



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för  
Förskolläroarutbildning Utbildningsvetenskap  
HT 2017

## **Motstånd eller trots?**

-Fokusgruppdiskussion med pedagoger om  
barns motstånd i förskolan

Linda Lyckemyr

Sektionen för lärande och miljö

**Författare/Author**

Linda Lyckemyr

**Titel/Title**

Motstånd eller trots?

-Fokusgruppdiskussion med pedagoger om barns motstånd i förskolan

**Handledare/Supervisor**

Adam Droppe

**Examinator/Examiner**

Lars-Erik Nilsson

**Sammanfattning/Abstract (högst 250 ord)**

I denna studie, som gjorts med en kvalitativ metod, har en fokusgruppdiskussion med fyra deltagande pedagoger utifrån ett tilldelat case diskuterat barns motstånd. Syftet med arbetet var att undersöka hur pedagoger talar om barn och deras motstånd, vilka grunder till motstånd de talade om samt vilka konsekvenser motståndet kunne innebära för barnen. Respondenternas fokusgruppdiskussion har transkriberats, kategoriserats och analyserats med en postmodern/poststrukturell teoretisk ram. Analysen är även inspirerad av Foucaults maktanalys, vilken handlar om ett förhållningssätt där man undersöker ur ett maktperspektiv och problematiserar våra förgivettaganden. Resultatet pekar på en diskurs som har grunder i Utvecklingspsykologin, där grunden till barns motstånd i första hand läggs hos barnet självt. Barnet framställs främst som ett barn med behov, ett barn som vill göra något annat och slutligen ett barn som brister i att göra sig förstådd och förstå vad som förväntas. Det framkommer inte i fokusgruppdiskussionen något direkt uttalande om att motstånd sker i relation till barns ålder, men när de talar om trots och trotsålder kan kopplingar göras till Utvecklingspsykologisk stadieteori. De talar om en testperiod, och att barn behöver tränas och förberedas inför skola och korrigeras utefter de normer som råder både i förskola och skola: bland annat att sitta still i bänken och lyssna på den vuxna. Att få problem senare i skolan var den konsekvens av motståndet som det talades mest om. Resultatet visar också på en verksamhet i förändring, från en omsorgsbetonad verksamhet utifrån ett vuxenperspektiv, till en mer lärandebetonad verksamhet utifrån barns intresse.

**Ämnesord/Keywords**

Motstånd, makt, förskola, fokusgrupp, trotsålder, diskurs, demokrati

## Förord

Jag vill först tacka min handledare Adam Droppe för stöd och råd i arbetets utformning. Jag vill även tacka de pedagoger som gjorde min undersökning möjlig, genom att ta sig tid att delta och delge sina tankar och erfarenheter. Jag vill tacka min familj för att de har stått ut med mig när jag har vistats i min skrivbubbla, då jag stundtals varit nere i oduglighetens mörka hål och stundtals klamrat fast vid hoppets kant. Slutligen ett varmt tack för all peppning och uppmuntrande ord jag fått av mina studiekamrater.

Klippan, januari 2018

*Linda Lyckemyr*

## Innehåll

1. Inledning.....	6
1.2 Problemområde .....	7
1.3 Frågeställning .....	8
2. Bakgrund .....	8
2.1 Teoretisk utgångspunkt .....	8
2.2 Tidigare forskning .....	9
2.3 Utvecklingspsykologins teorier om barns kognitiva utveckling .....	10
2.3.1 Det psykodynamiska perspektivet .....	11
2.3.2 Det kognitiva perspektivet.....	11
2.4 Demokrati ur ett förskoleperspektiv .....	12
2.5 Makt och motstånd .....	13
2.5.1 Makt i Foucaults anda .....	13
2.5.2 Motstånd .....	14
3. Metod.....	15
3.1 Val av forskningsmetod.....	15
3.2 Urval .....	16
3.3 Genomförande av studien.....	17
3.4 Metodkritik .....	18
3.5 Studiens tillförlitlighet och trovärdighet .....	18
3.6 Etiska ställningstaganden .....	19
4. Resultat med analys .....	20
4.1 Motstånd och dess grunder.....	20
4.1.1 Barnet självt som grund.....	20
4.1.2 Pedagogen/miljön som grund .....	21

4.1.3 Motstånd eller trots.....	22
4.2 Förr och nu .....	24
4.3 Bemötande och konsekvenser .....	25
4.4 Makt.....	26
4.5 Sammanfattning.....	27
5. Diskussion .....	28
5.1 Förslag till fortsatt forskning.....	31
Referenser.....	32
Bilaga 1. Missiv-/samtyckesformulär.....	34
Bilaga 2. Case.....	35
Bilaga 3. Intervjuguide .....	36

## 1. Inledning

Antalet barn som är inskrivna i förskolan var enligt Statens Statistiska Centralbyrå (SCB) 84% hösten 2016 (Skolverket, 2017). Troligtvis har dessa barn inte haft någon som helst delaktighet eller inflytande i detta beslut, och jag tänker att det då är ännu viktigare att barnen får möjlighet till just detta under den tid som de vistas på förskolan. Vidare resonerar jag som så, att det i de situationer som barn visar eller gör motstånd finns *minst* erbjudande om delaktighet, beroende på pedagogens syn på barns motstånd.

I läroplanen för förskolan (Lpfö 98/16) kan vi läsa att;

Verksamheten ska bedrivas i demokratiska former och därigenom lägga grunden till ett växande ansvar och intresse hos barnen för att de på sikt aktivt ska delta i samhällslivet. (Skolverket, 2016, s. 4)

Förskolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Varje barn ska ges möjlighet att bilda sig egna uppfattningar och göra val utifrån de egna förutsättningarna. Delaktighet och tilltro till den egna förmågan ska på så vis grundläggas och växa. (a.a., s. 5)

Förskolan ska vara en levande social och kulturell miljö som stimulerar barnen att ta initiativ och som utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens. (a.a., s. 6)

Då formuleringen i första citatet lyder att barn *på sikt* ska delta i samhällslivet, funderar jag på om barn betraktas som ”being” eller ”becoming” (Qvortrup 1994 se Halldén 2007, s. 31–32). Halldén (2007) diskuterar detta begreppspar, och menar att barnet är *både* varande och i förändring, och menar vidare att ”vi inte kan förstå barns villkor utan att ta i beaktande de relationer som erbjuds barnet” (s. 40). Inte bara föräldrarna, utan även vi vuxna som finns i barnens vardag (exempelvis förskolan), har stor betydelse för dessa relationer. Jag är av uppfattningen att barn redan deltar i samhällslivet på sina villkor, men tolkar att man i Lpfö 98/16 möjligen menar när barnen blir 18 år och därmed myndiga vuxna, med ett *eget ansvar* över sitt liv.

Dolk (2013) belyser i sin avhandling att det råder assymetriska maktrelationer i förskolan, vidare menar hon att vuxenstyrning är omöjlig att komma undan, och att det därför är viktigt att granska denna styrning i verksamheten. Granskning av denna vuxenstyrning har gjorts i olika studier med utgångspunkt i barnperspektiv, där empirin

består av exempelvis observationer och barnintervjuer (exempelvis Bae, 2012; Dolk, 2013; Grindheim, 2013). I min litteratursökning har jag hittat få studier med utgångspunkt i vuxenperspektiv, och ingen empirisk studie med pedagogers utsagor i fokus. Denna studie kan därför bidra med ytterligare ett perspektiv i diskussioner som handlar om barns villkor till demokrati och delaktighet i den institution som förskolan är. Genom att studien synliggör pedagogers tal om barns motstånd, synliggörs också diskurser som ligger till grund för vuxenstyrning och maktrelationer, och som ger en förståelse för barns villkor (Hallden, 2007). Ytterligare argument för studien är att den kan bidra genom att ge upphov till diskussioner och reflektioner i förskolans arbetslag om vad barns motstånd kan vara, och på detta sätt förändra barns villkor i förskolan i förhållande till demokrati och delaktighet.

Begreppet *Barns motstånd* kommer i detta arbete tolkas på följande sätt: när barn högljutt (mer synligt) eller tyst (mindre synligt) sätter sig emot de vuxnas normer och maktutövning, genom verbala eller icke-verbala (kroppsspråkliga) uttryck och handlingar. Dolk (2013) kallar barn som visar eller gör motstånd för ”bångstyriga” (s. 237–238): de uppfattas som svåra att styra åt de håll som de vuxna vill, vidare menar hon att de genom sin bångstyrighet synliggör normer och maktrelationer. Jag kommer att försöka klargöra och definiera begreppet ytterligare under 2.5 Makt och motstånd.

## **1.2 Problemområde**

Mina tidigare erfarenheter har varit att pedagoger i många fall bemöter barn som gör motstånd, i förhållande till barnets ålder. Under en VFU-period (VerksamhetsFörlagd Utbildning) fick jag bland annat delta i en barnkonferens då arbetslaget diskuterade barnens utveckling tillsammans med en specialpedagog, och denna specialpedagog använde sig av uttrycket ”trotsålder”, vilket förväntas gå över efter ett tag, det är en ”fas” som barnet går igenom. Detta kopplar jag till utvecklingspsykologins teorier om olika stadier i den kognitiva utvecklingen: en fastställd ordningsföljd av barns utvecklingsfaser som de går igenom ”mer eller mindre snabbt och mer eller mindre framgångsrikt” (Sommer, 2008, s. 50). Vad är då barns motstånd: något som barn gör eller visar i en viss ålder och därför kommer att gå över, eller är det en demokratisk delaktighetsform för barn att uttrycka sin vilja och ibland gå emot vuxnas makt?

Syftet med detta arbete är att undersöka hur pedagoger resonerar om barns motstånd i förskolan utifrån två aspekter: grunder till barns motstånd och vilka konsekvenser motståndet kan få.

### 1.3 Frågeställning

Mina frågeställningar lyder:

- *Hur framställs barnet som gör motstånd i förskolan i pedagogers utsagor och vilka grunder till motstånd talar man om? Ger pedagogerna uttryck för om grunderna kan vara olika i förhållande till barnets ålder?*
- *Hur beskriver pedagoger sitt bemötande av barnet när det gör motstånd och vilka konsekvenser talar pedagogerna om att motståndshandlingen kan leda till för barnet?*

## 2. Bakgrund

I denna del presenterar jag litteratur som berör följande delar; *teoretisk utgångspunkt, tidigare forskning* om barns motstånd, *Utvecklingspsykologins teorier om barns kognitiva utveckling, demokrati ur ett förskoleperspektiv* och slutligen *makt och motstånd*.

### 2.1 Teoretisk utgångspunkt

Detta arbete kommer att utgå från en postmodern/poststrukturalistisk teoretisk ram. I min litteratur har även socialkonstruktionism nämnts, och det råder oklarhet om vad som skiljer dessa teoretiska perspektiv åt. Jag har därför valt att i detta arbete skriva postmodern/poststrukturalistisk ram även om det i litteratur även angivits socialkonstruktionism.

Det postmoderna/poststrukturalistiska perspektivet ifrågasätter det invanda och granskar kritiskt våra teorier (Nordin-Hultman, 2004). Detta perspektiv ifrågasätter det moderna perspektivets idéer om en universell, oföränderlig och absolut kunskap eller verklighet, och ser istället kunskap och verklighet som något som är socialt konstruerat och kontextuellt. Det finns inte ett universellt barn eller en universell barndom som vi kan säga är absolut, utan det finns många barn och många barndomar som konstrueras av hur vi förstår dem och hur vi anser att de bör vara (Dahlberg, Moss & Pence, 2002).



Vi förstår fenomenen med hjälp av vårt språk, det är ”i och genom våra kunskapsredskap, vårt språk och innebördsgivande diskurser som verkligheten tar form” (Nordin-Hultman, 2004, s. 39). En två-tre-åring kan med ett postmodernt/ poststrukturalistiskt perspektiv inte sägas vara på ett speciellt sätt oberoende av diskurs och kontext, exempelvis ett typiskt barn i trotsåldern: en fas eller stadie som barn går igenom. Barnet konstrueras i våra diskurser, hur säger vi och förväntar vi oss att barnet är? På vilket sätt beskriver vi att barnet är?

Dahlberg, Moss & Pence (2002) tolkar begreppet *diskurs* genom Foucault, hur vi konstruerar vår sanning om världen genom hur vi beskriver och talar om den. Diskurserna påverkar i sin tur vilka sanningar som är möjliga för oss att tänka. De diskurser som styr verkar genom de begrepp och kategorier som används när vi talar om barn, dess utveckling och utvecklingsstadier. Även Axelsson och Qvarsebo (2017) tolkar Foucaults diskursbegrepp och lyfter hur exempelvis beteenden blir utsatta för olika maktpraktiker/maktteknologier såsom fostran, korrigering eller bestraffning, beroende på vilken diskurs som råder inom området. Diskurser sätter gränser för vad som är normalt eller onormalt, önskvärt eller inte önskvärt. Nordin-Hultman (2004) problematiserar den allmänna uppfattningen om att vi mänskligt tar på oss olika roller i livet och menar att detta förutsätter ett ”riktigt” jag: vår riktiga identitet innerst inne. Hon framhåller istället ett ständigt pågående subjektskapande, att vi skapas och skapar oss själva i handlandet och i/av/genom sammanhang och diskurser. Barn *är* inte, de *blir* (a.a.).

Analysen av fokusgruppdiskussionen tolkas utifrån ett postmodernt/ poststrukturalistiskt perspektiv, med inspiration av Foucault. Axelsson & Qvarsebo (2017) förklarar att en Foucaultinspirerad makt- och diskursanalys inte innebär att följa en metod till punkt och pricka, utan mer handlar om ett förhållningssätt där man undersöker fenomen ur ett maktperspektiv, där språket är det centrala, ”vårt tillträde till världen går via språket” (s. 138).

## **2.2 Tidigare forskning**

Det finns en hel del forskning om barns motstånd och hur barn, ur ett barnperspektiv, får möjlighet att vara demokratiskt delaktiga i förskolan. Grindheim (2013) har i sin studie observerat barn i tre norska förskolor för att få syn på hur barn blir demokratiskt delaktiga i verksamheten och hur denna delaktighet påverkas av regler, organisation och arkitektur. En av dessa tre förskolor var nybyggd och specialdesignad med en medskapande miljö,

så kallad "basebarnehage" (s. 38), för att bidra till demokratisk delaktighet. Resultatet visade att det inte var i den planerade verksamheten eller i rutiner med just mål för barns delaktighet, utan i mellanrummen (övergångar mellan aktiviteterna). När det exempelvis var dags att städa för mellanmål, eller dags att klä på sig för att gå ut; i dessa situationer gjorde barn vad hon kallar "leikende motstand" (s. 52) (min översättning: lekande motstånd) genom att inte göra som de vuxna sade. Istället startade de en kurragömma-lek och gömde sig för de vuxna. Grindheim (2013) menar att leken är väsentlig för barns delaktighet, både ur barn- och demokratiperspektiv, och att de vuxnas förhållningssätt till just leken spelar stor roll.

Även Bae (2009, 2012) betonar leken som ett medium för barns delaktighet och att vuxna bör ha ett lekfullt förhållningssätt, interagera och leka med barnen, istället för att reducera delaktighet till rutiner som lägger tonvikten på individuella val.

Betoningen av leken som ett medium för barns delaktighet kan problematiseras genom att ta del av Tullgrens (2004) avhandling. Resultatet i hennes studie visar att även den "fria" leken är styrd av de vuxna och att de vuxna genom att delta i leken kan övervaka och styra till "rätt" sorts lekar, enligt de normer som finns i verksamheten.

Slutligen har Dolk (2013), som tidigare nämnts, gjort en studie där syftet var att studera maktrelationer mellan barn och vuxna i förhållande till förskolans värdegrundsarbete. Hon gjorde deltagande observationer på en förskola under ett år och fann att barn gjorde motstånd mot vuxnas normer och regler och det var genom just motståndet som normerna synliggjordes. Det av de vuxna planerade demokratiarbetet med barnen, exempelvis i form av valstunder med aktivitetskort som blev en indirekt styrning, möttes av en del motstånd av barnen som i smyg lekte den lek de inte fått möjlighet att välja.

Desto mindre forskning hittar jag om pedagogernas perspektiv på barns motstånd som demokratisk delaktighet.

### **2.3 Utvecklingspsykologins teorier om barns kognitiva utveckling**

Den vetenskapliga "sanningssökande" diskursen har varit en dominant och styrande diskurs sedan upplysningstiden, och är det fortfarande (Dahlberg, Moss & Pence, 2012; Nordin-Hultman, 2004). I förskolan har Utvecklingspsykologin med dess kategoriseringar och begrepp som "utvecklingsstadier", i huvudsak konstruerat ett "vetenskapligt barn" genom att kartlägga och generellt klassificera som "så gör barn i den åldern" (Dahlberg, Moss & Pence, 2012). Stadieteorier bygger på en idé om att utveckling

och dess gång är universell och att den sker linjärt, framåt och uppåt vilket ger antaganden om en ”normal” utvecklingsprocess: normalitet (Nordin-Hultman, 2004). Under denna del kommer jag att presentera två huvudpersoner inom Utvecklingspsykologin, *Erik H. Erikson* och *Jean Piaget* och dess teorier, om än något ytligt och kortfattat.

### **2.3.1 Det psykodynamiska perspektivet**

*Erik Homburger Erikson* (1902–1994) utvecklade sin psykosociala teori efter psykanalytikern Sigmund Freuds tankar. Freud ansåg att barns utveckling stannade efter puberteten, men Erikson menade att utvecklingen varade hela livet. Hans stadier är olika faser som består av en konflikt som måste lösas, dessa är följande: tillit-misstro (0–1,5 år), autonomi (1,5–3 år), initiativ-skuld (3–6 år), aktivitet-underlägsenhet (6–12 år), identitet-identitetsförvirring (12–20 år), närhet-isolering (20–40 år), generativitet-stagnation (40–60 år) och slutligen integritet-förtvivlan (60 år–). Beroende på hur konflikten löses, exempelvis i första fasen, så leder en positiv lösning till tillit men en negativ lösning till misstro (Hwang & Nilsson, 2011). Vad som är intressant för denna studien är den andra fasen som handlar om barn i ålder arton månader till tre år, vilket är den ålder studien fokuserar på. Vad som händer enligt Erikson är att barn i denna ålder lär sig självständighet och en positiv lösning leder till att de känner tillit till sin egen förmåga, och en grund läggs för ett gott självförtroende. En negativ lösning kan däremot innebära ett orimligt beroende och kluvenhet. Även den tredje fasen (3–6 år) är av intresse här, då barnen går över gränser för vad de klarar av, eller vad som är tillåtet. Här resulterar en positiv lösning i ett barn som tar initiativ och vågar ta för sig i livet, medan en negativ lösning får barnet att känna skuld och oduglighet, att barnet är ”fel” (a.a.).

### **2.3.2 Det kognitiva perspektivet**

*Jean Piaget* (1896–1980) är en förgrundsfigur inom det kognitiva perspektivet och som framhävde att barns tänkande utvecklas i olika åldersrelaterade och universella stadier; sensori-motoriska stadiet (0–2 år), preoperationella stadiet (2–6 år), konkret operationella stadiet (6–12 år) och slutligen det formellt operationella stadiet (12 år–). Dessa stadier kunde ses som en trappa där ett trappsteg byggde på föregående steg (Hwang & Nilsson, 2011). När barnet är i det preoperationella stadiet, som är den ålder (2–6 år) som studien fokuserar på, har barnet börjat använda fantasi, det ser fortfarande världen utifrån sitt eget

perspektiv (egocentriskt) men är på väg att successivt kunna ta andras perspektiv och känna empati (a.a.)

Dahlberg, Moss och Pence (2012) förklarar att uttryck som ”det ligger i barnens natur” och att ”det är normalt eller inte normalt i den åldern” kan kallas för *Piagets barn* (s. 71) då dennes stadieteori varit inflytelserik i konstruktionen av det ”normala” barnet.

## **2.4 Demokrati ur ett förskoleperspektiv**

Demokrati som begrepp härstammar från grekiska demos (folk) och kratein (härskas) och har en grundläggande syn att ”alla medborgare i ett samhälle skall ha lika stort inflytande över gemensamma beslut” (Stensmo, 2007, s. 65). Hur kan begreppet tolkas ur ett förskoleperspektiv? Dolk (2013) betonar att barn och vuxna i förskolans verksamhet inte är där på lika villkor (assymetrisk maktrelation) och att detta leder till konflikter och spänningar i relationen dem emellan. Samtidigt menar hon att dessa konflikter och spänningar kan vara en viktig aspekt av demokrati, om demokrati förstås som en förhandling om gemensamma ramar och normer. Vidare resonerar Dolk (2013) att en demokratisk gemenskap inte handlar om att alla ska få sin vilja igenom, men att få uttrycka sin åsikt och kunna påverka sin tillvaro. Även Johannesen och Sandvik (2009) uttrycker sig likadant om att alla inte kan bestämma men att det handlar om ett samspel där vi vuxna och barn visar varandra respekt och lyssnar på varandra, en inkludering i en gemenskap. De betonar att ansvaret ligger hos de vuxna, om barnen ska kunna vara delaktiga i verksamheten måste vi vuxna släppa taget, men inte ansvaret.

Emilson och Folkesson (2006) såg i sin studie, där de yngsta barnen fick delta i två olika aktiviteter med olika grad av styrning från pedagogen, att en viktig aspekt för barns delaktighet är pedagogens vilja att komma nära barnets perspektiv. Ytterligare en aspekt av vikt är att pedagogen är engagerad (responsiveness, min översättning). Ju högre grad av styrning, ju mindre grad av delaktighet för barnen. Även Arnér (2009) betonar vikten av att den vuxne kan ta barnets perspektiv och talar om en ”intersubjektiv vändning” (s. 90). Pedagogerna i hennes studie fick av henne fyra olika uppgifter: den första var att säga ja istället för nej till barn i en förutbestämd situation, den andra var att bejaka ett barns initiativ utan att tänka på vilka åsikter hennes kollegers hade om detta. Den tredje uppgiften var att reflektera över sitt eget förhållningssätt varpå den sista uppgiften var att reflektera över hela processen de varit igenom. Detta ledde till en förändrad människosyn: från en sluten och enskild människa till en öppen och samspelande människa.

Pedagogerna gjorde en intersubjektiv vändning, från ett som hon kallar ”punktuellt till ett relationellt perspektiv” (s. 90).

## **2.5 Makt och motstånd**

Makt är ett begrepp som ofta kopplas ihop med Michel Foucault, och så sker även här, då jag har valt en postmodern/ poststrukturalistisk ram för studien. För att underlätta läsningen har jag delat upp i två underrubriker; Makt i Foucaults anda och Motstånd.

### **2.5.1 Makt i Foucaults anda**

Makt kan enligt den poststrukturalistiska tänkaren Michel Foucault (1926–1984) förstås som en verksamhet som styr människors beteende eller uppförande, makten kan vara ”mer indirekt och influera eller dirigera oss utan att vi själva är aktiva eller ens medvetna om att det pågår” (Axelsson & Qvarsebo, 2017, s. 16). En Foucaultinspirerad maktanalys fokuserar på att problematisera och rubba på våra förgivettaganden (kritiskt tänkande) och på så vis möjliggöra andra sätt att handla och tänka eller vara. Makt är inte något som är gott eller ont i sig: makten har ingen essens, utan kan ses mer som en kraft som kommer till i en handling eller utövning. En annan aspekt av makt, ur ett Foucaultperspektiv, är att den i första hand är produktiv, den producerar objekt och subjekt, den formar beteenden och attityder, det som vi kan kalla personlighet (a.a.).

Makt verkar inte endast uttalad och synlig, Foucault talar om en disciplinär makt som normaliserar individer, som styr individen i en önskad riktning. Denna disciplinära makt styr individen genom att den internaliseras (normer görs till vår egna) och att subjektet så att säga styr sig själv (Dahlberg, Moss & Pence, 2012). Axelsson och Qvarsebo (2017) menar att detta kan kallas en självreglerande makt som kan verka i form av självhjälpsmetoder som omger oss i samhället, exempelvis kom-i-form-rubriker på löpsedlar. Den disciplinära makten har tre huvudsakliga teknologier (styrningsmedel): ”den hierarkiska översynen, det normaliserande systemet för bestraffning och belöning samt examinationsprocessen” (a.a., s. 55).

Foucault talar mer om maktrelationer, än den mer vanliga föreställningen att makt finns i strukturer: maktrelationer är mer dynamiska (föränderliga och rörliga, i motsats till statiska) som möjliggör strategier och handlingsutrymmen. En grundläggande idé om makt hos Foucault är att ”där det finns makt finns också motstånd och således möjlighet till förändring” (Axelsson & Qvarsebo, 2017, s. 128). Detta kan tolkas som att makt och

motstånd endast existerar i förhållande till varandra. Nu kommer vi in på motstånd, som i min tolkning kan vara just dessa strategier och handlingsutrymmen som maktrelationer (i Foucaults mening) öppnar upp för.

### **2.5.2 Motstånd**

Dolk (2013) beskriver i sin avhandling barns motstånd som ett vardagsmotstånd, då yngre barn (i förskolan) sällan går samman i planerade protester. När hon talar om motstånd menar hon en ”oppositonell handling, som varken nödvändigtvis måste ha en medveten intention som just motstånd eller bli erkänd som sådant av alla parter” (s. 182). Barns motstånd i hennes studie tog sig uttryck både kroppsligt och verbalt, exempelvis genom skrik, tystnande, humor och förhandling. Hon beskriver en situation där de vuxna har arrangerat ett barnråd och barnen ville avsluta och börjar banka i bordet, så som de sett de vuxna gjort med en klubba. När Dolk (2013) sedan intervjuade barnen om detta svarade de att de upplevt rådets upplägg som tråkigt. Motstånd kan ske kollektivt eller individuellt samt öppet eller dolt, bankningarna vid rådet kan sägas vara öppet och både kollektivt och individuellt, då det är ett barn som börjar banka som sedan sprider sig till fler barn. Att barnen väljer att imitera de vuxnas sätt att avsluta (banka med en klubba i bordet) kan även ses som ett humoristiskt och påhittigt sätt att göra motstånd (a.a.).

Dyblie Nilsen (2009) talar i sin studie om indirekta och direkta samt synliga och dolda motståndsstrategier såsom ”argumentering” (s. 298), en direkt och synlig strategi. Barnen argumenterar verbalt då en pedagog ger en bestraffning för hela gruppen då ett eller några barn slarvat med städningen. Vidare talar hon om ”påkledning” (s. 301), en indirekt strategi men synlig för de vuxna. När barnen blev förbjudna att ta med saker hemifrån, klädde barnen istället på sig med saker hemifrån, exempelvis solglasögon, klockor och hårprydnader som barnen kunde använda i sina lekar med varandra. En annan motståndsstrategi kallar hon ”relevant läsning” (s. 302), en synlig och direkt strategi, barnen kunde läsa av vad de vuxna förväntade sig och vad vuxna värderade som acceptabelt respektive oacceptabelt. Ett exempel var en pojke som bröt mot reglen att ta med något hemifrån, då han tog med sig stickor och garn. Pojken hade läst av de vuxna att detta var positivt värderat och kunde accepteras även om pojken tagit med det hemifrån. Dyblie Nilsen (2009) menar att anpassning och motstånd är två sidor av samma sak.

### 3. Metod

Detta arbete har utförts med en kvalitativ metod i form av en fokusgrupp i vilken fyra pedagoger, på en förskola med sex avdelningar i södra Sverige, deltog.

#### 3.1 Val av forskningsmetod

Då jag har för avsikt att undersöka *pedagogers resonemang* om motsånd, har jag valt en kvalitativ metod som syftar att *förstå* ett fenomen snarare än att förklara, och som karakteriseras av att forskningen sker nära respondenten vilket kan ge en djupare uppfattning om dess livsituation. Arbetet syftar inte heller att göra några generaliseringar, utan snarare förstås som en kontextuell förståelse av ett fenomen (Holme & Solvang, 1997). När det handlar om få reda på människors uppfattningar, framhåller Denscombe (2009) intervjun som lämplig metod och i denna studie i form av en gruppintervju i fokusgrupp, hädanefter kallad fokusgruppdiskussion då det handlar mer om en diskussion med guidning än en fråga-svar-intervju.

Det finns flera fördelar med att samla empiri genom en fokusgruppdiskussion: den är tidsbesparande då jag kan ta del av flera respondenters utsagor vid ett tillfälle, och gruppdynamiken gör att deltagarna kan ta del av andras synpunkter (Denscombe, 2009). Även Holme och Solvang (1997) understryker diskussionens vikt i fokusgruppen och menar att den liknar det sätt som vi vanligtvis bildar våra åsikter och uppfattningar: genom socialt samspel och gruppsytryck. Dock finns en viss risk med denna metod: att personerna i fokusgruppen påverkar varandra i något slags gemensamt tyckande som kanske inte alla egentligen håller med om, eller att man i grupp inte vågar säga sin egentliga åsikt utan kanske håller med majoriteten (a.a.). Då jag vill ta del av hur pedagoger resonerar om motstånd, ser jag inte något problem med detta, då det är just hur diskursen på denna förskola som jag vill undersöka, vilken ”sanning” råder i deras resonemang?

Denscombe (2009) talar om ”intervjuareffekten” (s. 244), att intervjuaren på olika sätt påverkar respondenten och dess svar. För att undvika denna ”intervjuareffekt”, rekommenderar han att forskaren intar en ”passiv och neutral hållning” (s. 246), vilket innefattar såväl intervjuarens förhållningssätt som utseende, med syftet att påverka resultatet så lite som möjligt. Detta har jag haft i åtanke i min roll som är mer av en moderator (diskussionsledare) än intervjuare, dock är jag inte av den uppfattningen att moderatorn bör vara helt passiv, utan intog rollen som stödjande och uppmuntade för att

få deltagarna att vara delaktiga i en trivsamt atmosfär. Det var även mitt ansvar som moderator för fokusgruppdiskussionen att presentera en stimulus, vilket bestod av ett case som deltagarna diskuterade och resonerade om (se bilaga 2), och att hålla diskussionen inom ramen för min diskussionsguide (se bilaga 3) (a.a.).

Fokusgruppdiskussionen valde jag att dokumentera genom ljudupptagning. Denna metod har fördelen att den fångar allt som blir sagt, dock blir nackdelen den, att kroppsspråket inte dokumenteras (Denscombe, 2009). Jag tänker att denna metod ändå vinner poäng genom att deltagarna kan känna sig bättre till mods, än om jag skulle ha en filmkamera som kunde dokumentera både det verbala som det icke verbala språket. En lösning kan vara att komplettera ljudupptagningen med att föra fältanteckningar, och då skriva ner kommentarer om deltagarnas kroppsspråk som kan ha betydelse för analysen (Holme & Solvang, 1997).

### **3.2 Urval**

Tullgren (2004) valde i sin doktorsavhandling ”Den välreglerade friheten: att konsturera det lekande barnet” att intervjua både förskollärare och barnskötare, då hon i sin analys inte tar upp skillnader i utbildning eller arbetsuppgifter. Jag är av samma uppfattning som Tullgren (2004) och väljer att agera på samma sätt. Både förskollärare och barnskötare är en del av förskoleverksamheten och den diskurs som råder där. Titeln pedagog i detta arbete används alltså om både barnskötare och förskollärare.

Holme och Solvang (1997) betonar att urval i kvalitativa metoder sker strategiskt efter vissa kriterier och inte slumpmässigt, och jag har haft vissa kriterier i mitt urval. Ett kriterie för urval i denna studie var att pedagogerna för fokusgruppen arbetade på en och samma förskola, och detta utifrån två aspekter. Den ena aspekten var tidsbegränsningen, då jag bytte val av metod för materialinsamling (se under rubriken Metodkritik 3.4) medförde detta att tiden sprang iväg för mig. Den andra aspekten var att jag ville att pedagogerna redan skulle känna varandra, då tillit är en viktig ingrediens för att deltagarna ska känna sig bekväma med att uttrycka sina åsikter (Denscombe, 2009). Ett annat kriterie i mitt urval var att pedagogerna någongång hade jobbat med de yngsta barnen, då den så kallade ”trotsåldern” ofta sägs infinna sig när barnet är omkring två till fyra år. Tre av respondenterna i mitt urval var jag också bekant med sedan innan, och jag hade redan lite kännedom om deras olika uppfattningar, vilka jag tänkte kunde passa för min studie. Denscombe (2009) kallar detta urval för ett *subjektivt urval* (s. 37, 242): ett



medvetet urval av respondenter utifrån ett särskilt syfte. Då det i kvalitativa studier, som tidigare påpekats, inte eftersträvas någon generalisering eller representativa enheter, vill man istället undersöka det komplexa och subtila (a.a.). Härmed blir också urvalet relativt litet.

### **3.3 Genomförande av studien**

Ett missiv-/samtyckesformulär (se bilaga 1) med uppgifter om min undersökning och att deltagandet är frivilligt lämnades till respondenterna dagen innan fokusgruppdiskussionen skulle äga rum. På detta sätt kunde respondenterna få en chans att ta ställning till sin medverkan, och sätta sig in i vad fokusgruppdiskussionen skulle handla om. Missiv-/samtyckesformuläret innehöll även utförlig information om hur fokusgruppdiskussionen skulle gå till, hur det insamlade materialet skulle tas om hand, de forskningsetiska principerna, och slutligen ett skriftligt godkännande av deras medverkan. Dessa formulär lämnades till mig dagen efter, då vi träffades på en av förskolans avdelningar för fokusgruppdiskussionen. I rummet fanns ett litet pentry, ett rektangulärt bord med sex barnanpassade stolar, varvid jag satt vid en kortända av inspelnings tekniska skäl. Ljudinspelningen gjordes med min smartphone, appen heter "Röstinspelning" och är en sådan app som redan finns på telefonen när man köper den. Vid fokusgruppdiskussionen kände jag att det var svårt att samtidigt föra fältanteckningar, och märkte att jag skrev deras kommentarer. Detta har jag raderat efteråt, då deras kommentarer finns på ljudupptagningen.

Respondenterna informerades än en gång av mig om att de när som helst kunde avbryta och att alla uppgifter behandlas konfidentiellt. Vid fokusgruppdiskussionen frågade en respondent om vad begreppet motstånd innebar, och jag gav dem samma förklaring som jag skrivit i detta arbete: när barn högljutt (mer synligt) eller tyst (mindre synligt) sätter sig emot de vuxnas normer och maktutövning, genom verbala eller icke-verbala (kroppsspråkliga) uttryck och handlingar. I efterhand tänker jag att denna begreppsförklaring borde stått med i missiv-/samtyckesformuläret.

Fokusgruppdiskussionen genomfördes under en timmes tid varpå jag fick bryta in och avrunda då diskussionen kunde ha fortsatt längre, och jag tackade mina respondenter att de tagit sig tid för min studie. Det inspelade materialet har sedan transkriberats och kategoriserats utifrån studiens forskningsfrågor med en postmodern/poststrukturalistisk teoretisk ram.

### **3.4 Metodkritik**

I uppstarten av studien var jag inriktad på semistrukturerade intervjuer, men valde efter att ha diskuterat och rådgjort med min handledare, att ändra metod till gruppdiskussion med en fokusgrupp. På detta sätt får jag ta del av hur pedagoger resonerar om barns motstånd. Då jag har valt en postmodern/poststrukturalistisk teoretisk ram, rimmar detta bättre, då jag genom pedagogernas utsagor får ta del av förskolans diskurs. Jag har valt att behålla mitt underlag som var tänkt för semistrukturerade intervjuer, och använt det som vägledning i fokusgruppdiskussionen, jag har inte heller ändrat rubriken ”intervjuguide” till diskussionsguide men markerat mina guideord i gult (se bilaga 3).

När det gäller fokusgruppdiskussionen kom den till att handla mycket om samlingen och dess syfte. Jag upplevde det som svårt att styra diskussionen därifrån och respondenterna återkom till just denna fråga flera gånger. Det case (se bilaga 2) vi utgick ifrån under fokusgruppdiskussionen, handlar om ett barn som går ifrån samlingen och detta har påverkat respondenterna mer än jag hade förväntat mig. Efter reflektion av detta fenomen har jag kommit fram till att även om jag valt en annan situation, så hade nog också den präglade diskussionen. Jag anser trots detta att fokusgruppdiskussionen ger mig tillräckligt med information om det jag ämnade undersöka. Dock finner jag att studien hade fått en högre grad trovärdighet om jag utökade till fler fokusgruppdiskussioner på andra förskolor. Resultatet måste ses som ett nedslag i tiden, på en plats, och kan inte generaliseras på något sätt, men som ändå visar på hur en diskurs kan se ut på en förskola idag.

### **3.5 Studiens tillförlitlighet och trovärdighet**

När det gäller kvantitativa metoder är det vanligt att redogöra för studiens validitet och reliabilitet. Då detta är en kvalitativ studie, har jag istället valt att redogöra för studiens tillförlitlighet och trovärdighet. En av anledningarna är att i en kvantitativ studie vill man kunna göra om studien för att kontrollera resultatet. Det är inte lika villkor för en kvalitativ studie, då det i detta fall handlar om pedagogers uppfattningar som kan resultera i olika resultat beroende på många olika faktorer, som vilka respondenter som deltar och vilken forskare det är: det går helt enkelt inte att återskapa den sociala kontexten vid en ytterligare studie (Denscombe, 2009). Tillförlitlighet handlar om studien är pålitlig: är metoderna, empirin och analysen grundligt presenterade, kan andra forskare granska hur studiens alla delar har blivit utförda (a.a.). Detta arbete är presenterat så precist som är

rimligt för denna nivå av forskning. Empirin är redogjord som direkta utdrag ur transkriberingen och analysprocessen tydligt beskriven.

När det gäller studiens trovärdighet, handlar det om studien har undersökt det den syftat att göra. Jag hade avsikt att undersöka hur barn som gör motstånd beskrivs och vilka konsekvenser barns motstånd kan innebära, och detta är vad som beskrivs i fokusgruppdiskussionen som redovisas, analyseras och diskuteras i detta arbete. Som tidigare nämnts under förra rubriken (Metodkritik 3.4), kan inte resultatet generaliseras och arbetet kunde haft högre grad av trovärdighet vid ett större antal fokusgruppdiskussioner. Dock är jag utifrån ett postmodernt/poststrukturalistiskt perspektiv inte ute efter några "sanningar", utan är istället intresserad av att undersöka hur motstånd i förskolan beskrivs, hur detta kan tolkas och förstås. Börjesson (2003) uttrycker detta på följande sätt: "Att studera diskurser och sociala konstruktioner innebär ... att fundera över det som sägs, hur det sägs och hur det annars skulle ha kunnat sägas" (s. 21).

### **3.6 Etiska ställningstaganden**

Denna studie har utgått från Vetenskapsrådet (2002) och har följ de fyra huvudkraven om:

- 1) *informationskravet* – jag har som tidigare nämnts informerat om studiens syfte, villkoren för deras deltagande, att det är frivilligt att delta och att de när som helst kan välja att avsluta sin medverkan.
- 2) *Samtyckeskravet*- jag har som beskrivits under 3.3 att lämnat ut ett Missiv-/samtyckesformulär till pedagogerna där de har fått skriva under att de vill medverka.
- 3) *Konfidentialitetskravet* – jag har informerat deltagarna att deras uppgifter och medverkan kommer att behandlas konfidentiellt och säkerställas att så sker. Deltagarnas identiteter ska inte gå att utläsa på något sätt, förutom för mig som forskare.
- 4) *Nyttjandekravet* – jag har informerat deltagarna och säkerställt att deras medverkan och uppgifter endast kommer att användas i forskningssyfte i min studie, och inte lånas ut till andra syften. Inte heller får uppgifternas "användas för beslut eller åtgärder som direkt påverkar den enskilde" (a.a. s. 14), utan deltagarnas medgivande.

Då makt är en viktig aspekt i detta arbete, tänker jag att detta ämne kan vara känsligt att tala om. Begreppet är ofta negativt laddat och kan associeras med lydnad,

underkastelse och diktatur. Med detta i åtanke, underströk jag vid fokusgruppdiskussionen åter igen att pedagogerna kommer att vara anonyma för alla utom för mig som forskare. Även mellan personal på förskolan råder maktrelationer och vid en fokusgruppdiskussion kan dessa spela in, detta kan jag däremot inte påverka på något sätt.

## **4. Resultat med analys**

Under denna rubrik presenterar jag mitt resultat och även analys av detta. Syftet med denna studie var att undersöka hur barn som gör motstånd beskrivs och vilka konsekvenser detta motstånd kan innebära för barnen. Efter att jag transkriberat fokusgruppdiskussionen har jag letat efter mönster och kategorier utefter mina forskningsfrågor som lyder: hur framställs barnet som gör motstånd i förskolan i pedagogers utsagor och vilka grunder till motstånd talar man om, ger pedagogerna uttryck för om grunderna kan vara olika i förhållande till barnets ålder, samt hur beskriver pedagoger sitt bemötande av barnet när det gör motstånd och vilka konsekvenser talar pedagogerna om att motståndshandlingen kan leda till för barnet?

Resultatet är uppdelat i de fyra olika kategorier som uppstod i bearbetningen och analysen av det transkriberade materialet: *Motstånd och dess grunder*, *Trots*, *Förr och nu*, *Bemötande och konsekvenser* samt *Makt*. Avslutningsvis presenteras en sammanfattning.

Resodenterna i fokusgruppdiskussionen har här i citaten fingerade namn, yrkesverksam tid i förskola anges i parentes: *Karin* (11 år), *Nina* (1,5 år), *Maria* (4 år) och *Camilla* (20 år). Jag som moderator benämns just *moderator*.

### **4.1 Motstånd och dess grunder**

I fokusgruppdiskussionen talas om olika grunder till barns motstånd. Jag har valt att dela upp dessa grunder i tre underrubriker: *Barnet självt som grund*, *Pedagogen/miljön som grund* och slutligen *Motstånd eller trots*.

#### **4.1.1 Barnet självt som grund**

Pedagogerna talar till största del om att grunden till motståndet ligger hos barnet självt: att det vill göra andra saker än vad de vuxna planerat, att de inte vill ha/vill ha andra

kläder, att de inte förstår vad pedagogen menar eller att de inte kan göra sig förstådda, att de inte klarar av förändringar.

Den grund som pedagogerna talade om mest handlade om att barn har behov av något: uppmärksamhet, bekräftelse och rutiner, tryggheten att vara hos en specifik pedagog eller ett trygghetsobjekt som ej får tas ifrån dem.

**Maria:** Ja, och jag tänkte på när, inne på småbarn att dom har ju med sig mycket grejer hemifrån (med betoning). Det kan ju va tre fyra filter och sen ett gäng gosedjur och så några nappar, om man ska ta dom ifrån dom... för det kan dom inte gå runt med hela dan... eller det tycker inte jag i alla fall. (liten paus) Där blir ju ett motstånd.

**Karin:** Där känner inte jag att vi har så mycket motstånd, för dom är vana vid att när dom kommer, kommer dom på morgonen sen så innan frukosten så lägger dom det på hyllan, dom kan inte ha det vid frukostbordet, om inte det är nåt barn som är extremt lesset just då. Annars vet dom att dom lägger det på hyllan. Däremot har vi ju nu eh... en... om man sår en jätteliten, och [säger barnets namn], han är, när det är ensam barn, van vid det här alltså när det kommer en annan i närheten, då visar han ju sitt motstånd på att nä, han ska, du ska va för mig, bara mig (visar genom att krama om sig själv) och då är det, slänger sig ner och skriker. Och det hjälper ingenting om inte du tar opp och bär, och då får man ju sätta sig sidan om men, när han är glad (med betoning) så får man träna det här att detta är ju liksom (avbryts)

**Maria:** Bara ensam barn?

**Karin:** (fortsätter) min, min space (visar med händerna runt sig) att du liksom, att du får gärna va sidan om och jag kan bära dig när du behöver tröstas och sådant, men jag har fler, att man tar...

I citatet säger Maria att barnen som inte får ha med saker hemifrån gör motstånd, så som Dyblie Nilsen (2009) lyfter i sin studie. I citatet kan vi också läsa hur Karin gör en beskrivning av ett barn som jättelitet och ensam barn med större behov av att vara nära en pedagog och att detta barn behöver träna sig på att vara en individ i gruppen. Detta är en "sanning" (diskurs) i förskolan – barnet är en individ i gruppen och får anpassa sig efter detta.

#### 4.1.2 Pedagog/miljön som grund

I fokusgruppdiskussionen framkommer även grunder till motstånd som ligger i miljön eller hos pedagogerna, om än i mindre omfattning än uttalanden om att grunden låg hos barnet självt. Pedagogens bemötande, pedagogerna är "inne i sitt", att pedagogerna inte utgått från ett barnperspektiv; syfte med samling, miljö och/eller aktivitet är inte utifrån barnens

intresse. Alla avbrott under dagen, exempelvis samlingar, angavs också som grund till motstånd.

**Nina:** När jag kom in på denna avdelningen, då hade vi fem samlingar, och jag klarade inte det... tänk så många avbrott under dagen... är det konstigt det blir motstånd?! Och barnen, att varje gång, så nu ska vi städa och ha samling, nu ska vi städa och ha samling, nu ska vi städa och ha samling... (de andra säger ”mmm”)

**Maria:** Den här morgonsamlingen, det är ju den som är den värste... värste (skrattar)... alltså egentligen, för det är då dom har precis kommit hit och dom har... börjat leka och... nu ska vi ha samling!

I citatet ovan beskrivs avbrotten som en grund för motstånd, som även Grindheim (2013) fann i sin studie, att det inte var i de planerade aktiviteterna delaktigheten skedde utan i mellanrummen. Ett tydligt barnperspektiv kan utläsas i citatet då pedagogerna försöker sätta sig in i hur det upplevs av barnen, ett relationellt perspektiv (Arnér, 2009).

#### 4.1.3 Motstånd eller trots

Pedagogerna talade även om att barn ”trotsade”, och här lägger de ju även grunden till motståndet hos barnet självt. Jag har ändå valt att avgränsa denna grund som en egen underrubrik och hänvisar till mitt problemområde (1.2) där jag berättar om mina erfarenheter av just ”trotsålder” och mina tankar om vad uppfattningar om motstånd kan innebära för demokrati och delaktighet.

**Karin:** Men sen ska jag va lite tvärig också, jag är känd för att va lite tvärig (några skrattar). Samtidigt så kan det ju va att (om caset), det kanske är, nu har hon i och för sig två grupper, men låt säg att detta hade varit en grupp bara, och du behöver, du behöver ha fokus på alla här, och att du har ett barn som, inte har gått ifrån för att titta ut, utan bara precis för att (kort paus) den vill göra nånting annat, eh... lite, lite trotsande (med betoning). Då blir det ju till viss del att ibland får man, för att det barnet kan ju inte hela tiden få gå ifrån.

**Nina:** Och då var det rätt menar du?

**Karin:** Ja, för då blir ju det beteendet rätt. Och då blir det ju ibland att då får man hålla kvar det att, nä, nu är det som så, nu har vi provat det, du har fått gått ifrån ett visst antal gånger och det har inte blivit, då måste man ju ändå att, nu har (med betoning) vi detta, nu ska (med betoning) vi sitta här.

**Nina:** Annars vet dom ska göra för att alltid slippa.

Pedagogen beskriver barnet (och även sig själv) som trotsande i citatet, i fokusgruppdiskussionen talades det även om att barnet testar gränser, är i en testperiod, manipulerar,

tramsar och sätter i system. Det talas dock även om att barn är smarta och har förmåga att läsa av pedagogen. Här är ett citat som uppkommer när vi kommit in på trotsålder:

**Karin:** Och är det då en på min avdelning, så vet den, det är inte lönt att gå till mig ju, för jag vet ju hur, hur den testar och lite vad den försöker, men då kan man gå till nån annan (med betoning), för där, där (med betoning) får jag exakt (de andra håller med) behöver jag ju bara precis (avbryts)

**Maria:** Ja om där kommer nya vikarier eller praktikanter.

**Karin:** Ja! Eller så fast personal! (Några säger ”nja, ja”) Det är ju... för det är rätt så roligt att se, det är roligt att se hur smarta dom är (de andra håller med) ...i sina testperioder.

**Nina:** Ja tänk att kunna avläsa människor, som dom faktiskt gör (de andra håller med).

**Maria:** I den åldern ja.

**Karin:** Jag har haft en på... (ohörbart), vi hade en på vår avdelning, den höll på i ett halvår (med betoning)! Och fick andra avdelningens personal till och gå och bära den... (Nina skrattar) i över ett halvår, fastän vi sa till att, det är bara som hon testar (rösten går upp i falsett på sista ordet), hon bara tramsar med er! (Maria inflikar ”Ja och hen var stygg”) Nej nej nej! (kort paus) Nä! Tills dom, blev, fick sett med egna öron, ögon då riktigt att, ja men kolla! Ja! Det är det vi har sagt! Ett halvår lyckades det! Hon var ju jättenöjd. Hon hade uppnått precis vad hon ville ju! (Camilla inflikar ”ja, precis!”)

I början av citatet säger Karin att ”så vet den, att det är inte lönt att gå till mig” som kan tolkas att hon uppfattar barnets motstånd som trots istället för motstånd, och att det då är något som hon inte behöver bemöta. Karin uttrycker även att barnen som trotsar är smarta, som kan tolkas att de kan manipulera, räkna ut hur de ska agera för att få som de vill och som också uttrycktes i diskussionen att ”sätta i system”. Men Nina tolkar annorlunda och nämner barnens förmåga att kunna läsa av de vuxna som en styrka, hon nämner denna styrka mer än en gång i fokusgruppdiskussionen. Dyblie Nilsen (2009) talar om en motståndsstrategi som hon kallar ”relevant lesning” (s. 302), att barnen läser av vad den vuxna förväntar sig.

Något annat som jag finner intressant är svar som ges när jag frågar vad de tänker om ”trotsålder”:

**Moderator:** Innan nämnde ni, trots... Hur tänker ni om trotsålder?

**Maria:** Enligt specialpedagog så finns inte trotsålder (med en röst som man kan tolka som att hon inte håller med).

**Karin:** Näe... Näe. (kort paus någon skrattar kort) men enligt mig så finns det.

**Maria:** Ja mig också (skratt)!

Det faller sig nämligen så att denna specialpedagog som de talar om är samma person som jag skriver om i mitt problemområde 1.2, då hon på en barnkonferrens för tre år sedan uttalade sig om ett barn hon ansåg vara i trotsåldern. Det kan tolkas som att det har hänt en del på tre år, detta kommer jag till under nästa underrubrik ”Förr och nu”.

## 4.2 Förr och nu

Vid kategoriseringen av empirin kunde jag även urskilja uppfattningar om en verksamhet i förändring, att förskolan i dag utgår från ett barnperspektiv i större utsträckning än för bara några år sedan. Pedagogerna talar mycket om att förr var det mer styrt, nu är det mer ”fria tyglar” och utifrån barnens intresse.

**Camilla:** Men det... alltså jag... jag kan också se skillnad där på motstånd och sånt, eftersom, jag tycker idag är man mycket mer flexibel och mycket mer anpassar efter barnens intresse och det här, än för, ja flera år sen och så, och att jag upplever inte att vi har så mycket motstånd längre som vi har haft. För jag tror det var alla dom här brytpunkterna; nu ska vi städa, nu ska vi det och nu ska vi så, då kunde det ju mer dom här motstånden, att det har förändrats, tills idag, för att vi, vi är mycket mer som öppna för vad är det barnen vill, vad är det barnen är intresserade av, och går vi på deras, så behöver vi inte möta dom här motstånden.

**Maria:** Du sa många år sen, men det är inte många år sen! (Camilla skrattar) Jo men alltså från när jag började och det är ju inte så många år sen. Då tyckte jag att jag va, och där jag jobbade, inte bara, inte hos er (tittar på Karin, och några skrattar), nä men att, det va väldigt att man inte kunde rucka på nåt ställe jag va, där kunde man inte rucka alls på nånting, alltså när jag försökte...

**Moderator:** Med regler och rutiner menar du nu?

**Maria:** Ja.

Det upplevs av pedagogerna att motståndet har minskat i och med att styrningen har minskat, vilket kan kopplas till resultatet som Emilson och Folkesson (2006) såg i sin studie: ju mindre grad av styrning, desto högre grad av möjlighet till delaktighet för barnen. Foucaults idé om att ”där det finns makt finns också motstånd” (Axelsson & Qvarsebo, 2017, s. 128) kan tolkas att där det finns mindre styrning finns också mindre motstånd.

Ett par av pedagogerna som har jobbat i förskola i många år talar om att de har arbetat annorlunda förr, att de var med styrda av sin planering och ”inne i sitt”. Dessa två



pedagoger uttrycker också en vilja att förändra sitt arbetssätt men upplever det som svårt ibland:

**Karin:** Jag har jobbat i det gamla systemet där det var... tisdagarna då och då, då hade man detta och sen hade man detta, och nu försöker man släppa hela den biten... så jag känner mig... jag är gammal där, så jag känner mig... att jag har svårt för det hära, jag kommer sakta men säkert, men jag är emellanåt så... kommer jag på mig själv, varför gjorde jag detta? Det var ju så korkat gjort, för när jag gör på det gamla sättet... och behöver förnya mig...

**Camilla:** Så kan jag också känna lite, vi som har jobbat lite längre, att vi, vi har den biten också liksom (avbryts)

**Karin:** Ja, att man har inte...

**Camilla:** ...då var allting mycket mer inrutat, då var det inte så mycket fokus på barnens lärande och det, som det är nu (avbryts)

**Karin:** Nä då var det mer omvårdnad, nu är det mer, nu är det mer lärande och... att man ska (avbryts)

**Camilla:** Utifrån varje barn, hela tiden...

Att reflektera över sitt förhållningssätt var en av uppgifterna som Arnér (2009) gav till pedagogerna i sin studie, vilket ledde till att pedagogerna fick en förändrad människosyn: från sluten och enskild till öppen och samspelande.

#### 4.3 Bemötande och konsekvenser

Vad gäller pedagogernas bemötande när barn gör motstånd talade de i första hand om två olika bemötanden: förberedande och direkta i situationen. De talade om vikten att förbereda barnen inför aktiviteter, att välja innehåll med omsorg och efter barns intresse, variera innehåll, miljö och även variera vilken pedagog som leder aktiviteten. Dessa förberedande bemötanden kan ses som strategier att minska på barns motstånd, därför är det direkta bemötandet mer intressant för denna undersökning. De sätt som nämndes oftast var att locka barnen som gör motstånd eller bryta beteendet. Andra sätt som det talades om var: barn får träna på att exempelvis sitta stilla eller själva (inte i knäet på pedagogen), att "ta det här lilla trotset", men även bemötande som att ge alternativ, sätta sig in i hur det känns för barnet och att följa barnet för att ta reda på vad barnet vill. Här talar Camilla om en pojke som tidigare gått på hennes avdelning men nu är i förskoleklass:

**Camilla:** Det var ju svårt att få det här barnet till att, dels sitta vid sin bänk, för det är ju lite det här också, lite därför vi tränar lite med att sitta och lyssna på fröken och sånt, det är ju

också för vidare arbete sen att man kan (betonat) göra det, du kan (betonat) sitta stilla och du kan (betonat) lyssna liksom på den vuxne som talar. För slipper du hela tiden undan dom här situationerna som barnet kanske ibland tycker är tråkigt då blir det ju, då måste ju jag som pedagog se till så det blir roligt för barnet men samtidigt att ändå nån gång ta det här lilla trotsset för att tänka längre sen för det blev... det var en period där barnet aldrig var med på en samling och sen så blev, alltså det blev en konsekvens av det längre fram sen.

I fokusgruppdiskussionen talades det flera gånger om hur det skulle bli för barnet i förskoleklass, beroende på hur motståndet bemöttes i förskolan. Andra konsekvenser som det talades om var att barnet skulle ”ge upp” och resignera och bli likgiltigt då det inte kommer någon vart med sitt motstånd, att om barnet gjorde motstånd för att få uppmärksamhet kunde detta ge konsekvenser i skolan senare ”om jag blir stökig blir jag sedd”, att ”det blir en dålig bana, då hamnar du helt snett”, att barnet inte vågar ta för sig och bli tillbakadragen. Även konsekvenser nämndes där de andra barnen i gruppen utser barnet till syndabock och att barnet får en stämpel på sig av de andra att ”den stör alltid”. En pedagog säger att ”barnet kommer ju inte få någon bra känsla utav förskolan”. Dessa konsekvenser är ju förstås beroende av hur bemötande har varit. Här spelar en del saker in, bland annat talade pedagogerna mycket om föräldrarnas påverkan på pedagogernas vardag, vilket leder oss till nästa rubrik: ”Makt”.

#### **4.4 Makt**

När jag i fokusgruppen ställer frågan hur de ställer sig till barns motstånd i förhållande till makt och demokrati blir det en lång paus. Den första som tar ordet är Nina som talar om pedagogens makt över barnen, men blir sedan avbruten av Camilla som talar om barnens makt över sina föräldrar. Diskussionen kom dock att handla till största del om maktrelationen mellan föräldrar och pedagoger:

**Camilla:** Men vi har ju också, alltså vi på förskolan, man har ju rätt så mycket makt över föräldrar också... det är ju inte bara över barnen, för att det är ju över föräldrarna också att vi ställer krav på föräldrarna att har du sagt att du ska komma den tiden, så ska du, alltså så så kommer du den tiden, du ska ha med kläder till barnet, du ska det, du ska det, alltså att, vi har ganska mycket makt över föräldrarna också och ställer krav på dom...

**Maria:** Vi har ju haft nåt att eh... från när vi jobba ihopa (tittar på Karin) att nån förälder tyckte att det barnet inte skulle va ute när det regna, alltså det blev ju också ett motstånd från föräldrarna, att vi är ute i alla väder.

**Camilla:** Men makt är från oss ju, att vi är det!

**Maria:** Ja!

**Camilla:** Också... det får du ju liksom bara gilla!

**Maria:** Mm... men vissa dar kom dom ju inte när det regna...

Även tidigare i samtalet talades det om maktrelationer mellan pedagoger och föräldrar:

**Karin:** Där har vi ju en, ett motstånd som vi jobbar med också där... för då har vi ju dom store barnen. Dom lär sig ta maten själva och sådant, dom små har haklappar, men inte dom store. Så får vi från en förälder som säger "mitt barn ska ha (med betoning) haklapp", och detta barnet är en tre-åring. Och vi har i princip, ja på ett-åringarna har vi haklapp, och knappt, så fort där så har dom inte längre. Förstår när det är pa... eh spaghetti och köttfärs eller soppa... men att alltid bli tvingad att ta på sig en haklapp när dom har, för att föräldrarna har sagt det, fler gånger vi har försökt och men... till sist får vi gå på vad föräldrarna säger och barnen känner sig lite (avbryts, många säger "det är ju kränkande") ... Ja dom känner sig lite kränkta på det! Och det enda vi kan kontra med det är att mamma och pappa har sagt detta, vi måste göra detta (många instämmer med "mmm")

**Maria:** Men det är ju inte rätt! För det är ju kränkning mot barnen, och det får vi ju inte i läroplanen!

**Karin:** Nä! Men hur gör vi? (kort paus) Och det är ju ett motstånd som hade kunnat försvinna rakt av, bara genom att (avbryts)

**Maria:** Amen tänk att sitta där som tre-åring och få en haklapp på sig när ingen annan får det?!

**Nina:** Och så vill man inte...

**Karin:** Nä, hon vill inte själv, när man lägger på fram då, "jag ska inte ha haklapp idag", men då där blir det att där går vi emot föräldrarnas lite, beroende på vad det är för mat.

Dessa citat kan tolkas genom det som Foucault kallar maktrelationer, att makt inte styrs uppifrån och ner i strukturer, utan är dynamisk åt flera håll (Axelsson & Qvarsebo, 2017). Genom föräldrars krav påverkas pedagogerna i sin yrkesutövning, där det kan tolkas som att de står emellan barnens och föräldrars olika viljor. När Karin i det sista citatet säger att "vi går emot föräldrarnas lite", påpekar jag att pedagogerna själva gör lite motstånd, varpå hon svarar att "ja, vi gör lite motstånd". "Där det finns makt finns också motstånd och således möjlighet till förändring" (Axelsson & Qvarsebo, 2017, s. 128).

#### **4.5 Sammanfattning**

Med en postmodern/poststrukturalistisk teoretisk ram sammanfattar jag här resultatet, som visar på pedagoger som i fokusgruppdiskussionen i första hand talar om att barnet

självt är grunden till barns motstånd. Barnet framställs främst som ett barn med behov, ett barn som vill göra något annat och slutligen ett barn som brister att göra sig förstådd och förstå vad som förväntas. Det framkommer inte uttalat att motståndet sker i relation till barns ålder, men när vi talar om trots och trotsålder kan en diskurs om ett normaliserande utvecklingtänkande skönjas. Det är när de talar om att barnen är i en testperiod (Erik H. Eriksons tredje fas aktivitet-skuld, och Piagets preoperationella stadie där barnet är egocentriskt) och att de behöver tränas inför förskoleklass (utveckling som sker linjärt, uppåt- och framåtgående) som inte rimmar med en postmodern/poststrukturalistisk barnsyn där barn skapar sin identitet hela tiden i de sammanhang och diskurser de ingår i, utan barnet är som barnet är och behöver korrigeras utefter normer som råder i förskolan och skolan.

Pedagogernas uttalanden om det direkta bemötandet av barn som gör motstånd handlar om metoder som att locka barnet eller bryta beteendet (motståndet). De konsekvenser som det talades mest om var att beroende på hur motståndet bemöttes kunde få negativa konsekvenser senare i förskoleklass/skola. Barn behövde träna sig på att sitta still och lyssna på den vuxna, då det fungerar så i skolan.

## **5. Diskussion**

Under denna rubrik kommer studiens resultat att kopplas till litteratur och teorier, och avslutas med förslag till fortsatt forskning. Syftet med studien var att undersöka hur pedagoger resonerar om barns motstånd utifrån följande aspekter; grunder till barns motstånd och vilka konsekvenser motståndet kan få.

I fokusgruppdiskussionen talades det i första hand om att grunderna till barns motstånd var barnen själva. Barnet framställdes som ett barn med behov och brister, och att negativa konsekvenser som dess motstånd kunde innebära var problem senare i förskoleklass och i skolan. Vidare talades det om att barnet kunde bli tillbakadraget och inte vara förmögen att ta för sig i livet. Dessa konsekvenser kan kopplas till den tredje fasen i Erik H. Homburgers stadieteori: initiativ-skuld (3–6 år) då barnen går över gränser för vad de klarar av, eller vad som är tillåtet. En positiv lösning på krisen i detta stadie leder till ett barn som tar initiativ och vågar ta för sig i livet, medan en negativ lösning får barnet att känna skuld och oduglighet (Hwang & Nilsson, 2011). En syn på barns utveckling som linjär och i trappsteg som bygger på föregående stadie (Nordin-Hultman, 2004) som i Piagets stadieteori (Hwang & Nilsson, 2011), kan också anas också i den

långsiktiga konsekvensen som pedagogerna talar om: att det blir problem senare i skolan om barnet inte inrättar sig i normen att ”sitta still vid bänken och lyssna på den vuxne”.

I analysen av fokusgruppdiskussionen framkommer också att det bemötande som pedagogerna främst talade om var att ”locka”, detta kan tolkas vara en slags belöning som kan kopplas till Foucaults maktteknologier (Axelsson & Qvorsebo, 2017).

Barns motstånd som en aspekt av en demokratisk verksamhet var inget som kom upp under diskussionen. Koppling till demokrati var närmast obefintlig i talet om motstånd, pedagogerna kopplade istället till demokrati och delaktighet när det gällde att samlingen skulle vara varierande, utifrån barns intresse, och att barnen skulle ges alternativ i verksamheten. Att demokrati och delaktighet är ett mål i just planerade aktiviteter och kopplat till valmöjligheter är vanligt och forskning visar att det istället är i övergångarna, där barn vill vara delaktiga i hur de gemensamma ramarna och reglerna sätts (Bae 2009, 2012; Dolk, 2013; Grindheim, 2013). I fokusgruppdiskussionen talas det också om en verksamhet i förändring, där pedagogerna menar att övergångarna, som de kallar brytpunkter, har minskat och att de upplever att motståndet minskat på grund av detta.

Resultatet kan tolkas som ett synliggörande av två diskurser: en pedagog talar mycket om att sätta sig in i hur barnet känner sig och vad det vill förmedla, hon ser det som en styrka att barn kan läsa av den vuxna och menar att motstånd låter negativt men det behöver inte vara det, då vet man vad man vill och kan ta sig fram. Både Emilson och Folkesson (2006) och Arnér (2009) belyser att en viktig aspekt för barns delaktighet är att pedagogen försöker ta barnets perspektiv. De andra pedagogerna som har varit verksamma längre talar om ett förändrat arbetssätt och att det ibland är svårt att göra på det ”nya sättet”: att gå från omsorgsfokus och vuxenperspektiv till både omsorg och lärande, och barnperspektiv. Detta ”nya sätt” beskriver också de diskurser som kan sägas råda utifrån denna studies analys. De menar att det är lätt att hamna i rutiner men att de i reflektion över sitt förhållningssätt kan se andra sätt att handla och tänka, vilket också visar sig i Arnérs (2009) studie där reflektion över sitt förhållningssätt ledde till en intersubjektiv vändning: en syn på barnet som subjekt istället för objekt. Dessa två diskurser kan också tolkas ur ett maktperspektiv i Foucaults anda där pedagogerna, genom sina uppfattningar om vad motstånd är, vilka grunderna till motstånd är och vilka konsekvenserna av motstånd är, bidrar till att forma vad barnet är. Makt producerar subjekt, den formar attityder och beteenden (Axelsson & Qvorsebo, 2017).

I analysen synliggörs också en syn hos ett par av pedagogerna som skiljer på motstånd och trots: om motståndet görs manipulativt och om motståndet är ”satt i system” kallas det istället för trots. Det kopplas till att testa gränser och att detta görs i en testperiod. En av pedagogerna beskriver en situation där barnet, som enligt henne trotsar, vet att det inte är lönt att gå till henne, då barnet ändå inte ”får som det vill”. Både Dolk (2013) och Johannesen och Sandvik (2009) poängterar att det inte handlar om att ska få sin vilja igenom, utan att det handlar om att bli lyssnad till och ge barn möjlighet att påverka sin tillvaro. Om motståndet är ett uttryck i barns så kallade trotsålder eller testperiod kan detta avfärdas som något som går över, det är ”typiskt för barn i den åldern”, vilket enligt Dahlberg, Moss och Pence (2012) kan kallas för ”Piagets barn” (s. 71). Barn *är* inte på ett särskilt sätt, med en identitet, utan *blir* genom ett ständigt subjektskapande i, av och genom sammanhang och diskurser (Nordin-Hultman, 2004). Problemet, som jag ser det, är att om motståndet inte betraktas som motstånd utan trots, så leder det inte till någon förändring. Här hänvisar jag till Foucaults tes: ”där det finns makt finns också motstånd och således möjlighet till förändring” (Axelsson & Qvarsebo, 2017 s. 128). Då finns det inte heller möjlighet till delaktighet eller demokrati.

Det som förvånade mig i fokusgruppdiskussionen var pedagogernas uttalanden om hur stor påverkan vårdnadshavarna hade på verksamheten i förskolan. Mitt fokus var på maktrelationerna mellan barn och pedagog och jag hade inte en tanke på vårdnadshavarna. Makt kan enligt Foucault vara indirekt och påverka och styra oss utan att vi är medvetna om det (Axelsson & Qvarsebo, 2017), och det gäller ju även andra maktrelationer som sträcker sig utanför förskolans väggar. En vän till mig som också studerar till förskollärare, har argumenterat för ett anhörigperspektiv. Detta är ett begrepp som används inom äldreomsorg men här med en betydelse av vårdnadshavares påverkan på förskolans verksamhet. Han menar att pedagoger ofta agerar och bemöter barn utefter vårdnadshavares, eller för den del annan anhörigs, önskemål och krav. Under min utbildning är detta ett fenomen som aldrig berörts som innehåll i någon kurs, utan vi har främst talat om vårdnadshavares delaktighet på de sätt som uttrycks i Lpfö 98/16. Pedagogerna i fokusgruppen gav uttryck för att många motstånd uppstod i situationer där det fanns en konflikt mellan föräldrars önskan/krav och vad barnet önskade. I ett citat beskriver Karin hur ett barn gör motstånd mot att ha en haklapp, föräldrarna har ställt som krav att barnet ska ha haklapp, och pedagogerna står mitt emellan. Att detta krav från föräldrarna innebär en kränkande behandling mot barnet gör att pedagogerna för det

mesta (beroende på vad det är för mat) gör motstånd genom att negligera föräldrarnas krav. Pedagogerna förankrar dessutom sitt beslut genom att hänvisa till läroplanen, vilket tolkas att de menar avsnittet i Lpfö 98/16 om kränkande behandling: ”Inget barn ska i förskolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning hos någon anhörig eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling” (Skolverket, 2016, s. 4).

Resultatet i denna studie pekar på att Utvecklingspsykologin till stor del lever kvar i den diskurs som idag råder i den verksamhet som fokusgruppens pedagoger arbetar i. Dock indikerar resultatet även att verksamheten är i förändring, att en annan diskurs är på intåg. En diskurs där pedagoger talar om att utgå från barns intresse, att motstånd kan vara något bra då barnen vet vad de vill och kan ta sig fram. Förskolans värld är på många sätt styrd och reglerad av oss vuxna, även det som vi kallar ”den fria leken” är reglerad (Tullgren, 2009) och jag vill med denna studie belysa att *hur* vi ser på motstånd spelar stor roll för barns delaktighet och möjlighet att påverka sin tillvaro i verksamheten. Jag menar att om vi pedagoger ser att motstånd synliggör normer, maktrelationer och diskurser, om vi ser motstånd som ett sätt att förhandla och gemensamt bestämma våra ramar och regler (Dolk, 2013), om vi ser motstånd som en aspekt av delaktighet och inte som trots, då går vi mot en förskola där människorna i den gemensamt och med ömsesidig respekt delar vardagen på ett likvärdigt och demokratiskt vis.

## 5.1 Förslag till fortsatt forskning

Under avsnitt 3.4 metodkritik och under avsnitt 3.5 studiens tillförlitlighet och trovärdighet diskuterar jag om hur fler fokusgruppdiskussioner med andra fokusgrupper på fler förskolor skulle ge en högre grad trovärdighet, men att syftet med studien inte handlar om att kunna visa på någon sanning. Däremot skulle det vara intressant att göra fler fokusgruppdiskussioner för att se hur lika eller olika diskurserna ser ut, ser det annorlunda ut på små respektive stora förskolor? Skiljer det sig beroende på om förskolan ligger i landsbygd eller storstäder? Att utforska maktrelationer mellan pedagoger och vårdnadshavare/anhöriga är också ett intressant forskningsområde, då det enligt pedagogerna i denna studies fokusgruppdiskussion var en stor del av motståndsproblematiken i deras verksamhet.

## Referenser

- Arnér, Elisabeth (2009). *Barns inflytande i förskolan: en fråga om demokrati*, 1. uppl. edn, Studentlitteratur, Lund.
- Axelsson, Thom & Qvarsebo, Jonas (2017). *Maktens skepnader och effekter: maktanalys i Foucaults anda*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur
- Bae, Berit (2009). Children's right to participate - challenges in everyday interactions, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, 3, pp. 391-406  
<http://search.ebscohost.com.ezproxy.hkr.se/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=44303030&lang=sv&site=ehost-live> [2017-05-22]
- Bae, Berit (2012). Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns, *International Journal of Early Childhood*, vol. 44, no. 1, pp. 53-69.  
<https://link-springer-com.ezproxy.hkr.se/article/10.1007%2Fs13158-012-0052-3> [2017-05-22]
- Börjesson, Mats (2003). *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (2002). *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv - exemplet förskolan*. Stockholm: HLS förl.
- Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Dolk, Klara (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet
- Dyblie Nilsen, Randi (2009). Barndomssociologiens kritikk av 'socialiseringsbegrepet' og en alternativ forståelse. I Markström, Anne-Marie, Simonsson, Maria, Söderlind, Ingrid & Änggård, Eva (red.). *Barn, barndom och föräldraskap*. Stockholm: Carlsson, ss. 292–306.
- Emilson, Anette, Folkesson, Anne-Marie (2006). Children's participation and teacher control, *Early Child Development and Care*, vol. 176, no. 3-4, pp. 219-238  
<http://www.tandfonline-com.ezproxy.hkr.se/doi/full/10.1080/03004430500039846> [2017-05-22]



- Grindheim, Liv Torunn (2013). Barns motstånd som demokratisk deltagning i basebarnehagen, *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, vol. 22, no. 2, pp. 35–57  
<https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2013/nr-2/liv-torunn-grindheim---barns-motstand-som-demokratisk-deltaking-i-basebarnehagen.pdf> [2017-05-22]
- Halldén, Gunilla (red.) (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson
- Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. 2., [rev. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Hwang, Philip & Nilsson, Björn (2011). *Utvecklingspsykologi*. 3., rev. utg. Stockholm: Natur och kultur
- Johannesen, Nina, Sandvik, Ninni (2009). *Små barns delaktighet och inflytande: några perspektiv*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Diss. Stockholm: Univ., 2004
- Skolverket (2016), *Läroplan för förskolan Lpfö 98: reviderad 2016*. 2 uppl. <http://www.skolverket.se> [2017-05-22]
- Skolverket (2017). *PM - Barn och personal i förskolan hösten 2016* <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3777> [2017-09-14]
- Sommer, Dion (2008). *Barndomspsykologi: utveckling i en förändrad värld*. 3. uppl. Malmö: Liber
- Stensmo, Christer (2007). *Pedagogisk filosofi: en introduktion*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Tullgren, Charlotte (2004). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. Diss. Malmö: Malmö Högskola  
<https://dspace.mah.se/handle/2043/7828> [2017-05-22]
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.  
<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/> [2017-05-26]

## Bilaga 1. Missiv-/samtyckesformulär

Hej!

Jag heter Linda Lyckemyr och studerar till förskollärare på Kristianstad Högskola. Sista terminen är påbörjad och jag är nu i full gång med mitt examensarbete inom utbildningsvetenskap. Ämnet för min studie handlar om pedagogers uppfattningar om barns motstånd. Syftet är att genom en fokusgruppsintervju (ca. 4–6 personer) ta del av pedagogers tankar och resonemang om på vilka sätt barn gör motstånd, varför och vilka konsekvenserna kan bli.

Intervjun kommer att spelas in med hjälp av ljudupptagning med en androidtelefon kombinerat med fältanteckningar. Vid intervjun kommer jag att ta hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer ([www.vr.se](http://www.vr.se)), vilket innebär att deltagandet är frivilligt och om du så skulle vilja, så kan du när som avbryta intervjun och därmed ditt deltagande. Ditt deltagande kommer att behandlas konfidentiellt (du kommer alltså inte kunna identifieras) och resultatet kommer enbart att användas i forskningsändamål. Ljudupptagningar och anteckningar kommer att förvaras säkert och raderas omedelbart efter att studien är avslutad. Det godkända examensarbetet kommer att vara en offentlig handling som kan läsas av allmänheten. Beräknad tid för intervjun är ca en timme, jag hoppas att få tillstånd intervjun under vecka 41. Min förhoppning är att du vill medverka i en fokusgruppsintervju, som äger rum på den förskola där du jobbar, tillsammans med några av dina kollegor. Har du några frågor får du gärna kontakta mig eller min handledare.

Jag har tagit del av informationen ovan och samtycker till min medverkan i studien.

---

Underskrift

---

Namnförtydligande

Med vänliga hälsningar,

Linda Lyckemyr

07xx-xxxxxx

[Linda.lyckemyr0006@stud.hkr.se](mailto:Linda.lyckemyr0006@stud.hkr.se)

Handledare: [adam.droppe@hkr.se](mailto:adam.droppe@hkr.se)

## **Bilaga 2. Case**

Det är morgonsamling på avdelning Snigeln. Barnen är uppdelade i två grupper, och pedagog Anna har sju stycken barn 1–3 år i sin grupp som hon tar med sig in i samlingsrummet. De sätter sig på runda mattan och Anna börjar sjunga godmorgonsången.

Ett av barnen, kallad X på 2,5 år, reser sig och går bort mot fönstret. Anna kallar på X och säger att hen ska komma tillbaka och sätta sig i ringen. X tittar på Anna, skakar på huvudet och klättrar upp på soffan som står under fönstret.

Anna säger åter igen till att X ska komma tillbaka men X står nu och tittar ut genom fönstret och svarar inte. Anna går fram till soffan och försöker ta X' hand för att gå tillbaka till mattan, men X drar tillbaka sin hand. Till slut bär Anna tillbaka X till mattan och sätter en skrikande X i sitt knä. Anna fortsätter att sjunga och X's skrik avtar efter hand.

## Bilaga 3. Intervjuguide

- ❖ Hur gammal är du? Hur länge har du jobbat på förskola?
- ❖ Vad tänker du om jag säger "trotsålder"?
- ❖ Kan du berätta om vad barns motstånd kan vara, gärna några exempel?
- ❖ Hur upplever du motståndet, vilka känslor uppstår hos dig?
- ❖ Kan du berätta lite om varför du tror att barn gör motstånd? Kan du ge exempel på vad motståndet kan vara uttryck för? Vad tror du att barnen vill med sitt agerande?
- ❖ Vad tror du att det kan ge för konsekvenser? För barnet? Där och då men även senare?
- ❖ Hur tänker du om barnets ålder; är det något som spelar någon roll när det gäller barns motstånd?
- ❖ Hur tänker du om barns motstånd i förhållande till demokrati?

*Att tänka på under intervjun:*

- Uppföljande frågor... Vad menar du? Hur tänker du? Kan du berätta lite mer?
- Tolkande... Menar du att du som pedagog har ett ansvar för...?
- Öppna frågor (men konkreta)
- Fråga sällan "varför?"