



Examensarbete i barndom och lärande

15 högskolepoäng, grundnivå

Barns svårigheter, vad menar du?

En studie om förskollärares föreställningar om och förhållningssätt till barn som utmanar.

Children's difficulties, what do you mean?

A study about preschool teachers' perceptions about and approach to children who challenges.

Mona Abbassi

Mendy Zhong

Förskolläraryxamen 210 hp

Examinationsdatum: 2019-06-04

Examinator: Nanny Hartsmar

Handledare: Gun Persson

Förord

Utifrån erfarenheter som vikarier och studenter på VFU förskolor har vi uppmärksammat en del saker kring barn i behov av stöd. De barn i behov av stöd som saknar diagnoser erhåller inte det stöd de är i behov av. Detta väckte intresset att fördjupa oss inom det specialpedagogiska området för att få en bredare förståelse och kunskap om barn i behov av särskilt stöd.

Vi vill först och främst tacka förskollärarna på de två förskolorna som deltog i intervjuerna. Tack för att ni har deltagit med engagemang och bidragit med intressant underlag för vår studie.

Vi vill även tacka vår handledare Gun Persson för hennes tålmod och stöd under processens gång. Tack för dina konstruktiva och insiktsfulla kommentarer som vi har fått under alla våra handledningsträffar som utmanade oss vidare i skrivandet till en annan nivå.

Vi tackar även våra kurskamrater för deras kommentarer under våra handledningsträffar som bidragit till inspiration och vidareutveckling av texten.

Vi riktar även stor tacksamhet till våra familjer som visade förståelse och stöttade oss under den ansträngande perioden.

Slutligen vill vi även tacka varandra som har varit engagerade och bidragit lika mycket under hela processen. Det har varit en lärorik och spännande period, men även frustrerande när vi vid flera tillfällen stötte på en del hinder. Men med vårt engagemang och ambition både under helger och kvällar men även långa dagar som vi har spenderat tillsammans på universitetet lyckades vi driva arbetet framåt.

Abstrakt

Studiens syfte är att undersöka och analysera förskollärarnas föreställningar om och förhållningssätt till barn som utmanar i förskolan. Detta för att förstå hur förskollärarna kan påverka barns möjligheter respektive begränsningar i förskolan. Dessa föreställningar och förhållningssätt kan vi undersöka genom att göra en diskursanalys på förskollärarnas utsagor om barn som utmanar. För att uppnå studiens syfte har vi formulerat det i två frågeställningar: *Vilka föreställningar synliggörs i förskollärarnas utsagor om barn som utmanar? Vilka förhållningssätt synliggörs i förskollärarnas utsagor om sitt bemötande av barn som utmanar?*

Vi tar avstamp i det poststrukturella perspektivet med grundläggande antagande om språkets betydelse i människors uppfattningar av verkligheten eftersom språket konstituerar den sociala världen. Poststrukturalism betonar att det inte finns några "sanningar" om verkligheten, utan det är föränderligt och produceras ständigt i olika diskursiva praktiker. Tillsammans med det kategoriska och relationella perspektivet, som utgör våra analytiska verktyg, kan vi synliggöra hur förskollärarna uttrycker skilda föreställningar om och förhållningssätt till barn som utmanar. Vårt empiriska material består av intervjuer med fem verksamma förskollärare från två olika förskolor. Intervjuerna inleds med en fördefinierad situation. Detta presenteras i analys- och resultatavsnittet. Förskollärarna fick då möjlighet att reflektera över situationen med hjälp av öppna frågor. Studiens resultat visar att föreställningar om och förhållningssätt till barn som utmanar är mångtydiga. Dessa varierande föreställningar och förhållningssätt har betydelse för barns subjektskapande som även medför möjligheter och begränsningar för barns olikheter.

Nyckelord: barn som utmanar, barns svårigheter, diskursanalys, förskolan, kategoriskt perspektiv, poststrukturellt perspektiv, relationellt perspektiv, subjektskapande.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	7
1.1 UTVECKLING AV BENÄMNINGAR PÅ BARN SOM UTMANAR	7
1.2 LIKVÄRDIG UTBILDNING	8
1.3 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	10
2. TEORETISKA PERSPEKTIV	11
2.1 POSTSTRUKTURELLT PERSPEKTIV	11
2.1.1 <i>Diskurs</i>	11
2.1.2 <i>Subjektskapande</i>	12
2.1.3 <i>Makt och styrning</i>	13
2.2 RELATIONELLT PERSPEKTIV	14
2.3 KATEGORISKT PERSPEKTIV	15
3. TIDIGARE FORSKNING	17
3.1 FORSKNING OM BARN SOM UTMANAR	17
3.1.1 <i>Studier som uttrycker ett kategoriskt perspektiv</i>	17
3.1.2 <i>Studier som uttrycker ett relationellt perspektiv</i>	18
3.1.3 <i>Studier som uttrycker ett poststrukturellt perspektiv</i>	19
3.2 FORSKNING OM FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL BARN SOM UTMANAR	19
3.2.1 <i>Proaktivt förhållningssätt</i>	20
3.2.2 <i>Upprätthålla interaktion och barns engagemang</i>	21
3.2.3 <i>Medvetenhet om sina yttranden och styrning</i>	21
4. METOD	22
4.1 METODVAL	22

4.2 URVAL	22
4.3 GENOMFÖRANDE	23
4.4 ETISKA ÖVERVÄGANDEN	25
4.5 ANALYSMETOD	26
4.5.1 <i>Transkribering och bearbetning av material</i>	27
5. RESULTAT OCH ANALYS	28
5.1 FÖRKLARING TILL “PROBLEMET” I DEN PRESENTERADE SITUATIONEN	29
5.1.1 <i>Problemet relateras till barns bristande förmågor och diagnos</i>	29
5.1.2 <i>Barn som agerar med sina känslor</i>	31
5.1.3 <i>“Problemet” kan förstås i relation till pedagogen</i>	32
5.1.4 <i>Kan man med sannolikhet veta “vem” en individ är?</i>	34
5.2 FÖRSKOLLÄRARNAS UTSAGOR OM FÖRHÅLLNINGSSÄTT OCH BEMÖTANDE	34
5.2.1 <i>Lösningar för att eliminera beteendet</i>	35
5.2.2 <i>Inkluderande lösningar och upprätthållandet av engagemang</i>	35
5.2.3 <i>Förberedelse och valmöjlighet</i>	38
5.2.4 <i>Lugnt och tryggt bemötande</i>	39
5.2.5 <i>Ständigt pågående övervägande</i>	40
5.3 SUMMERING	42
6. DISKUSSION	43
6.1 RESULTATDISKUSSION	43
6.2 METODDISKUSSION	46
6.3 STUDIENS YRKESRELEVANS	47
6.4 FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING	49
REFERENSLISTA	50

BILAGA 1

53

BILAGA 2

54

1. Inledning

I vårt arbete väljer vi att fördjupa oss i förskollärares uppfattning av barn som utmanar i förskolan. Med barn som utmanar menar vi barn som förskollärarna av olika skäl upplever som utmanande i verksamheten. Vi utesluter utmaningen som uppstår i mötet med barn med funktionsvariation som orsakas av biologiska skäl. Utifrån förskollärarnas utsagor vill vi synliggöra om utmaningen uttrycks som situationsbundet eller är relaterat till barnets individuella subjekt. Studien tar sin utgångspunkt i ett abduktivt tillvägagångssätt där både teoretiskt och empiriskt material utgör en grund till vår analys. Inledningsvis presenterar vi området utifrån en historisk kontext. Med detta syftar vi till läroplanens utveckling om barn som benämns avvikande och hur barns svårigheter har diskuterats inom skolväsendet.

1.1 Utveckling av benämningar på barn som utmanar

För att kunna studera benämningar på barn som utmanar i historisk kontext är det nästan oundvikligt att inte samtidigt diskutera specialpedagogikens framväxt. Ahlberg (2013) redogör för utvecklingen av skolans styrdokument i Sverige. Hon nämner att under 1940-talet blev vissa barn segregerade från den reguljära skolan. Alla barn som ansågs avvika placerades i specialklasser. Successivt växte kritiken mot segregering och redan under 1960-talet blev begreppet *integrering* allt vanligare och synliggjordes i skolans första läroplan från 1962. Å ena sidan skulle den enskilda elevens förmåga beaktas, å andra sidan skulle barnet som ansågs avvikande anpassa sig till den befintliga verksamheten utan att behöva omorganiseras. I mitten av 1970-talet genomfördes en skolutredning, SIA-utredningen (SOU 1974:53). Utredningen vidgade perspektivet på barns svårigheter och ändrade fokus från individen till hela skolan och synen på elever i behov av särskilt stöd. Begreppet ”en skola för alla” som introducerades i skolans läroplan år 1980 betonade *inkluderingen* av alla elever. Huvudtanken är att allt stöd som eleverna får ska ges inom den reguljära undervisningen och anpassningar på organisationsnivå utifrån barnens förutsättningar är essentiella (Ahlberg, 2013).

Barnsynen och benämningar av barns ”problem” har även diskuterats och förändrats genom tiden. Hellblom-Thibblin (2004) har studerat hur barns ”problem” formulerats historiskt. Undersökningen framhåller att under 1950-och 1960-talet användes benämningarna *problembarn* och *störda barn*. Dessa benämningar utgick inte från ett specificerat ”problem” som grundar sig i uppfattningar om en grupp barn med ”avvikande” egenskaper. Under denna period har det använts benämningar som kategoriserat och betecknat barnet som själva problemet snarare än att beskriva ett specifikt problem. I och med revideringen av läroplanen år 1980 skedde en förändring i synen på problemet. Fokus låg på hur skolan skulle förebygga att elever hamnar i svårigheter. Benämningar som användes under denna period var bland annat *barn med särskilda behov*. Begreppet *skolsvårigheter* tillämpades i läroplanen och kopplingar drogs till den sociala situationen där orsakerna till problemet söks i det sociala sammanhanget (Hellblom-Thibblin, 2004).

1.2 Likvärdig utbildning

I förskolans läroplan (Lpfö 98/18, s. 6, 15, 17) betonas vikten av en likvärdig utbildning där barns olika behov och förutsättningar ska beaktas. Förskolläraren ska ansvara för och särskilt uppmärksamma *barn i behov av särskilt stöd*. Hela arbetslaget ska utforma och anpassa utbildningen så att barnen utvecklas så långt som möjligt (ibid). Definition av *barn i behov* respektive *barn med behov* behandlas i teoriavsnittet (s. 14–15). Med betoningen på en likvärdig utbildning avses inte en identisk utformning av utbildningen eller lika fördelning av förskolans resurser. Snarare har det en bredare innebörd där utbildningen ska anpassas och utformas utifrån varje barns förutsättningar och behov. Med hänsyn till varje barns förutsättningar ska särskilt stöd ges i utbildningen för att främja barns utveckling (Ahlberg, 2013). Trots att läroplanen framhåller vikten av att inkludera alla barn oberoende av förutsättningar så tenderar förskolan att bedöma vissa barn som avvikande. Barn får anpassa sig efter den befintliga miljön snarare än att miljön anpassas efter barnens förutsättningar, vilket anses som segregeringar. Individperspektivet blir centralt och fokus riktas mot att söka förklaringar på svårigheter hos barnet, snarare än problematisering eller anpassning av miljön (Melin, 2013).

Palla (2011) beskriver i sin studie avvikande beteende som de förbryllande, oroande eller utmanande. Hon menar att barns avvikande är en subjektskapande process i förskolans vardagliga diskurser. Hur pedagoger tolkar, talar om och bemöter barn som utmanar är påverkat av pedagogernas barnsyn och kunskaper. Detta kan utgöra utrymme eller begränsning för barns olikheter i en förskola som ska vara inkluderande. Palla (2015) har sammanfattat en kunskapsöversikt av forskning i nordiska länder om specialpedagogik inom förskolan. Granskningen syftar till att ge en övergripande blick på aktuella utvecklingsområden inom forskningsfältet. Hon finner att det endast finns ett fåtal studier som diskuterar förskolepersonalens föreställningar och bedömningar av barn i form av tal eller text. Palla (2015) menar att föreställningar om barn och hur barn bedöms av pedagoger kan tolkas även som en följd av kategorisering av barn. Därför finns det ett behov av att ta den här utgångspunkten och studera pedagogers föreställningar och värderingar av barn som kategoriseras som "avvikande".

En förskola för alla framstår tydligt i förskolans läroplan Lpfö 98 (2018). Det innebär att verksamheten i förskolan ska kunna skapa förutsättningar som är anpassade till varje barns behov och förutsättningar. Detta innebär även att förskolan ska vara en mötesplats som har utrymme för barns olikheter. Förskollärares föreställningar om och förhållningssätt till barn tycks kunna påverka barns subjektskapande. Således kan barn kategoriseras som "avvikande", vilket kan innebära en begränsning av barns olikheter. Detta kan även begränsa förskollärares uppdrag att sträva efter en likvärdig utbildning för alla barn. Vi har därför intention att bidra med kunskap inom området utifrån förskollärarnas föreställningar och bedömningar i förskollärarnas tal om barn som utmanar. I vår studie kommer vi att fokusera på förskollärares utsagor om och bemötande av barn som utmanar i förskolan. För att undvika att använda benämningar som kategoriserar barns svårigheter väljer vi att använda benämningen *barn som utmanar*.

1.3 Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att undersöka och analysera förskollärares syn på och förhållningssätt till barn som utmanar. Detta blir intressant att undersöka eftersom förskollärares synsätt på och förhållningssätt till barn utgör viktiga förutsättningar för barns möjligheter att ”vara” på olika sätt i en förskola för alla. Detta gör vi genom att undersöka och analysera diskurser som präglar förskollärarnas utsagor om barn som utmanar.

- Vilka föreställningar synliggörs i förskollärarnas utsagor om barn som utmanar?
- Vilka förhållningssätt synliggörs i förskollärarnas utsagor om sitt bemötande av barn som utmanar?

2. Teoretiska perspektiv

I den här delen kommer vi att redogöra för de teoretiska perspektiv som ska utgöra vår studies analytiska verktyg. Syftet med denna studie är att undersöka och analysera förskollärares föreställningar om och förhållningssätt till barn som utmanar utifrån förskollärarnas utsagor. Det poststrukturella perspektivet kommer att utgöra vår teoretiska utgångspunkt. Enligt Herz och Johansson (2013) utgår det poststrukturella perspektivet från att språket konstituerar den sociala världen. Den strukturerar olika mönster i människors språkhandlingar i form av text eller tal inom olika sociala kontexter. Enligt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) kan det kategoriska och det relationella perspektivet oftast ställas mot varandra i specialpedagogiska sammanhang. Därför inkluderar vi de två perspektiven för att synliggöra förskollärarnas skilda beskrivningar av barn.

2.1 Poststrukturellt perspektiv

Det grundläggande antagandet inom poststrukturalism är, enligt Herz och Johansson (2013), att det inte existerar några universella eller konstanta ”sanningar” om kunskaper och föreställningar. Språkhandlingar är inte en avspegling av verkligheten. Användning av språket påverkar aktivt hur olika sociala ordningar utmanas, skapas och återskapas i olika tid och sociala sammanhang. Sociala ordningar kan exempelvis vara produktion av förgivettagna ”sanningar” om kunskaper och föreställningar.

2.1.1 Diskurs

Palla (2011), Andreasson (2007), samt Herz och Johansson (2013) nämner Michael Foucault som en företrädare inom poststrukturalism och hans intresse av att studera stora *diskurser* i olika institutioner. Begreppet *diskurs* definieras som en viss social praktik som producerar visst mönster på att tala om och förstå världen. Andreasson (2007) beskriver att det är diskurser som talar om för oss vad som uppfattas fel respektive rätt. Exempelvis en viss specifik språkhandling som talar om hur skolbarn bör vara. Han nämner att Foucault använder begreppet *diskursiv formation* för att betona att det finns olika diskurser inom

samma fält. Trots att diskurser kan vara motsägelsefulla kan de skapa mening på sitt sätt i den diskursiva praktiken.

Herz och Johansson (2013) nämner att Laclau och Mouffes diskursteori ligger nära Foucaults idé om diskurs. Diskurs enligt dem är “mer eller mindre temporära fixeringar av betydelser, som avgör hur något kan tolkas, förstås eller benämns.” (Herz & Johansson 2013, s. 111). På så sätt uppfattas diskurs som ett specifikt sätt att tala om olika händelser med hjälp av olika tecken som får betydelse i relation till varandra. Inom diskurser förekommer alltid en diskursiv kamp mellan olika teckens betydelser. Eftersom handlingar i diskurser strävar efter att reducera och fastställa teckens betydelser till sitt eget sätt att tala om och förstå den sociala världen och således uppnå en ledande ställning. Utifrån diskursteorin menar Herz och Johansson (2013) att det är omöjligt att sträva efter entydighet eftersom språkets betydelser inte kan stabiliseras. Olika språkhandlingar som artikuleras av människor bär med sig olika betydelser. I varje mellanmänniskt möte strävar människan efter att fastställa sina “sanningar” gällande kunskaper och värderingar. När olika människors förkunskaper och värderingar möts och en överenskommelse uppnås inom en bestämd domän, konstrueras diskurser. Teckens eller språkhandlingars betydelser kan enbart fastställas tillfälligt och är därför inte avgörande till enbart en ”sanning”.

2.1.2 Subjektskapande

Palla (2011) och Andreasson (2007) menar att barns och elevers *subjektskapande* pågår i olika diskurser med sammanhängande praktiker. Detta innebär att barns subjekt skapas på olika sätt, dels genom sin egen uppfattning av sig själv, dels genom omgivningens uppfattningar. I varje diskurs existerar en viss “sanning” som avser vetenskapliga klassifikationer, som exempelvis talar om för en lärare hur ett barn “bör” vara. Vilket leder till en särskiljande praktik inom skolvärlden där barn kan kategoriseras som normala eller onormala skolbarn. Inom diskursen sker ett socialt möte tillsammans med barnet där läraren på olika sätt projicerar sin uppfattning av barnets subjekt till det specifika barnet. Under processen då barnet mottar lärarens projicering av sitt eget subjekt kan barnet även reflektera över sin kategorisering. På så sätt blir barnet även medskapare av sin självbild och barns

subjektskapande pågår i olika diskurser med olika handlingar i det sociala mötet. Användning av ordet subjekt handlar även om att betrakta identitet som en konstruktion i olika diskurser. Barns beteende ska inte ses som något fast och oföränderligt genom hela livet. Det är de diskurser som barnet befinner sig i som skapar dem som subjekt (Andreasson, 2007; Palla, 2011).

2.1.3 Makt och styrning

Andreasson (2007) och Palla (2011) beskriver att begreppet *makt* har en central roll i Foucaults subjektsyn och den subjektskapande processen. Makt är inte något som kan förvärfvas utan det är något som omsätts i praktiken. Makt produceras ständigt i föränderliga relationer och därför kan inte maktrelationen betraktas konstant till enskilda människor. I maktrelationen existerar alltid en maktkamp mellan olika aktörer för att varje aktör vill uppnå en ledande ställning och behålla sin "sanning" som slutgiltig. Under denna process skapas "sanningar" om olika subjektiviteter i diskursen.

Palla (2011) nämner Foucaults beskrivning av den *disciplinära makten*, den är osynliga regler som ständigt påverkar individer utan deras medvetenhet. I det disciplinära systemet existerar alltid en straffmekanism, det kan vara subtila åtgärder som gör barnen medvetna om sina "misstag". Disciplin kan även ses som en styrningsteknik i skapandet av goda medborgare i samhället. *Övervakning* är en styrningsteknik inom det disciplinära systemet och avser normaliserande praktiker i förskolan. Med detta menas att övervakningen är vanligt förekommande i förskolan där barn övervakas genom exempelvis disciplin som skapas av normer.

Andreasson (2007) nämner Foucaults *pastoral makt* och menar att den är en styrningsteknik som har inverkan på barns identitetsskapande. *Pastoral makt* kan tolkas som att lärare på olika sätt förvärvar kännedom om barns egenskaper och förmågor för att kunna identifiera barns behov, svaghet eller styrkor. På så sätt kan lärare använda denna kännedom att styra och utforma barn i skolans vardag. Det kan även betraktas som en process i barns identitetsskapande när lärares kännedom om barns egenskaper ges uttryck i skolan. Vidare

menar Andreasson (2007) att den kännedomen om barnet som lärarna har kommer att synliggöras i skolans vardag i bemötandet med barnet. Under interaktionen mellan läraren och barnet får barnet en självbild som läraren har signalerat till barnet, vilket kan utgöra en möjlighet för barnet att få självinsikt och därmed utveckla sin självstyrning.

2.2 Relationellt perspektiv

Aspelin (2013) redogör för relationell pedagogik och menar att den kan beskrivas som ett teoretiskt sätt att se på utbildning där kärnan kännetecknas av det som sker människor emellan. Begreppet ”relationell” ger uttryck för att pedagogiska fenomen inte kan förstås utifrån en aspekt, snarare är dessa fenomen tvåsidiga där relationer är fundamentala. von Wright (2000) har en snarlikt beskrivning där hon menar att människans subjektivitet karaktäriseras av handlingar som uppträder i relationer i vissa sammanhang. Det är inte uppenbart att subjektiviteten framträder på samma sätt i varje möte. Därför betraktas den som beroende av andra människor i tid och rum. von Wright (2000) lyfter ytterligare en aspekt med det relationella perspektivet, nämligen att *intersubjektivitet* kan vara ett centralt begrepp. Begreppet skildrar en tillfällig interaktionsprocess som pågår mellan människor, där den individuella subjektiviteten konstrueras intersubjektivt (ibid).

Persson (1998) beskriver den pedagogiska verksamheten utifrån en modell där elevers svårigheter förstås ur ett relationellt perspektiv. Det centrala i modellen är att uppmärksamma relationen mellan aktörer samt att bortse från enskilda individers beteende. Persson menar att i det relationella perspektivet blir det centralt vad som sker i interaktionen och förhållandet mellan aktörerna. Orsaker till de specialpedagogiska behoven är svårigheter som uppstår i mötet med bland annat olika händelser. Utifrån ett tidsperspektiv strävar de specialpedagogiska åtgärderna mot långsiktighet där fokus riktas mot elev, lärare och miljö. Persson (1998) poängterar vidare att även begrepp som används för att benämna barns svårigheter kan betraktas som relationella. Genom att tala om *elever i svårigheter/behov* antas svårigheterna vara situationsbundna och uppstå i förhållandet mellan elev och miljö eller i mötet med andra människor. I det relationella perspektivet anses också elevers

förutsättningar vara relationella. Det vill säga förändringar i omgivningen kan påverka förutsättningarna att uppnå vissa på förhand ställda mål (ibid).

von Wright (2000) understryker även betydelsen av relationella benämningar. När man talar om *barns behov* så är det angeläget att förstå behoven i relation till situationen. Behoven är inte kopplade till personliga egenskaper och därmed bär inte barnet med sig dessa behov från en situation till en annan, snarare är de situationsbundna. Ur ett relationellt perspektiv kan "elevens behov" av att bli sedd riktas mot hela undervisningssituationen för att lösa behovsfrågan. För att tillgodose "elevens behov av att bli sedd" kan läraren anpassa situationen för att skapa möjlighet för eleven att bli delaktig. Därför anses *delaktigheten* som grundläggande och genom att bjuda in till delaktighet blir elevens behov tillgodosedda i det sociala sammanhanget (ibid).

2.3 Kategoriskt perspektiv

Till skillnad från det relationella perspektivet, som sätter relationer i centrum, betraktas det kategoriska eller som von Wright (2000) benämner det *punktuella perspektivet* som ett synsätt där barn kategoriseras utifrån sina egenskaper. Hon menar att det punktuella perspektivet har en välkänd position inom pedagogiken där människans subjektivitet ligger till grund. Med subjektivitet menas att personliga egenskaper och individuella problem ses som en produkt av individen, som går att förstå isolerad från sin sociala kontext. Således definieras individens subjektivitet utifrån biologiska eller psykologiska faktorer. Med ett punktuellt synsätt förstås de mellanmännsliga mötena som samspel mellan fristående subjekt. Vad som även kännetecknar punktuellt perspektiv är benämningar på och kategoriseringar av barns/elevs svårigheter. Ur denna synvinkel blir det relevant att tala om barn *med* svårigheter/behov, svårigheten särskiljs inte från barnet. Begreppet *barns behov* avser därmed en avsaknad av egenskaper eller brist hos barnet, där individuella egenskaper förklarar problemets orsak. Dessutom kan begreppet *behov* användas för att förklara barns beteende. Behovet är individuellt och läraren behöver finna bristen i beteendet för att kunna "åtgärda problemet" hos barnet och "tillfredsställa dennes behov" (von Wright, 2000). Ur ett

kategoriskt perspektiv anses orsakerna till de specialpedagogiska behoven vara individbundna eller medfödda svårigheter och därför riktas åtgärder endast mot eleven. Persson beskriver vidare att detta perspektiv eftersträvar kortsiktiga omgående åtgärder och att långsiktiga konsekvenser inte beaktas (Persson, 1998).

3. Tidigare forskning

I sökningen av tidigare forskning använde vi våra nyckelord som gav en del träffar som kan vara relevanta för vår studie. På grund av begränsad tid valde vi att endast inkludera forskning från 2000-talet och framåt i vår sökning. Med hjälp av en genomgång av forskningssammanfattning kunde vi identifiera deras relevans för vår studie. Det blev även synligt att forskarna har olika angreppssätt och utgår från olika teoretiska utgångspunkter. Huvudsakligen synliggjordes tre perspektiv, det relationella, kategoriska och poststrukturella perspektivet. Därför valde vi att strukturera vår kartläggning av den tidigare forskningen utifrån två rubriker som kopplas till studiens frågeställningar. Varje rubrik innefattar tre olika kategorier som representerar respektive teoretiskt perspektiv för att tydliggöra skillnaden mellan forskning. Innehållet i samma forskning har brutits ner till respektive rubrik eftersom forskningen behandlar både föreställningar och förhållningssätt.

3.1 Forskning om barn som utmanar

Under den här rubriken kartlägger vi forskning som ger uttryck för syn på barn som utmanar samt identifiering av de tre teoretiska perspektiven.

3.1.1 Studier som uttrycker ett kategoriskt perspektiv

En enkätstudie genomförd av Ningesser och Watkins (2005) ger uttryck för kategoriskt perspektiv. Studiens intention är att bidra med kunskap om relationer mellan språk, social kompetens och utmanande beteende. Studien beskriver förskollärares syn på och erfarenheter med barn som utmanar. Det empiriska materialet i studien av Ningesser och Watkins (2005) bidrar med resultat som visar att förskollärare upplever barn med fysiskt aggressivt beteende som mest utmanande. Eftersom det stör stämningen i verksamheten och kan distrahera andra barn i gruppen. Därmed kräver aggressiva barn mer uppmärksamhet, vilket leder till att de tillbakadragna barnen får mindre uppmärksamhet och därigenom inte uppfattas lika störande. Barn som är tillbakadragna kan kategoriseras som barn med försenad socioemotionell utveckling eller begränsade kommunikationsfärdigheter. När ett tillbakadraget barn har svårt

att uttrycka sina tankar kan hen använda sin kropp för att uttrycka sitt missnöje. På det sättet kan pedagogen uppfatta barnet som ett barn med aggressivt beteende (ibid).

En annan forskare, Greene (2018), har även en snarlik kategorisk beskrivning av barns svårigheter. Han menar att barn som uppvisar utmanande beteende saknar förmågan att leva upp till omgivningens krav och förväntningar. När ett barn hamnar i situationer som ställer krav på en specifik förmåga som barnet saknar, uppstår svårigheten att hantera situationen. På så sätt skapas en uppfattning om att barnet är utmanande. Barn kan hamna i svårigheter och orsakerna kan kopplas till outvecklade förmågor och färdigheter som bland annat frustrationstolerans, flexibilitet och problemlösningsförmåga.

3.1.2 Studier som uttrycker ett relationellt perspektiv

Sjöman, Granlund och Almqvist (2016) genomförde en kvalitativ studie med longitudinell design. Empiriska arbetet bygger på enkäter som besvaras av förskollärare från olika kommuner i Sverige. Studien undersöker hur den sociala interaktionen kan stödja barn som uppvisar beteendessvårigheter, samt hur den sociala interaktionen skapar bron till engagemang i förskolan. Barn som uppvisar beteendessvårigheter beskrivs av Sjöman, Granlund och Almqvist som barn med *externaliserande beteende*. Exempel på sådant beteende är *hyperaktivitet* där barn lätt blir distraherade och har koncentrationssvårigheter och *uppförandessvårigheter* som kan innebära aggressivt beteende och utbrott. Dessutom definieras två dimensioner av engagemang. *Grundläggande engagemang*, som handlar om barnets mindre komplexa beteende och fundamentala färdigheter. *Utvecklingsrelaterat engagemang*, som avser beteende av högre komplexitet. Trots den kategoriska beskrivningen av barns beteende, kan synsättet som Sjöman, Granlund och Almqvist (2016) beskriver karaktäriseras av det relationella perspektivet. Eftersom studien tar sin utgångspunkt i barns engagemang menar forskarna att engagemanget är påverkat av lärarens lyhördhet och den sociala interaktionen. Barnets svårigheter förstås även i relation till sin sociala kontext, där interaktionen med lärare och andra barn utgör grunden för att upprätthålla engagemanget och därmed eliminera det utmanande beteendet.

3.1.3 Studier som uttrycker ett poststrukturellt perspektiv

Studien av Millei och Petersen (2015) utgår från det poststrukturella perspektivet och kritiserar lärares sätt att se på barns beteende. De menar att läraren oftast förknippar barns beteende som ett problem och anser att beteendet behöver modifieras eller kontrolleras för att barn ska agera på ett "lämpligt sätt". Millei och Petersen (2015) har intentionen att inspirera till ett nytt sätt att tänka och se på barns beteende utifrån det poststrukturella perspektivet. Utifrån observationer har forskarna uppmärksammat genom att se barns beteende som en lärandeprocess och som diskursiv konstruktion erbjuder en möjlighet att förstå barn på ett varierande sätt. När lärare lämnar över sin "kontroll" och betraktar barns beteende som en inlärningsprocess blir både barn och lärare medskapare i barns subjektskapande.

Palla (2011) utgår från samma synsätt och riktar sin blick mot barns subjektskapande process. Barns subjekt skapas ständigt som en pågående process i förskolan. Hennes intention är att synliggöra barns möjligheter och begränsningar till att vara olika i de språkliga tal och handlingar som framträder i förskolans vardagliga diskurser. Palla (2011) menar att både barn och förskolepersonal är medskapare i barns subjektskapande. Men det är styrt av hur personalen uppfattar sitt uppdrag och hur det omsätts i förskolans praktik. I förskolans verksamhet existerar maktpositioner, normalitet och förväntningar som konstruerar förskollärarnas uppfattning och bemötande av barn som utmanar. Barns motstånd mot personalens styrning kan uttryckas på olika sätt, såsom acceptans med tystnad eller fysiskt respektive psykiskt motstånd. Det kan tolkas som avvikande beteende eller beteende som väcker oro (ibid).

3.2 Forskning om förhållningssätt till barn som utmanar

Under den här rubriken kartlägger vi forskning som behandlar förhållningssätt till barn som utmanar utifrån de tre olika perspektiven.

3.2.1 Proaktivt förhållningssätt

Enkätstudien av Ningesser och Watkins (2005) diskuterar även att förskollärares förhållningssätt antingen kan eliminera eller förstärka utmanande beteende. Ett reaktivt tillvägagångssätt, såsom bestraffning respektive belöning, är kortsiktiga strategier, eftersom de inte kan nå de bakomliggande faktorerna för det utmanande beteendet. Den proaktiva metoden innebär att förskolläraren engagerar sig på olika sätt för att skapa förståelse av bakomliggande faktorer till barnets beteende. Ningesser och Watkins menar att den proaktiva metoden kan eliminera förekomsten av utmanande beteende. En medvetenhet om påverkan mellan språk, utmanande beteende och social kompetens kan utgöra en möjlighet för förskollärare att tolka och stödja barn som utmanar.

Studien av Greene, Ablon och Goring (2003) visar liknande synsätt på strategier. Deras redogörelse för tidigare forskning visar att tidigare metoder som har tillämpats främst fokuserade på att förändra mönster för disciplin. Studien har dock visat att dessa metoder inte är effektiva, då en betydande andel barn som metoderna har tillämpats på fortsatte uppvisa beteendesvårigheter. Mot bakgrund av detta har Greene, Ablon och Goring (2003) utvecklat en modell, så kallad *Collaborative and Proactive Solutions* (CPS). Utgångspunkten är att förstå barnets egenskaper som bidrar till svårigheter (ibid). Efter att barnets utvecklade färdigheter har identifierats ska den vuxne utifrån CPS-modellen följa tre steg. Det första är *empatisteget* där barnet får utrymme för att uttrycka sina funderingar om ett olöst problem. Därefter ska den vuxne *definiera problemet* genom att berätta för barnet om sitt perspektiv av problemet. Sista steget är *inbjudan* till diskussion där ett ömsesidigt samarbete med barnet sker för gemensamma lösningar. Genom att arbeta proaktivt och samarbetsinriktat för att lösa de problem som orsakar svårigheter minskar risken för utmanande situationer. Metoden lägger större tonvikt på problemets bakomliggande faktorer av beteendet snarare än beteendet i sig (Greene, 2018). CPS-modellen undersöktes på ett antal barn med varierande beteendesvårigheter och utvärderingen visade dess effektivitet, där resultatet konstaterade en signifikant förbättring hos 52% av barnen (Greene, Ablon & Goring, 2003).

3.2.2 Upprätthålla interaktion och barns engagemang

Resultatet i studien av Sjöman, Granlund och Almqvist (2016) visar att svårigheter i uppförande inte hade någon negativ inverkan på barnets engagemang eller sociala interaktion. Däremot var det markant att barn som uppvisar hög grad hyperaktivitet är mindre engagerade i förskolans aktiviteter. Detta innebär att det hyperaktiva beteendet har en negativ inverkan på det grundläggande engagemanget. Utifrån detta konstaterar forskarna att aktivt engagerade barn kan uppvisa lägre grad av hyperaktivt beteende. Eftersom barnets engagemang är direkt kopplat till den sociala interaktionen med kamrater och framförallt med lärarnas lyhördhet, är det väsentligt att studera i vilken utsträckning lärarna strävar mot att upprätthålla barnets engagemang. Lärarens lyhördhet beskrivs av Sjöman (2018) i en avhandling där hon menar att läraren bör dämpa barnets beteendesvårigheter genom att fokusera på att öka barnets vardagsengagemang. Detta kan uppnås genom vardagliga aktiviteter anpassade utifrån barnets behov och intresse (ibid).

3.2.3 Medvetenhet om sina yttranden och styrning

Pallas (2011) resultat visar även hur personal utövar sin makt och använder styrningsteknik för att vägleda och stödja barn som utmanar utifrån hur de tolkar barns bästa i förhållande till förskolans uppdrag. Personalen föredrar förhållningssättet där de skapar goda relationer med barn och försöker förstå barns känslor. Personalen menar att styrningstekniker där pedagoger förklarar, förtydligar och motiverar på ett mjukt sätt, exempelvis varför en viss regel ska följas, har visat positiva effekter. Palla (2011) beskriver att kategoriseringen av barn kan vara svår att undvika när barns svårigheter behöver identifieras för att hitta nya utvecklingsmöjligheter. Hon skildrar vidare att existerande maktrelationer i förskolan kan utgöra möjligheter för barns lärande och utveckling, men det krävs att pedagoger har en medvetenhet om sin maktposition och på sitt maktutövande. Med ett reflekterande förhållningssätt, där pedagoger reflekterar över hur de talar om och förhåller sig till utmanande barn blir det möjligt att få en djupare förståelse hur barns subjekt skapas.

4. Metod

I det här avsnittet presenteras studiens metod och genomförande med stöd av relevant litteratur. Inledningsvis redogör vi för metodval och urvalsgrupp som anses vara lämpliga för studiens syfte. Ett genomförande av intervjuer med förskollärare och de etiska övervägande presenteras. Slutligen tillkommer en redogörelse av analysmetod, transkribering och bearbetning av det insamlade empiriska materialet.

4.1 Metodval

Enligt Denscombe (2018) är intervju en datainsamlingsmetod som är lämplig om avsikten är att få deltagarna att dela med sig av sina åsikter, känslor och uppfattningar om vissa frågor eller ett visst fenomen. Syftet med studien är att få en djupare förståelse för hur förskollärare tänker kring barn som utmanar och hur de beskriver sitt förhållningssätt. Därför tillämpas ett kvalitativt tillvägagångssätt i studien, i form av intervjuer med verksamma förskollärare i förskolan. Vi använder oss av personliga intervjuer där vi båda deltar i intervjun med en förskollärare i taget. Denscombe beskriver vidare att personliga intervjuer kännetecknas av dess kontrollerbarhet, tydlighet och tillgänglighet. Dock kan den personliga intervjun begränsa intervjuarens åtkomst till vissa infallsvinklar. Med detta menar Denscombe (2018) däremot att när gruppintervjuer sker kan flera intervjupersoner komma till tals med olika infallsvinklar, vilket inspirerar intervjupersonerna under samtalet. På så sätt kan det bli en annan uppsättning av intervjupersonens synpunkter och erfarenheter som kan leda till ett annat resultat (ibid). Eftersom förskollärarna inte kunde få ihop arbetslagets tider för en gemensam gruppintervju tillämpade vi endast personliga intervjuer, vilket vi anser kan vara tillräckliga.

4.2 Urval

Alvehus (2013) beskriver att val av urvalsmetod är beroende av studiens frågeställningar. Därför är det väsentligt att fundera över om frågeställningar kan besvaras genom det valda urvalet. I vår studie följs Alvessons (2011) huvudprincip så kallad *kvalitetsurval*. Valet av

intervjusdeltagare ska lägga tonvikten på deras erfarenheter och utsagor. I vår studie valdes endast förskollärare till intervju eftersom förskollärarna är en yrkesgrupp med legitimering, vilket kan förutsätta en grund för kunskap inom området. Dessutom är förskollärarens ansvarsområde mest omfattande i varje avdelning. Förskolläraren kan i största sannolikhet bidra med rikare teoretiska och praktiska kunskaper. Ytterligare ett medvetet urval gjordes utifrån förskollärarnas varierande yrkeserfarenhet i verksamheten. För att få en större bredd i svaren relaterat till förskollärarnas tankesätt, barnsyn, erfarenhet och kunskap. I våra intervjuer har fem förskollärare varit involverade med varierande yrkeserfarenheter mellan 6–40 år. Eftersom vi har haft begränsad tid på oss, har vi tillämpat bekvämlighetsurvalet. Vi valde ut fem förskollärare som vi sedan tidigare haft kontakt med. De deltagande förskollärarna arbetar på två olika förskolor belägna i södra Skåne.

4.3 Genomförande

De färdigformulerade samtyckesblanketterna (bil. 2) delades ut till utvalda förskollärare i respektive förskolor. När förskollärarna gett sitt samtycke, bokade vi tider för intervju. Intervjuerna genomfördes på informanternas arbetsplatser i avskilda rum. Intervjuerna löpte under tvåveckors-period, vid fem olika tillfällen. Samtalen varade mellan 18–38 minuter.

Alvesson (2011) delar intervjuprocessen i tre olika steg. Första steget handlar om att forskaren försöker skapa avslappnande stämning i samtalet genom att skapa förtroende och god relation till intervjupersonen. Med detta menar han att en trygghet kan etableras vilket kan även öka delaktigheten under intervjun. Eftersom vi redan har etablerade relationer med intervjupersonerna har det inte varit ett hinder för oss att skapa bra stämning under intervjuerna. Inledningsvis informerades vi förskollärarna om att intervjun kommer spelas in med hjälp av diktafon som är lånad från Malmö universitet.

Det andra steget enligt Alvesson (2011) handlar om forskarens intention att få intervjupersonen att dela med sig av sina erfarenheter genom att visa intresse för dess respons. Vi använde oss av halvstrukturerade intervjuer som benämns av Alvesson (2011). I den halvstrukturerade intervjun är intervjuaren öppen för intervjupersonens synvinkel där

följdfrågor och preciseringsfrågor kan skapa utrymme för djupare samtal. Intervjuaren har fortfarande vissa strukturerade frågor som underlag för att kunna hålla fokus på samtalsämnet. Frågorna kan exempelvis vara: "Kan du berätta mer om...?". Med denna typ av intervju minskar risken att intervjun blir alltför spretande eller för styrande som endast leder till förväntad och ointressant resultat. Det är därför väsentligt för oss att vara medvetna om våra egna föreställningar för att inte hamna i någon specifik ståndpunkt vid formuleringen av intervjufrågorna. Eftersom det kan leda intervjupersonerna till vår egen ståndpunkt finns en risk att hämma syftet med att uppnå en fördjupad förståelse av förskolläraarnas insikt och syn på barn som utmanar. Vi har valt att inleda intervjuerna med samma utmanande situation (bil.1), hämtat ur en bok som är skriven av Hejlskov Elvén och Edfelt (2017). Intentionen är att låta förskollärarna själva beskriva sina tankar kring barnet i situationen, därmed undvika ledande frågor som kan bli kategoriska. Det kan finnas en risk att vi själva omedvetet kategoriserar barns svårigheter vilket kan även leda intervjupersonen till ensidig tolkning av barn som utmanar.

Vi har förberett ett antal öppna och neutrala frågor som exempelvis: "Vad tänker du kring den här situationen?", "Vad ser du problemet är i denna situation?", "Hur skulle du som pedagog förhålla dig i denna situation?". Frågorna utgör möjlighet till intervjupersonerna att dela med sig av sina tankar kring situationen utan att leda dem till en viss ståndpunkt. Dessutom skapade vi även utrymme för intervjupersonerna att dela med sig av sina erfarenheter genom att låta dem lyfta upp en utmanande situation som de själva har varit med om. Det sista steget är att avsluta samtalet med att fråga om intervjupersonen vill tillägga något kring samtalsämnet som har berörts under intervjun och avslutningsvis tackar intervjupersonens medverkande (Alvesson 2011). Vi avslutade samtalet när vi kände att vi hade fått tillräckliga svar och att intervjupersonen inte hade något mer att tillägga. Därefter tackade vi för deras medverkan och vi fick även möjlighet att kontakta dem ifall svaren var i behov av komplettering eller förtydliganden under transkriberingsprocessen.

4.4 Etiska överväganden

De etiska övervägandena i studien utgår från forskningsetiska principer från Vetenskapsrådet (2002). De fyra allmänna huvudkraven preciserar det grundläggande individskyddskravet. Dessa presenteras nedan med ett antal specificerade regler för varje krav.

- *Informationskravet* innebär att forskaren har skyldigheten att informera respondenterna om studiens syfte och vilken uppgift de har i studien. I informationen ska det även framgå att medverkan är frivillig och att respondenterna har rätt att avbryta sin medverkan under studiens gång utan negativa konsekvenser. I föreliggande studie har skriftlig information om den aktuella studiens syfte samt de fyra forskningsetiska övervägandena som beskrivit tydligt i samtyckesblanketterna (bil. 2) blivit utdelade till respondenterna.
- *Samtyckeskravet* handlar om respondenternas rätt att självständigt besluta om de vill medverka i studien samt på vilka villkor de ska medverka. Detta krav uppfylldes genom att de berörda förskollärarna gav sitt samtycke för medverkan i studien.
- *Konfidentialitetskravet* innebär att alla berörda deltagare ska ges konfidentialitet och deras personuppgifter ska förvaras på ett säkert sätt utan obehörigas åtkomst. I den aktuella studien tilldelades skriftlig information till respondenterna där det framgick att alla uppgifter i ljudinspelning och personuppgifter i samtyckesblankett förvaras på ett säkert sätt. Inga deltagare identifieras i studien och fiktiva namn kommer att användas för att säkra anonymiteten. Dessutom informerades respondenterna om att allt insamlat material lagras oåtkomligt på universitetet där endast handledare och examinator kan begära åtkomst vid behov. I transkribering av materialet valde vi att benämna förskollärarna med en bokstav och siffra som exempelvis förskollärare 1 till F1, detta för att utesluta risken att röja förskollärarnas identitet vid oförväntade händelser. Dessutom inga omfattande beskrivningar av förskolan framkommer i studien för att eliminera risken att förskolan identifieras då det inte är relevant för studien.

- *Nyttjandekravet* avser forskarens skyldighet att använda de insamlade uppgifterna endast för forskningsändamålet. I de utdelade samtyckesblanketterna framgår tydligt att det insamlade materialet endast kommer användas för den aktuella studiens ändamål. När studien är slutförd kommer materialet att förstöras.

4.5 Analysmetod

Diskursanalys utifrån diskursteorin är enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) ett sätt att undersöka och analysera de processer där olika diskurser strävar mot att fixera och låsa teckens eller elementets betydelser. Diskurser innehåller artikulation som är en specifik social praktik. Exempelvis en talhandling, en utsaga eller en text som skapar relation mellan element som sedan får sina betydelser. Element är tecken som har mångtydiga betydelser och ligger på diskursens yttre eftersom elementet inte har fått en fastställd betydelse. Inom diskursen existerar vissa moment, som även kallas för händelser. Dessa strävar efter att reducera elementets betydelser till diskursens händelser med entydighet. Exempelvis inom en diskurs där kategoriska perspektivet dominerar kan "barn som utmanar" anses som en händelse/moment. Elementet utgör olika tecken som beskriver barn som utmanar. Inom den här diskursen kan element få betydelse som karaktäriseras av kategorisk beskrivning av barn som utmanar (ibid).

I vår studie betraktade vi förskolan som en organisation där olika "sanningar" och "diskurser" existerar om hur ett förskolebarn "bör" vara. Vi har intentionen i vår studie att undersöka och analysera diskurser som präglar förskollärares språkhandlingar, i vårt fall är det talhandlingar. För att synliggöra deras föreställningar om och förhållningssätt till barn som utmanar i förskolan utifrån förskollärarnas utsagor framstår därför diskursanalys som en lämplig metod för vår studie. Begreppet element och de tre perspektiven som redogörs i *Teoretiska perspektiv* kommer att utgöra vårt analytiska verktyg.

Eftersom vår utgångspunkt tar avstamp i det poststrukturella perspektivet som betonar tanken om att det inte finns några "sanningar" om föreställningar och kunskaper, vill vi därför understryka att vår roll i studien inte är att försöka bidra med sanningar. Vi vill istället

undersöka och synliggöra de ”sanningar” eller diskurser som strukturerar och präglar förskollärarnas utsagor om barn i det givna exemplet. Enligt Winther Jørgensen & Phillips (2000) är det därför viktigt att vi är medvetna om att även vi själva är en del av diskurser med våra förgivettagna föreställningar och kunskaper under analys- och tolkningsprocessen.

4.5.1 Transkribering och bearbetning av material

Vår transkribering av de fem förskollärarnas intervjuer resulterade i sammanlagt 40 sidors material. Enligt Svensson (2019) påbörjas analysen redan vid transkriberingen av materialet. När vår intention är att undersöka språkhandlingar i tal, blir det även viktigt för oss att återge intervjuerna ordagrant. Därför blir det en fördel med ljudinspelningar där möjligheten att lyssna om flera gånger finns. Enligt Winther Jørgensen & Phillips (2000) är forskaren även en del av diskursen med egna föreställningar och kunskaper. Det blir således nödvändigt att försöka hålla distans från det empiriska materialet vid analysprocessen. Detta kan uppnås genom att utgå från de teoretiska perspektiven under analysprocessen. Med hjälp av färgkodning av respektive teoretiskt perspektiv kunde vi synliggöra förskollärarnas olika sätt att tala om barn som utmanar. De tre perspektiven blir även tre olika diskurser som präglar förskollärarnas utsagor. Detta är också det första och andra steget i Svenssons (2019) diskursanalytiska arbetsgång, som handlar om att bekanta sig med och organisera materialet. Det tredje och fjärde steget är att göra ytterligare närläsningar för att kunna upptäcka och identifiera vissa mönster eller teman i materialet (ibid). Vi har båda två suttit tillsammans för att göra ytterligare närläsningar, där vi spelades upp ljudinspelningarna för att återge intervjuerna på ett levande sätt. På så sätt kunde vi upptäcka vissa återkommande detaljer och mönster som kan vara intressanta för vår studie. Det sista steget enligt Svensson (2019) är att kontextualisera texten i det sammanhang där det empiriska materialet samlades in. I vårt fall innebär det att vi analyserade texten genom att återge förskolans sammanhang för att förklara resultatet.

5. Resultat och analys

Det nedanstående citatet valde vi att inleda våra samtalsintervjuer med, för att skapa utrymme för förskollärarnas reflektion över situationen som beskrivs i citatet och dela med sig av egna erfarenheter av liknande barn i liknande situationer (bil. 1). Intentionen var att synliggöra förskollärarnas skilda sätt att tala om barn som utmanar för att upplysa deras uppfattningar.

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 blir det oftast jobbigt. En av pedagogerna, Cilla, samlar ihop barnen till samlingen. 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.

(Hejlskov Elvén & Edfelt 2017, s. 17)

Vår studies syfte är att undersöka och analysera förskollärares föreställningar om och förhållningssätt till barn som utmanar. Material som utesluts i analysen är förskollärarnas delade erfarenheter av utmanande situationer som de själva har varit med om. Dessa har liknande karaktär av situationen som vi har lyft ovan. Därför valde vi att endast fokusera på materialet som berör den presenterade situationen för att synliggöra förskollärarnas skilda uppfattningar av samma situation.

I följande avsnitt kommer vi att presentera vår analys utifrån två rubriker som utgår från våra frågeställningar. Den ena rubriken är "förklaring till problemet i den presenterade situationen" är uppdelat i fyra underkategorier som analyserar förskollärarnas utsagor om barnet. Den andra rubriken är "förskollärarnas utsagor om förhållningssätt och bemötande" är uppdelat i fem underkategorier som analyserar förskollärarnas utsagor om förhållningssätt till situationen. Slutligen sammanfattas studiens huvudsakliga resultat för att återge en blick av vår analys.

5.1 Förklaring till “problemet” i den presenterade situationen

Under denna rubrik presenteras förskollärarnas utsagor som förklarar barnets svårigheter i situationen, vilket synliggör förskollärarnas föreställningar om barn som utmanar.

5.1.1 Problemet relateras till barns bristande förmågor och diagnos

Under första intervjun med förskolläraren (F1) presenterade vi situationen och frågade vad hen tänker kring den här situationen.

F1: Det finns ju barn som har väldigt svårt med övergångar från den ena aktiviteten till den andra. Dom allra flesta barnen när man säger: “plocka undan, vi ska äta frukt, plocka undan vi ska ha samling”, det fixar dom ju. Men det finns barn som har jättesvårt med detta. Så att man förstår att det här barnet har väldigt svårt att finna sig i givna instruktioner och rätta sig efter dom och svårt i de sociala kontakterna, det ser man ju att det är det som inte fungerar.

I elementet *Det finns ju barn som har väldigt svårt med övergångar* blir det synligt att förskolläraren valde att inte kommentera sammanhanget i sig. Snarare fokuserade hen endast på barnet och kopplade svårigheterna som uppstod till barnets ”bristande” förmågor. I förskollärarens beskrivning blir det även synligt att hen tolkar situationen utifrån barnets förmågor och menar att svårigheten uppstår relaterat till det enskilda barnets ”svårigheter”. Att tolka en viss situation i förhållande till ett sammanhang där barnet befinner sig, i relation till andra aktörer, anses oväsentliga utifrån ett punktuellt perspektiv, eftersom synsättet bygger på en individcentrerad subjektsuppfattning. För att tolka vissa situationer blir människans subjektivitet central i tolkningen, däremot blir de mellanmännsliga relationerna mindre väsentlig och därför kan subjektiviteten särskiljas från sin kontext (von Wright, 2000). Vidare i element *Dom allra flesta barnen* och *det fixar dom ju* tyder det på att förskolläraren går in i en jämförelse av vad barn ”brukar” klara av. Därför kan de barn som inte klarar av givna instruktioner eller tillsägelser kategoriseras som barn med svårigheter, eftersom de ”avviker” från det ”normala”. Utifrån ett punktuellt synsätt betraktas svårigheter som individbundna, där relationer och miljö inte har någon större betydelse. Individens bär med sig svårigheten från ena situation till den andra (von Wright, 2000). När förskolläraren nämner att det som *inte fungerar* är relaterat till barnets svårighet med övergångar kan vi

tolka det som att förskolläraren menar att barnet saknar flexibiliteten att klara av de här övergångarna. Återigen bekräftas en avsaknad av en viss färdighet hos det enskilda barnet. Färdigheten förutsätter att barnet lever upp till omgivningens krav och förväntningar, men om färdigheten saknas uppstår svårigheten.

I förskollärarens (F5) utsagor i citatet nedan finner vi en viss likhet med F1:s utsagor som beskriver att utmaningen i situationen är relaterad till barnets svårigheter. Därmed associerar även förskolläraren (F5) barns svårigheter till diagnos.

F5: Han glömmer bort att tala: "Kan ni akta er", eller gå runt om. Vissa barn har inte det.

Mona: Vad tänker du dom saknar?

F5: Asså, ja, vad ska man säga dom saknar, dom ser "jag ska dit, jag har ett mål", sen om där är saker i vägen..., antingen så puttar man bort dom och det gör man inte för att vara elak, det gör man för att dom är i vägen. Alltså vissa barn har inte den tanken att "jag kan gå runt om" eller bör öppna munnen och säga: "kan ni akta er?" Eller vänta på sin tur, utan dom bara går för att det är deras sätt och vad dom saknar är väl, ja... just nu kan jag inte beskriva.

Mona: Jag menar, vad tror du det är som gör att dom kanske hanterar situationen på ett visst sätt?

F5: Det kan ju vara ADHD, koncentrationssvårigheter eller så vet man inte hur man gör alla dagar som har visat sig. Många saker det kan vara.

I förskollärarens utsagor kan vissa element uppmärksammas, som *vissa barn har inte den tanken och koncentrationssvårigheter*. Dessa två element relateras till barns förmåga och med ordet *saknar* och *ADHD* blir det en betoning på att "problemet" ligger hos barnet som individ. Med element som *eller vänta på sin tur, utan de bara går* kan tolkas som att barnet förväntas ha förmågan att klara av turtagningsregler. I just den här situationen är turtagningsreglerna mindre framträdande. Dessa turtagningsregler är en "disciplin" som utgör en särskiljande praktik när barn inte behärskar dessa regler. Element som *vissa barn* förutsätter en jämförelse med andra barn som har den här förmågan. Dessa element kan tolkas som att barns subjektivitet kategoriseras som "avvikande" från normen och andra barns förmågor. När barn således kategoriseras som avvikande kan de uppfattas som barn som utmanar. Utifrån det punktuella perspektivet som von Wright (2000) beskriver, kan

beskrivning av problemet i situationen som lyfts i citaten under den här rubriken ses som en större grad av diskurs med kategorisk karaktär.

5.1.2 Barn som agerar med sina känslor

Foucault vill med sitt begrepp diskursiv formation visa att inom samma domän kan det förekomma flera diskurser som sammanflätas med varandra och skapar mening om ett visst fenomen (Andreasson, 2007). Förskollärarens utsagor i citatet nedan domineras av både kategoriska och relationella karaktärer. Det tolkas som två diskurser som skapar mening i beskrivning av barn som utmanar.

F2: Det låter som en typisk beskrivning som ett utagerande barn, där. Om en sådan situation uppstår, då är det redan för sent liksom att motverka. Jag tänker det är genom att, först om jag får börja om från barnsyn liksom, en sån här situation uppstår för att verksamheten inte har mött barnets behov, pedagogerna och miljön och utmaningar i kombination har inte räckt till i en sån här situation.

Mendy: Jag tänker på det när vi beskriver situationen och du sa direkt det är ett utagerande barn, hur, eller vad är det som gör att du uppfattar det som ett utagerande barn?

F2: Det här barnet agerar i affektion, på sina känslor. Det behöver inte vara ett barn som gör det annars. Det kan vara situation där det här barnet... det kan vara en unik situation liksom ett barn som inte brukar, det händer ju också.

Förskollärarens uttryck i citatet ovan markerar en viss motstridighet om situationen endast tolkas från ett perspektiv. Element som "ett utagerande barn" antyder att förskolläraren förknippar och kategoriserar barns agerande som ett utagerande beteende. Elementet *typiskt* kan signalera att förskolläraren har en förutbestämd inställningen till beskrivningar av beteendet och det blir någon typ av "sanning" som skapar den här karaktären hos barnet. Element som *agera i affektion* och *på sina känslor* tolkas som att barn agerar på sina villkor med sina känslor och inte kan styra dem själv, snarare är känslorna bundna till barnets förmågor. Detta kan tolkas som att situationens problem är relaterade till barnets agerande, vilket karaktäriseras av ett kategoriskt inslag. Däremot visas en relationell bild av problemet i situationen med element som *verksamheten inte har mött barnets behov*. Detta tyder på att förutsättningar och resurser inte räcker till i verksamheten. Verksamhetens förutsättningar och resurser behöver förstärkas för att kunna anpassas till alla barns förutsättningar.

Elementet *unik situation* utgör ett antagande om att barnet som hamnar i svårighet i den här situationen, inte behöver hamna i svårighet i en annan situation. Därmed finns inte svårigheten konstant hos barnet. Detta kan även kopplas till von Wrights (2000) begrepp *intersubjektivitet*, där hon menar att individens subjektivitet är präglad av gemensamma relationer och konstitueras intersubjektivt i ömsesidiga handlingar. Detta förutsätter att subjektet inte är förutbestämt och därför kan framträda som unikt i varje situation.

5.1.3 “Problemet” kan förstås i relation till pedagogen

I förskollärarens (F4) utsagor framgår vikten av att pedagogen utgår från barns intresse för att stimulera barns engagemang och delaktighet. Yttranden i citatet nedan innehåller varken beskrivning av barns egenskaper eller förmågor, vilket tyder på att förskolläraren inte associerar problemet till enskilda barnet.

F4: Kanske är han understimulerad då, kanske vill han också ha något som är mer intressant för honom, och mer utmanande (...)

F4: Först tänker jag att man hade velat se det på film, för man vet inte, även när man läser, asså hör den här texten, så vet man inte, det finns olika diskurser tänker jag. Men att pedagogen kanske tänkte..., den hade ett visst förhållningssätt gentemot barnen, men sen var det ett annat förhållningssätt som barnet uppfattade. Och hur säger pedagogen till det här barnet? Man säga ju till barnen på olika sätt. Och det säger ju ingenting om situationen, även när man hör en pedagog säga till barnen flera gånger och det hjälpte inte. Men vi vet fortfarande inte hur pedagogen har sagt till barnet.

Antagandet inom det poststrukturella perspektivet är att det finns ingen universell ”sanning” och därför finns det anledning till att rikta sin blick mot de fenomen som är förgivettagna (Palla, 2011). Element som *understimulerad* och *vill också ha något mer intressant* i förskollärarens utsagor kan förstås som att problemet i situationen inte är relaterat till barnets svårigheter. Det är förskolläraren som behöver identifiera barnets intresse och skapa utmaningar som är anpassade efter barnets behov. Med element som *velat se det på film* och *det finns olika diskurser* blir det synligt att förskolläraren ifrågasätter situationen och inte tar förgivet ”sanningar” om situationens berättelse. Dessutom visas en medvetenhet om att det finns olika sätt att yttra sig inom samma domän. Utifrån element som *hur pedagogen har sagt till barnet* tyder på att förskolläraren visar insikt över att språkhandlingar har inverkan

på hur barn uppfattar situationen och därmed påverkar barns agerande. Därför tyder det även på en kännedom om språkhandlingarnas påverkan i barns subjektskapande. I det relationella perspektivet beskriver von Wright (2000) att för att förstå vad som sker i situationen behöver läraren även reflektera över dialogiska interaktioner mellan lärare och elev. Med alla dessa element tyder det på att det finns en vilja hos förskolläraren att förstå och reflektera över situationen.

Nedan beskrivs en ytterligare utsaga av en förskollärare (F3) som försöker förstå situationen i förhållande till relationen mellan barnet och pedagogen.

F3: Jag tycker ofta att det kan vara sådär att i efterhand kan man se att pedagogen förvärrar situationen, det hade inte behövt bli ett problem. Om det var något som lockade istället, om det var något som var spännande eller att barnet hade fått möjlighet själv att... "nu går vi in i samlngen, du kanske kan komma när du känner att du är sugen på att vara med".

Med elementet *pedagogen förvärrar situationen* och *det hade inte behövt bli ett problem* försöker förskolläraren förstå situationen och tolka problemet i förhållande till relationen mellan barnet och pedagogen. Problemet kan ha uppstått på grund av pedagogens agerande som förvärrade situationen. Relationellt kan människors "problem" och svårigheter förstås utifrån mellanmänniskliga möten, där handlingar som träder fram mellan människor kan utgöra grunden för att förklara svårigheter. Med detta menas att svårigheter inte kan förklaras i termer av enskilda egenskaper. Snarare förklaras orsakerna i relationer mellan människor (von Wright, 2000). I förskollärarens utsagor om situationen valde hen att vända fokus från det enskilda barnets subjektivitet och istället kommentera pedagogens bemötande. Vidare poängterar von Wright (2000) att relationellt kan läraren "tillgodose barnets behov" genom att rikta fokus mot hela undervisningssituationen för att lösa behovsfrågan. För att läraren ska kunna upprätthålla barnets intresse och därmed få barnet att bli delaktigt kan situationen anpassas och därmed anses delaktigheten som en grundläggande aspekt i det sociala sammanhanget (ibid). Vidare nämner förskolläraren i elementet *att barnet hade fått möjlighet själv* vilket tyder på att förskolläraren är medveten om pedagogens styrning och barns inflytande har även betydelse i den här situationen. Palla (2011) beskriver att pedagogens

styrning kan påverka barns agerande och hur barns agerande tolkas är beroende av pedagogens föreställningar om barnen. Därför kan det även tolkas som att förskolläraren har förståelse för pedagogens agerande i interaktionen med barnet och det har betydelse för barnets subjektskapande. Det blir synligt att både relationella och poststrukturella diskurser präglar förskollärarnas yttranden i citaten ovan.

5.1.4 Kan man med sannolikhet veta “vem” en individ är?

Förskolläraren (F1) nämnde att “det är svårt för mig, när man inte känner barnet, har man känt och haft barnet en tid då vet man ju hur barnet reagerar och fungerar”. Vid flera tillfällen betonade den här förskolläraren vikten av att veta vem barnet är för att kunna konstatera vilka svårigheter det har. Men även hens uttryck om att man måste känna barnet för att veta hur barnet *fungerar* förutsätter att barnet fungerar på ett speciellt sätt, där det finns ett mönster som präglar barnets subjektivitet. von Wright (2000) menar att ur ett punktuellt perspektiv uppfattas människans subjektivitet som möjlig att isoleras från sin kontext, som ett enskilt avgränsat subjekt, vilket medför att subjektiviteten kan fastställas och definieras. Vem en människa är kan fastställas utifrån personliga egenskaper, därmed kan individens subjektivitet bestämmas i sig. Däremot skildrar von Wright (2000) att ur ett relationellt perspektiv uppfattas subjektiviteten på annorlunda sätt. Det som kännetecknar individers subjektivitet är handlingar som framträder i mellanmänniska möten och då blir de individuella egenskaperna oväsentliga. Vem en individ är kan endast framträda i människors tal och handlande i mellanmänniska relationer. Därför kan vi aldrig med säkerhet veta vem en individ är och vi kan inte heller fastställa hur individen kommer att framträda i nästa möte. Handlingarna framträder olika beroende på sammanhang i förhållande till tid och rum. Därför kan vi inte med säkerhet veta vem en annan individ är (ibid).

5.2 Förskollärarnas utsagor om förhållningssätt och bemötande

Under denna rubrik presenteras förskollärarnas utsagor som beskriver lösningar till situationen, vilket synliggör förskollärarnas förhållningssätt till barn som utmanar.

5.2.1 Lösningar för att eliminera beteendet

I förskollärarens (F1) tolkning av situationen nämner hen vilket förhållningssätt hen skulle ha intagit i bemötandet av det barnet, samt vilka lösningar hen anser är tänkbara i denna situation.

F1: Om det är så att det här barnet har väldigt svårt med alla de här övergångarna så antingen kan man långt långt innan förbereda det här barnet, sakta men säkert alla andra har samlat sig (...) eller så behöver han inte vara med i samlingen från början alls.

I förskollärarens beskrivning blir det synligt att anpassningar på individnivå eftersträvas. Lösningarna som föreslås utgår från barnets saknade förmågor och syftar till att minska det utmanande beteendet. Förskolläraren nämner återigen barnets *svårighet med övergångar* och valde därför individriktade lösningar. Även i beskrivningen att pedagogen kan *förbereda det här barnet* tyder på att åtgärder där individen regleras efter den befintliga verksamheten blir aktuella. *Det här barnet* uppfattas som ett barn med saknade förmågor som kan utgöra en utmanande situation för pedagoger och därför kan åtgärder vidtas med syftet att minska risken för utmanande situationer. Förskolläraren nämnde lösningar som utifrån Persson (1998) är kortsiktiga lösningar för att eliminera beteendets uppkomst. Ifall barnet hoppar över samlingen, uppstår inte den utmanande episoden. Förstås situationen ur ett kategoriskt perspektiv, vidta sådana kortsiktiga åtgärder utan ett försök till långsiktiga lösningar av problemet. Lösningar av kortsiktig karaktär svarar främst mot aktuella pågående problem men långsiktiga konsekvenser av den typ av lösningar tas inte i beaktande. Dessa kortsiktiga åtgärder betraktas som inriktade mot hjälp till individer som på något vis ”avviker” från det som värderas normalt (Persson, 1998).

5.2.2 Inkluderande lösningar och upprätthållandet av engagemang

Förskolläraren (F3) reflekterade över hur hen skulle ha förhållit sig till situationen och vilka lösningar som anses kan vara lämpliga för att inkludera barnet.

F3: Ja men kanske innan skulle jag fråga: ”vad tycker du vi ska göra på samlingen, vad tycker du vi ska ta med idag för att det ska bli roligt, vad tycker du ska bli kul?”. Eller kanske att ta med det barnet och inkludera barnet på annat sätt, ”nu skulle jag vilja att du hjälper mig att samla barnen,

kan du hjälpa mig och säga att nu är det dags?”. Att ge dom ett ansvar så dom känner att jag får göra något positivt eller att jag är delaktig i och bidrar till den här situationen.

Inledningsvis syftar (F3) till att dialog mellan barnet och läraren är nödvändig för att läraren ska kunna anpassa aktiviteten utifrån barnets intresse. När förskolläraren nämnde: *innan skulle jag fråga...* tyder det på att hen försöker hitta proaktiva lösningar redan innan situationen uppstod. Detta med syftet att anpassa aktiviteten för att kunna upprätthålla engagemanget. Persson (1998) menar att relationellt uppfattas den specialpedagogiska kompetensen hos läraren som riktad mot förmågan att kunna anpassa varierande undervisningstillfällen, som inte har koppling till elevens uppvisade svårigheter. Med uppfattning om att barnet kan hamna i svårigheter som har koppling till mötet med olika företeelser i omgivningen riktas åtgärderna till anpassningar av miljön och aktiviteter. Förskolläraren syftade till att åtgärder kan vidtas med anpassning av varierande aktiviteter beroende på vilket intresse barnen uppvisar. De inkluderande lösningarna som förskolläraren föreslog kan sträva mot långsiktighet ifall förskolläraren ständigt upprätthåller detta förhållningssätt. Eftersom det inte finns ett enda sätt som förskolläraren kan anpassa aktiviteten på, det som intresserar barnet ena tillfället är kanske mindre intressant vid det andra tillfället. Detta förutsätter att förskolläraren har en ständig pågående dialog och reflektion med barnen för att veta vilket intresse de har. Vidare använder förskolläraren elementet *jag är delaktig i och bidrar till den här situationen* när hen beskriver barnets upplevelse av att bli inkluderad. von Wright (2000) menar att relationellt kan läraren rikta “elevens behov” mot situationen för att anpassa aktiviteten och därmed skapa förutsättningar för barnets delaktighet. Genom att inbjuda barnet till delaktighet “tillgodoses behovet” i aktiviteten utan att behöva rikta åtgärden endast mot det enskilda barnet.

Enlig Palla (2011) produceras makten ständigt inom maktrelationer i vardagen och i förskolan har pedagogen en överordnad position över barn. Detta leder till att barn reagerar genom att göra motstånd mot pedagogens styrning antingen genom aggressivitet eller tystnad (ibid). Elementet *att ge dom ett ansvar så de känner att jag får göra något positivt* kan tolkas som att förskolläraren uppfattar barns agerande som ett motstånd mot sin underordning och förskolläraren är medveten om att barnet vill ha inflytande. Därför menar hen att det även är

ett sätt att engagera barn genom att överlämna ansvaret till barnet, därefter kan känslan av underordningen reduceras. Detta kan tolkas som att ifall förskolläraren endast fokuserar på barnets agerande som ett "problem", snarare än att se möjligheten i barnets agerande, kan det begränsa barnets sätt att vara olika i förskolan.

Förskolläraren (F4) uttrycker i det här citatet att hen är medveten om att barns intresse kan tas tillvara för att möta barns behov.

F4: Om det är så, det här barnet tycker om att röra sig hela tiden, kanske man kan dela barnen i gruppen och göra en samling där man kan röra sig, gör en samling där han kan prata med sin kropp, visa sig med sin kropp, bara det han vill säga, utifrån olika estetiska uttrycksformer till exempel, eller, asså, det finns många sätt att göra det på. Det kanske inte alltid är rätt sätt att man ska sitta och förväntas kunna göra exakt som de barn som har väldigt lätt för att sitta och prata, eller sitta lugnt och svara på frågor. Så jag tänker ju det, jag tänker direkt där barns särskilda rättigheter, att han förtjänar också en förskola där han får chans att lyckas, och man kan ha samlingar på olika sätt.

Elementet *det här barnet tycker om att röra sig* tyder på att förskolläraren försöker identifiera barns intresse och ser möjligheten utifrån situationen. Hen fokuserar inte på vilka "brister" barnet kan ha som förutsätter att det inte kan sitta stilla en längre stund under samlingen, snarare fokuserar hen på barnets möjligheter som kan upprätthålla barnets engagemang. Förskolläraren ger förslag till hur situationen kan lösas genom att dela barnen i gruppen. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) menar att i det relationella perspektivet relaterar inte pedagogen "problemet" till det enskilda barnet, utan miljön behöver förändras och försöker skapa förutsättningar som är anpassade till barnet. När förskolläraren uttrycker i elementet *det kanske inte alltid är rätt sätt att man ska sitta...* är det uppenbart att hen är medveten om att alla barn har olika behov och förutsättningar. Med element som *en samling där han kan prata med sin kropp, visa sig med sin kropp* identifieras barnets behov av att röra sig och kommunicera med kroppen. Detta kan tolkas att när pedagogen anpassar verksamheten efter barnets förutsättningar och intresse blir det möjligt att engagera barnet och inkludera i verksamheten.

Det är värt att notera att förskolläraren har intentionen att anpassa verksamheten utifrån barnets intresse för att upprätthålla engagemanget. Men elementet *han får chans att lyckas* kan tolkas ha viss kategorisk karaktär, då det förutsätter att barnet "borde" klara av vissa krav för att inte "misslyckas". Här blir frågan "ur vems perspektiv tolkas det som ett misslyckande?" aktuell att ställas. Om det är utifrån barnets perspektiv, att barnet upplever ett misslyckande, kan det bli angeläget att fundera över vilka värderingar barnet har om vad som är lyckat respektive misslyckat? Men ur en relationell synvinkel kan elementet tolkas utifrån pedagogens perspektiv, och då kan det förstås som att pedagogen är medveten över att hen har misstolkat barnets intresse och misslyckats med att skapa förutsättningar, vilket utgjorde en *misslyckad situation*.

5.2.3 Förberedelse och valmöjlighet

I förskollärarens (F5) utsagor i citatet nedan framgår vikten av att förbereda, uppmuntra och ge valmöjlighet till barn.

F5: Då får man ju berätta, börja fem eller tio minuter innan "Adrian, snart ska vi ha samling och där ska vi äta frukt, sjunga, dela oss upp i grupper." Så att han liksom får reda på vad är syftet, varför är det viktigt att jag ska vara där. "Jag kanske väljer, amen jag vill inte vara med, jag tycker det är jobbigt att sitta stilla" eller "du kan få sitta i mitt knä, du kan få sitta vid sidan om mig". Så att man uppmuntrar dom. Men just förbereda fem minuter innan, "det är snart dags så du kan avsluta leken". Det tror jag är bra.

I förskollärarens (F5) utsagor nämns elementet *han får reda på vad är syftet, varför är det viktigt*, vilket blir synligt att förskolläraren identifierar barnet som i behov av förberedelse. Med elementet *jag tycker det är jobbigt att sitta stilla* försöker förskolläraren illustrera en monolog som barn kan uttrycka i detta sammanhang. Elementet kan fortfarande tyda på en definition av vilket behov barnet har. Där fokus riktas mot svårigheten att barnet inte klarar av att sitta stilla, behovsfrågan riktas endast mot barnets saknade förmåga. Utifrån det kategoriska perspektivet menar von Wright (2000) att barns behov kan tolkas som en förklaring till barns agerande och bristande egenskaper eller förmågor hos barn. Därför kan uttrycket om förhållningssättet till situationen tolkas ha inslag av kategorisk karaktär.

Enligt Palla (2011) är den disciplinära makten osynlig i förskolan. Den disciplinära makten är en styrningsteknik som används i förskolan för att vägleda barns handlingar samtidigt strukturerar disciplinen andras möjlighet till att handla. Den osynliga disciplinära makten kan prägla förskolans dagliga tidsplanering, rutiner, rum och material. När förskolläraren uttrycker sig med elementet *Adrian, snart ska vi ha samling och där ska vi äta frukt, sjunga, dela oss upp i grupper*, kan det tolkas som en disciplin som barnen förväntas att följa efter. Därmed kan den disciplinen begränsa barns möjlighet till varierande handlingar. Det finns redan ett färdigt syfte i samlingen som barnet förväntas kunna delta i när han blir informerad. Med element *Jag kanske väljer, amen jag vill inte vara med* utgör dock en möjlighet för barnet att välja att handla på ett annat sätt. Medan med elementet *du kan få sitta i mitt knä, du kan få sitta vid sidan om mig* kan det tyda på att valmöjligheten som erbjuds har inslag av övervakning. Eftersom dessa element kan tolkas som att pedagogen använder sin kropp och sin makt som en styrningsteknik för att övervaka eller begränsa barnets kroppsliga handlingar. Enligt Palla (2011) kan pedagogen styra barnet med verbala handlingar eller vara nära barnet fysiskt för att vägleda barnet till det "rätta" och det "önskade beteendet". Det är en indirekt styrningsteknik att vägleda barnet till att förstå vilka beteenden som är tillåtna, acceptabla och önskvärda. På så sätt kan även barnet få förståelse för vilka utrymmen och begränsningar som finns. I det här uttrycket kan kroppen tolkas som ett övervaknings-och styrningsverktyg att möjliggöra barns frihet, eller begränsa och kontrollera barns handlingar.

5.2.4 Lugnt och tryggt bemötande

I förskollärarens (F2) utsagor framgår vikten av att bemöta barn i lugnet och skapa trygghet för att vägleda barn till självkänedom.

F 2: Mina strategier med dom barnen, det jag känner igen här, försöker möta dom i känslan. Inte spegla samma känsla, möta deras känsla med lugn och trygghet. Om jag kan lugna det här barnet så kommer vi kunna prata om det här sen. Ofta brukar dom kunna veta, "ohh, nej det var inte meningen att putta kompisen" eller vad som händer. Men det blev så bara, och genom att få de reflektera över det då kommer de kunna utveckla en stark kontroll över sina impulser att agera på känslor, utan att det blir som man vill. Eftersom de starka känslorna är en styrka, en tillgång. Men man kan inte agera så att man skadar någon annan. Och då ser jag det som förskolans uppdrag att stötta dom i de här lärsituationerna. Dom har tillgång, dom måste bara lära sig hantera det på så sätt som gynnar dom och andra.

Enlig Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) utgår det kategoriska perspektivet från att hitta åtgärder på det enskilda barnet. I utsagorna i ovanstående citat framgår en viss kategorisk karaktär när hen beskriver att vikten av att *möta dem i känslan* och att *kunna utveckla en stark kontroll över sina impulser*. Dessa element signalerar att det är barns känslor och impulser som är i behov av reglering, med ”lugnt och tryggt” bemötande, vilket kan tolkas som en individuell lösning till ”problemet”.

Andreasson (2007) nämner den pastorala makten som innebär att läraren nyttjar sin kännedom om barns egenskaper och förmågor till att styra och vägleda barnet till önskad riktning. I element som *starka känslorna är en styrka, en tillgång* blir det synligt att det är en förmåga hos barnet som kan tas tillvara. Och med uttrycket lyfter förskolläraren barnets starka känslor som en tillgång, snarare än ett hinder som bör åtgärdas. När förskollärare bemöter barnet lugnt kan en diskussion initieras och barnet har då möjlighet att ”reflektera över” situationen. På så sätt kan det tolkas som att genom att få kännedom om barnets förmågor uppstår en möjlighet för förskolläraren att vägleda och stödja barnet i sin utveckling av kontroll över sina känslor. Elementet *man kan inte agera så att man skadar någon annan* tyder på att barns känslor inte ska utgöra någon skaderisk som inte *gynnar dom och andra*. Med elementet *dom måste lära sig hantera det* blir det därför synligt att det finns en förväntning på barnet att utveckla sin självkontroll. Det kan därför tolkas som att förskolläraren nyttjar den pastorala makten att styra eller vägleda barn till att utveckla sin självkännedom. Den bidrar även till utveckling av barns självstyrning och självständighet som förskolläraren menar är ett av förskollärarens uppdrag i förskolan.

5.2.5 Ständigt pågående övervägande

Nedan lyfter förskollärare (F2) en beskrivning av att det inte finns ett entydigt sätt att förhålla sig till i alla situationer, vilket kräver ett ständigt övervägande av förskolläraren.

F2: Men i den här situation då blir han utagerande ett problem för de andra barnen. Och här tycker jag att det uppstår ett dilemma. Hur mycket ska man vara beredd att använda rätt metoder när en sådan här situation uppstår? Om jag vet att det hade varit bättre att anpassa reglerna och försöka

skapa en annan situation, samtidigt som ... om jag tar den tiden just nu, så kommer det uppstå andra situationer med de andra barn som också behöver tid. Där finns det övervägande, ibland kanske man då väljer den enkla och snabba lösningen att ta bort figurerna fast jag har en långsiktig strategi för hur ska jag arbeta med det här. Då kan man välja, tyvärr tvingas att välja bort det för att man prioriterar. Man bedömer att situationen blir ännu sämre om jag inte är med den här gruppen barn just nu som också behöver mig.

Förskolläraren uttrycker att barns utagerande beteende kan utgöra risk för de andra barnen med element *blir han utagerande ett problem för de andra barnen*. Problemet är kopplat till det utagerande beteendet som kan utsätta de andra barnen för en risk och därför kan beteendet uppfattas som problematiskt. Det kan tolkas som att förskolläraren även behöver ta hänsyn till andra barn som befinner sig i samma situation. Hen uttrycker att det är en komplexitet i yrkesutövandet med element som *det uppstår ett dilemma* eftersom hen behöver anpassa sitt förhållningssätt till varje barn men även till barngruppen i sin helhet, vilket kräver ett ständigt övervägande. Vidare nämner hen att pedagogen ska överväga om den ska använda *rätt metoder* i den här situationen. Vilket i sin tur ger uttryck för att förskolläraren har förutbestämda föreställningar om vilka metoder som värderas som rätt respektive fel. Ur ett relationellt perspektiv finns inte en specifik metod som är given till alla situationer, eftersom barns behov förstås i relation till situationen och därmed är de föränderliga och kräver ett anpassningsbart förhållningssätt (von Wright, 2000).

Med element som *det hade varit bättre att anpassa reglerna* tyder på att förskolläraren även är styrd av den disciplinära makten, de regler som finns i förskolan. Det är värt att uppmärksamma att även förskollärare kan styras av den disciplinära makten och kunskaper som implementeras i förskolan. Yrkesutövandet kan påverkas av styrdokument, ansvaret att fullfölja sitt uppdrag som förskollärare samt rådande regler och normer i förskolan. I förskollärarens utsagor framgår vikten av en kombination mellan de kortsiktiga och långsiktiga strategier med element *ibland kanske man då väljer den enkla och snabba lösningen att ta bort figurerna fast jag har en långsiktig strategi*. Persson (1998) hävdar att kategoriska åtgärder karaktäriseras av kortsiktiga lösningar där problemet åtgärdas omgående. Däremot karaktäriseras relationella anpassningar av långsiktiga lösningar som strävar mot lösningar på lång sikt där lösningarna inte åtgärdar problem omedelbart. Därmed

växer ett behov av att vidta åtgärder av både kortsiktiga och långsiktiga lösningar parallellt för att åtgärda problem omgående samt på lång sikt.

5.3 Summering

I vår analys kunde vi skilja förskollärarnas sätt att talar om barn som utmanar i den presenterade situationen. Förskollärarnas utsagor om problemet i situationen präglas av tre diskurser, vilka är den kategoriska, relationella respektive den poststrukturella. Något att uppmärksamma är att förskollärarnas beskrivningar av barns svårigheter i olika grad karaktäriseras av det kategoriska perspektivet. Förskollärarnas utsagor som av större grad karaktäriseras av kategoriskt perspektiv associerar barnets svårigheter till saknade förmågor eller diagnos. Utsagor som har mindre inslag av kategorisk karaktär tyder på att förskollärarna visar en medvetenhet om att verksamheten ska möta barnens behov men innehåller fortfarande vissa beskrivningar som signalerar en avsaknad förmåga hos det enskilda barnet. Trots att åtgärderna som förskollärarna föreslog har en relationell intention, är det oundvikligt för förskollärarna att definiera barnets subjektivitet, vilket kan betraktas som en kategorisk subjektuppfattning.

De poststrukturella diskurserna är inte lika framträdande i förskollärarnas utsagor om barn som utmanar, då endast två förskollärare reflekterade över sina yttranden och kommenterade att förhållningssättet kan påverka barns agerande. Detta kan även ha påverkan på barns subjektskapande på olika vis. Maktstyrning utifrån det poststrukturella perspektivet blir även synlig i några av förskollärarnas utsagor där de visar medvetenhet om sin styrning. Trots förskollärarnas kategoriska beskrivningar av barns svårigheter, finns en vilja att bemöta barnen med ett relationellt förhållningssätt, då de flesta förskollärarna betonar vikten av att anpassa verksamheten för att kunna möta barnens behov. Det blir därför ett komplext uppdrag som förskollärarna uttrycker, att sträva mot en likvärdig utbildning kräver ett ständigt övervägande kring förhållningssättet och bemötandet av alla barn.

6. Diskussion

I det här avsnittet kommer vi att återknyta studiens resultat till vårt syfte och frågeställningar. Studiens resultat kommer även att diskuteras i förhållande till den tidigare kartlagda forskningen. En diskussion av metoden som vi har tillämpat i studien kommer även att diskuteras i relation till vårt resultat, för att visa vilka överväganden som vi har gjort under processen och vilka konsekvenser denna metod kan medföra. Slutligen kommer vi att diskutera yrkesrelevansen och ge förslag till fortsatt forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Studiens syfte är att undersöka och analysera diskurser som präglar förskollärares utsagor för att synliggöra förskollärares föreställningar om och förhållningssätt till barn som utmanar. I vårt resultat visas en komplex bild av olika förskollärares föreställningar och förhållningssätt till barn som utmanar. I analysen av det empiriska materialet har vi funnit vissa mönster i förskollärares utsagor som är viktiga att uppmärksamma. När förskollärarna beskrev barnets svårigheter utgick de från en beskrivning där barnets subjekt låg i centrum. Med detta menas att barnets svårigheter definierades som individcentrerade, med en viss särskiljning från sin sociala kontext. Vi finner viss likhet hos Greene, Ablon och Goring (2003) och Ningesser och Watkins (2005) som definierar barns svårigheter som individbundna. De menar att barnets svårigheter uppstår i förhållande till barnets saknade förmågor. Omgivningen förutsätter att barnet har förutbestämda förmågor för att kunna leva upp till kraven. Om barnet däremot saknar dessa förmågor, uppstår svårigheten och barnet uppfattas då som "avvikande" eller utmanande.

Å andra sidan har några förskollärare uttryckt att barns svårigheter är relaterade till förskollärares förhållningssätt. De betonar att pedagogen ska anpassa verksamheten till barns förutsättningar för att öka engagemanget. Sjöman, Granlund och Almqvist (2016) beskriver att barns svårigheter kan förstås i förhållande till det sociala sammanhanget där interaktionen med andra barn och lärarens lyhörddhet påverkar barnets engagemangsgrad. Därför menar de

att förskollärarna kan bidra med att stimulera barnets engagemang med avsikten att öka engagemanget och därmed dämpas det utmanande beteendet. I beskrivningen av barns engagemang framgår det att alla barn har viljan att engagera sig till en viss grad. Förskollärarens uppdrag är att öka graden av engagemanget hos barnet. Med detta menas att de inte lägger någon större vikt vid en saknad färdighet utan snarare ser de en möjlighet hos varje barn. I förskollärarnas utsagor som karaktäriseras av relationella perspektivet har det även visst inslag av kategorisk karaktär. Då uppfattningen om barns svårigheter kan tyda på kategorisering av barns subjektivitet. Vilket även synliggörs i Sjöman, Granlund och Almqvists (2016) kategorisering av barns svårigheter.

Vårt resultat har visat att några förskollärare försöker tolka barns behov och intresse. De föreslog ett mer tillåtande förhållningssätt för att kunna engagera barnet och anpassa verksamheten. Men i förskolan existerar normer och discipliner som genomsyrar hela verksamheten där både förskollärare och barn blir styrda. En aktuell fråga blir då hur förskolläraren ska anpassa verksamheten utifrån enskilda barns behov och intresse, men samtidigt som de ska förhålla sig till de rådande normerna i verksamheten. Det kan även ifrågasättas om undantagen som görs utifrån enskilda barns behov och intresse kan hämma uppdraget att sträva mot likvärdighet, och vad innebär likvärdighet i detta sammanhang? Å ena sidan är förskolläraren styrda av den disciplinära makten där normer och regler präglar verksamheten. Å andra sidan är förskolläraren styrd av styrdokument som betonar vikten av att möta varje barns förutsättningar, vilket leder till att undantag kan förekomma. Utifrån det poststrukturella perspektivet kan normer begränsa barns olikheter. Därför kan det vara värt att reflektera över när ges det utrymme för normen att brytas? Detta utgör en ytterligare komplexitet i uppdraget att både förhålla sig till de rådande normerna men även att fullfölja styrdokumentet.

von Wright (2000) hävdar att barns svårigheter är situationsbundna där de inte kan särskiljas från den sociala kontexten och att svårigheten inte har koppling till barnets subjekt. Utifrån det poststrukturella perspektivet som beskrivs av Palla (2011) och Andreasson (2007) skapas och omskapas barns subjektivitet i olika diskurser där sociala möten sker. Därför kan inte

barns subjektivitet vara fördefinierade eller betraktas som oföränderliga. Vi finner att både det relationella och poststrukturella perspektivet har en liknande subjektsuppfattning där subjektet är i ständig förändring. Däremot kan det relationella och poststrukturella perspektivet inte generalisera alla barns svårigheter som situationsbundna och oföränderliga eftersom i vissa fall kan barns svårigheter vara individbundna. Det kan vara barn som har behov av särskilda individcentrerade lösningar, exempelvis barn med funktionsvariationer som inte endast kan förstås utifrån det relationella perspektivet. En fråga som kan ställas blir då: behöver den kategoriska karaktären med säkerhet uppfattas som något negativt? Det är värt att uppmärksamma att kategoriska definitioner av barns svårigheter kan ha intentionen att bemöta barnet utifrån hens förutsättningar och därmed genomföra anpassningar för att inkludera barnet. Studiens resultat visar att det är oundvikligt för förskollärarna att hamna i det kategoriska perspektivet när barns förutsättningar behöver definieras, därmed uppkom beskrivningar med inslag av jämförelse mellan barn på olika vis.

I förskollärarnas utsagor om förhållningssättet blir det påtagligt att, trots de kategoriska föreställningarna av barns svårigheter, har förskollärarna en intention att bemöta barn med ett relationellt förhållningssätt. Kortsiktiga, individbundna lösningar som syftade till att modifiera barnets svårigheter och minska risken för utmanande situationer var mindre framträdande i förskollärarnas utsagor. Ningesser och Watkins (2005) menar att kortsiktiga lösningar som syftar till att modifiera och förändra beteendet inte kan nå de bakomliggande faktorerna för barnets svårigheter. Däremot menar de att proaktiva metoder som bygger på kommunikation och dialog med barnet kan vara mer lämpliga. Då de syftar till att eliminera beteendet med intentionen att åtgärda de bakomliggande faktorerna (ibid). Däremot var det markant att även om förslag till lösningar hade en individcentrerad utgångspunkt så syftade förskollärarna till att bemöta barnet genom att anpassa verksamheten efter barnets förutsättningar. Proaktivt bemötande där förskolläraren går i dialog med barnet för att möta barnets känslor anses ett sätt som ger barnet verktyg att själv kunna hantera utmanande situationer. Ningesser och Watkins (2005), samt Greene, Ablon och Goring (2003) menar även att proaktiva insatser som bygger på ömsesidig dialog med barnet syftar till att förstå barnets perspektiv och känslor. Genom att arbeta samarbetsinriktat med barnet lär sig barnet

att hantera sina problem och därmed minskar risken för utmanande episoder. En del förskollärare uttryckte även att det inte alltid finns utrymme för långsiktiga lösningar, eftersom i förskolan kan det förekomma olika oförutsatta händelser som kräver att förskollärare fattar omedelbara beslut. Frågan som kan ställas här blir då: när är det tillåtet att använda de kortsiktiga lösningarna?

Millei och Petersen (2015) och Palla (2011) menar att genom att se barns agerande som barns process av subjektskapande, där både barn och förskollärare är medskapare i processen, blir det möjligt att inte endast kategorisera vissa barns agerande som "avvikande" från andra barns. Det krävs att förskollärarna ständigt reflekterar över sina uttryck och styrning i bemötandet av barn för att skapa utrymme för barns olikheter (ibid). En del förskollärare har visat medvetenheten om egna språkhandlingars betydelse för barns subjektskapande process. Förskollärarna har även visat en medvetenhet om att barns agerande kan vara barns sätt att sträva efter inflytande i förskolan. Barns motstånd mot förskollärares styrningen betraktas som en möjlighet till att inkludera barn i verksamheten, men även en lärandeprocess för barn att utveckla sin självständighet. Detta är även en förutsättning i verksamheten som kan möjliggöra utrymme för barns olika sätt att vara i förskolan.

6.2 Metoddiskussion

I intervjuerna har förskollärarna fått möjlighet att dela med sig av utmanande situationer som de själva har varit med om. Vi har även uppmärksammat att förskollärarnas egna exempel i större grad syftade till utmanande samlingssituationer som gav oss intryck av samma karaktär som den presenterade situationen i början av intervjun. Därför valde vi att avgränsa oss till den presenterade situationen. Dels för att kunna synliggöra förskollärarnas skilda beskrivningar av samma utmanande situation, dels för att vi har viss begränsning i riktlinjer där det ställs krav på textmassan och tidsbegränsning. Här är det värt att notera om förskollärarnas egna beskrivningar kunde ha blivit annorlunda om vi hade inlett intervjuerna med en annan situation. Vi är medvetna om att avgränsningen och den valda situationen kan

ha påverkan av vårt resultat till viss del. Vi anser dock att begränsningen är tillräcklig för att besvara våra frågeställningar.

Eftersom vårt syfte med studien inte är att komma fram till några "sanningar" blir det viktigt att vi distanserar oss från våra egna förkunskaper och föreställningar. Winther Jørgensen & Phillips (2000) beskriver att det kan vara möjligt att hålla distans ifall man har en bestämd teori som glasögon att se det empiriska materialet. Vi kan även distansera oss genom att ställa frågor som inte är hämtade från våra vardagliga förståelsen. I vårt fall har vi det kategoriska, relationella och det poststrukturella perspektivet för att tolka verkligheten. Vi upplevde en utmaning i att undvika formuleringar som kan ha en viss prägel av ett ensidigt perspektiv utifrån våra föreställningar. Vi är medvetna om att vi inte helt kan distansera oss från materialet och diskurserna, vi har haft intentionen att hålla ett visst avstånd från vår analys. Enligt Svensson (2019) kan våra föreställningar "naturalisera" våra sätt att analysera och tolka studiens resultat. Därför hoppas vi att med denna medvetenhet kan vi förhoppningsvis skapa avstånd till våra egna "sanningar".

6.3 Studiens yrkesrelevans

I föreliggande studie kan vi tydligt se hur barns subjektivitet konstrueras i förskollärares utsagor med hjälp av de tre teoretiska perspektiv. Utifrån det kategoriska perspektivet uppfattas barnet som en individ med särskilda behov som kopplas till barnets saknade förmågor eller diagnos (von Wright 2000). Men utifrån det relationella och poststrukturella perspektivet betraktas barnets subjektivitet skapas av tillfälliga relationer och diskurser, barns behov anses även vara varande. Dessa två perspektiv vände på blicken, från att endast se brister till att lyfta varje barns styrkor och möjligheter istället (von Wright 2000, Palla 2011 & Andreasson 2007). Förskollärares varierande uppfattning av barns subjektivitet har även betydelse för vilket förhållningssätt förskollärare har i bemötandet av barn. Förhållningssätt som riktas mot barns bristande förmågor kan begränsa förskollärares seende på barns möjligheter, således begränsas barns olikheter. Förhållningssätt som lyfter blicken mot omgivningen skapar möjlighet att upptäcka barns styrkor och förmågor, vilket skapar

utrymme för barns olikheter i förskolan. Därför anses dessa varierande förhållningssätt ha inverkan på barns subjekt-och identitetsskapande utifrån det poststrukturella och relationella perspektivet (von Wright 2000, Palla 2011 & Andreasson 2007).

von Wright (2000), Palla (2011) och Andreasson (2007) betonar även att hur förskollärare tolkar sitt uppdrag och barns behov har en avgörande roll för vilka förhållningssätt väljer förskollärare att inta vid bemötandet av barn. Det relationella och poststrukturella perspektivet signalerar om ett möjligt alternativ att uppnå likvärdighet. Medan det kategoriska perspektivet kan signalera ett högt krav som ställs på barn, vilket utgör risken att barn kategoriseras som "avvikande". Den nya läroplanen för förskolan (Lpfö, 98/18, sid, 19) betonar vikten av undervisning, vilket är krävande för både förskollärare och barn. En aktuell fråga kan ställas här: är det verkligen barnet som saknar förmågor och har svårigheter eller är det omgivningen som ställer alltför höga krav som kan begränsa barnets möjlighet att leva upp till kraven? I så fall vem bestämmer vilka förmågor "bör" ett barn ha i förskolan? Det finns därför ytterligare behov av att förskollärare reflekterar över egna "sanningar" om föreställningar och kunskaper.

Det finns inte bara en diskurs som talar om och förstår barn. Det är flera diskurser med sina språkhandlingar med olika elementets betydelser som strävar efter att fixera och skapa sin betydelse i förskollärarnas utsagor om barn som utmanar. Vilka diskurser som dominerar i förskollärarnas utsagor är beroende av förskollärarnas "sanningar" om kunskaper och föreställningar. Förskollärarna kan på ett omedvetet sätt begränsa barns olikheter när de väljer olika prioriteringar utifrån sammanhangets förutsättningar för att skapa en likvärdig utbildning för alla barn i förskolan. Föreliggande studie erbjuder förskollärare ett flertydigt sätt att se på barn som utmanar, barns svårigheter och förutsättningar, men även olika sätt att bemöta och vägleda dessa barn. Studien erbjuder även ett perspektiv att se språkets kraft som konstruerar olika verkligheter. Detta möjliggör för förskollärare att kritiskt granska sina språkhandlingar som har betydelse för barns subjektsskapande. Vi ser varje barn som unikt i sig, med unika förutsättningar. Barns styrkor kan beaktas för att förstärka uppdraget att stimulera alla barns engagemang utifrån deras förutsättningar.

6.4 Förslag till vidare forskning

Med fokus på Foucaults subjektsyn (Palla 2011 & Andreasson 2007), där makten konstruerar diskurser, kunskaper och subjektivitet, blir det intressant att studera olika makthavare som har inflytande över förskolan. Det kan vara styrdokument i förskolan som är makthavarnas förlängd arm och fungerar som en ideologisk styrning över förskollärarnas yrkesutövande i förskolan. Förskollärarens yrkesutövande kan i sin tur påverka deras bemötande av barn. Därför kan det vara intressant att göra en textanalys på olika styrdokument. För att få en större förståelse för hur olika makthavare påverkar varandra blir det även intressant att göra en textanalys av den nationella respektive internationella forskning som har inflytande över hur olika styrdokument formas.

Engagemang är en möjlig utgångspunkt för förskollärare att stimulera barns delaktighet och att skapa utrymme för barns olikheter. Eftersom engagemang betraktas som ett väsentligt uppdrag för förskolläraren att främja hos varje barn kan det vara intressant att fördjupa sig i förskollärares sätt att stimulera barns engagemang i förskolan. Det kan vara att studera förskollärares sätt att engagera barn i undervisning, eftersom det är ett viktigt uppdrag att främja barns lärande som betonas i den nya läroplanen.

Referenslista

Ahlberg, Ann (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Alvehus, Johan (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod. En handbok*. Stockholm: Liber

Alvesson, Mats (2011). *Intervjuer: genomförande, tolkning och reflexivitet*. 1. uppl. Malmö: Liber

Andreasson, Ingela (2007). *Elevplanen som text: om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet

Aspelin, Jonas (red.) (2013). *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad University Press

Denscombe, Martyn (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Fjärde upplagan Lund: Studentlitteratur

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet

Greene, Ross W. Ablon, J. Stuart & Goring, Jennifer C. (2003) A transactional model of oppositional behavior: Underpinnings of the Collaborative Problem Solving approach, *Journal of Psychosomatic Research*, 55(1), ss. 67-75. doi:10.1016/S0022-3999(02)00585-8

Greene, Ross W (2018). *Explosiva barn ett nytt sätt att förstå och behandla barn som har svårt att tåla motgångar och förändringar*. Johanneshov: Studentlitteratur

Hejlskov Elvén, Bo & Edfelt, David (2017). *Beteendeproblem i förskolan: om lågaffektivt bemötande*. Första utgåvan Stockholm: Natur & Kultur

Hellblom-Thibblin, Christina (2004). *Kategorisering av barns "problem" i skolans värld: en undersökning av skolhälsovårdsrapporter läsåren 1944/45–1988/89*. Diss. Uppsala: Univ.

Herz, Marcus & Johansson, Thomas (2013). *Poststrukturalism: metodologi, teori, kritik*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Lpfö 98 (2018). *Läroplan för förskolan: reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket.

Melin, Eva (2013). *Social delaktighet i teori och praktik: om barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet

Millei, Z. & Petersen, E. B. (2015) Complicating 'student behaviour': exploring the discursive constitution of 'learner subjectivities', *Emotional & Behavioral Difficulties*, 20 (1), ss. 20-34. doi:10.1080/13632752.2014.947097

Ningesser, N. R. & Watkins, R. V. (2005) Preschool Teachers' Perceptions and Reactions to Challenging Classroom Behavior: Implications for Speech-Language Pathologists, *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 36 (2), ss.139-151. doi:10. 1044/0161-1461(2003/013)

Palla, Linda (2011). *Med blicken på barnet: om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Diss. Malmö: Lunds universitet

Palla, Linda. (2015). Specialpedagogik i förskolan: En forskningsöversikt. I Ingegerd Tallberg Broman, Ann-Christine Vallberg Roth, Linda Palla & Sven Persson. *Förskola: Tidig intervention – SKOLFORSK* (ss. 96–120). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Persson, Bengt (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser: delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO)*. Diss. Göteborg: Universitet

Svensson, Peter (2019). *Diskursanalys*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur

Sjöman, Madeleine (2018). *Peer interaction in preschool: Necessary, but not sufficient: The influence of social interaction on the link between behavior difficulties and engagement among children with and without need of special support*. Diss. Jönköping: Högskolan i Jönköping

Sjöman, M. Granlund, M. & Almqvist, L. (2016) Interaction processes as a mediating factor between children's externalized behaviour difficulties and engagement in preschool, *Early Child Development and Care*, 186(10), ss. 1649–1663.
doi:10.1080/03004430.2015.1121251.

SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande om skolans inre arbete/SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

von Wright, Moira (2000). *Vad eller vem? en pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Diss. Stockholm: Universitet

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur AB.

Bilaga 1

Inleda med en situation som är dragen från boken "Beteendeproblem i förskolan" av (Hejlskov och Edfelt 2017)

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 blir det oftast jobbigt. En av pedagogerna, samlar ihop barn till samlingen, pedagogen säger till Adrian flera gånger utan resultat. Slutligen tar hon undan gubbarna han leker med och säger till Adrian att han får tillbaka dem efter samlingen. Hon 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.

Vad tänker du om denna situation?

Vad ser du problemet är i denna situation?

Hur skulle du som pedagog förhålla dig i denna situation?

Pedagoger lyfter upp egna erfarenheter

Har du varit själv varit med om en liknande situation som du upplevde att du blev utmanad och kan du beskriva den?

Vad tänker du har lett till att du upplevde situationen som utmanande?

Vad tänker du har lett fram till situation?

Vad tänker du om de barn som är en del av situationen?

Hur hade du förhållit dig till situationen?

Hur hade du reflekterat över situationen efteråt?

Hade du kunnat förhållit dig på ett annat sätt?

Eventuellt:

Hur tänker ni kring uppdraget att inkludera barn utifrån deras egna förutsättningar och hur har ni anpassa er efter det?

Vad tänker du om barns förutsättningar? Hur har du anpassat situationer utifrån det barnets förutsättningar? Vad var syfte med anpassningen?

Bilaga 2



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
BARN-UNGA-SAMHÄLLE

På förskolläraryr utbildningen vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på sjätte terminen. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid förskolor, i form av t.ex. intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas MUEP (<http://dspace.mah.se/handle/2043/599>).

Datum 2019-04-02

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Vi är två studenter på förskolläraryr utbildningen som heter Mona Abbassi och Mendy Zhong. Vi läser vår 6:e termin och tar vår examen januari 2020. I nuläget läser vi en kurs som heter *Examensarbete i fördjupningsämne* som går ut på att välja ett yrkesrelevant ämne som vi vill fördjupa oss i. Vi valde att fördjupa oss inom specialpedagogik med fokus på utmanande barn i förskolan. Vår undersökning bygger på kvalitativ studie i form av intervjuer med förskollärare och andra verksamma pedagoger i förskolan. Vi skulle vilja få era tankar om utmanande barn, samt förhållningsätt och bemötande av dessa barn. Intervjun kommer att dokumenteras genom ljudinspelning med diktafon som lånas av Malmö universitet. Alla inspelade samtal kommer att transkriberas och utgöra grunden för vår analys. Det insamlade materialet, personuppgifter och samtyckesblanketterna kommer att lagras oåtkomligt på Malmö universitet. Det är endast vi två studenter som har tillgång till materialet, vår handledare och examinator har rätt att begära åtkomst till det insamlade materialet vid behov.

Alla studier måste ta hänsyn till Vetenskaprådets forskningsetiska principer:

I vår studie innebär det att vi inte får dokumentera dig utan ditt samtycke. Genom att skriva under detta samtycke godkänner du att vi kan dokumentera på det sätt som vi har beskrivit inom ramen för vår studie. Det insamlade materialet kommer att arkiveras på Malmö universitetet en tid och sedan förstöras när studien är färdig och examensarbetet är godkänt. Materialet kommer inte att användas i något annat syfte. Du kan när som helst återkalla detta samtycke. Då kommer inga nya uppgifter att samlas in, men de uppgifter som redan har samlats in får lov att användas i studien. Din medverkan blir anonym och inga uppgifter som kan röja din identitet kommer finnas med i examensarbetet.

För mer information gällande forskningsetiska principer läs gärna på:

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

.....
Studentens underskrift och namnförtydligande

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):

.....

Ansvarig handledare på Malmö universitet:

.....

Kursansvarig på Malmö universitet:

.....

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

www.mah.se

040-665 70 00



Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter

Personuppgiftsansvarig	Malmö universitet
Data skyddsombud	dataskyddsbud@mau.se
Typ av personuppgifter	Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.
Ändamål med behandlingen	För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i förskolemiljö för studenter vid Malmö universitets förskollärautbildning.
Rättslig grund för behandling	Ditt samtycke.
Mottagare	Personuppgifterna kommer endast användas i utbildnings syfte inom ramen för Förskollära programmet vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.
Lagringstid	Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.
Dina rättigheter	Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datatillsynsmyndigheten, Box 8114, 104 20 Stockholm.



Samtycke

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter.

Namn:

Namnförtydligande:

Dagens datum: