



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Barns olikheter i en skola för alla

**Pedagogers syn på möjligheten att möta barns olikheter i  
förskoleklassen**

**Anneli Dahlberg**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2012
Handledare:	Agneta Simeonsdotter Svensson
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	VT12-IPS-06 SPP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2012
Handledare:	Agneta Simeonsdotter Svensson
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	VT12-IPS-06 SPP600
Nyckelord:	förskoleklass, olikheter, en skola för alla, pedagogers livsvärldar

---

**Syfte:** Studiens syfte är att synliggöra hur pedagoger i förskoleklassen hanterar utmaningen att möta barns olikheter inom ramen för en skola för alla. Syftet är också att ge kunskaper om hur specialpedagoger kan stötta pedagoger i arbetet med att utforma en verksamhet som möter varje barn utifrån sina förutsättningar och i synnerhet de barn som uppvisar svårigheter. De frågeställningar studien utgår ifrån är: *Hur ser pedagogerna på möjligheten att möta barns olika behov i förskoleklassen? Vilka svårigheter upplever pedagogerna i arbetet med att möta barns olikheter? Hur utformar pedagogerna verksamheten i syfte att möta barns olikheter? Vilka förväntningar och önskemål har pedagogerna på specialpedagogens arbete med att stötta dem i arbetet med att möta barns olikheter?*

**Teori:** Den fenomenologiska livsvärldsansatsen har använts för att fånga pedagogernas livsvärldar i den kontext som förskoleklassens regionala livsvärld utgör. I livsvärldsansatsen gäller att med en öppenhet studera fenomen. Det fenomen studien riktas mot är pedagogernas levda erfarenheter kring fenomenet barns olikheter i förskoleklassen utifrån tanken på en skola för alla.

**Metod:** Metoden som använts är etnografiskt inspirerad. Under en veckas tid har fältstudier i den aktuella förskoleklassen bedrivits. För att få tillgång till pedagogernas livsvärldar användes deltagande observationer och halvstrukturerade intervjuer. Under fältstudierna gavs också tillfällen till naturliga samtal. Materialet har sedan tolkats hermeneutiskt.

**Resultat:** Studien visar att pedagogernas livsvärldar i förskoleklassen präglas av organisationsförändringar som skapar en oro i det vardagliga arbetet kring barnen. Pedagogerna i studien upplever trots detta goda möjligheter att möta barns olikheter i förskoleklassen och ser dess organisation, det relationskapande arbete som pågår mellan pedagoger och barn samt leken som redskap för detta. De uttalar också betydelsen av gemensamma strategier och förhållningssätt i mötet med barns olikheter. Resultatet visar också att pedagogerna i studien uppfattar barn utvecklingspsykologiskt samt att de i mötet med barns olikheter utgår från en kombination av ett kompensatoriskt och kritiskt perspektiv. Studien påvisar även ett behov av specialpedagogiska insatser som skulle kunna leda till en utveckling av pedagogernas syn på barns olikheter samt av verksamheten i förskoleklassen.

## **Förord**

Jag vill rikta ett tack till de pedagoger som så villigt ställde upp och lät mig få tillgång till er vardag i förskoleklassen. Jag fick ett varmt välkomnande och lärde mig mycket under min vecka hos er.

Ett stort tack till min familj för den förståelse och den stöttning jag fått under skrivandet av denna uppsats. Ett extra stort tack till dig Ulrik för att du stått ut med mig under de sista månaderna. Nu börjar ett nytt liv...

Tack också till min handledare Agneta Simeonsdotter-Svensson för ditt stöd.

Norrahammar 2012-06-01

# Innehållsförteckning

<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
Begreppsförtydligande.....	2
<b>Syfte .....</b>	<b>3</b>
<b>Litteraturgenomgång .....</b>	<b>3</b>
Specialpedagogiska perspektiv.....	3
Inkludering.....	5
En skola för alla.....	6
Förskoleklassen .....	8
<b>Vetenskaplig ansats .....</b>	<b>10</b>
Livsvärldsfenomenologi .....	10
Horisontbegreppet.....	11
Pedagogers livsvärldar .....	12
<b>Metod och genomförande .....</b>	<b>12</b>
Etnografi .....	13
Urval .....	14
Deltagande observation .....	15
Samtalen .....	16
<b>Analys och tolkning.....</b>	<b>18</b>
Hermeneutisk tolkning av materialet.....	18
<b>Trovärdighet.....</b>	<b>21</b>
<b>Etik.....</b>	<b>21</b>
<b>Resultat.....</b>	<b>22</b>
Förskoleklassens regionala livsvärld .....	22
Samtalen .....	26
Tolkning av uppdraget .....	26
Syn på barns olikheter.....	27
Möjligheter att möta barns olikheter.....	29
Organisationen som redskap .....	29
Relationen som redskap .....	30
Leken som redskap.....	30
Förhållningssättets betydelse .....	31
Gemensamma regler .....	32
Specialpedagogiskt stöd.....	33
Resultatet kopplat till livsvärldsfenomenologi.....	34
<b>Diskussion .....</b>	<b>35</b>
Metoddiskussion.....	35
Resultat- och analysdiskussion.....	36
Förutsättningar för mötet med barns olikheter .....	36

Strategier för mötet med barns olikheter .....	37
Specialpedagogiskt perspektiv på barns svårigheter .....	38
Specialpedagogiska implikationer .....	39
Förslag till vidare forskning .....	40
<b>Referenslista.....</b>	<b>41</b>
<b>Bilaga 1.....</b>	<b>45</b>
<b>Bilaga 2.....</b>	<b>46</b>

## Inledning

Förskoleklassen är en verksamhet som befinner sig mitt emellan förskola och skola. Mitt arbete som förskollärare och fritidspedagog i denna verksamhet har gjort mig uppmärksam på de svårigheter som pedagoger i förskoleklassen kan känna, då det gäller att möta alla barn på den nivå där de befinner sig. Förskoleklassens tradition bottnar i förskolan. 1998 då sexårsverksamheten flyttades till skolorna och förskoleklassen bildades, skrevs också skolans läroplan om för att även gälla förskoleklassen. I Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011[Lgr11]) står:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsinhämtning med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. (s.8)

Även förskolans reviderade läroplan (Skolverket, 2010 [Lpfö 98]) för fram uppdraget att möta barns olikheter och anpassa verksamheten till barns olika behov i förskolan. I läroplanerna betonas också det särskilda ansvaret för de elever/barn som är i behov av särskilt stöd. Även om båda läroplanerna beskriver mötet med barns olikheter på likartat sätt skiljer sig synen på barn i de olika verksamheterna. Lenz Taguchi (1997) beskriver Gunilla Dahlbergs syn på de olika diskurserna kring synen på barn i dessa verksamheter. Hon benämner förskolans syn på barn som natur och skolans syn på barn som kultur- och kunskapsåterskapare. I vissa fall har jag upplevt att barns beteenden och olikheter som inte uppfattas som svårigheter i förskolan blir till problem då barn möts av förskoleklassens krav och förväntningar.

Upplevelsen är att förskoleklassens tradition av att vara en förberedande verksamhet där barn ska tränas inför skolstarten, kan få pedagoger att utforma verksamheten utifrån de krav som förväntas på barn i skolans verksamhet. Detta kan vara en av anledningarna till att svårigheter att utgå från varje barns erfarenheter och kunskaper uppstår. I förskoleklassen tränas barn bland annat i att sitta stilla och lyssna, räcka upp handen och vänta på sin tur i samlingen. I många fall pågår samlingen under mycket lång tid, detta får till följd att barn kan få svårt att koncentrera sig. Detta leder till att de stör och detta bidrar i sin tur till att de får upprepade tillsägelser av pedagogerna. Johannesson (1997) menar att barns bristande koncentrationsförmåga definieras utifrån pedagogernas perspektiv och man tar inte i beaktande att uppgiften kanske inte väckt barnens intresse eller motivation. Att barn upplever svårigheter i mötet med pedagogernas krav i lärandesituationen i den pedagogiska samlingen i förskoleklassen och på grund av detta använder sig av olika strategier för att lösa dessa svårigheter har också Simeonsdotter-Svensson (2009) uppmärksammat. Jag har mött pedagoger som är frustrerade över att inte kunna genomföra verksamheten på det sätt de önskar. Pedagogerna har också svårt att hitta lösningar på problemet genom att förändra sitt arbetssätt. Istället förklarar man problematiken med att barngruppen är jobbig och man lägger skulden på misslyckanden hos barnen och barngruppen.

Jag kan se på pedagogernas möten med barns olikheter som beroende av vilket specialpedagogiskt perspektiv de utgår ifrån. Ser de på barns svårigheter utifrån ett bristperspektiv utgår de från att barnet äger problemet och verksamheten utvecklas inte till att möta barns olikheter. Vid ett relationellt perspektiv söker pedagogerna istället förklaringar i arbetssätt och i sitt eget möte med barnet, genom detta perspektiv kan pedagogerna istället se barns olikheter som en tillgång. Att välkomna barns olikheter och se en vinst i att använda dessa i undervisningen skulle motverka den marginalisering och det utanförskap som kan bli följden av den segregation av barn i behov av särskilt stöd som förekommer i skola och förskola. Björck-Åkesson (2007) menar att det som behövs är kunskap för att kunna möta den

variation i utveckling och lärande som finns hos alla barn, samtidigt som det måste komma till stånd en diskussion om hur en ”skola för alla” kan möta alla barns behov av positiv utveckling och lärande.

Pedagogerna i förskoleklassen kan säkert känna osäkerhet över hur de ska utforma förskoleklassens verksamhet. Detta eftersom förskoleklassens arbetssätt inte kan ses som självklart, då det kan finnas en osäkerhet i hur förskoleklassens uppdrag ska tolkas. I min framtida roll som specialpedagog ser jag en möjlighet till att kunna stötta pedagogerna i arbetet med att möta barns olikheter utifrån tanken på en skola för alla. Det ligger en stor vinst i att använda specialpedagogens kunskaper för att utveckla verksamheten i förskoleklassen. Att leda utvecklingen av den pedagogiska verksamheten i syfte att möta barns skilda behov samt att medverka i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer är några av specialpedagogens uppgifter, vilket också uttrycks i examensordningen för specialpedagoger (SFS 2007:638). Med detta som utgångspunkt är det av stort intresse att studera hur pedagogerna i denna verksamhet uppfattar och utformar sin verksamhet med syfte att möta barns olikheter inom ramen för en skola för alla, samt att undersöka vilket specialpedagogiskt stöd som efterfrågas av pedagogerna.

## **Begreppsförtydligande**

Med *pedagoger* menas i studien de förskollärare samt fritidspedagoger som arbetar i förskoleklass. I de fall det är av betydelse för resultatet särskiljs de båda yrkeskategorierna i redovisningen.

Begreppet barns *olikheter* betyder i denna studie barns svårigheter utifrån olika funktionsnedsättningar och barn i uttalat behov av särskilt stöd, men kan också förstås som olikheter beroende på svårigheter hos barn som uppstår på grund av pedagogers krav och förväntningar.

Även om läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2011) använder benämningen elev används i studien begreppet *barn* som är den benämning som används i förskolans läroplan.

## Syfte

Övergripande syftet med denna studie är att synliggöra pedagogers livsvärld i relation till fenomenet *hur pedagoger i förskoleklassen hanterar utmaningen med att möta barns olikheter inom ramen för en skola för alla*. Detta kan i sin tur ge kunskaper om hur specialpedagoger kan stötta pedagoger i arbetet med att utforma en verksamhet som möter varje barn utifrån sina förutsättningar och i synnerhet de barn som uppvisar svårigheter. De frågeställningar studien utgår ifrån är:

- Hur ser pedagogerna på möjligheten att möta barns olika behov i förskoleklassen?
- Vilka svårigheter upplever pedagogerna i arbetet med att möta barns olikheter?
- Hur utformar pedagogerna verksamheten i syfte att möta barns olikheter?
- Vilka förväntningar och önskemål har pedagogerna på specialpedagogens arbete med att stötta dem i arbetet med att möta barns olikheter?

## Litteraturgenomgång

Följande kapitel innehåller en redogörelse för olika perspektiv som uppmärksammas inom specialpedagogiken. Här skildras även aktuell forskning och litteratur som belyser verksamheten i förskoleklassen samt villkoren för pedagogerna i denna. I kapitlet redovisas också forskning som berör skolan och förskolan då det gäller mötet med barns olikheter och strävan efter en skola för alla. Inriktningen har i huvudsak blivit mot skola och förskola, då jag inte funnit speciellt mycket litteratur och forskning som berör detta område specifikt riktat mot förskoleklassen.

## Specialpedagogiska perspektiv

Att beskriva de teorier och perspektiv som specialpedagogiken stöttas på är inte enkelt. Historiskt sett har tanken på barn i behov av särskilt stöd grundat sig på brister hos individen och på hur dessa brister ska kompenseras. Efterhand har även andra infallsvinklar och synsätt uppstått. Vilket av dessa synsätt som varit mest framträdande har varierat över tid och har en stark koppling till den rådande samhällssynen (Ahlberg, 2009).

Eva Björck-Åkesson och Claes Nilholm (2007) beskriver specialpedagogik som ett område där kunskaper från en mängd teorier och olika perspektiv strålar samman. Ahlberg (2007) framhåller också att den specialpedagogiska forskningen främst utgår från teorier inom pedagogik och sociologi men även från psykologi och medicin. Även Nilholm (2007a) menar att den tidiga specialpedagogiska forskningen grundade sig på psykologi och medicin. Under senare år, framhåller han, har den dock närmast sig frågor som är mer pedagogiska, även om den fortfarande är dominerad av psykologiska och sociologiska perspektiv. Eftersom specialpedagogik inte har någon egen s.k. ”grand theory” att falla tillbaka på är ett alternativ att utgå från olika perspektiv för att beskriva området. Här återfinns en mängd olika begrepp



och termer, ibland har olika begrepp samma innebörd och i vissa fall används liknande begrepp om olika saker (Ahlberg, 2009)

Nilholm (2007a) för fram det kompensatoriska perspektivet där fokus läggs på att söka förklaring i psykologi och neurologi och utifrån dessa försöka finna metoder som ska kompensera för brister hos individer. Ur den kritik som riktats mot grundtanken i det kompensatoriska perspektivet där bristerna läggs hos individen har det kritiska perspektivet vuxit fram. Inom detta perspektiv ser man specialpedagogiken som en del av det som marginaliserar och sorterar elever. En av grundtankarna i detta perspektiv är tanken om en skola för alla. Man betonar att orsaken till de misslyckanden som elever upplever i skolan inte ska sökas i de brister som elever uppfattas ha. Istället anser man att skolan borde se elevers olikheter som en tillgång och utifrån dessa ha som sin uppgift att möta alla barn på bästa sätt istället för att diagnostisera och lägga elevernas misslyckanden på dem själva (Nilholm, 2007a). De perspektiv som oftast lyfts fram i Sverige är de kategoriska och relationella perspektiven dessa kan i stort sätt sägas motsvaras av det kompensatoriska samt det kritiska perspektivet (Emanuelsson, Persson, Rosenqvist, 2001). Nilholm (2007a) påpekar också att det inte är ovanligt med olika slags kompromisser mellan det kompensatoriska och det kritiska perspektivet och han menar att vi i Sverige arbetar efter en sådan modell när vi utgår från skolproblem identifierade på olika nivåer.

Ytterligare ett perspektiv som vuxit fram under senare tid och som främst grundar sig på kritik mot det kritiska perspektivet är dilemmaperspektivet (Nilholm, 2007a). Utifrån detta perspektiv ses verkligheten som mer komplex än att kunna förklaras i de föregående perspektiven. I detta perspektiv som Clark, Dyson och Millward (1998) benämner som dialektiskt lyfts de ständiga dilemman som uppstår i mötet mellan skolans verklighet och det ideologiska uppdraget där de skilda valen av metoder och synsätt har olika fördelar och nackdelar. Nilholm (2007a) uppmärksammar också att detta perspektiv kan beskrivas i sociokulturella termer eftersom dilemman tas uttryck i olika konkreta omständigheter och därigenom är situerade.

Ett perspektiv som Ahlberg (2007) lyfter är det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, vilket har sin teoretiska bas i ett sociokulturellt synsätt men också i fenomenografi och variationsteori. Fokus i detta perspektiv ligger på människan och de sammanhang hon ingår i och fokuserar därför på didaktiska frågeställningar och på hur eleverna upplever sin skolsituation.

Eftersom den traditionella synen på specialpedagogiska insatser och på specialpedagogik i stort har varit att se på de problem som uppstår som individbundna, har också den tidiga specialpedagogiska forskningen inriktats mot grupper och individers brister och på att finna metoder för att underlätta och hjälpa dessa. Ahlberg (2007) menar att den kritik som tidigare riktats mot den specialpedagogiska forskningen för dess inriktning mot att studera företeelser inom det kategoriska perspektivet har även under senare år riktats mot den forskning som ägnats åt att studera inkludering för att denna anses vara alltför ideologisk och normativ i sin inriktning. Att det finns en mångfald av teorier och perspektiv istället för en ”grand theory” inom specialpedagogiken menar Ahlberg inte är en nackdel, utan dessa kan utmana varandra och leda till nya perspektiv och utveckling av specialpedagogiska teorier. Hon framhåller också att en bredd på forskningen med olika forskningsobjekt och utgångspunkter kan ses som en styrka om de perspektiv forskningen har som utgångspunkt tydliggörs.

Nilholm (2007) lyfter fram tre olika sätt att se på specialpedagogik. Dessa olika synsätt får betydelse för hur man ser på forskning inom området. Det första sättet är att se specialpedagogiken som en egen vetenskap vilket kan ses som det traditionella sättet. Detta synsätt menar han får till konsekvens att fokus läggs på metoder och individuella brister. Ett annat sätt att se på specialpedagogik är att ha ett tvärvetenskapligt synsätt där kunskaper uppstår i mötet mellan dessa vetenskaper men man ser inte specialpedagogik som en egen disciplin. I båda dessa synsätt uppfattar man specialpedagogiken som skild från den vanliga pedagogiken.

Det tredje sättet att uppfatta specialpedagogiken på, vilket också är det som Nilholm förespråkar innebär att specialpedagogiken ses som en del av pedagogiken. Detta synsätt integrerar specialpedagogiken i undervisningen och fokus läggs inte på att särskilja de elever som är i behov av särskilda insatser, istället tas eleverns olikheter tillvara i undervisningen. Han menar att vi med detta synsätt skulle kunna komma ifrån det bristtänkande och den differentiering som vuxit fram inom den svenska skolan genom de speciallösningar specialpedagogiken i praktiken stått för. Dessa särskilda lösningar menar han har ofta haft en segregande verkan, vilket också kan leda till stigmatisering av de grupper som blir utsatta (Nilholm, 2007b).

## **Inkludering**

Inkludering är ett begrepp som vunnit stor mark inom specialpedagogik, och i flera länder förespråkas inkludering som den rätta vägen. Dyson (2006) beskriver utvecklingen av den specialpedagogiska verksamheten i England, där inkludering sedan lång tid förekommit med tanken att utgå från varje elevs behov för att tillgodogöra sig undervisning. Han anser att detta fått till följd att fokus läggs på de egenskaper hos eleven som skiljer sig från övriga elever, istället för att söka förklaring till svårigheterna i sociala förhållanden eller i skolans organisation. Dyson menar också att begreppet inkludering och de teorier som ligger bakom skiljer sig åt i olika länder och även inom länder beroende av rådande kontext.

*Such a perspective on theories in this field acts as a warning against simplistic attempt to take the tools developed in one context and use them in quite different contexts (Dyson, 2006, s.12).*

Han påpekar att det finns en fara i att föra över teorier från ett land eller samhälle med dess kontext och använda dem rakt av i ett annat utan att ta hänsyn till kulturella skillnader och de skillnader i det skolsystem som finns.

Haug (1998) använder begreppen segregerade och inkluderande integrering. Då en segregande integrering används är utgångspunkten att flera olika lösningar och alternativ är möjliga. Variationerna inom denna riktning är allt ifrån att barnet är inskrivet på särskola eller institution, går i särskild undervisningsgrupp, har enskild undervisning vissa timmar till att vara med i klassen tillsammans med övriga barn. Det som eftersträvas är den optimala lösningen för den enskilda eleven. För att finna rätt lösning krävs diagnostisering av elevens behov av sakkunniga. Som värdegrund åberopas kompensation utifrån individuella brister och målet är samhällsintegrering och att både som barn och vuxen som alla andra kunna delta i det vanliga samhällslivet. Här blir den vanliga pedagogiken och specialpedagogiken skilda åt och det leder till en ökad professionalisering av området.

Vid en inkluderande integrering sker undervisningen inom ramen för barnets ordinarie klass. Som argument för detta framhålls att det är det bästa både för samhället och för den enskilde eleven att alla oavsett förutsättningar prestationsförmåga och intressen deltar och får gemensam undervisning. Detta lägger också grunden för att barnen ska kunna fungera tillsammans i samhällslivet som vuxna. I denna riktning är skillnader mellan barnen accepterade och det läggs stor vikt vid det sociala och på att utveckla gemenskapen. De skillnader som finns hanteras genom att undervisningen i klassrummet tillrättaläggs så att varje barn får den undervisning som främjar deras utveckling och lärande på bästa sätt. Grunden blir att alla är likvärdiga inför skolan och skolan i sin tur är likvärdig för alla elever. Här upphävs skillnaden mellan specialundervisning och ”vanlig” undervisning vilket också innebär att specialpedagogik inte längre blir betydelsefullt.

## **En skola för alla**

Det är skolans uppgift att genom varierade undervisningsmetoder och möjlighet till inläring i olika tempon tillgodose elevers olika behov. Såväl FN:s standardregler om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionshinder (1993) som Salamancadeclarationen (2001) uttrycker huvudprincipen att elever med funktionshinder ska vara integrerade i vanliga klasser och delta i den ordinarie undervisningen tillsammans med sina klasskamrater. Den officiella huvudinriktningen i Sverige har sedan efterkrigstiden varit att utveckla den svenska urvalsskolan till en skola för alla och likvärdighetsbegreppet har därför en central betydelse (Berg, 2003). Som en följd av 1990 års avreglering och decentralisering inom skolområdet kan tolkningen av likvärdighetsbegreppet inte enbart betraktas som en statlig angelägenhet utan är också en kommunal angelägenhet. Detta menar Berg (2003) och Ahlberg (1999) får till följd att kommuner tolkar likvärdighet på olika sätt, vilket också ger implikationer på skolors vardagsarbete och bäddar för en mängd olika inriktningar. Assarsson (2007) anser att likvärdighetsdebatten sällan sätts i samband med barn med olika funktionsnedsättningar och det faktum att särskolan finns som en särskild skolform för de elever som inte förväntas uppnå målen i grundskolan, gör att likvärdigheten då blir att se elevers möjlighet till undervisning och hur brister kan kompenseras.

Även om huvudspåret i Sverige sedan länge byggt på tanken om ”en skola för alla” har i verkligheten elever segregrats inom den svenska skolan (Skolverket, 2005., Haug, 1998., Hjärne & Säljö, 2008). Beroende på tidsepok har avvikande elever kategoriserats och benämnts på skiftande sätt och till följd av detta segregrats från ”normala” elever med motivering att detta gynnar alla elever (Hjärne & Säljö, 2008).

Barn som inte har några större problem att förstå de förväntningar som finns på dem, samt har förutsättningar att anpassa sig kommer alltid finnas. Samtidigt kommer de barn som har svårigheter i något avseende också alltid finnas. Det kommer även förekomma barn som tillfälligt hamnar i svårigheter under sin skolgång. Hjärne och Säljö (2008) har studerat hur skolan i ett historiskt perspektiv sett på barns svårigheter samt vilka kategoriseringar av barns avvikelser och skolsvårigheter som gjorts och som sedan legat till grund för segregering i olika grupper och klasser. ”Psykopatisk”, ”ordblind”, ”hysterisk”, ”vänsterhänt”, ”störd” är exempel på begrepp som historiskt har använts. De har också sett på vilka förklaringar till barns svårigheter som är aktuella i dag, undersökningen har skett med tonvikt på arbetet i skolors elevhälsoteam. Resultatet av denna studie visar att den dominerande diskursen i elevhälsoteamen är att förlägga problematiken till individuella problem hos barn med tonvikt på neuropsykiatriska kategorier. Ytterligare en fara med att använda sig av kategoriseringar för att beskriva världen är att loopingeffekter kan bidra till att man ser det man förväntar sig

utifrån de kategorier som används (Hjörne & Säljö, 2008, Lutz, 2009). Hjörne och Säljö (2008) menar att det gemensamma för dessa barn är att de har svårigheter att anpassa sig till klassrummets dagliga liv. Deras uppfattning är att utmaningen för skolan är en utveckling där ökad resurstilldelning inte är beroende på diagnoser utan fokus läggs på kunskapsutveckling om hur undervisning och lärande kan organiseras för att behålla så många barn som möjligt inom ramen för en skola för alla.

Samtal samt dokumentation kring samtal mellan specialpedagoger och förskolepersonal där barns olika beteenden diskuteras och hur dessa beteenden hanteras av personalen ligger till grund för Pallas (2011) studie. Utgångspunkten är att barns identiteter ständigt formas och omformuleras inom förskolans språkliga ramar genom de processer som sker. Processerna är subjektiverande och makt och styrning har stor betydelse. Hon belyser faran med de bedömningar och den dokumentation som sker inom förskolan och menar att fokus på grund av detta kan bli att barn bedöms utifrån de normer, förväntade kunskaper och beteenden som är uppsatta. Detta kan få till följd att utrymmet för barns olikheter begränsas. Palla påtalar också risken med de verktyg som finns för bedömning och menar att åtgärdsprogram, kartläggningar och individuella utvecklingsplaner löper risken att förenklas till bedömningsmatriser som visar vad barnet kan och inte kan.

Pallas studie visar två framträdande diskurser om hur barnet formuleras som speciellt. Den ena av dessa är i linje med den allmänna visionen om barns olikheter och denna diskurs är också heterogeniserande medan den andra diskursen är mer pragmatisk, homogeniserande och kompensatorisk och den visar sig, när läroplan och tolkning av uppdraget ska genomföras i det dagliga arbetet (Palla, 2011). I läroplansteoretisk forskning skiljer man på formuleringsnivå på vilken läroplaner formuleras och på realisationsnivån där program och planer verkställs. Det generella perspektivet på förändringsarbete i skola och förskola har varit ett ”uppifrån–och–ned”-perspektiv, där inte pedagogerna själva formulerar målen. Viss forskning visar dock att det kan vara svårt att konkretisera reformer som formulerats på högsta nivå i statliga och kommunala institutioner. (Dahlberg & Taguchi, 1994).

Lutz (2009) har i sin fallstudie av en stadsdels organisation av insatser för barn i behov av särskilt stöd i förskolan, dragit slutsatsen att diagnoser är avgörande för praktiken. Han menar att barns avvikelser definieras utifrån de vuxnas perspektiv och genom detta görs bedömningen att dessa barn utgör ett problem. Studien visar också att ett inkluderande förhållningssätt inte förekommer. Det har inte gjorts anpassningar i den pedagogiska miljön för att möta barn i behov av särskilt stöd, vilket skulle kunna minska behovet av kategoriseringspraktiker. Segregerande lösningar är också ett huvudmotiv för pedagogerna i studien då de söker ökad resurstilldelning. De resurser till barn i behov av särskilt stöd som berördes i undersökningen utgick även från ett kvantitativt synsätt och den kvalitativa aspekten beaktades inte. Pedagogerna i studien kommer inte heller till tals i de ansökningar som görs för barn i behov av särskilt stöd. Detta menar han leder till att det som är avgörande för hur resurstilldelningen fördelas inte är grundat på en bedömning om hur resurserna kan användas för att möta behovet som skapas i mötet mellan barnet och förskolans miljö, pedagogernas och föräldrarnas kunskaper blir reducerade och i studien blir det externa bedömare som avgör resursfördelningen.

Simeonsdotter Svensson (2009) har i sin studie utgått från ett barnperspektiv och åskådliggjort hur barn kan erfa och hantera de svårigheter som uppstår i den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv menar hon att barns erfarande av svårigheter också kan tolkas utifrån begreppet en skola för alla barn genom att

varje situation bör erbjuda alla barn undervisningskvalitet. Studien bygger på intervjustudier med barn i förskoleklasser samt videoobservationer och den visar att pedagogerna i studien inte i någon högre grad utgår från barns perspektiv i lärandesituationer. Detta leder till att barns delaktighet, kommunikation och samspel inte uppmärksammas i någon större bemärkelse.

Ahlberg (1999) har belyst skolans förändring och arbete med att i vardagen möta barns olikheter utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv, där en av utgångspunkterna är specialpedagogens handledning. Hennes forskning stödjer tidigare forskning och visar att pedagoger behöver tid för att distansera sig från sin undervisning och för att koppla sin praktik till aktuell forskning. Det måste ges förutsättningar för möten där pedagogiska frågor som utgår från den egna undervisningen tas upp till diskussion och reflektion. Hon menar att den kunskapsbildning som pågår i skolan i hög grad handlar om att ta tillvara pedagogernas eget tänkande och utvecklingsförmåga. Studien visar också att det finns en möjlighet utnyttja specialpedagogers kompetens för att i viss mån kunna definiera skolans syn på elever i behov av särskilt stöd. Resultaten pekar också på att möjligheten till reflekterande samtal kan bidra till en förändring av verksamheten. Simeonsdotter Svensson (2009) konstaterar också behovet av handledning genom reflekterande samtal för att utveckla verksamheten i förskoleklassen. Även hon framhåller betydelsen av att pedagoger får möjlighet att hålla sig uppdaterade med den forskning och fortbildning som finns inom området.

## Förskoleklassen

Förskoleklassen bildades 1998 då sexårsverksamheten blev en egen frivillig skolform samtidigt som den fick en gemensam läroplan tillsammans med fritidshemmet och skolan (Lpo94). Förskoleklassen var då den bildades tänkt som den brygga som skulle förena förskolans pedagogik med skolans. Syftet med att sexåringarna införlivades i skolan var att öka integrationen mellan de olika verksamheterna och genom detta utveckla arbetsformer och pedagogik. Förskolans pedagogik med inslag av omsorg, lek och skapande, tematiskt arbetssätt och utforskande pedagogik där lek och lärande inte skiljs åt skulle påverka arbetssättet i skolan och ge en samsyn och kontinuitet i det livslånga lärandet. Även yrkeskategorierna förskollärare, fritidspedagog och lärare skulle samverka och det fanns stora förhoppningar på att detta skulle leda till en utveckling av verksamheten för 6-åringarna (Skolverket, 2006). Senare studier av reformen visar istället på det motsatta. En rapport till regeringen från Skolverket som följt integrationen i tre år visade att det snarare hade skett en ”skolifiering” av den integrerade verksamheten där ”skolkoden” var påtaglig. Förskoleklassen har tagit till sig av skolans pedagogik och inte tvärtom (Skolverket, 2001).

Synen på barn är en konstruktion av den rådande tidens kultur och sociala förhållanden. Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) och Lenz Taguchi (1997) beskriver hur synen på barn skiljer sig mellan förskolan och skolan. De för fram två skilda sätt att se på barn. Dessa skilda sociala konstruktioner av barnet benämner de som: *barnet som natur* och *barnet som kultur- och kunskapsåterskapare*. Dessa olika sätt att se på barnet lever sida vid sida i både förskola och skola. Synen på *barnet som natur* menar de innebär att man tror att allt finns inom barnet och bara behöver ges fritt utlopp genom fritt skapande och lek. *Barnet som kultur- och kunskapsåterskapare* är i motsats en syn som innebär en uppfattning att barn är tomma kärl som passivt väntar på att fyllas av kunskap och kultur av den vuxne. Ytterligare ett sätt att se på barn och kunskap är att se barn som *medkonstruktörer av kunskap* och kultur, detta är ett socialkonstruktivistiskt synsätt på kunskap och makt som Lenz Taguchi (1997) framför.

Förskolans syn på barn grundlades redan på 1700-talet under upplysningstiden och har också sina rötter i Friedrich Fröbels (1782-1852) pedagogik. Fröbel menade att pedagogiken skulle bygga på barns självverksamhet och lyfte fram leken som en väg till lärande. Efterhand blev vetenskapen och det objektiva tänkandet det som låg till grund för samhällsinstitutionerna. Detta ledde till att psykologin fick en avgörande betydelse för hur barnet skulle förstås och hur pedagogik skulle bedrivas. Förskolans helhetsyn på barnet innebär målsättningen att ge barn en möjlighet att se och förstå sammanhang samt ge en helhetsförståelse av omvärlden (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Lenz Taguchi (1997) menar att den dominerande diskursen när det gäller barns utveckling och lärande i förskolan grundas på utvecklingspsykologi vilket kan ses i att Jean Piagets och Homburger Erikssons m.fl. teorier om barns utveckling fortfarande till stor del utgör bas i förskolans praktik. Detta även om bl.a. Vygotskijs teorier om att kunskap konstrueras i ett sammanhang och i dialogen med omvärlden också finns med i praktiken. Helhetstänkandet i förskolan innefattar också en integrering av verksamhetens pedagogiska och sociala uppgift. Dahlberg och Lenz Taguchi lyfter förskolans genuina strävan att utveckla självständiga och fria människor och de menar att denna strävan har sin grund i upplysningstidens idéer, samt i Fröbels tanke att leken och skapandet skulle utveckla självständigheten hos individen (Dahlberg & Lenz Taguchi 1994).

Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) menar också att den svenska skolan i internationell jämförelse kan betraktas som förhållandevis barncentrerad. I skolan ligger psykologin till grund för hur inlärningsstoffet anpassas till barns kunskaps- och utvecklingsnivå och ämnescentreringen är av central betydelse. Utgångspunkten för de aktiviteter som äger rum är riktad mot inläring och kunskapsbearbetning. I skolan men också i förskolan ägnas en stor del av tiden till att pedagogen ställer frågor till barn som han/hon har det rätta svaret på. Det är också vanligt att pedagogen lotsar fram barn till det rätta svaret. Problemet bryts ned i enkla delfrågor tills barnet har hittat det rätta svaret, detta utan att få en logisk förståelse.

Ackesjö (2010) har genomfört en studie som bygger på dialogseminarier angående lärares pedagogiska praktik i förskoleklassen. Hon menar att undersökningen visar att man som pedagog i förskoleklassen befinner sig i gränslandet mellan förskola och skola. I detta gränsland har man att förhålla sig till förskolans här- och nu orienterade pedagogik med tonvikt på barnet och till uppgiften att vara skolförberedande, men man ska även förhålla sig till samhällsperspektivet där barn ska fostras till aktiva samhällsmedborgare. I studien beskriver pedagogerna sin praktik utifrån två olika förhållningssätt som beskrivs som tillvaro- och framtidsorienterade. Pedagogerna i studien framställer sig i ett relationellt förhållande till barn där de betonar vikten av både närheten till barn och dialogen som grund i det pedagogiska förhållningssättet. De poängterar också betydelsen av att vara lyhörda och att utgå från barns intressen även om de i sin planering av verksamheten i förskoleklassen utgår från de ämnen som förekommer i skolan. Skolförberedelsen menar pedagogerna yttrar sig i det trygghetskapande arbetet som pågår genom att man ger barn självkänsla och att de får bekanta sig med skolkoden så att de kan klara att stå på egna ben i skolans värld. Pedagogerna positionerar sig också i förhållande till pedagoger i skola och förskola genom att de framhåller denna verksamhet som kunskaps- och individriktad i motsats till den egna verksamheten som beskrivs som grupp-och socialt inriktad.

Motsatsen till Ackesjös resultat visar Simeonsdotter Svensson (2009) som i sin studie konstaterar att flera pedagoger anser förskoleklassen vara en undervisningsform som är mer lik skolan. Konsekvensen av detta blir att lek och lärande skiljs åt. Förskollärarna i studien använder sig inte av barns intressen i lärandesituationer och är inte observanta på barns lust till lek vilken också skulle kunna integreras i den pedagogiska samlingsen. De signaler som

pedagogerna i studien ger till barn är att leken inte ska uppfattas som betydelsefull för lärandet. En slutsats som görs är att målsättningen att förskoleklassen skulle finna sin egen skolform som balanserat förenar lärande med lek fortfarande inte har uppnåtts. Simeonsdotter Svensson menar att skoltröttnad och en negativ självbild kan bli en följd av att barn inte upplever möjlighet till delaktighet i lärandesituationen genom lek och lärande. Sett ur ett specialpedagogiskt perspektiv är det av stor betydelse att barns individuella behov och förutsättningar får vara det som styr innehållet och arbetssättet. Barn i studien upplever att de inte duger och svårigheterna kan bli personifierade. Undersökningen visar också på olika strategier som barn utvecklar när de upplever svårigheter. En av de handlingar som barn tar till för att protestera är att trotsa oskrivna eller givna regler. Författaren menar att det är av yttersta vikt att beakta barns perspektiv i lärandesituationer. En lärare som är lyhörd och bekräftande och erbjuder barnet uppgifter som uppfattas som relevanta ger barnet förutsättning att få känna sig aktiv och motiverad samt möjlighet att lyckas med uppgifter. Läraren skapar ett rum som är intersubjektivt där alla barn blir inkluderade och kommunicerar på ett naturligt sätt genom att de upplever trygghet (Hundeide, 2006). Simeonsdotter Svensson (2009) refererar till Foucault och menar att i interaktionen mellan pedagog och barn som pågår i samlingen skapas makt. Markströms (2005) etnografiska studie av två förskolors sociala praktiker visar exempel på situationer där pedagogen har den bestämmande och ordningsskapande makten och barn som stör eller inte sitter stilla blir hänvisade till att lämna samlingen och gå in i ett annat rum. Simeonsdotter Svensson (2009) menar att förutom att lära barn hur viktigt det är att sitta still och lyssna, lär detta barn att de inte duger om de inte förstår eller säger ifrån.

## **Vetenskaplig ansats**

Den verklighet som är tillgänglig för forskning beror på vilken forskningsansats man väljer Bengtsson (2005). Utifrån den valda ansatsen görs ontologiska och epistemologiska antaganden. Som teoretisk grund i min studie har jag valt att utgå från livsvärldsfenomenologin. Denna ansats upplever jag vara en god utgångspunkt när man vill studera och få en förståelse för människors upplevelser och erfarenheter av sin verklighet (Bengtsson, 2005). I min studie studeras hur pedagoger i förskoleklassen upplever och hanterar mötet med barns olikheter utifrån tanken om en skola för alla. Förskoleklassens verksamhet kan inte ses som självklar den befinner sig i gränslandet mellan förskola och skola, vilket också studier visar (Skolverket, 2006; Ackesjö, 2010). För att få ökad kunskap om hur pedagoger i förskoleklassen upplever utmaningen att möta barns olikheter inom ramen för en skola för alla är det angeläget att få inblick i pedagogers professionella livsvärldar i förskoleklassen. Denna kunskap kan ge specialpedagoger möjligheter att stötta och hjälpa pedagoger i denna utmaning.

## **Livsvärldsfenomenologi**

Livsvärldsbegreppets utgångspunkt är fenomenologin. Den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938) anses som den moderna fenomenologins grundare. Fenomenologin är en filosofisk tradition som inte kan betraktas som något enhetligt. Inom rörelsen finns variationer men även konstanter som förenar (Bengtsson, 1988, 2005). Husserl menade att utgångspunkten för alla antagande som görs i forskning borde vara vi själva som erfara och upplevande människor. Denna utgångspunkt benämner han som livsvärlden (Claesson, 2007). Det centrala inom fenomenologin är uppmaningen att gå tillbaka till sakerna själva. Utifrån detta kan två viktiga teser förstås: en vändning mot sakerna, samt en följsamhet mot

sakerna. I denna studie visar sig följsamheten genom att jag följer och låter mig ledas av det som uppkommer i undersökningen.

Fenomenologins strävan är också att se sakernas mångfald och variation och inte reducera verkligheten till enstaka teorier. Inom fenomenologin studeras fenomen (det som visar sig). Fenomenbegreppet förutsätter sakerna som de visar sig för någon. De är alltid saker för någon och det finns ett tydligt samband mellan subjekt och objekt eftersom det inom fenomenologin inte kan finnas något som visar sig utan att det finns någon att visa sig för (Bengtsson 2005).

De fenomen studien riktar sig mot är pedagogernas möten med barns olikheter. Det gäller att inte bara studera och beskriva sakerna utan också tolka dem för att förstå (Carlsson, 2009). I studien tolkar jag hur pedagogerna upplever utmaningen att möta barns olikheter i förskoleklassen. Vid denna tolkning är det viktigt att jag som forskare är medveten om att det som observeras och den som observerar påverkas av varandra. Detta eftersom forskaren är ett subjekt som studerar människor som då kan liknas vid ett objekt, men objektet blir i sin tur ett subjekt som vänder tillbaka mot forskaren och även påverkar denne. Det blir en sammanflätning mellan subjekt och objekt (Bengtsson, 2005). Som forskare med uppgift att tolka andra människors livsvärld är det viktigt att vara medveten om tolkningen sker genom den egna livsvärlden vilket gör att tolkningen färgas av forskarens förförståelse.

Heidegger (1889-1976) vidareutvecklade Husserls term för livsvärlden och använder uttrycket "vara-i-världen" han menar att man som forskare inte kan ställa sig utanför livsvärlden utan att man både tar utgångspunkt i livsvärlden samtidigt som man också förblir i den. Vara-i-världen är inte är överskridbar och kan inte reduceras (Carlsson, 2009). Merleau-Ponty är influerad av både Husserl och Heidegger och han benämner livsvärlden "vara-till-världen" (Bengtsson, 2005).

I Merleau-Pontys livsvärldsbegrepp framgår att det är genom den egna kroppen som subjektet finns och genom den får vi tillträde till världen (Bengtsson, 1988., Friberg, 2005). Han menar att allt som upplevs och ger kunskaper har sin grund i ett subjekt som erfar (Berndtsson, 2005). I denna teori om den levda kroppen finns ingen skillnad mellan kropp och själ utan de är förbundna i en helhet. I alla upplevelser är den levda kroppen en förutsättning för att kunna se tingen ur perspektiv. Bengtsson (2005) menar att yrkeskompetens kan ses som praktisk kunskap integrerad i den egna kroppen.

Livsvärlden kan beskrivas som den värld vi lever i, den är en social värld där vi lever i tillsammans med andra människor. Livsvärlden finns alltid där, vi är förtrogna med den och vi tar den för given (Bengtsson, 2005). Den utgör ofta en oreflekterad grund för vårt vardagliga handlande och är också utgångspunkten för vetenskap, samtidigt som den inte är möjlig att överskrida (Berndtsson, 2005, 2009).

## **Horisontbegreppet**

Inom livsvärldsfenomenologin är horisontbegreppet centralt. Horisonten kan förklaras som att den är hopkopplad med den levda kroppen. Den är det vi strävar mot, men inte kan nå helt och hållet. Beroende på förmåga och inställning kan vi nå fram till det som finns längre bort i horisonten (Berndtsson, 2005). Genom att vända tillbaka till det enkla och naiva, till det vi har tillgång till genom att vi lever i världen kan vi genom reflektion få en medvetenhet om våra förgivettaganden. Då kan vi vidga våra horisonter och lära oss nytt (Claesson, 2007).



Gadamer (1997) menar att horisonten ständigt påverkas av de fördomar vi bär med oss. Genom att öppna horisonten ser vi utöver det som ligger nära till förmån för helheten. I detta ligger också en förfluten horisont. Gadamer menar att det sker en sammansmältning och att nytt och gammalt ständigt blir till det som är giltigt. Berntsson (2005) använder horisontbegreppet i sin studie som en metafor för progression och för lärande. Horisontbegreppet grundlägger förståelsen för förändringar i livet och relaterar alltid till en människa. Lärande flyttar horisonterna genom att vi får nya perspektiv. Varje erfarenhet har sin horisont och erfarenhetsbegreppet innefattar känslor och fantasi såväl som det sinnliga och är ett erfarenhetsbegrepp i vid bemärkelse. Det vi erfar får en bakgrund i det vi med-erfar genom att varje individuell erfarenhet står i samband med andra enskilda erfarenheter. I givna situationer innebär mederfarenheten att vi kan vidga horisonten. När vi befinner oss i situationer är det förflutnas erfarenheter en del av detta samtidigt som vi i situationen också är riktade mot framtiden (Claesson, 2005).

## **Pedagogers livsvärldar**

I forskning är det nödvändigt att begränsa de områden som studeras. Avsikten med att avgränsa den speciella verklighet som ska studeras menar Bengtsson (2005), är också att begränsa ontologin som därmed också anpassas för empirisk forskning. Följden av detta blir att det som studeras är pedagogikens regionala otologi och epistemologi. Genom att använda livsvärlden som en teoretisk grund vid studier av det som händer i pedagogers möten med barns olikheter i förskoleklassen, kan jag fånga upp och ta in många olika faktorer för att fånga den komplexitet som finns i denna situation. Bengtsson (2005) betonar vikten av att också beakta aktuella konkreta nätverk och sammanhang vid studier av andras livsvärldar. Denna studie belyser pedagogers professionella livsvärldar, där uppdraget att möta barns olikheter i ljuset av en skola för alla fokuseras. För det mesta ifrågasätts inte det som händer i klassrummet utan det ses som för-givet-taget (Claesson, 2002, 2007).

Pedagogers livsvärldar är färgade av de krav och förväntningar som skolan ställer vilket också innebär att göra ett gott arbete. Ett gott arbete för pedagoger innebär att elever lär sig något och inte faller utanför ramen menar Carlsson (2005). Hennes studie visar hur livsvärldar kan kollidera i mötet mellan vuxna dyslektiker och pedagoger på Komvux. Hon menar att elever som inte tycks lära sig något kan få pedagoger att lägga ansvaret för problemet hos eleven, utan att reflektera över vad som ligger bakom. Detta för att slippa tappa ansiktet genom att blottlägga sin egen oförmåga. Carlsson (2009) anser därför att pedagogen behöver hjälp för att förstå. Hon hänvisar till Donnelly som tar utgångspunkt i Heideggers "i-världen- varon" och menar att pedagogen i sitt förhållningssätt måste utgå från att "vara-med- den" studerande och att det handlar om omsorg om den studerande samt att inte göra eleven till ett objekt för pedagogens undervisning.

## **Metod och genomförande**

Studien syftar till att förstå hur pedagogerna upplever verkligheten i förskoleklassen, då det gäller att finna metoder för och möjligheter till att möta alla barn där de befinner sig inom ramen för en skola för alla. Mitt val har fallit på att anta en fenomenologisk livsvärldsansats som är en öppen ansats vilket jag anser är ett adekvat val för min studie. Grundläggande i en fenomenologisk ansats är att vara känslig och följsam mot det som studeras. Genom att följa

de fenomen som visar sig får jag en nyanserad bild av hur pedagogerna upplever och hanterar barns olikheter. Bengtsson påtalar att i fenomenologisk forskning är det metoden som är kärnan och inte resultatet. En fenomenologisk livsvärldssats är en kvalitativ ansats och för att fånga livsvärldens komplexitet krävs metoder som är känsliga och differentierade. På grund av att det i en livsvärldsansats gäller att vara följsam och gå tillbaka till sakerna som de visar sig kan det vara en svårighet att vara låst vid en bestämd metod för datainsamlande. Följsamheten kan också göra att man hamnar i konflikt med de metodkrav som vetenskapen ställer. I en livsvärldsansats menar Bengtsson är kravet som ställs då det gäller metod, att den är lämplig för det som ska studeras. Han menar också att det kan vara en fördel att använda sig av flera olika metoder i samma studie, vilket då förutsätter att metoderna är föreliga med varandra (Bengtsson, 2005).

Att använda sig av enbart observationer eller intervjuer i en livsvärldsgrundad studie är otillräckligt. Observationer kan vara utgångspunkten men kommunikation ger en möjlighet att tränga in den andres livsvärld. Livsvärldsforskaren kan genom att både delta i verksamheten på den plats där allt utspelar sig och samtidigt använda sig av naturliga samtal minska risken för att intervjun blir sin egen verklighet och därför inte sträcker sig utanför denna (Bengtsson, 2005). De metoder som har använts i min studie är etnografiskt inspirerade. Bengtsson (2005) menar att det finns mycket i den etnografiska forskningsmetoden som stämmer överens med en livsvärldsansats, men han påpekar också att inte all etnografisk forskning överensstämmer med en fenomenologisk livsvärldsansats. Etnografiska studier kan bedrivas på många olika sätt och utgå från många olika ansatser som inte alla kan förenas med fenomenologin. Bengtsson framhåller intresset för ett etnografiskt arbetssätt inom den fenomenologiska traditionen i bl. a. etnometodologin och Utrechtskolan. Han menar också att intresset för ett etnografiskt arbetssätt och fältforskning inom svensk pedagogik har ökat under 1990-talet, men att ingen anknytning till livsvärlden gjorts. Enligt Bengtsson anför Berglund fenomenologin som en av baserna för etnografisk forskning i pedagogiken (Bengtsson, 2005).

## **Etnografi**

Den etnografiska forskningstraditionen har sitt ursprung i antropologiskt fältarbete och betyder ursprungligen att skriva om folk, traditionen var från början studier om olika folkslag som efterhand utvecklades i olika riktningar (Fangen, 2005). Etnografiska studier har som mål att försöka förstå meningen i de handlingar som utspelar sig i olika sammanhang (Alexandersson, 2009). Deltagande observation eller fältarbete blev en egen metod inom sociologin och antropologin i början på 1900-talet. Studier från den här tiden kännetecknas av försök till ”objektiva” beskrivningar av fältstudier, där den som studerats framställs som den främmande. Metoden utvecklades senare både som amerikansk kulturanthropologi och brittisk socialantropologi. Inom Chicagoskolan på 1920-talet utvecklades metoden att använda deltagande observation i studier inom den egna kulturen, detta har medverkat till att utarbeta det sätt vi använder denna metod idag (Fangen, 2005).

Under den modernistiska perioden på 1960-talet gjorde många olika försök att hitta former för en kvalitativ metod. Fangen (2005) lyfter fram Clifford Geertz som under 1970- och 1980-talet introducerar ett hermeneutiskt tolkningssätt vid kulturstudier. Geertz vill analysera människors handlande genom tolkning av betydelse och innebörd.

Triangulering är ett begrepp som används inom etnografien och som innebär att forskaren använder sig av flera olika metoder i sin undersökning för att få ökad trovärdighet i resultatet.

I denna studie består trianguleringen av deltagande observationer i en förskoleklass under en veckas tid samt intervjuer av fyra pedagoger i denna. Det är inte alltid oproblematiskt att blanda olika metoder men Bengtsson (2005) menar att om metoderna vilar på en gemensam grund genom vilken resultaten kan integreras kan triangulering ge kunskapsvinster.

## Urval

För att finna en passande grupp för studien användes strategiskt urval (Stukåt, 2005). Min målsättning var att finna en grupp som var villig att låta mig delta i gruppen under en veckas tid. Studiens fokus är specialpedagogiskt och därför ansåg jag det vara en grundförutsättning att det i studiegruppen också fanns barn i behov av särskilt stöd. För att få ett bredare material var det också viktigt att finna en grupp där det fanns minst två pedagoger. Den första kontakten för att finna en sådan grupp tog jag med en specialpedagog som arbetar på barnhabiliteringen. Hon gav mig förslag på en förskoleklass i en annan kommun än där jag själv är verksam. Denna kontakt togs tidigt men efter att jag sedan själv sökt en tjänst som specialpedagog på den avsedda skolan, avstod jag från att ta kontakt med den aktuella gruppen. Jag fick inte tjänsten, men det skulle ha känts märkligt att göra min undersökning där. Jag vägrade också in avståndet och tidsaspekten, eftersom jag arbetar i en annan kommun med några mils avstånd skulle det bli alltför tidsödande att resa varje dag för att genomföra min studie. Nästa kontakt togs med en av specialpedagogerna i det gemensamma resursteamet i kommunen där jag arbetar. Hon gav ett flertal förslag på skolor med förskoleklasser som hon ansåg lämpliga för min studie. Jag tog telefonkontakt med rektor på en av skolorna och hon var positiv till min förfrågan om att få kontakta en av förskoleklasserna på hennes skola för att få genomföra min studie där. Hon skulle framföra min förfrågan till pedagogerna och sedan återkomma till mig. Då jag inte fått svar på min förfrågan efter nästan två veckor skickade jag ett mail till rektorn och ett medföljande brev till de aktuella pedagogerna. När jag sedan inte hörde något på ytterligare en vecka, tog jag åter kontakt med rektorn. Det visade sig att hon hade lämnat ut mitt brev till pedagogerna och de förväntade sig att jag skulle höra av mig till dem. Jag kontaktade då pedagogerna i den aktuella gruppen via telefon och de bekräftade att de ställde sig positiva till deltagande. Vid detta samtal bestämdes även tidpunkt för studien.

Granskolan där studien kom att äga rum är en kommunal grundskola med elever från förskoleklass till årskurs 6. Skolan finns i en medelstor svensk kommun i södra Sverige. Samhället där skolan är belägen ligger i nära anslutning till centralorten. På Granskolan finns en rektor, en biträdande rektor samt en skolassistent. Skolan har också en fritidspedagog med ledningsansvar för fritidshemmen. Elevantalet är ca 320 och antalet personal med pedagogisk högskoleexamen på skolan uppgår till ca 60 personer. Upptagningsområdet är socioekonomiskt blandat och bebyggelsen består både av äldre och nybyggda villor samt bostadsområden med flerfamiljshus. Villabebyggelsen dominerar dock i förhållande till övrig bebyggelse. Det finns även ett antal elever från landsbygden på skolan. De tre förskolor som tillhör enheten är belägna både i villaområdena samt i lägenheter i flerfamiljshusen. Skolan har två parallella klasser i varje årskurs från förskoleklass och uppåt. På skolan finns fyra fritidshem, ett för barnen i år 2 och ett för de äldre barnen samt två fritidshem där en av förskoleklasserna tillsammans med en av klasserna i år ett bildar ett fritidshem.

## Deltagande observation

För att få tillgång till andras livsvärldar menar Bengtsson (2005) att det oftast inte räcker med intervjuer.

*Livsvärldsforskaren måste själv till platsen där upplevelserna, uppfattningarna, handlingarna osv. förkroppsligas i världsliga situationer och i anslutning till att forskaren deltar i den verksamhet som utövas är det naturligt att på ort och ställe även samtala (s.45.).*

Deltagande observation möjliggör kunskap genom förstahandserfarenheter av det som studeras. Dessa direkta erfarenheter av fältet kan förbättra min tolkning och förståelse (Fangen, 2004). Stukát (2005) menar att man genom deltagande observation får möjlighet till ”innifrånkunskap” om socialt samspel, erfarenheter och värderingar. Denna visar sig i konkreta situationer och skulle inte framkomma vid intervjuer. Det kan också handla om den ”tysta kunskapen” och om det som tas för givet. Fältarbetet innebär att du som forskare ständigt måste ställa nya frågor och söka svar på dessa i kommande observationer (Fangen, 2004). Fangen (2004) menar att genom deltagande observation kan forskaren jämföra det människor säger med det de gör. I fältstudier kommer du som forskare närmare in på människor än vid andra kvalitativa metoder. I en intervju kan det finnas saker som deltagarna inte vill delge, det kan vara teman som är känsliga för dem. Fältarbetet ger tillgång till sådan information och du kan konfrontera deltagarna med passande frågor, utifrån det du har sett.

Fangen (2004) menar att deltagande observation kan beskrivas på många sätt och att det inte finns något facit på det rätta sättet. Skillnaden mellan deltagande observation och observationer som görs som experiment inom psykologin är, att det övergripande syftet i den deltagande observationen är att beskriva vad människor gör och säger i en kontext som forskaren inte har strukturerat. Bengtsson (2005) uttrycker betydelsen av att livsvärldsforskare studerar konkreta och naturliga situationer och han utesluter därmed alla former av konstgjorda undersökningssituationer som t.ex. experiment. En deltagande observatör kan inte ställa sig utanför och enbart studera det som händer, utan måste delta i samspelet och engagera sig och samtala med människor. Genom att delta på ett sådant sätt som inte stressar eller objektiviserar de som studeras, kan graden av påverkan av forskarens närvaro minskas. En forskares närvaro kan självklart påverka eller förändra situationer på olika sätt och idealet är att så naturligt som möjligt smyga in i det sociala sammanhanget (Fangen, 2004).

Ett öppet sinne är att eftersträva då vi går in i fältet, men också tillräckliga kunskaper för att göra det på ett funktionellt sätt. Fangen menar att genom att läsa in sig på annan forskning som gjorts på området, kan man undvika att upprepa forskning som andra forskare gjort och den egna forskningen kan läggas upp på ett annorlunda sätt vilket ger kunskapsvinster (Fangen, 2004).

Gadamer menar enligt Fangen (2004) att du som forskare inte helt behöver glömma de förutfattade meningar och fördomar du har, utan det viktiga är att inte låta dem förbli okritiserade. När vi går in i en observation måste utgångspunkten i ett hermeneutiskt förhållningssätt vara att vi har en förförståelse om studieobjektet. Denna förförståelse kommer sedan gradvis förändras efterhand som nya kunskaper uppstår (Fangen, 2004., Ödman, 2007). För att kunna se fältet som det är, måste du vara medveten om din egen snedvridenhet, detta gör att fältet kan presentera sig som det är samt också försvara sin ”sanning” mot dina

fördomar. Gadamer menar också att du som forskare kan ta ett temporärt avstånd från fältet, detta för att komma underfund med vilka fördomar som kan ha uppkommit efter en tid i fält (Fangen, 2004). Fangen menar också att det är viktigt att forskare noggrant reder ut sin anknytning och/eller sina hämningar mot forskningstemat, eller till de människor som ska studeras innan forskningen startar

Att få tillträde till fältet och bli accepterad av deltagarna är av stor betydelse. Tillträdet är också något som kanske måste omförhandlas under tiden som fältarbetet pågår (Fangen, 2004). Under fältstudierna upplevde jag att min bakgrund som pedagog i förskoleklass och på fritids gjorde att jag lättare accepterades som en i arbetslaget även om jag inte tillfullo deltog i arbetsuppgifterna. Jag kände att båda förskollärarna samt de båda fritidspedagogerna i studien upplevde att min utgångspunkt och förståelse fanns både som förskollärare och fritidspedagog. Min bakgrund från både fritids verksamhet och som pedagog i förskoleklassen kan ha gjort att jag inte upplevdes tillhöra en specifik yrkeskategori, vilket också kan ha inneburit en större öppenhet från alla pedagogerna. Under observationerna deltog jag i verksamheten, men hade inget ansvar för genomförandet. Jag deltog i samtal och olika aktiviteter med barn och pedagoger. Ibland intog jag en mer observerande roll och vid andra tillfällen deltog jag mer aktivt i verksamheten. Jag följde pedagogerna under deras dag i förskoleklassen för att få tillgång till deras livsvärldar vilket även innebar att jag följde med till personalrummet på deras raster och där deltog i samtal med övriga pedagoger på skolan.

Fokus i de deltagande observationerna riktar sig mot pedagogernas möten med barn och barns olikheter samt hur pedagogerna upplever sina möjligheter att möta dessa i förskoleklassen. Min målsättning var att kunna observera pedagogernas möten med barn i behov av särskilt stöd, men under fältstudierna visade det sig att det detta läsår inte fanns något sådant barn i gruppen. Under fältstudierna kunde jag däremot studera hur pedagogerna uppfattar och hanterar barns olikheter i allmänhet.

De fältanteckningar som gjordes i anslutning till de deltagande observationerna utgör del av studiens empiriska material. Fangen (2005) anser att bra fältarbeten kännetecknas av tolkningar av de egna förnimmelserna samt förmåga att kunna beskriva de mekanismer som finns bakom det förgivettagna. Även förmågan att kunna beskriva det vardagliga och enkla på ett avslöjande sätt är karaktäristiskt för ett bra fältarbete. Efter varje pass skrev jag minnesanteckningar av det jag upplevt under observationerna. Jag kunde sedan gå tillbaka till dessa i analysfasen.

## **Samtalen**

Schatzman och Strauss beskriver, enligt Fangen (2004), tre olika strategier för att lyssna under fältforskning. En form skildras som rent lyssnande, en annan som ett informellt samtal och ytterligare en beskrivs som en mer strukturerad form av intervjuande. Under mina fältstudier använde jag mig av alla dessa tillvägagångssätt. Jag deltog i samspelet i gruppen genom att enbart lyssna och jag använde mig ofta av informella samtal då jag i direkt anslutning till olika händelser kunde ställa frågor om dessa. Det hände också ofta att pedagogerna självmant kom till mig och ville prata och lämna sin förklaring kring olika händelser. I början av fältstudierna hade jag gjort klart att jag ville få till stånd någon form av samtal eller intervju med pedagogerna även om jag då inte preciserade om det gällde enskilda intervjuer med var och en eller gruppintervju. Pedagogerna var positiva till att delta i någon form av intervju. Min avsikt med att inte närmare precisera vilken slags intervju det gällde

berodde på att utfallet från de deltagande observationerna var osäkert. Jag ville inte låsa mig vid en bestämd metod utan istället vara följsam, vilket stämmer väl överens med en fenomenologisk ansats. Efterhand som det uppdagades att underlaget från observationerna verkade bli förhållandevis tunt bestämde jag mig för att utföra mer utförliga intervjuer med var och en av de fyra pedagogerna. Detta för att genom dessa söka beskrivningar av deras livsvärldar och få en möjlighet att tolka vars och ens upplevelse av det aktuella fenomenet.

Bengtsson (2005) menar att intervjun troligvis är den vanligaste metoden för datainsamling i kvalitativ forskning och att samtalet kan förmedla mellan olika livsvärldar. Kvale och Brinkmann (2009) anser också att informella intervjuer är en viktig informationskälla då det gäller deltagande observationer och etnografiska fältstudier. Informella intervjuer i kombination med fältstudier framförs också som en mer passande metod än formella intervjuer. Detta om syftet är att gå mer på djupet och målsättningen med undersökningen är att upptäcka implicita innebörder och underförstådda uppfattningar, till exempel då man vill undersöka en grups självklara antaganden. Författarna liknar den kvalitativa forskningsintervjun vid ett professionellt samtal som bygger på vardagslivets samtal. De menar att i intervjun pågår ett utbyte av åsikter runt ett tema som är av intresse för båda parter. De beskriver den halvstrukturerade livsvärldsintervjun med fokus på förståelse av olika teman i intervjupersonens vardagsvärld. En sådan intervju har formen av ett samtal, men har också ett syfte och genomförs med en viss teknik som innebär att den är halvstrukturerad och utgår från en intervjuguide som fokuserar mot speciella teman och som även kan innehålla förslag till frågor.

Att jag under fältstudierna befann mig i gruppen underlättade för att bestämma tid för intervjuerna med de fyra pedagogerna. De hjälptes åt för att finna tid och plats för dessa som sedan genomfördes i skolans lokaler vid olika tidpunkter under de två sista dagarna av fältstudierna.

Kvale och Brinkmann (2009) menar att de första minuterna av intervjun är avgörande för hur intervjupersonen uppfattar intervjuaren vilket har betydelse för hur mycket av sina erfarenheter och känslor intervjupersonen vill dela med sig. Genom att lyssna intresserat och vara uppmärksam, respektfull samt förstående inför det intervjupersonen säger kan intervjuaren skapa god kontakt. Det faktum att jag vid tillfället för intervjuerna funnits med i gruppen i några dagar samt att jag till viss del lärt känna intervjupersonerna under denna tid bidrog till att skapa en naturlig och avslappnad stämning i intervjusituationerna.

I intervjusituationen finns också en maktaspekt att förhålla sig till. Thomsson (2002) menar att om intervjuaren upplevs som överordnad i intervjusituationen riskerar han eller hon att uppfattas som ett hot. Detta kan få intervjupersonen att söka acceptans på intervjuarens villkor och därigenom bli självmedveten, en annan risk är att intervjudeltagaren hamnar i försvarsställning och gör intervjun till en självhävdelse. Thomsson framhåller även språket som en källa till över- och underordning. Genom att använda ett språk som inte uttrycker ett verbalt övertag skapar intervjuaren en trygghet i intervjusituationen där intervjupersonen känner att han eller hon kan tala och förklara sig på sitt sätt samt känner att intervjuaren inte drar förhastade slutsatser.

De frågor som ställs under intervjun bör vara sådana att de håller igång samtalet och främjar en positiv interaktion som gör intervjupersonen benägen att öppna sig. Kvale och Brinkmann (2009) menar att intervjufrågorna relaterar till två aspekter. En tematisk aspekt som hänger samman med kunskapsproduktion, samt en dynamisk aspekt vilken relaterar till det

mellanmänskliga förhållandet i intervjun. Den tematiska dimensionen redogör för de teoretiska frågeställningarna och relaterar till intervjuns ”vad” medan den dynamiska dimensionen däremot bidrar till att hålla samtalet flytande, får intervjupersonen att dela med sig sina känslor och upplevelser samt hänför till intervjuns ”hur”. Arfwredsson (1998a) menar att intervjun bygger på intervjuarens intresse för och vilja att förstå en annan människas tankar och hur hon konstruerar sin värld. Han anser att när målet med intervjun är att sträva efter att återskapa den intervjuades tankar, blir det också enklare att hitta de uppföljningsfrågor som leder till rekonstruktionen, genom att man frågar om det man inte förstår.

Kvale och Brinkmann (2009) menar att intervjuer kan skilja sig åt i förhållande till öppenheten angående syftet. Ödman (1998b) menar att en intervju utifrån en hermeneutisk synpunkt bör bygga på en öppenhet kring syftet. Då jag varit öppen om studiens syfte vid den första kontakten med pedagogerna och eftersom jag funnits i gruppen under några dagar vid tillfället för intervjuerna upplever jag att syftet upplevdes som relativt klart för pedagogerna. Trots detta inleddes ändå intervjuerna med ett samtal kring studiens syfte. Därefter utgick jag från en intervjuguide där utgångspunkten var studiens teman. Alla samtal spelades in efter pedagogernas godkännande och inspelningen pågick under hela intervjun. Därefter transkriberades varje samtal för att under analysen kunna gå tillbaka till det som sagts under intervjun. Detta ger också analysen större tillförlitlighet eftersom utskriften gör det möjligt att kunna återgå till det som sagts och därigenom minskas risken att jag tillför mina egna tankar och uttalanden.

## **Analys och tolkning**

Bengtsson (2005) menar att ett flertal olika kvalitativa metoder kan användas i analysen men de kvantitativa metoderna faller bort. En kvantitativ metod skulle inte ge den fördjupade förståelse som eftersträvas i undersökningen. I studien utgör de fältanteckningar som fortlöpande gjordes vid de deltagande observationerna samt utskriften av intervjuerna med de fyra pedagogerna dess empiriska material. Dessa har sedan tolkats utifrån en fenomenologisk hermeneutik. Bengtsson (2005) skriver:

*I en pedagogisk livsvärldsansats kan hermeneutiken spela en roll både som insamlings- och bearbetningsmetod för att få kunskap om andra människors livsvärldar (s.40).*

Genom att använda sig av ett hermeneutiskt förhållningssätt kan vi få en vetenskapligt förankrad inblick i de olika dimensioner som finns i människors upplevelser i olika sammanhang (Ödman, 2007). Ödman (1998a) menar också att detta perspektiv kan hjälpa forskaren att få grepp om existentiella dimensioner i en människas liv som vanligtvis inte går att mäta. Genom detta får forskaren inblick i hur det är att vara människa i en speciell situation i en särskild kontext. Den hermeneutiska analysmetoden överensstämmer med det livsvärldsfenomenologiska synsättet och är därför i högsta grad lämplig för denna studie.

## **Hermeneutisk tolkning av materialet**

Hermeneutikens tradition finns i antikens Grekland. Ordet härstammar från gudanamnet Hermes. Hermes var, förutom att han hade i uppdrag att föra de dödas själar till underjorden och var budbärare mellan dödliga och gudarna, även tjuvarnas gud. Ödman (2007) menar att just stöld kan beskriva det vi gör när vi arbetar hermeneutiskt. Att stjåla andra människors

tankar för att tolka dem kan beskriva det hermeneutiska arbetet. Hermeneutikens tidiga uppgift var i första hand att tolka texter, men under 1700-talet utvecklades den av filosofen Friedrich Schleiermacher till att skifta fokus från tolkning till förståelse.

Den moderna hermeneutiken har sitt ursprung i den existensfilosofiska inriktningen av fenomenologin. De främsta företrädarna av denna inriktning var bl.a. Martin Heidegger, Paul Ricoeur samt Hans-Georg Gadamer. Deras argument var att vi aldrig har omedelbar tillgång till sakerna själva eftersom de är förmedlade av subjektets historiska, sociala, språkliga osv. kontext. Det räcker inte att enbart betrakta sakerna och beskriva dem, genom att vi tolkar dem får vi också förståelse för dem. De menade att den hermeneutiska cirkeln var utgångspunkten för betraktandet och tolkningen (Gadamer, 1997., Bengtsson, 2005). Tolkning, förståelse, förförståelse och förklaring är de fyra huvudmomenten i den hermeneutiska processen (Ödman, 2007).

Begreppet *tolkning* är hermeneutikens ursprung och tolkningen var det som hade den största betydelsen fram till Schleiermacher. Den ursprungliga betydelsen av tolkning var "översättning". Detta är fortfarande ett begrepp som kan användas som översättning av förmedling av betydelser och innebörder. Översättning är då enligt Ödman (2007), ett relativt missvisande och förledande begrepp. Detta på grund av att vi i många fall inte har en ursprunglig text att utgå ifrån, utan vi tolkar utifrån den utgångspunkt vi har i våra föreställningar. Han menar ändå att tolkning är den enda möjlighet vi har i vår mänskliga verklighet.

*Förståelse* är det andra momentet. Ödman (2007) för fram flera olika slags förståelser vilka han beskriver med hjälp av synonymer. Att begripa eller fatta något menar Ödman är en enkel och mer ytlig form av försäelse. Om förståelsen däremot innebär en mer djupgående insikt, som påverkar livstil och existens betyder detta en hermeneutisk förståelse.

Grunden och förutsättningen för att förstå något är vår *förförståelse*, utan den kan vi inte förstå någonting. Den bygger på tidigare erfarenheter och lärdomar och innefattar även känslor och upplevelser. Även om den första tolkningen som bygger på förförståelsen är förenklad och feltolkad, innebär den att vi fått en översikt som gör det möjligt att gå vidare. När vi prövar vår tolkning och den visar sig felaktig, ändrar vi vår uppfattning (Ödman, 2007).

*Förklaring* är ett moment som enligt Ödman (2007) hänger nära samman med förståelse. När vi förklarar något måste vi ha förstått det vi förklarar och omvänt, för att förstå måste vi förklara. Hermeneutikens förklaringsbegrepp är inte synonymt med naturvetenskapens vilket grundas på orsaksförklaringar, utan kan beskrivas som förklaringar av föremåls och handlingars ändamål.

Ödman menar att en viktig aspekt av det hermeneutiska arbetet är rörligheten och dynamiken. Den hermeneutiska processen pendlar mellan närhet och distans, mellan förklaring och förståelse och förförståelsen utgör grunden för denna process (Ödman, 2007). Vi utgår i en första tolkning från vår förförståelse, denna tolkning blir ofta ganska förenklad och fördomsfull, beroende på att vi inte har tillräckliga kunskaper om det vi granskar. När vi sedan går vidare kan vi utgå från helheten i materialet och genom att relatera till denna få grepp om betydelsen av enskilda delar. Processen rör sig mellan del och helhet och låter dessa växelvis belysa varandra. Genom denna process ändras vårt perspektiv och vår förförståelse och efter hand kan en ny tolkning visa vår förståelse. Denna process benämns som *den*



*hermeneutiska cirkeln* (Ödman, 2007., Kvale & Brinkman, 2009). Ödman (2007) menar att bilden av processen som en cirkel blir ganska statisk och lyfter istället Radnitzkys bild av en *hermeneutisk spiral* för att fånga de stora svängningarna mellan både tolkning och förståelse samt mellan större och mindre helheter. I den hermeneutiska spiralen får empirin sin innebörd genom att den tolkas i förhållande till tolkarens kunskaper, erfarenheter och teoretiska perspektiv samtidigt som den ses genom de tolkningar som växer fram i processen. Även tolkarens förförståelse som består av erfarenhet, teoretiska perspektiv och kunskaper finns med.

Den hermeneutiska cirkeln och spiralen grundas på att varje företeelse enbart kan förstås i sin kontext. Ett yttrande har alltid en mening, det som sägs eller skrivs ned, men också en referens till det sammanhang, det samspel mellan individer vilket det hänvisar till (Ödman, 2007). En av hermeneutikens viktigaste uppgifter är att återskapa den kontext som det tolkade spåret är den del av. Denna kännedom ökar giltigheten i våra tolkningar (Ödman, 2007, 1998b). Också Arfwredsson (1998b) menar att genom att ta hänsyn till den kollektiva kulturen på skolan får man en annan möjlighet att förstå de svar som getts i intervjuerna, han menar att olika sätt att tänka formas i olika traditioner.

Ödman (2007) lyfter tre olika dimensioner i tolkningsarbetet. Han menar att det måste finnas ett system för tolkningarna och detta måste anknyta till tolkningsobjektet. Sedan måste också förmedlingen av tolkningarna ske på ett tillfredställande sätt. Han menar också att en yttre och en inre kontroll av tolkningen är nödvändig i ett vetenskapligt arbete. Med den inre kontrollen menar Ödman den inre logiken som består av forskarens kontroll av hur olika tolkningar i materialet stämmer överens och styrks av varandra. Här kan forskaren också jämföra sina tolkningar med olika teorier. I den yttre kontrollen menar Ödman måste data även verifieras i ett större sammanhang, mot den kontext där de hämtats. Kontrollen består av en upprepad kontroll av tolkningar mot texten i vilken man förändrar sin förståelse.

I tolkningen av materialet har jag utgått från min förförståelse av förskoleklassens kontext samt min upplevelse av hur pedagoger i denna verksamhet möter fenomenet barns olikheter, denna förförståelse redovisas i studiens inledande kapitel. Analysen av det empiriska materialet började tidigt i forskningsprocessen. Redan vid intervjuerna samt under fältstudierna påbörjades tolkningen, sedan fortsatte analysen då anteckningar från fältstudierna gjordes samt vid transkriberingen av intervjuerna. Vid genomläsning av det transkriberade materialet från intervjuerna försökte jag se det med en fenomenologisk öppenhet och genom denna upptäcka vad texten gav uttryck för. Analysen pendlade mellan att försöka förstå pedagogernas utsagor om sina levda erfarenheter och mellan att förstå helheten och sätta allt i ett sammanhang.

Ursprungligen skulle även dokumentstudier ingått i studien men på grund av tidsbrist avstod jag från att analysera dokumenten. Även om jag avstod från dokumentanalys har jag läst in mig på några av förskoleklassens dokument för att skaffa mig en bakgrundsinformation för att genom detta få ytterligare kunskaper om den aktuella förskoleklassens kontext. Dessa dokument är skolans likabehandlingsplan, mall för underlag till utvecklingsplan samt förskoleklassens kvalitetsredovisning. I analysen bidrar denna dokumentinläsning till min förförståelse även om något resultat från denna inte redovisas.

## Trovärdighet

Som livsvärldsforskare är det inte en absolut sanning jag söker, utan jag vill med min undersökning få en ökad förståelse för hur pedagogerna i min studie upplever och förstår fenomenet mötet med barns olikheter. Detta utifrån tanken på en skola för alla och med en särskild tonvikt på de barn som uppvisar svårigheter.

En studies trovärdighet handlar om att diskutera undersökningens kvalitet utifrån tre olika begrepp. De begrepp som används är reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Validitetsbegreppet används för att ange om studien mäter det den är tänkt att mäta. Reliabiliteten står för kvaliteten på mätinstrumentet. I kvalitativa studier är reliabilitets- och validitetsbegreppen sammanflätade och kräver en annan form av resonemang än i kvantitativa studier. Genom att motivera och visa de tankar och val som gjorts samt visa hur de tolkningar som görs kan betraktas som rimliga påvisas resultatet. Det är också viktigt att skriva fram de brister som kan tänkas finnas i studien (Stukát, 2005).

Ödman menar att generaliserbarheten ligger i det faktum att den som tar del av den hermeneutiskt tolkad studie kan generalisera tolkningarna till sin egen situation. Han framhåller att människors kontextbundenhet kan betyda att tolkningsmöjligheterna minskar och därför kan vara till fördel i det hermeneutiska arbetet (Ödman, 1998b). Då vi känner till reglerna för den grupp tolkningen utgår ifrån, kan tolkningsarbetet utföras med viss precision, vilket också ökar giltigheten hos våra tolkningar. Detta anser Ödman gör det rimligt att tala om validitet även inom hermeneutiken (Ödman, 2007). I denna studie kan detta ses i min bakgrund som förskollärare samt min förtrogenhet med förskoleklassens samt fritidshemmets verksamhet. Fangen (2005) menar att en kombination av deltagande observation och intervju, vilket också föreligger i denna studie, kan öka validiteten i undersökningen.

Genom återkoppla delar av resultatet till de deltagande pedagogerna ökas också studiens trovärdighet. När analysen av intervjuerna var klar återvände jag till skolan och pedagogerna gavs tillfälle att verifiera och kommentera det som framkommit.

## Etik

Studien utgår från Vetenskapsrådets (2007) fyra forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning dessa är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa regler har utarbetats för att skydda enskilda individer. Ahlberg (2009) betonar att det i all forskning finns en maktdimension som innebär att forskaren riskerar att påverka deltagarna i studien. Detta innebär för mig som forskare att jag ständigt uppmärksammar och reflekterar över min roll i relation till deltagarna studien, samt att jag gör medvetna val vid genomförande och bearbetandet av observationerna och intervjuer för att skydda de pedagoger som deltar i studien.

Vetenskapsrådets (2007) krav visar sig i denna studie genom att jag tillfrågat de medverkande pedagogerna om deltagande i studien genom brev och telefonsamtal. I dessa klargjordes också studien syfte och tillvägagångssätt. Jag har upplyst pedagogerna om att deltagandet sker på frivillig basis och de har även informerats om rätten att när som helst avbryta sin medverkan, utan förklaring. Inför fältstudierna informerades föräldrarna genom veckobrev. Fokus i

studien är inte riktat mot enskilda barn utan mot pedagogerna i gruppen och deras vardag i förskoleklassen.

Intervjuerna spelades in och därefter transkriberades de. Genom att avidentifiera skolans och de deltagandes namn har jag stärkt kravet på anonymitet. Det material som framkommit i studien kommer endast användas för denna studie och har förvarats på ett sätt som inte ger tillgång för obehöriga. Valet att inte redovisa resultatet av pedagogernas livsvärldar separat har också gjorts för att minska risken för identifikation av deltagarna.

## Resultat

Resultatet grundas på studier av den regionala livsvärlden i en förskoleklass samt av de livsvärldar som de fyra pedagogerna i denna ger uttryck för. Fältstudier i form av deltagande observationer med tillhörande informella samtal samt halvstrukturerade livsvärldsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009) ligger tillgrund för analysen. Under bearbetningen av materialet har detta tolkats. De tolkningar som då gjorts är möjliga utifrån min förförståelse och ska inte uppfattas som definitiva och slutgiltiga. Det har handlat om att utifrån de deltagande observationerna samt de samtal som genomförts förstå hur pedagogerna i studien tänker och handlar kring fenomenet barns olikheter.

Först redovisas min tolkning av den aktuella förskoleklassens kontext. Denna tolkning grundar sig på fältstudier som genomförts under en veckas tid samt på de intervjuer som genomfördes i anslutning till dessa. Därefter redovisas de temaområden som framkommit i analysen av intervjuerna med pedagogerna.

## Förskoleklassens regionala livsvärld

I den aktuella gruppen arbetar två förskollärare och två fritidspedagoger, tjänsterna i förskoleklassen och på fritids uppgår till 3,5 varav två är heltidstjänster och två är på 75 %. Eftersom en av pedagogerna för närvarande inte kan arbeta heltid på grund av sjukdom, täcker en pooltjänst upp för henne en dag varannan vecka. Personen som har denna tjänst är inte pedagogiskt utbildad, men har under föregående termin vikarierat för en av fritidspedagogerna under hennes barnledighet.

Antalet barn i gruppen är 24. Man är alltid minst 2 pedagoger i gruppen, detta möjliggör en delning av gruppen i två basgrupper. Även de lokaler som finns till förskoleklassens förfogande underlättar en delning av gruppen. I början på höstterminen pågår all verksamhet inomhus i dessa mindre grupper. Efterhand får barnen möjlighet att röra sig mellan grupperna i den fria leken, man har även storsamlingar vid några tillfällen under veckan. Vid dessa tillfällen sitter barnen på bestämda platser på sittdynor på golvet framför pedagogen. I storsamlingen sker introduktionen av veckans bokstav. De tillfällen då hela gruppen samlas utökas efterhand och vid tillfället för min studie genomfördes även fruktstunden gemensamt. Vid de tillfällen då gruppen delas har pedagogerna samling med genomgång av almanackan och övriga rutiner, barnen sitter då på pallar framför den pedagog som håller i samlingen. I den mindre gruppen sker också arbete i olika arbetsböcker med syfte att stimulera läs- och skrivinläringen samt ge grundläggande matematiska färdigheter. Under samlingarna upplever jag att flera av barnen har svårt att sitta stilla och stör sina kamrater. Pedagogen är tydlig och bestämd, hon poängterar att det gäller att träna på att sitta still och lyssna. Vid ett

tillfälle under observationerna får en pojke som inte klarar de krav som ställs gå ut och sätta sig i en soffa i ett närliggande rum. Vid arbetet i arbetsböckerna uppfattar jag flera barn som är osäkra på hur de ska göra i böckerna. Barnen sitter tysta och arbetar i sina böcker och räcker upp handen då de vill få hjälp. Pedagogerna berättar senare att det var ett undantag att de arbetade så lugnt med uppgiften. Hon menade att i normala fall brukade det inte vara på detta sätt.

Pedagogerna delar alla arbetsuppgifter som finns i både förskoleklassen och på fritids. Förskollärarna har särskilt ansvar för förskoleklassens planering och fritidspedagogerna ansvarar för fritidshemmets. En dag i veckan, då andra fritidspedagoger på skolan har idrott med barnen, har pedagogerna tillfälle att stämma av tillsammans inför veckans aktiviteter. Genomförandet av aktiviteterna är allas ansvar, fritidspedagogerna håller även utvecklingssamtal för sina ansvarsbarn i förskoleklassen. Pedagogerna upplever att denna arbetsfördelning inte är bra. Speciellt fritidspedagogerna upplever att detta gör deras dag splittrad och mer svårarbetad.

*Nej det är väl inte hundra, det är svårt att ta över det som någon annan planerat ... Ja, vi har haft synpunkter på det ... Det är tungrovt och man är väldigt splittrad, man är på väldigt många olika ställen. Samverkan mot ettorna, du har samlingar i förskoleklassen, du har utvecklingssamtal i förskoleklassen, du har fritids och det är många, väldigt många uppdrag och det är ganska tungt, det är det.*

Även förskollärarna i studien uttrycker missnöje över att inte kunna se helheten i arbetet. De har en önskan att få vara med under barnens hela förmiddag i förskoleklassen och därigenom kunna följa barnen i måluppfyllelsen.

*... den pedagogiska inlärningsbiten... Då tycker jag att det ska vara samma person som håller i den. Man kan börja med en sak på måndagen och då vet jag exakt... på tisdagen på den lilla samlingen, då vill jag fortsätta med det.*

*Vi jobbar ju mycket med Bornholm, eller vi vill jobba mycket med Bornholm, jag och Eva. Men det rinner ju ut i sanden.*

Fritidspedagogerna påpekar också att även om de efter ett antal års erfarenheter i förskoleklassen upplever att svårigheter uppstår då de ska genomföra det någon annan planerat. Detta uttrycker Karin i följande citat:

*Ja visst det fungerar ju, man har ju rutinen för det är ju återkommande grejer från år till år. Men det är inte lätt att ta över... nu kör de den bokstaven och då har man ju rutinen att veta hur man ska planera för den samlingen och jag vet vad jag ska göra och så, men det är inte lätt att komma in och ta över något som någon annan planerat.*

Under fältstudierna och i samtalen framkommer att organisationen kring förskoleklassen och år 1 har förändrats sedan starten 1998. Funderingar kring detta och oro inför den framtida organisationen på skolan är något som upptar stor del av pedagogernas livsvärldar. Även inför nuvarande läsår skedde en förändring av verksamheten. Tidigare låg ett större fokus på samarbetet mellan förskoleklassen och år ett. Detta underlättades då av att lokalerna var bättre anpassade genom att år 1 och förskoleklassen låg vägg i vägg. Pedagogernas utsagor pekar på

att de då såg större möjligheter till att kunna möta varje barn utifrån varje barns individuella behov.

*Så var det i början när jag kom hit. Då var det ju mer samverkan och man kände mer att barnen var allas barn. Då när vi var en förskoleklass och en etta ihop, kunde de som behövde leka av sig komma in här och de som behövde mer utmanande uppgifter fick komma in i ettan.*

*Det var lite mer öppna dörrar, om någon spårade ur kom läraren in med den här. Det kunde ju vara både någon som var trött och inte orkade mer och det kunde vara någon som blev utagerande som kunde komma in till oss.*

*Då hade vi ganska många som hade svårigheter med koncentrationen och inte klarade av långa arbetspass. De kunde smyga in till oss i förskoleklassen och vi gjorde ingen stor grej av det utan de visste att de kunde få smyga in till oss för att få sätta sig och leka en stund, eller vara med på en mattesamling som vi hade istället. För vi gör det på ett lekfullt sätt som de fortfarande behöver.*

Pedagogerna upplever också att omfattningen av det mer regelbundna samarbetet mellan år 1 och förskoleklassen som tidigare fanns minskat i omfattning under nuvarande läsår.

*Man känner ju att man blir lite besviken för att det nästan inte blir något alls nu. Man hade önskat att det blev lite mer regelbundet än det blir nu, att man gjorde saker tillsammans. Då gick vi till skogen en gång i veckan med en halv grupp från ettan och en halv grupp från förskoleklassen. Vi hade utematte eller olika aktiviteter, allemansrätten och svenska, ja allt möjligt.*

I och med verksamhetsförändringen i år samarbetar man inte med samma lärare i år 1 som man gjort tidigare. Samarbetet med henne hade pågått i ett flertal år eftersom hon var knuten till F-1 arbetslaget och startade upp med år 1 varje läsår. Att samarbeta med samma pedagog upplevs av pedagogerna som en faktor som underlättar samarbetet mellan år ett och förskoleklassen. Sara uttrycker en svårighet för samverkan när pedagogen i år 1 byts ut varje läsår och menar att det tar tid att lära känna varandra och få en gemensam linje i arbetet kring barnen.

*... henne har vi ju aldrig jobbat med innan och det tar ju nästan ett år innan man har lärt känna varandra och man kan utvärdera det man kan göra bättre. Då hade det kanske gått bättre om hon hade varit kvar ett år till. För det är klart det tar ju tid innan vi blir samplanerade.*

Sara menar också att det saknas en förståelse för arbetsätten i de olika verksamheterna hos de olika yrkeskategorierna och menar att det arbete som läggs ner i förskoleklassen inte tas tillvara av lärarna i skolan. Den förhoppning hon hade när hon började arbeta i förskoleklassen om att förskoleklassen skulle bli en bro mellan förskolan och skolan har inte infriats, tycker hon.

*Jag är lite besviken för det känns som att lärarna i skolan tycker att barnen bara leker i förskoleklassen och de lyssnar inte på oss vid överlämningarna. Nej*

*de börjar ändå från början ungefär med samma som vi gör. Då tappar man det året, upplever jag lite. Man tappar den röda tråden eller vad man ska säga.*

*... vi är ju där en liten ö mitt emellan ... man vill ju att det ska vara en bro från förskolan till oss och så vidare till skolan så det blir som en röd tråd...*

Hon önskar att det skulle skapas fler möten på skolan där de olika yrkeskategorierna kunde mötas för reflektion och diskussion om de olika verksamheterna och menar att detta skulle bidra till en ökad förståelse för varandra.

*Jag önskar även att man på arbetsplatsträffar kunde få sitta i diskussionsgrupper och prata om vad man gör i förskolan också... Att man kunde vara lite mer förstående. Lärarna för oss och vi för alla de andra också.*

Även de tillfällen till samplanering i arbetslaget som tidigare fanns har minskats. Detta på grund av att den tid som fanns när hela arbetslaget med förskollärare, fritidspedagoger och lärare planerade tillsammans har tagits bort. Materialet visar att pedagogerna upplever att de saknar den möjlighet att tillsammans reflektera kring verksamheten som tidigare fanns.

*Under tiden jag var borta förändrades det ganska mycket. I F-1 arbetet vi hade innan var vi engagerade i hela verksamheten det var både förskoleklassen, fritids och ettan då... det har ändrats lite tycker jag*

*Det fungerar bra, faktiskt. Men sen, vissa bitar saknar man ju, att man känner att man är med på allting. Att man har lite mer koll på allting, även om vi kan läsa att nu ska vi göra det, så visste man ju mer varför när vi planerade ihop.*

*... Så nu är det jag och Karin, vi prioriterar fritids mål och vi sköter den biten och Eva och Sara sköter förskoleverksamheten då.*

En sammanfattande tolkning av materialet från fältstudierna samt av intervjuerna är att förskoleklassens regionala livsvärld präglas av pedagogernas funderingar kring nästkommande läsårs organisation. Resonemang kring detta fenomen upptar en stor del av samtalen och diskussionerna på skolan. Önskemål om förändrade arbetstider har framförts till rektor från förskollärarna i förskoleklassen. Detta menar de skulle ge dem en möjlighet till att genomföra det planerade samt en ökad möjlighet att kunna följa barns lärandeprocesser i förskoleklassen. Även fritidspedagogerna har framfört önskemål om en förändrad arbetsorganisation med förändrade fritidsgrupper. Önskemålet är att de båda förskoleklasserna skulle bilda ett gemensamt fritidshem, de menar att denna organisation skulle innebära att fritidspedagogerna kan fokusera på samverkan samt på fritidshemmets verksamhet. Detta kunde också innebära att de skillnader mellan de båda förskoleklasserna på skolan som uppfattats skulle minska. Dessa skillnader menar förskollärarna beror på att barnen i de båda förskoleklasserna kommer från olika områden i samhället. Den ena förskoleklassens upptagningsområde utgörs av barn från flerfamiljshusen medan barnen i den andra klassen mestadels kommer från villaområden. Pedagogerna menar att det skulle skapa en ökad förståelse för varandra i gruppen om barnen från de olika upptagningsområdena blandades. Jag tolkar också förskollärarna som att de upplever svårigheter med att göra sina röster hörda eftersom de är den minsta personalgruppen på skolan. Den förändring som skedde inför nuvarande läsårs kom till stånd efter önskemål från lärarna som ville följa barnen från år 1 och

framåt. Min tolkning av materialet är att alla pedagoger i studien uppfattar att den tidigare organisationen gav större möjligheter för mötet med barns olikheter i såväl förskoleklassen som i år 1.

## Samtalen

I samtalen ges pedagogerna möjligheter att beskriva hur de genom sina levda erfarenheter uppfattar uppdraget i förskoleklassen i relation till mötet med barns olikheter, samt hur de kan se och uppleva möjligheter för detta möte. I materialet framkommer att pedagogerna uppfattar och använder sig av olika verktyg i arbetet samt strävar efter gemensamma strategier i mötet med barns olikheter.

## Tolkning av uppdraget

Pedagogerna i studien beskriver genom sina levda erfarenheter hur de uppfattar förskoleklassens uppdrag. Under samtalen ger pedagogerna sin syn på hur de uppfattar detta uppdrag.

Pedagogernas utsagor visar i viss mån skilda uppfattningar om förskoleklassens uppdrag. De båda fritidspedagogernas betonar vikten av att arbeta med barns sociala utveckling och i mindre grad uppdraget att ge kunskaper, även om detta också finns med.

*Det sociala ska ju fungera. Det är ju vi som jobbar samman gruppen tills de ska börja ettan. Till en grupp, en väl fungerande grupp. Det är ju målet, och att man kan fånga upp de barn som kommer att få svårigheter på olika sätt då de börjar ettan, är också sådant vi kan se under det här året. Och så den första introduktionen med språk och matte på ett lekfullt sätt.*

*... sen är vi nog mer måna om att se hela barnet... så att säga, allting är viktigt för oss. Det är inte jätteviktigt att de lär sig läsa och skriva och så, utan att de känner sig viktiga liksom och att de känner att de är bra på någonting.*

*Det känns som att det blir så mycket krav när de kommer till skolans värld och läraren känner nog det. De ska lära sig så mycket där att det bli inte så lika viktigt som det är för oss att prioritera att jobba med sociala svårigheter eller vad det kan vara för bekymmer de har. Vi ser till att de fungerar i gruppen och det är jätteviktigt för att de ska lära sig något*

Samtalen visar att förskollärarna i studien däremot uppfattar uppdraget i förskoleklassen som mer fokuserat mot lärande. Ett lärande som Eva menar skiljer sig från det lärande som sker i skolan genom att det sker på ett lekfullt sätt och att det sker med hela kroppen.

*... ja och när de leker får man med matten. Ja, lärarna tycker det är fantastiskt att kan ha utematte, men det är ju en naturlig grej för oss.*

*Vi har det ju i ryggen ju. Och ut och lek och gör det med kroppen så sitter det ju. Vi dansar ljuden och sådana saker. Det gör man inte i ettan, där skriver man*

*dem perfekt uppifrån och ner. Vi har böcker att skriva i, men det är inte det som är det viktiga... Det skiljer sig mot ettan, och det ska skilja sig, tycker jag.*

Förskollärarna framhåller också uppdraget att arbeta mot måluppfyllelsen i läs- och skrivinlärning samt matematik och anser att det ska vara förskollärarna som håller i den biten vilket hon menar inte är fallet nu eftersom pedagogerna turas om med att hålla i samlingarna.

*... det är förskollärarna som ska ha ansvaret i förskoleklassen... om vi nu ska prata måluppfyllelse och sådana saker... den pedagogiska inlärningsbiten... Då tycker jag att det ska vara samma person som håller i den. Jag kan börja med en sak på måndagen och då så vet jag exakt vad vi gjorde. Sen på tisdagen i den lilla samlingen vill jag fortsätta med det. Vi jobbar ju mycket med Bornholm, eller vill jobba mycket med Bornholm jag och Eva. Men det rinner ut i sanden.*

En av förskollärarna uttrycker även att barn ska tränas inför skolan i att kunna sitta still och lyssna och att detta är en viktig uppgift för pedagogerna i förskoleklassen.

*... jag säger i början på samlingen – Nu gäller det då att man kan sitta still, för vi ska ju träna på det här inför ettan. Då gäller det att kunna sitta still och räcka upp handen.*

## **Syn på barns olikheter**

Den nuvarande barngruppen uppfattas av pedagogerna som en grupp där det inte finns barn som är i uttalat behov av särskilt stöd. De menar dock att det är en grupp där det finns många olikheter och barn med skilda behov.

*Det kan vara väldigt stora skiftningar, om man går på djupet så är det mycket olikheter. Både på det sociala och på det rent kunskapsmässiga planet... det finns sociala saker som händer utanför skolmiljön.*

Pedagogerna beskriver i samtalen hur de uppfattar fenomenet barns olikheter. Dessa beskrivningar åskådliggör att de uppfattar att barns olikheter tar sig uttryck på skilda sätt. Beskrivningarna visar att det som uppfattas som barns olikheter kan vara både barn som visar ett utagerande beteende men även barn som pedagogerna uppfattar som svaga och som därför behöver ges extra stöd i sin utveckling.

*Ja det kan ju både vara att man är utåtagerande och det kan ju vara att man vill spela pajas och larva sig...*

*En flicka är väldigt försiktig och har haft problem med sin hörsel, henne behöver vi fånga. Och en annan flicka som är ganska svag och går lite i periferin.*

Utifrån pedagogernas berättelser blir min tolkning att ett par av pedagogerna anser att omognad kan vara en orsak till svårigheter i förskoleklassen.



*Nu har vi ingen med utagerande problem eller något sådant. Vi har någon som är väldigt, väldigt omogen kanske... som har otroligt svårt för att klara det här med samlings.*

*... de gör det inte för att jäklas, nej så är det inte. Vissa barn har inte den förmågan. De är inte mogna, eller så...*

Pedagogerna beskriver i samtalen sina levda erfarenheter av möten med barn i behov av särskilt stöd. Föregående läsår fanns ett barn i gruppen som hade och fortfarande har stora svårigheter med det sociala samspelet. Som stöd hade han en assistent men hennes arbetssituation gjorde att hon till slut blev sjukskriven. Detta avspeglade sig i den övriga gruppen och bland pedagogerna eftersom denna tjänst inte utannonserades utan löstes med olika korttidsvikarier. Eva fick ta över assistentens arbete med barnet och Karin var sjukskriven, detta gjorde att gruppen i övrigt inte fungerade så bra.

*... då blev det jag som var tvungen att ta honom. För jag hade lite relation till honom.*

*... det fanns ingen person, ingen pedagog som tog tag i saker, utan den här grabben, han spelade fritt... .. och istället blev barngruppen helt upp – och ner på vänd, det var för mycket nytt och det var full storm när man kom in här.*

För att möta pojkens behov av avskildhet hade ett rum på källarvåningen i närheten av förskoleklassen gjorts iordning dit barnet och assistenten kunde gå när det blev för mycket intryck för pojken. Även detta läsår när pojken går i år 1 används detta rum. Jag tolkar att pedagogernas berättelser visar att de upplever att han vid många tillfällen exkluderas från verksamheten.

*Han har ju sitt rum, borta i korridoren och även förra året gick vi undan med honom...*

*Sen så önskar man ju inte att han skulle behöva gå ner dit, man upplever det nästan som ner i källaren... men barnet var ju med mycket mer i barngruppen och på samlingar, då i förskoleklassen.*

I pedagogernas berättelser framkommer att de uppfattar att barnet hade större möjlighet till delaktighet i förskoleklassens verksamhet än vad han har detta läsår i skolans verksamhet. I samtalen lyfter pedagogerna förskoleklassens fria arbetssätt och betoning på lek som en möjlighet för att möta barns olikheter. Jag tolkar det även som att de ser större möjligheter att inkludera barn i behov av särskilt stöd i förskoleklassen än i skolan.

*... Ja han var med mer då och klarade det då. Men sen är det väl skillnad på att sitta och jobba mot att få leka efter samlingarna.*

Vid några tillfällen i veckan kommer barnen som går i år 1 och är med på den fria leken i förskoleklassen. Den sista tiden har pojken med sin assistent fått delta vid några fler tillfällen. Detta upplevs av pedagogerna som positivt för honom.

*... så att han får den här sociala kontakten. Det har gått jättebra några gånger nu. Det är helt ok för mig att han kommer upp i den fria leken om han vill det...*

Detta tolkar jag som att pedagogerna fortfarande har en öppenhet för att arbeta som de tidigare gjorde, med mer öppna dörrar mot år1. I förskoleklassens struktur och arbetsätt ser pedagogerna möjligheter att tillgodose barns skilda behov och ser den som en möjlighet att inkludera även de barn som går i år1.

Sammanfattningsvis visar resultatet att beroende av pedagogernas grundutbildning läggs olika fokus på uppdraget. Fritidspedagogerna lägger stor vikt vid den sociala utvecklingen hos barnen och i detta finns också en skolförberedande tanke, med innebörden att arbeta ihop en fungerande grupp för att underlätta inför skolstarten. Pedagogerna anser att arbetet med gruppsammanhållningen samt med att öka barnens självkänsla leder till en grund för fortsatt lärande. Förskollärarna i studien framhåller däremot vikten av arbeta mot måluppfyllelsen då det gäller läs- och skrivinlärning och matematik, även om de poängterar att detta ska ske på ett lek- och lustfyllt sätt. En av dem menar också att det är viktigt att förbereda barn inför de krav på att sitta stilla och vänta på sin tur som finns i skolan.

Resultatet visar också att pedagogerna uppfattar att barns olikheter kan uttryckas på skilda sätt. Barn kan vara utagerande eller spela pajas men barn kan också uttrycka svårigheter genom att vara tillbakadragna och försiktiga. Dessa svårigheter anser pedagogerna kan bero på sociala omständigheter eller ha fysiska orsaker. En uppfattning som några av pedagogerna framför är också att barns svårigheter kan bero på omognad. I samtalen lyfter också pedagogerna hur de upplever att barn exkluderas från gruppen och hur de uppfattar förskoleklassens arbetsätt som en möjlighet till att inkludera alla barn.

## **Möjligheter att möta barns olikheter**

I samtalen uttrycker pedagogerna att de kan se möjligheter för att möta barns olikheter. Materialet visar att pedagogerna i studien lyfter tre olika redskap för att möta barns olikheter. De ser förskoleklassens organisation som en möjlighet, de ser också det relationskapande arbete som pågår i gruppen som ett redskap för att möta barns olikheter. Även lekens betydelse för att stötta och fånga upp barn framförs av pedagogerna i studien.

### **Organisationen som redskap**

Förskoleklassens organisation kan ses som ett redskap för att möta barns olikheter genom lokalernas utformning samt den höga personaltätheten. Detta underlättar för att anpassa verksamheten till barns olika behov, pedagogerna uttrycker detta på följande sätt:

*... det är lättare att individanpassa när man jobbar som man gör i förskoleklassen. På ett lekfullt sätt och man kan lättare dela gruppen i olika konstellationer. Vi kan ju ha små grupper och det märks inte så väl vilka barn som behöver extra stöd som senare utpekas när de kommer till klassen i ettan, de kan smälta in på ett annat sätt tycker jag och vi är ju ofta många som jobbar runt barnen.*

I samtalen framkommer att den nuvarande organisationen med ett ökat antal pedagoger och fler lokaler till förskoleklassens förfogande kom till stånd för ett antal år sedan efter påtryckningar från föräldrar som inte var nöjda med den dåvarande organisationen. Pedagogerna ger i samtalen uttryck för att denna organisation möjliggör delningen av barnen i

två mindre grupper. I de mindre grupperna uppfattar pedagogerna en stor möjlighet till att möta barn utifrån deras olika förutsättningar.

*Detta gör att vi kan vara med på ett helt annat sätt och stötta. I leksituationerna och i lärandet, när vi är två personal. En kan ju gå runt och ha överblick, medan den andre kan sitta ned och fokusera på ett par barn och individanpassa på det sättet. Smågrupperna gör det lättare för oss att se alla barn och deras behov.*

*Man börjar i den lilla gruppen... och sen när man är trygg och stabil i den gruppen då börjar man jobba samman dem som en större grupp.*

### **Relationen som redskap**

Materialet visar också att pedagogerna framhåller relationen som skapas i mötet mellan pedagogen och barnet som ett redskap för att möta barns olikheter och barn i behov av särskilt stöd. Även här lyfter pedagogerna den höga personaltätheten som en betydelsefull faktor för möjligheten att se och skapa en relation till barn.

*Det är jätteviktigt för oss att se det fina i dem och att bemöta dem på ett bra sätt.*

*Två förskollärare på 24 barn Man kan ta vara på det mycket mer här än om man är en lärare på en klass. ... ett barn som har bekymmer, har de bara någon som de litar på och någon som de är trygga med så underlättar det...*

*Barn söker sig till olika pedagoger alla går inte med alla...*

Pedagogerna uppfattar personaltätheten i förskoleklassen som en möjlighet för det relationsskapande arbetet. De framför också att det i arbetet med barn i behov av särskilt stöd är speciellt viktigt att skapa en relation till barnet.

*Under de år jag har jobbat har jag upplevt att om man fått en god kontakt från början med de här barnen så är det alltid lite lättare att göra svåra saker med dem.*

Pedagogerna lyfter också betydelsen av att vara en aktiv pedagog och uppmärksamma de barn som behöver stöttning på olika sätt.

*Och vi kan inte ha det bättre heller för vi hinner se dem, med alla sina egenheter och det här. sen gäller det att vi verkligen är på G i den fria leken och att vi fångar dem. Det är upp till oss det.*

### **Leken som redskap**

Min tolkning av materialet är att alla pedagoger i studien lyfter fram förskoleklassens pedagogik med dess tonvikt på lek som ett redskap för att möta barn. Genom leken kan pedagogerna fånga barnet och stötta det i hela dess utveckling.

*Vara med och stötta dem i leken. Är det ett barn som har svårt att leka, ja då är man med och leker. Det är ju som med pojken som jag är med ibland. Han har jättesvårt att leka, vi lekte katt en hel eftermiddag men då är jag ju med i leken.*

En av pedagogerna menar att i den fria leken finns större möjligheter för lärande än då pedagogerna sitter och arbetar en- till -en med barn som de upplever har svårigheter inom något område.

*Ser man att leken fungerar... det finns ingen gång som de utvecklas så mycket som i leken. Då får vi alla bitarna gratis. Då ska vi inte plocka ut och...*

*Det gäller ju som vi säger att försöka ta tillvara stunderna i den fria leken. Och försöka fånga... Då handlar det ju inte om att bara sitta med enbart det barnet, utan att få dem i det stora hela... kom och spela ett spel med mig, och någon annan.*

I materialet framkommer att alla pedagoger uppfattar förskoleklassens stora möjligheter för att möta barns olikheter. I samtalen lyfter pedagogerna olika redskap som de använder i dessa möten. Jag tolkar samtalen som att pedagogerna menar, genom möjligheten att dela gruppen under hela skoldagen är förskoleklassens grundorganisation ett redskap för att möta barns olikheter. Pedagogerna organiserar sedan själva verksamheten i mindre grupper under skoldagen för att skapa förutsättningar för att möta barns skilda behov. Ett annat redskap som pedagogerna framhåller är relationen mellan barn och pedagog. Pedagogerna ser även leken som ett redskap för att möta barns olikheter. De ser möjligheter att under den fria leken gå in och stödja barn i det sociala samspelet, men även rent kunskapsmässigt.

## **Förhållningssättets betydelse**

I samtalen uttrycker pedagogerna vikten av att ha ett förhållningssätt där det råder ett tillåtande klimat samt att man är en aktiv och närvarande pedagog som fångar upp det som händer i barngruppen och stöttar barn på olika sätt.

*Vi är ju här för barnens bästa så är det ju, och man vill att alla barnen ska få vara här utifrån sina förutsättningar och jag tror att vi försöker fånga upp barnen ganska tidigt om saker och ting pyr... och att man kan se olikheter som en tillgång i en grupp istället.*

*... om man har ett sådant klimat att barnen förstår att det är helt ok att alla inte gör exakt likadant. Det hänger mycket på hur vi är också. Att vi som pedagoger har sådan makt. Du kan öka en status hos ett barn om du hjälper och stöttar, men det gäller att du är aktiv som pedagog.*

I samtalet lyfter Karin vikten av att skilja på barnet och beteendet och menar att du som pedagog ska kunna se bakom ett barns beteende.

*Det är jätteviktigt för oss att se det fina i dem och att bemöta dem på ett bra sätt. Även om de har varit jättedumma en dag att kunna bemöta dem i nästa sekund med t.ex. -vad fint du har gjort eller- hur är läget idag? För så är det för vissa barn den sekunden det händer något och sen så har de glömt det nästa sekund.*

*Det där det viktigt att komma ihåg det tycker jag och det försöker jag göra hela tiden.*

## **Gemensamma regler**

I arbetslaget har man enats om att prova en gemensam strategi för att hantera barn som inte klarar av att delta i samlingen. Denna strategi innebär att barnet får lämna samlingen och sätta sig i en soffa i ett angränsande rum om det efter en tillsägelse fortfarande inte följer de samspeletsregler som gäller där. Jag tolkar pedagogernas utsagor som att de inte gör eller tänker lika kring denna strategi.

*Det vi har bestämt är att får man en tillsägelse, så vet man det att nästa gång åker du ut. Ibland så bara pekar jag, att nu så ska du gå ut, och så går de ut. Men ibland har man mer tålmod och ibland så är det bara. – Nä nu går du ut direkt. Det är något vi har bestämt, men det är inte alltid jag genomför det. Jag vill ju att de ska vara med. Det säger jag alltid till dem – Jag vill gärna att du är med, så försök skärpa till dig så du inte missar något roligt. Fast vissa dagar funkade det inte alls och då måste man visa att man inte kan bete sig så, för de andras skull*

*... Men det får ju gå till en viss gräns, det får inte bli så att han sitter och stör hela samlingen. Bara tramsar och gör lustiga ljud och bara... det här fyraårstramset som jag kallar det. Det kan vi ju inte tolerera.*

Pedagogerna framhåller betydelsen av att ha en dialog med barnen så att barnen vet vad som förväntas av dem. Sara betonar också vikten av att prata med barnet efter att hon har tvingats köra ut det från samlingen

*... sen vill jag ju prata med barnet efteråt... och få det där lilla samtalet med bara det.*

Materialet kan tolkas som att pedagogerna upplever en svårighet med att visa ut barn från gemenskapen, samt att de inser att de kanske ställer för höga krav på barnet.

*Men sen är frågan, med den killen, var ska man lägga ribban, hur mycket krav ska vi ställa på honom?*

*Har jag vanlig samling med honom så brukar jag säga att nu bestämmer vi i dag, bara tummen upp så där, innan. Och då behöver jag inte säga någonting till dig utan jag kan göra mitt tummtecken. Så vet du vad det betyder, och det är ett jättebra trix. För det tar han, men att sitta och köra ut honom och skälla på honom hela tiden. Jag tror inte det är rätt metod, för han slutar inte för det... han blir ju ledsen när han får gå ifrån. Då vet han att han har gått över gränsen, och vi bör ju hejda honom innan.*

*... Han måste ju få sitta lite och larva sig och inte sitta på stolen, men då han stör det vi gör då ska inte 23 andra barn få lida. Han vet vad som gäller nu och vi brukar förbereda honom innan samlingen.*

Materialet visar att pedagogerna anser att det är viktigt att man i arbetslaget gör lika och att man bestämmer en gemensam modell för hur man hanterar vissa fenomen. Även om pedagogerna har enats om en viss strategi är de medvetna om att de gör olika. Anna menar att detta kan få en del av barnen till att spela ut personal mot varandra.

*... ibland kan det bli sämre av att man inte gör exakt lika i vissa lägen.*

*... sen kan de ju utnyttja det ibland, att vi är så olika, men det lär man sig ganska fort vilka som gör.*

En av pedagogerna menar också att barngruppens behov styr vikten av att hålla en gemensam linje.

*... vi har haft många barn där det varit väldigt noga med hur vi hanterar dem, men så fort det blir en grupp som inte behöver det, då släpper vi lite på det.*

I samtalen framkommer att pedagogerna uttrycker två olika strategier för att förhålla sig till barns olikheter. En strategi yttrar sig som att pedagogerna menar att de har ett förhållningsätt där det råder ett tillåtande klimat som accepterar barns olikheter och ser dem som en tillgång. Den andra strategin visar sig genom att pedagogerna i samtalen anser att det är viktigt att man gör lika och i nuläget har de enats om en gemensam strategi för att möta barn som inte fungerar i samlingssituationen. Denna strategi innebär att barn som inte klarar av att delta i samlingen och som stör de andra barnen, får gå ifrån och sitta i ett annat rum. I samtalen framkommer att pedagogerna trots att de enats om denna strategi inte gör lika. Jag tolkar några av pedagogerna som att de inte är säkra på att det är rätt metod.

## **Specialpedagogiskt stöd**

Materialet visar att flera av pedagogerna upplever att de inte fått tillräckligt med stöd från specialpedagogen på skolan under detta läsår. Ett citat från Eva visar detta:

*Som till exempel med den här flickan. Vi tog upp det på hösterminen och jag har inte haft någon träff med specialpedagogen efter det. Man skulle vilja få lite uppföljning, men det kanske är vi som ska tjata. Men det tycker jag inte, utan man kan lägga det på kö och ta det iordning.*

Pedagogerna upplever ändå att de vid tidigare tillfällen fått stöd från specialpedagoger och psykologer då detta behov funnits.

*Är det ett barn i gruppen som har väldigt stora svårigheter så tycker jag definitivt att man får mycket stöd av specialpedagoger och annan personal*

*Vi har haft det, fast det var för några år sen och då var det en psykolog. Då hade vi ett barn som verkligen behövde det och vi behövde prata av oss lite då.*

*Den specialpedagogen vi hade innan kom i alla fall och var med på planeringar en till två gånger per termin. Och så kom hon och hämtade barn som hon gjorde olika tester med.*

Det stöd pedagogerna tidigare har fått har till största delen bestått av tips och idéer i samtalen framkommer att detta är det stöd pedagogerna i huvudsak efterfrågar.

*Och han gav oss tips om hur vi skulle agera och tänka. Det var jättebra tyckte jag.*

*Att få lite kött på benen och får lite förstärkning, att testa lite olika och så. Det skulle jag nog ha velat få lite mer av och att det följdes upp och så.*

*... de tror jag kan öppna ögonen lite, på saker man inte ser själv. Sen kanske man inte är så snabb och be om hjälp heller. Innan hade vi en specialpedagog som jag hade kontakt med angående barn då och jag fick lite tips och så av henne. Det var rätt skönt att kunna fråga hur vi skulle göra och få lite tips som jag kunde testa och sen så följde vi upp det.*

Eva efterfrågar också någon form av återkoppling från specialpedagogen, samtidigt som hon önskar att specialpedagogen skulle delta och observera i förskoleklassens verksamhet och utifrån detta komma med förslag på åtgärder.

*Regelbundet komma och höra hur det går och så. Kommit och observerat oss och sett hur vi gjorde och behandlade barnen och vad vi sa och så... Jag tycker inte att jag fått någon stöttning.*

Karin ser också möjligheten att få regelbunden handledning i arbetslaget av specialpedagogen med fokus på hela barngruppens behov som ett sätt att arbeta förebyggande.

*... det finns ju barn med bekymmer i varje klass och då kunde man ju kanske minska hennes tid med just de här speciella barnen om man jobbade med hela gruppen. Jag tror att det i längden skulle vara mycket bättre.*

En av pedagogerna berättar att när förskoleklassen startades upp fick pedagogerna i arbetslaget handledning var fjärde vecka av en extern handledare, detta upplevdes väldigt positivt.

Jag tolkar materialet som att pedagogerna för tillfället upplever sig sakna återkoppling och regelbundet stöd från skolans specialpedagog. Pedagogerna har en positiv erfarenhet av tidigare stöd, och menar att stöd i form av tips och idéer från specialpedagoger är det stöd de huvudsakligen fått och detta har då mottagits väl. Detta slags stöd är också det som de i största grad efterfrågar. I samtalen framkommer även att pedagogerna kan se specialpedagogens deltagande i verksamheten med efterföljande handledning som ett stöd. De ser också en vinst i att få handledning i hela arbetslaget för att förebygga problem och för att utveckla arbetssättet.

## **Resultatet kopplat till livsvärldsfenomenologi**

Av central betydelse för studien är horisontbegreppet. Varje erfarenhet har sin horisont och varje pedagog i studien erfar världen utifrån sin egen horisont. Pedagogernas handlingshorisonter ändras när förutsättningarna för arbetet i förskoleklassen förändras vilket de hanterar genom försök till att hitta möjliga lösningar och nya vägar. Gadamer menar att

man kan tala om en vidgning av horisonten, han skriver: ... *betyder att "ha" horisont att inte vara begränsad till det näraliggande och att kunna se utöver det* (Gadamer, 1997, s.150).

Gadamer menar också att det sker en sammansmältning av olika horisonter där gammalt och nytt ständigt växer samman till: ... *levande giltighet, utan att det ena på något tydligt sätt kan framhävas framför det andra* (Gadamer, 1998, s. 154).

Det som visas framträder alltid med tidigare erfarenheter som bakgrund och horisonten gör att man kan se saker ur olika perspektiv (Bengtsson, 1998). I mötet mellan de olika yrkeskategorierna förskollärare, fritidspedagoger samt lärare i skolan sker även ett möte av de enskilda pedagogernas livsvärldar. Samtidigt med dessa möten sker också möten mellan pedagogers och barns livsvärldar. Alla dessa livsvärldar har egna horisonter vilka de utgår ifrån. Gadamer (1997) menar att det gäller att synliggöra varje enskild människas historiska horisont för att skapa förståelse för varandras livsvärldar.

I studien efterfrågas också möten för att skapa förståelse för olika verksamheter. Genom reflektion och erfarenhetsutbyte i det kollektiva mötet kan en handlingshorisont enligt Berndtsson (2009) öppna sig för pedagogerna. Önskemål om specialpedagogisk handledning visar att pedagogerna ser en möjlighet att öppna för nya horisonter i arbetet med att möta barns olikheter.

## Diskussion

Studiens syfte har varit att analysera och beskriva hur *pedagoger i förskoleklassen ser på sina möjligheter till att möta barns olikheter inom ramen för en skola för alla*. Genom fältstudier i en förskoleklass samt genom intervjuer med de pedagoger som är verksamma i densamma har detta resultat framkommit. I fältstudierna samt i samtalen har fokus legat mot pedagogernas livsvärldar. I kapitlet diskuteras det resultat som framkommit vid studien som jag finner mest intressant i relation till tidigare forskning. Kapitlet inleds med en metodologisk reflektion som även upptar en diskussion kring livsvärldsfenomenologin som teoretisk grund

## Metoddiskussion

Studien syftar till att ta del av människors levda erfarenheter därför finner jag en fenomenologisk livsvärldsansats som ett naturligt och passande val eftersom denna ansats syftar till just detta. Valet av studiens öppna ansats har gett en frihet men också varit en utmaning. Genom att följa de fenomen som visat sig, vilket är en grund i fenomenologisk forskning upplever jag att bilden som ges blir en nyanserad bild av hur pedagogerna upplever och hanterar barns olikheter. Om valet hade fallit på en sociokulturell ansats skulle jag ha varit låst vid att studera kommunikationen mellan barn och pedagoger och därför riskerat att missa helheten. Denna ansats är inspirerad av Vygotskij och bygger på ett situerat lärande, Claesson (2005) påpekar att i ett första skede skulle kanske denna ansats vara påfallande lik livsvärldsansatsen, men den sociokulturella ansatsen saknar flera av livsvärldsansatsens begrepp. Hon menar också att Vygotskij's tankar om språket som ett instrument för tanken skulle vara främmande för bl. a Merleau-Ponty som troligtvis skulle mena att ett sådant tänkande förutsätter ett objektivt tänkande.

Jag anser att denna studies metod är att betrakta som mini-etnografisk. I samband med fältstudierna och naturligt förekommande informella samtal vid dessa samt med hjälp av



halvstrukturerade livsvärldsintervjuer har jag försökt kartlägga och skapa en förståelse för förskoleklassens regionala kontext. Detta upplever jag ökar förutsättningarna att förstå de livsvärldar som pedagogerna i den aktuella förskoleklassen ger uttryck för. Fangen (2005) lyfter Silverman som menar att all forskning som erkänner samband mellan teori och praktik samt innehåller studier av handlingar och händelser i naturliga förhållanden kan betraktas som etnografiska studier. Min ursprungliga målsättning var också att göra en dokumentanalys vilket förkastades på grund av tidsbrist. Min uppfattning är att resultatet inte skulle skiljt sig nämnvärt åt även om dessa dokumentstudier genomförts och redovisas separat, eftersom de till viss del finns med i resultatet genom den förståelse som uppkom genom min tidiga inläsning av dokumenten. Kombinationen av deltagande observationer samt olika former av samtal kan ses som en passande metod för att fånga pedagogernas livsvärldar (Bengtsson, 2005). Genom att jag som forskare deltog i pedagogernas vardag under flera dagar kom jag närmare deras livsvärldar än om jag enbart hade genomfört intervjuer. Även i intervjuerna upplevdes mitt deltagande i pedagogernas vardag som bidragande till en avslappnad och naturlig stämning, detta kan ses som en av förutsättningarna för tillgång till pedagogers livsvärldar. Även för studiens tillförlitlighet bidrar kombinationen av deltagande observationer med intervjuer till en ökad validitet. Fangen (2005) menar att genom deltagande observation kan forskaren jämföra det som framkommer i samtalen och intervjuerna. Möjligheten att som forskare kunna fråga om det man sett i observationerna ökar också studiens tillförlitlighet.

Utfallet av det urval som gjordes blev inte som planerat. Målsättningen var att observera pedagogernas livsvärldar för att få en inblick i hur de hanterar barns olikheter. Då det i förskoleklassen inte fanns barn i uttalat behov av särskilt stöd fick i stället ett större fokus än planerat läggas på intervjuerna. Eftersom alla pedagoger i samtalen utgår från sina levda erfarenheter av fenomenet barn i behov av särskilt stöd samt sina levda erfarenheter av mötet med barns olikheter upplever jag att studien ändå fångar pedagogernas livsvärldar när det gäller ovanstående fenomen.

## **Resultat- och analysdiskussion**

Studien visar att organisationsförändringar och funderingar inför dessa upptar en stor del av pedagogernas livsvärldar. När förutsättningarna för pedagogernas arbete med barnen förändras skapas en oro hos pedagogerna och de försöker hitta nya lösningar för att komma vidare.

### **Förutsättningar för mötet med barns olikheter**

Pedagogerna ger uttryck för upplevelsen att målsättningen med förskoleklassen som en bro mellan förskolan och skolan inte har uppnåtts på den aktuella skolan. Studien visar också att pedagogerna upplever att det väl fungerande samarbete som tidigare fanns mellan pedagoger i år 1 och pedagoger i förskoleklassen har försämrats. De upplever också att denna organisation var bättre lämpad och anpassad för möten med barns olikheter. Genom lokalernas utformning och samarbetet mellan pedagogerna gavs barn i år 1 större möjlighet att ta del av förskoleklassens pedagogik. Då denna organisation gällde kunde även förskoleklassens barn få del av skolans pedagogik. En målsättning med förskoleklassens tillkomst var att föra in förskolans arbetssätt i skolan (Skolverket, 2006). I förskolans pedagogik skiljs inte inslagen av lek och lärande åt. Den utgår istället från en helhetsyn som innebär att barn ges möjligheter

för att förstå sammanhang och se omvärlden i en helhetsförståelse (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994).

I studien jämför pedagogerna sig med pedagogerna i skolan och menar att verksamheten i förskoleklassen är mer relations- och grupporienterad i jämförelse med skolans verksamhet som beskrivs som mer kunskapsinriktad. Till viss del styrks detta resultat i Ackesjös (2010) studie där förskollärarna positionerar sig mot skolans pedagoger, men också mot pedagoger i förskolan. De uppfattar verksamheten i både skola och förskola som mer kunskaps och individinriktad i motsats till verksamheten i förskoleklassen som beskrivs som grupp- och socialt inriktad. I föreliggande studie syns inte detta i förhållande till förskolans pedagoger. Av intresse är också att notera att hur fritidspedagogerna i samtalen i högre grad betonar vikten av barns sociala utveckling och gruppens betydelse än vad förskollärarna gör. Förskollärarna i studien lägger däremot större vikt vid kunskapsuppdraget även om de framhåller att lärandet i förskoleklassen inte ser ut som i skolan och sker på ett mer lekfullt sätt.

I Ackesjös (2010) studie ser pedagogerna det trygghetsskapande arbetet med barnen som skolförberedelse. Det trygghetsskapande arbetet innebär att barn får bekanta sig med skolans koder och genom arbetet med att ge barn en ökad självkänsla. Detta visar sig också i viss mån i denna studie genom att fritidspedagogerna menar att det skolförberedande arbetet visar sig i arbetet med att få en väl fungerande grupp inför skolstarten samt genom en helhetsyn på barnet där också en ökad självkänsla ingår. Förskollärarna däremot poängterar förberedande läs- och skrivinlärning och grundläggande matematik som skolförberedelse. En av förskollärarna poängterar även vikten av barn tränas till att sitta still och räkna upp handen i väntan på sin tur, detta kan möjligtvis också tolkas som att barn får bekantskap med en av skolans koder.

Pedagogerna i studien upplever att förskoleklassens verksamhet ger större möjligheter för inkludering av barn i behov av särskilt stöd och för att möta barns olikheter än vad som är fallet i skolans verksamhet. I studien lyfter pedagogerna olika verktyg för att möta barns olikheter. De ser att organisationen av verksamheten med fler pedagoger och lokaler gynnar mötet med barns olikheter och pedagogerna ser möjligheter att fånga upp barn i den fria leken för att stötta dem i både den sociala och kunskapsmässiga utvecklingen. De ser också ett redskap i relationen mellan pedagog och barn, i Ackesjös (2010) studie lyfter också de deltagande förskollärarna fram det relationella förhållandet till barn samt betydelsen av närhet och dialog.

## **Strategier för mötet med barns olikheter**

Simeonsdotter Svensson (2009) har i sin studie uppmärksammat att pedagogerna i hennes studie inte någon högre grad utgår från barns perspektiv i lärandesituationer. Barn i studien utvecklade olika strategier för att protestera mot det som de uppfattar som svårigheter i lärandesituationen. En av dessa handlingar var att trotsa givna eller oskrivna regler, detta kan också ses i föreliggande studie genom att barn protesterar mot regler b.l.a. genom att prata rätt ut i samlingsen och inte sitta stilla. Simeonsdotter Svensson (2009) menar att barn i hennes studie som inte får uppgifter som utgår från deras perspektiv känner att de inte duger och risken finns att svårigheterna blir personifierade. Hon menar att brist på delaktighet genom lek och lärande kan få en negativ självbild som följd och skapa skoltröttnad. Hon utgår från

Foucaults teorier om makt och för fram den maktaspekt som skapas i interaktionen mellan barn och pedagog i samlingssituationen. Pedagogerna i min studie har en gemensam strategi som jag tycker speglar denna makt utgående från pedagogerna. Denna strategi innebär att barn som stör samlingen får lämna denna och gå in i ett angränsande rum. Markström (2005) har också exemplifierat denna makt som pedagogen äger med exempel från sin studie där barn också utvisas från samlingssituationen. Hundeide (2006) menar att lärarens utgångspunkt bör vara att skapa ett rum av trygghet där alla barn blir integrerade. Pedagogerna i studien uttrycker också olika känslor inför att visa ut barn från samlingen, jag uppfattar att flera av pedagogerna upplever olust inför denna strategi och inte riktigt kan ställa sig bakom den. De menar också att pedagogens dagsform har betydelse för toleransen. I studien ses att pedagogerna gör olika sinsemellan men också enskilda pedagoger kan reagera olika på barns beteende beroende på dagsform, detta även om de uttrycker vikten av att ha en gemensam strategi och göra lika. Genom att ges tid för gemensam reflektion och handledning skulle pedagogerna ges möjligheter att utveckla sitt tänkande kring pedagogik och förhållningssätt. Detta skulle kunna innebära en vidgning av pedagogernas horisonter mot nya handlingshorisonter. Ahlberg (2005) och Simeonsdotter Svensson (2009) lyfter handledning och gemensam reflektion som en möjlighet att utveckla verksamheten i skola och förskola utifrån pedagogers egna frågeställningar med koppling till forskning vilket också skulle bidra till nya kunskaper för att utveckla förskoleklassens verksamhet. Förskoleklassen kan ses som barns första möte med skolan och jag anser det vara av yttersta vikt att barns lust till lärande fokuseras. Denna lust till att lära tror jag precis som Simeonsdotter Svensson (2009) påvisar har större möjligheter att bibehållas genom att pedagoger utgår från barns perspektiv i lärandet.

Några pedagoger i studien lyfter betydelsen av att ha ett förhållningssätt som skapar ett tillåtande klimat i vilket barns olikheter accepteras och kan ses som en tillgång i gruppen. Detta kan jag se stämma överens med Hundeides (2006) tankar där pedagogerna skapar ett rum av intersubjektivitet i vilket barn inkluderas och känner trygghet. Simeonsdotter Svensson (2009) menar att en lyhörd och bekräftande pedagog som utgår från barns perspektiv ger barn förutsättningar för att känna sig aktiva och motiverade samtidigt som de ges förutsättningar att lyckas med uppgifter.

## **Specialpedagogiskt perspektiv på barns svårigheter**

När pedagogerna i studien uttrycker barns svårigheter som en brist på mognad uppfattar de barn ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. I förskolan utgör fortfarande psykologin en dominerande diskurs vilket kan ses i att Piagets, Erikssons m.fl. teorier fortfarande utgör bas i många pedagogers föreställningar om barns lärande och utveckling i denna verksamhet (Lenz Taguchi, 1997). Eftersom detta sätt att se på barns svårigheter lägger svårigheterna hos barnet kan jag uppfatta det som att pedagogerna har ett kompensatoriskt sätt att se på barns svårigheter. Nilholm (2007a) menar att detta perspektiv söker förklaring till barns svårigheter i psykologi och neurologi och utifrån detta utarbetas metoder som ska kompensera för dessa brister hos individen. I studien söker pedagogerna individuella orsaker hos barn för att förklara för brister även om de också kan formulera barns svårigheter som orsakade av sociala omständigheter som då uttrycks i barns beteenden. Hjørne och Säljö (2008) visar i sin studie av de kategoriseringar som förekommer i elevhälsoteam att den dominerande diskursen är att förlägga barns problematik till individuella problem med tonvikt på neuropsykologiska diagnoser. De menar liksom Lutz (2009) att dessa kategoriseringar kan bidra till

loopingeffekter som får till följd att man då ser det man förväntar sig hos barn i förhållande till den diagnos som föreligger.

Pedagogerna i studien uttrycker att de ser goda möjligheter i förskoleklassen för att möta barns olikheter och jag uppfattar att de utgår från en blandning av ett kompensatoriskt och ett kritiskt perspektiv vilket Nilholm (2007a) för fram som ett vanligt synsätt i den svenska skolan. Pedagogerna ser brister hos barn som ett individuellt problem samtidigt som de uttrycker ett inkluderande synsätt. Jag uppfattar att pedagogerna antar en diskurs som utgår från ett psykologiskt eller neurologiskt synsätt på barns svårigheter, vilket också får betydelse för hur verksamheten organiseras samt för hur pedagogerna tänker kring barns olikheter. De försöker skapa lösningar som kompenserar för de brister barn uppfattas ha.

Pedagogerna uttrycker också upplevelser av barn som exkluderas från verksamheten genom undervisning i skolans lokaler skilda från den övriga klassen vissa stunder. Haug (1998) framför begreppet segregering där barn kompenseras för de individuella brister som finns och de lösningar som görs syftar till den optimala lösningen för enskilda barn. I detta ligger också ett behov av diagnostisering av barn.

På den aktuella skolan har det under flera år satsats på förskoleklassens verksamhet genom hög personaltäthet och anpassade lokaler. I kommunen ges nu signaler om neddragningar inom skolans verksamhet vilket troligtvis också kommer beröra den aktuella skolan. En fråga som då kan ställas är, vilka konsekvenser kommer detta få i den aktuella förskoleklassen och vad kommer detta att innebära för pedagogerna i arbetet med att möta barns olikheter?

## **Specialpedagogiska implikationer**

Utifrån det som framkommer i resultatet kan specialpedagogiska insatser ses som något som efterfrågas och som också kan leda till att utveckla förskoleklassens verksamhet till att i högre grad utgå från barns perspektiv och därigenom också öka barns samspel, kommunikation och delaktighet. Utifrån begreppet en skola för alla skulle detta enligt Simeonsdotter Svensson (2009) erbjuda undervisningskvalitet för alla barn. Ainscow (2006) menar också att det som skapar en skola som främjar alla barns lärande på bästa sätt är att lärarna blir mer reflekterande och kritiska i sin undervisning och genom detta hittar aspekter i undervisningen som kan förbättras. Den tid som tidigare var avsatt för gemensam planering i arbetslaget har minskats. Ahlberg (1999) menar att pedagoger genom reflektion och möten där pedagogiska frågor lyfts kan bidra till att utveckla verksamheten. En av förskollärarna i studien efterlyser också fler möten mellan förskollärare i förskolan och pedagoger i förskoleklassen samt lärare i skolan. När förskoleklassen bildades blev förskollärare en ny yrkeskategori i skolan. Utifrån detta kan en reflektion göras om i vilken mån pedagogerna i förskoleklassen håller sig au jour med det som händer i förskolan. Speciellt som det under de senare åren skett förändringar genom den omarbetade läroplanen för förskolans verksamhet och med detta en större fokusering mot teoretisk grund och barns lärande.

Det tidigare specialpedagogiska stödet i gruppen har till största del efterfrågats och också inriktats mot enskilda individer då problem uppstår. Ahlberg (1999) och Simeonsdotter Svensson (2009) menar, genom att skapa möten för reflektion där pedagoger ges möjlighet att distansera sig från sin praktik och koppla denna till aktuell forskning ges förutsättningar för

en förändring av verksamheten. Pedagoger kan genom detta skifta perspektiv till att möta barn i en skola för alla. Genom att utnyttja specialpedagogers kompetens i handledning kan synen på barn i behov av särskilt stöd förändras på skolan, detta kan få pedagoger att se olikheter som en tillgång i arbetet. Denna studies metodval kan ses som en möjlighet för specialpedagoger att studera pedagogers livsvärldar. Deltagande observationer från specialpedagoger efterfrågades av en pedagog i studien, dessa skulle sedan utifrån den kartläggning som görs, ge ökade förutsättningar för handledning i arbetslaget. Som specialpedagog anser jag det vara av yttersta vikt att få en förståelse för pedagogers livsvärldar och genom handledning utveckla en verksamhet i förskola och skola där alla barn är delaktiga utifrån sina förutsättningar. Jag vill gärna se specialpedagogiken som Nilholm (2007b) beskriver, som en del av den vanliga pedagogiken. Genom ett sådant förhållningssätt blir elevers likhet/olikhet en naturlig del av pedagogiken och fokus läggs på lärande och socialisation utifrån olika samspeksaspekter.

Är det kanske så att vi skapar barn/elever i behov av särskilt stöd genom våra metoder och vårt bemötande? Lundgren (2006) drar i sin studie angående ”elever i riskzon” slutsatsen att det inte är adekvat att tala om elever i riskzon utan det är snarare så att den pedagogiska praktiken utgör en riskzon för eleverna. Jag tror att det är av yttersta vikt att specialpedagoger försöker påverka synen på barn i behov av särskilt stöd och att vi arbetar för att få till stånd lärmiljöer som främjar lärandet hos alla elever. Björck-Åkesson (2007) menar att det som behövs är kunskap för att kunna möta den variation i utveckling och lärande som finns hos alla barn samtidigt som det måste komma till stånd en diskussion om hur en ”skola för alla” kan möta alla barns behov av positiv utveckling och lärande.

## **Förslag till vidare forskning**

Pedagogerna i studien uppfattar att pedagoger i förskoleklassen har större möjligheter att möta barns olikheter än pedagoger i skolan. Utifrån detta anser jag att det skulle vara av intresse att studera hur pedagoger i skolan kan se möjligheter i förskoleklassens pedagogik och hur de upplever att den kan tas tillvara i grundskolans tidigare år.

Jag tycker också att en intressant aspekt skulle vara att studera förskolan och jämföra hur pedagoger i förskolan uppfattar sina möjligheter att möta barns olikheter. Av intresse kan också vara att studera miljöns betydelse samt hur föräldrar uppfattar mötet med förskoleklassen jämfört med förskolan då det gäller mötet med barns olikheter.

## Referenslista

- Ackesjö, H. (2010). *Läraridentiteter i förskoleklass-berättelser från ett gränsland*.  
<http://gupea.ub.gu.se/handle/2077/22357>
- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björk – Åkesson. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). (s.66-77). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg. (Red.). *Specialpedagogisk forskning - En mångfasetterad utmaning*. (s.9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Ainscow, M. (1998). Would it work in theory? I. Clark, C. Dyson, A. & Millwall, A. (Red.) (1998). *Theorising special education*. (s.7-20). London and New York: Routledge.
- Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. I A. Ahlberg. (Red.). *Specialpedagogisk forskning - En mångfasetterad utmaning* (s.109-129). Lund: Studentlitteratur.
- Arfwredson, G. (1998a). Intervjuer och vetenskaplighet. Arfwredson, G. & Ödman, P-J. *Intervjuer och intervjutolkning: en dialog kring kvalitativt alternativ i lärarutbildning och skolforskning* (s.7-16). Didaktikcentrum. Stockholm: HLS Förlag.
- Arfwredson, G. (1998b). Om att tolka intervjuer. Arfwredson, G. & Ödman, P-J. *Intervjuer och intervjutolkning: en dialog kring kvalitativt alternativ i lärarutbildning och skolforskning* (s.26-37). Didaktikcentrum. Stockholm: HLS Förlag.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson. (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*(2:a uppl.)(s.9-59). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (1988). *Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi* (2:a uppl.). Göteborg: Daidalos AB.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan - En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2005). Tekniska hjälpmedel, synskadade och samhället. I J. Bengtsson. (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2:a uppl.)(s.81-105). Lund: Studentlitteratur.

- Berndtsson, I (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A. Ahlberg. (Red.) *Specialpedagogisk forskning - En mångfasetterad utmaning* (s.251-275). Lund: Studentlitteratur.
- Björk-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik-ett kunskapsområde med många dimensioner. I. Nilholm, C. & Björk-Åkesson, E. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). (s. 85-92). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Carlsson, N. (2005). Livsvärldar på kollisionskurs i skolan. I J. Bengtsson. (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2:a uppl.)(s.135-151). Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N. (2009). Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. I A. Ahlberg. (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s.231-251). Lund: - Studentlitteratur.
- Claesson, S. (2002,2007). *Spår av teorier i praktiken – Några skolexempel*. (2:4)Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. (2005). Inspiration som vidgar horisonten. I J. Bengtsson. (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2:a uppl.)(s.105-133). Lund: Studentlitteratur.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). Theorising special education – Time to move on? I. Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (Red.). *Theorising special education*. (s.154-171). London and New York: Routledge.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola – om två traditioner och om visionen om en mötesplats*. Vällingby: Stockholms universitets förlag.
- Dyson, C. (2006). *Changes in special education theory from an English perspective*. University of Manchester.
- Emanuelson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska Området - en forskningsöversikt*. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Fns standardregler (1993) <http://www.handisam.se/Startsidan2/For-dig-pa-myndighet/Din-myndighets-ansvar/Internationella-dokument/FNs-standardregler/>
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. [www.skolverket.se/publikationer?id=471](http://www.skolverket.se/publikationer?id=471)
- Hjörne, E., Säljö, R. (2008) *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Nordsteds
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Gadamer, H-G.(1960/1990). *Wahrheit und Methode*. (Svensk övers. 1997): Sanning och metod(i urval))(Arne Melberg). Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

- Gustafsson, B. (2009). Den dolda läroplanen och skolvårigheter - en analys av forskning. Ahlberg, A. (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfacetterad utmaning*. (s.319-340). Lund: Studentlitteratur.
- Johannesson, E. (1997). *Barn med socio-emotionella problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS förlag.
- Lundgren, M. (2006). *Från barn till elever i riskzon. En analys av skolan som kategoriseringsarena*. Acta Wexionensia 98. Växjö: Växjö University Press.
- Lutz, K. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern-Styrning & administrativa processer*. Malmö Studies in Educational Sciences No. 44. [www.mah.se/muep](http://www.mah.se/muep)
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik- en etnografisk studie..* Linköping Studies in Pedagogic Practises No 1. Linköpings universitet, Department of Educational Sciences. Linköping. <http://liu.diva-portal.org>
- Nilholm, C. (2007a). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007b). Vad och vems är kunskapsobjektet? – Reflektioner över hur den special-Pedagogiska praktiken kan och bör studeras. I. Nilholm, C. & Björk-Åkesson, E. (Red.)(2007). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). (s. 100-113). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Palla, L (2011). *Med blicken på barnet: Om olikheter inom förskolan som en diskursiv praktik* Malmö Studies in Educational Sciences No. 63. [www.mah.se/muep](http://www.mah.se/muep)
- Salamancadeklarationen och Salamanca + 5 (2001). Svenska Unescorådets skriftserie, nr 1/2001. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Simeonsdotter Svensson, A. (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen - Barns olika sätt att erfar och hantera svårigheter* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 274). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- SFS 2007:638. *Examensordning för specialpedagoger*.
- Skolverket, (2001). *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. (Rapport nr 2001). Rapport till regeringen. Stockholm: Liber.
- Skolverket, (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. (Rapport nr. 270). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2006). *Förskoleklassen i en klass för sig*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1851>



- Skolverket, (2010a). SKOLFS 2010:37. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och Fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2010b). SKOLFS 1998:16. *Reviderad läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94. Stockholm: Fritzes
- Utbildningsdepartementet.(1998). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes
- Vetenskapsrådet. (2010). *Forskningsetiska principer inom humanvetenskaplig forskning*. [www.vr.se/publikationer](http://www.vr.se/publikationer)
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik* (2:a uppl.). Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Ödman, P-J. (1998a.). *Intervjuer: hermeneutiska strategier*. Arfwredson, G. & Ödman P-J. *Intervjumetoder och intervjutolkning. En dialog kring ett kvalitativt alternativ i lärarutbildning och skolforskning* (s. 17-25). Didaktikcentrum. Stockholm: HLS förlag.
- Ödman, P-J. (1998b.). *I en hermeneutikers verkstad*. Arfwredson, G. & Ödman, P-J. *Intervjumetoder och intervjutolkning. En dialog kring ett kvalitativt alternativ i lärarutbildning och skolforskning* (s.38-57). Didaktikcentrum. Stockholm: HLS förlag.

# Bilaga 1

Till pedagoger i förskoleklass.

Hej!

Jag heter Anneli Dahlberg, jag är förskollärare och student på specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. Jag läser sista terminen på min utbildning till specialpedagog, i utbildningen ingår ett examensarbete vilket jag just nu håller på att skriva. Min uppsats har som övergripande syfte att studera hur pedagoger i förskoleklassen upplever och hanterar sina möjligheter att möta barns olikheter. Studien fokuserar på pedagogernas upplevelser, erfarenheter och förståelse av att möta barns olikheter och har därför ingen utvärderande karaktär. Ytterligare ett syfte med undersökningen är att ge kunskap om hur specialpedagoger kan stötta pedagoger i arbetet med att möta barns olikheter samt vilket stöd som efterfrågas från pedagogerna.

Studien är tänkt att bygga på deltagande observationer, informella samtal, ev. intervjuer samt dokumentanalys. Tyngdpunkten i undersökningen är de deltagande observationerna och jag önskar att få vara med i verksamheten under en veckas tid. Under observationerna finns jag med och deltar i verksamheten för att få en inblick och förståelse för pedagogernas vardag. Anteckningar kommer att föras i anslutning till fältstudierna. Vid behov kommer kortare intervjuer bli aktuella annars kommer studien även bygga på de samtal som förs i anslutning till observationerna. Min målsättning är också att återkoppla resultatet av undersökningen till de deltagande pedagogerna.

Det är frivilligt att delta och studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket också innebär rättighet att när som helst avbryta deltagandet i studien utan förklaring. Konfidentialitet för alla inblandade finns också, vilket innebär att varken kommun, stadsdel, förskola eller namn på deltagarna i studien kommer att anges. Allt som skulle kunna möjliggöra identifiering kommer att avlägsnas.

Genom kontakt med XXXXXX i det specialpedagogiska teamet har jag valt att ta kontakt med till er förskoleklass eftersom hon är av uppfattningen att ni har mycket att bidra med till min studie. Jag vore tacksam om ni väljer att delta och tror att det kan ge både er och mig nya erfarenheter och kunskaper.

Är det något ni undrar över är ni välkomna att höra av er:

Mobil: XXXXXXXX

Mail: XXXXXXXXXXXX

Med vänlig hälsning  
Anneli Dahlberg

## **Bilaga 2**

### Intervjuguide

Vilken upplevelse har pedagogen av sitt uppdrag i relation till en skola för alla?

Vilken upplevelse har pedagogen av de svårigheter som kan uppkomma i den professionella livsvärlden?

Hur upplever pedagogen sitt uppdrag i förskoleklassen i förhållande till förskolans och skolans uppdrag?

Hur upplever pedagogerna möjligheten att möta barns olikheter i förskoleklassen?

Hinder?

Hur har verksamheten utformats för att möta barns olika behov?

Vilket stöd upplever de att de har fått från specialpedagoger i arbetet med barn i behov av särskilt stöd, eller för att möta barns olikheter i allmänhet?

Hur vill pedagogerna att det specialpedagogiska stödet från specialpedagoger utformas?