använda bildstöd och scheman. En del i tydligheten för Adrian beskrivs som att det behöver finnas en handlingsplan och göras pedagogiska kartläggningar. I samband med detta lyfts specialpedagogen som någon som kan stötta och handleda arbetslaget. Ett par pedagoger poängterar att de önskar få mer tid med specialpedagogen, att det är viktigt att de får tillräckligt med tid.

Men förutom det behövs de mer struktur. Att man har tid att ta sig tid med barnet och ha tålamod.

Att det görs kartläggningar på vad Adrian gillar att göra, vilka han leker med osv. Att därigenom göra det roligt/lärorikt/lustfyllt kring bla kamratskap.

Flera pedagoger i vår studie önskar att man i deras verksamhet skulle vara bättre på att bemöta alla barn som individer utifrån deras olika förutsättningar. De menar att det skulle hjälpa Adrian, och även andra barn, om han fick vara mer delaktig i vad som ska ske på förskolan, vad som

förväntas av honom och att man behöver bli bättre på att anpassa krav efter hans förutsättningar. Det ses som viktigt att lyfta barnens positiva sidor för att de ska känna sig som en tillgång i gruppen, vilket skulle kunna hjälpa Adrian i den beskrivna situationen. På samma sätt är det viktigt att Adrian inte ska behöva uppleva så många misslyckanden. Det ses som pedagogens ansvar att se till att det blir så.

Att Adrian, barngruppen och pedagogerna tillsammans har skapat en samling där alla utifrån sina önskemål, intressen och förutsättningar kan lyckas. Bilder, tecken som stöd, intressen och en engagerad pedagog som leder aktiviteten.

## 6.5 Resultatsammanfattning

I resultatet framkommer att pedagogernas beskrivna agerande många gånger sammanfaller med vilka möjligheter de ser i verksamheten. Samtidigt beskriver respondenterna hinder som är en avsaknad av de önskemål de har sin verksamhet. Det förekommer ingen större spridning bland svaren.

Respondenterna är engagerade när de skriver hur de skulle agerat i samma situation som beskrivits i vinjetten, svaren är långa och utförliga. Många respondenter beskriver hur de skulle agerat för att förbereda inför samlingen. De skriver hur de skulle agerat lugnt, tydligt och att de hade anpassat samlingen efter de barn som ska delta. En del av tydligheten kan tolkas att handla om att vara tydlig genom att sätta gränser för vad som gäller under aktiviteten. De beskriver också hur de skulle agerat efter samlingen för att möta Adrian på ett bra sätt. Vikten av en tydlig struktur poängteras och att med hjälp av bilder och ibland tecken skapa en förutsägbarhet som ger trygghet för Adrian. Flera respondenter markerar att relationen är viktig för att skapa trygghet och tillit och att pedagogen kan hantera sin egen stress och inte hamna i affekt utan hålla sig lugn. Andra pedagoger menar att de inte skulle ha förändrat så mycket utan, de skulle ha gjort som pedagogen Cilla i berättelsen, eftersom de tycker att det hon gjorde var tillräckligt bra.

När det gäller hinder i verksamheten visar resultatet att barngruppernas storlek i kombination med för få pedagoger är något som påverkar, då pedagogerna känner sig stressade och upplever tidspress när de känner att de inte räcker till. I resultatet framkommer en önskan om en ökad samsyn när det gäller barnsyn, kunskaper och förhållningssätt, eftersom avsaknaden av detta skapar hinder. Trots detta visar resultatet att flera pedagoger i alla fem förskoleområdena inte ser några hinder i sin verksamhet och att de inte heller har några önskemål, utan anser att verksamheten de har innehåller det som de skulle önska. Resultatet visar också att många pedagoger klarar av att vända på hindren och istället skapa möjligheter.



## 7 Diskussion

I följande avsnitt kommer vi först att diskutera resultatet kopplat till den forskning som vi tidigare redogjort för. Därefter kommer vi att diskutera vårt val av metod och hur det påverkat vår studie. Slutligen följer våra sammanfattade slutsatser och specialpedagogiska implikationer. Vi kommer också kort skriva om förslag på framtida forskning.

### 7.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att undersöka hur pedagoger i fem förskoleområden i två olika kommuner resonerar med utgångspunkt i sina erfarenheter kring möjligheter och hinder för att bemöta barn som visar ett utagerande beteende. Vi avsåg också att få reda på hur pedagogerna i studien skulle agera i mötet med barn som visar ett utagerande beteende samt hur de önskade, att verksamheten skulle se ut när barnet visar ett sådant beteende.

När vi tittar på sammanställningen av vår empiri slås vi av att det mer eller mindre verkar råda konsensus bland respondenterna i hur de menar att de skulle bemöta det utagerande barnet i berättelsen. Även om beskrivningarna inte är ordagrant lika är det få svar som sticker ut, de flesta beskriver vikten av att bemöta Adrian utifrån hans eget perspektiv, att det är viktigt att förstå och se barnet. Det ses som viktigt att verksamheten i förskolan är frivillig och att barnen ska vilja välja att delta genom att pedagogen gör det intressant och inspirerande. Relationen mellan barn och pedagog ses som viktig i sammanhanget, vilket stämmer överens med Hatties (2009) syn på att hög kvalitet i dialogen mellan pedagog och barn har betydelse samt att pedagogers kunskaper och yrkeskunnande är viktigt. Vidare stämmer det överens med Dalli m.fl., (2011) som menar att pedagoger behöver vara aktiva och närvarande samt ha kunskaper för att förstå konsekvenser av sitt eget handlande när de försöker skapa en miljö där alla barn har möjlighet att delta. Pedagogerna behöver kunna stötta och hjälpa barnen att skapa goda strategier som barnen kan använda sig av (Dalli m.fl., 2011). Barnen behöver veta vad som gäller och kunna förhålla sig till detta, då negativ stress kan uppkomma av att barnet tappar kontrollen över situationen när de inte vet vad som förväntas, som Bjørnstad & Pramling Samuelsson (2012) beskriver.

Det är intressant att flera pedagoger, i samtliga förskoleområden, dels inte ser några hinder i sin verksamhet och dels inte önskar någon förändring. De anser att de har den verksamhet de skulle önska. Vi tolkar flera pedagoger som att de ser händelserna utifrån ett barnperspektiv eftersom de beskriver att de skulle bemöta Adrians handlingar utifrån vad de tror, att han känner och upplever. Detta kan ses som ett "utifrån-in" -perspektiv i jämförelse med det "inifrån-ut" -perspektiv vi utläser i andra respondenters svar. I det senare perspektivet handlar det om att förstå Adrians erfarenheter och uppfattningar genom att göra honom delaktig i vad som sker samt vad som ska ske på förskolan. Detta tolkar vi som att de utgår från barnets perspektiv (Pramling Samuelsson m.fl., 2011). För att alla barn i förskolan ska få uppleva sig vara en tillgång i gruppen (Skolverket, 2016), blir det viktigt att arbeta för en "inifrån-ut"-hållning, eftersom det annars blir de vuxnas tolkning av barnen och deras uppfattningar som gäller.

Resultatet visar att många av pedagogerna ser möjligheter till att hantera den uppkomna situationen på ett helt annat sätt än vad som sker i berättelsen. De ser också möjligheter i sin verksamhet som skulle ha förhindrat att situationen uppstod. I resultatet läggs fokus på att antingen anpassa verksamheten efter den barngrupp man har, eller på individuella anpassningar för barnet, som inte klarar den ordinarie verksamheten. Det blir tydligt att de båda specialpedagogiska perspektiven, kategoriskt respektive relationellt, förekommer parallellt när pedagoger i förskolan resonerar kring hur de bemöter barnet (Emanuelsson m.fl., 2001). Det relationella perspektivet handlar om att se barnen som en del i en grupp och när ett barn har svårt att följa verksamheten läggs fokus på att anpassa verksamheten snarare än att anpassa barnet. Utifrån ett kategoriskt perspektiv läggs problemet istället på individen eftersom barnets beteende behöver förändras för att anpassas efter förskolan. I resultatet går det att utläsa hur några respondenter ser på pedagogen Cillas agerande. En del respondenter uttrycker att de skulle agerat på samma sätt, andra respondenter ser brister i hur pedagogen förbereder Adrian för samlagen. De ser också brister i pedagogens handlande efteråt. Respondenter tycks tolka detta som att pedagogen har svårt att bryta invanda mönster och anpassa verksamheten. En slutsats man kan dra av detta är att anpassningar i förskolan behöver utgå från den sociala och den fysiska miljön, istället för enbart utifrån barnet och dess utveckling, precis som Lillvist och Granlund (2010) beskriver.

Pedagogerna i studien beskriver att tydlighet i kontakten med barnet är viktigt. De använder detta begrepp på två olika sätt, vilket troligtvis har sin grund i de olika specialpedagogiska perspektiven. Tydlighet tycks för vissa pedagoger innebära gränssättning och att ge tydliga muntliga instruktioner som samtliga barn i gruppen ska följa. Detta skulle kunna ses som ett kategoriskt perspektiv. Det kan också beskrivas som att det är viktigt att som pedagog visa vilka beteenden som är acceptabla. Andra pedagoger ser vikten av delaktighet och skapandet av tydlighet med hjälp av att förbereda samt planera in en tydlig struktur under dagen, genom bildstöd och tecken, som stöd för hela gruppen. Det kan beskrivas som ett relationellt perspektiv. En välorganiserad och trygg lärandemiljö har i studier visat sig vara viktigt för att utveckla välfungerande exekutiva funktioner (Young Chi m.fl., 2016), vilket visar på värdet av att skapa en tydlig och trygg förskolemiljö för barnen där också gränser behövs så att barnen vet vad som förväntas av dem.

Vidare går den kategoriska tydligheten att koppla till *sam-verkan* och *sam-varo*, som samspelar i relationen mellan barn och pedagog. Då förskolans verksamhet är uppbyggd av olika exempel på *sam-verkan*. Normerna som styr *sam-verkan* kan bli så strikta att de tar över på bekostnad av *sam-varon*. Då skapas hinder som minskar möjligheterna till att främja den goda relationen mellan pedagog och barn (Aspelin & Persson, 2011). Det blir då viktigt att ha kunskap om relationens betydelse i mötet med barnen samt att kunna göra den pedagogiska avvägningen för att få balans mellan *sam-varo* och *sam-verkan* i förskolan utbildning.

När några pedagoger utgår från det kategoriska perspektivet, och anser att barnet behöver anpassa sig för att kunna fungera i verksamheten, uppstår det en osäkerhet i arbetslaget, när andra pedagoger utgår från det relationella perspektivet genom att anpassa verksamheten efter gruppens behov. Pedagogerna anser vidare att ett gemensamt förhållningssätt i arbetslaget är

viktigt; det beskrivs som en möjlighet i verksamheten när pedagogerna upplever att det finns samsyn. Avsaknaden av gemensamt förhållningssätt beskrivs som ett hinder för verksamheten och det är något som efterfrågas i dessa fall. Även pedagogers olika barnsyn kan kopplas till antingen ett relationellt perspektiv eller ett kategoriskt perspektiv vilket i sin tur påverkar deras förhållningssätt gentemot barnen. Det är viktigt att reflektera över detta eftersom forskningen om barn utvecklas och eftersom kunskapen förändras vilket även stämmer överens med det synsätt Sommer har (2005).

När pedagogerna reflekterar kring sitt eget och sina kollegors kunnande talar de om kompetensutveckling, handledning samt stöttning av specialpedagog. Det är avgörande för förskolans kvalitet att pedagoger har kunskap och att kunskapen utvecklas genom ny forskning. Pedagoger behöver också få möjlighet att reflektera över sin verksamhet genom exempelvis handledning av specialpedagog (Sandberg m.fl., 2010). Gällande samsyn i arbetslagen visar resultatet att det finns kunskap och många gånger en gemensam grund kring hur man ser på barnen. En reflektion blir att kunskapen inte alltid verkar vara uttalad samt att det råder en osäkerhet kring kollegors förhållningssätt och förmåga att omsätta tankar till verklighet. I forskning poängteras vikten av pedagogers kunskaper om och utbildning i såväl förhållningssätt som bemötande samt att kunna skapa goda relationer, eftersom detta påverkar barnets utveckling. Pedagoger i förskolan behöver också kunna skapa miljöer av god kvalitet likt Dalli m.fl. (2011) beskriver. Detta väcker tankar om vilka möjligheter pedagogerna har att gemensamt reflektera över detta för att på så sätt kunna skapa ett samstämt förhållningssätt i arbetslaget. Resultatet visar att tidspress är ett hinder i verksamheten, många respondenter önskar att det fanns mer tid för reflektion och gemensam planering i arbetslaget.

I resultatet framkommer att det är viktigt att låta Adrian välja själv om han vill delta i samlingen. Det lyfts också fram att samlingen ska vara rolig och samtidigt relevant för Adrian. Utvecklingspedagogik som är det rådande förhållningssättet i förskolan är nära sammankopplat med barnperspektivet (Pramling Samuelsson m.fl., 2011). Barnets erfarenheter behöver synliggöras för att kunna skapa förståelse för olika delar av barnets värld. Lärandet sker utifrån leken och skapar utveckling, vilket gör att barnet kan relatera till situationen på ett nytt sätt och få en större förståelse. På så sätt är leken och det lustfyllda en viktig del av förskolans pedagogik. Pedagoger i förskolan behöver finnas nära för att stödja, inspirera och utmana barnen (Pramling Samuelsson m.fl., 2011), vilket vi kopplar till att utgå från barns perspektiv.

Vad innebär det då när pedagogerna menar att samlingen ska vara frivillig? Det är viktigt att pedagogen utgår från att barnet kan skapa sin egen kunskap och utveckla sin identitet i samspel med andra (Askland & Sataøen, 2014). Vi funderar på om det alltid är så att barn gör val utifrån vad de behöver, till skillnad från att välja utifrån lust och vilja. Om ett barn alltid väljer bort samlingen, för att den är frivillig, så kan det påverka delaktigheten och kommunikationen mellan barnen i gruppen. Samtidigt behövs en medvetenhet om att barn är olika; en del barn tar lång tid på sig att komma in i nya sammanhang. Detta kan kopplas till bland annat barns olika temperament (Edfelt, 2015; Phillips m.fl., 2011). Utifrån detta kan det inte ses som självklart att låta barnet välja själv. För pedagogerna innebär det att det ställs högre krav på dem att planera verksamheten, då de kan behöva befinna sig i flera sammanhang samtidigt. Ett barn

som alltid väljer bort samlingen blir inte heller delaktig på samma sätt som de andra barnen. Vi ser dock att pedagogerna samtidigt framhåller att det ingår i deras arbete att kunna inspirera och motivera barnen att vilja delta. Respondenterna beskriver vikten av att låta barnen vara delaktiga och få inflytande både i hur samlingen planeras samt vikten av att barnen är delaktiga och aktiva under samlingen. Genom förberedelse och delaktighet är det viktigt att barn kan känna kontroll över vad som sker i förskolan (Bjørnestad & Pramling Samuelsson, 2012).

Många pedagoger skriver om goda relationer mellan barn och pedagog som en viktig möjlighet att kunna bemöta barn som uppvisar ett utagerande beteende. Fokus behöver läggas på en god kommunikation, både när det gäller lek och lärande (Pramling Samuelsson m.fl., 2011). Frånvarande pedagoger och vikarier, eller att vikarier uteblir, beskrivs som ett hinder för goda relationer. Barnfokuserade pedagoger som relaterar till barnet på ett hållbart och dialogiskt sätt ses som avgörande för att få en tillitsfull relation (Aspelin & Persson, 2011). Respondenterna uttrycker hur pedagogerna kan fungera som stöd för Adrian genom att vara lugna och arbeta för en trygg relation. Detta framkommer dels under möjligheter och dels som ett önskemål som pedagogerna har för att kunna möta Adrian på ett bättre sätt. Detta kopplar vi vidare till att pedagoger behöver vara ett konsekvent och stabilt emotionellt stöd för att motverka problemskapande beteende som Curby m.fl. (2013) uttrycker.

Förskolans organisation och dess påverkan på verksamheten är något som framkommer i vårt resultat. Forskning visar vikten av god kvalitet i förskolan, gällande såväl gruppstorlek, personaltäthet och pedagogernas kunskapsnivå (National Institute of Health and Human Development, 2006). Respondenterna i vår studie lyfter dels rent praktiska frågor, som förskolans miljö och hur schemaläggning ser ut. Svårigheter med att bemöta alla barn utifrån deras olika behov, och då särskilt att ha möjlighet att bemöta de barn som upplevs som utmanande kopplar respondenterna till att barngrupperna är stora samt att pedagogerna är för få. De kopplar det också till att pedagogerna ibland saknar kunskap samt att även om de ser vikten av goda relationer mellan barn och pedagoger upplever de att det är svårt att leva upp till det i praktiken. Förskolans arbete ska grunda sig i läroplanen som tydligt beskriver hur förskolan ska ta hänsyn till barns olika förutsättningar och behov. Läroplanen lägger stor vikt vid att utbildningen ska vara likvärdig för alla barn (Skolverket, 2016).

## **7.2 Metoddiskussion**

Syftet med vår studie har varit att ta reda på mer om hur pedagoger i förskolan resonerar utifrån sina erfarenheter kring möjligheter och hinder i att möta barn, som pedagogerna upplever utmanande och utagerande. Kvalitativa intervjuer var en möjlig metod som skulle kunna passa vårt syfte. Det är en metod vi tidigare testat, men efter funderingar på om vårt valda ämne skulle kunna vara känsligt eller svårt för pedagoger att svara på, riktades istället vårt intresse mot vinjettmetoden (Jergeby, 1999).

Vi upplever vinjetten som verklighetsförankrad och realistisk i förskoleverksamheten; det är troligt att det är respondenternas egna ställningstaganden som framkommer i svaren, då de alla utgår från en trovärdig gemensam situation. Nackdelen med vinjettmetoden och fyra öppna

frågor att svara på var, att vi inte har kunnat gå tillbaka och ställa följdfrågor för att fördjupa förståelsen av svaren. En annan nackdel, som vi upplevt med att respondenterna svarat skriftligen, är att i vissa fall har vi haft svårt att tyda handstilen. Om vi skulle göra en ny studie, hade vi troligtvis valt att använda oss av mindre öppna frågor. Vi hade också funderat på om det skulle vara möjligt att låta respondenterna skriva sina svar digitalt, för att underlätta läsningen av dem.

Pilotstudien har hjälpt oss att formulera frågor, som kunde uppfattas som tydliga och lätta att förstå för respondenterna. Trots detta kan vi se att det funnits svårigheter för några respondenter att förstå frågorna om möjligheter och hinder. Detta skulle kunna förklaras med att dessa respondenter kan ha svårigheter i att uttrycka sig skriftligen. Vi ser att några pedagoger valt att göra en tankevända och se möjligheter istället för hinder. Även här menar vi att det kunde ha underlättat för studien att välja mer slutna frågor för respondenterna att svara på.

Kombinationen av många respondenter och öppna frågor har inneburit en stor mängd empiri att bearbeta. Vi tänker att det inte nödvändigtvis skulle ha påverkat resultatet nämnvärt om vi haft färre respondenter då många av svaren var likartade. Det skulle däremot ha underlättat sammanställningen av resultatet, där det blev tydligt att respondenterna svarade liknande på de första två frågorna. Detta har fått oss att fundera på om vi skulle ha formulerat oss annorlunda på den första frågan. Många av svaren innehöll långa beskrivningar som vi tyckte tydligt visade, att det var frågor som engagerade pedagogerna. På frågan om hinder fick vi däremot fåordiga svar och några respondenter beskrev även möjligheter på denna fråga. På den sista frågan var det flera respondenter som valde att inte svara alls. Därför har vi funderat på om vi borde ha formulerat våra frågor på ett annat sätt.

Fördelen med vinjettstudien, där vi är med och samlar in empirin vid samma tillfälle, som vi gjort i tre förskoleområden, är att vi får ett mycket lägre bortfall av respondenter än när vi delat ut vinjetten med frågor och samlat in empirin en och en halv vecka senare, som vi gjorde i de två förskoleområden, där vi inte hade möjlighet att komma på ett möte där alla pedagoger var samlade. Vid insamling av empirin vid samma tillfälle är det en 92-procentig svarsfrekvens medan där vi samlar in empirin senare har en 45-procentig svarsfrekvens. Skillnaden tror vi beror på att när alla pedagoger var samlade, fanns tid avsatt av förskolechef för att svara på frågorna i vinjettstudien, medan de andra behövde ta av sin egen planeringstid eller hitta en annan lämplig tid för att svara på frågorna. Eftersom vi samlade in såpass mycket empiri, och svarsfrekvensen var hög där vi genomförde vinjetten på plats, skulle vi kanske kunna ha nöjt oss med att genomföra studien i de tre förskoleområden där detta skedde. En osäkerhet i hur många svar vi kunde räkna med att få in, ledde dock till att vi inte ville utesluta något av de förskoleområden vi lämnat förfrågan till. Vi känner oss dock väldigt nöjda med att ha kunnat genomföra en så pass stor studie för vår uppsats.

### **7.3 Specialpedagogiska implikationer**

Den här studien har gett oss, som blivande specialpedagoger, värdefull kunskap om hur pedagoger i förskolan resonerar kring barn som visar ett utagerande beteende. Vi hoppades

kunna se att pedagogerna i studien hade kunskaper att möta barn som utmanar i förskolan. Vi tror dock att även om det finns sådana teoretiska kunskaper, finns inte alltid förmågan att omsätta dessa i praktiken. Vår förhoppning är att pedagogerna i vår studie, genom att reflektera över sitt förhållningssätt, kan knyta ihop teorin med sin praktik. Här kan vi som specialpedagoger i förskolan spela en viktig roll. Pedagogerna i vår studie efterfrågar mer stöd av specialpedagog i form av handledning och även mer kunskap om förhållningssätt och bemötande. Som specialpedagoger kan vi hjälpa till att skapa samsyn i arbetslaget. Kanske kan vår studie ge intressanta diskussioner och reflektioner på de medverkande förskolorna, något som förskolecheferna då har möjlighet att arbeta vidare med. Utifrån vår studie ser vi att kunskap om förhållningssätt och bemötande av barn som visar ett utagerande beteende behövs. Det är nödvändigt att pedagoger har förståelse för barns olikheter. Pedagoger behöver ha kunskap om hur exempelvis exekutiva funktioner utvecklas och riskerna som finns med att utsätta barn för överkrav, då överkrav kan sägas bidra till att skapa beteenden som upplevs som utmanande och problematiska för pedagogerna (Edfelt, 2017).

#### **7.4 Förslag till framtida forskning**

Det skulle vara intressant att göra en jämförande studie mellan olika kommuner/förskoleområden. Det skulle också kunna vara en möjlighet att kombinera vinjetten med observationer på förskolorna för att få se mer hur verksamheten i praktiken ser ut. En annan möjlighet skulle vara att komplettera vinjetten med intervjuer för att få mer fördjupade svar och reflektioner från pedagogerna.

## Referenslista

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik- att bygga broar*. Stockholm: Liber AB.
- Askland, L. & Sataøen, S.O. (2014). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. Stockholm: Liber AB.
- Bengtsson, J. (Red.). (2005). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Björck-Åkesson, E. (2014). *Specialpedagogik i förskolan*. I A.Sandberg (Red.). *Med sikte på förskolan- barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørnestad, E. & Pramling Samuelsson, I. (Red.) (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsöversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Carlsson Kendall, G. (2015). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter - Vad gör vi och varför?* Lund: Studentlitteratur.
- Curby, T.W., Brock, L.L., Hamre, B.K (2013) Teachers' Emotional Support Consistency Predicts Children's Achievement Gains and Social Skills. *Early Education & Development, 24*(3), .292–309. doi: 10.1080/10409289.2012.665760
- Dahlgren, L. O. & Johansson, K. (2015). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Dalli, C., White, E.J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., ... Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*. Nya Zeeland: Ministry of Education.
- Diener, M.L & Kim, D.-Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Applied development psychology, 25*(1), s.3-24. doi:10.1016/j.appdev.2003.11.006
- Edfelt, D. (2015). *Utmaningar i förskolan - att förebygga problemskapande beteenden*. Stockholm: Gothia Fortbildning.
- Edfelt, D. (2017). *Hjärna i förskolan- vägen till barns lärande och utveckling*. Stockholm: Gothia Fortbildning.

- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenkvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området-en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Greene, R. (2003). *Explosiva barn. Ett nytt sätt att förstå och behandla barn som har svårt att tåla motgångar och förändringar*. Stockholm: Cura Bokförlag och Utbildning AB.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638. doi:10.1111/1467-8624.00301
- Hattie, J. A. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hejlskov, B. & Edfelt, D. (2017). *Beteendeproblem i förskolan. Om lågaffektivt bemötande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hejlskov Elvén, B., Veje, H. & Beier, H. (2012). *Utvecklingsrelaterade funktionsnedsättningar och psykisk sårbarhet: om annorlunda barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). "Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs", *Early childhood research Quarterly*, 23(1), 27-50. doi:10.1016/j.ecresq.2007.05.002
- Izard, E. C. (2009). Emotion Theory and Research: Highlights, Unanswered Questions, and Emerging Issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1-25. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163539
- Jensen, L. (2017). *Inkluderingskompetens vid ADHD och autism*. Södra Sandby: Be My Rails.
- Jergeby, U. (1999). *Att bedöma en social situation - Tillämpning av vinjettmetoden*. Stockholm: Socialstyrelsen, CUS-skrift 1999-3.
- Kullberg, CC. & Brunnberg, E. (2007). *Vinjetter som verktyg i studier av välfärdsprofessioner: Exemplet socialt arbete*. I E. Brunnberg & E. Cedersund (Red.), *Välfärdspolitik i praktiken: Om perspektiv och metoder i forskning* (s. 175-195). Uppsala: NSU Press.



- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1984). *Kvalitativ analys*. Lund: Studentlitteratur.
- Lillvist, A. & Granlund, M. (2010). Preschool children in need of special support: prevalence of traditional disability categories and functional difficulties. *Acta Paediatrica* 99(1), 131-134. doi:10.1111/j.1651-2227.2009.01494.x
- National Institute of Health and Human Development (2006). *The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development - Findings for Children up to Age 4½ Years*. U.S Department of health and human services. Hämtad från [https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/seccyd\\_06.pdf](https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/seccyd_06.pdf)
- Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (Red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik-sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet*. Malmö: Holmbergs.
- Phillips, D., Fox, N. & Gunnar, M. (2011) Same Place, Different Experiences: Bringing Individual Differences to Research in Child Care. *Child Development Perspectives*, 5(1), 44-49. doi:10.1111/j.1750-8606.2010.00155.x
- Pramling Samuelsson, I., Sommer, D. & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber AB.
- Sandberg, A., Lillvist, A., Eriksson, L., Björck-Åkesson, E. & Granlund, M. (2010). "Special Support" in Preschools in Sweden: Preschool staff's definition of the construct. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 43-57. doi: 10.1080/10349120903537830
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2018:1197. *Lag om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Socialdepartementet.
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98 reviderad 2016*. Stockholm: Wolters Kluwers.
- Sommer, D (2005). *Barndomspsykologi- utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Liber AB.

- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Vetenskapsrådet, (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.  
[https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)  
Hämtad 2019-02-08
- Vetenskapsrådet, (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.  
<https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2017-08-29-god-forskningssed.html> Hämtad 2018-12-12
- Young Chi, J., Castle, S., Williamson, A.C., Young, E., Worley, L., Long, M. & Horm, D.M. (2016). Teacher-Child Interactions and the Development of Executive Function in Preschool-Aged Children Attending Head Start. *Early Education and Development*, 27(6), 751-769. doi: 10.1080/10409289.2016.1129864

# Bilaga 1

Hej!

Vi har väl alla mött situationer där vi upplever att vi utmanas i vår yrkesroll och inte vet om vi ger rätt respons på barnets signaler. Exempel på sådana situationer kan vara när vi möter barn som vi av någon anledning upplever som ”utmanande”, och i denna studie just de barn som upplevs som utagerande.

Vi har valt att undersöka hur pedagoger i förskolan resonerar kring och förhåller sig till barn i de här situationerna.

Vi heter Line Oskarsson och Camilla Glimfjord och läser sista terminen på Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. Denna studie genomför vi som en del i vår magisteruppsats, som vi skriver innan examen. Vi vill börja med att tacka för att du vill hjälpa oss i vår studie kring barn som upplevs som utmanande. Ni som deltar kommer från fem olika förskoleområden i två olika kommuner.

Du deltar helt frivilligt i studien genom att läsa vinjetten (berättelsen) nedan och svara så tydligt och utförligt som möjligt på de efterföljande frågorna. Vinjetten är inspirerad av Bo Hejlskov Elvéns och David Edfelts bok Beteendeproblem i förskolan- Om lågaffektivt bemötande (2017). När du skrivit dina svar lägger du tillbaka papperet i kuvertet, så samlar vi in dem när alla svarat. Du svarar helt anonymt och vi vill poängtera att detta görs frivilligt. Om du ej vill svara på frågorna så lägger du ändå dina papper i kuvertet. När du väl lämnat in dina svar kan du inte längre välja att avbryta din medverkan eftersom vi inte kommer ha möjlighet att spåra svaren tillbaka till respektive medverkande när kuvertet väl lämnats in. Detta för att säkerställa att alla svar är anonyma, även för oss. I uppsatsen kommer varken kommun, förskoleområde eller individ att namnges eller kunna identifieras. Svaren kommer att sammanställas och de enskilda svaren kommer ej kunna härledas till någon individ och kommer endast att användas av oss till vår magisteruppsats.

När uppsatsen är godkänd finns den att ladda ner och läsa digitalt på Göteborgs Universitets system för e- publicering, <https://gupea.ub.gu.se>. Vi kommer även skicka den digitalt till förskolecheferna i de fem förskoleområden som deltagit.

Tack än en gång för att du vill hjälpa oss att genomföra vår studie.

Med vänliga hälsningar

**Line och Camilla**

Vid frågor och funderingar kan ni alltid kontakta oss via mail.

Line Oskarsson  
[line.oskarsson@gmail.com](mailto:line.oskarsson@gmail.com)

Camilla Glimfjord  
[camilla.glimfjord@gmail.com](mailto:camilla.glimfjord@gmail.com)

## Bilaga 2

### Vinjett

Adrian är äldst i gruppen med barn mellan tre och fem år. Han är en glad och aktiv kille som gillar när det händer saker. I aktiviteter som kräver stillasittande och fokus får Adrian svårt att sitta stilla och koncentrera sig på uppgiften. En av pedagogerna, Cilla, samlar ihop barnen till samling. Hon säger till Adrian flera gånger utan resultat. Slutligen tar hon undan gubbarna han leker med. "Du får tillbaka dem efter samlingen", säger hon och placerar dem högt upp på ett skåp. Adrian springer mot rummet där samlingen är och i farten får han tag i en docka som han slänger ut i hallen. Han tränger sig förbi några av de andra barnen som skriker åt honom att sluta puttas.

Det blir många turer på mattan där samlingen hålls, innan han slutligen sitter längst ut i halvcirkeln med Cilla bredvid sig. Dit har han blivit förflyttad efter att ha hamnat i en liten konflikt med sin kamrat. Adrian reser sig och sätter sig igen. Cilla har olika knep för att hantera hans rörelser och infall. Hon pratar med inlevelse, stryker med fingrarna över hans rygg eller underarm och låter honom få vara aktiv i samlingen. Det brukar fungera ett tag, ibland hela tiden.

Efter första delen då de sjunger sången om årstiden, pratar om vilken dag det är, vilka som är närvarande samt vad som ska hända under dagen, är det dags för en sång Adrian gillar. Cilla säger att Adrian kan hålla i "taktpinnen" i dag. Adrian vet vad det innebär och ställer sig upp och startar igång sången.

Efteråt sätter sig Adrian på sin plats och det är dags för sifferpåsen. Adrian vill vara den som sticker in handen men nu är det Felicias tur. Adrian lägger sig ner i protest. Cilla säger åt honom att sätta sig upp men det vill han inte. Plötsligt säger han till Felicia: "Du kommer inte att känna något i påsen för du har så tjocka fingrar." Alla barnen tittar på honom och han får flera kommentarer: "Man får inte säga så!" "Du är taskig", och "Säg förlåt!". Flickan försöker behärska sig men brister till slut ut i gråt. Cilla blir upprörd och säger till Adrian på skarpen: "Nu får du skärpa dig Adrian. Det var din tur nyss och så där kan du inte säga. Säg förlåt till Felicia." Adrian biter ihop och säger inget. "Ser du inte vad ledsen Felicia blev?" Cilla vidhåller att han ska säga förlåt och föser honom lätt framåt med handen åt Felicias håll. Adrian exploderar, sparkar sifferpåsen som flyger iväg, slår sig ur Cillas armar och springer iväg. I farten välter han en stol och slår hårt igen dörren till ett annat rum. Det dröjer ett tag innan de hittar honom bakom en fåtölj och när de drar fram den springer han iväg igen.

Texten är inspirerad av en beskrivning i boken *Beteendeproblem i förskolan- Om lågaffektivt bemötande* av Bo Hejlskov Elvén och David Edfelt s. 17-18 (2017).

**Beskriv så utförligt och tydligt du kan utifrån den beskrivna situationen.**

- **Hur skulle du agerat i den här situationen?**

- **Vilka möjligheter ser du utifrån din verksamhet att bemöta Adrian i den här situationen?**

- **Vilka hinder ser du i din verksamhet för att kunna bemöta Adrian på ett bra sätt i den här situationen?**

- **Hur skulle du önska att det såg ut i din verksamhet för att kunna bemöta Adrian i den här situationen?**



