

”Jag hatar dig!”

- **En essä om pedagogens utmaningar med utåtagerande barn**

Av: Tina Varga Flodin

Handledare: Krystof Kasprzak

Södertörns högskola

Förskollärarytbildning med interkulturell profil, erfarenhetsbaserad

Utbildningsvetenskap C

Självständigt arbete 15 hp

Höstterminen 2016



Abstract

”I hate you!”

- An essay about preschool teacher's challenges with extroverted children

Behavior problems among extroverted preschool-aged children have been subject to a lively debate for many years. Research in this area is extensive. Preschool teachers have a lot of information available to them about how extroverted children should be interacted with in practice. However, many important issues remain unanswered. One of these issues concerns the subjective feelings that arise in the preschool teacher in its meeting with an extroverted child. The subjective feelings may give rise to unprofessional behavior and thus becoming an obstacle.

This scientific essay concerns two similar situations in which extroverted children are the focus, but where I as a teacher react differently in each situation. My aim has been to highlight the extent to which the teacher's feelings - in this case my own - prevents the preschool teacher to sustain a professional behavior towards extroverted child. In the first situation, I acted instinctively, driven by fear of the children's and my own safety. In the second situation, I could act more professionally.

In this paper, I reflect on the reasons why I, as a preschool teacher and educator, reacted differently in the two situations. Furthermore, I reflect on what importance the preschool teacher's knowledge of extroverted children may have for the teacher's treatment and interactions with these children. In addition, I seek to analyze reactions and perceptions that arise in the two situations.

Keywords:

Extroverted preschool children, preschool children acting out, practical knowledge, preschool teacher's professionalism, mentalisation, diagnosis of children in preschool

Sammanfattning

Frågan om utåtagerande barn i förskolan har i många år varit föremål för en livlig debatt. Forskningen på området är omfattande. Förskollärare har mycket information att tillgå angående hur utåtagerande barn bör bemötas i praktiken. Många viktiga frågor är dock alltjämt obesvarade eller mindre belysta. En av dessa frågor rör de subjektiva känslor som uppstår hos pedagogen i mötet med det utåtagerande barnet, och eventuella hinder som dessa känslor kan medföra för ett professionellt bemötande.

Denna vetenskapliga essä berör två likartade situationer i vilka utåtagerande barn står i fokus, men där jag som pedagog reagerar olika på dessa. Min ambition har varit att belysa i vilken utsträckning pedagogens känslor – i det här fallet mina egna – utgör hinder för ett professionellt bemötande av det utåtagerande barnet. I den första situationen har jag agerat instinktivt, styrd av rädsla för barnens och min egen säkerhet. I den andra situationen förmådde jag agera mer professionellt.

I den här uppsatsen reflekterar jag över orsakerna till varför jag som pedagog reagerade på olika sätt i de två situationerna. Vidare reflekterar jag över vilken betydelse pedagogens kunskaper om utåtagerande barn kan ha för bemötandet av dessa barn. Därutöver söker jag analysera reaktioner och uppfattningar som förekommer i de två situationerna.

Nyckelord:

Utåtagerande förskolebarn, praktisk kunskap, förskollärarens professionalitet, mentalisering, diagnos i förskoleåldern

Innehållsförteckning

Abstract	2
Sammanfattning.....	3
1. Mina möten med Ali och Amanda	5
1.1 Ali.....	5
1.2 Amanda	7
2. Syfte och frågeställningar.....	10
3. Metod	11
4. Etiska överväganden.....	13
5. Reflektion	13
5.1 Min brist på kunskap	13
5.2 Ett hav av känslor	20
5.3 Olika åsikter i personalgruppen.....	21
5.4 Kunskapen om de bakomliggande orsakernas betydelse	22
5.5 Flexibilitet och frustrationstolerans.....	23
5.6 Betydelsen av kunskap om exekutiva eller språkiga svårigheter	25
5.7 Lever vi i diagnosens era?	27
5.8 Alternativa handlingsmetoder	28
5.9Handledning av specialpedagoger eller andra experter	30
6. Slutord	31
Litteraturförteckning	32

1. Mina möten med Ali och Amanda

1.1 Ali

Det är förmiddag när jag, som ensam pedagog tillsammans med sex fyraåriga barn befinner mig i vår ateljé. Bland de sex barnen har jag Ali som började hos oss för två månader sen och som nyligen flyttat med sin familj till Sverige från Syrien. Han pratar sitt modersmål flytande men har ännu bara snappat upp några svenska ord. Med mig till aktiviteten har jag bilder, som jag alltid använder i syfte att hjälpa honom att se och förstå det som kommer att hända. Jag försöker vara extra tydlig rent verbalt, men även förtydliga genom gester och kroppsspråk, när jag berättar för Ali vad vi ska göra just nu. Jag och mina kollegor upplever att Ali har kommit in i gruppen relativt bra trots språkhinder. Dock har vi upptäckt att han frekvent hamnar i konflikter med slag och sparkar som inslag när han inte kan förklara med ord vad han vill. Därför försöker vi alltid ligga steget före Ali och hjälpa honom att komma in i lekarna. Trots det upplever jag att utbrotten sker oftare och ökar i styrka.

Denna förmiddag har redan varit tuff för Ali och därför laddar jag extra mycket inför kommande aktivitet med honom. Jag har precis hållt olika färger i en kartong och tänkt att barnen ska få skapa sina egna "kulmålningar". Kulmålning innebär att man "målar" med rullande kulor i en kartong som man sedan håller färgklickar på. Kulorna "målar" genom att de rullar runt färgen när man lutar kartongen. "Nu ska vi se vad som händer med färgerna när kulorna börjar rulla i kartongen. Ali, vill du börja luta kartongen?" Jag ställer frågan till honom först av alla i hopp om att denna skapandestund ska bli en av de få "lyckade" som faktiskt genomförs utan några fysiska utbrott. Ali tar kartongen och fullföljer min instruktion trots att han inte riktigt förstår vad jag säger. Alla iakttar intresserat hur de olika färgerna blandas och skapar olika färgmönster i den gamla knäckebrödskartongen. "Nu ska ni själva få hålla lite av de färgerna ni vill ha i er kartong. Tänk på att inte ta så mycket, utan små klickar av varje färg" förklarar jag för barnen. Färgerna står i olika flaskor i mitten på det runda bordet. Jag tar upp en flaska och visar Ali att han kan hålla lite färg i taget i sin kartong. Ali sträcker sig mot en flaska med röd färg som Victor, hans kamrat, precis innan greppat tag i. Genast ser jag hur han tar tag i en pensel från pensellådan som står på bordet och är på väg att slå till Viktor som håller i den färgen han hade tänkt ta. Jag agerar snabbt men lyckas inte förhindra slaget. "Stopp Ali!" utbrister jag medan Viktor börjar storgråta. "Det var jättedumt Ali! Du får inte slåss här på förskolan!" Jag upptäcker hur jag använder mig av samma tillrättavisande meningar som mina kollegor brukar. Jag viftar skakande med mitt pekfinger

och kan bara föreställa mig mitt ansiktsuttryck i den stunden. Jag känner mig lika skakad varenda gång när ett barn får utbrott. Allt förnuft är borta. Den kompetenta pedagogen finner jag ingenstans! Även om jag hade en genomtänkt handlingsplan för sådana situationer förberett i minnet skulle känslorna ta över. Kan man vara tillräckligt förberedd för sådana starka känslor som ett utåtagerande barn utlöser vid ett utbrott? Situationen är outhärdlig för alla inblandade. Det är inte enbart jag som känner rädsla för att inte kunna bemöta Ali på ett professionellt sätt, utan de andra barnen blir också livrädda, främst Viktor som blev offer för Alis aggressivitet. Inte ens Ali själv tycks förstå varför dessa problematiska situationer uppstår.

Ali börjar sparka hejvilt mot mina ben och slår febrilt mot mig med armarna. Jag tar ett stadigt grepp om dem och markerar tydligt att detta inte är acceptabelt. ”Sluta! Det är inte okej att du slår på mig! Titta på mig Ali!”. Jag säger meningar som är helt meningslösa just i den här situationen. Delvis på grund av att han inte ens förstår vad jag säger och delvis för att jag vänder mig till fel barn vid tillfället för att få en positiv lösning av konflikten. Jag vet att Viktor och de andra barnen har viss förståelse för Alis språksvårigheter då vi har lekt ”turist” många gånger i lekrummet sedan Ali kom till oss. ”Turister” förstår inte det besökta landets språk, därför skulle jag istället ha vänt mig till Viktor och de andra barnen och förklarat varför Ali blir så arg när han inte får sin vilja fram, att detta grundar sig i hans begränsade kunskaper i svenska. Dock gör jag inte det, utan försöker hålla fast honom, i rädsla för att han ska fortsätta slå Viktor och mig. Jag känner hur han blir alltmer aggressiv ju mer jag försöker tillrättvisa honom. Jag bestämmer mig för att släppa Ali och börja trösta Viktor istället. Det resulterar i att Ali springer ut från avdelningen. Stressen inom mig ökar och jag inser att jag blir tvungen att gå efter honom. Jag säger till hans kompisar som är kvar i rummet att jag snart är tillbaka.

Jag går runt i hallen och letar och ropar på honom men får inget svar. Jag känner hur hjärtklappningen blir starkare och hur pulsen ökar för varje sekund jag springer runt och letar. Precis då ser jag dörren till vår avdelning öppnas. ”Saknar du någon?” frågar min kollega Helena (som tillsammans med några andra barn haft aktivitet inne på avdelningen) och visar med ögonen att Ali är där inne. ”Åh tack, vilken lättnad! Har du snälla möjlighet att gå in i ateljén och titta till barnen där? Jag var tvungen att gå ifrån och leta efter Ali”. ”Självklart!” svarar Helena och jag går in till Ali som lagt sig under soffan. ”Gå, gå” skriker han mot mig när jag böjer mig ned för att kika in till honom. ”Hatar dig” vrålar han förtvivlat. Först blir jag chockad över att han kan ordet *hatar* men sedan samlar jag mig och säger:

”Kom nu Ali, dina kompisar väntar på dig! Vi skulle ju göra klart målningarna. Kom så går vi och ser om Viktor är klar med färgen, så att du kan få din färg nu. Kom, här kan vi inte ligga!”. Ali sparkar med benen mot mig och visar tydligt sin ovilja att följa med mig tillbaka. Jag fortsätter att prata i tron att han ändå förstår en del av det jag säger med hjälp av mitt kroppsspråk. ”Förlåt om jag höjde rösten, men jag blir också ledsen och arg när du slår på mig, det gör ont förstår du”. Ali fortsätter att sparka och jag inser att jag inte kommer att få med honom på en bra stund. ”Då går jag tillbaka så kommer du när du är redo igen” säger jag med ett sista hopp om att han ska vilja följa med. Men inte. Jag går tillbaka till ateljén där aktiviteten blivit något helt annat än planerat. Jag tackar Helena för hjälpen och ber henne hålla ett öga på Ali tills jag och barnen i ateljén avslutat aktiviteten och kan gå tillbaka.

En känsla av misslyckande tränger igenom mig. Jag förbannar mig själv för att jag tappade tålamodet vilket resulterade i att jag höjde rösten och tog tag i Ali. Vad hände i honom när jag agerade så kraftfullt? Ännu en gång misslyckades jag genomföra en aktivitet med Ali som faktiskt var positiv till en början. Hur skulle jag ha agerat istället? Hade jag kunnat föregå honom i detta fall? Jag tänker också på de andra barnen. De påverkas och drabbas ju även de av min oförmåga att hantera Ali. Det ska inte behöva bli så här varje gång. Tänk om jag missar något? Hans språk är egentligen obefintligt. Jag stannar upp i tanken en sekund. Kan en eventuell annan orsak ligga bakom Alis utåtagerande beteende?

1.2 Amanda

Det är tisdag morgon denna februaridag när jag kliver in på min avdelning Nyckelpigan där jag tillsammans med två kollegor arbetar i en barngrupp bestående av 17 stycken tre- och fyraåringar. Det första jag möts av är min kollega Helenas uppgivna blick som talar om att det inte har varit någon lätt morgon med Amanda. Amanda är drygt fyra år och har gått hos oss sedan augusti förra året. Jag säger ”god morgon” och fortsätter in på avdelningen. I soffan ser jag en tårögd och rödrosig Amanda sitta, utmattad som alltid efter ett utbrott. Min andra kollega Simone sitter fortfarande bredvid henne och jag lyssnar till hennes försök att tålmodigt prata med Amanda. Amanda skriker hatfulla ord mot henne slår mot Simones arm när hon försöker närma sig henne. Jag hör på Simones ton hur även hennes tålamod tar slut och hon höjer rösten mot Amanda. ”Nu får det vara nog Amanda! Du är inte ensam om att gå på den här avdelningen. Jag kommer att behöva prata med dina föräldrar igen om det här” får hon ur sig innan hon ställer sig upp och börjar gå därifrån. Då händer det som jag var rädd för. Amanda tar tag i en bok som hon hittar precis bredvid soffan och slänger den mot Simone.

Den träffar hennes rygg varpå Simone skriker till, vänder sig tillbaka och tar tag i Amandas armar och skriker ”det där gör du inte om”. Sedan går hon ut ur rummet och nästintill smäller igen dörren. Amanda börjar storgråta.

Jag inser att situationen ännu en gång eskalerat till något som jag och mina kollegor anser vara ohållbart. En känsla av hopplöshet och maktlöshet sköljer över mig men jag tvingar mig att göra ett försök att få kontakt med Amanda. Jag går fram och sätter mig i soffan bredvid henne. Instinktivt vänder hon mig ryggen. Jag känner mig relativt lugn. Det var ju inte jag som fick ta de första smällarna. ”Amanda, jag vet att du är jättearg just nu. Men jag skulle önska att du berättade för mig som kom precis, varför du blev så här arg från början. Jag vill försöka förstå dig!”. Hon tittar upprört på mig med både ilska och rädsla i blicken. ”Jag hatar Emelie! Hon ska alltid ha den vita enhörningen först! Jag hatar, hatar henne! Jag hatar er också! ”. Min första tanke är att hon verkligen är verbal! Även när hon är upprörd kan hon uttrycka sina känslor med språklig exakthet. ”Kan det ha varit så att Emelie kom tidigare än du i morse och att det är därför hon fick ha enhörningen före dig?” försöker jag. ”Jag hatar er allihopa, ni är så himla dumma! Jag vill sitta här ifred, gå!”. Jag blir osäker. Ska jag verkligen gå nu när jag känner att jag fått kontakt med henne? Men hon vill ju vara i fred och vill att jag ska gå. Jag bestämmer mig för att lyssna på henne. ”Okej, jag lämnar dig här en stund och sen kommer jag tillbaka till dig. Vill du ha en bok att titta i så länge? Jag kan se om jag hittar boken med trollen som du tycker så mycket om?” ”Nej, det vill jag inte”. ”Okej, då får du själv hitta på vad du vill göra”. Jag går sedan ut ur rummet och ser mina kollegor diskutera händelsen. De andra barnen som kommit sitter sysselsatta vid pysselbordet förutom Emelie som fortfarande leker med enhörningen i bygghörnan. ”Hur gick det? Lyckades du prata med henne?” frågar mina kollegor. ”Det gick sådär. Hon berättade att hon upplevde det som orättvist att Emelie fick den vita enhörningen före henne”. Helena svarar ”ja, alltså Emelie lekte med den när Amanda kom i morse och på en gång när mamman hade gått så gick hon fram till Emelie och tog den ifrån henne. Jag försökte förstås lirka och säga att hon skulle få enhörningen om en liten stund men hon blev aggressiv direkt och slog först på Emelie och sedan på mig. Då tog jag henne därifrån men sen var det kört att ens försöka prata med henne. Hon var igång och då är det ju bara att vänta ut henne. Simone tog hand om Emelie som förstås blev jätteledsen och jag tog Amanda till soffan. Då kom slagen och sparkarna. Jag tänker inte tolerera det! Jag gick därifrån och då försökte Simone ta över men det gick ju inte heller. Du kom när hon hade hunnit få ur sig det mesta av ilskan... Alltså, det här håller inte, vi måste få hjälp. Så här kan vi inte ha det! Hennes beteende drabbar både oss och resten av barngruppen”. Simone nickar instämmande och säger ”nu har det här pågått

sedan hon började i augusti, det är över ett halvår sedan, jag pallar inte om vi inte får en resurs! Man ska inte behöva gå omkring och vara rädd för att bli skadad av ett barn på jobbet!". "Hon måste ju få påbörja en utredning, för jag misstänker att hon skulle få en diagnos. Jag anser att vi behöver utforma en handlingsplan tills vi får någon bättre hjälp" säger Helena. Diagnos? Vad menar hon med det? Hon har ju inga specialpedagogiska kunskaper, hinner jag tänka innan jag försöker hitta den rätta reaktionen på det ödesdigra ordet "diagnos". "Jag håller med om att vi behöver prata med Kristina (chefen) om vår situation." svarar jag. "Sen är jag tveksam till att vi får en resurs, hon fungerar ju vissa dagar i gruppen, det är ju bara när hon utsätts för motgångar som utbrotten kommer. Det är där vi behöver få stöd och hjälp, så att vi vet hur vi bör hantera dem".

Under diskussionen känner jag mer och mer att vi behöver skjuta upp den och fortsätta under ett möte istället. När vi blir avbrutna av ett barn som vill ha hjälp vid pysselbordet bestämmer jag mig för att gå och titta till Amanda. Jag ser hur lugnt hon ligger på rygg i soffan nu och tittar i en bok. Ska jag ta upp samtalet med henne igen eller ska jag låta henne vara ifred en stund till? Jag väljer det sistnämnda och blir stående fylld av tankar och frågor som jag önskar att jag kunde få svar på. Varför får hon dessa hatiska och fysiskt våldsamma utbrott? Händer det någonting hemma som vi inte vet om? Frågorna flödar inom mig. Jag får skuld känslor för att de andra barnen kommer i skymundan under hennes utbrott. Jag plågas också av tankarna kring hur olika förhållningssätt jag och mina kollegor har till problematiken. Hur olika vi ser på situationen och hur vi bör handskas med den. Hur ska vi tackla hennes utbrott så att Amanda ska må bättre och för att utbrottstillfällena ska bli färre?

När jag står där funderar jag på vilka uttryck vi använder när vi försöker få kontakt med Amanda under utbrotten. "Nu får det vara nog", "Du är inte ensam om att gå på den här avdelningen", "Jag kommer att behöva prata med dina föräldrar", "Det där gör du inte om", och så vidare. Hot och förmaningar. Om och om igen. Allt går i repris. Uppenbarligen ger de ingen effekt och vi behöver hitta ett nytt sätt att bemöta Amandas utbrott. Det ingår i vårt uppdrag som pedagoger att hitta en metod som hjälper Amanda. Dels förebygga utbrotten, men också att möta henne i konflikter när de sker. Den stora frågan återstår dock, hur?

Just då jag står där djupt inne i mina tankar öppnas dörren. Det är Alexandra från köket som tittar in och räcker fram telefonluren till mig. "Det är Amandas mamma". Jag tar telefonen och hinner tänka många snabba tankar om vad detta samtal kommer att leda till. "Hej, det var Tina här!". "Hej Tina! Jag ringer för att kolla hur det har gått med Amanda? Har hon lugnat sig? Jag var tvungen att gå snabbt men hann med att se den påbörjade konflikten.

Hur gick det, blev hon helt galen och arg som vanligt när hon inte fick som hon ville?”. Jag hör på mammans röst hur den är full av oro och förtvivlan. ”Jo, Amanda blev väldigt arg då hon inte fick enhörningen på en gång och nu sitter hon och läser lite vilket hon själv valt”. Mamman fortsätter att fiska efter det fruktade svaret. ”Blev hon aggressiv igen, mot kompiserna eller mot er? Jag vet verkligen inte hur vi kan bemöta hennes utbrott. Vi är helt maktlösa hemma och vet inte alls vad vi gör för fel...? Jag känner att vi behöver hjälp att utreda henne. Hon kanske har någon form av diagnos!”. Jag känner en viss frustration när ordet "diagnos" dyker upp igen men jag försöker svara lugnande: ”Jag tror inte att du ska fundera i de banorna än. Det är viktigt att vi kommer ihåg att Amanda fungerar bra i många andra situationer. Men självklart tänker jag att det är bra om ni kontaktar BVC om ni är oroliga. När jag kom i morse såg jag direkt att hon var väldigt upprörd så jag försökte prata med henne och fick veta vad som hade hänt. Hon har lugnat sig nu. Jag tycker det vore bra om vi bokade in ett möte tillsammans. Hur tänker du om det?” frågar jag mamman. ”Låter som en bra idé!” svarar hon. ”Då gör vi så. Jag pratar med mina kollegor och återkommer med förslag på tid”. Där avrundas samtalet. En känsla av lättnad infinner sig inom mig över att mamman bekräftade att vår oro för Amandas utbrott inte är obefogad. Därmed får vi möjlighet att diskutera detta tillsammans med föräldrarna och samarbeta kring hennes vredesutbrott. Känslorna inom mig säger att det finns sätt att hjälpa Amanda utan att utsätta henne för en utredning, och att istället söka svaren i mitt och mina kollegors förhållningssätt till Amanda. Jag vill tro att genom kritiskt granskande av oss själva, våra tillvägagångssätt samt metoder vi hittills använt oss av, kan vi hjälpa henne i anpassningen. Eller har jag fel? Har mina kollegor och Amandas mamma rätt att en diagnos vore det bästa för Amanda? Jag vet varken ut eller in.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med min uppsats är att undersöka vad forskningen redogör kring utåtagerande förskolebarn och vad den förespråkar för metoder för att bemöta dessa barn. Jag vill genom denna uppsats fördjupa diskussionen om svårigheterna med att behålla ett professionellt förhållningssätt under utbrottstillfällena och detta gör jag genom att bl. a. diskutera mentaliseringsteorin i relation till förskolepedagogens praktik. Vidare vill jag undersöka och reflektera kring mitt eget handlande i det dilemma jag beskriver i mina gestaltningar. Dilemmat handlar om *hur* mina känslor påverkar mig i bemötandet av utåtagerande barn. I

båda berättelserna upplever jag att vi, pedagoger handlar oprofessionellt då vi bemöter Ali och Amanda med negativa känslor istället för förståelse, empati och medkänsla.

För att undersöka ovanstående dilemma utgår jag ifrån följande frågeställningar:

- 1) Varför agerar jag som jag gör i ovanstående situationer och vad påverkar mitt bemötande av utåtagerande barns beteende?
- 2) Skulle vi pedagoger på förskolan kunna agera annorlunda om vi kände till och var medvetna om de bakomliggande orsakerna till barns utåtagerande beteende?
- 3) Hur skulle jag som pedagog bättre kunna bemöta barn med utåtagerande beteende för att förebygga utbrotten? Vilka metoder förespråkas av experter och inom det pedagogiska nätverket, för att underlätta bemötandet av dessa barn?

3. Metod

Uppsatsen skrivs i essäform, vilket innebär att jag genom skrivandeprocessen fördjupar mig i det specifika problemområdet och utforskar mina egna erfarenheter i situationer som jag anser bör ifrågasättas och reflekteras över. I detta fall ligger fokus på mitt självupplevda dilemma, hur mina kunskaper, eller brist på kunskaper, kommer till uttryck i bemötandet av utåtagerande barn. Under skrivandet, i reflektionen, är det processen som är det centrala och de frågor jag har ställt i början av uppsatsskrivandet kan i sin tur generera nya frågeställningar. I uppsatsen använder jag reflektion för att synliggöra dessa olika utvägar. Jag rör mig i en cirkelrörelse i en dialog mellan min erfarenhet i berättelsen och de teorier jag väljer att stödja mina reflektioner på. Min personliga erfarenhet och mitt förhållningssätt som jag gestaltat i berättelserna är utgångspunkten för uppsatsen.

Författaren Maria Hammarén redogör i sin bok *Skriva: en metod för reflektion* (2005) för att denna form av skrivande (reflektion över den personliga erfarenheten) handlar om mod att återkoppla kontakten till de yrkeserfarenheter vi bär med oss (Hammarén 2005, s. 18). Hon menar, att vi alltför ofta släpper svåra situationer som vi möts av i livet utan att reflektera över dem. Genom skrivandet kan vi utveckla en ny uppfattningsförmåga och reflektera över vårt handlande i förhållande till den skrivna texten (ibid.). Vidare menar Hammarén att skrivandet som metod möjliggör att en erfarenhet som tidigare varit osynlig organiseras; ”du skriver det du inte visste att du visste” (ibid., s. 53). Visserligen handlar mitt

dilemma om bokstavligt "kännbara" konflikter som gör att det är nästan omöjligt att betrakta dem som osynliga, men de starka känslor som uppstod i mig vid utbrotten (som jag blev medveten om genom skrivandet) var tidigare osynliga för mig.

I sin artikel "Essäskrivande som utforskning" (2014) beskriver Lotte Alsterdal, († 2016), docent i praktisk kunskap på Södertörns högskola, essäskrivandet som en lärandeprocess där författaren under skrivprocessen växlar mellan att läsa, skriva och undersöka sin text (Alsterdal 2014, s. 53). Alsterdal menar att med hjälp av essäskrivandet, genom reflektionen över den egna erfarenheten öppnas möjligheter för ny kunskap att födas (ibid., s. 54–55).

Under mina eftersökningar har jag uppmärksammat att mentaliseringsteorin är betydelsefull, utifrån mina frågeställningar. Professorn i psykologi Philip Hwang och psykologen Björn Nilsson beskriver mentaliseringsteorin (*theory of mind*) som en social förmåga och kunskap som innebär att kunna "föreställa sig vad andra tänker, känner och upplever utifrån deras perspektiv" (Hwang & Nilsson 2001, s. 212). Med stöd i denna teori försöker jag finna förklaringar till varför jag inte kunde förstå barnen under utbrottssituationen utan lät mina känslor ta över. I undersökningen har jag också sökt förklaring över mitt handlande utifrån Aristoteles teori om praktisk kunskap (genom tolkning av författaren Christian Nilsson) (2009). Med hjälp av teorin resonerar jag kring varför jag inte hade den kunskapen som Aristoteles kallar *fronesis*, vilken är nödvändig för människan när vi ställs inför dilemman och problematiska situationer (Nilsson 2009, s. 47–48). Det är när vi hittar ett sätt att hantera de utmaningarna i livet som vi kan säga att vi har utvecklat förmågan *fronesis*, *praktisk klokhet* (ibid., s. 39). Denna förmåga till praktisk kunskap är enligt Aristoteles "den högsta formen av praktisk kunskap" (ibid., s. 47).

Barnpsykologen Dr. Ross W. Greene som skrivit boken *Explosiva barn* (2003) har också varit mycket betydelsefull för mig under uppsatsskrivandet. Hans bok har inspirerat mig och öppnat upp mina ögon för att det finns metoder att tillämpa, så att jag som pedagog kan bemöta utåtagerande barn utan att låta känslorna ta över. Greenes bok syftar till att hjälpa de vuxna att förstå hur våra subjektiva förklaringar och tolkningar av de utåtagerande barnen påverkar våra reaktioner under barns utbrott (Greene 2003, s. 10).

I uppsatsen använder jag även begreppet exekutiva funktioner från boken *Exekutiva svårigheter hos barn* (2008) skriven av barnpsykologerna Anne Vibeke Fleischer och John Merland. Begreppet *exekutiva funktioner* omfattar självinriktade handlingar som att få idéer, planera dessa, genomföra dem för att slutligen bedöma och eventuellt justera dem

samt kunna göra ändringar (Fleischer & Merland 2008, s. 37).

4. Etiska överväganden

Liksom inom alla sociala arbeten har jag som pedagog tystnadsplikt. Sekretessen i en essäuppsats är extra viktig då man ofta skriver om mycket personliga händelser som berör andras livsöden. Jag har därför följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002). För min del innebär det att jag i min gestaltning har använt fingerade namn för alla personer, såväl barn som vuxna. För att ytterligare värna om sekretessen har jag även ändrat mindre detaljer av berättelserna så att de personer som omnämns ska vara omöjliga att identifiera.

5. Reflektion

5.1 Min brist på kunskap

Verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt. Personalens förmåga att förstå och samspela med barnet och få föräldrarnas förtroende är viktig, så att vistelsen i förskolan blir ett positivt stöd för barn med svårigheter. Alla barn ska få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen (Lpfö 98/16, s. 5).

Ovanstående rader ur förskolans läroplan kan framstå som självklara. Att vi pedagoger förväntas skapa lika förutsättningar för lärande åt *alla* barn. För det mesta har jag lyckats att komma i närheten av de höga ambitionerna. Ändå minns jag mest de flertal utmanande minuterna när barn får vredesutbrott. Varför minns jag dessa händelser så starkt? Troligtvis för att varje gång har jag överraskats av starka känslor så som rädsla, maktlöshet, skuld och frustration. När känslorna tar över är det som att all min kunskap (som jag anser mig ha) i konflikthantering försvinner. Konflikter som urartar i att ett eller flera barn blir fysiskt våldsamma. Situationerna har varit många där jag blivit utsatt för dessa känslor och ingen av dem har lämnat mig oberörd.

Jag har sedan jag påbörjade förskolläraryrket på Södertörns högskola föreställt mig hur mitt examensarbete, den sista fördjupningen i ett ämne vi får genomföra på utbildningen, ska handla om utåtagerande barn. Barn som jag under alla mina

yrkesverksamma är upplevt som en utmaning att bemöta. Förskolläraryrkesutbildningens teoretiska del har inte nämnvärt berört dessa barn. Trots det möter jag och de flesta pedagoger dem överallt. Av den anledningen har jag valt detta ämne, pedagogers utmaning med utåtagerande barn, för mitt examensarbete och därmed få chansen att fördjupa mig i reflektion över mitt agerande i de två olika situationerna i berättelserna. Nu, när slutet av förskolläraryrkesutbildningen närmar sig grips jag av fruktan för hur jag framöver förväntas bli en professionell förskollärare, en som leder processen av de stora målsättningarna som läroplanen så ingående beskriver. Att se varje barn; stimulera deras intellektuella, känslomässiga och sociala utveckling, dokumentera de viktigaste skeendena i deras vistelse på förskolan så att föräldrarna och de själva ska kunna blicka in i sina olika utvecklingsområden.

Att uppnå alla dessa mål skulle framstå som rimligt om jag inte visste, av erfarenhet, hur goda intentioner kan bli omkullvälda av ett barns utåtagerande beteende. All planering kan bli bortblåst och jag kan bli stående handfallen. Rädslan för flygande föremål, slag, sparkar eller bitmärken tar över. Jag ämnar göra allt jag kan för att förverkliga läroplansmålen, men hur är det möjligt att göra det när jag ställs inför dessa utbrottssituationer gång på gång i verksamheten. Hur kan jag i framtiden agera och bemöta utbrott av denna karaktär? Min förhoppning är att denna uppsats, genom reflektion över mitt handlande samt relevant litteratur kopplad till problematiken för mitt dilemma ska generera ny kunskap och en ny insikt i mitt fortsatta yrkesutövande som blivande förskollärare.

Varför har jag valt att använda begreppet utåtagerande barn? Det finns en hel del benämningar på dessa barns beteenden. Under mina eftersökningar har jag funnit ett flertal olika böcker där författare använder sig av olika begrepp. De vanligaste jag stött på är utagerande, explosiva, bråkiga eller utåtagerande barn. Jag har valt att benämna de här barnen med termen *utåtagerande* då det fysiska våldet mot andra personer (barn och vuxna) har varit mest karaktäristiskt för deras beteende. De har agerat fysiskt utåt mot mig, mina kollegor och andra barn under sina vredesutbrott.

Den mest angelägna frågan som cirkulerar inom mig när jag tänker tillbaka på mina handlingar i situationerna med Ali och Amanda är varför jag agerade som jag gjorde. Hur såg egentligen min praktiska kunskap ut? Trots år av erfarenhet av konflikthantering behöver jag erkänna att min kunskap inte var tillräcklig i mötet med fysiskt utåtagerande barn.

Vad är det då för kunskap som kan vägleda mig i hur jag ska agera, tolka och känna? I antologin *Vad är praktisk kunskap* (2009) tolkar författaren, forskaren och filosofen Christian Nilsson Aristoteles teori om praktisk kunskap. Aristoteles talar om praktisk klokhet, *fronesis*, som han menar är den viktigaste delen i praktisk kunskap, vilken vägleder oss i ett

dilemma genom att visa oss hur vi ska agera (Nilsson 2009, s. 47–48). Ibland behöver vi handla på ett sätt, ibland på ett annat. ”Frågan som fronesis har att hantera är således inte om vi ska handla eller inte – vi håller alltid redan på att handla, vi står redan i en situation – frågan är hur vi skall handla” (ibid., s. 48). Den frågan är särskild avgörande i sådana situationer som jag beskriver i berättelserna med Ali och Amanda. Saknade jag praktisk klokhet? Jag vill inte svara självklart nej på den frågan. Men *förutsättningarna* i situationerna gjorde att jag hade svårare att tillämpa min praktiska klokhet särskilt i bemötandet av Ali.

Jag var inte direkt någon nybörjare i liknande konfliktsituationer. Ändå var det som om någon slags magi hade trollat bort den praktisk kunskap jag trodde mig ha. Helt plötsligt försvann den i ett svep. Kvar stod jag med ett hav av negativa känslor. Det gick inte att omvandla känslorna till något positivt, t ex. att besinna mig, behålla lugnet och möta Ali med det sunda agerandet han behövde, nämligen en professionell pedagog med rätt pedagogisk kunskap.

Varför har jag en tendens att fortsätta handla på liknande sätt varje gång jag bemöter barn som Ali eller Amanda? Jag tänker tillbaka på alla de meningarna som kom ur mig och mina kollegor när vi försökte tillrättvisa dem. ”Nu får det vara nog” ”Du är inte ensam om att gå på den här avdelningen” ”Jag kommer att behöva prata med dina föräldrar” ”Det där gör du inte om”. Jag inser att replikerna är så djupt rotade inom mig att jag inte ens märker hur de ofrivilligt, nästan automatiskt bubblar fram. Nu när jag tänker mig in i Amandas och Alis situation i efterhand förstår jag hur fruktansvärt tjatigt det måste varit för dem att ständigt behöva lyssna på dessa upprepade meningar från mig (och andra pedagoger). Dessa meningar var troligtvis ändå intetsägande för dem. Jag agerade utan att reflektera över mitt eget handlande.

Författaren och biträdande professorn i klinisk psykologi vid Psykiatriska institutionen vid Harvard Medical School, Ross Greene understryker i boken *Explosiva barn* (2003) hur viktigt det är att vuxna ska kunna frånga gamla uppfostringsmetoder och istället börja fundera över sin egen flexibilitet i mötet med de här barnen (Greene 2003, s. 32). Boken har fokus på att med stöd av olika metoder stötta vuxna i deras bemötande av utåtagerande barn. Green vill med boken ändra på de vuxnas sätt att agera gentemot dessa barn. Han skriver: ”Barn gör så gott de kan. När de inte kan bättre måste vi komma på varför, så att vi kan hjälpa dem” (ibid., s. 280). När jag läser dessa tankar blir jag ännu mer övertygad om att vi pedagoger måste ta reda på svaren till frågan *varför* dessa barn beter sig som de gör. Förklaringen kan finnas i barnets hemförhållanden som vi måste få information om från vårdnadshavarna, eller i barnets av olika anledningar försenade utveckling.

I Alis fall var de bakomliggande orsakerna klarare än hos Amanda. Hela hans korta liv var fullt av händelser som hindrade hans utvecklingsperioder. Det svåraste för honom på förskolan var det nya språket och den nya sociala miljön. Båda var lika främmande men han gjorde *så gott han kunde*. Han deltog i aktiviteten med kulmålningen och iakttog nyfiket det jag visade honom skulle hända. Hans initiativförmåga och intresse inför aktiviteten med kulmålningen var stor, men att förstå hur andra barn betedde sig för att läsa av de sociala koderna som t ex. turtagning i situationen var han inte bekant med. Han kunde inte hävda sin starka vilja i den situationen för att han varken kunde säga det eller förstå själv varför han ville ha just den röda färgen. Han var beredd att slåss för den åtrådda färgen för att utan ord var det ingen som förstod hans avsikt. Alla hans komplicerade känslor var jag någorlunda medveten om i stunden ändå kunde jag inte förutse och förebygga händelserna. Varför? Delvis var jag känslomässigt inne i aktiviteten, nyfikenheten, spänningen som kulmålningen innebar både för mig och för barnen. Delvis glömde jag bort Alis behov av hjälp av att kunna uttrycka sig utan språk. Därför var jag oförberedd på utbrottet och reagerade oprofessionellt med tillrättavisande meningar istället för att påminna de andra barnen (i det här fallet Viktor) varför Ali fick utbrott. De andra barnen visste ju att han inte behärskade det svenska språket. Det var mitt fel att jag inte frågade honom först av alla vilken färg han ville ha.

Skillnaden i mina reaktioner gentemot Alis och Amandas utbrott var tydlig. Vid Alis utbrott var det känslorna som dominerade. Känslornas intensitet omöjliggjorde ett professionellt bemötande från mig där förståelse och medkänsla för Ali borde varit dominerande. I situationen med Amanda hade jag bättre förutsättningar att reagera mer professionellt. Jag var inte med vid hennes utbrott och därmed slapp jag reaktionen hos mig som skulle utlösa starka känslor som i sin tur skulle blockera min omdömesförmåga. Vid Alis utbrott kunde jag varken uppfatta eller kontrollera mina spontant uppdykande känslor. Först senare hade jag möjligheten att reflektera över hur mina känslor påverkade mitt handlande.

Daniel Goleman, doktor i psykologi och vetenskaplig journalist på New York Times, skriver i sin bok *Känslans intelligens* (2007) att hos oss människor är känslan och förnuftet i balans. ”Men när känslorna sväller högt rubbas jämvikten, den känslomässiga sidan av oss får övertaget och dränker den rationella sidan” (Goleman 2007, s. 26). Jag reagerade exakt på samma sätt vid Alis oväntade vredesutbrott. När han lyfte penseln mot Viktor blev jag rädd. Rädd för att Viktor skulle skadas av slaget och att jag skulle stå som ansvarig som inte hade förhindrat det. Nästa sekund var det en övergång mellan rädslan och förnuftet som skulle leda till balansen mellan dem. Det skedde inte automatiskt. Först kom de oreflekterade meningarna, som ofrivilligt lämnar min mun när de negativa känslorna uppstår på grund av ett

barns utåtagerande utbrott. Sedan kom stormen av motstridiga känslor. En kort stund senare återfick jag reflektionsförmågan över mitt handlande. Jag hade handlat oprofessionellt. Jag visste att Ali saknade språket som verktyg att förklara sin vilja och därmed var han tvungen att agera fysiskt och hotfullt för att få sin vilja fram. Ändå var jag osäker på hur jag skulle agera. Av ren vana höll jag fast honom för att förhindra slag. Kan man göra något annat? Är det inte den fysiska säkerheten som är den viktigaste på förskolan? Varför kunde jag inte bete mig professionellt? Vart hade den genomtänkta pedagogiken tagit vägen?

Begreppet förnuft som Goleman (2007) använder kan tolkas på olika sätt i det pedagogiska arbetet. Under de senaste tio åren som jag har arbetat på förskola i egenskap av barnskötare har jag använt det vi kallar det sunda förnuftet i brist på djupare pedagogiska kunskaper. Genom lärarutbildningen fylls begreppet förnuft med medveten kunskap om arbetet med förskolebarn. Jag betonar ordet medvetenhet. Det professionella omdömet präglas framförallt av medveten kunskap som sätts ur spel under de dramatiska minuterna vid utåtagerande barns utbrott. Då rubbas den balansen och de starka känslorna vinner. Författarna Gunilla Gerland och Ulrika Aspflo betonar i sin bok *Barn som väcker funderingar* (2009) betydelsen av de vuxnas agerande i konfliktsituationer med barn. De påpekar hur viktigt det är att vuxna slutar att använda konsekvenssystem som uppenbarligen inte fungerar gentemot vissa beteenden hos barn (Gerland & Aspflo 2009, s. 12). Precis detta var något som jag och mina kollegor inte gjorde i fallet med Ali och Amanda. Istället för att prova att bemöta dem på ett nytt sätt gick vi och hoppades på att de så småningom skulle ändra sig, tids nog. Bara vi fortsatte på samma sätt och inte gav upp så skulle de nog säkert ”lära sig”. Så här i efterhand inser jag hur fel jag och mina kollegor hade. Inget av de sätt vi bemötte Amanda på fungerade positivt. Jag, liksom mina kollegor, möttes av samma händelseförlopp gång på gång, mycket troligt för att vi handlade på samma sätt.

Bröderna Hubert L. Dreyfus och Stuart E. Dreyfus har skrivit artikeln ”Fem steg från nybörjare till expert” (2015) i vilken de beskriver människans praktiska kunskap i fem olika nivåer: nybörjare, avancerad nybörjare, kompetens, skicklighet och expertis. Jag skulle förmodligen våga placera min praktiska kunskap i beskrivningen av en avancerad nybörjare. Bröderna beskriver den nivån på följande sätt: ”Genom praktisk erfarenhet i konkreta situationer, med meningsfulla element som varken lärare eller elev kan definiera i termer av objektiva igenkännliga, kontextfria aspekter, börjar den avancerade nybörjaren känna igen dessa element när de föreligger” (Dreyfus & Dreyfus 2015, s. 4).

Jag ansåg min kunskap som självklar i de ovanbeskrivna situationerna och reflekterade aldrig över den på riktigt. Jag tänkte att det var normalt att känna som jag gjorde

och att i stunden hänga på kollegornas antydningar om att Amanda skulle behöva utredas och få en diagnos. Det var en mycket lättare väg att gå än att kritiskt granska mig själv. Dreyfus och Dreyfus skriver vidare hur vi människor oftast ser vår praktiska kunskap som självklar tills vi hamnar i de situationer när den sviker oss (ibid., s. 1). Mitt ”veta att” avbröts och föll offer för ”veta hur” som bröderna beskriver (ibid.). Jag trodde mig *veta* vilka speciella behov Ali hade i sin nya omgivning, men det jag inte visste var *hur* jag skulle bemöta de behoven.

Jag funderar även på hur min förmåga att sätta mig in i Alis och Amandas perspektiv yttrade sig. Kunde jag föreställa mig hur det kändes för dem i utbrottssituationerna och därmed förstå deras tankar och känslor? Svaret måste tyvärr bli nej på den frågan. I stundens hetta, när min frustration tog över var jag inte kapabel att förstå Ali.

Göran Rydén och Per Wallroths bok *Mentalisering. Att leka med verkligheten* (2009) träffade mig rätt i dessa tankar. Jag drar paralleller till begreppet empati när jag läser om mentaliseringsteorin. Den handlar just om hur vi människor har förmågan att sätta oss in i andra människors känslor och försöka förstå dem:

När vi mentaliserar utgår vi från att både vi själva och andra drivs av en rad inre tankar och känslor som inte alltid är synliga fullt ut, vare sig för oss själva eller för andra. Att mentalisera kring dessa tankar och känslor handlar därför om att med ett visst mått av osäkerhet gissa oss till vad vi själva eller någon annan tänker och känner i en viss situation, samtidigt som vi är medvetna om att vi kan ha fel (Rydén & Wallroth 2009, s. 11).

När jag är närvarande som ansvarig pedagog i en utbrottssituation är mentalisering uteslutet under de första sekunderna. Då tar de automatiska reflexerna över. Om hotet skulle komma från en vuxen skulle jag fly men om det kommer från ett barn tar reflexmässiga reaktioner över hos mig för att förhindra hotet och skydda det hotade barnet eller mig själv från fysiska våldsamheter. Mentalisering kan träda i kraft när jag lyckas få tillbaka balansen mellan reflexmässiga känslor och omdömesförmåga.

Mitt mål som pedagog är naturligtvis att kunna lära känna och förstå barnet med utåtagerande beteende så nyanserat som möjligt. I den processen är min egen förmåga till mentalisering oersättlig. Mentaliseringsprocessen innebär ”att göra egna och andras handlingar begripliga” (ibid., s. 66). Om min mentaliseringsförmåga är mindre utvecklad på grund av min egen personliga bakgrund har jag betydligt svårare att förstå varför jag reagerar på samma sätt vid varje utbrott oavsett omständigheterna. Hur kan jag begripa barnets beteende när jag knappt förstår mitt eget? Vissa pedagoger har lättare att sätta sig i barnets ställe och därmed undvika chocken vid ett fysiskt utbrott. Tanken att pedagoger bör ha en

utvecklad mentaliseringsförmåga är svindlande. Mentaliseringsteorin är starkt förknippad med anknytningsteorin (ibid., s. 93). Om vissa pedagoger inte har erövrat mentaliseringsförmågan på grund av bl.a. brister i anknytningsförmågan då är vi inne i frågor som tillhör psykologernas yrkesområde. Vi är ju olika personligheter med brister och förmågor även om vi arbetar som pedagoger. Vi är inte ”handplockade” utvalda individer som t ex. astronauter är. Även om jag hittills inte har varit medveten om mina brister i mentaliseringsförmågan har jag nu genom mina efterforskningar blivit det.

Om jag som vuxen kan brista i denna gåva till förmåga kan naturligtvis barn i förskoleåldern sakna den i mycket större utsträckning. De har just påbörjat mentaliseringsprocessen. Om jag inte kan förstå och vara beredd på Alis och Amandas utbrott hur kan jag förvänta mig av dem att de ska tänka på andra barns behov i ögonblicket de vill få sin vilja fram? Deras mentaliseringsförmåga har bara börjat utvecklas. Men när det gäller mig själv är det hög tid att jag gör mig medveten om och utvecklar förmågan att sätta mig in i det utåtagerande barnets ställe.

Jag ville förstå Ali och Amanda när de fick sina vredesutbrott. Jag försökte så gott jag kunde att förstå deras känslor men mina förutsättningar i de olika situationerna såg helt annorlunda ut. Jag tänker tillbaka på när jag satte mig bredvid Amanda i soffan och hur jag försökte resonera med henne om hennes känslor när jag sa: ”Amanda, jag vet att du är jättearg just nu. Men jag skulle önska att du berättade för mig som kom precis, varför du blev så här arg från början. Jag vill försöka förstå dig!”. Amanda var inte helt mottaglig för mig men avvisade mig inte heller. Hade jag kommit ytterligare lite senare hade hennes svar kanske sett annorlunda ut. Eller om jag hade valt ett helt annat tillfälle, när hon var glad och harmonisk. Det vet jag av egen erfarenhet att det oftast är mycket lättare att prata om någonting när de starkaste känslorna inte längre är närvarande. Därför borde jag veta att det är meningslöst att försöka prata med ett barn som just då är inne i ett mörkt moln av starka känslor.

När det gäller Alis situation såg min mentaliseringsförmåga helt annorlunda ut. Där var känslorna inom mig för starka för att kunna förstå Ali. Kanske var det också därför mitt handlande mot honom blev misslyckat. Min handling gav motsatt effekt och Ali blev bara ännu argare och situationen blev värre.

5.2 Ett hav av känslor

Det är inte svårt för mig att konstatera vilken känsla som dominerar när explosionen hos ett barn är ett faktum. När Ali fick sitt utbrott kände jag samma rädsla som översvämmar mig i varje sådan maktlös situation. Min kropp reagerar häftigt, jag rusar fram för att instinktivt skydda det utsatta barnet från slag och sparkar. Men jag måste erkänna att även jag själv känner stark rädsla liksom de andra barnen i omgivningen. När känslan kommer tänker jag inte efter, bara handlar. Rädslan och paniken tar över, speciellt när jag får leta efter ett barn. Man utgår ifrån det värsta. Tänk om han sprang ut och lämnade förskolan! Vad gör jag då? Vilken skillnad det var i Amandas fall då jag inte behövde uppleva lika stark rädsla eftersom jag "missade" själva utbrottet. När rädslan lägger sig blir jag arg. Arg på barnen, arg på situationen och arg på mig själv. Den känslan går inte att komma undan även om jag så önskar.

Författarna Pia Eresund, psykolog och Björn Wrangsjö, barn- och ungdomspsykiatrier, skriver i sin bok *Att förstå, bemöta och behandla bråkiga barn* (2008) att dessa känslor är vanliga reaktioner som väcks i omgivningen av dessa barns beteende (Eresund, Wrangsjö 2008, s. 306). Vidare skriver de: "[a]tt lära sig bemöta dessa barn handlar i stor utsträckning om att lära sig bemästra sin egen vrede över vad de utsätter en för" (ibid). Precis det var något jag behövde lära mig att göra. Maktlösheten jag försattes i av Alis utbrott gjorde mig förbannad. Jag ansåg det oerhört obekvämt att befinna mig i den maktlösheten då den gjorde mig osäker i min yrkesprofessionalitet. Jag blev full av vrede när frågorna starkt snurrade i mitt huvud. Var jag ingen bra pedagog då jag inte kunde bemöta utåtagerande barn? Varför kunde jag inte bara lära mig att klara av de situationerna? Frågorna var en otrolig börda att behöva ställa sig.

Skuld-känslor var också något jag starkt bar inom mig i båda fallen. Skuld-känslor speciellt gentemot Ali och även de andra barnen som deltagit i händelserna. Det var tydligt hur Ali och Amanda mådde dåligt av att hamna i det utåtagerande beteendet. Dessutom fanns det minst fem- sex barn till som fick genomlida rädslan för explosionen. Då kommer frågorna om vi pedagoger borde (eller inte) ta hand om enbart det barnet som beter sig aggressivt under ett utbrott eller snarare ta hand om de barnen som blir utsatta för det (t ex.

Viktor och Emelie)? När man är mitt i en konflikt handlar man automatiskt. Skuld känslorna med alla tankar runtomkring kommer senare.

5.3 Olika åsikter i personalgruppen

Även om jag kände mig mindre ”skyldig” i samband med Amandas utbrott just i den beskrivna situationen måste jag erkänna att jag hade haft otaliga konflikter med henne tidigare och i stundens hetta hade jag betett mig lika oprofessionellt som mina kollegor gjorde i min berättelse.

Det pedagogiska arbetet med Amanda försvårades på grund av att vi hade helt olika åsikter i arbetslaget om hur vi skulle handskas med eller förebygga de utmattande händelserna. Att hitta lösningar till Amandas beteende för mina arbetskamrater var lika med att ropa efter en diagnos. Jag hade en annan syn på problemet men hade inte tillräckliga kunskaper för att kunna övertyga dem om den. Redan från början kändes det spänt mellan oss när det gällde Amandas utbrott. Mina kollegor Simone och Helena var unga med några få års erfarenhet inom förskolan. Däremot hade jag många fler års erfarenhet när vi fick Amanda och trodde att vi skulle kunna hitta interna lösningar för att förebygga de situationer som framkallade hennes häftiga utbrott. För mina kollegor förknippades krävande barn med utredning och diagnos. Lösningar med individuella handlingsplaner kom inte ens på fråga.

Även när Ali började hos oss tänkte jag på de erfarenheter jag hade i ryggsäcken om barn med annat modersmål. Jag var övertygad om att han skulle behöva en övergång från sin egen värld, från sin egen kultur och från sitt eget språk för att kunna känna sig trygg i den nya miljön. Jag minns hur starkt jag ville att han skulle ha fått vara några veckor tillsammans med Ahmed (på den andra avdelningen) som kom från samma land och hade samma modersmål som Ali. Ahmed var mindre impulsiv och betydligt lugnare än Ali. Jag visste av erfarenhet hur välgörande effekt igenkännandet har på barn och hur saknaden av det gör dem ängsliga och otrygga. I Alis fall visade sig otryggheten i form av våldsamma utbrott. Jag ville låta Ali och Ahmed vara tillsammans några veckor på en avdelning, men våra åsikter i arbetslaget var delade och min önskan blev aldrig verklighet. Nu i efterhand förvånas jag över hur kraftlöst jag kämpade för denna lösning som enligt min övertygelse skulle ha hjälpt Ali. Om jag inte kunde övertyga mina arbetskamrater varför vände jag mig då inte till vår förskolechef? I stället fortsatte jag att gå i mina arbetskamraters fotspår. Varför kunde jag inte göra mer för Ali? Flera frågor cirkulerar inom mig, som aldrig blev besvarade.

5.4 Kunskapen om de bakomliggande orsakernas betydelse

Skulle jag bemöta Ali och Amanda annorlunda om jag visste om de eventuella bakomliggande orsakerna till deras beteende? Skulle kanske min mentaliseringsförmåga då övervinna känslolovet min kropp fylldes av när utbrotten var ett faktum? Vad visste jag egentligen om deras familjeförhållanden? I Amandas fall hade jag en bra och nära kontakt med vårdnadshavarna och dialogen vi hade angående Amanda var till stor hjälp för mig att förstå hennes beteende. Enligt mina erfarenheter står vi pedagoger och föräldrarna inte alltid på samma sida. Tack och lov var det inte fallet med Amandas föräldrar. Mamman var, vilket hon tydligt uttryckte i telefonsamtalet med mig, väldigt bekymrad över dotterns vredesutbrott som blev tätare för varje dag även i hemmet. Hon sa ”Jag vet verkligen inte hur vi kan bemöta hennes utbrott. Vi är helt maktlösa hemma och vet inte alls vad vi gör för fel...? Jag känner att vi behöver hjälp att utreda henne. Hon kanske har någon form av diagnos!”. Hon var så desperat att hon ville gå på samma linje som mina kollegor Helena och Simone rörande behovet av en utredning.

Kan det vara avgörande i vilka hemförhållanden barnet växer upp under sina första år? Det är tveksamt att någon skulle svara med ett nej på den här frågan. Författaren och psykologen Barbro Wiking beskriver i sin bok *Bråkiga barn* (1991) hur hemförhållandena kan påverka barnets välmående och utveckling redan under barnets första levnadsår. Om barn i tidig ålder tvingas uppleva många besvikelser i relationen till vuxna kan de präglas av dessa under deras fortsatta utveckling vilket leder till en negativ cirkel med skuld känsla, oro, rastlöshet och destruktiva handlingar (Wiking 1991, s. 4). När ett barn utvecklas i höghastighet under de första åren händer det ibland att en förälder inte kan bemöta det med kärlek, förståelse och gränssättande utan barnet blir bemött av maktlös frustration och sedan överdriven ånger som leder till att barnet först blir rädd sedan explosivt utåtagerande.

När det gäller Amandas första år verkar inte den ovanbeskrivna bilden stämma, om vi kan lita på föräldrarnas beskrivning under våra samtal. Visserligen visade hon sig vara snabb i utvecklingen, speciellt i början av den viljestarka fasen men då befann sig föräldrarna i trygg relation till varandra och blev inte panikslagna (enligt deras utsaga) när hennes utbrott kom. Situationen förvärrades i och med att hennes syskon föddes och krafterna räckte inte till att hantera Amandas aggressiva utbrott. De beskrev hur familjesituationen då förändrades och att tiden inte räckte till för Amanda, som de hade önskat.

I Alis situation handlade det om något helt annat. Han föddes mitt i kriget och

fick uppleva en kaotisk tillvaro fylld av föräldrarnas fruktan under sitt första år, vilket kom att förstöra all trygghet och påverka hela hans utveckling under de nästkommande åren. Ali var för det mesta sluten i sig själv och jag upplevde hans känslor som oåtkomliga för mig. Inte ens idag förstår jag hur vi kunde avstå från att anlita en tolk som skulle ha kunnat översätta våra viktigaste frågor som var nödvändiga att få svar på från föräldrarna. Både Alis och Ahmeds familjer skulle kunnat ha fått värdefull kontakt med oss vilket alla inblandade skulle ha vunnit på. Framförallt hade förmodligen Ali känt sig betydligt lugnare och därmed sluppit de våldsamma utbrotten som präglade hans beteende på förskolan. Förmodligen hade även jag kunnat visa större förståelse och tålmod gentemot hans utbrott om jag hade haft kännedom om hans svåra situation.

Jag vågar påstå, utifrån min nuvarande erfarenhet, att utan kännedom om barnens hemförhållanden (framförallt under de första åren) har vi pedagoger i förskolan svårare att hitta det rätta bemötandet av utåtagerande barn vid utbrottstillfällena.

5.5 Flexibilitet och frustrationstolerans

Varför lyckades jag och mina kollegor inte förhindra Alis och Amandas utbrott? När Ali ville ha den röda färgen som Viktor precis hade tagit borde jag ha varit snabb med bedömningen att Viktor förmodligen skulle ha accepterat att vänta en kort stund på färgen och gått med på att ta en annan tills Ali fått ta sin klick med röd färg. Jag visste ju vid det här laget att Ali, precis som Amanda, hade svårare att vänta ut sin tur. De behövde tillfredställelsen att tillgodose sina behov snabbare än andra barn just då i samma stund när behovet uppstod.

Greene skriver hur de flesta barn kommer ut ur den s.k. trotsåldern efter treårsåldern ” [...] därför att de gradvis utvecklar förmågor som att uttrycka sina behov och önskningar” (Greene 2003, s. 20). Han menar att de flesta barn vid den åldern lärt sig att skjuta upp behovstillfredsställelse (ibid.). Det hade varken Ali eller Amanda gjort vid fyraårsåldern. Trots att Amanda hade en åldersadekvat språkutveckling kunde hon inte ta emot resonemang av min kollega i den givna situationen och framförallt kunde hon inte skjuta upp behovet att få den efterlängtdade leksaken. I Alis fall var redan den första förutsättningen av att uttrycka sin vilja satt ur spel på grund av hans svårigheter med det svenska språket.

Vidare skriver Greene att när en fyra-femåring visar tecken på samma oförståelse vid intressekonflikter som två-treåringar kan vi misstänka att hen ännu inte kunnat lämna det ”svart eller vitt tänkandet” det vill säga antingen får jag min vilja fram eller inte

(ibid). Det svart-vita tänkandet blev tydligt när Amanda inte kunde vänta på den vita enhörningen eller välja en annan i stället. Hon var kvar i sitt önsketänkande och kunde inte göra annat än att sörja den uteblivna tillfredsställelsen. Även jag som inte behövde bemöta hennes starkaste känslor var förvånad och undrande över hennes förtvivlan som höll i sig långt efter utbrottet. Jag tänker tillbaka på Amanda och alla de gånger jag stått frustrerad, maktlös och tänkt ”kan hon inte bara acceptera det som gäller nu och anpassa sig som de andra barnen?”. Samma funderingar dök upp även när Ali fick sina utbrott. Då skylldes jag hans beteende på saknad av språket men han hade onekligen låg flexibilitet och frustrationströskel, antagligen på grund av alla de svåra händelserna han måste ha gått genom under sitt korta liv.

Greene menar att vara underutvecklad i ”flexibilitet och frustrationstolerans” kan t ex. jämföras med att vara underutvecklad i läsförståelse senare i livet (ibid., s. 21). ”De väljer inte att ha ett häftigt humör och vara trotsiga, inte mer än vad ett barn skulle välja att ha lässvårigheter” (ibid.). Greene menar att det är stor skillnad mellan att vara försenad i utvecklingen som förhindrar åldersadekvat flexibilitet eller att ”planerat, avsiktligt och målmedvetet” vara trotsig (ibid., s. 23). Hade jag kunnat agera annorlunda och bättre bemöta Alis och Amandas vredesutbrott om jag var medveten om dessa tankar? Kanske, men långt ifrån säkert. Greene poängterar också att det sociala samspelet kräver en enormt stor förmåga till mångsidigt tänkande samt en flexibilitet som i få andra mänskliga aktiviteter (ibid., s. 42). Uppenbarligen gäller det både barnen och oss vuxna.

Här anser jag att det även kan vara av betydelse att återigen lyfta mentaliseringsteorin i sammanhanget. Philip Hwang, professor i psykologi och Björn Nilsson, psykolog och sociolog, skriver i boken *Utvecklingspsykologi* (2001) att ett flertal forskningsstudier visar att fyraåringar i största allmänhet har erövat mentaliseringsförmågan (Hwang Nilsson 2001 s. 213). Det innebär att barnen till stor del kan uppvisa förståelse för hur andra människors tankar och handlingar kopplas samman (ibid.). En avgörande roll i utvecklingen av mentaliseringsförmågan är det sociala samspelet med andra barn (ibid., s. 215). Amanda kunde visa upp mentaliseringsförmåga i situationer under förskolevistelsen när t ex. ett barn gjort sig illa eller blev ledset av en annan anledning. Vid intressekonflikter mellan henne och någon annan försvann dock hennes förmåga att leva sig i det andra barnets situation.

Författarna Inga-Lill Jakobsson och Inger Nilsson skriver i boken *Specialpedagogik och funktionshinder* (2011) att om mentaliseringsförmågan inte utvecklas hos barnen leder det ofta till konsekvenser i barnets vardagsliv. ”Det blir svårt att förstå och

förklara skälen till egna och andras handlingar” (Jakobsson & Nilsson 2011, s. 168). Varken Ali eller Amanda verkade förstå sina kompisars behov, enbart sina egna. Konsekvenserna blev utåtagerande utbrott.

5.6 Betydelsen av kunskap om exekutiva eller språkliga svårigheter

För att öka möjligheterna till att kunna kontrollera min uppkomna frustration i bemötandet av dessa beteenden behövde jag skaffa ytterligare kunskaper om de eventuella orsaker som utlöste utbrotten hos barnen. Författarna och barnpsykologerna Anne Vibeke Fleischer och John Merland skrev år 2008 boken *Exekutiva svårigheter hos barn*. Begreppet *exekutiva funktioner* omfattar de självriktade handlingar som att få idéer, planera dessa, genomföra dem för att slutligen bedöma och eventuellt justera situationen och kunna göra ändringar (Fleischer & Merland 2008, s. 37). Det var bara åtta år sedan boken blev översatt av Inger Lindelöf, översättare inom psykologi och pedagogik. I översättningen använder hon begreppet ”normala barn” som har varit bannlyst i Sverige de sista åren både i läroplanen och i facklitteraturen. Fleischer och Merland skriver att ”Normala barns normala exekutiva funktioner utvecklas liksom alla andras funktioner olika snabbt” (ibid., s. 70). De menar att även barn utan funktionssvårigheter kan ha svårt med impulsiva handlingar och oväntade förändringar om de är försenade i mognaden när det handlar om att planera, ändra och förverkliga sina idéer, med andra ord, exekutiva funktioner.

Amanda och Ali hade båda svårt att ändra sina planerade sysselsättningar som att t ex. acceptera ett annat djur när önskedjuret redan var taget av någon annan eller att vänta tills kompisen tar färg först. Ett barn med goda exekutiva färdigheter börjar genast ”planera” den nya situationen i sina tankar och kommer med förslag på hur man kan utföra det. Om Ali hade utvecklade exekutiva färdigheter skulle han kunnat ändra sina planer på att börja måla med den röda färgen. Han skulle ha tagit en annan färg eller väntat på sin tur.

Dagens förskolepedagogik strävar efter spontaneitet och improvisationer i verksamheten. Barnens idéer och vilja ska själva skapa aktiviteten. Målet är ädelt. Allt sker ju för barnens bästa, dock inte alla barns bästa. Är det inte så att i sådana situationer är det alltid de dominant, viljestarka barnen med god social kompetens och exekutiva färdigheter som styr verksamheten, samtidigt som flera barn (just de mest hjälpbehövande) kommer i kläm? När barn likt Amanda och Ali, som vägrar att ändra på den planerade aktiviteten får utbrott, kan inte pedagogen ägna sig åt något annat än att ta hand om situationen de skapar.

Även om ett barn inte har symptom som tyder på neuropsykiska störningar kan

det ha förseningar i de exekutiva färdigheterna. De här barnen kan inte forma om sina tankar och hitta på nya idéer för den nya, improviserade aktiviteten och sätta igång med att förverkliga den i praktiken. De är fast i föreställningen de har i huvudet, nämligen den ursprungligen planerade handlingen. Explosionen blir oundviklig. Efter regelbundet återkommande utbrott kan det väckas misstankar hos pedagogerna, gällande eventuella behov av utredning för olika diagnoser, i stället för att värdera beteendet som omognad i exekutiva färdigheter.

Både Fleischer & Merland (2008) och Green (2003) talar om samma förklaring bakom explosiva barns utbrott, nämligen en försening av hjärnans mognadsprocess. Jag vill betona ordet ”försening”. Ordet betyder att den förväntade mognadsnivån av hjärnfunktionerna inte är uteblivna utan bara försenade. Vad säger det till oss förskolepedagoger? Ha tålamod och förståelse med utåtagerande barn, för hjärnans mognad sker successivt även om något försenat.

Efter situationen med kulmålningen tillsammans med Ali var maktlöshetskänslan inom mig så stark att jag onekligen började fundera på om jag istället kunde förklara hans beteende med bakomliggande orsaker i form av en diagnos. Samtidigt tänkte jag på vilken utsatt situation Ali befann sig i. Jag kan bara föreställa mig hur det skulle kännas att befinna mig i en helt ny miljö där människorna runtomkring mig pratar ett helt främmande språk. Det skulle vara en riktig utmaning för de allra flesta att befinna sig i. Att avläsa verkligheten och de sociala koderna utan något språk att kunna uttrycka sig med måste kännas övermäktigt. Wiking skriver att ”Språkutvecklingen innebär ett stort steg mot verklighetskunskap” (1991, s. 14). I och med språkkunskaper kan ett barn tala om vad hen vill istället för att bli aggressiv (ibid.).

Även Greene påpekar hur vår kommunikativa förmåga kan ha en avgörande roll i vårt sätt att kunna hantera frustration. Han menar att barn med bristfällig språkförståelse av naturliga skäl har svårare för att uttrycka sig eller tänka igenom saker vilket kan resultera i att frustrationen som uppstår i en situation blir svårare att hantera (Greene 2003, s. 44–45). Det gäller Ali i högsta grad. Jag inser att jag borde ha behövt göra mer än vad jag gjorde för att hjälpa Ali i kommunikationen med sina kompisar. Jag borde ha stått kvar vid hans sida och hela tiden försökt läsa av hans signaler på vad hans intention var så att jag verbalt kunnat förmedla det vidare till hans kompisar. Jag hade behövt fungera som ett språkligt stöd hela vägen under aktiviteten. Kanske hade utbrotten då kunnat förhindras? Greene skriver ”[a]tt förstå språket är [...] det första viktiga steget mot att reagera på människor och företeelser i omgivningen” (ibid., s. 45). Med dessa kunskaper om hur ett begränsat språk kan påverka ett

barns beteende vill jag tro att jag förmodligen hade agerat annorlunda gentemot Ali. Det var mitt eget agerande, inte hans, som jag skulle behövt bli arg på. Det var inte jag som befann mig i en helt ny miljö med oförmåga att göra mig förstådd för min omgivning. Det var Ali.

5.7 Lever vi i diagnosens era?

Återigen ställer jag mig frågan varför vi pedagoger ofta associerar till diagnoser när ett barns beteende känns ohanterbart? Både hos mig och mina kollegor väcktes de tankarna då vi kände oss oförmögna att hantera Alis och Amandas beteende. Vi kände oss otillräckliga och ville få hjälp och kopplade därför tankarna till en eventuell diagnos som kan resultera i utökad resurs.

Gunnar Åsén, projektledare för Skolverkets utvärderingar, säger i tidskriften *Förskolan* (2010-11-01) att han tror att det starka sambandet mellan diagnos och stöd kan innebära en risk för "överdiagnostisering". När jag tänker på mitt medgörliga svar till Amandas mamma direkt efter utbrottet får jag skuld känslor. För egentligen visste jag och mina kollegor för lite om de olika begreppen som ADHD, ADD eller autismliknande störningar, o. s. v. Borde vi lära oss mer om de specialpedagogiska aspekterna eller ska vi använda specialutbildade pedagogers och psykologers bedömningar i tveksamma fall? Just bedömningen av de s.k. tveksamma fallen kräver speciella kunskaper av oss pedagoger eller åtminstone en enda person på en förskola som har större inblick i diagnoser. Både Amanda och Ali tillhör gränsövergången mellan barn med försenad utveckling och barn med symptom av eventuell diagnos. "Det finns barn med en bestämd diagnos, som emellertid är mer lika vanliga barn än de andra inom diagnoskategorin" skriver Fleischer (2008, s. 63). Varken jag eller mina kollegor hade kompetensen att avgöra skillnaden mellan funktionsnedsättningar eller förseningar i utvecklingen. Vi saknade specialpedagogiska kunskaper om detta. Flera experter hävdar att det är svårt att ställa diagnoser på barn i förskoleåldern. "Ändå fortsätter vi oförtrutet att tro att barn ska diagnostiseras och bli föremål för åtgärder som matchar diagnosen" (ibid., s. 64). Vi lever i "diagnosernas era". Fler och fler barn och en växande andel av vuxna blir diagnostiserade med olika neuropsykiska funktionsnedsättningar som ADHD och autismliknande spektrum. Är det inte naturligt då att vi förskolepedagoger i första hand tänker på en diagnos när vi ser hur ett barns utåtagerande beteende eskalerar i stället för avtrappas efter treårstrotset?

5.8 Alternativa handlingsmetoder

Hur skulle jag och mina kollegor kunnat bemöta Ali och Amanda, istället för att bli frustrerade? Mina känslor under de uppkomna situationerna kunde jag inte radera. Jag hade inte heller förmågan att styra över dem som jag så hade önskat. Viljan fanns onekligen både hos mig och mina arbetskamrater, att erövra förmågan att kunna hantera Alis och Amandas utbrott. Framförallt, att hitta ett sätt att förebygga utbrotten för att undvika känslostormarna som uppstod inom oss. Jag visste dock inte hur. En sak visste jag och det var att vi bara hade oss själva att beskylla för att vi inte kunde hantera utbrotten. Avsikten var aldrig, trots att jag idag anser att det var det vi gjorde, att lägga över problemet på barnen. Jag önskar att jag, vid Alis utbrott, hade varit mer flexibel och rannsakat min roll i situationer som urartade till något ej hanterbart. Det är otroligt lätt att skylla på andra faktorer under barns utbrott, lättare än att betrakta det egna agerandet som orsak. Hur hade jag istället då kunnat handla under situationen eller till och med förebygga Alis och Amandas utbrott? Greene beskriver något som han väljer att kalla en ”användarvänligare miljö” vilken vi vuxna kan skapa åt barn med bristande flexibilitet (Greene 2003, s. 99). ”I en användarvänligare miljö måste uppfostringsmål prioriteras klokt, med betoning på att minska de allmänna krav på flexibilitet och frustrationstolerans som ställs på det oflexibla barnet” (ibid., s. 106). Han betonar även att i den användarvänligare miljön är det avgörande att de vuxna runtomkring barnet har förmågan att läsa av de indikationer som barnet visar före utbrotten. Därmed har man möjligheten att agera snabbt medan barnet fortfarande befinner sig i ett lugn. I det bemötandet är empati och medkänsla två viktiga huvudingredienser (ibid., s. 107–108). Den tanken rimmar väldigt illa med dagens moderna målsättningar på spontana aktivitetsmiljöer. Frågan är vilka barns behov som bör prioriteras? Barn med försenad utveckling i t ex. exekutiva färdigheter klarar inte impulsiviteten i de nya pedagogiska riktningarna av spontanitet som huvudmålsättning. Hur blir det med deras inkludering i barngruppen om sådana motsägelsefulla målsättningar ska strävas efter samtidigt? Svar på denna fråga måste sökas i en annan uppsats.

Greene diskuterar vidare hur vi vuxna behöver bestämma vilka konflikter vi väljer att ta med oflexibla barn. Han delar in de olika konfliktsituationerna i tre korgar (Greene 2003, s. 127–128). I korg A vill han lägga de situationer som inte är förhandlingsbara då de innefattar farliga beteenden som kan skada barnet eller någon i dess omgivning (ibid.). I

korg B placerar han beteenden som vi anser viktiga men ändå inte vill starta ett utbrott för (ibid., s. 130). Det är också den viktigaste korgen då det är i denna korg som barn får möjlighet att utveckla sin flexibilitet genom att man i samspelet med barnet försöker hitta alternativa vägar av kompromisser (ibid.). I denna korg kan vi hjälpa barnet att skapa något som Greene kallar för "en kognitiv karta" som han menar är "[...] ett slags mentalt manuskript som kan ge barnet ett sätt att tänka klarare och hålla sig lugnt i situationer som annars får honom att bete sig irrationellt eller att explodera" (ibid., s. 180). I den sista korgen, korg C ligger alla beteenden som inte alls är värda att starta konflikter för och ska istället hjälpa oss att lära känna barnets begränsningar (ibid., s. 139). Genom att använda detta korgsystem kan jag som pedagog få möjlighet att reflektera över vilka konflikter jag väljer att ta. Utåtagerande barns utbrott sätter mig automatiskt i situation som motsvarar korg A för då har jag ingen möjlighet att välja bort att ta upp kampen med det våldsamma barnet. Som det var under fallet med Ali i ateljén under kulmålningen. Eftersom Ali slog Viktor och sedan sparkade på mig befann jag mig i en situation som inte var förhandlingsbar. Hans agerande kunde bli farligt. Däremot vid Amandas utbrott hamnade jag i en situation som klart tillhörde korg B. Där hade mina kollegor redan bemött hennes utbrott tillhörande korg A men när jag vidtog var situationen inte längre "farlig". Därmed hade jag förutsättningar att prata med henne lugnt och sansat. Jag kunde med empati bemöta hennes känslor och sedan definiera problemet tillsammans med henne.

Ytterligare ett sätt att kunna hjälpa Amanda och Ali kunde varit genom att sätta ord på deras känslor och frustration. Att sätta "ord" på Alis ilska med t ex. en bild på en arg gubbe innan han lyfter armen mot Viktor skulle kanske hjälpt honom att stoppa sig. Jag skulle ha behövt visualisera känslan för honom. I situationen med Amanda gjorde hennes språkförståelse det möjligt för mig att sätta ord på den dramatiska händelsen och de känslorna som påverkade alla inblandade, både barn och vuxna. I stället för att visa en bild kunde jag kommunicera med henne verbalt. Alla barn, men kanske framförallt de barn som blir lätt frustrerade och arga, behöver att vi vuxna sätter ord på deras känslor. Därmed hjälper vi de att bygga ut vokabulären (även om det sker med hjälp av bilder). Greene menar att vi med hjälp av kommunikation sätter igång ett samarbete med barnen som "kan delta i problemlösning och se vuxna som allierade" (Greene 2003, s. 196). För visst är det uppenbart att när vi misslyckas med att förebygga konflikten reagerar vi med starka känslor som barn kan uppfatta som hotfulla, även om det inte alls är vår mening.

5.9Handledning av specialpedagoger eller andra experter

Om varken kunskapslyftet på egen hand eller förskolans egen handlingsplan leder till tillfredställande lösningar kan förskolan söka sig till specialpedagogernas expertis. Många förskolor vet inte om möjligheten att få hjälp av sakkunniga specialpedagoger t ex. på Specialpedagogiska Institutet (vid Stockholm universitet). Jag och mina kollegor kom aldrig vidare till att diskutera eventuell hjälp som fanns att få till våra resurskrävande barn.

Författaren Barbro Jönsson har skrivit en artikel om ”Pedagogiskt handledning och ett lyssnande förhållningssätt” (Specialpedagogisk tidskrift nr.4 2014) i vilken hon understryker betydelsen av ett lyssnande förhållningssätt både mellan pedagogen och barnet men även mellan handledaren och pedagogen. Jönsson betonar i sin artikel att ett lyssnande förhållningssätt är nyckeln till ”professionellt förtroendefulla relationer” mellan läraren och eleven (barnet) (ibid., s. 13). När jag läser hennes artikel får jag en aha-upplevelse, nämligen varför jag har så svårt att förändra mig i mötet med utåtagerande barn. Jag *lyssnar* inte tillräckligt bra. Jag och mina kollegor hade kunnat få handledning i ”lyssnandets konst”. Om vi var bättre på att ”lyssna in” och att uppmärksamma Alis och Amandas signaler av kommande utbrott skulle vi kunnat avleda dem ifrån själva konfliktsituationen. I Alis fall kan man bara gissa sig fram när han är på väg att hamna i intressekonflikt. Med tiden förstår han mer och mer av händelserna även via språket och klarar av konflikterna. Hjälp av experter behöver han enbart om utvecklingen inte sker i förväntad takt. I fall det ligger symptom av olika neurologiska störningar bakom ett barns aggressiva beteende är specialpedagogisk handledning oersättlig. En specialpedagog kan upptäcka eller utesluta symptom av eventuell diagnos och föreslå kontaktsökning med BUP.

Jag skulle önska att det fanns en sakkunnig specialpedagog på vår förskola bestående av fem avdelningar. Den specialkunniga pedagogen skulle kunna följa barnens utveckling på alla avdelningar och ge handledning till övriga pedagoger. Önsketänkande? Nej, det borde vara självklarhet.

6. Slutord

Författandet av denna essäuppsats har definitivt genererat ny kunskap och viktiga insikter hos mig själv. Jag anser mig ha tagit ett stort kliv rent kunskapsmässigt under skrivprocessen och jag ser att jag har fått bättre redskap för att kunna agera mer professionellt i bemötandet av utåtagerande barn. Jag upplever att jag har erhållit relevant kunskap om strategier för att kunna förebygga destruktiva beteenden. T ex. genom att skapa det Greene kallar ”användarvänligare miljö” som i praktiken innebär att ta hänsyn till ett utåtagerande barns svårigheter i att vistas i större barngrupper eller i situationer där händelserna inte är förutsägbara. På så sätt ges barnet större möjlighet att undvika intressekonflikter och hamna i det utåtagerande beteendet. Genom Greene har jag även lärt mig att välja metoder som jag anser kan skapa samförstånd mellan barnet och mig istället för konflikter. Jag tar också med mig en ny medvetenhet om betydelsen av barnets språkkunskaper och hur detta kan möjliggöra förebyggandet av intressekonflikter m.m. Denna medvetenhet hjälper mig i min egen mentaliseringsförmåga gentemot barnet.

Jag har även fått insikt om att det var mina starka känslor som påverkade mitt bemötande av Ali och Amanda. Dessa känslor i affekt försvårade ett professionellt handlande, vilket i mina ögon är en tålmodig och lugn pedagog som lyssnar in barnet och bemöter det utan aggression i rösten. Dessa känslor går inte att radera eller få ogjorda. Kanske hamnar vi pedagoger i affekt igen, men genom kunskap och insikt, blir det lättare att reglera och styra situationen åt ett positivt håll. För att kunna utveckla detta pedagogiska förhållningssätt krävs dock stor medvetenhet och självkritik. Det måste finnas ett reflekterande förhållningssätt, före, under och efter situationer med ett utåtagerande barn. Om jag hade haft kunskap och varit medveten om Alis bakgrund hade jag kunnat planera aktiviteten på ett mer gynnsamt sätt. Hade det ändå inte gått och utbrottet blev ett faktum hade kunskapen förmodligen lindrat min frustration och jag hade haft en tydligare förståelse för honom. Efteråt hade det varit en fördel att få reflektera och ställa mig frågan varför det blev som det blev och prova på ett nytt sätt gången efter. Jag har dock fått insikt om nödvändigheten att utarbeta individuella handlingsplaner för att kunna möjliggöra samspelet mellan barnen och oss pedagoger.

Genom uppsatsskrivandet har jag erövat ny kunskap och insikter om alternativa vägar för att kunna bemästra mina egna känslor. Jag har även erhållit teoretisk kunskap och pedagogiska metoder som jag kan tillhandahålla för att förebygga barnens utåtagerande beteende.

Litteraturförteckning

Alsterdal, Lotte (2014). *Essäskrivande som utforskning. I: Konst och vetenskap. Essäer om estetiska lärprocesser*, Burman, Anders (red.). Stockholm: Södertörns högskola

Dreyfus Dreyfus (2015) *Fem steg från nybörjare till expert I: Hjertröm Lappalainen, Jonna (red.), Klassiska texter om praktisk kunskap*, Södertörns högskola, Huddinge

Eresund, Pia & Wrangsjö, Björn (2008). *Att förstå, bemöta och behandla bråkiga barn. 1. uppl.* Lund: Studentlitteratur

Fleischer, Anne Vibeke & Merland, John (2008). *Exekutiva svårigheter hos barn: bedömning och praktiska åtgärder. 1. uppl.* Lund: Studentlitteratur

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (2002).

Stockholm: Vetenskapsrådet Tillgänglig på Internet:

http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Gerland, Gunilla & Aspflo, Ulrika (2009). *Barn som väcker funderingar: se, förstå och hjälpa förskolebarn med en annorlunda utveckling*. Enskededalen. Pavus utbildning

Greene, Ross W. (2003). *Explosiva barn: ett nytt sätt att förstå och behandla barn som har svårt att tåla motgångar och förändringar*. Stockholm. Cura

Goleman, Daniel (2007). *Känslans intelligens: om att utveckla vår emotionella kapacitet för ett tryggare och mänskligare samhälle*. [Ny utg.] Stockholm: Wahlström & Widstrand

Hammarén, Maria (2005). *Skriva: en metod för reflektion. 2. uppl.* Stockholm: Santérus

Hwang, Philip & Nilsson, Björn (2011). *Utvecklingspsykologi. 3., rev. utg.* Stockholm: Natur och kultur

Jakobsson, Inga-Lill & Nilsson, Inger (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & kultur

Jönsson Barbro, (2014) *Pedagogiskt handledning och ett lyssnande förhållningssätt*. (elektronisk) tillgänglig <http://www.sfsp.se/images/PDF/Barbro_J.pdf> (2016.10.10)

Läroplan för förskolan Lpfö 98. [Ny, rev. utg.] (2016). Stockholm: Skolverket

Nilsson, Christian. I: Bornemark, Jonna & Svenaeus, Fredrik (red.) (2009). *Vad är praktisk kunskap?* Huddinge: Södertörns högskola

Rydén, Göran & Wallroth, Per (2008). *Mentalisering: att leka med verkligheten*. Stockholm: Natur & kultur

Wiking, Barbro (1991). *Bråkiga barn: praktisk psykologi för pedagoger i förskola och skola*. 1. uppl. Solna: Almqvist & Wiksell

Åsen Gunnar, 2010, *Kraftig ökning av diagnosering I: Förskolan* (elektronisk) tillgänglig: <<http://www.lararnasnyheter.se/forskolan/2010/10/05/kraftig-okning-av-diagnoser>> (2016.11.01)

