

Examensarbete i Förskoledidaktik

15 högskolepoäng

”Ja, man kan skylla på dem för det händer så mycket runt dem ändå”

- **En studie om hur förskollärare bemöter barn som utför kränkande handlingar i förskoleklass**

Av: Assali, Zena & Vujkovic, Marija

Handledare: Petra Lundberg Bouquelon

Examinator: Alla Ericson, fil. dr

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Examensarbete 15 hp

Självständigt arbete i förskoledidaktik | Vårterminen 2021

Förskolläraryrket med interkulturell profil 210



Abstract

The purpose of this study is to investigate how preschool teachers face children who they perceive as children with behavioral problems and how they act in the daily work to prevent and counter violations. The study aims to observe how preschool teachers deal with children who they experience as having behavioral problems in the form of aggression. The study also intends to compare two preschool classes in two municipalities where some residential areas are socio-economically vulnerable. For the collection of empirical data, the study was conducted as a qualitative study consisting of interviews with teachers and observations of children and teachers. The two selected schools were deliberately chosen based on geographical areas with known socio-economic vulnerability. The results predict that the preschool teachers encountered situations where difficulties arise, and which can be considered crucial for the children's biological, cognitive, and emotional development. The difficulties highlighted in this study are analyzed with theoretical concepts such as *the punctual and relational perspective*, *the intercultural perspective* and theories of socio-economic impact, conflict management, power and norms, aggression, and more. These theories count as significant developmental aspects in children's critical periods. The results show that the teachers in theory share a common view of the prosocial development work with children who are regarded by the preschool teachers as "children with behavioral problems". Despite this, we found significant contradictions that create a distance between what preschool teachers say they do and what they do in practice. The results of this study also show that preschool teachers use methods and strategies, in which children who are perceived as having behavioral problems get reprimanded, are threatened with punishment, and are made invisible.

Key words: Developmental psychology, pre-school, socio-economic background, sociocultural perspective, aggressive behaviour, phenomenology

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka hur förskollärare bemöter barn som de upplever som barn med beteendeproblem och hur de agerar i det dagliga arbetet för att förebygga och motverka kränkningar och beteendeproblem i form av aggression. Studien ämnar även att jämföra två förskoleklasser i två kommuner där en del bostadsområden är socioekonomiskt

utsatta. För insamlingen av empiriska data genomfördes studien som en kvalitativ studie bestående av intervjuer med förskollärare samt observationer av barn och förskollärare. De två utvalda skolorna valdes medvetet utifrån geografiska aspekter med känd socioekonomisk sårbarhet. Resultaten förutspår att lärarna stött på situationer där svårigheter uppstår och som kan anses vara avgörande för barnens biologiska, kognitiva och emotionella utveckling. De svårigheterna som lyfts fram i denna studie analyseras med teoretiska begrepp som det punktliga och relationella perspektivet, det interkulturella perspektivet samt teorier om socioekonomisk påverkan, konflikthantering, makt och normer, aggression med fler. Dessa teorier räknas som viktiga utvecklingsaspekter i barns kritiska perioder. Resultaten visar att förskollärarna i teorin delar en gemensam syn på det prosociala utvecklingsarbetet med barn som av förskollärare betraktas som "barn med beteendeproblem". Trots detta fann vi betydande motsättningar som skapar ett avstånd mellan vad förskollärare säger att de gör och vad de faktiskt gör i praktiken. Studiens resultat visar även på medvetna och omedvetna metoder och strategier som förskollärare använder sig av i bemötandet av barn som upplevs ha beteendeproblem. Barnen blir tillsagda, hotade med bestraffning och osynliggjorda respektive bemötta med positiv uppmuntran.

Nyckelord: Utvecklingspsykologi, förskoleklass, socioekonomisk bakgrund, sociokulturellt perspektiv, aggressivitet, fenomenologi

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	6
1.1. Syfte och frågeställningar	6
1.2. Bakgrund	7
2. Tidigare forskning.....	7
2.1. Emotionsreglering	8
2.1.1. Bristande emotionsreglering	8
2.2. Uppfostringsstil.....	9
2.2.1 Socioekonomisk bakgrund	9
2.2.2 Aggression	10
2.2.3 Diagnos eller inte?	10
2.3. Fostran - Förskollärares tillvägagångssätt	11
2.3.1. Att fostra för unicitet, existens och ordning.....	11
2.3.2. Normalisering och kontroll.....	12
3. Teoretiska utgångspunkter.....	13
3.1. Utvecklingspsykologi	13
3.1.1. Biologisk, kognitiv och emotionell utveckling.....	13
3.1.2. Kritiska perioder då barn behöver stöd.....	14
3.2. Det punktuella och relationella perspektivet	14
3.3. Socioekonomisk påverkan.....	15
3.4. Aggression.....	16
3.4.1. Stimuli och respons	16
3.4.2. Prosocialt och antisocialt beteende	17
3.5. Teori om konflikthantering	17
3.5.1. Maktbaserad ansats	17
3.6. Makt och normer	18
3.7. Interkulturellt perspektiv som förhållningssätt.....	19
3.8. Socialkonstruktivistiskt perspektiv på lärande	19
3.9. Donald Schön - Reflektion i handling	20
4. Material och metod	20
4.1. Metodologiska utgångspunkter	20
4.2. Observationer.....	22
4.3. Intervjuer	23
4.4. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	24
4.5. Etiska överväganden	25
4.6. Urval och material.....	27
4.7. Genomförande	28

4.7.1. Pilotintervju	29
4.8. <i>Analys</i>	29
5. Resultat och analys.....	30
5.1. Södertälje kommun - Observationer	30
5.2. Södertälje kommun - Intervju.....	34
5.3. Huddinge kommun - Intervju	38
5.4. <i>Sammanfattning av resultat och analys</i>	42
5.4.1. Observationer	42
5.4.2. Intervjuer	45
6. Diskussion.....	46
6.1. <i>Strategier och metoder</i>	46
6.2. <i>Jämförelse</i>	47
6.3. <i>Svårigheter</i>	48
6.4. <i>Slutdiskussion</i>	50
7. Referenslista.....	51
8. Bilagor	56
8.1. <i>Intervjuguide</i>	56
8.2. <i>Mall för informerat samtycke</i>	57

1. Inledning

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. Enligt Skollagen, ska förskolan vila på en demokratisk grund. Skolan ska vara en plats där barn, genom demokratiska former i utbildningen, ska ges en grund till ett växande intresse och ansvar för att vara aktiva samhällsmedborgare som bidrar till hållbar utveckling (ekonomisk, social och miljömässig). ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som skolan ska gestalta och förmedla” (Lgr11 2019, s.5). Enligt utvecklingspsykologen Stephen von Tetzchner sker barns utveckling av kränkande beteenden i olika former och tenderar att öka då förskollärare inte hanterat dessa på ett förebyggande och motverkande sätt (von Tetzchner 2016, s. 601). Vidare tycks sådana beteenden vara tecken på bristande utveckling av emotionsreglering (von Tetzchner 2016, s. 477). Enligt von Tetzchner finns fungerande förebyggande metoder gällande kränkande handlingar i barngrupper, metoder som bygger på olika teorier, exempelvis om det relationella perspektivet, uppfostringsstilar, socioekonomisk utsatthet och emotionsreglering. Författarnas egna erfarenheter från den egna skolgången liksom tidigare forskning visar dock att denna kunskap inte alltid tillämpas och att olika former av antisociala handlingar är vanligt förekommande i såväl förskola som grundskola (von Tetzchner 2016, s.477). De barn som utsätts eller utsätter andra för kränkande handlingar identifieras ofta som ”barn med beteendeproblem” och kan därmed bli föremål för olika utredningar. En fråga som väckts hos oss under utbildningen är i vilken utsträckning de metoder som olika teorier förespråkar faktiskt används av förskollärare i arbetet med dessa barn.

1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur förskollärare i förskoleklassen agerar i det vardagliga arbetet för förebyggande och motverkande av kränkningar med fokus på hur förskollärare hanterar barn som upplevs ha beteendeproblem i form av aggressivitet. Studien ämnar göra en jämförelse mellan två skolor som är placerade i olika kommuner.

- Hur bemöts barn som av förskollärare upplevs ha beteendeproblem i förskoleklassen?

- Vilka metoder och strategier använder förskollärarna i förskoleklassen för att förebygga och motverka kränkande handlingar i barngruppen och vilka svårigheter stöter de på i detta arbete?
- Vad kan man se för skillnader mellan de två förskoleklasserna?

1.2. Bakgrund

Författarna kommer från Haninge och Södertälje, två kommuner i Stockholms län med stadsdelar som har hög kriminalitet och brottsstatistik och som anses vara socioekonomiskt utsatta. Enligt utvecklingspsykologen von Tetzchner kan sådana förhållanden påverka vårdnadshavares uppfostringsstil, vilket i sin tur kan påverka barnets emotionsreglering (von Tetzchner 2016, s.477). Då författarnas egna erfarenheter stämmer väl överens med resultatet av von Tetzchners forskning har de valt att undersöka detta ämne utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. Författaren Nordin-Hultman (2004) skriver om hur barn *blir till* utifrån kontextuella aspekter som normer, tankemönster, föreställningsvärldar och handlingsmönster som de har internaliserat. Detta ställs i kontrast till påståenden om att barn *är* på ett särskilt sätt (Nordin-Hultman 2004, s.168). Vi tolkar Nordin-Hultman som att barnet inte bör klassificeras som avskilt från det sociala sammanhanget, utan som en individ i samspel med de egna förutsättningarna och skolans miljö. Därför finner vi det av vikt att undersöka hur förskollärare bemöter barn som de upplever ha beteendeproblem i skolan. Studiens tidigare forskning kommer att spegla hur relationer i hemmet och i förskoleklassen får konsekvenser för den kognitiva och sociala utvecklingen hos barn som upplevs ha beteendeproblem. Ämnet ligger författarna nära då de under den egna skolgången upplevde att förskollärare klassificerade dem som barn med beteendeproblem, vilket påverkade dem på ett negativt sätt. Men vilka är då de här barnen? Ett sätt att se på detta är att det är ett fenomen som kan uppstå i alla grupper under vissa förutsättningar. Den som någon gång arbetat i förskoleklass eller förskola vet att varje arbetslag har sina ”problembarn” eller ”barn med beteendeproblem”, det är de där barnen som man som förskollärare behöver hålla extra uppsikt över. Problemet med ett sådant synsätt är dock att förskollärarna därmed tillskriver barnen beteendeproblem vilket indikerar att barnen *är* problembarn snarare än *blir till* (Nordin-Hultman 2004, s.168).

2. Tidigare forskning

I detta avsnitt har vi utifrån vår egen undersökning, valt två aspekter som vi anser vara relaterbara till den forskning vi gjort. Som nämndes i förgående kapitel ser vi två tydliga mönster att urskilja i forskningen om hur barn utsätter och blir utsatta av kränkande handlingar,

samt förskollärarnas metoder och strategier i det förebyggande och motverkande arbetet mot kränkningar. Då denna studie undersöker hur förskollärare bemöter barn som de upplever ha beteendeproblem ansåg vi exempelvis studier som visar på betydelsen av bristande emotionsreglering, vilken uppfostringsstil vårdnadshavare kan ha samt förskollärarnas tillvägagångssätt vara viktiga aspekter att ha i åtanke för vår undersökning, men även framtida forskning.

2.1. Emotionsreglering

Forskaren, läkaren, zoologen och antropologen Heinz Friedrich Rudolf Prechtel (1974) beskriver barnens förmåga att anpassa sitt eget beteendetillstånd utvecklas stegvis under deras första levnadsår (Prechtel 1974). På så sätt påverkar emotioner barnen konstant i den vardagliga miljön och resulterar till att deras förmåga till reglering av känslorna uppstår. Detta föranleder teorin att vara viktig i relation till studien då barnen vistas i förskoleklassen dagligen. Reglering av emotioner inbegriper barnens förmåga att anpassa emotionernas intensitet under händelser som upplevs emotionella och där barnet måste kontrollera sina handlingsimpulser (Campos, Frankel & Camras 2004).

2.1.1. Bristande emotionsreglering

Människor i barns omgivning är en viktig faktor som ligger till grund för huruvida barns förståelse för olika händelser påverkar deras reaktioner och handlingar i stunden. Det finns positiva och negativa emotionella situationer som är svåra för barnen att hantera, speciellt om emotionerna är negativa då barnen ofta kan bryta ihop och uttrycka vrede eller rädsla (Denham 2007). I situationer där vuxna förmedlar straff eller avslag till barn så uppstår negativa emotioner som i vissa fall kan leda till reaktioner som i sin tur resulterar i fysiskt våld, något som även kan riktas mot andra barn som visar samma emotioner runt om i omgivningen. Detta indikerar att det är nödvändigt för barn att känna, visa och på olika sätt få erfarenhet av negativa emotioner. De barn som inte får visa sådana emotioner får det dessutom svårare att lära sig reglera dem i emotionellt obekväma situationer, vilket i sin tur kan resultera till osäkerhet (Eisenberg 1991). Vi ser direkta kopplingar mellan Denhams beskrivningar av bristande emotionsreglering och vår studies resultat då barnen bemöts av straff, avslag och hot, vilket leder till utövande av negativa emotioner i form av aggressivitet.

2.2. Uppfostringsstil

Durkin (1995) hänvisar i sin studie till föräldrars uppfostringsstil som en faktor, vilken ska inkluderas i studier kring aggression och antisociala handlingar. Då vår studie undersöker hur förskollärare bemöter barn som agerar aggressivt och antisocialt, anser vi Durkins studie vara av vikt. Durkin menar att barn till föräldrar som är kalla mot sina barn, avvisar och straffar dem, visar mer aggression än vad som bör anses normalt. Fortsatt menar Durkin att barns aggression och antisociala handlingar kan bero på att barnet har vant sig vid konfliktlösning av ett aggressivt slag i hemmiljön. Detta kan kopplas till de handlingsstrategier som redovisas i resultatdelen, där barnet utövar aggression för att skydda sig då det mött avslag av förskolläraren. Durkin beskriver även *prosocialt beteende* som kännetecknas av handlingar utförda för att gynna andra människor eller samhället. Begreppen antisocialt och prosocialt beteende förtydligas vidare under studiens teoretiska utgångspunkter.

2.2.1 Socioekonomisk bakgrund

En aspekt som kan vara en bidragande faktor till bristande emotionsreglering, enligt tidigare forskning av Dearing & Zachrisson (2015) är vilken socioekonomisk bakgrund barnet kommer ifrån. Studien visar att korrelationen mellan beteendestörningar och hög inkomst är negativa. Forskningen har alltså lett till resultat som visar på att barns yttre och inre beteendestörningar påverkas av familjens inkomst och att barn till familjer med hög inkomst tenderar att vara mer självständiga, koncentrerade, säkra och mer mottagliga för ändringar i rutiner. Detta till skillnad från barn som kommer från familjer med låg inkomst som löper större risk att utveckla beteendestörningar som att inte kunna koncentrera sig under längre tid eller hålla sig till en aktivitet, men även att bli fysiskt utåtagerande. Dearing (2014) menar att barn som kommer från familjer av låginkomsttagare, påverkas på det sätt att deras sociala, kognitiva och fysiska utveckling rubbas eller stannar upp. Detta kopplar Dearing & Zachrisson (2015) till den stress som uppstår i hemmiljön, kring ekonomi och som leder till ökad risk för konflikter samt risk för föräldrar som inte upprätthåller rutiner och som ter sig strängare i sin uppfostran – något som enligt studien resulterar i att barn får svårare till emotionsreglering i förhållande till negativa känslor som uppstår. Vi kopplar denna studie till vår undersökning på så vis att vi valt att undersöka områden som anses vara socioekonomiskt utsatta för att uppmärksamma eventuella likheter och skillnader som förskollärare upplever utifrån socioekonomisk påverkan.

2.2.2 Aggression

Psykologiprofessor Edward Mark Cummings (1987) skriver i sin studie om barns reaktioner på och hantering av, exponering av gräl och ilska mellan vuxna. Cummings menar att de barn som observerades i studien och som exponerades för gräl och ilska, påverkades på så vis att de försökte hantera situationen utifrån ett stressat utgångsläge. Cummings menar att den direkta responsen var försök till hantering av den stress som uppstod hos barnen men att exponeringen även lett till senare uppvisad aggression gentemot kamrater. De konstruerade grälen som barnen exponerades för under studiens gång, var verbala men ledde trots detta till att barnen utövade fysisk aggression. Studien visar på en kumulativ ökning av barns sårbarhet, till följd av upprepade exponering av konflikter. Cummings syftar till tidigare studier och menar att ökad aggression som i fallet beskrivet ovan, anses vara en dysfunktionell handlingsstrategi som barn utövar.

Dodge (1996) tar i sin studie upp förekomsten av två typer av aggression och menar att inte all utövad aggression anses vara dysfunktionell handlingsstrategi vilket resultatet av Cummings (1987) studie tycks indikera på. Dodge lyfter två former av aggression hos barn. Dessa är reaktiv och proaktiv aggression, där den reaktiva aggressionen utövas som ett defensivt svar på provokation eller frustration, och den proaktiva aggressionen är ett beteende som utövaren är medveten om. Dodge beskriver i studien, att barns beteende påverkas av försök att avkoda sociala koder, av att tolka dessa, av förtydligande av mål samt av möjlighet till att yttra sig, samt av antaganden om hur barnet ska uppföra sig.

2.2.3 Diagnos eller inte?

Professor i sociologi, Jane D McLeod, docent Ryotaro Uemura och sociologen och antropologen Shawna Rohrman (2012) skriver i sin studie om hur barn som utövar kränkande handling och som inte är diagnostiserade, tenderar att uppleva en negativ respons till skillnad från diagnostiserade barn vars beteende kan ursäktas av diagnostisering. Detta är något som upplevdes under observation av denna studie, då två pojkar hamnade i konflikt. Precis som författarna beskriver i sitt resultat, tycks vuxna anse att barn som beter sig aggressivt och utåtagerande utan diagnos, gör det frivilligt och planerat (McLeod, Uemura & Rohrman 2012). Man kan koppla den utpekade aggressionen till en av psykologiprofessor Kenneth A. Dodges (1996) två nämnda aggressionsteorier, vilken är den av proaktiv typ. Man forskade kring eventuella positiva korrelationer mellan psykisk ohälsa och uppförandeproblem i ungdomen i förhållande till akademiska kvalifikationer. I studien fann man positiva korrelationer mellan

utförande av handlingar av antisocial typ i barndomen och ett liv som antisocial vuxen – beteenden som anses indikera på bristande emotionsreglering. Studiens författare menar att brister i emotionsreglering i barndomen, kan innebära bland annat substansmissbruk och annan brottslighet senare i livet. Denna forskningsstudie ledde oss till att försöka uppfatta hur förskollärarna ser på barns utövade aggression i konfliktsituationer och kom att bekräfta vår tolkning i resultatdelen.

2.3. Fostran - Förskollärares tillvägagångssätt

2.3.1. Att fostra för unicitet, existens och ordning

I sin forskning, ämnad att undersöka förskollärares tillvägagångssätt i fostran samt handlingssätt i mötet med barn, betonar Airi Bigsten (2015) förskollärares framhävande av olika rättigheter för barnen under sin skolgång. Detta utifrån de värdekategorier som Bigsten presenterar, vilka är unicitet, existens och ordning. Med unicitet menas att varje barn är och har rätt till att vara unik och på så vis inkluderas i gemenskapen. Existens står för barns upplevelse av att inte behärska vissa saker och att de då ska ges stöd och hopp av förskollärare, i barndomen men även i framtidsperspektiv. Existens står enligt Bigsten även för barnens lärande i att ta ansvar för det relationella. Ordning enligt Bigsten handlar om balansen mellan frihet och att följa regler. Förskollärarna har i Bigstens intervjuer menat att de vill uppnå en ordning, i vilken barnen får förståelse för verksamhetens regler och utifrån det, tar ansvar för sina egna handlingar. Relationen mellan dessa värden problematiseras och granskas utifrån observationer, där Bigsten (2015) redovisar hur det uppstår kopplingar mellan dessa. Det visar sig att förskollärares förhållningssätt utifrån särställning, existens och ordning kan vara överbryggande men de tenderar även att vara motsägelsefulla samt inneha en överordnad styrning. Det behöver däremot inte betyda att förhållandet mellan förskollärarna och barnen är enbart komplicerat, men att det uppstår omedvetna föreställningar bland förskollärare. Dock nämner Bigsten de normativa aspekterna som påverkar förskollärare. Dessa beskrivs i studien som omedvetna föreställningar hos förskollärare som leder till att barn formas utifrån normer. Förskollärarna formar och korrigerar alltså barnen för att de i sin tur ska anpassa sig till samhället. Vi kopplar Bigstens teori till vår studie då vi uppfattar att förskollärare omedvetet försöker uppnå en ordning där barnen förstår och följer verksamhetsreglerna och tar ansvar för de egna handlingarna.

2.3.2. Normalisering och kontroll

Professor i pedagogik, Eva Johansson (2002) och professor i pedagogiskt arbete, Ann-Marie Markström (2005) betonar i sin forskning hur viktigt det är att använda sig av medvetna tillvägagångssätt i fostranssituationer. Forskarna menar att studiens resultat visar på att förskollärare agerar varierat utifrån traditioner, vanor och personliga antaganden. Något som forskarna menar tenderar att påverka barnen på ett negativt sätt. Agneta Jonsson lektor i barn- och ungdomsvetenskap & Pia Williams, professor i barn- och ungdomsvetenskap belyser i sin artikel (2013) om förskollärare som genom normativ kommunikation fostrar barnen och antyder om vad som är och inte är gott uppförande under exempelvis samlingar. Linda Palla, universitetsadjunkt, menar att detta går att genomföra i förskoleverksamhetens miljö genom förskollärares utövade tekniker för att normalisera barnen och korrigera dem utifrån verksamhetens, samhällets samt förskollärares värderingar och antaganden (Palla 2011). Palla (2011) betonar i sin forskning förskollärare som använder sig av gester genom kroppsspråk för att normalisera och kontrollera barnen i gruppen. Detta handlar framförallt om specifika "blickar" som förskollärarna använde under samlingarna. Palla (2011) menar även på att det dessutom är tydligt hur förskollärare använder sig av tekniker som styr barnen oavsett om det är medvetet eller omedvetet genom en korrigerande funktion som i sin tur ska "fostra" barnen i verksamheten - uteslutande och inneslutande.

Charlotte Tullgren, universitetslektor i pedagogik (2003) synliggör och beskriver två tekniker som berör hur förskollärare fostrar barnen - uteslutande tekniker och inneslutande tekniker. När förskollärare använder uteslutande tekniker handlar det främst om ignorering och tillrättavisningar såsom tillsägelser, medan inneslutande tekniker innehåller positiv uppmärksamhet eller beröm av olika slag. Oavsett vilken teknik som förskollärarna använder sig av så individualiseras barnen och hamnar i centrum, detta belyser den korrigerande funktionen som försöker normalisera barn för hur man ska uppföra sig. Birgitta Qvarsell, professor emrita i pedagogik (2011) poängterar detta mer djupgående genom att kritiskt beskriva vad som kan hända när man lägger "barn i centrum", framförallt samma barn. Hon menar att förskollärare oftast gör detta för att lösa problem eller få kontroll över de barnen som hamnar där, utan att fundera kring hur det kan påverka barnen. Qvarsell (2011) hävdar dessutom att förskollärare eventuellt borde sätta sig själva i centrum istället för att konstant granska vad barnen håller på med. Vi kopplar detta till vår studies undersökning då vi under observation i Södertälje kommun uppfattade förskollärares tillvägagångssätt att kantas markant av

uteslutande tekniker och Huddinge kommuns av inneslutande sådana. Dessa tekniker har varit relevanta för vår jämförelse mellan skolorna som vi studerat.

3. Teoretiska utgångspunkter

Det här avsnittet beskriver vårt förhållningssätt med stöd i olika teorier om barn. Vi har noggrant valt de nedan beskrivna teorierna för att finna stöd i tolkningen av insamlade data i form av intervjuer och observationer. Vi anser teorierna kunna ge stöd i undersökningens analysdel kring hur förskollärare bemöter barn som av förskollärarna upplevs ha beteendeproblem. Vi valde en utvecklingspsykologisk huvudteori, i vilken flera teorier ingår.

3.1. Utvecklingspsykologi

3.1.1. Biologisk, kognitiv och emotionell utveckling

Enligt professor i utvecklingspsykologi, Stephen von Tetzchner sker de första och mest avgörande stegen i en människas utveckling i barndomen vilket härleder barndomen att ha omfattande betydelse för människans utveckling. von Tetzchner menar att varje steg i barnets utveckling är beroende av hur utvecklingen sett ut under de tidigare stegen (von Tetzchner 2016, s.22). Vidare skriver von Tetzchner (2016) om hur man inom utvecklingspsykologin gör skillnad på människans biologiska, kognitiva och emotionella utveckling. Detta då de olika utvecklingsområdena riktar sig till olika aspekter av oss som människor. Med detta menas att den biologiska utvecklingen kopplas till den yttre, fysiska utvecklingsgången medan den kognitiva utvecklingen speglar människans skapande av tänkande och språklighet samt där den emotionella utvecklingen avser bildande av känslor och behov och hur dessa visar sig i handlingar och beteenden (von Tetzchner 2016). Trots den traditionella indelningen som nämns ovan, är det viktigt att inte glömma att dessa sidor i indelningen hör ihop och tillsammans utgör en helhet som kan beskriva utvecklingen av människans identitet och självinsikt - med andra ord, *personlighetsutvecklingen*. Detta då våra handlingar påverkas av våra tankar, vilket betyder att vårt vett och våra tankar kan begränsa oss från att agera utom förnuft. Vi har valt att låta denna teoretiska utgångspunkt genomsyra undersökningen då människans mest avgörande steg i sin utveckling sker i barndomen och dessa tre utvecklingsaspekter - den biologiska, kognitiva och emotionella utvecklingen – är av vikt att ha i åtanke för att försöka uppnå ett holistiskt förhållningssätt i arbetet med barn.

3.1.2. Kritiska perioder då barn behöver stöd

Ole Schultz Larsen, lektor i psykologi beskriver den biologiska mognadsprocessen, vilken människan går igenom. Hen menar att i takt med denna process som följer ett mönster och en viss ordningsföljd, utvecklar barnet förmågor som spelar en betydande roll för barnets emotionella och intellektuella utveckling (Schultz Larsen 1994). Vidare menar Schultz Larsen på att det finns en uppfattning bland utvecklingsteoretiker som menar att barndomen har en omfattande betydelse för skapandet och utvecklandet av personligheten. Med detta menas att man inom utvecklingspsykologin lyfter upp ett antal psykosociala stadier, i vilka negativa och positiva möjligheter till utveckling erhålls i varje stadie. Schultz Larsen beskriver att dessa stadier kan innehålla perioder av kritisk karaktär då det uppstår mognad av en särskild förmåga under den kritiska perioden. Schultz Larsen beskriver dessa perioder som sådana i vilka barnens lust och beredskap att lära sig vissa färdigheter uppenbarar sig, vilket indikerar att det är av vikt att barnet finner stöd, stimulans och möjlighet till nya färdighetsövningar från omgivningen. Man menar att om detta stöd ges barnet under en kritisk period, ökar barnets förutsättningar att utvecklas positivt, även under kommande kritiska perioder och om stödet inte ges, hämmas barnets utveckling (Schultz Larsen 1994).

3.2. Det punktuella och relationella perspektivet

Som ovan beskrivet, finns det en hög korrelation mellan barns utveckling och miljön som barn befinner sig i (von Tetzchner 2016, s.506). I förskola/skola omringas barnen av förskollärare som tillsammans utgör en stor del av barnens omgivning. Med andra ord kan man påstå att det är *vi* som är miljön. Det finns teorier som ger perspektiv på vilken syn man som förskollärare väljer att ha när man uppfattar och tolkar en händelse eller situation som berör barn som upplevs ha beteendeproblem. De perspektiv som kommer att behandlas i denna studie är teorier kring det punktuella perspektivet samt det relationella perspektivet.

Med en blick utifrån det punktuella perspektivet, ses barn som skuldbärare för de svårigheter som de upplever. Detta perspektiv syftar till barn med särskilda behov som barn med svårigheter, vilka anses vara individuellt betingade och normativt avvikande. Ann Ahlberg, professor i specialpedagogik menar att i enlighet med det punktuella perspektivet på barn, ska förskolan/skolan agera på ett stödjande sätt för att vägleda det "drabbade" barnet för att motverka svårigheter som barnet kan befinna sig i (Ahlberg 2015, s.53). Moira von Wright (2001), professor och forskare i pedagogik, menar att det punktuella perspektivet dels tillåter förskollärare att leta svagheter hos individen, dels att eftersöka förmågor som fattas barnet samt

vad som krävs för att "åtgärda" barnets svårigheter. von Wright menar att en sådan syn på barn riskerar att leda till att man förbiser vart barnet befinner sig och istället fokuserar på vart man som förskollärare, vill att barnet ska befinna sig (von Wright 2001, s.18). Enligt detta perspektiv används barns förmågor som mätverktyg i avgörandet kring om de är barn *med* svårigheter.

Utifrån det relationella perspektivet, förs barn in i sammanhang som leder till att man ser på dem som barn i svårigheter hellre än barn med svårigheter (Ahlberg 2015, s.53). Detta perspektiv synliggör huruvida förskollärarna skapar goda förutsättningar för barn som upplevs vara i behov av särskilt stöd genom att göra plats för frågor kring eventuella brister och styrkor i exempelvis strukturerade gruppkonstellationer (Ahlberg 2015, s.48). Det relationella perspektivet möjliggör för uppmärksammande av mönster kring positiva respektive negativa relationer som barnen figurerar i. Detta perspektiv har sin utgångspunkt i de interpersonella möten och relationer som barn görs delaktiga i (von Wright 2001, s.18).

3.3. Socioekonomisk påverkan

Enligt en rapport från Brottsförebyggande rådet (BRÅ 2001:15) har forskning visat på att trots att barn som växer upp i mindre välbärgade bostadsområden generellt riskerar att utveckla antisociala personlighetsdrag, så påverkas inte barnen av den enskilda familjens socioekonomiska situation på ett sådant vis att just det leder till kriminell utveckling. Man menar vidare att forskningen visat på att majoriteten av barnen som växer upp i socioekonomiskt utsatta områden *inte* blir kriminella. Alltså kan man inte utgå från samband som menar på att låg socioekonomisk status och utveckling av kriminella tendenser går att implementera på individnivå som på områdesnivå (BRÅ 2001:15, s.19).

Däremot menar resultatet i rapporten på att bostadsområdes sammansättning och struktur inom den sociala faktorn, kan ha effekt på utvecklande av kriminalitet, dock på olika sätt beroende på de individuella förutsättningarna som ungdomarna ges. Vidare refererar BRÅ till en studie av Per-Olof H Wikström och Rolf Loeber (2006) som menar att bostadsområdets socioekonomiska utsatthet inte påverkade barn som redan i tidig ålder uppvisade problem av psykosocial karaktär då dessa barn riskerade att utveckla kriminella tendenser oberoende av bostadsområde. Däremot visade resultat av undersökningen på att de barn som bodde i socioekonomiskt utsatta bostadsområden och inte uppvisade problematik av psykosocial karaktär, utsattes för högre risk att utveckla kriminella tendenser. I studien framkom det i resultatet att det enbart gällde pojkar som börjat begå brott i tidig ålder (BRÅ 2001:15, s.20).

Alltså kan områdets fysiska struktur och socioekonomiska status öka risken för utveckling av kriminella tendenser utifrån ett antal olika mekanismer.

BRÅ beskriver svårigheter som föräldrar i ogynnsamma miljöer stöter på och som beror på den sociala sammansättningen bland de som bor i området. Ett exempel på svårigheter är att det har visat sig vara svårt för dessa föräldrar att finna stöd från exempelvis vänner, grannar, förskolan/skolan eller andra vuxna i socialisationsprocessen. Ännu ett exempel på en för föräldrarna försvårande faktor är eventuell påverkan från kamrater då barnen umgås utan omedelbar tillsyn av vuxna. BRÅ menar vidare på att barn från socioekonomiskt utsatta områden inte enbart påverkas av områdets sociala struktur men även dess fysiska struktur och menar att när barnen blir äldre finns en ökad risk att barnen utvecklar kriminella tendenser utifrån detta. Exempel på hur ett områdes fysiska struktur kan bidra till ökad risk för kriminalitet är att tillgängligheten till mörka hus, parkeringsplatser och källare med bristande övervakning och dåliga lås, ofta är omfattande (BRÅ 2001:15, s.20). Då studien resulterat i att skillnader och likheter upplevs av förskollärarna i de två förskoleklasserna men även av oss, anser vi denna rapport från BRÅ vara relevant för studiens undersökning.

3.4. Aggression

3.4.1. Stimuli och respons

Von Tetzchner refererar till beteendeanalytikerna Sydney Biju och Dough Baer (2016) som utifrån ett beteendeanalytiskt perspektiv tydliggör en progressiv förändring i samband mellan händelser i närmiljöer och barns beteenden i förskolor/skolor. De menar att kontrollen över en aktivitet inte befinner sig hos barnet, utan det ligger hos omgivningen. Det är alltså omgivningen som formar hur ett barn ger respons och reagerar under en viss situation. Den responsen ligger dessutom till grund för barnets tidigare inläring och betingelser som format barnets tillvägagångssätt att reagera. Barnets beteende kan förutom detta även bero på fysiologiska eller andra egenskaper i en situation. Omgivningen består av energiförändringar som påverkar barnets beteende och som når sinnesreceptorerna. När barnet väl reagerar så är det något i miljön som påverkar sinnesreceptorerna, detta kallas för en stimulus. Beteendet kan därför formas baserat på omgivningens reaktioner och även ökas eller minskas beroende på hur situationen ser ut (von Tetzchner 2016, s. 45).

3.4.2. Prosocialt och antisocialt beteende

De faktorer som stöttas eller stärks i omgivningen resulterar till aggressiva handlingar från vissa barn som resultaten av denna studie även pekar på. Ett exempel visar barn som använder sin aggression för att uppnå fördelar såsom att få leksaker och framför detta beteende mer än andra. Barns förståelse av omgivningen handlar i stor utsträckning utifrån det socialkognitiva perspektivet om deras prosociala och antisociala beteende och hur de lär sig att förstå människor i skilda situationer. Dessa beteenden uppträder beroende på hur barn förstår andras perspektiv, intentioner och uppfattar sig själva i en situation. Som nämnt tidigare, utförs handlingar som gynnar andra personer och eventuellt samhället vid prosocialt beteende. När barn uppträder antisocialt uppfattar de miljön till största delen som hotfull, därför prövar barnen dessutom vilken nytta de aggressiva handlingarna kan ha så fort de känner av eller upplever omgivningen som fientlig. Anledningen till detta är att de barn som uppfattas som aggressiva har en sämre förmåga att urskilja och betrakta andra människors perspektiv (von Tetzchner 2016, s. 609).

Antisocialt beteende i form av aggressivitet i barnaåldern markerar risk för dålig anpassning, i synnerhet om aggressionen är av det slag som stör andra barn. De barn som uppvisar hög grad av sådan aggression är ofta impopulära och löper ökad risk för dåliga personliga relationer och social missanpassning senare i livet. Detta gäller dock inte alla. Det är få vuxna med antisocialt beteende som inte har haft beteendeproblem som barn, men mindre än hälften av alla barn med beteendeproblem får problem som vuxna (Robins, 1978).

Huesmann med flera (1984) beskriver kontinuitet och menar att detta speglar det kvantitativa sambandet mellan funktioner hos människor över tid. Huesmann med flera menar att en funktion hos en människa kan bli mer betydande alternativt svåröverskådlig över tid (Huesmann m.fl. 1984).

3.5. Teori om konflikthantering

3.5.1. Maktbaserad ansats

Konflikter möter vi alla människor på under livets gång, oavsett om det är i skolan eller på jobbet. Det första vi behöver grundlägga är att alla konflikter inte går att lösa. Konflikthantering består i sig av två andra begrepp, närmare bestämt konflikt och hantering. Även om alla konflikter inte går att lösa, så kan de hanteras. Det som definierar begreppet konflikt är i själva verket hur vi väljer att agera när vi hanterar konflikter. Det skiljer sig däremot hur man hanterar konflikter, samt hur man utgår ifrån att konflikter ser ut. Utgår man bara ifrån att konflikter är destruktiva eller dåliga så blir agerandet under hanteringen avvikande istället för konstruktiv eller dynamisk. Docent inom pedagogik, Ilse Hakvoort hänvisar till en studie av docent och

konsult inom konflikthantering, Thomas Jordan (2015) som lägger märke till en vanligt förekommande ansats för att hantera konflikter, vilken är en maktbaserad ansats. Denna ger en ledare makten att bestämma hur konflikter bör lösas, vilket ger en tvångsmakt till personen som avgör hur konflikten hanteras (Hakvoort 2020, s.41). Denna beskrivna ansats anser vi vara högst relevant då vi genom tolkning och analys av resultat, kommit fram till att en av förskollärarnas tillvägagångssätt kantades av den maktbaserade ansatsen, vilken Hakvoort beskriver med hänvisning till Jordan (2015).

3.6. Makt och normer

Forskaren Klara Dolk refererar till filosofen och historikern Michel Foucault som grundligt har reformerat sättet att förstå makt och förklarar att det inte bara handlar om uteslutningar eller förbud. Foucault (2013) menar på att makt skapar kunskap och sanningar som orsakar människors känslor, attityd och handlingar. Makt verkar därmed tydligt kopplat till normer och normalisering snarare än till lagar och regler. Normer verkar oftast inte genom tvång eller våld men däremot genom hur människor anpassar sitt tankesätt och viljor efter dem, oavsett om det är medvetet eller omedvetet. På så sätt handlar makt mindre om att "straffa" de människor som betraktas göra fel, i stället uppfattas människor som konstiga eller överkliga om man tenderar att bryta de rådande normerna. Makten anses i normkritiska sammanhang verka genom människors begär eller önskingar, vilket oftast håller sig osynligt. När det kommer till makt och normer i förskoleverksamheter så får barnen ingen möjlighet att påverka normativa eller styrande aspekter i verksamheten då de vuxna är de som oftast är de auktoritära (Dolk 2013 s.26–27). Däremot behöver det inte heller betyda att barn är inkapabla till att utöva makt över vuxna eller andra barn i olika situationer, som Foucault (2013) påpekar så finns det alltid en obalans i maktrelationer (Dolk 2013, s.181). Denna koppling uppfattade vi under tolkning av resultat som relevant då vi i tidigare avsnitt beskrivit den maktbaserade ansats som kopplas till hur förskollärare använder makt i normkritiska sammanhang genom egna begär och föreställningar.

Flera andra studier visar också hur förskolan bidrar till att skapa vissa sätt att vara på som önskvärda, medan andra skapas som avvikande eller problematiska beroende på hur de pedagogiska miljöerna är organiserade (Nordin-Hultman, 2004).

3.7. Interkulturellt perspektiv som förhållningssätt

Ett interkulturellt förhållningssätt enligt Léon innebär att diversifiera det som anses normalt. Detta genom att arbeta på ett inkluderande sätt med en medveten normkritisk inställning till verksamhetens, det egna arbetssättet samt ens värderingar och normer (Léon 2001, s.22). Sara Dalgren (2012) beskriver ett medvetet interkulturellt förhållningssätt som ett som kräver att man värnar om individers olikheter och istället för att klassa de som normativt avvikande, lyfta fram de för att främja mångfald i verksamheten (Dalgren 2012, s.160). I enlighet med det interkulturella perspektivet, förespråkar skolans styrdokument bland annat att skolan är en plats där förståelse, omsorg, inlevelse och empati för sina medmänniskor ska främjas och där alla ska inkluderas och där ingen ska exkluderas utifrån diskrimineringsgrunderna (Lgr11/17, s.1). Dalgrens beskriver det interkulturella förhållningssättet som ett som synliggör och avverkar maktstrukturer samt centraliserar allas lika värde trots olikheter och går alltså att koppla till skolans styrdokument (Dalgren 2012, s.158). Då vår utbildning genomsyras av det interkulturella perspektivet och hur man förhåller sig till det i sin yrkesprofession, anser vi detta förhållningssätt att vara av vikt för vår studies undersökning, resultat, analys och vårt yrke.

3.8. Socialkonstruktivistiskt perspektiv på lärande

Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv som lägger huvudvikt vid de kognitiva aspekterna i utvecklingen, ser man på kunskap som en social konstruktion (von Tetzchner 2016, s.48). Man menar att människan är oupplösligt sammanfogad med det sociala sammanhang som den befinner sig i. Med detta menar man att den enskilde individen blir till genom interaktion med andra människor, vilket föranleder denna konstruktivism att genomsyras av interaktionen och det sociala meningsskapandet människor emellan. Samtalet beskrivs dock som mer än "samtal med andra människor". Socialkonstruktivismen menar att människans medvetande är socialt, vilket leder till att det även kan samtala med oss själva i tanken utifrån det som uppkommit ur sociala sammanhang (Vygotskij 1934). von Tetzchner tar avstamp i psykologen, pedagogen och filosofen Lev Vygotskijs utvecklingsmodell kring internalisering. Denna modell innebär att yttre skeenden som erfars i samspel med andra förvandlas till inre processer (von Tetzchner 2016, s.228). Detta anser vi går att koppla till vår studie då barnen vistas i en miljö som genomsyras av interaktionen och det sociala meningsskapandet mellan människor.

3.9. Donald Schön - Reflektion i handling

Schön var först med att presentera det generaliserbara begreppet *den reflekterande praktikern*. Schön menar att en god förutsättning för att vara en reflekterande praktiker är att de utgår från välgrundade teorier och uppfattar vikten av ett gott samspel mellan teori och praktik. Detta menar Schön, krävs för att kunna utveckla god förmåga till att reflektera över både sig själv men även arbetet man utför som praktiker (Schön 2014, s.367). Schön tycks mena att det krävs att man är en reflekterande praktiker för att minimera risken att fastna i gamla lösningar i mötet med nya problem. Begreppet *reflektion-i-handling* enligt Schön tycks syfta till reflekterande tänkande som något som kan läras genom att kontinuerligt tillämpa detta i praktiken. Enligt Schön är den föredragna utgången att praktikerns handlande och tänkande får komplettera varandra och genom detta kontinuerligt tillämpas i praktiken av praktikern. Vidare menar Schön att brist på reflektion-i-handling hämmar möjligheter som reflektion kan bidra med och att det krävs en insikt hos praktikern om att det är hen som utformar praktiken (Schön 2014, s.368–372). Vi anser att Schöns begrepp har varit betydande för vår studie på det vis att vi genom våra resultat, har uppfattat vikten av att reflektera över det arbete man utför i den praktiska verksamheten som praktiker men även vikten av självreflektion. *Reflektion-i-handling* anser vi vara något som alla yrkesprofessionella bör bära med sig i sitt praktiska arbete.

4. Material och metod

4.1. Metodologiska utgångspunkter

Syftet med denna studie är att undersöka metoder och strategier som förskollärare använder sig av för förebyggande och motverkande av kränkande handlingar, vilka svårigheter de upplever sig stöta på i det arbetet samt hur de i praktiken bemöter barn som upplevs ha beteendeproblem, vilket ledde till att vi valde en kvalitativ forskningsintervju med efterföljande observation. Vårt förhållningssätt som forskare går att koppla till det van Manen (1997) beskriver som “turning to the nature of lived experience”. Fenomenologi enligt van Manen är en sammansvetsning av språk och omtänksamhet samt en aspekt av levd erfarenhet (van Manen 1997, s.33). van Manen menar att varje fenomenologisk studie drivs av en oro hos den som önskar studera ett fenomen i relation till något man anser vara viktigt att bry sig om och som rör sammanhang i vilka människor figurerar som individer i ett socialt, historiskt och kulturellt sammanhang. Vi valde att undersöka ett fenomen som vi anser vara viktigt för oss, alltså hur förskollärare bemöter barn som av förskollärarna upplevs ha beteendeproblem. Studien är viktig för oss då vi har egenupplevda erfarenheter från barndomen och gick i förskola/förskoleklass. En av författarna till studien upplevde att förskollärare klassificerade hen som problematisk på grund av att hen

var "för känslig" och hade känslor som ibland kunde utvecklas till utåtagerande aggressivitet. Författaren upplevde sig inte bli bekräftad som person eller att hen fick sina känslor validerade, vilket i vuxenlivet bland annat lett till personlighetsstörningar som rör emotionsreglering.

van Manen menar att man i en fenomenologisk studie vill uppnå kunskap om aspekter som rör människor och deras existens. Den fenomenologiska ansatsen är enligt van Manen ett sätt att uppleva en kontakt med originalupplevelsen av ett fenomen genom att den levda erfarenheten innebär att få uppleva världens upplevelser från grund (van Manen 1997, s.31). van Manen lyfter att den upplevda erfarenheten inte går att greppa under tiden den utspelar och manifesterar sig, och att man behöver vända sig till reflektion i efterhand för att uppfatta vilken den upplevda erfarenheten är (van Manen 1997, s.36).

Studiens metod är därmed av kvalitativ typ med semistrukturerade intervjuer och ostrukturerade observationer, inspirerat av ett etnografiskt, fenomenologiskt förhållningssätt. Fenomenet som undersöks kan beskrivas som "barn som upplevs ha beteendeproblem, och hur de bemöts av närvarande förskollärare". Kvalitativt inriktad forskning beskriver Patel & Davidson (2003 s.51) fokuserar på datainsamling som besvarar hur individer tolkar och förstår en djupare belysning av ett forskningsproblem. Det fenomen som denna studie fokuserar på är upplevelser och beteenden i sociala sammanhang då vi undersökt hur barn som av förskollärare upplevs ha beteendeproblem. Vi fann att studiens tidsomfattning inte var adekvat för en etnografisk studie men kom till insikt att vårt arbetssätt är inspirerat av ett etnografiskt arbetssätt. Detta finner man i de tolkningar som görs av den insamlade data utifrån de egna kunskaperna och erfarenheterna rörande teori och praktik inom undersökningsområdet.

Studiens undersökningsupplägg är av deskriptiv sort då vi valde att inte organisera förlopp och företeelser inför observation. Vi sökte förklaringar till de förhållanden som studien ämnar att undersöka genom att koppla samman våra iakttagelser med teoretiska referensramar. Detta för att få djupare förståelse för de teoretiskt förankrade iakttagelserna och på så vis kunna rikta fokus mot subjektiv inlevelse i de studerade förhållandena (Hartman 1993, s.46–47). Vi har valt att rapportera händelser och förhållanden på ett uttömmande vis genom att beskriva jämförelser mellan studiens olika beståndsdelar utan att upprepat uttala den teoretiska förankringen.

Genomförandet av kvalitativa forskningsintervjuer kan ge djupare förståelse för fenomenet som undersöks genom tolkningar av intervjupersonernas perspektiv, tankar och

verklighetsuppfattningar med alla dess nyanser (Widerberg 2002). Observationen bidrar till att visa på eventuella omedvetna strategier och handlingar och möjliggör dessutom en jämförelse mellan tanke och handling.

4.2. Observationer

Utifrån studiens syfte och frågeställningar, ansågs en kvalitativ undersökningsmetod vara passande för undersökningen. Detta då syftet var att ta reda på hur förskollärare agerar i det vardagliga arbetet för förebyggande och motverkande av kränkningar och även undersöka förskollärares kunskap/medvetande gällande konsekvenser för barn som utsätter/blir utsatta för kränkande handling.

Metoden bestod av en icke-deltagande undersökning i två skolor där vi således inte var delaktiga med barnen eller förskollärarna under de olika händelseförlopp i verksamheterna som vi observerade. Vi valde en icke-deltagande undersökningsmetod för observation eftersom vi ämnade att observera barnen i sin naturliga miljö för att kunna uppfatta specifika händelser. I detta fall kränkande handling barn emellan och respons från förskollärare i omgivande miljö. Syftet med detta var framförallt att undvika onödig påverkan och observera upplevelser, beteenden och ageranden i deras naturliga miljö, därav såg vi till att sitta en bit bort under olika aktiviteter och moment. Mest fokus låg på de moment som ansågs relevanta, användbara och intressanta för studien, varav studiens observationer skedde under ostrukturerade omständigheter. Vi ville hålla observationerna ostrukturerade för att möjliggöra för oss att eventuellt uppmärksamma hur barn reglerar känslor i den naturligt konstruerade miljön. Det fanns inte heller några planerade eller bestämda scenarier som vi var ute efter i förväg. Vi förberedde och diskuterade kring material som rör videoinspelning samt ljudupptagning i förväg för att undvika distraktioner för barnen samtidigt som vi ville vara smidiga som observatörer för vår datainsamling. Målet var att samla in så mycket information som möjligt för att kunna besvara uppsatsens frågeställningar (Franzen 2014, s.62). Observationerna är genomförda med syfte att besvara studiens frågeställningar genom att hitta mönster i studiens resultatdel till studiens analysdel.

Enligt docent i pedagogik, Anette Hellman (2010) är exempelvis samlingstillfället, som vi i studien bland andra observerade, ett tillfälle där alla i klassen förväntas delta. I samlingsituationen synliggörs förskollärare och barn för varandra och med det blir samlingsen även ett moment under vilket subjektspositioner möjliggörs. I och med detta valde vi att iakttaga

förskollärares styrning och på så vis jämföra olika grader av uppmärksamhet som gavs till de barn som medverkade i samlingen. Tanken med denna typ av observation är att via dokumenterad observation av förskollärarnas förhållningssätt till barnen, kunna granska och analysera och undersöka de uttalade och outtalade normer som skapats under samlingstillfället (Hellman 2010, s.112).

Observationsmetoden gick ut på att som tidigare nämnt studera händelser och beteenden i dess naturliga miljö. Barnens och förskollärarnas beteenden speglar en ostrukturerad form i observationerna, varför personerna visade på enskilda handlingar, prestationer och beteendemönster i sociala situationer. Detta utan att vi som observatörer medvetet påverkade förutsättningar för de beteendena som framkom (Hartman 1993, s.28). Vi fick alltså räkna med att det kunde uppkomma svårigheter när man väl var på plats, vilket är en nackdel. Patel & Davidson (2003, s.119) beskriver att det nästan är omöjligt att förutse hur en situation kommer gå till, det förekommer oftast spontana händelser som man inte är beredd på. Det är dessutom svårare att observera människors reaktioner och beteenden om man förväntar sig att något speciellt ska hända. Observationer är oförutsedda händelser som riskerar att ge effekt på problemområdets resultat, att komma tillbaka och observera ett visst antal gånger påverkar och gör skillnad (Assali & Vujkovic, Södertörns Högskola 2021).

4.3. Intervjuer

Forskningsfrågorna som ställdes ansåg vi kunna bidra till en otrygg känsla hos intervjupersonerna. Därför utgick vi från ett redskap som bidrar till att intervjupersonerna inte upplever att de blir "attackerade" i intervjun. Om man ser till forskningsfrågorna som de är skrivna, kan man inges känslan av att intervjuaren är ute efter att "sätta dit" intervjupersonerna, där upplevde vi ett etiskt dilemma. Därför använde vi en intervjuguide med de tematiska forskningsfrågorna, vilken vi utgick ifrån för att omformulera, eller som Kvale och Brinkmann kallar det, "översätta" de tematiska forskningsfrågorna genom att tillägga en dynamisk dimension. Man översätter det teoretiska språket till det vardagsspråk som man tilltalar personerna man intervjuar med (Kvale & Brinkmann 2012, s.147). De två första ursprungliga forskningsfrågorna översattes i denna intervju till nio grundfrågor, inledda med bland annat information om lagar, från läroplanen samt ett inledande scenario för att kontinuerligt belysa det aktuella ämnet och därigenom minimera risken för förvirring kring intervjufrågorna uppstår under intervjun. Ännu ett syfte var att intervjupersonerna hela tiden skulle ha i åtanke att hen hör till en verksamhet, något som vi anser kan minska den uttömmande känsla som en person,

enligt Kvale och Brinkmann, kan känna av att ha delat med sig av omfattande upplevelser och åsikter (Kvale & Brinkmann 2012, s.144).

Intervjun påbörjades med så kallad inledande fråga där intervjupersonerna fick svara på om de kommer ihåg första gången de upplevde en kränkning i barngruppen. Kvale och Brinkmann (2012) syftar till frågor av sådan sort som främjande av spontana och mer givande beskrivningar, i vilka intervjupersoner förmedlar de aspekter som de anser vara av vikt för fenomenet som intervjuaren studerar. Intervjufrågorna hölls öppna och korta för att möjliggöra så fullständiga svar som möjligt. Detta då det framkommer att standardiserade frågor inte ger standardiserade svar. Vidare tycks Kvale och Brinkmann mena att det är till avgörande fördel för intervjuaren att ha förmåga att förnimma innebörden av intervjupersonens svar och allt vad svaren kan leda till. Detta är något som vi upplever svårigheter med, vilket ledde till förberedelser i intervjuguiden genom att försöka förutse vilka följdfrågor som skulle kunna vara passande (Kvale & Brinkmann 2012, s.150). Inför intervjun förklarades syftet med intervjun utan att direkt ta upp alla aspekter för barns utveckling som vi ville undersöka förskolläraernas förhållningssätt utifrån, vilka var de emotionella, biologiska och kognitiva aspekterna. Detta kringgående angreppssätt med indirekta frågor som använts syftas till som "tratteknik" och innebär även att man avslöjar syftet först i slutet av intervjun. Efter noga "översättning" av forskningsfrågorna och noggranna överväganden kring de etiska riktlinjerna, ansåg vi att det inte var nödvändigt att informera om de tematiskt formulerade frågorna (Kvale & Brinkmann, s.146). Intervjuguiden var strukturerad på ett vis för att vi som intervjuare skulle kunna ansvara för intervjus förlopp. Detta för att kunna markera när det var dags att gå vidare till nästa fråga. Under den första intervjun var detta möjligt då vi lyckades markera ett ämne som uttömt för att sedan gå vidare till nästa fråga. Detta var dock inte genomförligt under den andra intervjun, vilket ledde till att vi behövde åsidosätta intervjuguiden för att intervjupersonerna skulle känna sig hörda. Intervjuerna gjordes i par och under en av intervjuerna var det en intervjuperson som tycktes uppleva frågorna inte vara tillräckliga för uttömmande svar. Detta genom att hen fyllde i med sådant som inte tagits upp i intervjufrågorna.

4.4. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Denna uppsats validitet bedöms av oss som god. Intervjuguiden och det praktiska genomförandet leder till att resultatet av intervjuerna synliggör det som ska undersökas, vilket är hur förskollärare bemöter barn som de upplever ha beteendeproblem, vilka svårigheter som förskollärarna eventuellt kan uppleva samt skillnader och likheter mellan klasserna i dessa

frågor. Materialet som analyseras påverkas utefter vetenskapsteorin kring kvalitativa studier samt av oss som intervjuare. Analysen färgas av de erfarenheter och förförståelsen som vi bär med oss av det insamlade materialet. När det kommer till reliabilitet, kan vi inte påstå att resultatet kommer att visa på detsamma i en annan undersökning som i vår studie. Detta då vi undersökt *hur* förskollärare i två specifika skolor bemöter barn som *de* upplever ha beteendeproblem. Detta föranleder resultaten kunna variera. Vi anser detta ämne vara viktigt att forska vidare på då vi upplever att det inte finns tillräcklig forskning presenterad gällande förskollärare, barn och verksamheter i just Sverige. Detta har lett till att vi har utgått från vetenskapliga artiklar från exempelvis Norge och Frankrike. Därför anser vi det vara adekvat att återuppta liknande undersökningar där forskningen började för att sedan göra detsamma i Sverige. Detta för att forska kring hur olika kommuner, län med flera, bemöter barn som upplevs ha beteendeproblem och för att kunna ställa dessa i jämförelse med varandra. Vad gäller generaliserbarhet kan vi konstatera att vår undersökning inte är generaliserbar. Detta då vi inte kan ge en generell bild av förskollärares bemötande av barn som de upplever ha beteendeproblem utifrån två intervjuer med totalt fyra förskollärare och inte heller utifrån två dagars observation. Detta är inte heller vårt syfte, utan utifrån studiens observationer och intervjuer, menar vi att undersöka förskollärares bemötande av barn som upplevs ha beteendeproblem, eventuella skillnader och likheter samt eventuella svårigheter i bemötandet av dessa barn.

4.5. Etiska överväganden

Det är av yttersta vikt att alla studier innehar en karaktär, vilken tar hänsyn till etiska riktlinjer ur forskningsetiska principer. I enlighet med de forskningsetiska principerna har vi, inför studien, gjort en avvägning av värdet av eventuell inhämtad kunskap mot risker som eventuellt kan uppstå, som i sin tur kan mynna ut i negativa konsekvenser för deltagarna i studien. Utifrån de forskningsetiska principernas fyra huvudkrav, har vi avvägt att den kvalitativa studien inte är av sådan karaktär att den kan riskera vare sig psykisk eller fysisk skada för undersökningsdeltagarna eller eventuell tredje person. Detta då vi haft människans grundläggande fri- och rättigheter för att skydda deltagarna från exempelvis obehag, förödmjukelse och kränkningar. Vi anser att studien bidrar till det som forskningskravet syftar till, vilket är att bland annat att i kunskapens tjänst, undersöka för att vidga människors vetande utan förvrängningar. Detta för att främja förbättrad livskvalitet med fokus på livsvillkor, hälsa - psykisk som fysisk samt för att eventuellt undanröja eller åtminstone synliggöra fördomar (Hartman 1993, s.127, Vetenskapsrådet, s.5).

Inhämtande av informerat samtycke från förskollärarna skedde genom aktiv dialog, både via fysiska möten och via e-post och textmeddelande. De fysiska mötena genomfördes för att kunna informera så många förskollärare inom förskoleklassverksamhet som möjligt. Då barnen som medverkar i studien är under 15 år, ska informerat samtycke inhämtas från vårdnadshavare till barnen. Inhämtningen av det informerade samtycket möjliggjordes i samband med den aktiva dialogen som vi förde med förskollärarna. Detta då förskollärarna kunde bistå med vidareförmedling av informationsbrev samt samtyckesblanketten som informerar vårdnadshavarna om vår kommande närvaro, vad studiens syfte är samt för att främja ställningstagande till om de ville att deras barn skulle delta i undersökningen eller inte. Av vikt att tillägga är att det i informationsbrevet samt samtyckesblanketten, framkom att medgett samtycke kan återkallas, även när materialinsamling påbörjats (Vetenskapsrådet, s.9). Av två klasser i skolan i Södertälje kommun fick vi medgivande av alla föräldrar, trots bortfall av en hel klass till följd av sjukskriven förskollärare. Av 24 barn i förskoleklassen i Huddinge kommun, fick vi medgivande av 10 barns vårdnadshavare. Intrycket som gavs var att dessa vårdnadshavare inte önskade deras barns deltagande i studien. Detta kunde ha mynnat ut i ett dilemma kring videoupptagning men förskollärarna valde att hjälpa oss genom att dela upp klassen i två under dagen för observation.

Förskollärarna som involveras i studien informerades gällande datainsamling via observation, videoupptagning samt skriftlig dokumentation under observation och intervju. Vi informerade om att de när som helst kunde välja att avbryta videoupptagning, oberoende av om det var förskollärarna i sig som kände obehag eller om förskollärarna uppfattade obehag hos barnen, som också de är undersökningsdeltagare (Vetenskapsrådet, s.10).

Till vårdnadshavare och förskollärare, har information gällande offentlighet och sekretess förmedlats via informationsbrev som bifogats samtyckesblanketten. I brevet framkommer det att all videoupptagning kommer att förvaras på ett sådant sätt att det hålls utom räckhåll för obehöriga. Enskilda undersökningsdeltagare avrapporteras i studien på ett sådant sätt som omöjliggör undanröjande av deltagarnas identitet av, för materialet utomstående. Detta har vi gjort genom att benämna förskoleklasspersonal som "förskollärare", "assistent" eller "vikarierande personal", fingerat barnens namn samt eventuella namn på avdelningarna utan koppling till de verkliga namnen (Vetenskapsrådet 2010, s.12). Utifrån individskyddskravet har vi sett till att undersöka både kort- och långsiktiga följder och haft dessa i åtanke. Detta med

anledning att skydda undersökningsdeltagarna från utomståendes obehöriga insyn i exempelvis deltagarnas livsförhållanden (Vetenskapsrådet 2002). Trost (2010) menar att de intervjuade i en studie aldrig är helt anonyma med tanke på intervjuaren har kunskap om intervjupersonernas namn (Trost 2010, s.61). Detta ledde till upprepad påminnelse om och hänvisning till tystnadsplikt och anonym avrapportering. Vi har aktivt valt att inte könsneutralisera barnens namn då studiens frågeställningar kan komma att kopplas till könsrelaterade aspekter i studiens resultat- och analysdel utan att någon som utlovats anonymitet får sin identitet undanröjd. Vi finner det av vikt att förtydliga att vår intention inte är att kritisera någon enskild individ som ingår i studien.

Förskollärarna informerades inför observation om att denna önskas genomföras under en hel dag och vi helst såg att inga ändringar i det redan planerade innehållet för dagen gjordes. Detta då vi ville observera förskollärarna och barnen i en så naturlig miljö som möjligt, som om observation inte var ett inslag i verksamheten (Vetenskapsrådet, s.7). Vi ville inte influera eller uppmana till situationer, i vilka emotionella konflikter mellan förskollärare och barn uppstår och planerade därför att inte strukturera observationerna eller medverka i dessa. Att inte medverka i observationerna blev dock svårt då vi i vissa situationer var tvungna att delta genom att ingripa under situationer där kränkande handlingar utspelade sig utan utbildad personals närvaro.

Vi gjorde ett aktivt val i att simplificera detaljerna kring studiens syfte för att minimera risken för förskollärarna att känna sig utstuderade på ett anklagande vis (Vetenskapsrådet, s.7). En avvägning av ny kunskap mot risk för skador och obehag hos förskollärarna gjordes och genom denna kom vi till insikt att förhandsinformation som gavs inte skulle komma att påverka någon negativt och inte heller förvränga studiens syfte (Vetenskapsrådet, s.5). Förskollärarna informerades även om att all insamlade data enbart kommer att användas för vetenskaplig forskning samt att de kommer att meddelas om när och var forskningen kommer att finnas (Vetenskapsrådet, s.14).

4.6. Urval och material

Studien genomfördes som tidigare nämnt i två skolor i olika kommuner och med olika socioekonomiska bakgrunder. Första skolan ligger i Huddinge kommun, där vi observerade 10 barn och två förskollärare i förskoleklass. Barnen var mellan 6–7 år gamla med en förskollärare som alltid var närvarande. På plats användes för det mesta anteckningsblock och penna, samt

videoupptagning för att samla in data för att i efterhand kunna titta på barnens och förskollärarnas upplevelser, beteenden och ageranden. Vi kunde dessutom skriva ner de reflektioner vi fick under observationens gång. Ljudinspelningen sattes däremot på under intervjun med båda förskollärarna, då de fick svara på frågorna var för sig.

Förskoleklassen i Södertälje kommun hade 11 barn på plats, med en ordinarie förskollärare som alltid var närvarande förutom under barnens raster. Vi använde betydligt mer av videoupptagningar under observationstillfället där materialet visade på mer innehåll av beteenden som är relevanta för studien än tidigare observerad förskoleklass. Vi antecknade dessutom mer vilket visade på mer händelser som kom till nytta inför studiens undersökning. Vi använde samma metod till intervjun som tidigare där inspelningen består av två intervjuade förskollärare som reflekterande och resonerande kring frågorna var för sig.

Studiens material utgörs sammanlagt av fältanteckningar från 12 timmars observationer från båda skolorna, 70 min sammanlagt inspelat intervjumaterial samt 182 min sammanlagd videoupptagning.

Anteckningarna, ljudinspelningen och videoupptagningarna bearbetades samt transkriberades till en sammanhållen text inför den kommande analysen. Detta gjordes flera gånger för att utveckla idéer inför skrivandet av studien. Vi kunde dessutom se mönster utifrån all data som samlats in under de olika observationerna. Franzen (2014) beskriver syftet med att använda denna typ av metod är framförallt för att inte missa meningsfull information samt för att hitta nya beteenden från händelseförloppen som kunde undersökas noggrannare och som kom till nytta för studien (Franzen 2014, s. 89).

4.7. Genomförande

I studiens tidiga fas diskuterade vi vilka skolor som passade och vilka som skulle ta emot oss inför undersökningen. De två skolorna vi kontaktade valdes med tanke på att de ligger lokaliserade i närheten av där vi vuxit upp men även där vi under utbildningens gång praktiserat. Förskollärarna vi kontaktade var uttalat bekväma med planeringen av våra kommande besök och dessutom under de pågående besöken, vilket för oss var betydelsefullt. Vi var noga med att förklara syftet med studien innan besöken utan att ge obehag över att försöka "sätta dit" förskollärarna vilket resulterade i positiv respons inför undersökningen i båda skolorna. Vi fick även godkänt av skolornas rektorer för genomförandet av undersökningsmetoderna och

användning av vår vetenskapliga forskning. Vi kom sedan överens med alla förskollärare om vilka dagar vi skulle komma och även lämna in samtyckesblanketter. Samtyckesblanketter gavs ut en vecka innan vistelserna i båda skolorna och samlades in igen i god tid innan undersökningen. På plats gav vi ytterligare mer information om hur vi tänkt kring den kommande studien, dels för att svara på förskollärarnas frågor och för att undvika onödiga förvirringar eller missförstånd. Vi hade dessutom diskuterat kring huruvida observationerna och intervjuerna bör gå till och hur vi ska förhålla oss till barnen för att låta bli att påverka handlingar i dess naturliga skede eller förskollärarnas förhållningssätt gentemot barnen. Vi eftersträvade därför att hålla oss en bit bort under alla aktivitetsmoment på grund av distraktioner, även om det uppgav vissa svårigheter för oss som observatörer. Observationerna pågick under en hel skoldag i båda skolorna med orsaken för att församla mer data inför studien och öka pålitligheten för vad som sker i praktiken. I den första skolan utfördes vår intervju under förmiddagen med förskollärarna medan barnen var på rast, medan den andra utfördes under eftermiddagen när skoldagen var slut på grund av tidsbrist och brist på personal från förskollärarna i den andra skolan. Det uppstod svårigheter i rollen som observatörer i en av skolorna då det uppstod en allvarlig konflikt under en rast. Vi ansåg det vara nödvändigt att ingripa med tanke på hur situationen gick till. Konflikten presenteras under studiens resultat.

4.7.1. Pilotintervju

I studien beslutade vi oss för att undersöka huruvida intervjuguiden faktiskt ledde till besvarande av de frågeställningar som ligger som grund för studien samt för att säkerställa att frågorna skulle vara begripliga för respondenterna. Denna undersökning gjordes via så kallade pilotintervjuer i syfte att detaljgranska intervjuens överförbarhet. Efter genomförda pilotintervjuer, beslutade vi oss för att inte revidera den ursprungliga intervjuguiden.

4.8. Analys

Materialet analyserades i efterhand genom att sträva efter gemensamma nämnare och nyckelord från förskollärarna i båda skolorna, framförallt för hur situationerna såg ut och vad som gjordes eller sades. Vi upplevde däremot skiljande aspekter som kom att jämföras. Patel & Davidsson (2019) betonar ett begrepp som beskriver de sammanhang som vi upplevde skapa skillnader mellan skolorna, vilket är triangulering. Datainsamlingen gav oss en djupare bild av hur informationen vägdes samman genom de observationer och intervjuer som utfördes. Resultatet av dessa metoder kunde däremot inte knytas an i en av skolorna. Detta med anledning till att

det sagda i intervjun motsäger de handlingar som pågick under observationerna, förskolläraren agerade alltså på ett annat sätt än vad som uttrycktes verbalt i inspelningen. Detta uppfattade vi även under flera situationer i samma skola. Patel & Davidsson (2019) beskriver dessutom att triangulering kan innebära att forskaren väljer att testa flera platser, tidpunkter eller personer, vilket stämmer med undersökningen men som tidigare nämnt resulterade i bara en av skolorna. Vi är även två personer som studerar och analyserar samma händelser, ageranden och uttalanden för att åstadkomma ett rikare underlag för studien (Patel & Davidsson 2019, s.135).

5. Resultat och analys

I följande avsnitt kommer vi presentera resultat samt analysera studiens insamlade data som vi samlat genom två intervjuer med fyra förskollärare samt observationer från de två skolorna. Nedan presenteras resultat utifrån ett fenomenologiskt perspektiv vilket betyder att vi inledningsvis kommer att försöka beskriva fenomenet så som vi uppfattade det, men också med fokus på informanternas upplevelser snarare än hur händelserna egentligen utspelade sig. Studiens syfte är att undersöka *hur* förskollärare bemöter barn som *de* upplever ha beteendeproblem. van Manen menar som tidigare nämnt att den upplevda erfarenheten inte går att greppa då den utspelar sig. Van Manen menar att för att kunna greppa den upplevda erfarenheten, behöver man vända sig till reflektion i efterhand (van Manen 1997, s.36). För att kunna greppa situationerna i nedanstående observationerna och yttrandena i intervjuerna har vi använt oss av analytiska verktyg i form av teoretiska begrepp som utvecklingspsykologi, det punktuella och relationella perspektivet, socioekonomisk påverkan, aggression, konflikthantering, makt och normer, interkulturellt perspektiv samt socialkonstruktivistiskt perspektiv.

5.1. Södertälje kommun - Observationer

I förskoleklassen observerade vi ett flertal kränkande handlingar mellan barn samt förskollärares bemötande av dessa. Ett exempel är detta:

Observation 1

Barnen sitter på sina platser i klassrummet och arbetar med matematik, tiden börjar rinna ut och det är snart dags för lunch. De barn som är klara med uppgifterna börjar gå för att tvätta sina händer och ställa sig i led framför dörren redo för att äta. Ett barn sitter kvar vid bordet och försöker göra klart sina uppgifter på förskollärarens begäran. De andra barnen väntar nu på honom. "Sengångare, sengångare!" ropar ett barn, "Kom igen, du är så seg du är en sengångare!", fortsätter barnet. Barnet som sitter med uppgiften vänder sig till förskolläraren, "Jag är inte alls en sengångare", säger han argt med gråt i halsen. Förskolläraren säger då att "Nej, han har inte alls sagt det?" och påpekar att de nu är sena och behöver gå till matsalen.

Barnet som blivit kallad "sengångare" vänder sig då om och skriker på det andra barnet, Förskolläraren säger till pojken som blivit kallad "sengångare". Det andra barnet blir inte tillsagt.

*

Vi observerade även kränkningar mellan vuxna och barn och förskollärarnas bemötande av dessa:

Observation 2

Det är dags för fri lek och alla barn springer mot de material som behövs för aktiviteterna de önskar genomföra under "fri lek". Förskolläraren frågar en pojke som ofta uppvisar aggressiva, utåtagerande tendenser, vad han vill göra under lektionen, varpå pojken svarar "Jag vill leka med mina gubbar.". Pojken som ännu inte hunnit mer än ta materialet får svar av förskolläraren att "Ja, men vet du vad? Då sitter man ner med sina gubbar. Man springer inte med dem!" Pojken svarar med spänd röst att "Jag vet! Jag skulle inte springa med dem.", varpå förskolläraren svarar "Det blir inget spring här inne." Pojken spänner märkbart händerna och käkarna och är till synes arg när han högt och med spänd röst säger "Jag skulle inte springa med dem!"

*

Att pojken så tydligt visar att han är spänd (käkarna, händerna) tolkade vi som att han upplevde stress, vilket i sin tur gjorde att han reagerade aggressivt. Om vi sätter det i relation till Dodge (1996) begrepp reaktiv och proaktiv aggression, skulle pojkens beteende kunna beskrivas som reaktivt. Om vi tittar på förskollärarens bemötande (tillrättavisande, förutsätter att pojken tänker springa omkring) verkar det dock som att hon anser att hans aggression är proaktiv, det vill säga att han är medveten om vad han gör. Detta missförstånd verkar vara en stor källa till frustration hos pojken. Enligt von Tetzchner (2016) prövar barn vilken nytta de aggressiva handlingarna kan ha så fort de känner av eller upplever omgivningen som fientlig, vilket kan kopplas till barnets aggressiva beteende (von Tetzchner 2016, s. 609).

Vi observerade kränkningar mellan barn som av förskollärare upplevs ha beteendeproblem samt förskollärares bemötande av dessa:

Observation 3

Det är rast. Ett barn, Leo, som tidigare varit utredd för NPF och inte diagnostiserats hamnar i konflikt med ett annat barn med NPF, Toni, från en annan klass. Leo springer fram till Toni, slår till honom och skriker, "vänta bara tills fritids börjar, jag kommer slå sönder dig!" Observatörerna agerade snabbt och stoppar Toni på plats. Rastvärdarna som bland annat är assistenter och vikarier kommer fram till observatörerna och ifrågasätter deras ageranden, rättigheter och position för den kränkande händelsen. "Toni har diagnos och vi känner honom. Vi vet hur han är. Han är speciell" säger den ena assistenten högt framför alla barn. Toni tittar på assistenten, rycker på axlarna och springer därifrån.

*

Att Toni kunde rycka på axlarna och springa iväg utan att behöva ta ansvar för sina handlingar eller sin kamrats känsloliv uppfattade vi som negativt för båda barnens sociala, kognitiva eller emotionella utveckling. Vår tanke var ”Hur kan man uppmuntra ett barn till att inte kränka andra och sedan se på när det barnet blir kränkt utan att agera?” Under observationen var Toni redan fysiskt utåtagerande mot Leo. Leo som blev slagen fick av förklarar för sig av en vuxen att Toni är ”speciell” och har en diagnos. Vi som observatörer fann inte annat val än att medla i konflikten då vi var oroliga att Leo skulle ta till fysiskt våld när han uppfattade avslag från assistenten. Leo, som är utredd sen tidigare utan diagnostisering, ses redan som ett barn med beteendeproblem och regleringssvårigheter. Detta var en insikt som vi tog till stöd för att situationen inte skulle eskalera men även för att bekräfta Leos känslor.

McLeods, Uemuras & Rohrmans (2012) menar att barn som inte är diagnostiserade med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar tenderar att bemötas av negativ respons av förskollärare och vuxna vid uppvisad aggression. Detta till skillnad från barn som har fått diagnos inom neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, vars beteende ofta ursäktas av diagnostisering. McLeods, Uemuras & Rohrmans (2012) beskriver i studiens resultat att förskollärare tenderar att se på odiagnostiserade barns aggressiva och utåtagerande beteende som frivilligt och planerat beteende, vilket leder till den negativa responsen som förskollärare avger. Detta leder till att förskollärare medvetet eller omedvetet bemöter odiagnostiserade barns reaktiva aggression som om den vore proaktiv och genom det riskerar att hämma barnen i deras emotionsutveckling – något vi också kunde iaktta i våra observationer, och som i sin tur leder till bristande emotionsreglering. Eisenberg (1991) beskriver att barn som vistas i samma omgivning och visar samma negativa emotioner men inte tillåts visa sådana emotioner, utvecklar svårigheter i emotionsreglering och riskerar att få svårigheter att lära sig reglera sig emotionellt i obekväma situationer (Eisenberg 1991). Detta då negativ respons i form av exempelvis avslag eller straff från en vuxen kan leda till att barnet får negativa emotioner och då reagerar genom att exempelvis bli fysiskt utåtagerande.

Övriga observationer

Under observation av ett samlingsmoment uppfattade vi ett flertal händelser som vi valt att presentera. Händelserna kretsar *främst* runt två pojkar som av förskollärarna upplevs ha beteendeproblem Under samlingen räckte inga barn upp händerna och förskolläraren sa heller inte till om att det.

*

Det är samling och Paula sitter bredvid förskolläraren. Paula vill ha ordet och börjar prata samtidigt som förskolläraren. Förskolläraren lägger då handen över munnen på Paula och säger "Den som pratar när jag pratar får leka sist av alla". (hot om bestraffning)

*

Det är morgonsamling och barnen sitter i ring. Leo vill berätta vad han gjort under helgen. "Får jag säga...". Förskolläraren lyfter då handen nära barnet och hyssjar honom. Ännu en gång försöker Leo berätta vad han gjort under helgen. "Nej! Stopp nu! Det ska vi inte göra idag!", säger förskolläraren med hög och bestämd röst. Två minuter senare frågar förskolläraren barnen vad de gjort under helgen. (osynliggörande)

*

"What the heck! Fuck you!" skriker Marco rakt ut under samlingen, varpå förskolläraren uppmanar honom att be om ursäkt. Marco säger att orden är "fula ord" på engelska och ljudar ordet "förlåt" och säger "Man får inte säga såna ord i skolan." Förskolläraren påminner Marco om konsekvenserna för ett sådant språkbruk. "Hemringning?" frågar han. "Nej. Elevens val", säger förskolläraren och menar att pojken inte kommer att få välja det han vill göra under lektionen "Elevens val". (hot om bestraffning.)

*

Annie pratar med förskolläraren då Filippa börjar prata. Förskolläraren säger skarpt till Filippa att "Men det är inte dig jag pratar med. Då är du tyst!" (skarp tillsägelse)

*

Förskolläraren säger åt Marco som leker med sin tröja att sluta. "Nej! Stopp nu. Alla orkar inte vänta på dig så fram med armarna", säger förskolläraren. Förskolläraren skriker därefter på Leo för att han sitter bredvid Marco som leker med sin tröja. Ännu en pojke, Dani gör samma sak som Marco men blir inte tillsagd.

*

Chanel får svara på ett matematiktal och får rätt. Nora och Tonya retar Chanel. Förskolläraren skriker då på Marco och Leo trots att det var två andra barn, alltså de två flickorna som retades. Därefter säger förskolläraren till den Chanel att "Du ska inte behöva vara ledsen när du har rätt".

*

Leo får chans att lösa ett matematiktal, varpå Tonya avslöjar svaret. Leo blir märkbart irriterad, vilket leder till att Tonya blir ledsen och gråter. Förskolläraren svarar att "Nu pratar jag med Leo och ni andra är tysta!" Tonya sitter kvar och gråter. Ingen pratar med henne eller tröstar henne. (osynliggörande)

*

Det vi upplever som observatörer utifrån de samlade observationerna, är att förskolläraren kränker barnen på olika sätt. Detta då vi upplever hot om bestraffning, osynliggörande av barn samt tillsägelser som vanliga strategier som den observerade förskolläraren använder.

Enligt tidigare forskning kring normalisering och kontroll tycks förskollärares tillvägagångssätt vara en variation av aktioner beroende på vem det är som hen tilltalar i fostranssituationer, där förskolläraren varierar hur hen agerar beroende på vem barnet är. Reaktionerna på händelserna som presenterats ovan tenderar enligt Johansson (2002) att vara medvetna eller omedvetna tekniker som styr barnen genom en korrigerande funktion som fostrar barnen i verksamheten.

Detta kan vi koppla till observationerna där vi ser ett mönster i att förskolläraren riktar en typ av tillvägagångssätt, i detta fall hot om bestraffning, tillsägelser och osynliggörande mot specifika barn. Detta går ytterligare att koppla till Johansson (2002) som beskriver *uteslutande tekniker*. Dessa kan definieras genom att en förskollärare reglerar ut vad som är gott och mindre gott beteende som beskrivet i observation 2, men även riktar stigmat mot specifika barn, alltså de barn som av förskolläraren redan upplevs ha beteendeproblem, vilket också framkommer. Den uteslutande tekniken uppfattas genom normativ kommunikation, blickar samt gester genom kroppsspråk som att till exempel att sätta hand framför mun på någon som beskrivet i de övriga observationerna. Denna typ av bemötande har vi under observation i Södertälje kommun uppfattat ett flertal gånger i och med förskollärarens auktoritet i form av maktbaserat tillvägagångssätt, men även genom att av vissa barn utpekas som problematiska utifrån förskollärarens föreställningar.

Sammanfattningsvis har vi genom tolkad och analyserad observation av kränkningar mellan barn samt mellan vuxna och barn, kunnat visa på att barn prövar nyttan av aggressiva handlingar i miljöer där de inte finner stöd och skydd hos en vuxen som de vänder sig till. Vi har även upplevt särbehandlande av barn med NPF-diagnos och uppfattar särbehandlingen vara negativ för bägge parter, alltså barn med NPF och barn utan denna diagnos. Vi tolkar situationen under rasten som en man kan förebygga genom att fler förskollärare befinner sig på gården. Avslutningsvis upplevs förskolläraren i observationerna som auktoritär då hen för en maktbaserad ansats i sin konflikthantering samt använder sig av uteslutande tekniker genom exempelvis normalisering och kontroll. Vår uppfattning är dock att förskolläraren inte är medveten om de av oss upplevda uteslutande teknikerna.

5.2. Södertälje kommun - Intervju

I intervjun med barnets förskollärare tillsammans med en till förskollärare från en annan klass frågade vi vilka metoder och strategier som anses vara viktiga för att främja en positiv utveckling hos barn som uppvisar aggressiva tendenser, samt vilka svårigheter som kan uppstå i sådana situationer där ett barn upprepade gånger stör och kränker andra. I kontrast till vad som observerades, berättar förskolläraren att det inte är alltid som barnen kommer till förskolläraren när kränkningar uppstår utan att det oftast är förskollärarna som behöver uppmärksamma skeenden och prata med barnen om dessa. Detta för att hen anser att ju mer man pratar med barnen om kränkande handlingar, ju mer vågar de "öppna sig och berätta saker", enligt förskolläraren. Samtidigt berättas det i intervjun om att förskollärare sällan befinner sig ute

med/bland barnen under exempelvis lunchrasten, vilket leder till att de assistenter som är med måste förmedla skeenden som hänt under rasten till förskollärarna. Under intervjun tog förskolläraren upp en händelse, i vilken en pojke som brukar ta fysiska tilltag och som hen haft samtal med, kom in och berättade att han inte slagits under rasten. Pojken blev sedan anklagad för att ha slagit ett barn och blev beskylld för det tills en annan kamrat kom in och berättade att han faktiskt inte slagits.

F1: ...så kommer det en pojke då. Han har jag haft en lång diskussion innan att man inte gör illa kompisar och så och så gick han ut och så kommer han in efter 30 minuter och så säger han "Det hände inget ute" "Ja men vad jättebra" sa jag liksom. Och så kommer pojke nummer 2 in i klassrummet "Jooo, han slog pojke nummer 3 i gungan", eller vad det nu var.

Z: Mm.

F1: Och ingen hade varit ledsen eller pojke nummer 3 sa ingenting först utan men kommer han faktiskt då och stöttar pojke nummer 1 och säger "Nä, det hände ingenting. Han slog inte mig. Så ibland kan det vara så att barn som har nära sådana här impulsiva saker händer, att de knuffar eller slår eller springer ikapp eller... De straffar ut sig själva, de får ta allt. Även om de knappt är i förskoleklassen den dagen, de är hemma och är sjuka men då säger de "de var liksom"...

F2: "Det var han nummer 1" (Skrattar)

F1: "Det var han nummer 1 som slog" (Skrattar)

Z: Det blir lite som att han "är" eller hon "är"?

F1: Ja, man kan skylla på dem för det händer så mycket runt dem ändå. Så det känns jättetryggt faktiskt att de inte stod och hackade på den här... Han får väldigt mycket skit liksom och blir ledsen och så utan att de förstår. Nej, han gjorde ingenting.

Z: De utnyttjade inte att han brukar slå?

F1: Nej, så han fick rätt i att "det hände inget ute"

Z: Men tror du att det kan vara sånt som bidrar till att barnen faktiskt släpper synen på andra som fientliga om man nu till exempel har något sånt. Alltså att om man faktiskt får bekräftelsen de här gångerna man inte gjort någonting kan hjälpa.

F1: Det tror jag absolut. Att man... Positiv feedback kan man aldrig få för mycket av.

Vi tolkade att förskolläraren var trygg i att barnen inte drog nytta av de negativa tillskrivelser pojken har fått. Vid fråga om förskolläraren tror att detta kan bidra till att barnen får en mindre fientlig syn på andra, svarade förskolläraren att den typen av bekräftelse kan vara till hjälp och att det är en typ av positiv uppmuntran. Intervjuaren satte scenariot i perspektiv och undrade om det finns risk att man ser på barnet som ett barn som "är" hellre än ett som "blir till" i de kontexter de befinner sig i, vilket intervjupersonerna instämde i. Förskolläraren menade på att barnen som upplevs som problematiska inte ens behöver befinna sig i verksamheten för att bli beskyllda för negativa händelser som uppstår.

Detta tycks gå att koppla till Bigsten (2015) om att förskollärare skapar föreställningar om barn, vilket förskolläraren under intervjun menade att hen gjort. Detta då förskolläraren trodde på barnet som anklagade det oskyldiga barnet tills barnet motbevisades av ett annat barn. Förskolläraren menade under intervjun att det var positivt att någon trädde fram med sanningen då barnet som påstått ha slagits brukar beskyllas. Beskyllningar som utifrån personliga antaganden och vanor som beskrivet att förskollärare kan utgå ifrån i fostransituationer som den beskriven ovan. Detta menar Johansson (2002) kan påverka barnen negativt.

Svordomar

Under både observation och intervju framkom att ett vanligt upplevt problem är att barn uttalar svordomar. Förskolläraren berättar att hen visserligen ser ett minskat bruk av svordomar men att hen ändå hör dessa varje dag. Vi fick också ta del av olika teorier kring att barnen använder sig av svordomar, exempelvis för att de hör äldre syskon samt äldre kamrater i området. Förskollärarna menar att barnen ges utrymme att leka ute själva utan vuxens tillsyn och att de på detta vis möter äldre barn och ungdomar som då ”för över” svordomarna till dem.

Z: Men vad tror ni att det här språket beror på? Alltså områdeskopplat eller är det kopplat till att barnen kanske har äldre syskon eller

F1: Jag tror att svordomar generellt är mest kopplat till äldre syskon...

F2: Och äldre kamrater ute i området

F1: Ja, eller... Eller äldre kompisar

F2: Många barn är ute i området och leker själva

Z: Mm...

F2: Och där möter man äldre barn och ungdomar som håller till i området. Men sen kan de lära sig här på skolan men det har inte hänt att det är jättemånga som använder det hela tiden.

Positiv uppmuntran

Förskolläraren lyfte gång på gång upp hur viktigt det är med positiv feedback så fort barnen gör något bra. Hen lyfter att det är viktigt att bekräfta barnen och lyfta deras goda handlingar och egenskaper och att det inte kan ges för mycket positiv feedback, vilket föranleder positiv uppmuntran/feedback att, i teorin vara en strategi som utövas för förebyggande och motverkande av kränkande handlingar i barngruppen. Vidare betonar förskolläraren att denna typ av bekräftelse är av särskild vikt för barn som upplevs ha beteendeproblem.

F2: ...Ehm, låta barnen bli lyssnade på, ehm, alla, att alla får komma till tals. Sen att uppmuntra de goda beteendena men inte blunda för det dåliga men...

F1: Men att vara så pass tydlig som jag sa då, tidigare innan "P2" kom in att "Jag gillar dig, men jag gillar inte det du gör. Det är stor skillnad. Jag tycker inte om att du svär eller att du slår eller så, men dig *som person* tycker jag om".

Z: Men dina handlingar liksom.

F1: "Handlingen är utanför dig" liksom.

Z: Separera person från handling liksom? Att du har ett val typ?

F1: Ja. Ja. Det är jätteviktigt och sen positiv... positiv uppmuntran. Det de gör bra, det de uttrycker och berättar "Titta, vad bra det går!" hela tiden.

Z: Att bekräfta och ge tydliga budskap liksom?

F1: Ja.

Förskollärare 1 nämnde som tidigare under intervjun att positiv feedback och uppmuntran är viktigt. Att säga saker som "Jag gillar dig, men jag gillar inte det du gör. Det är stor skillnad. Jag tycker inte om att du svär eller att du slår eller så, men dig *som person* tycker jag om". Precis som förskollärarna i skolan i Huddinge kommun, kopplar även förskollärarna i Södertälje svordomar till att barnen omges av äldre barn som har ett sådant språkbruk.

Denna koppling som förskollärarna i både Södertälje kommun och Huddinge kommun gör, har BRÅ presenterat. BRÅ menar på att barn som bor i socioekonomiskt utsatta områden löper större risk att umgås med kamrater utan vuxnas tillsyn, vilket leder till att barn påverkas av sina kamrater i större utsträckning än i områden som inte anses socioekonomiskt utsatta (BRÅ 2001:15, s.20).

Konsekvenstrappa

Förskollärarna i Södertälje kommun lyfter en strategi som de benämner "Konsekvenstrappa", där förskolläraren till en början kontaktar vårdnadshavare för att sedan blanda in rektor och där steg tre är en åtgärdsplan som följs upp efter ett par månader där man har samtal med eleven eller med eleven och vårdnadshavaren samt har kontakt med kurator. Förskollärarna framhåller att det är viktigt att påbörja detta redan i förskoleklass för att man ej bör sopa sådant under mattan, och därför kartläggs och dokumenteras allt. Strategin används vare sig det gäller kränkande handlingar utförda under klassrumstid eller då barnen är ute på rast.

Hinder

Under intervju med förskollärarna i Södertälje kommun, berättas det att de stöter på problematik i det förebyggande och motverkande arbetet av kränkande handlingar i barngrupp

då föräldrar ibland skyddar och på så vis uppmuntrar barnens kränkande beteende. De lyfter upp att det har varit extra svårt att under rådande COVID-19-pandemi, bygga relationer till föräldrarna men även till barnen då frånvaron varit högre under pandemin. Ännu ett problem som lyfts är att tiden som barnen går i förskoleklass är kort i jämförelse med förskola och skola, där förskollärarna har flera år på sig att skapa relation till vårdnadshavare och barn. Förskollärarna upplever detta vara ett problem och något som inte går att ändra på i snabb takt utan att det får ta tid och kräver dialog där man förklarar vad som är bäst för barnet. De menar att det bästa man kan göra är att avvakta tills barnet inte är närvarande för att minimera risk för exponering av osämja mellan förskollärare och förälder. Förskollärarna menar att det är av vikt för förskollärare och vårdnadshavare att vara på samma våglängd för att kunna stötta barnet som av förskollärarna upplevs ha beteendeproblem samt att man söker stöd i verksamheten i detta arbete.

F2: Alltså det är ju flera diskussioner och inget som man ändrar på en gång och då kan ju inte jag... vill inte jag skälla ut föräldrarna när barnet är med annars kan ju jag bli... förklara att "det här funkar inte. Så här kan du inte göra. Så här kan du inte säga inför ditt barn för det här är regler som vi har här på skolan som ni måste... eller barnen måste följa. Eller vi också, vuxna. Ehm, så då kan man ha enskilda samtal eller då kanske man till och med kan ha samtal med någon kollega, någon i ledningen eller någon extra för att vi måste se att vi är på samma våglängd, samma linje, att vi jobbar tillsammans. För om vi ska stötta en elev som betar sig illa och kunna utveckla den så måste man jobba ihop.

Vi tolkar förskollärarens tillvägagångssätt vara positivt för barnets utveckling. Då vi tolkade intervjupersonens svar, upplevde vi att hen menade på att hen inte vill sätta barnet i en situation där de vuxna i dess närhet avger dubbla signaler och dessutom exponerar barnet för en fientlig och eventuellt hotfull miljö. Detta går att koppla till det Schultz Larsen (1994) skriver om, vilket är att barn ska stöttas när de genomgår kritiska perioder. Vi tolkar att ett barn som utsätter andra barn för kränkande handlingar och som stöter på dubbla budskap av de vuxna runt om sig, eventuellt kan befinna sig i en kritisk period. Detta går enligt vår tolkning även att koppla till interkulturalitet och det interkulturella perspektivet på så vis att förskolläraren enligt vår tolkning och analys, inte förhåller sig interkulturellt då hen istället för att synliggöra exempelvis maktstrukturer, tycks ha ett tillvägagångssätt som istället påverkar miljön på så vis att maktstrukturen upprätthålls (Dalgren 2012, s.158).

5.3. Huddinge kommun - Intervju

Vi uppfattade inga kränkande handlingar bland barnen eller förskollärare under observationstillfället. Det vi såg under observationstillfället var de strategier och metoder som

förskollärarna använde i syfte att förebygga och motverka kränkningar. En strategi som var av stor vikt är positiv uppmuntran. Under intervjun delar förskollärarna med sig av sina egna upplevelser och tankar kring kränkande handlingar och motverkande samt förebyggande av dessa. Förskollärarna nämner även att det är skillnad på kränkande handlingar i förskolan och i förskoleklass, att handlingarna blir grövre ju äldre barnen blir men att det är individuellt för hur man ser på en kränkande handling och vad det faktiskt är. Förskollärarna anser barnen vara mer medvetna och fortfarande i en fas där man vill testa sig fram.

F1: Något som jag har blivit uppmärksam i skolans värld mer i är ju att en kränkande behandling ehm, sker alltså... Det är ganska ofta men att man kanske inte kan ta alla kränkande behandlingar på så allvarlig grad så man skriver in incidentrapport och så. Så det är hela tiden ett avgörande för oss lärare, förskollärare att...
Ja, men hur allvarlig var den här incidenten? Behöver jag skriva en incidentrapport? Måste jag kontakta vårdnadshavare?

Z: Kan ni minnas någon gång då ni har behövt ta upp händelsen med exempelvis rektor eller vårdnadshavare?

F1: Ja, många gånger!

F2: Det som också är skillnaden mot förskola och förskoleklass nu, det är att vi inte har de hela dan och det är negativt när man pratar om kränkande behandling, för vi kan inte fortsätta följa upp det utan då kommer det andra vuxna och som inte ser samma saker eller heller inte kanske har samma möjlighet att fortsätta hålla i den här händelsen så den inte upprepar sig. Och när det är mer fri egen vald lek då är det också mer utrymme till konflikter och kränkningar, och då är man ändå färre vuxna.

Förskollärarna anser att det är enklare att hindra kränkande handlingar, samt upprepningar av kränkande handlingar i barngruppen när man har barnen hela dagen som i förskolan och inte delar av dagen som i förskoleklass. Förskollärarna anser dessutom att det oftast finns en anledning eller förklaring till varför det finns barn som utsätter andra barn för kränkande handlingar och att det oftast handlar om familjeförhållanden, men inte alltid. Det kan vara föräldrar som separerar eller inte mår bra i sig själva, vilket framkommer i möten med föräldrar när förskollärare känner oro kring ett specifikt barn, vilket enligt förskolläraren gör det viktigt att få information om barnens bakgrund, att veta och att ha kunskap kring varje barn för att kunna motverka och förebygga kränkande handlingarna oavsett om de är verbala eller fysiska.

F2: Det spelar ingen roll om det är den sociala miljön hemma eller om det är att man kan misstänka att det skulle kunna vara en NPF. Vi måste ju bygga relationer extra mycket till de här barnen och till de föräldrarna för tänk, ni såg ju *PJ* idag på samlingen, man försöker ha de här barnen nära sig så att de lyckas för att annars kan det lika gärna bli ett bråk i den hörnan där då om de sitter själva.

F1: Jag vill bara lägga till här att det som du sa med familjeförhållanden och NPF-diagnoser att det alltid kan finnas andra förklaringar, för jag tänker men även i de fallen tänker jag att det är jätteviktigt att vi får reda på hur barnet fungerar hemma, för då får vi också lite förklaring till varför barnet fungerar som den gör i skolan om vi får vetskap kring hur det fungerar hemma med bara föräldrarna. Så att även om det inte behöver

vara hemförhållanden så får vi ändå kunskap kring om vad som fungerar bra och mindre bra hemma och hemmaplan, vilket också kan hjälpa oss i hur vi ska hantera och bemöta barnet.

I verksamheten händer det att barn utövar kränkande handlingar mot andra barn eller vuxna verbalt, detta innehåller alltså kränkningar i form av svordomar eller ibland hot som anses vara våldsrelaterade. Under intervjun fick förskollärarna svara på tidigare upplevda verbala kränkningar i barngruppen och svårigheter som kan uppstå. Förskolläraren lyfte upp att barn kan utsättas för oro i fall det finns ett barn som utsätter andra för kränkningar. Förskolläraren berättade att det uppstått dödshot i barngruppen och att det från yttrandes perspektiv kan verka odramatiskt men uppfattas som "väldigt dramatiskt" hos ett annat barn. Förskollärarna beskriver denna svårighet som en del av det förebyggande arbete med skolans trygghetsteam för att motverka kränkande handlingar, att de var mer aktiva innan COVID-19-pandemin och att det var en del av arbetet som de försökte förmedla vidare till klasserna. Barnens språkbruk var en viktig aspekt som förskollärarna lyfte fram då hen anser att verbala kränkningar kan vara lika stort som en fysisk handling, "men barnen tänker inte så", tydliggör förskolläraren. Förskolläraren lyfter svårigheter i att hitta vägar för att hindra de här orden och menar att det kan vara svårt att säga till barnen "så säger vi inte här" när barnen själva inte vet vad de säger. Hen menar på att det är svårt att stoppa någonting som barnen inte har förståelse för eller när de överhuvudtaget inte vet vad orden betyder.

Z: Ojdå! Och vad tror ni att det kommer ifrån?

F1: Vänner, grannar finns på skolgården och självklart inte alltid ifrån äldre barn, ibland även från vuxna kan det komma, jag tänker massa svärord som barn får höra hemma det kan ju komma här också, och det kan vara såhär riktigt grova ord som att "nämen jag ska knulla din mamma" till exempel och det har jag fått en liten chock i förskoleklass att det ens existerar. För det gör det inte riktigt i förskolan skulle jag inte säga, där är det lite mer "dumma dig" det går ju inte och jämföra "dumma dig" och "bajskorv". Alltså det är ju en sak som kan uppfattas såklart ledsamt av en mottagare men att få höra "att jag ska döda dig eller knulla din mamma", alla de här "fuck you" alltså sådana här fruktansvärda ord som till och med är väldigt hårt för en vuxen att få höra. Det har jag inte riktigt räknat med när jag kom till förskoleklass att det här var att handskas med, men det jag också har sett i alla de allra flesta fall att det är oladdat, de vet ju inte vad de säger. Det här är som att säga bajskorv, dumma dig.

Barn från socioekonomiskt utsatta områden tenderar i större utsträckning att uppvisa och utföra kränkande handlingar i skolan och förskolan, vilket kan förknippas med Zachrissons (2015) beskrivning om stress som uppstår i hemmiljön, samt ekonomi. Zachrisson (2015) studie visar på att det kan leda till att föräldrar inte kan bibehålla rutiner och därefter ger barnen en strängare uppfostran. Detta kan öka risken för konflikter i vardagen vilket resulterar till en bristande

emotionsreglering, då det blir svårare för barnen att förhålla sig till sina negativa känslor. Förskollärarna kunde koppla detta till föregående arbetsplatser i skolor där detta syns i andra kommuner, men däremot inte i skolan de arbetar på idag.

Positiv uppmuntran

Tullgren (2003) lyfter fram två tekniker som används och påverkar hur förskollärare fostrar barn genom uteslutande tekniker eller inneslutande tekniker. Det förskollärarna i Huddinge kommun tydligt använder i sina strategier och metoder i mötet med barnen är inneslutande tekniker, där positiv uppmuntran och uppmärksamhet är av stor vikt. Tullgren (2003) menar att man individualiserar barnen och försöker normalisera dem i deras uppföranden, vilket fungerar som en korrigerande funktion oavsett vilken teknik det handlar om. Förskollärarna upplever att positiv uppmuntran resulterar till att stärka de barnen som uppvisar aggressiva tendenser, där de själva tillslut vill göra som de barnen som anses göra rätt i sitt uppförande.

F2: Jag tänker att vi försöker i möjligaste mån lyfta det som är positivt

Z: Ja, men jag tänkte att ni nämnde lite med det här att ni förbereder med att liksom "ni har varit så duktiga" och "idag ska vi göra si och så", men det är ju verkligen en strategi.

F1: Åh, ja!

F2: Det är inte alltid man kommer ihåg, då är man ju inte alltid sitt bästa jag, men jag började med att säga tänk på hur samlingen var igår, den var jättebra, satt det inte blir den här "inte" utan försöka prata i positivt, sen ehm jag tänker när vi också försöker säga positivt att "o titta på Marija vad fint du sitter, Marija vad fint du räcker upp handen" och lyfta de barnen som gör positivt och rätt.

F1: Och då blir det tillslut att de här barnen som kanske annars sällan ofta får höra "gör inte så" så får de ändå höra att "titta vad fint du sitter" och hens namn liksom. För att de tillslut vill göra som de barnen som gör rätt för att också få höra sitt namn, satt det blir inte att vi hela tiden säger till.

Bigsten (2015) menar på att förskollärares förhållningssätt utifrån särställning, existens och ordning kan tendera att vara motsägelsefulla och inneha en överordnad styrning mot barnen och att det uppstår omedvetna föreställningar bland förskollärare. Även om förskollärare vill uppnå en ordning där barnen ska få förståelse för regler i verksamheten och lära sig ta ansvar för sina egna handlingar, så kan relationen mellan dessa värden problematiseras framförallt utifrån den insamlade data av observationer som nämnts i tidigare avsnitt.

5.4. Sammanfattning av resultat och analys

5.4.1. Observationer

Som tidigare nämnt är de biologiska, kognitiva samt emotionella aspekterna kritiska i barndomen för människans utveckling. Den biologiska utvecklingen representerar människans yttre, fysiska utveckling, den kognitiva står för människans skapande av det inre som tänkande och språk och den emotionella utvecklingen speglar bildande av känslor och behov och hur dessa ter sig i handlingar och beteenden. Dessa aspekter är indelade i tre men det är viktigt att komma ihåg att de tillsammans utgör människans personlighetsutveckling. Studiens analys genomsyras av hur förskollärarna bemöter barnen som de anser ha beteendeproblem. Analysen är gjord utifrån teorier som går att koppla till biologisk, kognitiv och emotionell utveckling hos barn. Vi finner kopplingar mellan de tre utvecklingsaspekterna och Dalgrens (2012) beskrivning av ett interkulturellt förhållningssätt. Dalgren menar att ett sådant förhållningssätt förespråkar värnande om individens olikheter och klassar olikheter som en positiv faktor som främjar mångfald hellre än att klassa olikheter som avvikande från norm. Vidare menar Dalgren att ett interkulturellt förhållningssätt går att koppla till skolans styrdokument då även dessa främjar synliggörande och avverkande av maktstrukturer samt sätter allas lika värde, trots olikheter, i fokus (Dalgren 2012, s.158),

I den första observationen från Södertälje upplever vi ett barn som blir utmålat av förskolläraren som "sist" genom att få sitta kvar och göra klart sin uppgift medan alla andra barn väntar på barnet precis invid och dessutom kränker barnet verbalt. Detta kopplar vi till en maktbaserad ansats där förskolläraren agerar som en ledare för att bestämma hur konflikten bör lösas och hanteras, det ger dessutom förskolläraren tvångsmakt i situationen (Hakvoort 2020, s.41). Vi uppfattar förskollärarens agerande i situationen som bristande i förhållande till barnets behov då barnet blev kränkt av ett annat. Enligt Schultz Larsen (1994) kan detta barn genomgå en kritisk period, i vilken han behöver stöd och stimuli från förskolläraren för att inte hämmas i sin utveckling (Schultz Larsen 1994). Det barn som flera gånger fick höra nedvärderande ord från det andra barnet, vände sig till förskolläraren för stöd. Man kan tolka det som att barnet ville undvika eventuella, dysfunktionella handlingsstrategier. Barnet tycktes få avslag i sökande efter stöd, vilket ledde till att aggression utövades som ett defensivt svar på frustration och provokation. Förskolläraren förnekade därefter barnets emotioner och reglering av känslorna som uppstod, genom att tysta ner honom och genom att påstå att ingenting har sagts. Detta resulterade till upplevd bristande emotionsreglering då barnet inte kunde hantera de negativa

emotionerna som förekom. Detta genom att uttrycka vrede och aggressiva tendenser i situationen.

Vid svordomar, hot, upplevda beteendeproblem och kränkande handling har vi under observation upplevt att förskolläraren bortser från den positiva uppmuntran som hen menar att hen använder som strategi för att förebygga och motverka kränkande handling i barngrupp. Vi tolkade att förskolläraren tillägnade sig åt att tillrättavisa barnen genom tillsägelser hot om straff då barnen inte löd det förskolläraren uppmanade till eller då barnen uppvisade utåtagerande tendenser samt andra kränkande beteenden.

I observation 2 och 3 från Södertälje upplever vi samma barn hamna i kränkande och maktutövande positioner. I observation 2 använder förskolläraren sig av makt som istället för att "straffa" barnet, uppfattar honom som konstig framför alla andra barn genom att i förväg bedöma hans beteende kring brytande av eventuellt rådande normer. Detta i tron om att det barnet har tendenser som av förskollärare upplevs som beteendeproblem (Dolk 2013, s.26–27). I den tredje observationen blir barnet kränkt av ett annat barn ute på gården. Händelsen kan förknippas med ett beteendeanalytiskt perspektiv som menar att kontrollen över en aktivitet ligger hos omgivningen och alltså inte barnet som assistenten i observationen syftar till. Att peka ut ett barn som "speciellt" för att det har en diagnos kan ge konsekvenser för barnens välmående och ha påverkan på bland annat lärande och identitet. Detta går att koppla till det punktuella perspektivet som för bort barnet ur sammanhanget och som leder till att man ser barnet som ett barn *med* svårigheter (Ahlberg 2015, s.53). Assistenten uppvisar sedan tydliga signaler till barnet som då inte får konsekvenser för det kränkande beteendet. Detta kan dessutom ses som ett frikort barnet får för hans handlingar och som bidrar till särbehandling. Barnet som blev kränkt och som under en lång tid var ledsen fick ingen typ av stöd av rastvärdarna, vilket var anledningen till att observatörerna ännu en gång fick agera och ge barnet trygghet. Barnet som blev kränkt brukar ibland tendera att visa aggression mot andra barn som betar sig orättvist eller kränkande mot honom. Detta hände dock inte i situationen men ändå upplevs han som ett barn med beteendeproblem av de vuxna enligt observation. Ena observatören fick detaljerat förklara hela händelsen innan en av rastvärdarna insåg att det hela var fel agerat av de andra som var ute på plats. Den direkta responsen för ett barn som exponeras av kränkande handlingar är i första hand den hantering av stressen som uppkommer, men som snabbt utvecklas till aggression och däribland fysiskt våld gentemot personen som kränker. Till

följd av detta anses barnet utöva en dysfunktionell handlingsstrategi som dessutom resulterar till att hen ses som ett barn med beteendeproblem.

Vi tolkar barnens reaktioner under första och andra observationen som ett defensivt svar på provokation och frustration. I detta fall från en förskollärare som genom sina antaganden om barnet som uppenbarar sig i observationen, inte uppmuntrade till gott beteende i förebyggande syfte utan påpekade det mindre bra som barnet brukar göra. Enligt von Tetzchner (2016) så kan barn låta bli att reagera med aggression och kränkande handling om en vuxen finns närvarande eftersom barnet anser den vuxne vara ansvarsbärande för ingripande (von Tetzchner 2016, s.601).

Barnets reaktion uppfattades vara av typen *reaktiv aggression*. Enligt Biju och Baer (2016) skulle beteendet, i detta fall den reaktiva aggressionen kunna ökas eller minska utifrån *stimulus* beroende på hur situationen formas av omgivningen. Detta upplevde vi stämna då vi som observatörer medlade i konflikten (von Tetzchner 2016, s.45). Pojken med NPF-diagnos kränkte den andre pojken, vilket vi anser är ett problematiskt tillvägagångssätt. Detta då det enligt Nordin-Hultman leder till risk att barn internaliserar eventuella svårigheter som avvikelser hos sig själva. Detta i sin tur leder till att den pedagogiska verksamheten osynliggörs och förskollärares kompetenser och undervisningens utformning åsidosätts som oviktiga för barnets utvecklande av färdigheter och förmågor (Nordin-Hultman 2004). Slutligen upplever vi att i de samlade observationerna att förskollärares förhållningssätt gentemot barnen tydligt relaterar till det punktuella perspektivet, vilket tillåter förskolläraren att leta efter svagheter hos barnen istället för att fokusera på vart man som förskollärare vill att barnen ska befinna sig (von Wright 2001, s.18).

Enligt von Tetzchner har barn som uppfattas som aggressiva sämre förmåga att urskilja och betrakta andra människors perspektiv. Detta föranleder förskollärares tillvägagångssätt i relation till observationerna att ha negativ påverkan på barnet som har aggressiva tendenser, i vilka kränkande handlingar uppstår då pojken möts av avslag och hot om straff. Barnets förståelse av den omgivande miljön går att koppla till det socialkognitiva perspektivet. Detta menar att barns prosociala och antisociala beteende och hur de lär sig att uppfatta människor i olika situationer beror på de faktorer som stöttas eller stärks i omgivningen och som då kan resultera i aggressiva handlingar (von Tetzchner 2016, s.609).

5.4.2. Intervjuer

Under intervjuerna mellan de två skolorna upplevde vi skillnad mellan förskollärarnas förhållningssätt i koppling till den vuxnes medvetenhet kring det relationella perspektivet. Förskolläraren i Södertälje kommun tystade under observation ner barnen verbalt och fysisk, genom exempelvis sätta handen över mun på barnet. Detta medan förskolläraren i Huddinge kommun skapade goda förutsättningar för barnet som upplevs vara i behov och visa stöd genom att vara närvarande, exempelvis klappa eller sätta handen på barnets axel för att uppmärksamma och lugna barnet (Ahlberg 2015, s.48).

Som nämnt under resultat, berättades det under intervjun i Södertälje att man främjar positiv utveckling hos barn genom att låta alla barn komma till tals, att uppmuntra goda beteenden och inte blunda för de dåliga. Till analysen har det framkommit att denna strategi som uttalats, inte utövas i verksamheten till skillnad från skolan i Huddinge kommun. I kontrast till resultaten vi tolkade i intervjun, fann vi under observation att vidare förebyggande arbete kan behövas för att motverka kränkande och/eller allmänt stötande beteende i barngruppen. Vi uppfattade att barnen använde sig av grova svordomar som barnen själva inte uppfattar vara svordomar. Kontrasterna vi uppfattat mellan observation och intervju i Södertälje vad gäller teori och handling kan kopplas till Schöns (2014) begrepp *den reflekterande praktikern*. Man kan uppfatta förskolläraren brista i de reflekterande aspekterna som Schön menar krävs för att i sin yrkesprofession utgå från välgrundade teorier och vara medveten om vikten av ett gott samspel mellan teori och praktik. Denna typ av reflekterande förmåga minimerar risk för att tänkande och handlande står som motpoler till varandra samt att denna förmåga ger praktikern insikt om att den formar praktiken (Schön 2014, s.368–372). Detta upplever vi att förskollärarna i Huddinge gör, till skillnad från Södertälje där man verkar brista i insikten kring hur man formar sin praktik sett till studiens resultat. En viktig aspekt att ta upp till analysens del är även bristen på förskollärare under rasterna. Som tidigare nämnt, menar förskollärarna under intervjun att det enbart är assistenter på gården och att det ibland sker förvirring kring om barnen talar sanningen eller ej. Hur skyddar man barnen från kränkningar och hur skyddar man de som anses "vara" problematiska från att oskyldigt straffas? Här upplever vi ännu en gång det som Donald Schön beskriver som reflektion-i-handling. Vi upplever att förskolläraren beskriver vad hen vill göra i praktiken men i praktiken så tycker vi inte oss se teorin. För hur ska man som förskollärare kunna påverka barnens utvecklingsmässiga miljö om förskolläraren inte finns i den närmsta miljön?

Enligt ett socialkonstruktivistiskt perspektiv på lärande är människan oupplösligt sammanfogad med det sociala sammanhang som den befinner sig i. Detta bland annat genom att barn internaliserar yttre skeenden som de upplever i interaktion med andra och som sedan förvandlas till inre processer. Under intervju med förskollärarna i Södertälje förmedlade förskollärarna att barns bruk av svordomar anses vara områdeskopplat medan förskollärarna i Huddinge menade på att de inte ser positiva korrelationer mellan kränkande handlingar och eventuellt utsatt område. Kopplingen som görs av förskollärarna i Södertälje går att ställa invid den påverkan som den socioekonomiska aspekten har på föräldrars uppfostran i sådana områden som BRÅ beskriver även kan ha effekt på utvecklande av kriminalitet beroende på övriga förutsättningar som barn ges (BRÅ 2001:15, s.20).

Vi uppfattade positiv uppmuntran som en strategi som intervjupersonerna lyfte upp som funktionell i mötet med barn. Vi upplevde dock en skillnad mellan skolorna i de olika kommunerna. Under intervju i skolan i Huddinge beskrev förskollärarna hur viktigt det är med positiv uppmuntran, vilket vi upplevde att de faktiskt fokuserade på under observationerna. Detta till skillnad från skolan i Södertälje där man under intervju berättade om positiv uppmuntran som kontinuerligt tillvägagångssätt, särskilt i mötet med barn som upplevs ha beteendeproblem, men inte agerade utifrån det i praktiken. Förskollärarna var inte heller närvarande under rasterna ute på gården, vilket var av stor vikt för förskollärarna i Huddinge kommun att vara.

6. Diskussion

6.1. Strategier och metoder

Vi har med de resultat som vi tolkat och analyserat, kunnat uppleva och återberätta hur förskollärare bemöter barn som de upplever ha beteendeproblem. Vidare har studiens syfte varit att undersöka hur förskollärare arbetar förebyggande och motverkande mot kränkningar i förskoleklassen. I studien har en jämförelse mellan två skolor som är placerade i olika kommuner gjorts utifrån hur förskollärarna bemöter barn som de upplever ha beteendeproblem. Vi har med studiens resultat kunnat peka på att exempelvis brister i systematiskt förebyggande och motverkande arbete samt avsaknad eller brist på utbildade förskollärare som närvarar under hela skoldagen, är ett faktum i ena skolan. Detta samtidigt som vi också kunnat peka på att den andra skolan med det förebyggande arbetet och sina strategier, kunnat uppnå en miljö där kränkningar inte är vanligt förekommande. Våra resultat har vi kunnat koppla till det som vi nämnt i tidigare forskning om hur barn påverkas genom ilska och att de uppvisar aggression

gentemot sina klasskamrater när de hamnar i stressade utgångslägen som de själva behöver hantera på plats. Detta skriver Cummings (1987) i sin studie om hur barnen hanterar och reagerar på sådana händelser oavsett om det är andra barn eller i vissa fall vuxna som uppvisar kränkande handlingar. Med denna studie har vi kunnat ge en något specifik inblick i att förskollärare, genom sitt bemötande utifrån unicitet, existens och särställning, kan påverka hur barnen i hur de reglerar emotioner i verksamheten. Med detta kan vi peka på att vår studie tycks bekräfta Bigstens studie (Bigsten 2015). Något som Campos, Frankel & Camras i sin forskning menar kan leda till att barnens emotionsreglering påverkas negativt genom att barnens förmåga att anpassa intensiteten i emotioner under händelser som av barnet upplevs emotionella och där barnet behöver kontrollera sina handlingsimpulser (Campos, Frankel & Camras 2004).

De strategier som framträdde i studien kan delas in i två olika kategorier: medvetna och omedvetna. I och med intervjuerna presenterades exempelvis en strategi som ”Konsekvenstrappa”, som tycks kunna kopplas till konflikthantering. Konflikthantering är en metod som förskollärarna i båda kommuner förespråkar i förebyggande samt motverkande syfte, där exempelvis positiv uppmuntran lyfts upp som en förebyggande strategi. Vi upplever denna strategi ligga i stort fokus för förskollärarna i mötet med barn. Förskolläraren i Södertälje kommun trycker på vikten av detta i mötet med barn som upplevs ha beteendeproblem och förskollärarna i Huddinge menar på att de sett positiva korrelationer mellan positiv uppmuntran och social och kognitiv progression hos barn.

6.2. Jämförelse

Vi valde en utvecklingspsykologisk huvudteori, i vilken flera teorier ingår. Detta för att uppmärksamma förskollärare på de olika aspekter som vi anser vara av vikt att ha i åtanke i möten med barn både utifrån egenupplevda erfarenheter i barndomen men även erfarenheter upplevda som vuxen i arbetet med barn. Denna studie är som tidigare nämnt influerad av vår oro för hur barn upplevs och bemöts av förskollärare *idag* i jämförelse med hur vi upplevde att vi blev sedda och behandlade när vi var barn och hur vi upplevt att det påverkat oss i vuxenlivet. Vi fann stöd i forskning i att kränkande handlingar har en påverkan på barn i deras barndom och att förskollärare spelar en stor roll i stödet som barn behöver under kritiska perioder. Vi upplevde att det framstår en högre risk för påverkan av kränkande handlingar bland barn i utsatta områden som Södertälje kommun än i Huddinge kommun, även om förskollärarna i Huddinge påstod att barn som kommer från socioekonomiskt välbärgade områden också kan visa på beteendeproblem. Vi upplevde däremot att de kränkande handlingarna som

förskollärarna upplevde från barnen inte var i samma grad som i Södertälje kommun, då barnen utförde grövre handlingar både verbalt och fysiskt. Förskollärare som upplever barn "problematiska" och antar ett punktuellt perspektiv finns ännu i praktiken trots att det finns teorier som främjar ett relationellt perspektiv. Detta pågår fortfarande i dagens Sverige i jämförelse med för cirka 25 år sedan under våra unga dagar som barn. Vi ser märkbara skillnader i hur man ser på barn, vilket bör ses som indikation på att vidare forskning krävs. Förskoleklassverksamheten är en plats där ingen ska exkluderas utifrån diskrimineringsgrunderna och där det görs klart vilka rättigheter samt skyldigheter barn och deras vårdnadshavare har (Lgr11/17, s.2).

Vi anser att ett medvetet interkulturellt förhållningssätt hade bidragit till att förskollärarna hade förhållit sig kritiska till det egna arbetssättet och ens egna värderingar och normer men även lika kritiska till verksamhetens normer. Riktlinjerna man finner i läroplanen går att koppla till Dalgrens syn på ett interkulturellt förhållningssätt, vilket är att synliggöra och avverka maktstrukturer och normaliserar allas lika värde trots olikheter (Dalgren 2012, s.158). Förskoleklassen *ska* vara en plats där alla främjas undervisning som är anpassad till varje barns förutsättningar och behov. Den kontakt vi fick med originalupplevelsen av hur förskollärare bemöter barn som de upplever ha beteendeproblem ledde till att vi insåg att vidare forskning är av vikt för att undersöka hur förskollärare, vårdnadshavare, områden etcetera kan påverka barns kognitiva, sociala och emotionella utveckling (van Manen 1997, s.31).

6.3. Svårigheter

Under intervjuerna förmedlar förskollärarna att de upplever svårigheter i att det finns exempelvis resursenliga faktorer som kan påverka det förebyggande och motverkande arbetet mot kränkande handlingar i förskoleklassverksamheten. Förskollärarna menar att de finner stöd av skolläda men att bristen på personal ändå påverkar detta arbete. Detta kan man koppla till det förskolläraren i Södertälje kommun berättar under intervjun när det kommer till personalresurser. Förskolläraren berättade att det oftast inte närvarar några förskollärare under lunchrasten, utan att de vuxna som närvarar är vikarier och assistenter. Vidare återberättar förskolläraren att det finns barn som stigmatiseras utifrån att de har återkommande antisociala tendenser, vilket leder till att dessa beskylls – även om och när de inte befinner sig i verksamheten. I ett exempel berättar förskolläraren om hur en pojke som upplevs som ett barn med beteendeproblem blir anklagad tills ett annat barn väljer att gå i god för honom och "rentvå" honom. Förskolläraren i Huddinge beskriver svårigheter i att påverka språkbruket på

ett positivt vis då förskollärarna upplever att barn inte alltid förstår innebörden och laddningen som kränkande yttranden, vilket leder till att hantering av sådant språkbruk förekommer med svårigheter för förskollärarna att motverka. Svårigheter som tas upp i relation till detta är att man som förskollärare kan komma att ifrågasätta huruvida allvarlig incidenten är och hur den ska följas upp. Exempel på hur förskollärarna följer upp sådana incidenter är via att skriva så kallade incidentrapporter och/eller kontakta vårdnadshavare. Vid kontakt med vårdnadshavare har man deras oro i åtanke, vilket föranleder förskollärarna att vara varsamma med *när* och *hur* incidenter framställs till vårdnadshavare. I Södertälje kommun menar förskollärarna på att kontakten med vårdnadshavare tas lättare på än i Huddinge då de framställer att vårdnadshavare kontaktas i första hand, om inte barnen i förhand står för förmedlande av eventuell incident. Förskollärarna i både Södertälje kommun och Huddinge kommun nämner att områdeskulturen kan ha effekt på förskoleklassbarns språkbruk, vilket kan ses som något som försvårar det förebyggande och motverkande arbetet mot kränkande handling då man som förskollärare inte har tillsyn efter skoltid.

Svårigheter som *vi* tolkar att förskollärarna möter genom observation kan kopplas till Cummings (1987). Detta då förskolläraren upplevs bemöta barns aggression som en dysfunktionell reaktion och handlingsstrategi. Vi uppfattar att förskolläraren inte ser till aggression som en handlingsstrategi och tycks syfta till specifika barns aggression till Dodge (1996) beskrivning av proaktiv aggression hellre än en reaktiv sådan. Under observationerna i Södertälje tolkade vi förskolläraren som maktutövande i majoriteten av situationerna. Detta anser vi vara ett problem då antagande av en maktbaserad ansats i konflikthantering kan leda till att man normaliserar och kontrollerar barnen för att de ska passa in i en ram som man som förskollärare kan ha skapat utifrån föreställningar, värderingar och normer. Detta menar Haakvort (2020) i sin hänvisning till Jordans (2015) forskningsstudie. Vi tyckte oss uppfatta att miljön blev än mer negativt laddad utifrån förskollärarens maktbaserade tillvägagångssätt. Något som vi anser vara försvårande för det förebyggande och motverkande arbetet mot kränkningar är hur förskolläraren i konflikthanterings syfte rör sig runt barnen som ”stör” och genom detta tillrättavisar barnen, hotar dem med bestraffning samt osynliggör dem. Ett problem anser vi även ligga i att förskolläraren själv inte tycks ha reflekterat över det egna tillvägagångssättet. Ett synsätt som man kan anta i fall som detta är Qvarsells (2011) syn som menar:

”Men i en mening kan det också vara riktigt att den vuxne placerar sig själv i centrum, bokstavligen mitt i rummet, med sin kompetens och sitt intresse, genom att göra det man menar att också barnet ska göra. Alltså inte vandra runt som en kontrollant eller inspektör för att se vad barnen gör, utan vara ganska stillasittande så att barnen kan söka upp pedagogerna när barnet så önskar för att få hjälp eller synpunkter på vad man gör” (Qvarsell2011, s.72).

6.4. Slutdiskussion

Avslutningsvis vill vi lyfta resultat som utifrån intervjuerna visar på att den vanligast förekommande medvetna strategin för bemötande av barn som kränker andra barn är positiv förstärkning. Däremot visade observationerna på att förskollärare i praktiken kan komma att använda sig av andra strategier, i form av uteslutande tekniker som hot om bestraffning, skarpa tillsägelser och osynliggörande mot specifika barn. Resultatet av studien visar även på stora skillnader mellan de två förskoleklasserna som vi undersökte där en av skolorna beskriver ett systematiskt förebyggande arbete med utbildade förskollärare som närvarar under hela skoldagen, vilket verkar ha resulterat i en avsaknad av kränkande handlingar. Observation av den andra skolans förskoleklass visade dock på att det fattas förebyggande strategier i arbetet och i huvudsak har utbildad personal som tar hand om rastverksamheten samt personal som uppfattningsvis fokuserar på att hantera de återkommande kränkningar som uppstår mellan barnen, men som inte har den kompetensen som krävs för att göra det utifrån medvetna strategier.

Vår slutsats är att förutsättningarna skiljer sig markant mellan de båda skolornas förskoleklasser, och att skolans mål att skapa likvärdiga förutsättningar för alla människor, verkar vara i behov av ytterligare medvetet arbete för att uppnås. Samtidigt visar studien med exemplet i Huddinge att det är möjligt att forma en miljö som i sig motverkar kränkningar mellan barn. Vidare studier av sådana goda exempel skulle kunna bidra till kunskap om hur sådana miljöer kan skapas.

7. Referenslista

Ahlberg, Ann (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar. 2.*, [förändrade] uppl. Stockholm: Liber

Andersson, Tommy (2001). Kriminell utveckling: tidiga riskfaktorer och förebyggande insatser. Stockholm: Brottsförebyggande rådet (BRÅ)

Tillgänglig:

http://www.bra.se/download/18.cba82f7130f475a2f1800018789/2001_15_kriminell_utveckling.pdf [2021-03-22]

Bigsten, Airi (2015). Fostran i förskolan. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2015

Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/38772> [2021-03-22]

Campos, J. J., Frankel, C. & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*.

Tillgänglig: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x> [2021-03-22]

Caprara GV, Dodge KA, Pastorelli C, Zelli A. (2006). The Effects of Marginal Deviations on Behavioral Development. *Eur Psychol*. 2006;11(2):79-89.

Tillgänglig: <https://doi.org/10.1027/1016-9040.11.2.79> [2021-03-17]

Cummings, E. Mark (1987) "Coping with Background Anger in Early Childhood." *Child Development*, vol. 58, no. 4, 1987, pp. 976–984. *JSTOR*,

www.jstor.org/stable/1130538. [2021-03-22]

Dalgren, Sara (2012) Att göra det *annorlunda* normalt – interkulturell förskoleförskollärareik i praktiken I: Goldstein- Kyaga, K, Borgström, M och Hübinette, T (2012). *Den interkulturella blicken i pedagogik - Inte bara goda föresatser*. Södertörns Studies in education. Huddinge

Denham, S. A. (2007) Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognitions, Brain, Behaviour* [2021-03-22]

Dolk, Klara (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet

Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology: From infancy to old age*. Blackwell Publishing.

Eisenberg, N. (1991) Meta-analytic contributions to the literature on prosocial behavior. *Personality and Social psychology Bulletin*

Tillgänglig: <https://doi.org/10.1177/0146167291173007> [2021-03-23]

Franzen, Karin (2014). Sandlådan med nya ögon. I: Löfdahl Hultman, Annica, Hjalmarsson, Maria & Franzén, Karin (red.) (2014). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Hartman, Sven G. (1993). *Handledning: liten handbok för den som arbetar med projekt, specialarbeten eller rapporter*. 2. [rev.] uppl. Linköping: Univ., Lärarutbildningen

Hellman, Anette (2010) *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*.

Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22776/2/gupea_2077_22776_2.pdf [2021-03-22]

Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20(6), 1120–1134.

Tillgänglig: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.6.1120> [2021-03-22]

Johansson, Eva. (2002). Morality in preschool interaction: Teachers' strategies for working with children's morality. *Early Child Development and Care*

Tillgänglig: <https://doi.org/10.1080/03004430210887> [2021-03-22]

Jonsson, Agneta (2013). Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan: barns perspektiv och nuets didaktik. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2013

Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/34089> [2021-03-22]

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Tredje [reviderade] upplagan Lund: Studentlitteratur

Léon. R. (2001) På väg mot en diversifierad normalitet. I: Bigestans, A. & Sjögren, A. (Red) *Lyssna. Interkulturella perspektiv på multietniska skolmiljöer*. Tumba: Mångkulturellt centrum.

Lgr11, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* 2011: reviderad 2017. (2017). [Stockholm]: Skolverket

Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3813> [2021-03-24]

Löfdahl, Annica (2011) ”God forskningssed – regelverk och etiska förhållningssätt” I: Annica Löfdahl, Maria Hjalmarsson & Karin Franzén (red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Markström, Ann-Marie (2005) *Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie*. Diss. Linköping: Linköpings Universitet, Department of Educational Sciences

McLeod JD, Uemura R, Rohrman S. (2012). Adolescent mental health, behavior problems, and academic achievement. *J Health Soc Behav*.

Tillgänglig: <https://doi.org/10.1177/0022146512462888> [2021-03-23]

Nordin-Hultman, Elisabeth (2004) *pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Diss. Stockholm: Liber.

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

Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2043/12151> [2021-03-24]

Patel, Runa & Davidson, Bo (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Femte upplagan Lund: Studentlitteratur

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Penke, L., Denissen, J. J. A. and Miller, G. F. (2007) ‘The evolutionary genetics of personality’, *European Journal of Personality*, 21(5), pp. 549–587.

Tillgänglig: <https://doi.org/10.1002/per.629> [2021-03-22]

Precht, H.F.R. (1974) The behavioural states of the human infant. *Brain research*

Tillgänglig: [https://doi.org/10.1016/0006-8993\(74\)90454-5](https://doi.org/10.1016/0006-8993(74)90454-5) [2021-03-22]

Qvarsell, B. (2011) Demokrati som möjlighet i små barns liv och verksamhet, *Tidsskrift för Nordisk barnehageforskning*, 4(2), s. 65–74.

Schultz Larsen, Ole (1994). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Studentlitteratur

Schön, Donald (2014). Att lära ut konstnärlighet genom reflektion-i-handling. I: Hjertröm Lappalainen, Jonna (red.) (2015). *Klassiska texter om praktisk kunskap*. Huddinge: Södertörns högskola

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Tullgren, Charlotte (2003). Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet. Diss. Lund: Lunds universitet, 2004

Tillgänglig: http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/7828/valreglerade_friheten.pdf [2021-03-22]

Van Manen, Max (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. 2. ed. Ontario: Althouse press

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

Tillgänglig: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhallsvetenskaplig-forskning.html> [2021-03-22]

Von Tetzchner, S. (2016). *Utvecklingspsykologi* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

von Wright, M. (2001) Det relationella perspektivets utmaning. En personlig betraktelse. I: Skolverket: *Att arbeta med särskilt stöd. Några Perspektiv*. Stockholm: Liber (12 s)

Vygotskij, Lev Semenovič (1934). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2001.

Widerberg, Karin (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

Zachrisson HD, Dearing E. (2015) Family income dynamics, early childhood education and care, and early child behavior problems in Norway. *Child Development*.

Tillgänglig: <https://doi.org/10.1111/cdev.12306> [2021-03-22]

8. Bilagor

8.1. Intervjuguide

Denna intervju är en del av en studie som riktar sig till att synliggöra hur förskollärare stöttas och agerar i det vardagliga arbetet för förebyggande och motverkande av kränkningar samt främjande av solidaritet i barngruppen. Intervjun kommer att spelas in via ljudupptagning. Har du några frågor innan intervjun startar?

”... kränkande behandling eller trakasserier som innebär en upprepad negativ handling när någon eller några medvetet och med avsikt tillfogar eller försöker tillfoga en annan skada eller obehag.

Skolverkets definition av mobbning. Begreppet mobbning används inte i Skollagen.”

Skollagen menar att förskolan är en demokratisk verksamhet som ska främja aktning för människolivets okränkbarhet.

- Kan du minnas första gången du uppfattade kränkningar i barngruppen?
- Kan du minnas någon gång då du behövt ta upp händelsen med exempelvis rektor eller vårdnadshavare?
- Har du sett samband mellan kunskap om barnets hemmiljö och eventuellt avvikande beteende i barngruppen?

Du ska få ett kort scenario uppläst:

Samling.

Ett barn i barngruppen uppvisar kontinuerliga aggressiva tendenser. Under samlingen kränker hen upprepat en kamrat genom att säga att hen är ”tjock” och ”ful”. Det händer även att hen tar fysiska tilltag på kamraten. Du säger till flera gånger men samlingen går inte att fortsätta.

- Har du erfårit liknande scenario? Vad har du gjort då? Om inte, vad skulle du göra?
- Vilka dilemman erfår du kan uppstå i sådana situationer där ett barn upprepade gånger, stör samlingen?

- Vilka metoder och strategier anser du vara viktiga för att främja en positiv utveckling hos barnen som uppvisar aggressiva tendenser? Relationer, samspel, gruppstärkande övningar?

Enligt läroplan för förskolan ska man leva upp till att möta varje barns behov.

- Anser du att verksamheten där du arbetar, möjliggör för dig att göra det?
- Får du stöd i att leva upp till detta i ditt vardagliga arbete? Vad upplever du för stöd?
- Vilka dilemman upplever du kan uppstå?

Har du några tillägg eller frågor?

8.2. Mall för informerat samtycke

INFORMATION OM MEDVERKAN I EXAMENSARBETE

Vi är studenter på förskolläraryrket vid Södertörns högskola. Denna termin på utbildningen skriver vi en uppsats som omfattar en undersökning som är relevant för förskolans praktik och vårt kommande yrke som förskollärare. Studien kommer att handla om att synliggöra hur förskollärare agerar och stöttas i det vardagliga arbetet för förebyggande och motverkande av kränkningar. Syftet är även att undersöka förskollärares kunskap/medvetande gällande konsekvenser, för barn som utsätts/blir utsatta för kränkande handlingar, senare i vuxenlivet.

För att samla in material till studien skulle vi gärna vilja besöka Trångsundsskolan mellan den 15-19 Mars. Vi skulle då vilja intervjua förskollärare på plats och observera barnen i deras vardagliga miljö. De verktyg som vi ska använda oss av inför undersökningen är anteckningar, ljudupptagning och videoupptagning.

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 oidentifieras 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 diskuteras i samband med examinationen, och kommer att arkiveras.

Med detta brev vill jag be om ert medgivande för ert barns deltagande i studien. All medverkan i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats. Om ni samtycker till studien fyller ni i bifogat formulär. I sådant fall kommer även barnen att bli åldersadekvat informerade om studien och de ges då också möjlighet att besluta om sitt eget deltagande.

Kontakta gärna oss eller min handledare/delkursansvariga lärare för ytterligare information!

Vänliga hälsningar,
Marija Vujkovic & Zena Assali

Mail:
XXX & XXX

Handledare:
Petra Lundberg Bouquelon
Södertörns högskola
XXX
XXX

FORMULÄR FÖR SAMTYCKE TILL DELTAGANDE I STUDIE

Jag/vi **samtycker** till att mitt/vårt barn deltar i studien.

Barnets namn:

Vårdnadshavares namnunderskrift/er

Formuläret återlämnas till någon av förskollärarna så fort som möjligt. Om du/ni inte samtycker till att medverka i studien så bortse från detta brev.