

”Konfliktungar” behöver inte alltid ”hamna i stöket”

En kritisk diskursanalys av hur pedagoger konstruerar bilden av barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter



Av: Caroline Johansson

Handledare: David Payne

Examinator: Magnus Rodell

Södertörns högskola | Lärarutbildningen

Kandidatuppsats 15 hp

Förskoledidaktik | Vårterminen 2018

Förskolläraryr utbildning med interkulturell profil



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Abstract

“Conflict kids” do not necessarily have to end up “in trouble”

The aim of this study is to investigate how pedagogues through their language construct the concept of children in need of special support who often end up in conflicts. In this context the influence of two discourses from the scientific field of special pedagogy are analyzed: the psycho-developmental- and the relational discourse. The analysis also seeks to find whether pedagogues in this frame of discussion maintain or challenge traditional power relations between them and these children.

The following questions are used to receive answers to the aim mentioned above: “How do the pedagogues describe the difficulties that the children exhibit in conflict situations?”, “What kind of support do the pedagogues consider the children to be in need of in their work with conflict management?” and “What are the consequences of the subject positions assigned to the children by the pedagogues?”

The study is based on qualitative interviews with seven pedagogues from two different sections at the same preschool. In the analysis theoretical framework from social constructionism and, mainly, critical discourse analysis has been used. The choice to use critical discourse analysis also provided the study with a method, including linguistic features, in how to analyze the data.

The key findings of this study showed that the pedagogues’ way of constructing the concept of children in need of special support, who often end up in conflict, differed depending on which discourse had the most influence in the pedagogues’ way of using their language. The psycho-developmental discourse assigned the children with a subject position which did not provide them with power and impact in conflict situations. On the other hand, this proved to be the case when the words of the pedagogues were affected by the relational discourse. With impact of the relational discourse, in their way of using language, the pedagogues were also able to change traditional power relations between them and these children.

Keywords: children in need of special support, conflict management, preschool, critical discourse analysis, power.

Nyckelord: barn i behov av särskilt stöd, konflikthantering, förskola, kritisk diskursanalys, makt.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte	3
1.2 Frågeställningar	3
2. Tidigare forskning	4
2.1 Individfokuserade måttstockar missar komplexiteten	4
2.2 Syftet med denna forskning – fler perspektiv på barns svårigheter	4
2.3 Traditionell syn på begrepp lägger fokus på individen	5
2.4 När barn avviker från konstruerade kategorier	7
2.5 Miljön anses påverka men svårigheterna förankras i barnet	8
2.6 Mitt bidrag med denna uppsats	9
3. Teoretiska utgångspunkter	11
3.1 Socialkonstruktionism	11
3.1.1 Historiskt- och kulturellt betingad normalitet	11
3.1.2 Kritisk ställning gentemot essentialistisk forskning	11
3.2 Kritisk diskursanalys	12
3.2.1 Språket som diskurs och diskursanalys på tre nivåer	12
3.2.2 Ideologiskt sunt förnuft och members' resources, MR	13
3.2.3 Olika diskursiva uttryck på olika nivåer i analysen	14
3.2.4 Subjektspositioner och maktkamp	15
3.2.5 Omedveten reproduktion	15
3.2.6 Kreativa subjekt	16
4. Metod och material	18
4.1 Kvalitativ metod – intervjustudie	18
4.1.1 Framställandet av intervjuguiden och intervjuguiden	19
4.1.2 Transkribering och kodning	20
4.2 Diskursanalytisk verktygslåda	20
4.2.1 Situerad nivå: Beskrivning av text	20
4.2.2 Institutionell nivå: Tolkning	21
4.2.3 Samhällelig nivå: Förklaring	22
4.3 Forskningsetik	22
4.4 Urval, validitet och presentation av avdelningarna	23
4.5 Metoddiskussion	24
5. Resultat och analys	26
5.1 Hur beskrivs de svårigheter som barnen uppvisar vid konflikter?	26
5.1.1 Avdelning Gullvivan	26
5.1.2 Avdelning Blåsippan	29
5.2 Vilket slags stöd är barnen i behov av i arbetet med konflikthantering?	33
5.2.1 Avdelning Gullvivan	33
5.2.2 Avdelning Blåsippan	39
6. Slutsatser och slutdiskussion	43
7. Referenslista	48
7.1 Tryckta källor	48
7.2 Elektroniska källor	49
8. Bilagor	50
8.1 Informationsblankett	50
8.2 Intervjuguide	51

1. Inledning

Alla barn är unika och ta vara på deras tillgångar, skulle jag vilja säga. I stället för att se det negativa hos dom, för det är vi ibland snabba med – och bara se det här negativa, se det här goda som de här barnen, just i behov av särskilt stöd, kan i stället och bygg på det.

(Barnskötare 4)

Citatet ovan är hämtat från en av pedagogerna som deltar i denna studie. Hennes ord kan kopplas till Vetenskapsrådets tankar kring ”en förskola för alla barn”. Denna slogan är kopplad till det svenska utbildningsväsendet i stort eftersom förskolan lägger grunden till ”det livslånga lärandet” (2015:3 & 62). ”En skola för alla” återfinns i samtliga läroplaners ideologiska- och politiska och intressen kring barn och elevers utveckling, lärande samt gemenskap och likvärdighet kopplat till demokratiska värderingar (Ahlberg 2015:19 & 34–35). Detta resonemang handlar om att möta alla barns behov utefter deras egna förutsättningar. På så sätt skapas möjligheter för barnen att få tilltro till sin egen förmåga i egenskap av lärande och kompetenta individer. Resultatet ska bli att alla barn i förskolan kan leva upp till sin egen potential (Vetenskapsrådet: 2015:6 & 40–41). Detta går även i linje med läroplanens betoning av pedagogers lyhörddhet inför barns perspektiv. Lyhörddheten ska leda till att lyfta barnens röster i verksamheten och därmed ge dem inflytande över utvärderingsarbetet (Lpfö 98/16:14).

Många barn i behov av särskilt stöd får däremot inte tillräckliga förutsättningar för att uppnå sin fulla potential i förskolan. Detta visar en rapport som gavs ut av Skolinspektionen 2017. Skolinspektionen lyfter i detta sammanhang vikten av gemensamma förhållningssätt och strategier i pedagogernas arbete med dessa barn (2017:5–7). Under de år jag arbetat inom förskolan har jag däremot ofta upplevt ett negativt förhållningssätt samt bristande strategier gentemot barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter. Detta har ofta resulterat i att pedagoger har låst sig vid följande bild av dessa barn: att de är problematiska. Ett exempel på detta är följande information som gavs till mig första dagen som vikarie på en ny arbetsplats: ”Honom måste vi ha koll på hela tiden. Han springer bara runt och stör annars”. Studier har visat att denna typ av förväntningar på barn kan påverka och begränsa deras identitetsutveckling. Många pedagoger är omedvetna om sina förväntningar kring barn och därför kan de börja tas för givet och ses som allmänt vedertagna. Därför kan dessa förväntningar till slut anses vara ”objektiva sanningar” – för både pedagoger och barnen som tillskrivs dem. Denna problematik har bland annat lyfts av Osterman (2000) och Moore (2009).

Enligt Skolverket bör ovannämnda strategier och förhållningssätt fokusera på i vilka situationer som dessa barn är i behov av särskilt stöd. Att som barn anses vara i behov av särskilt

stöd ska därmed inte kopplas till en individuell egenskap. I stället bör pedagoger se dessa barns behov i relation till de händelser som uppstår när de interagerar med förskolans miljö och alla som vistas i den (Skolverket 2017:22). Dessa riktlinjer från Skolverket går i linje med vad som inom det specialpedagogiska fältet benämns som det relationella perspektivet, vilket återfinns inom pedagogisk-, sociologisk- och filosofisk forskning. Inom detta forskningsfält läggs fokus på att hitta förklaringar till barns svårigheter i deras relationella möten som uppstår på förskolan (Ahlberg 2015:48–49). Detta relationella perspektiv kan beskrivas som en diskurs inom specialpedagogisk forskning. Diskurser syftar nämligen till hur vi talar om och förstår oss själva och andra samt världen vi lever i (Phillips & Winther Jørgensen 2000:7).

Trots att både styrdokument och forskning betonar vikten av ett relationellt perspektiv i arbetet med barn i behov av särskilt stöd kan det förstås som att ovannämnda strategier och förhållningssätt påverkas av en diskursiv kamp. Denna kamp utkämpas mellan den relationella diskursen och den traditionella, historiskt dominanta, utvecklingspsykologiska diskursen (Lutz 2009:131–133). Inom specialpedagogisk forskning lyfts kritik mot utvecklingspsykologins individfokuserade måttstockar kring normalitet som fokuserar på avvikelser från det normala. Detta leder till att avvikande beteenden enbart kopplas till barns svårigheter och inte ses som ett resultat av interaktionen med den omgivande miljön (Nordin-Hultman 2014:164). Individfokuserade perspektiv på barns utveckling och lärande har sina rötter i medicinsk- och psykologisk forskning. Därför läggs fokus på att hitta förklaringar till barns svårigheter i deras individuella förmågor, vilket har starka kopplingar till diagnostisering (Ahlberg 2015:42–43).

Att hitta gemensamma förhållningssätt och strategier i linje med ideologin ”en skola för alla” kan därmed försvåras av ovannämnda diskursiva kamp. När det kommer till barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter hävdar jag att denna kamp blir extra tydlig: Var förankras de svårigheter som barnen uppvisar vid konfliktsituationer? Kopplas de till deras avvikande beteenden och därmed förankras i barnen eller förankras de i händelsen i relation till förskolans miljö? Hur påverkar denna förankring av barns svårigheter pedagogers bild av barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter? Dessa frågor har lagt grunden till arbetet med denna studie. Jag hoppas att min uppsats kan inspirera pedagoger till hur de i den dagliga verksamheten med ovanstående barn kan arbeta mot följande mål i läroplanen, som speglar önskvärda sociala förmågor som barnen anses behöva för att passa in i samhället (Palla 2011:163): ”Arbetslaget ska sträva efter att varje barn ... // ... utvecklar sin förmåga att fungera enskilt och i grupp, att hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt ta ansvar för gemensamma regler” (Lpfö 98/16:9).

1.1 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger genom språket konstruerar bilden av barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter. I detta sammanhang analyseras den utvecklingspsykologiska- respektive relationella diskursens inverkan på dessa konstruktioner. I studien analyseras hur ovanstående bild konstrueras när pedagoger, från två olika avdelningar på samma förskola, talar om ovannämnda barn i relation till arbetet med konflikthantering. Analysen syftar även till att undersöka om och varför pedagoger genom språket upprätthåller eller bidrar till att skapa förändring av traditionella maktrelationer mellan dem och barnen.

1.2 Frågeställningar

1. Hur beskriver pedagogerna de svårigheter som barnen uppvisar vid konflikter?
2. Vilket stöd anser pedagogerna att barnen är i behov av i arbetet med konflikthantering?
3. Vilka konsekvenser får de subjekspositioner som barnen tilldelas av pedagogerna?

2. Tidigare forskning

Forskningen som presenteras i detta kapitel är hämtad från Elisabeth Nordin-Hultman (2004), Linda Palla (2011) och Kristian Lutz (2009). Samtliga har doktorerat med respektive avhandlingar: "Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande", "Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik" och "Kategoriseringar av barn i förskoleåldern". Kapitlet börjar med övergripande beskrivningar av ovannämnda forskares kritiska hållning till den traditionella utvecklingspsykologiska diskursen som historiskt sett har dominerat inom specialpedagogisk forskning. Sedan följer ett stycke där syftet med denna typ av forskning beskrivs. Avslutningsvis presenteras utvalda delar av resultaten från ovannämnda avhandlingar, vilka är relevanta för min egen studie och dess analys.

2.1 Individfokuserade måttstockar missar komplexiteten

I likhet med denna uppsats antar Nordin-Hultman (2004), Palla (2011) och Lutz (2009) det specialpedagogiska forskningsfältet utifrån ett övergripande poststrukturalistiskt- och socialkonstruktionistiskt perspektiv. En annan parallell som kan dras mellan denna studie och ovannämnda forskare är deras kritiska ställning mot att barn som är i behov av särskilt stöd enbart ska förstås utifrån medicinska- och psykologiska perspektiv inom den traditionella utvecklingspsykologiska diskursen. Både Lutz (2009:108–109) och Palla (2011:27–28) refererar till Nordin-Hultmans resonemang kring detta: Hon menar att utvecklingspsykologiska teoriers individfokuserade måttstockar kring normalitet påverkar hur pedagoger tolkar barns svårigheter. Dessa måttstockar bidrar bland annat till att konstruera avvikande beteenden i relation till vad som anses vara normalt i en viss ålder (2004:164). Palla menar att detta är ett förenklat orsakssamband som inte kan beskriva en komplex verklighet kring barn i behov av särskilt stöd. I stället för att fokusera på hur barn på mest effektiva sätt kan ledas mot det "normala" anser hon att det behövs nya tolkningar av hur barns svårigheter uppstår (2011:16).

2.2 Syftet med denna forskning – fler perspektiv på barns svårigheter

Inom detta forskningsfält finns det, enligt Nordin-Hultman, ingen strävan efter att helt förkasta utvecklingspsykologiska teorier. Hon lyfter bland annat utvecklingspsykologerna Piaget och Vygotskij och deras forskning kring det sociala samspelet och dess betydelse för barns utveckling och lärande som goda exempel. Nordin-Hultman menar däremot att dessa samspelsteorier inte får samma utslag inom förskolans praktik som ovannämnda medicinska- och psykologiska forskning inom denna diskurs. Därför anser hon att det behövs mer forskning

som kan bidra med fler förklaringar när det kommer till barns svårigheter och vad de grundar sig i (2004:23–24, 150–151 & 163–165). Palla menar att en analys av hur pedagoger talar om barn i behov av särskilt stöd kan visa på hur förgivettagna antaganden om dessa barn kan utmanas inom förskolans praktik. I specialpedagogiska sammanhang blir detta extra tydligt, enligt henne, eftersom olika diskurser inom området skapar möjligheter för pedagoger att reflektera kring olika perspektiv. Detta kan på så sätt bidra med ett kritiskt förhållningssätt till traditionella utvecklingspsykologiska perspektiv och ett mer nyanserat förhållningssätt till barns olikheter (2011:38–39, 160 & 167). Pallas ovanstående resonemang går även i linje med arbetsprocessen kring denna studie. Detta eftersom en stor del av analysarbetet har gått ut på att hitta ovanstående förgivettagna antaganden i pedagogernas utsagor, men även att se hur pedagoger genom språket kan utmana dessa antaganden.

Lutz förespråkar ett förhållningssätt som inte utesluter perspektiv inom de specialpedagogiska diskurserna. Han anser däremot att den utvecklingspsykologiska diskursen behöver fler komplement till sitt individfokuserade perspektiv. Han menar därmed att både ett individfokuserat- och ett mer inkluderande perspektiv behövs i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Lutz nämner bland annat att nordisk forskning kring specialpedagogik har stort fokus på inkluderande perspektiv grundade i en relationell diskurs. Den traditionella utvecklingspsykologiska diskursen med sitt individfokuserade perspektiv skulle därmed, enligt Lutz, kunna anpassas efter den relationella forskningsdiskursen som även tar med barns omgivande miljö och sociala relationer i ekvationen (2009:23, 187 & 201).

Som nämndes ovan skapar socialkonstruktionistiska- och poststrukturalistiska perspektiv möjligheter för nya frågor att ställas i specialpedagogiska sammanhang. En sådan fråga lyfter Nordin-Hultman: Varför är det lättare för pedagoger att leta svårigheter hos barnet än att ifrågasätta den pedagogiska miljöns möjligheter till lärande, utveckling och socialisation? (2004:25) Vad hon får för svar på denna fråga presenteras i hennes avhandling som får inleda nedanstående presentation av de utvalda resultaten från tidigare forskning.

2.3 Traditionell syn på begrepp lägger fokus på individen

Nordin-Hultman menar att individfokuserade perspektiv länge dominerat synen på barns svårigheter, men att den pedagogiska miljön som barnen erbjuds i förskolan ofta står oemotsagd. Med sin avhandling vill hon bidra till diskussionen kring varför alltför många barn i förskolan framträder med någon form av svårighet. I sin studie undersöker hon därför

möjligheterna till följande synvända: från att se barns svårigheter som förankrade i individuella förmågor till att vända blicken mot den pedagogiska miljön och ifrågasätta dess möjligheter till utveckling och lärande (ibid:23–26).

För att teoretiskt möjliggöra ovannämnda synvända använder sig Nordin-Hultman av, vad hon beskriver som, ett postmodernt perspektiv. Detta eftersom hon vill ifrågasätta modernistiska, traditionella, tankegångar kring pedagogers förståelse av förskolebarn. Denna förståelsehorisont vilar sedan länge på utvecklingspsykologiska teorier om barns utveckling och lärande. Hon vill därmed även bidra med ny förståelse kring den, enligt henne, hegemoniska – självklara och därmed förgivettagna – utvecklingspsykologiska diskursen (ibid:19, 29, 31 & 159). Nya perspektiv på förgivettagna ”självklarheter” är även en strävan som jag har haft i arbetet med denna uppsats.

Inom utvecklingspsykologin finns forskare som Piaget och Vygotskij, vars teorier används flitigt inom förskolan. Deras teorier bygger bland annat på att samspel med omvärlden skapar goda förutsättningar för barns kognitiva utveckling och lärande. Trots detta teoretiska fokus på samspel ses barnet i praktiken som en individ oberoende av sin omgivning, menar Nordin-Hultman. Begreppet individ går i detta sammanhang att förstås i enlighet en traditionell syn på begreppet som är kopplat till dess motsats – den yttre verkligheten. En slutsats som hon drar i sin studie är därmed att traditionella föreställningar kring begreppet individ påverkar utslaget av utvecklingspsykologins samspelsteorier i praktiken (ibid:150–151 & 163–165).

Nordin-Hultman hävdar att den traditionella versionen av begreppet individ tas för givet och därmed påverkar pedagogers resonemang och handlingar i förskolan. Dessa resonemang och handlingar skapar därmed, enligt henne, ingen möjlighet till ovannämnda synvända. Anledningen till det är att pedagoger utgår från tanken om att den yttre verkligheten, i det här fallet förskolans pedagogiska verksamhet, står i motsats till barnet som individ. Resultatet blir att pedagogerna förankrar svårigheterna i barnet i stället för att kritisera miljöns möjligheter till utveckling och lärande. Detta leder därmed till att barns svårigheter anses uppstå utan inverkan av den miljö barnet befinner sig i (ibid:164–165 & 180–181).

Att i stället vända blicken mot miljön och dess möjligheter till lärande, utveckling och socialisation skulle, enligt Nordin-Hultman, bidra till en annan syn på barn och dess upplevda svårigheter. Hon menar att detta perspektivskifte skapar möjligheter till att se var i verksamheten och vid vilka situationer barnens svårigheter uppstår. En fråga som då kan ställas är: Vilka händelser blir problematiska och vilken subjektsrelation har barnet till sin omgivning i dessa typer av händelser? På så vis flyttas fokus från barnet till, vad Nordin-Hultman beskriver som, den mänskliga miljön och dess strukturer som upprätthåller vissa typer av

subjektsrelationer, vilka exempelvis leder till att vissa barn löper större risk att hamna i konflikter. Denna synvända skapar därmed mer handlingskraft åt pedagoger eftersom den möjliggör en granskning av hur de i sitt arbete med barnen upprätthåller strukturerna som ligger bakom problematiken. På så sätt skapas även förutsättningar för att hitta nya strategier som kan förändra dessa strukturer – en händelse i taget (ibid:183–185 & 201).

2.4 När barn avviker från konstruerade kategorier

En annan forskare som bidragit till det specialpedagogiska forskningsfältet, och vars arbete denna studie bygger på, är Palla. Syftet med Pallas studie är att belysa hur barn konstrueras som subjekt när de uppvisar beteenden som oroar, utmanar eller förbryllar pedagoger. Detta gör hon med hjälp av ett poststrukturalistiskt perspektiv. Palla fokuserar på hur pedagoger i samtal med specialpedagog, eller vid skriftliga omdömen av ovannämnda barn, möjliggör eller skapar begränsningar för barnen i deras sätt att vara- och/eller göra olika. På så sätt tilldelas barnen olika subjekspositioner. Det är pedagogerna som genom sin makt har möjlighet att konstruera dessa tilldelningar, menar Palla. I sitt insamlade material kunde hon urskilja normaliserande kategorier inom vilka pedagogerna konstruerade barnen som subjekt. I sin analys visar hon hur barn i behov av särskilt stöd i pedagogernas utsagor kunde avvika från dessa konstruktioner (2011:13, 17, 41, 49, 51 & 89). Här nedan lyfts fyra av dessa normaliserande kategorier, vilka även är relevanta för denna studie:

Den första kategoriseringen benämner Palla som: *Barnet som växande och utvecklingsbenäget*. Här var ålder en viktig måttstock vid påvisandet av en avvikelse från det normala: att exempelvis “vara sen” i sin utveckling i relation till andra barn i samma ålder. Den andra kategorin beskrivs som *Barnet som reglerat*. Barn som avvek från denna konstruktion ansågs antingen vara för mycket eller för lite i relation till normen. Här målades en idealbild upp av ett “lagom” aktivt barn som kan reglera sina kroppsliga och verbala uttryck efter det sociala samspelet i situationen (ibid: 90, 93, 99 & 101).

Tredje konstruktionen som barn i behov av särskilt stöd kunde avvika från var *Barnet som transparent och mätbart*. Denna konstruktion var kopplad till den klarhet ett barns agerande kunde leda till via pedagogisk dokumentation. Ett exempel på detta var följande: när dokumentationen visade att ett specifikt barn har viljan till ett fungerande socialt samspel med andra barn på förskolan, men att barnet inte har den språkliga- och kommunikativa förmågan att göra detta utan att hamna i konflikt. Här identifieras därmed barnets svårighet som pedagogerna behöver sätta sig in i för att kunna hitta strategier för att korrigera barnet mot

önskat beteende. Om barnet avviker från denna konstruktion eller inte beror på hur barnet svarar på pedagogernas strategier (ibid:104–105 & 107–108).

Fjärde konstruktionen har Palla döpt till *Barnet som tryggt och rutiniserat*. Barn som avviker från denna konstruktion anses ha svårt att anpassa sig efter förskolans rutiner. Barnen blir då, enligt pedagogerna, problematiska eftersom de skapar oro i gruppen (ibid:110–111).

De konstruktioner som Palla har identifierat i sin avhandling används även i min studie, vilket även nämndes ovan. Paralleller kan nämligen dras från dem till de konstruktioner som kommit fram i analysen av mitt empiriska material. Dessa paralleller möjliggör på så vis ytterligare kopplingar till den utvecklingspsykologiska- respektive relationella diskursen.

Palla menar att ovannämnda konstruktioner kan tolkas olika i olika sammanhang. De kan förstås som tillfälliga eller mer permanenta och det kan även dras paralleller mellan olika konstruktioner. När det kommer till tilldelningar av subjekspositioner menar Palla att pedagoger bör ta hänsyn till vilka möjligheter och/eller begränsningar dessa skapar i relation till barnets egna identitetsskapande. Ovannämnda konstruktioner skapar olika möjligheter till subjekspositioner och därmed även olika utrymme för barnen att vara och/eller göra olika på. Detta är beroende av hur mycket de avviker från önskad social kompetens som behövs för att passa in i samhället (ibid:120, 158 & 163).

2.5 Miljön anses påverka men svårigheterna förankras i barnet

Den tredje och sista studien som denna uppsats bygger på är Lutz avhandling. Med sin studie vill Lutz belysa och problematisera den kategorisering som sker av barn i behov av särskilt stöd. I studien undersöker han, ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv, hur ovannämnda barn konstrueras i en administrativ kontext. Lutz analyserar bland annat ansökningsformulär som pedagoger fyller i när de ska ansöka om resurspersonal för ett specifikt barn. I dessa ansökningar har Lutz studerat hur pedagoger formulerar den problematik som de anser att barnet i fråga uppvisar i verksamheten (2009:18, 39–40 & 118).

Som nämndes ovan kunde Lutz identifiera den relationella, mer inkluderande, diskursen i sin studie. Många informanter var exempelvis överens om att förskoleverksamhetens övergripande kvalité har en viktig inverkan på hur många barn som anses vara i behov av särskilt stöd. Ju bättre rustad förskolan är för att bemöta barns olikheter – desto färre barn konstrueras som barn i behov av särskilt stöd. Detta resonemang menar Lutz kan förstås ur ett relationellt perspektiv eftersom barnens svårigheter därmed anses uppstå i relation till verksamhetens miljö (2009:185–186).

Lutz hävdar däremot att det relationella perspektivet inte får genomslagskraft vid åtgärdsplaner riktade mot enskilda barn som bedöms vara i behov av särskilt stöd. Detta menar han beror på att denna kartläggning inte är anpassad efter läroplanens betoning av att ta barns perspektiv på allvar och vikten av att ge dem inflytande i verksamheten. Lutz anser att denna, relativt, nya barnsyn tydliggör hur starkt pedagoger håller kvar vid tanken om att de vet bäst när det kommer till att identifiera barns behov. Lutz hävdar att detta synsätt är problematiskt eftersom det upprätthåller maktförhållanden mellan pedagoger och barn som består av större komplexitet. Han menar att ett större fokus på barns perspektiv skulle kunna luckra upp cementerade subjektpositioner som tilldelas barnen och därmed skapa fler perspektiv på var deras svårigheter grundar sig i (ibid:109 & 194). I min studie kopplas Lutz ovanstående resonemang kring det relationella perspektivet till min analys och pedagogernas utsagor kring barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter.

I ansökningarna om resurspersonal kunde Lutz identifiera ett mönster kring barnens uppvisade svårigheter: de berörde främst kommunikation och språk, koncentration och utåtagerande beteenden. Ansökningsformulären beskrev bland annat barn som ansågs ha svårigheter kopplade till flera av ovannämnda områden. Vissa barns problematik ansågs till exempel grunda sig i barnets kommunikativa- och språkliga förmåga, men pedagogerna menade att denna svårighet yttrade sig genom barnets utåtagerande beteende (ibid:118–120).

Lutz anser även att ansökningarna ger en bild av de förhoppningar som finns kring barns beteendeförändringar, vilka resurspersonalen bör vägleda barnet mot. Dessa förändringar går, enligt honom, att koppla till teorier inom utvecklingspsykologin som tillsammans med pedagogernas erfarenheter av barnet beskriver önskvärd utvecklingskurva. Bland annat nämns förändringar som är mer passande för barnets ålder (ibid:131, 172–173).

Sammanfattningsvis menar Lutz att trots det faktum att pedagogerna lyfter förskolemiljöns påverkan på barns svårigheter blir ändå slutsatsen att barnet själv är bärare av sina problem. De svårigheter som barnen uppvisar anses därmed vara förankrade i dem själva. Barnen och deras beteenden ska helt enkelt, med hjälp av resurspersonalen, anpassas efter verksamheten (ibid:133 & 135).

2.6 Mitt bidrag med denna uppsats

För att sammanfatta det här kapitlet om tidigare forskning tänker jag lyfta mitt eget bidrag med denna uppsats. Min studie bygger vidare på ovanstående avhandlingar från Nordin-Hultman (2004), Palla (2011) och Lutz (2009). Liksom dessa forskare problematiserar jag den

utvecklingspsykologiska diskursens traditionella, och historiskt dominanta, inflytande över hur pedagoger konstruerar bilden av barn i behov av särskilt stöd.

Min studie utgår, liksom Lutz (2009), från ett socialkonstruktionistiskt perspektiv och förutom att bidra med mer empiriskt material inom området har jag även valt en specifik ingång till ämnet: Barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter. Jag undersöker därmed den utvecklingspsykologiska- respektive den relationella diskursens inverkan på pedagogernas sätt att formulera sig kring ovannämnda barn i relation till arbetet med konflikthantering. I uppsatsens resultat- och analysdel bidrar jag även med en jämförelse mellan utsagor från pedagoger på två olika avdelningar på samma förskola.

3. Teoretiska utgångspunkter

3.1 Socialkonstruktionism

För att möjliggöra undersökningen av hur pedagoger konstruerar bilden av barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter använder jag mig av ett socialkonstruktionistiskt perspektiv i denna uppsats. Anledningen till det är att socialkonstruktionismen har bidragit med alternativ forskning inom social interaktion och mänskligt beteende. Dess teorier grundar sig i en kritisk ställning gentemot förgivettagna antaganden om världen samt människorna som existerar inom den. Kritiken handlar om att världen som vi upplever den inte är en objektiv spegling av verkligheten. Socialkonstruktionismen motsätter sig därmed vetenskapliga antaganden om ”naturliga tillstånd” som anses kunna avslöjas via observationer. Dessa observationer kan nämligen inte, i enlighet med detta perspektiv, ses som objektiva sanningar av verkligheten. Socialkonstruktionister menar i stället att kunskap konstrueras genom sociala processer och att denna konstruktion sker genom vardaglig interaktion mellan människor. Därför är socialt samspel i allmänhet och språket i synnerhet av stort intresse inom denna typ av forskning (Burr 2015:1–3 & 6–7).

3.1.1 Historiskt- och kulturellt betingad normalitet

Ett exempel på sociala konstruktioner är olika kategoriseringar i samhället som skapats genom människors förståelse och tolkning av verkligheten. Dessa kategorier kan bland annat hjälpa oss att sortera ut vad som anses vara normalt respektive avvikande. Den här kategoriseringen har däremot inte alltid sett likadan ut eftersom begreppen “normal” och “avvikande” har haft olika innebörd beroende på rådande historiska- och kulturella kontext. Synen på barn och barndom är ett annat exempel på begrepp vilka, i enlighet med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv, är socialt konstruerade. Vad som har ansetts vara normala- respektive avvikande beteenden hos barn, och vad som förväntas av dem under deras barndom, har historiskt sett också varierat. Dagens förståelse av barn som socialt kompetenta individer med egna rättigheter har inte alltid varit en självklarhet – för hundra år sedan var exempelvis synen på barn och barndom den motsatta (Burr 2015:2–5).

3.1.2 Kritisk ställning gentemot essentialistisk forskning

Vetenskapliga antaganden om naturliga tillstånd, som nämndes ovan, grundar sig ofta i essentialistisk forskning som söker efter kunskap om människans inre natur. Inom psykologin

har forskning grundad i essentialism traditionellt använts för att lokalisera psykologiska tillstånd, exempelvis genom diagnostisering, för att finna biologiska förklaringar till exempelvis avvikande beteenden. Socialkonstruktionister menar däremot att det inte finns någon inre natur som ligger till grund för människors personligheter. De hävdar i stället att essentialismen på ett osunt sätt stämplar människor i enlighet med personlighetsdrag och identiteter som skapar begränsningar för dem. Som nämndes ovan menar anhängare av socialkonstruktionismen att vår förståelse och tolkning av världen, och de människor som existerar inom den, är socialt konstruerad genom sociala processer. Förklaringar till avvikande beteenden bör därför, i enlighet med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv, sökas på annat håll. Närmare bestämt bör sökandet efter förklaringarna till dessa beteendens uppkomst riktas mot de sociala processer som har konstruerat dem (Burr 2015:6–7).

3.2 Kritisk diskursanalys

Ovannämnda sociala processer kan blottläggas med hjälp av diskursanalys. Denna typ av analys grundar sig i det socialkonstruktionistiska perspektivets teorier kring att verkligheten, så som vi upplever den, är socialt konstruerad genom sociala processer. I denna konstruktion läggs stor vikt vid att språket konstruerar vår verklighet och även påverkar vårt handlande i den. Vårt sätt att tala om och agera gentemot fenomen i vår upplevda verklighet är, enligt ett diskursanalytiskt perspektiv, kopplat till produktionen av diskursiva mönster inom olika sociala sammanhang. Diskurser kan därmed beskrivas som bestämda sätt att tala om och förstå vår värld – både genom språk och handling (Phillips & Winther Jørgensen 2000:7 & 10–11).

I denna uppsats ligger fokus på språket. Därför använder jag mig av Faircloughs kritiska diskursanalys i analysen av mitt empiriska material. Syftet med detta är att kunna undersöka vilken inverkan diskurser från det specialpedagogiska forskningsfältet har när det kommer till hur pedagoger konstruerar bilden av barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter. Denna typ av diskursanalys skapar även förutsättningar för att belysa den sociala process där språket är centralt för både produktionen, upprätthållandet och förändringen av maktrelationer mellan pedagoger och ovannämnda barn på förskolan (Fairclough 2013:viii & 1).

3.2.1 Språket som diskurs och diskursanalys på tre nivåer

Fairclough menar att den uppfattning av språket som behövs i relation till en kritisk diskursanalys är att det fungerar som en diskurs. I detta fall handlar det om att språket, diskursen, även ses som en social praktik, vilken bestäms av sociala strukturer i samhället

(2013:14). Diskurser består av sociala villkor. Dessa kan i sin tur benämnas som villkor för tolkning och produktion av, vad Fairclough benämner som, text (skrivet- och talat språk). Detta handlar helt enkelt om vilka socialt konstruerade förutsättningar människor har när det kommer till att uttala sig om specifika fenomen i verkligheten. Han kopplar ovannämnda villkor till tre olika nivåer av en social organisation: 1) situationen, 2) institutionen och 3) samhället. Dessa tre nivåer innehåller diskursers olika uttryck i följande form: 1) text, 2) diskursiv praktik och 3) social praktik. I min uppsats representerar dessa tre nivåer: 1) pedagogernas tal, 2) förskolan som diskursiv praktik där diskurser produceras, konsumeras och reproduceras samt 3) läroplanen med sina politiska- och ideologiska intressen kring: ”en förskola för alla barn”, barns inflytande över utvärderingsarbetet samt önskvärda sociala förmågor som barn anses behöva för att passa in i samhället, vilket även lyftes ovan (2015:57–58 & 61–62). En viktig aspekt av text och dess tolkningar är begreppet members’ resources, MR. Detta begrepp kopplas till förgivettagna antaganden om verkligheten och dess sociala fenomen, men även till ett annat centralt begrepp inom kritisk diskursanalys: ideologi (Fairclough 2013:2–3 & 8–9).

3.2.2 Ideologiskt sunt förnuft och members’ resources, MR

Som nämndes tidigare är socialkonstruktionister kritiska gentemot förgivettagna förståelse och tolkning av världen samt de människor som existerar inom den (Burr 2015:2). Fairclough menar att dessa förgivettagna antaganden kan beskrivas som någonting allmänt vedertaget, vilket gör att de även kan ses som objektiva ”sanningar”. Dessa resonemang har i sin tur en stark koppling till ideologi (2013:2–3). Ideologier grundar sig nämligen i olika intressen mellan sociala grupper i samhället. De konstruerar även olika sätt för medlemmarna inom dessa grupper att positionera sig i enlighet med de relationer ideologin skapar förutsättningar för. Förgivettagna antaganden används för att upprätthålla ojämlika maktförhållanden genom de sociala processer där mänskliga relationer är centrala (Fairclough 2015 :107 & 110). Ideologier har därmed en stark koppling till makt, men även till språk. Detta eftersom språket är den vanligaste formen av socialt handlande i mänskliga relationer. Därmed är det ofta genom språket som vi förlitar oss på allmänt vedertagna ”sanningar” eftersom de anses beskriva objektiva bilder av verkligheten (Fairclough 2013:2). Som nämndes ovan kopplas begreppet ideologi i denna uppsats till förskolans läroplan och dess politiska- och ideologiska intressen kring ”en förskola för alla” samt barns inflytande över utvärderingsarbetet. I analysen lyfts hur väl pedagogernas utsagor kring barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter går i linje med dessa politiska- och ideologiska intressen.

Hur kopplingen till en ideologi görs påverkas av MR, members' resources. MR består av de resurser vi har till vårt förfogande när vi tolkar olika fenomen i verkligheten. Dessa resurser handlar om vilka tidigare erfarenheter människor har skaffat sig av dessa fenomen. Erfarenheterna konstrueras genom ovannämnda allmänt vedertagna antaganden via sociala processer och bidrar bland annat med språkliga formuleringar inom den specifikt diskursiva kontexten. Människors förståelse av olika fenomen i deras upplevda verklighet kan därmed ses som ett resultat av deras verklighetstolkningar och MR. Så länge MR används normativt, enligt invanda rutiner, sker det på en omedveten nivå. Detta innebär att de förgivettagna antaganden människor har kring sociala relationer och identiteter som införlivas av MR bestäms av maktrelationer i samhället – maktrelationer som i sin tur grundar sig i olika ideologiska intressen (ibid:8–9 & 175).

3.2.3 Olika diskursiva uttryck på olika nivåer i analysen

När det kommer till ovannämnda koppling mellan begreppen identitet och makt lyfter Fairclough följande sociala fenomen: relationen mellan kvinnor och män. Detta för att visa hur en och samma diskurs kan kopplas till ovannämnda tre samhällsnivåer: situationen, institutionen och samhället. Diskursen tar sig olika uttryck beroende på vilken nivå som analyseras. Den diskurs, eller de diskurser, som män och kvinnor tillägnar sig genom MR påverkar hur de konstruerar bilden av sig själva och varandra. Denna bild konstrueras av dem som subjekt inom familjen som institution. Institutionen benämns som diskursiv praktik där diskurser produceras, konsumeras och reproduceras (2015:68–70 & 173).

När män och kvinnor tolkar, producerar samt reproducerar eller förändrar bilden av sig själva och varandra inom den diskursiva praktiken görs detta med hjälp av diskursordningen som är kopplad till familjen som institution. Denna diskursordning består i detta sammanhang av två diskurser: en feministisk- och en patriarkal diskurs, vilka är kopplade till den sociala praktiken. Den sociala praktiken och dess diskurser innehåller i sin tur olika normativa ramverk för hur kvinnor respektive män bör vara och agera. Genom att använda sig av diskursordningen på ovannämnda sätt, att den tillägnas via MR, skapas en social process inom familjen som diskursiv praktik som både kan reproducera och förändra maktrelationer mellan kvinnor och män. Detta beskriver Fairclough som att en diskurs både producerar sociala strukturer som påverkar den diskursiva praktiken, och att diskursen även blir en produkt av dessa strukturer genom produktionen och reproduktionen inom den diskursiva praktiken (2015:69–70, 103 & 173–174).

3.2.4 Subjektspositioner och maktkamp

När det kommer till bilden av hur en kvinna ska vara menar Fairclough att den kan påverkas av både den feministiska- respektive patriarkala diskursen. Som exempel lyfter han en berättelse, skriven ur en kvinnas perspektiv, som publicerades 1986 i ett tidningsmagasin. I texten finns, enligt Fairclough, lingvistiska ledtrådar som tyder på att två normativa ramverk påverkar kvinnan i hennes uttalanden. Normativa ramverk kopplade till feminism kommer till uttryck genom att hon poängterar vikten av att som kvinna vara självständig och tjäna egna pengar. De normativa ramverken kopplade till den patriarkala diskursen ger sig till känna genom att hon vill behaga sin fästman. Hon accepterar hans klagande kring att hon vill skjuta upp deras planerade bröllop och därmed inte verkar prioritera vad som, i enlighet med den patriarkala diskursen, förväntas av henne: att hon ska välja familjen framför karriären (2015:102–104).

I detta sammanhang menar Fairclough att de sociala fenomenen ”kvinnor” och ”män” kan beskrivas som subjekt. Denna beskrivning grundar sig i att de anses vara socialt konstruerade inom olika diskurser. Subjekt är även begränsade till att agera utefter de subjektspositioner som de tilldelas inom en viss diskurs. Olika subjektspositioner skapar, i relation till varandra, olika mycket handlingskraft inom diskurser (2013:32). I min studie kan dessa subjekt förstås som pedagoger samt barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter. Pedagogerna konstruerar barnen som subjekt på olika sätt inom olika diskurser. Därmed tilldelas barnen även olika subjektspositioner beroende på vilken diskurs som får mest inflytande genom pedagogernas språk.

Ovannämnda handlingskraft begränsas av vilka möjligheter som erbjuds subjekten inom diskursen. Att vara handlingskraftig kan kopplas till att inneha en maktposition. De som upplever brist på handlingskraft, och därmed även brist på makt, kommer att försöka kämpa för att få makt inom diskursen. Samtidigt kämpar de som har makt för att behålla den. Den sociala process som leder till att konstruera subjekt genom att positionera dem i enlighet allmänt vedertagna föreställningar kopplade till vissa typer av diskurser kan pågå i årtal – till och med under en hel livstid (2013:57, 70 & 86).

3.2.5 Omedveten reproduktion

I ovanstående exempel blir det, enligt Fairclough, tydligt att kvinnan med sitt språk reproducerar patriarkala strukturer – trots sin feministiska strävan. Därmed bidrar hon även till att manifesteras patriarkala strukturer i samhället som i sin tur konstruerar en konservativ bild av kvinnans roll i familjen. Anledningen till detta är begreppen ”kvinna” och ”man” och deras

innehållsmässiga betydelse. Innehållet som tillämpas på begrepp skapar mening för subjekt inom en diskurs. Detta meningsskapande konstrueras genom att begreppens betydelse antas vara allmänt vedertagna och därmed tas för givet. Som tagits upp tidigare har dessa förgivettagna antaganden stark koppling till ideologi. I detta fall handlar det om att manliga intressen väger tyngre än kvinnliga i samhället. I relation till ovanstående exempel går detta att förstå som att det allmänt vedertagna grundar sig i mannens rätt till en åsikt om hur kvinnor bör leva sina liv. Detta argument har starka politiska kopplingar där kvinnor, genom feministisk kamp, historiskt sett har skaffat sig mer makt i samhället gentemot patriarkala politiska strukturer (2015:103, 114–115, 108 & 173–174).

Antaganden, som ovannämnda – vilka anses vara allmänt vedertagna, bidrar till att de sociala subjektens reproduktion av en dominant diskurs görs omedvetet. I producerandet av diskurser används därmed MR på ett slutet sätt i relation till diskursordningen. Detta eftersom ovannämnda sociala process inte bidrar till förändring av maktförhållanden mellan kvinnor och män utan reproducerar traditionella normativa ramverk kopplade till den dominanta diskursen inom diskursordningen: den patriarkala. Från ovanstående resonemang går det även att dra paralleller till att dominanta diskurser och dess normativa ramverk kan anses vara ”naturliga”. När dominanta diskurser på detta sätt blir naturliga ses deras sätt att konstruera subjektspositioner och maktförhållanden som det enda möjliga (ibid:133 & 172–174).

3.2.6 Kreativa subjekt

Ovanstående resonemang kan tolkas som att en subjektspositionering är cementerad inom en diskurs, men så är inte fallet. Fairclough menar att subjekt skapas inom en diskurs, men att de även kan bli kreativa inom en diskurs. Subjekt kan på så vis förstås som socialt bestämda men samtidigt kapabla till individuell kreativitet. Detta innebär att ett subjekt kan skapa förändring genom att agera annorlunda gentemot de normativa ramverk subjektet i fråga förväntas leva upp till i enlighet med en viss diskurs. Denna kreativitet kan uppstå under olika sociala omständigheter (2013:87 & 140–142).

En sådan social omständighet kan inträffa när en konkret situation inte följer de invanda mönster som en person skaffat sig genom sin erfarenhet, MR, members' resources, som nämndes ovan. Detta handlar ofta att en social kamp har brutit ut – till exempel en maktkamp, vilket togs upp i föregående stycke. När mönster bryts på detta sätt och de strategier personen i fråga har tillgång till via MR inte fungerar skapas förutsättningar för kreativitet. Fairclough menar att denna kreativitet innebär att sociala subjekt, i egenskap av tolkare och producenter

av diskurser (och deras respektive erbjudanden av subjektspositioner), i sin produktion av diskurser får en chans att anpassa MR efter situationen. Detta kan leda till en förändrad syn på situationen och dess deltagare. Innebörden av detta är att subjekt i dessa maktkamper använder MR med en större öppenhet inför andra perspektiv inom diskursordningen (2015:173–174).

Fairclough lyfter i detta sammanhang ovannämnda exempel med kvinnan som utöver den patriarkala diskursen även påverkas av en feministisk diskurs. Han menar att detta är ett exempel på hur kvinnan använder MR på ett kreativt sätt. Denna kreativitet uppstår i och med att hon använder sunt förnuft i relation till förgivettagna antaganden kring hennes traditionella roll som kvinna, vilken är konstruerad inom den historisk dominanta patriarkala diskursen. Detta sunda förnuft handlar om att hon inte ser den traditionella konstruktionen som en objektiv ”sanning” kring hur hon som kvinna bör vara och agera. På grund av att hon är öppen inför andra perspektiv inom diskursordningen ser hon i stället denna konstruktion som en av flera möjliga. På så vis skapar ovannämnda kreativitet nya sätt för henne att se på sig själv inom familjen som diskursiv praktik. Kvinnan handlar därmed inte helt utefter normativa ramverk, kopplad till en dominant diskurs, utan söker efter nya strategier att hantera situationen på – strategier grundade i andra normativa ramverk inom diskursordningen. Detta kan på sikt förändra vilken diskurs som hon tillägnar sig mest via MR, vilket även, i det långa loppet, även kan förändra traditionella maktförhållanden mellan kvinnor och män – både inom familjen, på institutionell nivå, och i samhället (2015:13, 125 & 173–174).

Relevansen av ovanstående teoretiska utgångspunkter i min studie

Ovannämnda teoretiska utgångspunkter skapar förutsättningar för mig att lyfta sociala processer i pedagogers tal, vilka bidrar till att konstruera bilden av barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter. Teorierna bidrar med analysverktyg som används för att blottlägga förgivettagna- och, vad som anses vara, allmänt vedertagna antaganden om de här barnen, vad för typ av normativa ramverk de grundar sig i och vilken inverkan dessa har på ovannämnda konstruktion. Den kritiska diskursanalysens maktperspektiv möjliggör även för mig att diskutera barnens tilldelade subjektspositioner och dess nivå av handlingskraft inom förskolan som diskursiv praktik.

4. Metod och material

Denna uppsats har en diskursanalytisk ansats med tillhörande kvalitativ intervjustudie, vilket förutsätter en koppling mellan teori och metod. I detta kapitel lyfts därför en särskild metod som är anpassad till uppsatsens teoretiska utgångspunkt: kritisk diskursanalys. Studiens kvalitativa metod, intervjustudien, används för att skapa en förankring till området som ska studeras (Phillips & Winther Jørgensen 2000:10). Intervjustudien används därmed för att studera hur pedagoger genom språket konstruerar bilden av barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter. Kapitlet börjar med en beskrivning av studiens kvalitativa metod. Sedan beskrivs den diskursanalytiska metoden och dess verktyg som använts vid analysen av det insamlade materialet. Efter det redogör jag för hur jag arbetat i enlighet med de forskningsetiska principerna och mitt urval. Kapitlet avslutas därefter med en metoddiskussion.

4.1 Kvalitativ metod – intervjustudie

För att samla in material som kan ge svar på mina frågeställningar har jag använt mig av kvalitativa intervjuer. Detta eftersom jag i min studie strävar efter att analysera pedagogers formuleringar kring barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter. Detta resonemang går i linje med syftet med kvalitativa metoder: att få en inblick i fenomen och situationer som förekommer i sociala sammanhang i människors upplevda verklighet. Denna typ av metod kan även bidra med perspektiv på människans anpassningsbarhet efter rådande livssituation. Anledningen till det är att analysen av det empiriska materialet grundar sig i följande utgångspunkt: att det material som analyseras är en representation av hur människor konstruerar sin upplevda verklighet. Det är då forskarens uppgift att tolka dessa konstruktioner i relation till en komplex verklighet där människors utsagor, i varierande utsträckning, har påverkats av samhällsstrukturer (Dalen 2015:15 & 18).

Min intervjustudie består av inspelat material från sju intervjuer med totalt fyra barnskötare och tre förskollärare, samtliga kvinnor. Alla intervjuer spelades in och varade i omkring 30 minuter. En tidsgräns på cirka 30 minuter sattes efter överenskommelse med pedagogerna. Jag är medveten om att denna tidsåtgång på intervjuer är i underkant. Bland annat menar Eriksson-Zetterquist och Ahrne att "normaltiden" för denna typ av intervjuer ligger på 45–60 minuter (2015:43). Anledningen till att intervjuerna inte kunde pågå i uppemot en timme, vilket hade bidragit med mer tid till följdfrågor och säkerligen fler djupgående svar, var på grund av rådande personalsituation på förskolan. 30 minuter var den tid som pedagogerna kunde avvara från arbetet på respektive avdelningar. Denna överenskommelse ledde därför till att

intervjuerna på förhand skrevs in i avdelningarnas scheman, vilket bidrog till strukturering och framförhållning i båda parter arbetsituation. Att genomföra intervjuerna under pedagogernas arbetstid blev helt enkelt den mest tidseffektiva lösningen för alla inblandade.

4.1.1 Framställandet av intervjuguiden och intervjusituationerna

De frågor som togs fram till intervjuguiden, och användes vid materialinsamlingen, grundade sig både i diskursanalytisk teori och tidigare forskning inom specialpedagogik. Först gjorde jag en kartläggning av de diskurser som förekommer inom det specialpedagogiska forskningsfältet. När detta var gjort gick jag igenom tidigare forskning inom området för att få en överblick kring hur dessa diskurser kommit till uttryck i andra studier. Boréus anser att detta tillvägagångssätt är att rekommendera eftersom det skapar förståelse för olika diskursers språkliga innehåll (2015b:183).

I enlighet med kritisk diskursanalytisk metod ville jag ställa frågor som kunde spåra förgivettagna antaganden i pedagogernas intervjusvar kopplade till barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter (ibid:180). Intervjuguiden formulerades därför med hjälp av de frågeställningar som jag tagit fram i relation till uppsatsens syfte.

Under intervjusituationerna var det viktigt för mig att pedagogerna skulle känna sig trygga och avslappnade. Därför började jag med att ställa allmänna och generella frågor kring exempelvis deras yrkestitel och erfarenhet inom yrket. Att börja med denna typ av frågor för att sedan gå in på mer specifika och centrala frågor kring ämnet kan bidra till ovannämnda trygghetskänsla hos pedagogen som blir intervjuad. Den sista frågan var också av allmän och generell karaktär för att, om det behövdes, kunna gå tillbaka till den avslappnade och trygga känslan som befastes i början av intervjun (Dalen 2015:35). Skapandet av en trygg och avslappnad atmosfär hade jag även i baktanke vid valet av att ha en låg grad av standardisering på intervjufrågorna. Detta innebär att frågorna anpassas efter samtalet, vilket även skapar möjligheter för specifika följdfrågor. Hade jag i stället haft hög grad av standardisering skulle det ha varit viktigt att frågorna ställts i en viss ordning. Med låg grad av standardisering kunde jag däremot välja fråga, eller följdfråga, utefter pedagogens rådande formulering i stunden (Patel & Davidson 2011:76–77). Hög standardisering skulle, enligt mig, inte ha skapat förutsättningar för en lika trygg stämning under intervjun utan snarare skapat en förhörsliknande känsla hos informanterna. Detta skulle kunna ha bidragit till att pedagogerna strävat efter att svara ”rätt” på frågorna i stället för att reflektera kring dem.

4.1.2 Transkribering och kodning

Användandet av låg grad av standardisering på intervjufrågorna bidrog till att sätta en personlig prägel på varje intervju. Denna nyansering i intervjusvaren skapades genom ovannämnda intervjuteknik där jag skapade förutsättningar för pedagogerna att tala fritt kring ämnet och beskriva tankar och åsikter med egna ord. Jag kunde urskilja diskursiva mönster i deras olika utsagor redan vid intervjutillfällena, men detta blev extra tydligt under transkriberingsprocessen eftersom samtliga intervjuer transkriberades. Egna anteckningar, som exempelvis markering av text, har även gjorts fortlöpande genom transkriberingens gång (Dalen 2015:36, 73, 75 & 83).

Det empiriska urvalet har gjorts med hjälp av Faircloughs kritiska diskursanalys och dess analysverktyg, som beskrivs i nästa stycke. Användningen av dessa verktyg kan förstås som en kodningsprocess. I denna process har jag systematiskt letat efter diskursiva mönster som kan användas för att kategorisera mitt empiriska material. Denna systematiska arbetsprocess har på så vis skapat förutsättningar för vilka delar av det empiriska materialet som ska lyftas till nästa nivå: uppsatsens analysdel där pedagogernas utsagor kring barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter förstås ur ett teoretiskt perspektiv (ibid:78–79).

4.2 Diskursanalytisk verktygslåda

En diskursanalytisk metod går i linje med denna uppsats syftesformulering. Denna metod möjliggör nämligen en undersökning av diskursers inverkan på hur pedagoger konstruerar bilden av barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter. I analysen av mitt insamlade material har jag därför använt mig av verktyg från Faircloughs kritiska diskursanalys. I enlighet med denna typ av analys har arbetsprocessen delats upp i tre steg. De tre nivåer analysen gjorts på, som även nämndes i teoriavsnittet, är: 1) situationen, 2) institutionen och 3) samhället. Dessa tre nivåer representerar diskursens olika uttryck i följande form: 1) text, 2) diskursiv praktik och 3) social praktik. Dessa tre nivåer kan därmed kopplas till följande tre steg i diskursanalysen: 1) beskrivning, 2) tolkning och 3) förklaring (Fairclough 2015:57–58 & 61–62 & 128). Denna trestegsanalys skapar på så vis överblick kring hur situationen, institutionen och samhället kan kopplas samman i en språklig, diskursiv, gemenskap (Boréus 2015a:158).

4.2.1 Situerad nivå: Beskrivning av text

I denna första del av hur det empiriska materialet har analyserat användes lingvistiska verktyg för att hitta ledtrådar kring vilka diskurser pedagoger tillägnar sig genom MR, members' resources, när de talar om barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter. Dessa

verktyg består bland annat av grammatiska formuleringar och språklig betoning (Fairclough 2015:128–129). Följande lingvistiska verktyg används som ovannämnda ledtrådar i min analys:

- **Nominalisering:** Detta verktyg används för att beskriva en process som omformuleras till ett substantiv. Denna omformulering handlar om att aktören bakom processen inte lyfts fram.
- **Modalitet:** En texts grad av modalitet kan beskrivas som hur nära sanningen pedagogen anser sig vara i sitt uttalande. Modaliteten kan bestämmas med hjälp av ord som: kanske, borde, kan inte, väl, ska, kan och måste.
- **Synonymer:** När olika ord används för att beskriva samma sak. När ett ord ersätts med ett annat görs det ofta eftersom det anses ha samma eller liknande betydelse.
- **Logiska samband:** Detta verktyg används för att belysa vilka samband pedagoger drar mellan barnens upplevda svårigheter och var de anses vara förankrade: i barnet eller i händelser som uppstår i förskolans miljö. Med detta verktyg kan jag även undersöka samband mellan det stöd barnen anses behöva i konfliktsituationer och vart stödet riktas: mot barnet eller den omgivande miljön.
- **Användandet av pronomen:** Exempelvis – vi, jag, man, han, hon, hen och ”nån”. Dessa ord kan ha en inkluderande-, exkluderande- eller generell betydelse beroende på vilket sammanhang de används i. De kan även visa på vilka subjekspositioner som pedagoger tilldelar sig själva och barnen (ibid:133, 136–137, 140, 142–143 & 146).

4.2.2 Institutionell nivå: Tolkning

De diskursiva ledtrådar som hittas i ovanstående beskrivning av texten har sedan kopplats till diskursordningen som är tillgängliga för pedagogerna inom det specialpedagogiska fältet. Denna del av analysen fokuserar på pedagogernas olika sätt att använda MR i relation till den utvecklingspsykologiska- respektive den relationella diskursen. Analysen visar därmed hur denna sociala process bidrar till konstruktionen av pedagogernas tolkningar av barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter. Detta innebär en tolkning av vilken eller vilka diskurser som texten, pedagogernas utsagor, är en produkt av och hur diskurserna konsumeras inom förskolan som diskursiv praktik (Fairclough 2015:57, 61–62, 155 & 171).

I denna del av analysen har jag även använt de fyra konstruktioner av barn som subjekt som tidigare lyftes från Pallas studie: *Barnet som växande och utvecklingsbenäget*, *Barnet som reglerat*, *Barnet som transparent och mätbart* samt *Barnet som tryggt och rutiniserat*. Detta för att identifiera vilken eller vilka av dessa normaliserande konstruktioner som barnen avviker

från, eller lever upp till, i pedagogernas formuleringar. Dessa konstruktioner används för att möjliggöra ytterligare en koppling till ovannämnda diskurser, vilket även nämnts tidigare (2011:74, 155 & 163). Denna del av analysen visar därmed på reproduktion eller förändring av traditionella maktförhållanden mellan pedagogerna och barnen, vilket även går att koppla till studiens syfte (Fairclough 2015:172).

4.2.3 Samhällelig nivå: Förklaring

Denna tredje nivå av analysen har fokuserat på förklaringar till varför ovanstående sociala processer påverkas av diskurser inom ovannämnda diskursordning. Detta blir därmed förklaringen till varför pedagogerna använder MR i relation till diskursordningen på ett visst sätt när de talar om barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter (Fairclough 2015:172). I denna del av analysen undersöktes även om de subjekspositioner som barnen tilldelas i pedagogernas utsagor går i linje med läroplanens betoning av lyhördhet inför barns perspektiv. Lyhördheten ska leda till att lyfta barnens röster i verksamheten och därmed ge dem inflytande över utvärderingsarbetet (Lpfö 98/16:14). På en samhällelig nivå representerar läroplanen politiska- och ideologiska intressen kring ”en förskola för alla barn”, vilket lyftes i inledningskapitlet, som berör barns utveckling, lärande samt gemenskap och likvärdighet kopplat till demokratiska värderingar (Ahlberg 2015:19 & 34–35). Följande utdrag ur läroplanen är därför även relevant för denna del av analysen: ”Arbetslaget ska sträva efter att varje barn... // ... utvecklar sin förmåga att fungera enskilt och i grupp, att hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt ta ansvar för gemensamma regler” (Lpfö 98/16:9). Detta utdrag används eftersom det speglar önskvärda sociala förmågor som barnen anses behöva för att passa in i samhället (Palla 2011:163).

Ovannämnda uppdelning av analysen beskriver min undersökningsprocess. Den kommer däremot inte att representera hur resultatet av undersökningen presenteras i resultat- och analyskapitlet. I den delen av uppsatsen kopplas ovanstående tre nivåer i stället samman till en dialektisk beskrivning för att visa på ovannämnda språkliga och diskursiva gemenskap.

4.3 Forskningsetik

I mitt uppsatsarbete har jag tagit hänsyn till fyra forskningsetiska principer: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. För att kunna leva upp till informationskravet och samtyckeskravet gav jag mina informanter information kring min studie

i god tid innan dess början. I ett första steg gavs informationen muntligt vid flera tillfällen för att förbereda dem på tidpunkten för studiens start. Den skriftliga informationen, informationsblanketten, delades ut en vecka innan intervjuerna påbörjades. Blanketten finns att tillgå i denna uppsats under rubriken ”Bilagor”. Den information som gavs ut bestod av: 1) syftet med min studie, 2) att pedagogernas medverkan är frivillig och att deltagandet kan avslutas när som helst under studiens gång och 3) att deras deltagande i studien innebar att de skulle bli intervjuade (Löfdahl 2014:36–37).

När det kommer till konfidentialitetskravet innebär det att alla deltagare i studien har lovat anonymitet. Avdelningarna som pedagogerna arbetar på har även fått fingerade namn i uppsatsen. Detta eftersom det inte får avslöjas var studien är gjord eller vilka som har deltagit i den. Den information jag har fått fram i min studie har enbart använts till mitt uppsatsarbete, vilket är kopplat till den fjärde och sista forskningsetiska principen: nyttjandekravet. Anteckningar och inspelade ljudfiler raderas därför när arbetet är klart (ibid:36–38).

4.4 Urval, validitet och presentation av avdelningarna

I studien har jag valt att intervjua både förskollärare och barnskötare. Begreppet ”pedagoger” används därför i syfte och frågeställningar för att inte begränsa urvalet till en yrkesgrupp. Detta urval används för att visa en eventuell variation i hur utbildningsnivå och erfarenhet kan påverka hur pedagoger talar om och handlar gentemot barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter. Detta går i linje med en kvalitativ undersökning eftersom den vill visa olika tolkningar av problemområdet. Min urvalsgrupp har även skapat förutsättningar för god validitet – att jag undersöker det jag utger mig för att undersöka: Hur bilden av ovannämnda barn konstrueras när pedagoger talar om dem i relation till arbetet med konflikthantering (Patel & Davidson 2011:102 & 106).

Avdelningarna i min studie finns på en förskola som är belägen i en söderförort till Stockholm. Anledningen till att jag valt att intervjua pedagoger på dessa avdelningar, vilka i studien benämns som Gullvivan och Blåsippan, är eftersom de har en sak gemensamt: På deras avdelningar har de många barn som är i behov av särskilt stöd – så pass många att pedagogerna beskriver antalet som ovanligt högt för en barngrupp. Pedagogerna bedömer att upp till 6 barn på varje avdelning är i behov av särskilt stöd. Jag kommer inte att gå närmare in på barnens enskilda behov av särskilt stöd eftersom det inte ingår i denna studies syfte.

Pedagogerna på Gullvivan och Blåsippan upplever att konstellationerna av barn bidrar till att konflikter ofta uppstår – därav mitt fokus på hur pedagoger talar om barn i behov av

särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter. I arbetet med dessa barn har båda avdelningarna fått hjälp av en specialpedagog som, enligt pedagogerna, mest fokuserat på barnens vistelse i deras omgivande miljö på avdelningarna, vilket kan förstås som att specialpedagogen bidragit med ett relationellt perspektiv på barnens svårigheter.

Det som däremot skiljer avdelningarna från varandra är barnens ålder. På avdelning Blåsippan är barnen 3–4 år medan barnen på Gullvivan är 5–6 år gamla. Något annat som skiljer dem åt är att Blåsippans barngrupp består av totalt 15 barn medan Gullvivan har 18. Även personalgruppernas konstellationer skiljer sig åt mellan avdelningarna. På Blåsippan arbetar en förskollärare och två barnskötare medan Gullvivan har två förskollärare och två barnskötare. Samtliga av dessa pedagoger har deltagit i denna studie. Här nedan följer en beskrivning av intervjupersonerna:

Gullvivan:

Intervjuperson	Ålder	Utbildning	Erfarenhet	Arbetat på avdelning Gullvivan
Förskollärare 1	56	Förskolläraryr utbildning	29 år	7 månader
Förskollärare 2	64	Förskolläraryr utbildning	35 år	7 månader
Barnskötare 1	41	Outbildad	20 år	3 år
Barnskötare 2	59	Barnskötaryr utbildning	42 år	1 år

Blåsippan:

Intervjuperson	Ålder	Utbildning	Erfarenhet	Arbetat på avdelning Blåsippan
Förskollärare 3	46	Förskolläraryr utbildning	27 år	1,5 år
Barnskötare 3	55	Barnskötaryr utbildning	17 år	2 år
Barnskötare 4	58	Barnskötaryr utbildning	35 år	1,5 år

4.5 Metoddiskussion

Anledningen till att jag har tillgång till så pass mycket förhandsinformation om ovannämnda pedagogers arbetssituation är för att jag har arbetat med dem. Jag är därmed ett känt ansikte för samtliga pedagoger som deltagit i denna intervjustudie. Detta kan kopplas till vad Dalen (2015:22) beskriver som ett ”solidaritetsproblem”, vilket i detta fall kan ha en inverkan på mina tolkningar av pedagogernas utsagor – att jag exempelvis skulle ha velat framställa en förskönande bild av deras formuleringar kring barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter. Jag skulle däremot hävda att detta ”solidaritetsproblem” varit en tillgång för mig i mitt arbete eftersom det har bidragit med möjligheter till att, redan innan studiens påbörjan, upptäcka diskursiva mönster i hur pedagogerna talar om barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter.

Diagnoser kan ha påverkat pedagogernas utsagor

När det kommer till antalet barn i behov av särskilt stöd på respektive avdelning har jag fått lite olika svar kring detta från pedagogerna på Gullvivan. Därför beskrevs denna siffra tidigare som ”upp till 6”. Pedagogerna på Blåsippan är däremot överens om att det rör sig om sex barn i behov av särskilt stöd på deras avdelning. Barnskötare 2 och Förskollärare 1 på Gullvivan ger, enligt mig, logiska förklaringar till varför denna siffra kan variera i deras svar. Barnskötare 2 menar att: ”Men sen är det ju många barn som har, som ändå kräver en massa extra fast man inte har nåt utåtagerande eller man visar det på såna sätt utan som är mer tysta och lättare och liksom gömma sig så man inte ser dom”. Förskollärare 1 berättar att: ”Det finns ju beslut för behov av särskilt stöd för tre barn. Sen finns det fler barn som har, som vi ser behöver ha särskilt stöd. Så att det beror på hur du räknar.”

Beslutet som Förskollärare 1 pratar om kommer från kommunen i form av beviljat särskilt stöd, som i detta fall innebär att avdelning Gullvivan har fått en extra pedagog till personalgruppen. Det är därför de är fyra pedagoger i stället för tre som de skulle ha varit egentligen. För kännedom kan det vara bra för läsaren att veta att tre av barnen i behov av särskilt stöd på Gullvivan har blivit diagnostiserade. På Blåsippan har däremot inget av dessa barn fått någon diagnos. Jag är väl medveten om att de svar Gullvivans fyra pedagoger har gett mig på mina intervjufrågor säkerligen har påverkats av att de har barn på avdelningen som har diagnostiserats. Detta kommer därför även lyftas i min slutdiskussion.

Beskriver inga universella ”sanningar”

De kopplingar mellan pedagogernas tal och diskurser som görs i resultat- och analyskapitlet är resultatet av ovannämnda analysprocess, som jag har genomfört. Denna process har i sin tur påverkats av erfarenheter från både min förskolläraryrkesutbildning och arbetslivserfarenhet inom förskolans värld. Resultaten av min analys ska därför inte ses som universella ”sanningar” kring hur pedagoger konstruerar bilden av barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter, utan snarare som ett sätt att göra detta på av många andra möjliga. Resultaten svarar endast för min undersökning och dess tolkningar av utsagorna från de pedagoger som deltagit i den.

Slutligen vill jag nämnda att ovannämnda likheter och olikheter mellan avdelningarna Gullvivan och Blåsippan skapar förutsättningar för en jämförelse mellan pedagogernas utsagor. Därför har jag i nästa kapitel, som berör resultat- och analys, valt att presentera respektive avdelningar under enskilda rubriker.

5. Resultat och analys

I detta kapitel kopplar jag mitt empiriska material till de tidigare nämnda teoretiska utgångspunkterna och urvalet från tidigare forskning. Syftet är att besvara mina frågeställningar, vilka har formulerats i relation till studiens syfte. De två första frågeställningarna: 1) ”Hur beskriver pedagogerna de svårigheter som barnen uppvisar vid konflikter?” och 2) ”Vilket stöd anser pedagogerna att barnen är i behov av i arbetet med konflikthantering?” används därför som rubriker i det här kapitlet. Min sista frågeställning: 3) ”Vilka konsekvenser får de subjekspositioner som barnen tilldelas av pedagogerna?” besvaras även den under dessa rubriker.

5.1 Hur beskrivs de svårigheter som barnen uppvisar vid konflikter?

5.1.1 Avdelning Gullvivan

Majoriteten av pedagogerna på Gullvivan anser att barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter har svårt att ”se sin egen del i en konflikt”. Barnskötare 1 berättade bland annat att: ”... // ... den här egna delen blir ju svårare att se när man bara ser dom andras fel hela tiden. Dom har inga hjälpmedel för att kunna vända sig inåt och titta: ’Vad gjorde jag, hur blev det så här?’”. Hennes kollegor, Förskollärare 1 och Barnskötare 2, lyfte också denna svårighet hos dessa barn:

... // ... att se sin egen del i en konflikt har dom extremt svårt för. Och, det beror på vad det är för barn men de kan, de kan ju variera så mycket. Vissa barn kan ha svårt att se sin egen del i en konflikt men det går ändå att hantera ofta. Sen finns det ju andra barn som kan vara oerhört aggressiva och konfliktsökande och ändå inte kan se sin egen del i konflikten.

(Förskollärare 1)

Ofta är det ju att dom har svårt att se sin egen del i det hela, att... det är lätt, man har ofta en förklaring till: ”men han gjorde” eller ”hon sa”, ”hon lipade till mig”, ”han knuffade mig” och ”jag skulle ta den och han tog den” och att man inte ser sin egen roll i det hela och har, inte ens när man kanske går tillbaka att dom kan se att dom har en del i hela konflikten och det är väl det som är det stora problemet att man inte, man ser inte vad som händer helt enkelt och det är jättesvårt.

(Barnskötare 2)

I ovanstående utsagor kan logiska samband dras mellan barnens svårigheter och deras sociala förmåga. Detta bekräftas via både synonymen *hjälpmedel*, som i detta fall kan förstås som synonym för barnens sociala förmåga, och nominaliseringarna *den här egna delen* och *egen del*. Dessa nominaliseringar kan tolkas som att de dolda aktörerna bakom denna process, den avvikande sociala förmågan, är barnen. Anledningen till att pedagogerna uppmärksammar

detta grundar sig troligen i att förmågan att hantera konflikter är en önskvärd social egenskap som förskolebarn ska ha bemästrat när de snart ska lämna förskolan – med tanke på att barnen på Gullvivan är 5–6 år gamla. Detta kan även styrkas av läroplanen som lyfter följande ideologiska- och politiska intressen kring förskolebarns förmåga: ”... // ... att fungera enskilt och i grupp, att hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt ta ansvar för gemensamma regler ” (Lpfö 98/16:9).

De olika grader av modalitet som återfinns i pedagogernas formuleringar öppnar i sin tur för följande tolkningar: Förskollärare 1:s utsaga kan förstås som att det bara är ”vissa” av barnen i behov av särskilt stöd som ”*kan* ha svårt att se sin egen del i en konflikt”. *Kan* används här med låg modalitet. Ordet ofta, med hög modalitet, kan i detta sammanhang kopplas till de tillfällen Förskollärare 1 kan ”hantera” konflikten. Även Barnskötare 2 använder sig av blandad modalitet i sina formuleringar. Hennes användande av ordet *kanske*, med låg modalitet, kan stå för att barn i behov av särskilt stöd ibland, med stöd av pedagog, kan se sin egen del i konflikten. Medan exempelvis hennes formulering: ” ... // ... man ser inte vad som händer helt enkelt och det är jättesvårt” har hög modalitet. Utsagan ”Dom *har inga* hjälpmedel” från Barnskötare 1 har även den hög modalitet i relation till hennes beskrivning av barnens svårigheter.

Konstruktioner av barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter

Pedagogernas varierande modalitet kan tolkas som att de konstruerar bilden av barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter utefter två kategorier: 1) De vars svårigheter *ofta* eller *kanske* går att hantera av pedagogen när dessa barn inte kan se sin egen del i konflikten och 2) ”Andra barn” som trots att de är ”oerhört aggressiva och konfliktsökande” inte ser ”vad som händer” och därför inte kan se ”sin egen roll i det hela”.

Ovanstående konstruktioner avviker från Pallas konstruktion *Barnet som växande och utvecklingsbenäget*. Detta eftersom svårigheten att inte kunna ”se sin egen del i en konflikt” pekar på att detta är en förmåga pedagogerna kopplar till en normal utvecklingskurva för barn i 5–6-års ålder. Vissa barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter kan *kanske* med stöd av en pedagog placeras inom ramen för denna konstruktion (2011: 90 & 93). I ovanstående utsagor kan det däremot tolkas som att dessa barn sällan gör det. Barnskötare 1:s användning av pronomenet *man* pekar även på att detta är ett allmänt vedertaget antagande i relation till dessa barn: ”... // ... den här egna delen blir ju svårare att se när *man* bara ser dom andras fel hela tiden.” Även Barnskötare 2 använder *man* i detta sammanhang: ”... // ... *man* ser inte vad som händer”. Barnen i ovanstående beskrivningar avviker även från Pallas konstruktion *Barnet som reglerat* eftersom vissa av dem anses ha en tendens att ”vara oerhört aggressiva och

konfliktsökande”. Denna avvikelse grundar sig i att detta beteende kan tolkas som att dessa barn inte kan reglera sina kroppsliga uttryck efter det sociala samspelet (ibid:99 & 101).

Allmänt vedertaget att fokusera på barns avvikande beteenden

Ur ett diskursanalytiskt perspektiv kan ovan nämnda konstruktioner, Barn som *ofta* kan se sin egen del i konflikten och ”Andra barn” som inte kan se sin egen del i konflikten, ses som diskursiva mönster (Phillips & Winther Jørgensen 2000:7). De diskursiva mönstren återfinns även i ovanstående logiska samband, nominaliseringar, pedagogernas olika grader av modalitet samt i deras användande av pronomen. De här lingvistiska ledtrådarna och ovanstående diskursiva mönster kan, enligt Faircloughs kritiska diskursanalys, förstås som att de har färgats av normativa ramverk hämtade från diskurser inom förskolans diskursordning (2015:103–104).

Av ovanstående ledtrådar och konstruktioner att döma är den diskurs som inverkar mest på pedagogernas utsagor den traditionella, och historiskt dominanta, utvecklingspsykologiska diskursen och dess individfokuserade måttstockar kring normalitet. Detta eftersom den, enligt Nordin-Hultman, bidrar till att konstruera avvikande beteenden i relation till vad som anses vara normalt i en viss ålder. Nominaliseringarna som handlar om barnens *egen del* och synonymen *hjälpmedel* kan även de kopplas till denna diskurs på grund av att de förankrar barnens svårigheter i deras individuella förmågor (2004:24 & 164). Användandet av pronomen visar även hur beskrivningar, som ”*man* ser inte vad som händer”, av barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter kan förstås som något allmänt vedertaget för dessa barn. Att det kan tolkas som allmänt vedertaget att fokusera på barnens avvikande beteenden kan förstås som att detta resonemang skapar mening för dem. Detta meningsskapande leder till att pedagogerna, i egenskap av subjekt inom förskolan som diskursiv praktik, i ovanstående sociala process använder MR, *members’ resources*, på ett slutet sätt i relation till diskursordningen. Anledningen till det är att de enbart producerar och reproducerar diskursiva mönster utefter invanda och förgivettagna mönster från diskursordningen – vilka är hämtade från den historiskt dominanta utvecklingspsykologiska diskursen (Fairclough 2015:114–115 & 174–175).

Barnens strävan efter inflytande bromsas

Barnskötare 2:s formulering: ”man har ofta en förklaring till: ’men han gjorde’ eller ’hon sa’, ’hon lipade till mig’, ’han knuffade mig’ och ’jag skulle ta den och han tog den’...” kan tolkas som en beskrivning av en konflikthanteringsstrategi från barnens sida. Denna strategi kan, i enlighet med ett kritiskt diskursanalytiskt perspektiv, förstås som en maktkamp. Kampen kan, i detta sammanhang, handla om att skaffa sig makt och försöka positionera sig i enlighet med

en handlingskraftig subjektposition i konfliktsituationer. Förskollärare 1:s beskrivning av barnens ”aggressiva och konfliktsökande” beteende kan också kopplas till ett sätt för barnen att återta förlorad makt och få inflytande över konfliktsituationerna (Fairclough 2013: 57 & 70).

I tolkningarna av pedagogernas formuleringar går det att dra paralleller mellan barnens maktkamper, strävan efter handlingskraft och därmed även inflytande, och deras svårigheter. Den subjektposition som barnen tilldelas i ovanstående formuleringar går därför inte i linje med läroplanens politiska- och ideologiska intressen kring lyhördhet inför barns perspektiv och deras inflytande över utvärderingsarbetet (Lpfö 98/16:14). Barnens strävan efter detta inflytande kan nämligen förstås som att de kommer till uttryck i ovanstående maktkamper, vilka ”ändå” eller ”kanske” går ”att hantera” – enligt Förskollärare 1 och Barnskötare 2. Att det är deras roll att hantera situationen kan kopplas till att pedagogerna i dessa utsagor tilldelas makt och därmed handlingskraftiga subjektpositioner. Barnens försök att utöva makt kopplas däremot, som sagt, till deras svårigheter – inte till ett sätt att göra deras röster hörda. På så vis kan det tolkas som att barnen tilldelas en icke handlingskraftig subjektposition och att de är beroende av pedagogerna för att hantera konflikter.

Konsekvensen av att tilldela barnen denna subjektposition kan därmed leda till att upprätthålla traditionella maktrelationer mellan pedagoger och barn. Detta eftersom pedagogernas utsagor kan förstås i enlighet med att de vet bäst när det kommer till att identifiera barns svårigheter och hur de ska hanteras vid konflikter (Lutz 2009:109).

5.1.2 Avdelning Blåsippan

Samtliga pedagoger på avdelning Blåsippan lyfte språkliga svårigheter hos barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter. Barnskötare 3 berättade att arbetet med konflikthantering försvåras av att: ”Våra barn har svårt och berätta vad som händer på grund av språket är inte så utvecklat”. Förskollärare 3 kopplade även språkliga svårigheter till förmågan att använda sig av koder i leken:

Alltså, många gånger tror jag att det är att man ligger i så olika fas i hur långt man har kommit i dom här lekkoderna så att det blir missförstånd på barns nivå. För att, man vill ju vara med och leka, man vill ha roligt, men man leker på olika sätt och så krockar det.

(Förskollärare 3)

Barnskötare 4 beskrev hur dessa barn försöker kringgå sina språkliga svårigheter för att göra sig förstådda i konfliktsituationer:

Många gånger så handlar det ju... i alla fall om språk, att dom inte har språket och då blir det ju konflikter för har man inge språk – hur gör man då sig förstådd att: ”Jag vill va med och leka?” Jo man blir verbal och puttar på kompisarna eller slår eller säger de orden man kan: ”Jag vill va med”, men kan inte förklara sen vad det är det här barnet vill: ”Jag vill va med ... och leka med er”. Det går inte och få fram det och hur gör vi då? Jo vi säger: ”Jag vill med” och så slåss vi lite.

(Barnskötare 4)

Liksom pedagogerna på Gullvivan har pedagogerna på Blåsippan blandad modalitet i sina formuleringar. Till skillnad från Gullvivans utsagor är formuleringarna med hög modalitet däremot inte bara kopplade till svårigheter utan även till möjligheter – vad barnen *vill* och vad de *kan*. Detta kan tolkas som att de, till skillnad från barnen i exemplen från Gullvivan, tilldelas en handlingskraftig subjektsposition i konfliktsituationer eftersom deras agerande kan som en maktkamp – ett sätt för dem att försöka positionera sig i enlighet med en handlingskraftig subjektsposition med inflytande över konfliktsituationer (Fairclough 2013: 32, 57 & 70).

Utsagorna med hög modalitet kan däremot främst kopplas till logiska samband mellan barnens svårigheter och deras språkliga förmågor. Användandet av pronomen är även exempel på detta samband. Generella beskrivningar som *man* och *vi* i relation till barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter kan, i enlighet med ett kritisk diskursanalytiskt perspektiv, förstås som ett allmänt vedertaget antagande att svårigheterna är förankrade i barnen (ibid 2013:2–3).

I ovanstående utsagor kan det även tolkas som att barnens språkliga förmågor avviker från de förväntningar som pedagogerna har på barn i 3–4-års åldern. Detta resonemang kan kopplas till, vad Nordin-Hultman beskriver som, ett fokus på hur barn avviker från det normala – ett resonemang som grundar sig i den traditionella utvecklingspsykologiska diskursen och dess individfokuserade måttstockar kring normalitet (2004:164). Att det kan tolkas som viktigt att barnens språkliga förmågor uppmärksammas i samband med konflikthantering går även i linje med läroplanens ideologiska- och politiska intressen kring att ”varje barn ... // ... utvecklar sin förmåga att fungera särskilt och i grupp, att hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt ta ansvar för gemensamma regler” (Lpfö 98/16:9).

Låg modalitet öppnar för andra alternativ

Ordet *tror* i citatet från Förskollärare 3 går att koppla till synonymerna *fas* och *lekkoder*. Dessa synonymer kan stå som synonymt för utveckling respektive sociala färdigheter. Användandet

av *tror* bidrar i detta sammanhang med låg modalitet i utsagan och kan därför öppna för en annan tolkning än att svårigheterna grundar sig i barnens språkliga förmågor. Det kan även förstås som att Förskollärare 3 i denna utsaga visar en slags ödmjukhet inför att hon fullt ut inte kan ta barnens perspektiv. Barnskötare 4 var inne på samma spår när hon pratade om barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter och deras uppvisade svårigheter i konfliktsituationer:

Dom är så himla ojämna våra barn inne på våran avdelning. Dom är ojämna i språket, dom är ojämna i den sociala utvecklingen, dom är ojämna i motoriken – alla har så olika saker med sig. Och då tror jag det kraschar helt enkelt.

(Barnskötare 4)

Ovannämnda citat från Barnskötare 4:s går även i linje med Förskollärare 3:s formulering: ” ... // ... man leker på olika sätt och så krockar det”. Båda pedagogerna använder i detta sammanhang följande nominaliseringar: *och så krockar det* samt *det kraschar*. Dessa nominaliseringar kan kopplas till ovannämnda barns olika sociala förmågor i leken.

Den låga graden av modalitet i ordet *tror*, ovanstående nominaliseringar och Barnskötare 4:s användning av ordet *kan* – med hög modalitet kopplad till barnens möjligheter, kan förstås som att de skapar ett logiskt samband mellan barnens svårigheter och det sociala samspelet i leksituationer. Användandet av de här lingvistiska ledtrådarna kan därmed tolkas som att pedagogerna vänder blicken från barnen till de händelser som deras svårigheter uppstår i (Nordin-Hultman 2004:183–184). Pedagogernas fokus på att barnens svårigheter uppstår i ovannämnda leksituationer i relation går att koppla till ett relationellt perspektiv där barns svårigheter anses uppstå i mötet med förskolans miljö (Lutz 2009:185).

Reproducerar diskursiva mönster på ett öppensinnat sätt

Ovanstående resonemang kring kopplingarna till den relationella diskursen kan tolkas som att pedagogerna på Blåsippan använder MR på ett kreativt sätt. Kreativiteten ligger i att de, i egenskap av subjekt inom förskolan som diskursiv praktik, i sina formuleringar inte enbart producerar och reproducerar invanda och förgivettagna diskursiva mönster färgade av den traditionella utvecklingspsykologiska diskursen. Deras utsagor färgas även av normativa ramverk från den relationella diskursen. Detta tyder därmed på att pedagogerna i ovannämnda sociala process reproducerar diskursiva mönster på ett mer öppensinnat sätt i relation till diskursordningen än vad pedagogerna på Gullvivan gjorde i detta sammanhang (Fairclough 2015:173–174).

Pedagogernas öppenhet inför andra perspektiv inom diskursordningen kan även förstås som att den bidrar till att konstruera bilden av barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter utefter två aspekter: 1) Deras svårigheter grundar sig i deras språkliga förmågor. 2) Barnens svårigheter uppstår i det sociala samspelet med andra barn i leksituationer. Dessa två bilder av barnen liknar konstruktionerna av barn i behov av särskilt stöd från de resursansökningar som Lutz analyserade i sin avhandling (2009:118–120 & 133). I dessa ansökningar stod det bland annat att barnens problematik på förskolan kunde grunda sig i barnens språkliga förmåga, men att detta yttrade sig genom ett utåtagerande beteende. Till skillnad från Lutz studie har pedagogerna i ovanstående formuleringar däremot större fokus på miljöns inverkan på svårigheternas uppkomst än att svårigheterna förankras i barnen. Detta förhållningssätt kan ha påverkats av att Blåsippans pedagoger i arbetet med dessa barn har fått hjälp av specialpedagog, som bidragit med ett relationellt perspektiv på barns svårigheter.

Blåsippans pedagogers första sätt att konstruera barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter går att koppla till Pallas konstruktion *Barnet som reglerat*. Det kan tolkas som att barnen i pedagogernas utsagor avviker från denna konstruktion eftersom de inte anses kunna reglera sina kroppsliga och verbala uttryck efter det sociala samspelet. Detta går i linje med den utvecklingspsykologiska diskursen och dess individfokuserade måttstockar kring normalitet. I pedagogernas andra konstruktion av ovannämnda barn går det att dra paralleller till Pallas konstruktion *Barnet som transparent och mätbart*. Anledningen till att dessa paralleller kan dras är på grund av att pedagogerna har skaffat sig en klarhet kring barnens svårigheter: att de kommer till uttryck när barnen ”vill vara med och leka”. Detta kan kopplas till den relationella diskursen och dess teorier kring att barns svårigheter uppstår i mötet med förskolans miljö, vilket även togs upp tidigare. Palla nämner även inom detta område att barn som kan förstås utifrån konstruktionen *Barnet som transparent och mätbart* visar en vilja till ett fungerande samspel med andra barn, men att de inte har den språkliga- och kommunikativa förmågan att göra detta utan att hamna i konflikt, vilket också går i linje med pedagogernas utsagor (2011:99, 101, 104–105 & 107).

Maktkamper kopplas till både svårigheter och vilja till socialt samspel

Pedagogernas sätt att beskriva barnens agerande i konfliktsituationer kan, liksom i exemplen från Gullvivan, förstås som en maktkamp med syfte att skapa handlingskraft och inflytande över konfliktsituationer. I pedagogernas formuleringar kan denna maktkamp kopplas till barnens svårigheter, precis som i utsagorna från Gullvivan. Att pedagogerna tolkar barnens avvikande beteenden i konfliktsituationer kan tolkas som ett sätt för pedagogerna att bli

handlingskraftiga. Tolkningen från deras sida kan, som nämndes ovan, handla om att skapa en slags klarhet kring barnens svårigheter, vilket går att koppla till ovanstående handlingskraft och därmed också till ett sätt att positionera sig i enlighet med en maktposition (Fairclough 2013:32, 57 & 70). Som nämndes ovan kan det däremot även förstås som att barnen tilldelas en handlingskraftig subjektsposition eftersom pedagogerna benämner vad de *kan* och vad de *vill*. Detta eftersom barnens maktkamp ur denna aspekt även tolkas som en vilja till socialt samspel.

Tolkningarna av pedagogernas formuleringar kan därmed ses som att de lever upp till läroplanens politiska- och ideologiska strävan efter lyhördhet inför barns perspektiv och deras inflytande över utvärderingsarbetet (Lpfö 98/16:14). Anledningen till det är att barnen tilldelas en handlingskraftig subjektsposition som kan förstås som att de strävar efter inflytande vid konfliktsituationer. Pedagogerna visar därmed en lyhördhet inför barnens agerande eftersom de menar att deras strävan efter inflytande handlar om en önskan om ett fungerande samspel med andra barn på avdelningen. Detta kan förstås som att ovannämnda maktkamper som barnen utkämpar vid konfliktsituationer blir ett sätt för dem att göra sina röster hörda.

Konsekvensen av att barnen tilldelas en handlingskraftig subjektsposition kan därmed bli att pedagogerna genom språket bidrar till att förändra traditionella maktrelationer mellan dem och barnen. Dels på grund av pedagogernas öppenhet inför inverkan av andra perspektiv än de traditionella från diskursordningen, och dels på grund av Förskollärare 3:s och Barnskötare 4:s användning av ordet *tror* i relation till barnens svårigheter. Dessa utsagor kan tolkas som att pedagogerna inte alltid vet bäst när det kommer till att identifiera barns svårigheter. Detta förhållningssätt kan tolkas som att det öppnar för en ödmjukhet inför att pedagogerna inte fullt ut kan ta barnens perspektiv (Lutz 2009:109 & 194). På sikt kan detta även skapa möjligheter för pedagoger att i samspel med barnen arbeta mot läroplanens strävansmål kring att ”varje barn ... // ... utvecklar sin förmåga att fungera särskilt och i grupp, att hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt ta ansvar för gemensamma regler” (Lpfö 98/16:9).

5.2 Vilket slags stöd är barnen i behov av i arbetet med konflikthantering?

5.2.1 Avdelning Gullvivan

Samtliga pedagoger på avdelning Gullvivan betonar vikten av ”närvaro” när det kommer till att stötta barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter. I pedagogernas utsagor finns det däremot, vad som kan förstås som, olika fokus kring denna ”närvaro” och hur den ska

fungera som stöd. Båda fokusområdena handlar dock om att styra barnen ut ur konflikten, eller en begynnande konflikt. Här nedan följer en redogörelse för pedagogernas formuleringar som kan kopplas till följande typer av närvaro: 1) Närvaro i form av snabba åtgärder från pedagogen och 2) Närvaro i form av lyhördhet.

Fokusområde 1: Närvaro i form av snabba åtgärder från pedagogen

Allting måste vara här och nu. Det måste på en gång man måste ingripa man måste vara på alerten hela tiden. Det går inte efter två minuter och gå tillbaka till det här barnet och så att säga, börja reda ut nånting för då är det redan pasé – då är det nytt på gång i hjärnan, hjärnan har hittat på nånting annat för den ska stimuleras hela tiden och snabbt. Så att det gäller som pedagog att vara väldigt snabb och hantera situationen och gå in.

(Förskollärare 2)

Det är att gå in och vara med i leken och finnas. Dels att skydda leken när den händer och dels att kanske vara med i in och inspirera leken. Nu förekommer det i vissa sammanhang att det inte ... inte hjälper ska jag säga, men det är det som jag har gjort oftast under åren när barn behöver komma in och lära sig positiva lekupplevelser. Så att man går in, man stöttar, man, eftersom man är där så ser man konfliktungar innan dom blir konflikter, om du förstår vad jag menar ...

(Förskollärare 1)

Biologiska förklaringar till barnens avvikande beteenden

Inom fokusområdet ”Närvaro i form av snabba åtgärder från pedagoger” kan användandet av synonymer förstås ur ett essentialistiskt perspektiv. *Hjärnan* och *konfliktungar* kan i detta sammanhang ses som en slags essens i barnet – dess inre natur. I enlighet med detta perspektiv kan barnens avvikande beteenden förstås utifrån biologiska förklaringar (Burr 2015:6–7). Därmed kan logiska samband dras mellan det stöd barnen är i behov av och deras svårigheter. Detta betonas även med hög modalitet genom följande formuleringar från Förskollärare 2: ”man *måste*” och ”det går *inte*” och att hjärnan ”ska stimuleras *hela* tiden” i relation till det stöd barnet behöver vid konfliktsituationer. Användandet av pronomenet *man* tyder också på att förskollärarna anser sig vara nära sanningen i sina utsagor: Förskollärare 1:s formulering: ”eftersom *man* är där så ser *man* konfliktungar innan dom blir konflikter” kan, i likhet med ovanstående utsaga *man måste* från Förskollärare 2, förstås som att de talar för hur pedagoger överlag borde agera i dessa situationer.

Bärare av biologiska svårigheter

I detta sammanhang kan det förstås som att förskollärarna på Gullvivan producerar ett diskursivt mönster som konstruerar bilden av barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter som bärare av biologiska svårigheter (Phillips & Winther Jørgensen 2000:7). Detta kan tolkas som att barnens avvikande kognitiva förmågor hindrar dem från att agera i enlighet

med vad som kan förväntas av en 5–6-åring vid konfliktsituationer. Dessa förväntningar återfinns även i läroplanens formuleringar kring strävan efter att: ”varje barn ... // ... utvecklar sin förmåga att fungera särskilt och i grupp, att hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt ta ansvar för gemensamma regler” (Lpfö 98/16:9).

Ovannämnda konstruktion avviker från Pallas konstruktioner *Barnet som växande och utvecklingsbenäget*, vilket betonar avvikelsen från vad som anses vara normalt för barn i en viss ålder, samt *Barnet som tryggt och rutiniserat*. Att avvika från den sistnämnda konstruktionen innebär att barnet har svårt att anpassa sig efter förskolans rutiner och därmed, enligt pedagogerna, blir problematiskt eftersom hen skapar oro i gruppen (2011:90, 93 & 110–111).

Vedertagen kunskap tas för givet och påverkar MR

Eftersom barnens svårigheter kopplas till biologiska förklaringar och fokus ligger på hur de avviker från vad som anses vara normalt kan det tolkas som att pedagogerna i sina utsagor förankrar svårigheterna i barnen, vilket leder till att stödet riktas mot dem (Nordin-Hultman 2004:24 & 164). Detta resonemang kan i sin tur kopplas till, vad som från förskollärarnas sida kan förstås som, allmänt vedertagen kunskap om dessa barn. Antaganden som dessa tas ofta för givet, vilket bidrar till att de skapar mening för förskollärarna i egenskap av subjekt inom förskolan som diskursiv praktik. Dessa förgivettagna antaganden bidrar därmed till att pedagogernas formuleringar färgas av normativa ramverk kopplade till den traditionella, och historiskt dominanta, utvecklingspsykologiska diskursen. Detta eftersom förskollärarna, i egenskap av subjekt, både producerar och reproducerar invanda och förgivettagna diskursiva mönster från förskolans diskursordning. Därför kan det beskrivas som att förskollärarna i sina utsagor använder MR, members’ resources, på ett slutet sätt i relation till ovannämnd diskursordning (Fairclough 2015:114–115 & 172–174).

Cementerad subjektposition

Barn som skapar oro i gruppen, vilket ovannämnda barn kan tolkas göra eftersom de avviker från konstruktionen *Barnet som tryggt och rutiniserat*, kan förstås som subjekt som gör motstånd mot rådande maktförhållanden på förskolan. Maktkampen kan grunda sig i frustration kring en begränsad handlingskraft i konfliktsituationer. Att se barn som utövar den här typen av maktkamp som *konfliktungar* positionerar barnen i enlighet med föreställningar kopplade till den diskurs som begreppet grundar sig i. Dessa föreställningar kan i sin tur kopplas till förgivettagna antaganden kring barnens inre natur – det vill säga grunden till deras svårigheter.

Med hjälp av detta resonemang kan paralleller därför dras mellan barnens maktkamper och deras svårigheter (Fairclough 2013:32, 57 & 70)

I förskollärarnas formuleringar kan det därmed tolkas som att barnens maktkamper kopplas till deras kognitiva avvikelser som ”man måste ingripa” mot. Detta kan ses som att förskollärarna bromsar barnens önskan om ökad handlingskraft och därmed inflytande över konfliktsituationer, vilket inte går i linje med läroplanens betoning av lyhördhet inför barns perspektiv och deras inflytande över utvärderingsarbetet (Lpfö 98/16:14). Den främsta anledningen till det kan förstås i termer av den cementerade subjektsposition som barnen tilldelas när deras avvikande beteenden kopplas till deras inre natur. Konsekvenserna av att tilldela barnen en sådan subjektsposition kan tolkas som att förskollärarna bidrar till att upprätthålla traditionella maktrelationer mellan dem och barnen (Lutz 2009:109 & 194).

Fokusområde 2: Närvaro i form av lyhördhet

Vi vet ju i det här laget ofta i vilka situationer konflikter uppstår, vilka konstellationer av barn. Och då måste man ju vara där för att liksom, och då händer det ju oftast ingenting för då vet ju dom om att man sitter där och vi sitter där och hör allting och skulle det liksom vara nåt litet missförstånd så kan man ju reda ut det på en gång då, så att det inte snurrar upp i dom hära gigantiska spiralerna och blir helt ohanterbarliga ... // ... Det är lite som en fotbollsplan. Man försöker liksom strategera upp ett bra lag.

(Barnskötare 1)

... // ... att man finns runtom och att ”Jag är här och hjälper dig om du behöver hjälp” eller... behöver man, vet man att ett barn behöver lugn och ro i hallen för att klä på sig – ja men då får man ju liksom göra så att det blir lugn och ro. Att dom andra går ut först eller att man själv börjar först och så att det här barnet behöver det här lugnet som det behöver i stället för att hamna i stöket.

(Barnskötare 2)

Inom fokusområdet ”Närvaro i form av lyhördhet” kan logiska samband dras mellan det stöd barnet är i behov av och förebyggandet av konflikters uppkomst. I Barnskötare 1:s formulering används, liksom i Förskollärare 2:s utsaga, ordet *måste* som har hög modalitet i anslutning till hennes stödjande roll i konflikthanteringen. Detta *måste* kan däremot, till skillnad från Förskollärare 2:s formulering, främst kopplas till pedagogen själv – inte barnens svårigheter – samt betydelsen av hennes närvaro. Något annat som stärker Barnskötare 1:s relation till sitt *måste* är pronomenet *man*: ”Och då måste *man* ju vara där ...”, vilket kan förstås som att hon talar för hur pedagoger överlag borde agera i dessa situationer. Även Barnskötare 2 använder ordet *man* i relation till sin roll i konflikthanteringen: ” ... // ... då får *man* ju liksom göra så att det blir lugn och ro”.

Den stöttande närvaron kan även kopplas till följande nominaliseringar: ”... // ... så att *det* inte snurrar upp i dom hära *gigantiska spiralerna* och blir helt ohanterbarliga” och ” i stället

för att hamna i *stöket*.” Dessa resonemang går i linje med ovanstående tolkning från Blåsippan: att vara lyhörd inför barnens avvikande beteenden och vilka situationer de uppstår i. Detta stärks av Barnskötare 1:s användande av synonymerna *fotbollsplan* och *lag*, vilka kan förstås som synonyma till barngruppens olika ”konstellationer av barn”.

Kan hålla sig borta från ”stöket” om de ges förutsättningar till det

I ovanstående formuleringar kan det förstås som att Barnskötare 1 och Barnskötare 2 producerar ett diskursivt mönster som konstruerar följande bild av barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter: Att de kan låta bli att snurra ”upp i dom hära gigantiska spiralerna” och därmed hålla sig borta från ”stöket” om de ges förutsättningar till det (Phillips & Winther Jørgensen 2000:7). Detta sätt att konstruera barnen kan därmed kopplas till Pallas konstruktion *Barnet som reglerat*. I barnskötarnas utsagor kan det tolkas som att ovannämnda barn med hjälp av deras stöttande närvaro kan leva upp till denna konstruktion. Om detta stöd inte infinner sig i rätt tid kan det däremot förstås som att de i konfliktsituationer, genom sina beteenden, i stället avviker från konstruktionen (2011:99 & 101). En koppling kan även göras till Pallas konstruktion *Barnet som transparent och mätbart*, vilket även gjordes ovan i relation till utsagorna från pedagogerna på Blåsippan. Denna koppling handlar om att det kan tolkas som att barnskötarna på avdelning Gullvivan har skaffat sig en klarhet kring barnens behov vid konfliktsituationer: att de är i behov av pedagogernas närvaro för att slippa ”hamna i stöket” (ibid:104–105).

De avvikande beteenden som beskrivs av Barnskötare 1 och Barnskötare 2 kan därmed ses som att de uppstår på grund av maktkamper som syftar till att barnen vill bli handlingskraftiga i konfliktsituationen (Fairclough 2013:57). Det som frammanar dessa maktkamper kan förstås som vissa typer av ”konstellationer av barn”. Stödet som anses bör sättas in kan i detta fall därför kopplas till de problematiska händelser som eventuellt uppstår kring dessa konstellationer. På så vis förankras problematiken i miljön, i de händelser som uppstår, i stället för i de enskilda barnen (Nordin-Hultman 2004:24 & 183–185).

Av ovanstående resonemang att döma kan det förstås som att barnskötarnas utsagor färgas av normativa ramverk från den relationella diskursen. Detta eftersom de lägger vikt vid barnens omgivande miljö och deras sociala relationer i sina formuleringar (Lutz 2009:201). På så vis kan det tolkas som att barnskötarna, i egenskap av subjekt inom förskolan som diskursiv praktik, använder MR kreativt. I denna sociala process reproducerar de nämligen inte invanda och förgivettagna diskursiva mönster från diskursordningen. De använder sig även av sunt

förnuft i relation till, vad som kan förstås som, allmänt vedertagna antaganden kring barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter. Detta gör det möjligt att konstruera en annan bild av ovannämnda barn än den som målades upp av förskollärarna, vilken färgades av den traditionella, och historiskt dominanta, utvecklingspsykologiska diskursen. Barnskötarna visar därmed en öppenhet inför andra perspektiv inom diskursordningen, vilket möjliggör ovanstående inverkan av den relationella diskursen (Fairclough 2015:13, 125 & 173–174).

Barnen blir handlingskraftiga trots barnskötarnas maktposition

Barnskötarnas sätt att skaffa sig klarhet kring barnens behov kan förstås som att de tolkar barnens beteenden. I detta sammanhang kan det ses som ett sätt för dem att bli handlingskraftiga och utöva makt för att konfliktsituationer inte ska uppstå. Därmed tilldelas barnskötarna en maktposition som kan kopplas till att de vet bäst när det kommer till att identifiera barnens behov. I ovanstående formuleringar kan det däremot tolkas som att deras tolkningar, utövande av makt, görs utefter en lyhördhet inför barnens behov (Fairclough 2013:57). I barnskötarnas utsagor beskrivs nämligen barnens avvikande beteenden som någonting som uppstår kring vissa ”konstellationer av barn” och att det anses vara pedagogernas roll att se till att barnen inte hamnar ”i stöket”. Detta menar jag visar på ovannämnda lyhördhet inför vad för slags stöd barnen är i behov av vid konfliktsituationer. Denna lyhördhet kan förstås som att tilldela barnen en handlingskraftig subjektsposition samt inflytande. Detta eftersom barnens inflytande innebär att pedagogerna ser över de situationer barnen har svårt att hantera och därefter anpassar miljön för att undvika att de hamnar i konflikt, vilket går i linje med läroplanens betoning av lyhördhet inför barns perspektiv och deras inflytande över utvärderingsarbetet (Lpfö 98/16:14).

Konsekvensen av att tilldela barnen denna subjektsposition kan därför tolkas som att barnskötarna bidrar till att förändra traditionella maktförhållanden mellan dem och barnen på förskolan (Lutz 2009:109 & 194). Anledningen till det är att barnen ges alternativ till att ”hamna i stöket” och därmed tilldelas handlingskraft och makt över vilka situationer de försätts i. Pedagogernas lyhördhet inför barnens avvikande beteenden kan därmed ses som ett exempel på hur barns ”röster” blir hörda i verksamheten: genom att lyssna till vilket stöd barnen ger uttryck för att vara i behov av vid konfliktsituationer (Lpfö 98/16:14). Detta förhållningssätt kan skapa möjligheter för pedagoger att i samspel med barnen arbeta mot läroplanens strävansmål kring att ”varje barn ... // ... utvecklar sin förmåga att fungera särskilt och i grupp, att hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt ta ansvar för gemensamma regler” (Lpfö 98/16:9).

5.2.2 Avdelning Blåsippan

Ett mönster som trädde fram när pedagogerna på Blåsippan talade om barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter var att: ”Vi ger dom alternativ före dom ens än en gång har hamnat, kommit in i den här konflikten”, som Barnskötare 4 formulerade det. Detta kan tolkas som att de i arbetet med konflikthantering stöttar barnen genom att ge dem alternativ till att, som Barnskötare 2 på avdelning Gullvivan formulerade det: ”hamna i *stöket*”. Detta görs, enligt Förskollärare 1, genom att inta ett ”helikopterperspektiv”, vilket kan förstås som ett helhetsperspektiv på situationen: att se både barnen och deras samspel i verksamhetens miljö.

Vi måste hela tiden ha ett helikopterperspektiv som vi ofta pratar om att vi måste vara med och se: ... // ... ”Vad är det som pågår? Vad är det för samtal barnen har? Vad är det för fysiska rörelselekar, aktiviteter dom har? Vi måste kunna tänka att: ”Oj nu måste vi bromsa lite här för det här kan gå överstyr samtidigt som vi också måste våga prova ibland, att dom måste få gå överstyr för att se vart det landar för det kan ju faktiskt gå bra också. Vi kan inte bara bestämma att: ”Det här ska gå åt pipsvängen” utan vi måste va väldigt flexibla och lyhörda hela tiden för och se hur, vart är leken på väg.

(Förskollärare 1)

Hennes kollegor, Barnskötare 3 och Barnskötare 4, lyfter också betydelsen av ovanstående helhetsperspektiv:

Det handlar att, hur ska jag säga, att skapa det här lugna tempot på avdelningen. Det som orsakar, vi, ljudnivån blir hög som det hörs jättemycket. Det blir mycket bråk här, mycket bråk där. Nån skriker nån springer nån hoppar upp och ner från soffan ... // ... Det är mycket saker som orsakar det här, våran miljö är, orsakar också lite konflikter eller ... högt tempo.

(Barnskötare 3)

Man ska va steget före egentligen och kunna stoppa den här konflikten som egentligen inte behöver bli nån konflikt och om jag som pedagog är där i det rummet ser lite före: ”Nu är det nånting på gång” och ”Nu måste jag komma in och på nåt sätt... komma in” och ... vad ska man säga? Hitta en annan strategi på den här, det som håller på att hända.

(Barnskötare 4)

I likhet med barnskötarnas utsagor från Gullvivan går det i ovanstående formuleringar att dra logiska samband mellan stödet barnen anses vara i behov av och förebyggandet av konflikters uppkomst. Något som däremot skiljer Blåsippans utsagor från Gullvivans är användandet av ordet *måste*, med hög modalitet. Barnskötare 1 på Gullvivan kopplade detta *måste* till sin egen stödjande roll i konflikthanteringen, vilket även Förskollärare 3 och Barnskötare 4 på Blåsippan gör. Det kan däremot tolkas som att Förskollärare 3 på Blåsippan även riktar ett *måste* mot att stödja barnens egen förmåga att lösa konflikter genom följande formulering: ”... // ... vi också *måste* våga prova ibland, att dom *måste* få gå överstyr för att se vart det landar ...”. Barnens kompetens i konflikthantering lyfter hon även med följande nominalisering:” ... // ... *det* kan

ju faktiskt gå bra också”. Nominaliseringen *det* kan i detta fall nämligen syfta till barnen som aktörer bakom konflikthanteringsprocessen. Detta kan ses som ett sätt att i samspel med barnen arbeta mot strävansmålet i läroplanen kring att de ”... // ... utvecklar sin förmåga att fungera särskilt och i grupp, att hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt ta ansvar för gemensamma regler” (Lpfö 98/16:9).

När det kommer till pronomen är Förskollärare 1 konsekvent med att använda ordet *vi* i relation till det stöd som barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter behöver vid konfliktsituationer. Det kan tolkas som att hon i denna utsaga syftar till sig själv och sina kollegor och deras samstämmiga syn kring detta i arbetsgruppen. Barnskötare 4 använder sig av formuleringen ”*man ska va steget före*”, vilket kan syfta till hur hon anser att alla pedagoger borde stötta dessa barn i konfliktsituationer. Barnskötare 3 använder ordet *nån* för att, vad som kan tolkas som, syfta till barnen som ska stödjas genom att ”skapa det här lugna tempot på avdelningen”. Detta blir på så vis blir en allmän utsaga för barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter och inte ett utpekande av något specifikt stöd för barn utefter deras svårigheter. Barnskötare 3:s utsaga kan på så vis jämföras med förskollärarna på Gullvivan som kopplade barnens behov av stöd till deras svårigheter.

Tillåts ibland ”gå överstyr” för att lära sig hantera konflikter

I ovanstående utsagor menar jag att pedagogerna på avdelning Blåsippan producerar ett diskursivt mönster som konstruerar bilden av barn i behov av särskilt stöd som: ”Måste få gå överstyr” ibland för att lära sig hantera konflikter – både på egen hand och med stöd av pedagogerna (Phillips & Winther Jørgensen 2000:7). När barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter går ”överstyr” kan det förstås som att de avviker från Pallas konstruktion *Barnet som reglerat*. Detta eftersom de i dessa situationer inte anses kunna reglera sina kroppsliga och verbala uttryck efter det sociala samspelet. Det kan däremot tolkas som att de ibland, efter att ha gått ”överstyr”, lyckas agera i enlighet med denna konstruktion – antingen på egen hand eller med stöd av pedagogerna (2011:99 & 101).

Att ”gå överstyr” kan i det här fallet beskrivas som en maktkamp med en strävan mot handlingskraft och inflytande över konfliktsituationer (Fairclough 2013:57). I Barnskötare 4:s och Barnskötare 3:s formuleringar kan det förstås som att det är ”det som håller på att hända” och ”vår miljö” som orsakar dessa maktkamper. I dessa formuleringar kan det därmed tolkas som att stödet som pedagogerna ämnar sätta in riktas mot barnens sociala samspel och dess omgivande miljö. Detta stöd har mycket gemensamt med stödet som kunde utläsas av utsagorna från barnskötarna på Gullvivan: att det bör riktas mot problematiska händelser som eventuellt

uppstår kring vissa konstellationer av barn. Problematiken förankras därmed i miljön, i de händelser som uppstår, i stället för i barnen (Nordin-Hultman 2004:24 & 183–185).

Fokus på att stödja barnens sociala samspel skapar möjligheter

I produktionen av ovanstående diskursiva mönster, och dess kopplingar till Pallas konstruktioner, kan det tolkas som att pedagogerna på Blåsippan – i egenskap av subjekt inom förskolan som diskursiv praktik – i sina formuleringar färgas av normativa ramverk från den relationella diskursen inom förskolans diskursordning. Anledningen till det är deras fokus på att stödja barnens sociala samspel och skapa förutsättningar för att konflikter inte uppstår och: ”... // ... skapa det här lugna tempot på avdelningen” (Lutz 2009:201). I egenskap av subjekt kan det därför förstås som att pedagogerna använder MR, members’ resources, kreativt eftersom de inte reproducerar diskursiva mönster som tillhör den invanda och historiskt dominanta utvecklingspsykologiska diskursen. Pedagogerna visar därmed en öppenhet inför andra perspektiv inom diskursordningen och sunt förnuft i relation till, vad som kan förstås som, allmänt vedertagna antaganden kring barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter. Detta möjliggör att konstruktionen av ovannämnda bild av barnen i stället färgas av normativa ramverk från den relationella diskursen (Fairclough 2015:13, 125 & 173–174).

Barnens agerande påverkar pedagogernas strategier

Liksom pedagogerna på Gullvivan ägnar sig Blåsippans personal åt att tolka barnens beteenden i konfliktsituationer. Detta tilldelar dem en maktposition som kan ses som att de, i ovanstående utsagor, anses veta bäst när det kommer till att identifiera vilket stöd barnen är i behov av vid konfliktsituationer. Förskollärare 1 öppnar däremot, återigen, för att hon inte alltid behöver veta bäst när det kommer till att identifiera barns behov av stöd vid konflikthantering. Hennes utsaga: ”... // ... för det kan ju faktiskt gå bra också” kan nämligen tolkas som att hon anser att barnen ibland kan lösa konflikter själva.

Liksom i fallet med barnskötarna på Gullvivan behöver pedagogernas maktutövande inte nödvändigtvis leda till negativa konsekvenser för barnen. När Barnskötare 3 och Barnskötare 4 till exempel bedömer att de behöver stötta barnen genom att: ”... // ... skapa det här lugna tempot på avdelningen” eller ... // ... stoppa den här konflikten som egentligen inte behöver bli nån konflikt ...” kan detta tolkas som att de använder sin maktposition genom att bedöma när de behöver ”gå in” i konflikten. Denna bedömning kan däremot anses göras med en form av lyhördhet inför samspelet och miljön omkring den pågående händelsen, vilket kan förstås som ett sätt att tolka vad barnens agerande i situationen ger uttryck för. Lyhördheten

inför vilket stöd barnen är i behov av vid konfliktsituationer blir därmed även ett exempel på hur barns röster kan bli hörda i verksamheten. Detta förhållningssätt går i linje med läroplanens politiska- och ideologiska strävan efter lyhördhet inför barns perspektiv och deras inflytande över utvärderingsarbetet (Lpfö 98/16:14). Barnen tilldelas därmed en handlingskraftig subjektsposition eftersom det kan tolkas som att deras agerande påverkar pedagogernas strategier i deras konflikthanteringsarbete.

Konsekvensen av att tilldela barnen denna handlingskraftiga subjektsposition kan därför förstås som att pedagogerna bidrar till att förändra traditionella maktrelationer mellan dem och barnen (Lutz 2009:109 & 194). Vad som styrker detta är att det i pedagogernas utsagor kan tolkas som att barnens röster anses viktiga att lyssna till i arbetet med konflikthantering – både för att ta reda på vilket behov av stöd de är i behov av vid konfliktsituationer och vilka konflikter som de kan lösa på egen hand. Detta kan på så vis skapa möjligheter för pedagoger att i samspel med barnen arbeta mot läroplanens strävansmål kring att ”varje barn ... // ... utvecklar sin förmåga att fungera särskilt och i grupp, att hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt ta ansvar för gemensamma regler” (Lpfö 98/16:9).

6. Slutsatser och slutdiskussion

Under denna rubrik kopplas slutsatserna från ovanstående analys till studiens syfte. Först kartläggs bilden av barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter som konstruerades av pedagogerna i deras utsagor. Sedan lyfts den utvecklingspsykologiska- respektive relationella diskursens inverkan på dessa konstruktioner samt varför pedagogerna genom språket upprätthöll eller bidrog till att skapa förändring av traditionella maktrelationer mellan dem och barnen. Avslutningsvis diskuteras konsekvenserna av de subjekspositioner som barnen tilldelades. Här nedan följer därmed ovannämnda kartläggning av avdelningarnas konstruktioner av bilden av barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter:

Avdelning Gullvivan:

- 1) De vars svårigheter *ofta* eller *kanske* går att hantera av pedagogen när dessa barn inte kan se sin egen del i konflikten.
- 2) ”Andra barn” som trots att de är ”oerhört aggressiva och konfliktsökande” inte ser ”vad som händer” och därför inte kan se ”sin egen roll i det hela”.
- 3) Bärare av biologiska svårigheter.
- 4) Att de kan låta bli att snurra ”upp i dom hära gigantiska spiralerna” och därmed hålla sig borta från ”stöket” om de ges förutsättningar till det.

Avdelning Blåsippan:

- 5) Barnens svårigheter grundar sig i deras språkliga förmågor.
- 6) Barnens svårigheter uppstår i det sociala samspelet med andra barn i leksituationer.
- 7) Att de ”måste få gå överstyr” ibland för att lära sig hantera konflikter – både på egen hand och med stöd av pedagogerna.

Konstruktion nummer 1, 2, 3 och 5 förankrar svårigheterna i barnen medan 4 och 6 förankrar svårigheterna i händelser som uppstår i barnens omgivande miljö. Konstruktion nummer 7 visar på att barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter inte alltid behöver bromsas när de går ”överstyr” – eftersom ”det kan ju faktiskt gå bra också”.

Svårigheter förankrade i barnen

Bilden av att svårigheterna är förankrade i ovannämnda barn kan kopplas till diskursiva mönster grundade i allmänt vedertagna antaganden färgade av den utvecklingspsykologiska diskursen. I inverkan av denna diskurs lades fokus på barnens avvikelser från det ”normala” och hur

pedagoger ”måste ingripa” för att kunna ”hantera” barnens maktkamper. I dessa utsagor tilldelas barnen icke-handlingskraftiga subjektspositioner eftersom det kan tolkas som att pedagogerna vet bäst när det kommer till att identifiera barns svårigheter och behov. Konsekvensen av detta blir att pedagogerna upprätthåller traditionella maktrelationer mellan dem och barnen. Ovannämnda diskursiva mönster trädde tydligast fram i Förskollärare 1 och Förskollärare 2:s utsagor. En förklaring till det kan ha med den utvecklingspsykologiska diskursens historiska dominans att göra. Både deras utbildning och yrkesverksamma liv kan ha präglats av denna diskurs och därför färgar den deras förståelse av dessa barn. Detta kan ha lett till att de subjektspositioner och maktrelationer som tilldelas barnen inom denna diskurs anses vara naturliga och de enda möjliga i konfliktsituationer (Fairclough 2015:113, 172 & 174). En annan anledning till detta individfokus har med största sannolikhet att göra med att tre barn på Gullivian har diagnostiserats, vilket även lyftes i metodkapitlet. När pedagogerna förankrar svårigheterna i barnen samt talar om ”konfliktungar” och att ” ... // ... hjärnan har hittat på nånting annat för den ska stimuleras hela tiden ” kan de därför ha refererat till barn med diagnos.

Svårigheter förankrade i händelser som uppstår i miljön

Bilden av att ovannämnda barns svårigheter är förankrade i händelser som uppstår i förskolans miljö framträdde genom diskursiva mönster kopplade till den relationella diskursen. I inverkan av denna diskurs fokuserade pedagogerna på barnens sociala relationer och samspel i deras omgivande miljö. I dessa utsagor visade pedagogerna en lyhördhet inför vad barnen försökte säga med sina avvikande beteenden. Barnens maktkamper kunde i de här sammanhangen anses ha följande syften: att vilja ”vara med och leka” och att slippa ”hamna i stöket”. Detta förhållningssätt kan förstås som att pedagogerna tolkar barnens avvikande beteenden, vilket blir ett sätt för barnens röster att lyftas i verksamheten. Barnen tilldelas därmed en handlingskraftig subjektsposition eftersom deras agerande påverkar pedagogernas strategier kring konflikthantering. Konsekvensen av att tilldela barnen en handlingskraftig subjektsposition bidrar därmed till att pedagogerna skapar förändring av traditionella maktrelationer mellan dem och barnen. Detta eftersom det även kan tolkas som att de inte alltid vet bäst när det kommer till att identifiera barns svårigheter och hur de ska hanteras i konfliktsituationer.

Konsten att lyckas vända blicken från barnet till händelser i miljön

Ovanstående resonemang blir även ett exempel på hur pedagoger kan lyckas med den ”synvända” från barnet till miljön som Nordin-Hultman förespråkar (2004:23–26). I vissa av pedagogernas formuleringar, som lyftes i analysen, blir det exempelvis tydligt att pedagogerna

kartlagt i vilka situationer som barnens svårigheter uppstår. Då skapas möjligheten att vända blicken från barnens avvikande beteenden mot de situationer och händelser samt vilka ”konstellationer av barn” som skapar ovannämnda maktkamper och varför.

Någonting som också kan ha haft inverkan på möjligheten till denna ”synvända” är följande resonemang: Det fanns tillfällen när pedagogerna i sina utsagor påverkades av både den utvecklingspsykologiska- och relationella diskursen. I formuleringarna från pedagogerna på Blåsippan kunde det tolkas som att de både anser att svårigheterna som barnen uppvisar i konfliktsituationer grundar sig i deras språkliga utveckling, men att de även uppstår i det sociala samspelet med andra barn i leksituationer. Detta förhållningssätt går i linje med Lutz tankar kring att inte utesluta perspektiv inom de specialpedagogiska diskurserna. Han menar därmed att den relationella diskursen kan bli ett komplement till den utvecklingspsykologiska diskursen (2009:187 & 201). I ovanstående resonemang kan det förstås som att pedagogerna på Blåsippan inte blundar för att det finns barn *med* svårigheter, men att de lägger tyngdpunkten på vad de som pedagoger kan förändra i verksamheten: att barnen hamnar *i* svårigheter.

Gemensamt förhållningssätt utan större tidspress

I analysen visade det sig att pedagogerna på Blåsippan tenderade att vara mer samspelade i ovanstående formuleringar, färgade av den relationella diskursen, än pedagogerna på Gullvivan. Detta kan ha att göra med att pedagogerna på Blåsippan arbetat tillsammans på den avdelningen i 1,5 år. Gullvivans arbetslag och dess konstellation, så som det såg ut när denna studie genomfördes, har däremot endast existerat i sju månader, vilket presenterades i metodkapitlet. Detta innebär att Gullvivans pedagoger haft längre tid på sig att arbeta fram ett gemensamt förhållningssätt kring barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter.

Barnens ålder kan också spela in i ovanstående resonemang. På Blåsippan har pedagogerna mer tid på sig att arbeta mot att deras 3–4-åringar ska kunna leva upp till läroplanens strävansmål. Detta kan förstås som att det finns tid för barnen att uppnå den önskade sociala kompetens som behövs för att passa in i samhället, vilket Palla lyfter i sin avhandling (2011:163). På avdelning Gullvivan har pedagogerna inte lika mycket tid på sig till detta arbete eftersom deras barn är 5–6 år gamla och snart ska börja skolan. Tidspressen kan leda till att det långsiktiga arbetet med att arbeta fram gemensamma förhållningssätt gentemot barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter blir lidande.

Ålder, erfarenhet och utbildning ingen garanti

I inledningen lyftes att både styrdokument och forskning betonar vikten av ett relationellt perspektiv i arbetet med barn i behov av särskilt stöd (Lutz 2009:131–133). De formuleringar som i resultatet kopplades till detta perspektiv gick även i linje med läroplanens politiska- och ideologiska strävan efter lyhördhet inför barns perspektiv och deras inflytande över utvärderingsarbetet (Lpfö 98/16:14).

Analysen av pedagogernas olika utsagor visade att varken ålder, erfarenhet eller utbildning behöver vara en garanti för att kunna anta ovannämnda relationella perspektiv. Detta med tanke på att pedagogerna som deltagit i studien har olika utbildning samt yrkestitlar, är mellan 41 och 64 år och har 17–35 års erfarenhet inom förskolan, vilket redovisades i metodkapitlet. Ovanstående resonemang kring den utvecklingspsykologiska diskursens inverkan på utsagorna från Förskollärare 1 och Förskollärare 2 indikerar att när utbildningen är genomförd kan vara av betydelse i sammanhanget. Detta med tanke på att forskningen inom området för specialpedagogik, som förskollärarstudenter tar del av i utbildningen, har utvecklats under deras 29 respektive 35 yrkesverksamma år inom förskolan. Samtidigt påverkas Förskollärare 3 med sina 27 år i branschen i större utsträckning av den relationella diskursen i sina utsagor, vilket även samtliga barnskötare i studien gjorde. Det faktum att tre av barnskötarna är jämngamla med Förskollärare 1 samt att Barnskötare 2 och Barnskötare 4 har längre erfarenhet än henne talar därmed för att ålder, erfarenhet och utbildning inte behöver vara en garanti för att kunna anta ett relationellt perspektiv i arbetet med ovannämnda barn. Det kan därför snarare tolkas som att det är en fråga om personlighet. I detta sammanhang har studien visat att det handlar om att inte ta sin traditionella maktposition som pedagog för given. Att resonera på detta vis kan förstås som ett sätt att rannsaka sig själv och sin roll som barnskötare respektive förskollärare, vilket kan vara en utmaning för många inom yrket.

Positiv inverkan på självbilden att konstrueras som annat än ”problematisk”

Ovannämnda konstruktion nummer 7 av barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter: Att de ”måste få gå överstyr” ibland för att lära sig hantera konflikter, kan förstås som att pedagoger, i egenskap av vuxna människor, alltid utövar makt. Beroende på hur denna makt används – till att ”ingripa” och ”bromsa” eller för att tillskriva barnen kompetens och handlingskraft – skapar den, enligt ovanstående analys, olika konsekvenser för verksamheten: Om pedagoger ”ingriper” och ”bromsar” i enlighet med förgivettagna antaganden kring barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter kan det bli svårt att få till en förändring i konflikthanteringsarbetet. När pedagoger i stället blir kreativa och ser bortom det förgivettagna

samt lyssnar till vad barnen vill säga med sina maktkamper får de tillgång till fler verktyg i arbetet med att hantera och förebygga konflikter i relation till barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter. Genom att tillskriva barnen kompetens och handlingskraft samt se till deras möjligheter – vad de *kan* – skapar även förutsättningar för att i samspel med barnen arbeta mot läroplanens strävansmål kring att ”varje barn ... // ... utvecklar sin förmåga att fungera särskilt och i grupp, att hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt ta ansvar för gemensamma regler” (Lpfö 98/16:9).

Att skapa förutsättningar för barn att konstrueras som handlingskraftiga och kompetenta i stället för ”problematiska” kan på sikt ha en positiv inverkan på deras identitetsutveckling. Pedagogers sätt att konstruera barn påverkar nämligen även hur barnen konstruerar bilden av sig själva (Fairclough 2015:69–70). Därför kan pedagoger skapa möjligheter för dessa barn att få tilltro till sin egen förmåga i egenskap av lärande och kompetenta individer. Detta går därmed även i linje med ideologiska- och politiska intressen kring ”en förskola för alla barn”, vilket nämndes i inledningskapitlet, där även barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter ska kunna leva upp till sin egen potential (Vetenskapsrådet: 2015:3, 6 & 40–41 & 62).

Förslag på vidare forskning

Inom detta forskningsområde menar jag att intervjustudier skulle kunna kombineras med tillhörande observationer. Att även använda sig av observationer i undersökningar som dessa skulle skapa förutsättningar för en jämförelse mellan pedagogernas språk och handlingar, det vill säga: om de diskursiva mönster som lyfts fram i deras utsagor även speglar sig i deras handlingar. Liknande studier skulle även kunna göras ur ett genusperspektiv. Detta för att undersöka om stereotypa könsroller och könsmönster påverkar hur pedagoger talar om och agerar gentemot barn i behov av särskilt stöd beroende på om de är pojkar eller flickor.

7. Referenslista

7.1 Tryckta källor

- Ahlberg, A (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. 2., [förändrade] uppl. Stockholm: Liber
- Boréus, K (2015a). Texter i vardag och samhälle. I: Ahrne, G & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber, s. 157–175
- Boréus, K (2015b). Diskursanalys. I: Ahrne, G & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber, s. 176–190
- Dalen, M (2015). *Intervju som metod*. 2., utök. uppl. Malmö: Gleerups utbildning
- Eriksson-Zetterquist, U & Ahrne, G (2015). Intervjuer. I: Ahrne, G & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber, s. 34–54
- Fairclough, N (2015). *Language and power*. 3., [updated] ed. London: Routledge
- Fairclough, N (2013). *Language and power*. 2. ed. Harlow: Longman
- Löfdahl, A (2014). God forskningssed – regelverk och etiska förhållningssätt. I: Löfdahl, A, Hjalmarsson, M & Franzén, K (red.) (2014). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 1. uppl. Stockholm: Liber, s. 32–45
- Moore, K (2009). *Excluded from school: an exploration of the experiences of young people who have been permanently excluded*. Diss. London : Univ, 2009
- Nordin-Hultman, E (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Diss. Stockholm : Univ, 2004
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), s. 323–367
- Patel, R & Davidson, B (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Phillips, L & Winther Jørgensen, M (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur

7.2 Elektroniska källor

Burr, V (2015). *Social constructionism*. Third edition. London: Routledge

Tillgänglig på internet:

https://books.google.se/books?hl=sv&lr=&id=zX0GCAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=burr+social+constructionism&ots=r16Xr1RCLR&sig=-4OVWHpWIAEbpw6DQSD4WkVBBEU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false [2018-04-17]

En likvärdig förskola för alla barn: innebörder och indikatorer. (2015). Stockholm: Vetenskapsrådet

Lutz, K (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern: styrning & administrativa processer*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2009

Tillgänglig på internet:

<http://dspace.mah.se/bitstream/2043/7812/2/Inlaga%20PDF%20tryck.pdf> [2018-04-17]

Läroplan för förskolan: Lpfö 98. (1998). Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet

Tillgänglig på internet: <http://forskoleforum.se/artiklar/laroplan-forskolan-lpfo-reviderad-2016> [2018-04-17]

Palla, L (2011). *Med blicken på barnet [Elektronisk resurs] : om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Diss. Malmö : Lunds universitet, 2011

Tillgänglig på internet: <http://dspace.mah.se/handle/2043/12151> [2018-04-17]

Skolinspektionen (2017). *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Skolinspektionen

Tillgänglig: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2017/forskolans-arbete-med-barn-i-behov-av-sarskilt-stod/forskolans-arbete-med-sarskilt-stod-2017-skolinspektionen.pdf> [2018-04-17]

Skolverket (2017). *Måluppfyllelse i förskolan – Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Skolverket

Tillgänglig: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3749.pdf%3Fk%3D3749 [2018-04-17]

8. Bilagor

8.1 Informationsblankett



Huddinge 7/3–18

Information om deltagande i studie

Jag heter Caroline Johansson och är student på förskolläraryrket vid Södertörns högskola. Denna sista termin på utbildningen skriver jag ett examensarbete som omfattar en mindre undersökning som är relevant för förskolans praktik och mitt kommande yrke som förskollärare. Studien kommer att handla om pedagogers tankar, reflektioner, erfarenheter och åsikter kring konflikthantering i relation till barn i behov av särskilt stöd.

För att samla in material till studien skulle jag gärna vilja intervjua er som arbetar på avdelningarna ___ och ___. Mobiltelefon används för att spela in intervjuerna som beräknas ta omkring 30 minuter. När uppsatsarbetet är klart raderas dessa intervjuer.

Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att barnets, familjens, personalens och verksamhetens identitet inte får avslöjas. Det insamlade materialet avidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. Den färdiga uppsatsen kommer sedan att publiceras digitalt genom publikationsdatabasen DiVA.

All medverkan i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats.

Kontakta gärna mig eller min handledare för ytterligare information!

Vänliga hälsningar,
Caroline Johansson

Student

Caroline Johansson
caroline03.johansson@student.sh.se

Handledare

David Payne
David.payne@sh.se
Södertörns högskola

8.2 Intervjuguide

1. Yrkestitel, utbildning, ålder, antal år inom yrket, hur länge har du arbetat på denna förskola – alltid jobbat på samma avdelning? Alltid jobbat med äldre/yngre barn?
2. Hur många barn har ni på er avdelning som är i behov av särskilt stöd?
3. Hur yttrar sig barnens behov av särskilt stöd i konfliktsituationer?
4. Vilka är de främsta anledningarna till att konflikter uppstår på er avdelning?
5. Vad tycker du är viktigt i konflikthanteringen med barn i behov av särskilt stöd?
6. Hur ser du på din roll som pedagog när det kommer till barn i behov av särskilt stöd som ofta hamnar i konflikter?
7. Hur arbetar du med att förebygga konflikter på din avdelning?
8. Har du några specifika strategier som du använder vid konflikthantering med barn med särskilda behov?
9. Finns det någon konfliktsituation som inträffat nyligen som du kan dra dig till minnes just nu?