



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Behov och verksamhet

En intervjustudie om pedagogers möte med barns *olika* behov i förskolan

**Elin Sarbring**

---

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Ht/2012  
Handledare: Agneta Simeonsdotter Svensson  
Examinator: Göran Lassbo  
Rapport nr: HT12-IPS-12 SPP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2012
Handledare:	Agneta Simeonsdotter Svensson
Examinator:	Göran Lassbo
Rapport nr:	HT12-IPS-12 SPP600
Nyckelord:	Olika behov, förskolans verksamhet, särskilt stöd, fokusgrupper

---

**Syfte:** Studiens syfte är att undersöka hur pedagogerna samtalar om barns olika behov och vad det leder till i förskolans verksamhet.

Hur identifieras barns olika behov? Vad leder det till i verksamheten, för alla barn men specifikt för barn i behov av särskilt stöd? När anses ett barn vara i behov av särskilt stöd? Vad beskriver pedagogerna som viktigt i mötet med barns olikheter?

**Teori:** Studien har sin teoretiska förankring i det sociokulturella perspektivet. Barnets lärande och utveckling är beroende av den sociala kontext barnet ingår i. Utifrån studiens syfte är det sociokulturellt perspektiv en förutsättning för barnets lärande i förskolan. Pedagogerna har en stor och betydelsefull del i barnets sociala kontext. Hur pedagogerna beskriver barns olika behov och hur det ligger till grund för verksamheten, blir för lärande och utveckling en central faktor.

**Metod:** Studien är kvalitativ där datainsamling har skett genom fokusgruppsintervjuer i tre arbetslag vid tre olika förskolor. Ett intervjutillfälle med respektive arbetslag har genomförts. När fokusgrupper används som forskningsmetod är det för att studera föreställningar, kunskaper och värderingar av ett givet ämne (Wibeck, 2011).

När data tolkades var det med inspiration av hermeneutik där syftet var att tolka och förstå meningssammanhang och gå i linje med studiens teoretiska perspektiv. Med en hermeneutisk tolkning har en helhetsförståelse eftersöks genom att analysera och tolkar delar och helhet.

**Resultat:** Vad barnen behöver för att må bra och utvecklas är ständigt i fokus för pedagogerna i förskolan. Växlingar sker hela tiden mellan det enskilda barnets behov samt gruppens. I studien blir det synligt genom att pedagogerna beskriver hur det ständigt reflekterar och checkar av hur barnet agerar och vad de uppvisar. Behoven barnen uppvisar möts utifrån pedagogernas gemensamma tankar och strategier som leder till val i utformningen av verksamheten. Det framkommer hur man i arbetslagen tar hjälp av varandra när barnets behov identifieras och när det finns en känsla av att ett barn är i behov av särskilt stöd kopplas specialpedagogen in. Dels som en person att bolla tankar med och samtidigt söks en bekräftelse på om man är "rätt ute". Det finns en medvetenhet kring hur verksamheten utformas och att det blir konsekvenser av det. Ett barn kan hamna i svårigheter utifrån hur de vuxna väljer att organisera verksamheten, vilka regler och vilken syn på barnen och på lärande som råder ger konsekvenser och det finns det en medvetenhet kring. När ett barns behov uppmärksammas och barnet identifieras som *ett barn i behov av särskilt stöd* finns vissa beteenden hos barnen som särskilt uppmärksammas. Olika behov tar olika tid från de vuxna det är något som i studien blir omdiskuterat och flertalet av pedagogerna uttrycker hur "de andra" barnen är de som får stå tillbaka.



## Förord

Utifrån min yrkesbakgrund med några år som personlig assistent och sedan 10 år som förskollärare på en ”resursavdelning”, kändes det som ett naturligt steg att utbilda mig vidare till specialpedagog. För tre år sedan startade jag resan, mina små söner var då 2,5 år och 5 år. Att tiden har gått syns tydligt på dem som nu vuxit några storlekar. Barnen har fått mig att lämna studiebubblan för vardagliga bestyr och för aktiviteter som fotbollsmatcher och tennisträningar. Både min sambo och mina barn har visat stor förståelse för att jag också behövt mycket tid för mina studier, vilket jag är otroligt tacksam för. Utan Er förståelse hade det inte gått att genomföra denna utbildning.

Många tack vill jag ge till förskolecheferna som gav mig tillträde till sina verksamheter och till Er pedagoger som deltog i studien. Ni delade med Er av tankar och erfarenheter kring studiens ämne – utan Er hade det inte blivit någon uppsats.

Jag vill också rikta ett varmt tack till mina läsare, min svärfar Björn och min kollega Carina för att ni tog Er tid att läsa min text och ge mig konstruktiva synpunkter.

Ett stort tack vill jag ge till min handledare Agneta Simeonsdotter Svensson för alla dina kloka råd, vägledning och alltid så snabba svar på mina funderingar.

Ett speciellt tack vill jag också rikta till mina vänner som uppmuntrat och stöttat mig på vägen genom hela min utbildning – Ni betyder mer än ni någonsin kan tro.

Elin Sarbring 2013-01-02

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Bakgrund</b> .....	<b>2</b>
<b>3 Syfte och forskningsfrågor</b> .....	<b>3</b>
3.1 Syfte .....	3
3.2 Forskningsfrågor .....	3
3.1 Förtydligande av begrepp .....	3
<b>4 Tidigare forskning</b> .....	<b>4</b>
4.1 Historisk tillbakablick .....	4
4.2 Identifiering av behov .....	5
4.3 Pedagogers förhållningssätt och barns lärande.....	6
4.4 Normalitet och avvikelse .....	7
4.5 Ålder som ett filter för att identifiera och normalisera .....	8
4.6 Sammanfattning .....	9
4.7 Specialpedagogiska perspektiv .....	10
4.7.1 Forskning och teori .....	10
4.7.2 Kategoriskt perspektiv .....	10
4.7.3 Kompensatoriska perspektiv .....	10
4.7.4 Kritiskt perspektiv .....	11
4.7.5 Dilemmaperspektiv .....	11
4.7.7 Relationellt perspektiv .....	11
4.7.8 Kommunikativt och relationsteoretiskt perspektiv .....	11
<b>5 Teoretisk inramning av studien</b> .....	<b>12</b>
5.1 Sociokulturellt perspektiv .....	12
5.2 Sammanfattning .....	13
<b>6 Metod</b> .....	<b>14</b>
6.1 Fokusgruppsintervju .....	14
6.1.1 Urval .....	15
6.2 Genomförande .....	16
6.2.1 Intervjuerna .....	16
6.2.2 Databearbetning .....	17
6.3 Tolkning och analys .....	17
6.4 Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet .....	19
6.5 Etik .....	20
<b>7 Resultat</b> .....	<b>21</b>
7.1 Behov och verksamhet.....	22
7.1.1 Fokusgrupp A .....	22
7.1.2 Fokusgrupp B.....	22
7.1.3 Fokusgrupp C.....	23
7.1.4 Sammanfattning och analys .....	23
7.2 Behov, ålder och indelning .....	24
7.2.1 Fokusgrupp A .....	24
7.2.2 Fokusgrupp B.....	24

7.2.3 Fokusgrupp C.....	25
7.2.4 Sammanfattning och analys .....	25
7.3 Barn i behov av särskilt stöd .....	26
7.3.1 Fokusgrupp A .....	26
7.3.2 Fokusgrupp B.....	26
7.3.3 Fokusgrupp C.....	27
7.3.4 Sammanfattning och analys .....	28
7.4 Viktigt i mötet med olika behov .....	28
7.4.1 Fokusgrupp A .....	28
7.4.2 Fokusgrupp B.....	29
7.4.3 Fokusgrupp C.....	29
7.4.4 Sammanfattning och analys .....	30
7.5 Svårigheter i mötet med olika behov .....	30
7.5.1 Fokusgrupp A .....	30
7.5.2Fokusgrupp B.....	31
7.5.3 Fokusgrupp C.....	32
7.5.4 Sammanfattning och analys .....	32
<b>8 Diskussion .....</b>	<b>33</b>
8.1 Metoddiskussion.....	33
8.2 Resultatdiskussion .....	35
8.2.1 Barns behov identifieras .....	35
8.2.2 Vad händer i verksamheten.....	37
8.3 Specialpedagogiska implikationer .....	38
8.4 Fortsatt specialpedagogiskforskning .....	39
8.5 Slutord .....	39
<b>Referenslista.....</b>	<b>40</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>44</b>
Bilaga 1 .....	44
Bilaga 2 .....	45

# 1 Inledning

I texter som förskolans uppdrag vilar på värnas det om barns behov. Olika behov ska mötas och respekteras. Stöd ska utformas för barn som behöver mer stöd än andra och förskolan ska vara ett stöd för barn i svårigheter. I den reviderade läroplanen för förskolan (Lpfö, 98/10) beskrivs också att förskolläraren har ett ansvar att varje barn får sina behov respekterade och tillgodosedda samt att hänsyn ska tas till *olika* behov. Förskolan har också ett särskilt ansvar för barn som är i behov av särskilt stöd.

I konventionen om barns rättigheter (2006) beskrivs följande:

Själva idén om barns rättigheter betonar just att barn har rätt att få sina grundläggande behov tillgodosedda, att få skydd mot utnyttjande och diskriminering, att få uttrycka sin mening och bli respekterade. Samhället har en skyldighet att svara på dessa krav (s. 6).

I Salamancadeklarationen (2006) beskrivs:

Skillnader människor emellan är normala och inläringen följaktligen måste anpassas till barnets behov snarare än att barnet skall formas i enlighet med i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur (s. 17).

I Skollagens 1 kap 4§ (SFS 2010:800) står att:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (s.2).

I läroplanen för förskolan (Lpfö, 98/10) står följande:

Verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt (s, 5).

Förskolan skall alltså vara öppen för olikheter och arbeta för att olikheter ska ses som en styrka. Samtidigt säger uppdraget att pedagogerna ska styra mot gemensamma värden och att barn ska utveckla kompetenser som beskrivs i läroplanen för förskolan.

## 2 Bakgrund

Definitionen av vem som är ett barn i behov av särskilt stöd i förskolan är mycket otydlig och tolkningsutrymmet är stort (Lutz, 2009). Hur kan då barns olika behov identifieras, mötas och samtalas kring i förskolan?

Danielsson och Linderoth (1996) framhåller att ett barn ges de bästa möjligheterna att komma in i en god identitetsutveckling om de möter förståelse och får sina behov tillfredsställda och även får stöd i att finna uttrycksmöjligheter för sina erfarenheter. Författarna menar också att det krävs ett vidgat perspektiv på människan och dennes utveckling för att förstå människor med till exempel en funktionsnedsättning.

Mina erfarenheter av möten med pedagoger är att förhållningssättet är mycket varierande och har en avgörande betydelse för vilken verksamhet som bedrivs samt hur mötet med barnet och dennes familj blir. Där frustration uttrycks i att inte kunna arbeta på det vis man önskar och genom att inta ett perspektiv där problemet läggs hos barnet, barngruppen och föräldrarna. Svårigheter i att hitta arbetsätt och lösningar blir påtagliga. Genom en medvetenhet kring specialpedagogiska perspektiv och vilka konsekvenser olika förhållningssätt ger kan möjligheterna att bedriva en god och utvecklande verksamhet öka.

För att som pedagog bli medveten kring sin roll i identifieringen av behov samt de val som görs för att möta dessa olika behov behövs teoretisk kunskap kring barns lärande samt hur makt, historiska, sociala, politiska, kulturella och ekonomiska villkor påverkar vardagen i förskolan (Lindgren, 2007).

Utifrån dessa erfarenheter och att genom studien dyka ner i ett problematiserande kring begreppet barns *olika* behov vill jag ge en bild av hur man resonerar kring barns behov och vad det leder till i verksamheten.



## 3 Syfte och forskningsfrågor

### 3.1 Syfte

Studiens syfte är att undersöka hur pedagogerna samtalar om barns olika behov och vad det leder till i förskolans verksamhet.

### 3.2 Forskningsfrågor

Hur identifieras barns olika behov?

När anses ett barn vara i behov av särskilt stöd?

Vad beskriver pedagogerna som viktigt i mötet med barns olikheter?

Vad leder det till i verksamheten, för alla barn men specifikt för barn i behov av särskilt stöd?

### 3.1 Förtydligande av begrepp

I studien benämns personalen i arbetslaget som *pedagog* oavsett utbildning. Detta på grund av det pedagogiska uppdrag arbetslaget gemensamt ansvarar för.

Läroplanen för förskolan (Lpfö, 98/10) förtydligas förskollärares ansvar för att arbetet sker i enlighet med målen i läroplanen men *alla* som arbetar i förskolan ska följa de normer och värden som anges i förskolans läroplan och bidra till att förskolans uppdrag genomförs.

I studien är begreppet *behov* centralt.

*Barnets behov.* Den finlandssvenska filosofen Georg Henrik von Wright (i Heimersson, 2009) definierar behov som något som eleven måste få tillfredsställt för att fortsätta utvecklas socialt och kunskapsmässigt vilket stämmer väl med studiens syfte kring att identifiera och möta barns olika behov i förskolan.

*Barn i behov av särskilt stöd.*

Särskilda behov är ett begrepp som tidigare använts i officiella dokument för förskolan och var ett uttryck för att påvisa att särskilda insatser krävs. Sandberg och Norling (2009) beskriver hur begreppet har förändrats genom åren, från barn *med* behov av särskilt stöd till barn *i* behov av särskilt stöd. Förändringen var ett bidrag i att förtydliga att alla barn har samma grundläggande behov, men att vissa barn har behov som kräver särskilt stöd för att få sina behov tillgodosedda. Författarna menade att fokus skulle förflyttas till miljön och att miljön kan vara den som orsakar problem. Betoningen på att barnet var avvikande skulle minskas och istället skulle fokus finnas kring hur förskolan kan möta och ge stöd för att barnet ska fungera i sin vardag.

Hellström (1999) menar att alla någon gång i livet kan vara i behov av särskilt stöd.

I studien finns inget intresse av att identifiera några enskilda barns behov utan intresset ligger helt i hur pedagogerna resonerar när behov identifieras och hur de sedan väljer att organisera och skapa ett innehåll i verksamheten.

## 4 Tidigare forskning

Först i detta avsnitt ges ett historiskt perspektiv på förskolan och begreppet barn i behov av särskilt stöd. Persson (1998) betonar vikten av att tolka historien kring förskolan för att få förståelse för hur det ser ut idag. Efter det kommer tidigare relevant forskning kring studiens ämne att beskrivas för att avslutas med ett avsnitt där specialpedagogiska perspektiv förklaras.

### 4.1 Historisk tillbakablick

På 1800-talet fanns det i Sverige så kallade barnkrubbor där tillsyn och omvårdnad var främsta syftet. Mot slutet av 1800-talet öppnades de första barnträdgårdarna i Sverige och därmed infördes en pedagogisk målsättning som blev starten på det som idag är den svenska förskolan. Med stöd av psykologisk forskning förstod man alltmer hur viktiga småbarnsåren är för att utveckla barnets personlighet (Moberg & Böttiger, 1936). Författarna framhävde barnträdgårdsledarinnans möjligheter att tidigt uppmärksamma fysiska och psykiska avvikelser. I dokument från barnträdgårdarnas verksamhet har man redan på 1930-talet hittat noteringar som bedömt barns utveckling. Under 1930-, 1940- och 1950-talet gjorde utvecklingspsykologin ett successivt intåg i den svenska förskolevärlden och blev en grund att bedöma barnet utifrån (Hultqvist, 1990).

”Barn *med* behov av särskilt stöd” introducerades som kategori i barnstugeutredningen 1969. Utredningen byggde till stor del på Jean Piagets utvecklingspsykologi och hans teorier kom att spela en stor roll för den svenska förskolan (Ekström, 2007). *Vem* som var ett barn i behov av särskilt stöd fanns inga juridiska direktiv eller styrningsmekanismer för att identifiera menar Lutz (2009) genom decentraliseringen gavs ytterligare möjligheter för lokala lösningar i både hur man definierade och valde att hantera barn i behov av stöd.

Under 1970- och 1980-talet ökade utbyggnaden av förskolan vilket löste barntillsynsfrågan för arbetande föräldrar och sågs också som ett verktyg för att lösa olika problem som till exempel olika sociala förutsättningar (Markström, 2005). Kraven ökade på en tydligare och en sammanhållen pedagogisk plan för principerna i verksamheten. Det dokument som presenterades var *Pedagogiskt program för förskolan* (Socialstyrelsen, 1987:3). Enligt Lutz (2009) kan programmet ses som det första av läroplanskaraktär. I programmet beskrivs en något mer komplex bild än tidigare vad gäller sambandet mellan barnets utveckling och omgärdande faktorer. Samtidigt finns Piagets utvecklingspsykologiska tänk som grund och beskrivs utifrån lagbundna faser eller stadier och gavs uttryck att användas som riktmärken för vad som normalt kunde förväntas av barn i en given ålder och i ett givet utvecklingsstadium.

Vissa normalitetsbegrepp behövs för att kunna anpassa pedagogiska mål och medel till barns behov, funktionssätt och möjligheter i olika stadier. Begreppen behövs också för att man i tid ska kunna uppmärksamma när ett barn eller en grupp av barn avviker från det normala utvecklingsmönstret och kan behöva någon form av särskilt stöd för sin utveckling (Socialstyrelsen, 1987:3, s.20).

Ansvar för förskoleverksamheten övergick 1996 från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet och innebar att förskolan nu betraktades som det första steget i barnens formella utbildning. Samtidigt presenteras förslaget till en läroplan för förskolan. *Att*

*erövra omvärlden* (SOU, 1997:157). Där beskrivs lekens centrala betydelse samt att lärande och utveckling sker ständigt. Grundförutsättningen var just mötet med andra människor, att förskolan skulle ses som en möjlighet att hjälpa barnet att utveckla en bred social och kommunikativ kompetens (Granbom, 2011). När sedan läroplanen för förskolan togs fram, Lpfö-98 (Utbildningsdepartementet, 1998) blev mål synliga för vad verksamheten skall sträva mot när det gäller barnets utveckling och lärande. I den nya reformen blev det pedagogiska innehållet tydligt och vikten av alla barns rätt till förskolan blev tydlig. Även **att förskolan i första hand är till för barnets egen skull**. Grundtanken i Lpfö-98 är att alla barn ska ges möjlighet att gå i förskolan oavsett föräldrars sysselsättning, sociala eller ekonomiska situation (Granbom, 2011).

## 4.2 Identifiering av behov

Alla behov som tolkas av någon får konsekvenser. Detta är något som blir synligt i Heimerssons (2009) studie om hur tolkningar av elevers behov syns i skolans verksamhet. Den amerikanska filosofen Nancy Frasers (2003) anser att talet om behov är viktigt i samhällets välfärdsmodell där det ständigt är en debatt om behov. Frasers menar att begreppet behov alltid är föremål för tolkning som också tar sig uttryck i praktiken, behov är inte bara beskrivningar utan ingår i handlingar och åtgärder. Emanuelsson (i Tøssebro, 2004) menar att identifiering av avvikelser är kopplat till maktutövande

Flertal forskare som berör någon form av maktperspektiv hänvisar till Michel Foucaults maktteorier. Han beskrev den moderna statens maktutövning som en del i den politiska styrningsstrategi vilket han kallar *governmentality* och menar att syftet är att identifiera människors behov och tillgodose dem, där syftet är att värna om välfärd och produktivitet. Andreasson, Ekström och Lundgren (2009) beskriver ordet "govern" som att styra och "mentality" som inställning eller förhållningssätt till det som ska styras.

När ett barns behov tolkas väcks olika känslor hos vuxna, positiva som negativa (Eresund & Wrangsjö, 2008). Barnet tolkas in i olika termer när förväntningar på hur ett barn ska vara inte levs upp. Författarna menar att skuld oftast läggs på barnet som "är lat" "aldrig lyssnar" "är olydig". Vidare beskrivs av författarna att om vuxna ska förstå barnet och de känslor som de väcker krävs ett mentalt arbete. Förståelse för barnet måste finnas för att ha möjlighet att finna konstruktiva förhållningssätt. Som pedagog är det av vikt att lära sig att förstå skillnaden i att *förstå* ett beteende och att *acceptera* det. Jakobsson (2002) har i sin avhandling kring diagnoser sett att pedagoger anser att de får förklaring i ett barns beteende när barnet fått en diagnos. Författaren ser att detta också kan bero på att pedagogerna känner sig osäkra och därför blir förklaringen i form av diagnos viktig för dem. Diagnos ses då behövas för att människor har olika toleransnivå för att människor är olika och blir då främst en hjälp för de vuxna, inte direkt för barnet.

Forskaren Linda Palla (2011) beskriver i sin avhandling hur pedagoger tar maktposition i att bestämma vem som är avvikande och vem som är speciell. Barn eller föräldrar har inte möjlighet att avstå från varken dokumentation eller samtal kring barnet, vad barnet har för behov och vad som förväntas av barnet. Persson och Wiklund (2007) pekar på att den som observerar påverkar. Pedagoger uppmärksammar olika och det gör att tonvikt läggs på olika händelser eller aktiviteter.

Genom att synliggöra barnets individuella behov och förutsättningar ges makt att styra och skapa möjlighet för utveckling, lärande och fostran. Samtidigt blir också synliggörandet av barnets behov makt för att reglera och normalisera (Palla, 2011).

Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) menar att när skolan eller förskolan upptäcker och bedömer vem som är i behov av särskilt stöd har den skolan eller förskolans vardag som referens. Det är utifrån den verksamhet som bedrivs som barnets svårigheter uppkommer. Även Lutz (2009) som forskat om kategoriseringar av barn i förskoleåldern menar att det är i jämförelsen som avvikelserna uppkommer.

Lindgren (2006) framhåller risker med individuell dokumentation som verktyg. Att negativa identiteter kan skapas genom den vuxnes makt i sina åsikter om vad som anses normalt eller avvikande och att skriva fram dessa åsikter och därmed också sin makt i att definiera vilka barn som är i behov av särskilt stöd.

### **4.3 Pedagogers förhållningssätt och barns lärande**

Pedagogers förhållningssätt är avgörande om ett barn blir sedd som ett barn i behov av särskilt stöd. Barns olikheter kan tolkas som avvikande och som något som ska behandlas mer än tas tillvara på (Hellström, 1999).

Palla (2011) beskriver att "det speciella" formuleras som behov eller som svårigheter. Personalens olikheter i toleransnivå för variationer hos barn är direkt avgörande. Förhållningssättet hur personalen i förskolan anammar utmaningen att möta olikheter och hitta lösningar kan ses som kontextbundet. Exempelvis påverkar området man arbetar i och hur "vanlig" olikheten är för tillfället. Detta kan göra att det som ses speciellt inte längre ses som särskilt olik och avvikande om personalen ser att "så är det många som gör" det speciella har då normaliserats. Däremot i en barngrupp som är homogen kan ett liknande behov väcka stor uppmärksamhet och oro från personalens sida.

Nordin-Hultman (2004) beskriver i sin doktorsavhandling de teoretiska perspektiv på lärande, utveckling och socialisation som ligger till grund för de styrdokument för förskolan som nu gäller. Där finns en tydlig och uttalad syn på samspel, relationer och omvärlden. I forskningsresultatet går det ändå att finna hur uppmärksamheten i den pedagogiska praktiken ändå i huvudsak riktas mot individen. Barnets personliga egenskaper kommer i högre grad i fokus än den verksamhet de möter. Det är barnen som ska förändras och problem förläggs många gånger hos barnet i förskolan och att diagnoser i stor utsträckning eftersöks. Barnet är då den som ska åtgärdas inte pedagogiken eller den pedagogiska miljön. Författarna poängterar den fysiska miljön som viktig, den har stor betydelse för hur vi uppfattar barnen och hur olikheter kan bemötas i förskolan. För att lust och nyfikenhet ska väckas och sammanhang ska bli meningsfulla för barnet måste det finnas material som utmanar och inbjuder. Nordin-Hultman uppmärksammade i sin forskning att det fanns en stark enhetlig kulturell överenskommelse i förskolan om hur dagsprogrammet skulle vara organiserat och hur pedagogerna planerade, utrustade och inredde.

Kadesjö (2008) menar att den vuxne har ett stort ansvar i förskolan att skapa en miljö i verksamheten som passar alla barn. Samarbete och miljön har en avgörande roll som både kan förebygga och skapa problem hos barn.

Liljeroth och Danielsson (1996) anser att pedagogers förhållningssätt är av mycket stor betydelse för lärandet. Lärandet sker i sociala sammanhang och alla har något att lära av varandra. Att få olika behov tillfredsställda skapar i gruppen tolerans och förståelse för olikheter. Nordin - Hultman (2004) menar att en förutsättning för att barns olikheter ska rymmas i förskolan är att de pedagogiska miljöerna präglas av fler arbetssätt och handlingsmöjligheter. Även Fischbein (2007) framhåller vikten av ett positivt förhållningssätt till olikheter. Variation i gruppen kan skapa möjlighet för lärande och stimulans något som bör ses som en möjlighet. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) menar att pedagogers barnsyn avspeglas i det förhållningssätt som de har när de möter barn, kollegor och föräldrar.

## 4.4 Normalitet och avvikelser

Lutz (2009) beskriver hur kategorin barn i behov av särskilt stöd växer fram och konstrueras beroende av historiska och kulturella förlopp i samhället. Barnen bedöms och definieras utifrån ett vuxenperspektiv där utgångspunkten varit att barnet utgör ett problem. Syftet med att barnet definierats utifrån en problembild kunde vara att stöd skulle sättas in som gynnade barnet själv, verksamheten och på sikt samhället menar författaren. Beteendet barnet uppvisade blev föremål för olika professioners uppfattningar om vad som anses vara *normalt* eller *avvikande*. Det finns idag en bred debatt om hur man kan se på begrepp normalitet och avvikelser och författaren beskriver att olika yrkesutövare har makt och tolkningsföreträde i att sätta gränsen mellan det normala och det avvikande. Tideman et al., (2004) menar att det alltid har funnits grupper som utger sig ha rätt att benämna vad som är normalt eller inte och att det behövs något normalt för att sedan urskilja vad som är onormalt. Vidare beskrivs också att det inte finns någon direkt verklighet utan människan är den som konstruerar verkligheten och att det normala är i förhållande till hur samhället den lever i ser ut. Alltså blir det för barnet oftast förskolan eller skolan problemet uppdagas och i relation till de krav och förväntningar som ställs. Även Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) menar att varje tidsepok och samhälle väljer ut sina avvikare.

Palla (2011) beskriver hur avvikelser eller olikheter uttrycks i talet och formuleras med uttrycket *speciell*. Att vara speciell kan förstås som en synliggörande differentiering av barnet som avvikande i förhållande till andra barn i förskolan. Vidare beskrivs att arbetslag söker kontakt med specialpedagogen när de identifierat ett barn med speciellt och annorlunda beteende. Det finns då ett begär efter förståelse av det som uppfattas annorlunda och att åtgärda eller kompensera detta. Palla (2011) refererar i sin analys kring vem som blir speciell genom förskolans blick till den amerikanska filosofen Judith Butler som menar att den som inte bemästrar och underordnar sig praktiken blir den som identifieras vara speciell. Konstruktionen av det avvikande eller speciella mäts många gånger utifrån ett förhållande till måttlighet, barnet får inte framstå som "för mycket" eller "för lite" de får alltså inte utmärka sig vid exempelvis en matsituation finns en "gyllene lagom tid" för hur länge man sitter vid matbordet. Ett barn som snabbt blir färdigt eller ett barn som tar lång tid på sig blir här synliggjort och utifrån ett jämförande har barnet konstruerats utmärkande (Palla, 2011).

Brodin och Lindstrand (2004) anser att ett första steg mot en skola för alla måste vara att sluta tala om normalitet och avvikelser istället lyfta variation och olikheter som någonting värdefullt. Avvikelser finns, menar författarna men ska ses som olikheter och att den viktigaste frågan är hur barn ska göras delaktiga i förskolan och bemötas på ett värdigt sätt. Palla (2011) menar att förskolan skapar ramar och olika gränser för variationen mellan barnen

och utifrån ramarna blir barnet synliggjort som den som bryter. Behov finns att organisera mångfalden och den som bryter blir föremål för styrning, korrigering och kompensation.

Wallskog (1999) pekar på att det grundläggande är att skapa en relation och få kunskap om varje barn för att kunna se varje barn som en resurs och för att då ge barnet det bästa stödet. Kadesjö (2008) framhåller att det inte är förskolans ansvar att på ett terapeutiskt vis behandla problem och att en väl genomtänkt förskoleverksamhet kan eliminera svårigheter och ge barnet grunder för positiva och framtida utveckling. En förskoleverksamhet som fungerar dåligt har motsatt inverkan och kan därmed förstärka och förvärra svårigheter.

När barnets behov observeras, diskuteras och kartläggs menar Whinther-Jørgensen och Phillips (2000) att det finns risker att åtgärder söks för att korrigera barnet och barnet ses då som ett barn med svårigheter. Observeras och diskuteras enbart barnets beteende och det som barnet uppvisar finns risker att miljöns påverkan helt glöms bort och svårigheter placeras på barnet. Även Lundgren (2006) framhåller att ”strävan efter att korrigera avvikelser är starkare än funderingar på hur de kan vara av godo” (s. 181).

Haug (1995) menar att avnormalisering av institutionen (förskolan) skulle innebära att gränsen för vad normalt beteende är omformuleras så att fler barn inkluderas i den allmänna pedagogiken. Även Lutz (2009) menar att om ett avvikande beteende ses i relation till den miljö som erbjuds och interaktionen mellan individen och miljön kommer också fokus flyttas till att finna nya vägar att omforma miljön så att den kan passa det enskilda barnet.

## **4.5 Ålder som ett filter för att identifiera och normalisera**

Ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv finns färdiga scheman som utgår ifrån barnets olika utvecklingsstadier och vad som förväntas av barnet vid en viss ålder. Nordin –Hultman (2004) beskriver i sin avhandling att förskolepersonal är starkt påverkade av ett utvecklingspsykologiskt perspektiv som också blir en sanning i hur barnet ses. Vidare beskrivs hur tankemönstret dominerar hos förskolepersonal och problematiska situationer lyfts istället för de situationer där det fungerar bra. Det utvecklingspsykologiska synsättet var så starkt att det kulturella och kontextuella inte förmådde ta plats i tankemönstret.

Haug (2003) menar att det blir tydligt i arbetet med barns olikheter, utifrån vilket perspektiv som pedagoger väljer att förhålla sig till medvetet eller omedvetet bildas en sanning om hur barnet är och passar in.

Lindgrens (2007) studie visar att förskolan fortfarande vilar tungt på en utvecklingspsykologisk teorigrund något som får pedagogiska och didaktiska konsekvenser, trots att läroplanen för förskolan vilar på interaktionistiska och kontextuella teorier.

Läroplanen innehåller inga mål för vad enskilda barn ska ha uppnått vid olika tidpunkter eller i olika åldrar. Det finns inte heller fastställda normer eller nivåer för barns förmågor eller kunskaper (Utbildningsdepartementet, 2010, s. 19).

I bakgrunden till den reviderade läroplanen för förskolan poängteras att barn i förskolan varken skall jämföras eller kategoriseras efter ålder. Genom forskning blir det ändå synligt att barnets ålder är framträdande och framkommer som kategori där barnets kunskaper och beteende främst mäts, sätts i relation till och regleras utifrån, mer än exempelvis kön (Palla,

2011). Förskolan har en föreställning om hur ett barn bör vara i en viss ålder och barn kategoriseras både genom att ligga efter förväntad utveckling och att ligga före. Detta är något som blir motsägelsefullt när utrymmen för barns olikheter ska ges samtidigt som barn klassificeras och jämförs. Ålder blir bristidentifierande när personal signalerar att barnet *borde* kunna. Föreställningar runt ålder skapar en grund för hur det resoneras kring barnet. Som en förklaring till det finns hos personalen en stor vilja i att förstå barnet och då får ålder en funktion som förståelse.

Pramling Samuelsson (2010) menar att forskare som till exempel Piaget och Gesell studerade det som var karakteristiskt för olika åldrar, men att ingen av dessa forskare sade vad varje barn skulle kunna vid en viss ålder. Poängen var att beskriva ett generellt barn som inte finns i verkligheten. Författaren beskriver hur dessa teorier har används som statiska beskrivningar av barns utveckling i olika åldrar. Hon menar också att forskarna inte kan ta ansvar för hur man i praktiken använder sig av sådana forskningsresultat och syfta på hur barn i förskolan bedöms och kategoriseras.

## 4.6 Sammanfattning

I genomgången av tidigare forskning framkommer omfattande forskningsresultat om barn och bemötande i förskolan. De forskningsresultat som här sammanfattas har varit av betydelse för studien och återkommer sedan i resultatdiskussionen.

När ett barns behov tolkas ger det konsekvenser. Forskning visar att det inte bara är beskrivningar, utan ingår också i handlingar och åtgärder vilket har betydelse för min studie där pedagogers resonemang kring hur barns olika behov identifieras eftersöks. Alla behov tolkas av någon som sedan påverkar den verksamhet som erbjuds (Heimersson, 2009). Forskning visar också att när barnets behov och beteende tolkas in, utifrån hur barnet ”borde vara” i en viss ålder inte stämmer in, finns stora risker att barnets personliga egenskaper kommer i fokus istället för att verksamheten skall utvecklas för att möta barnets behov (Nordin – Hultman, 2004). Detta är av betydelse i anknytning till forskningsfrågan om när ett barn anses vara i behov av särskilt stöd. Olikheter kan tolkas som avvikande och något som skall behandlas eller som något som skall tillvaratas (Hellström, 1999).

Ett historiskt perspektiv på förskolan och begreppet barn i behov av särskilt stöd har beskrivits där utvecklingspsykologin varit normgivande. I Lindgrens (2007) studie framkommer hur förskolan fortfarande vilar tungt på utvecklingspsykologisk teorigrund vilket får pedagogiska och didaktiska konsekvenser, trots att läroplanen för förskolan vilar på interaktionistiska och kontextuella teorier. Även forskare som Nordin-Hultman (2004) och Palla (2010) menar att förskolepersonalens syn på vad barn ska kunna och förväntas behärska i olika åldrar fortfarande påverkar förhållningssätt och verksamheten. Att förskolan har en föreställning om hur ett barn bör vara i en viss ålder och att barn kategoriseras efter ålder blir synligt i tidigare forskning. Detta är betydelsefullt i relation till min studies forskningsfråga kring vad som händer i verksamheten för alla barn men specifikt för barn i behov av särskilt stöd. Forskning påvisar också att pedagogernas förhållningssätt anses avgörande för om ett barn blir sedd som ett barn i behov av särskilt stöd. Då studien genomförs inom det specialpedagogiska fältet är det av vikt att beskriva specialpedagogiska perspektiv vilket kommer att göras i följande kapitel.

## 4.7 Specialpedagogiska perspektiv

### 4.7.1 Forskning och teori

Som all forskning har även det specialpedagogiska forskningsfältet påverkats av tid, plats, kultur och historia. Kunskap om pedagogiska skillnader presenterades vid 1990-talets mitt av psykologer. Från 1990-talet och framåt har forskningen fått en riktning för inkludering (Clark, Dyson & Millward, 1998). Tidigare ansågs specialpedagogik domineras av en syn där barnet sågs som objekt och kunde botas. De senaste decennierna har mer avstånd tagits från det psykiatriska där särskilda behov sågs som egenskaper hos individen nu anses särskilda behov förändras om det sociala förhållandena förändras och de sociala strukturerna. Specialpedagogikens tradition har varit att beskriva olikheter och kategorisera olikheter. Kritiken har varit att forskningen har varit för individinriktad och haft för stort fokus på avvikelser. Clark, Dyson och Millward (1998) menar att det genom specialpedagogik förutsätter vara något speciellt och som bidrar till stämpling.

Ahlberg (2007) förklarar att det är svårt att finna en specifik teori till specialpedagogik och hon menar att det beror på att specialpedagogiken är ett så mångvetenskapligt område. Teoribildningar härstammar från pedagogik, sociologi, psykologi och medicinen. Vidare beskriver Ahlberg (2009) att specialpedagogiska perspektiv har identifierats och handlar om olika synsätt. Perspektiven uppmärksammar olika problemområden och avgränsar dem. Både nationellt och internationellt har olika forskare beskrivit olika perspektiv. Gemensamt är att alla forskare har försökt att organisera perspektiven under begreppen kategoriskt/traditionellt/kompensatoriskt och under begreppen kritiskt/relationellt/alternativt. Nilholm (2005) framhåller att konsekvenserna blir helt olika utifrån hur specialpedagogiken förstås och utifrån hur det organiseras. Nedan beskrivs de perspektiv som benämns inom specialpedagogisk forskning. Persson (2007) framhåller hur perspektiven kan ses som verktyg för att förstå skillnader i vilka konsekvenserna kan bli utifrån vilket perspektiv som blir rådande.

### 4.7.2 Kategoriskt perspektiv

Persson (2007) beskriver hur det inom ett kategoriskt perspektiv talas om barn *med* svårigheter och *med* behov av särskilt stöd. Barnet ses som ägare till problemet. Diagnoser och att svårigheter ses som medfödda och individburna är centralt inom ett kategoriskt perspektiv. Utgångspunkten är att svårigheter förklaras genom diagnoser och som en defekt hos barnet. Ahlberg (2009) beskriver faran i att inta ett kategoriskt perspektiv som att det blir barnet som skall anpassas och inte skolan/förskolan som ska möta barnets behov.

### 4.7.3 Kompensatoriska perspektiv

Inom specialpedagogiken beskrivs det kompensatoriska perspektivet handla om att få barnet att uppnå en nivå som de andra barnen har inom ett visst område (Haug, 1998). Det kompensatoriska perspektivet är det dominerande perspektivet inom specialpedagogiken och det typiska förhållningssättet är att organisera i små undervisningsgrupper, specialskolor och särskolor. Barnet diagnostiseras för att identifiera det avvikande beteendet och bristerna blir fokus. Nilholm (2007) menar att diagnosen i sig inte ger verktyg i det pedagogiska arbetet med barnet och kritiken är att man utgår från bristerna och åtgärderna enbart ligger hos barnet själv.



#### **4.7.4 Kritiskt perspektiv**

Det kritiska perspektivet tar sin utgångspunkt i motiven för specialpedagogisk verksamhet. Hur det tar sig i uttryck, hur skolan har organiserats, ekonomiska ramar och hur skolan har misslyckats med elever (Nilholm, 2007). Här finns en kritik mot att sortera och mäta människor. Man förespråkar mångfald och olikheter och ser det som resurser. Kritiken slår mot skolans sätt att organisera och hantera olikheter.

#### **4.7.5 Dilemmaperspektiv**

Nilholm (2007) beskriver ett perspektiv på specialpedagogik som han kallar dilemmaperspektivet. Dilemman som uppstår i skolans komplexa värld upplevs många gånger näst intill omöjliga att lösa. Om man som pedagog intar detta perspektiv finns en öppenhet och medvetenhet för komplexiteten. Dilemman måste hela tiden hanteras och vägas mot varandra. Detta perspektiv visar hur problematiskt det specialpedagogiska perspektivet är och att en viktig del i det specialpedagogiska kunskapsområdet är att få med alla verksamma inom skolan att delta i etiska diskussioner om hur man ska lyckas med en skola för alla (Persson, 2007).

#### **4.7.7 Relationellt perspektiv**

Tyngdpunkten i det relationella perspektivet är att barnet i sig inte ses som problemet. Persson (2007) menar att omgivningen kan hjälpa barnet ur svårigheter genom att ta till olika pedagogiska åtgärder. Författaren argumenterar för att specialpedagogisk verksamhet bör ses relationellt, tillsammans med rådande pedagogiken. Det viktiga anses vara vad som sker i samspel och interaktionen mellan olika aktörer. Säljö (2000) menar att det relationella perspektivet har sina rötter i den sociokulturella teoribildningen.

#### **4.7.8 Kommunikativt och relationsteoretiskt perspektiv**

Ett kommunikativt och relationsteoretiskt perspektiv beskrivs av Ahlberg (2001) där relationen mellan organisation, mål och styrning och eleven/barnets lärande och delaktighet. Viktigt är att barnet får förutsättningar för att inte hamna i svårigheter. Ljuset riktas inte mot individen *eller* miljön utan individens förutsättningar och behov i relation till den sociala praktiken.

## 5 Teoretisk inramning av studien

Det som har blivit normgivande för förskolepedagogikens utformning är de teorier som har dominerat under 1900-talet och är främst utvecklingspsykologiska. Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) har främst sociokulturella teorier som grund. Där lärande sker genom kommunikation och samspel med andra människor och med sin omgivning (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2010).

### 5.1 Sociokulturellt perspektiv

I slutet av 1970-talet och vid början av 1980-talet uppstod intresse bland forskarna att söka efter *kontexten* (Dysthe, 2003). Om man skulle förstå människans utveckling, lärande och handlande var det omöjligt att utesluta och ignorera den kulturella kontexten. Dysthe menar att oavsett vilket tema som väljs att studera är det avgörande att det analysobjekt man har inte ses separat utan alltid omfattas av sin kontext, sin sociokulturella miljö.

Som lärandeteori används det sociokulturella perspektivet i denna studie. Som central roll i teorierna är kommunikation och processer mellan människor liksom den kollektiva kunskapen, hur människor lär och hur kunskap förs vidare (Säljö, 2005). Utmärkande element i ett sociokulturellt angreppssätt inom lärandeteori är att lärande har med relationer att göra, lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel där språk och kommunikation är grundläggande i lärprocesserna (Dysthe, 2003). Hur pedagogerna identifiera ett barns behov och utifrån hur det väljer att utforma verksamheten barnet befinner sig i blir avgörande för lärande. I denna studie är det av stor vikt att resonera kring lärande ur ett sociokulturellt perspektiv.

Den konstruktivistiska synen på det sociokulturella perspektivet utgår ifrån lägger största vikten på att kunskap konstrueras i en kontext beroende av samarbete. Ett utmärkande drag för det sociokulturella perspektivet är att man intresserar sig för hur sociala praktiker formas. De teorier som finns som grund har pedagogiska konsekvenser (Dysthe, 2003). Tal och handling kan inte hållas åtskilda hur man talar om barnet ger konsekvenser. Tal är något vi gör och om barnet betecknas ”stökiigt” eller ”aktivt” får det betydelse för vilka åtgärder som är relevanta. Språket ses också som dialogiskt där varje talare har sitt eget sätt att uttrycka sig på något som är utmärkande för denna studie (Andreasson och Asp-Onsjö, 2009). I studien används det sociokulturella perspektivet för att få syn på hur tolkningar av barnets behov ger konsekvenser när verksamheten utformas

Säljö (2005) menar att när vi försöker förstå lärande och utveckling blir kommunikativa processer centrala. Utifrån denna studie sker förståelsen först genom att personalen studerar kommunikationen mellan barnet i relation till förskolans miljö och innehåll. Barnets behov blir identifierat utifrån hur barnet förhåller sig till den tänkta verksamheten. Pedagogerna identifierar sedan barnets behov i en kollektiv kommunikativ process i arbetslaget och utifrån det sker val i hur miljö och verksamhet arrangeras.

Den ryska psykologen Lev S Vygotskij (1896-1934) ses som grundare av det sociokulturella lärandets teorier. Dessa teorier om lärande går ut på att det finns två utvecklingsnivåer samtidigt, den aktuella det barnet redan kan och utför självständigt och den potentiella utvecklingszonen som kännetecknas av det barnet ännu inte klarar av på egen hand men kan med stöd av vuxen eller i samarbete med mer kompetenta barn (Säljö, 2005). Den närmaste

utvecklingszonen bildar en grund för att omvärdera förhållanden som är mellan undervisning, lärande och utveckling, något som i praktiken skapar omvärdering från att vara barnets tillkortakommande som är utgångspunkten i undervisningen till att istället vara potentialen man ska utgå ifrån. Enligt Vygotskij (1999) är det av vikt att undervisningen ges förutsättning för förändring, man ger inte barnet något optimalt utvecklingsförhållande genom att låta dem enbart arbeta utifrån egna initiativ och anpassa nivån till det som redan har uppnåtts. I studien används utvecklingszonen som begrepp för att förstå hur barnets lärande ges förutsättningar genom hur verksamheten planeras och genomförs, vad barnet får för chanser att ingå i sociala processer.

Kunskapsprocessen sågs som mediering vilket innebar att människan skapar redskap för att tolka och konstruera föreställningsvärlden och bygga upp sitt medvetande. Sådan utveckling av redskap är kulturella och något som uppstår och utvecklas i dialog med andra människor och är inte biologiskt betingade. Vygotskij (1999) menade att för lärande var språk och tänkande centralt. Inläring sker som en social process där dialog och mening ligger till grund för kunskapsutveckling. Det sociala samspelet är av stor vikt i inlärningsprocessen, för att lärande skall ske behöver personen bli utmanad. Huvudtesen är att barn lär tillsammans genom att kommunicera och imitera varandra. Tillsammans med barn som kan mer än de själva ges barnet bästa chansen för lärande. (Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson, 2001). Vygotskij beskrev lärandet som beroende av scaffolding (stöttor) där en process sker i att den som är mer kompetent ger stöd i lärandet (Säljö, 2005). För Vygotskij är den sociala samverkan utgångspunkten för lärande och utveckling, inte bara en ram runt individuella processer. Han framhöll att den som ville förstå den mentala processen måste studera de sociokulturella aktiviteter som utveckling uppstår ur. Den sociokulturella teorin på barns lärande valdes eftersom barns behov identifieras utifrån den sociala praktik barnet ingår i.

## 5.2 Sammanfattning

Vad som av pedagogerna i studien tolkats vara *barns behov* utgår ifrån det som observerats i sin sociala kontext, den kultur barnet och pedagogen befunnit sig. Detta är något som leder till att beslut fattats i vardagen, verksamhet tar riktning och påverkas. I studien söks svar på både hur pedagogerna resonerar kring barns behov, samt hur det påverkat förskolans verksamhet.

Förskolan är i studien barnets sociala praktik. Inom ett sociokulturellt perspektiv och utifrån studiens forskningsfrågor är det av betydelse att använda begreppet *mediering* för att förstå och förklara processen där pedagogernas samtal kring barns behov. I min studie sker det genom beskrivningar av verksamheten utifrån att pedagogerna i sitt arbete identifierar barnets behov via kommunikativa processer i barnets omgivning. Hur barnet leker och samspelar i förskolans miljö utifrån en planerad verksamhet ses som utgångspunkt när barnets behov identifieras. Mediering innebär enligt Säljö (2005) att tänkande och föreställningsvärldar är färgade av vår kultur. Det som pedagogerna beskriver som konsekvens i förskolans verksamhet utifrån att barnets behov identifierats kommer i studien ses som ett *anpassat stöd* för lärande. Detta utifrån hur behov har identifierats genom mediering. När pedagogerna i studien samtalar och beskriver sin verksamhet kommer *artefakter* sökas efter. Detta kommer att synliggöras genom beskrivningar av vilka grupper och konstellationen barnet får tillträde till samt hur material och miljö används för lärande. Artefakter menar författaren är redskap för lärande. Dessa kan vara både fysiska och intellektuella. I förskolans miljö handlar det om på vilket vis pedagogerna erbjuder ett innehåll i verksamheten. Utifrån ett sociokulturellt

perspektiv på lärande blir utvecklingszonerna betydelsefulla. I studien kommer det att sökas efter vad som händer i verksamheten utifrån hur olika behov har identifierats. Vilka chanser som ges till barnen, vad som finns tillgängligt och vilka tillträden som blir möjliga för barnen är intressant utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Konsekvensen av hur pedagogerna identifierar barnets behov ses i studien som *möjlighetsvillkor* något som präglas av pedagogernas föreställningar om vad ett barn är eller borde vara.

## 6 Metod

För att ta del av gruppens tolkningar och förståelse kring studiens ämne gjordes valet att använda fokusgruppsintervju som metod. Säljö (2010) menar att ur interaktionen och gruppmedlemmarnas berättelser blir enskild och kollektiv förståelse och kunskap synlig. Metoden ger också utrymme för att skapa en gemensam förståelse genom att dela varandras erfarenheter, analysera och dra gemensamma slutsatser utifrån sin vardag.

Under följande kapitel kommer metodvalet att presenteras och vilka konsekvenser metoden får för studiens genomförande. Vid valet av att intervjua arbetslag gjordes ett övervägande i att välja befintlig personal, de som möter barnen och har ansvar för utformningen av sin verksamhet. För studien var det av betydelse att få tillgång till de vuxna som praktiskt arbetar direkt med barnen och i dess verksamhet. Det förekommer både förskollärare och barnskötare samt en fritidspedagog i studien.

För att få syn på delarna och helheten (Ödman, 2004) delas först resultatet upp i delar/rubriker. Under sammanfattningen kommer det ytterligare närma sig en ny förståelse där mönster, variationer och olika uppfattningar synliggörs (Stukat, 2011).

Frekvens, omfattning och intensitet alltså hur ofta ett ämne kommer upp under intervjun, omfattningen i hur många personer som samtalar om ämnet och intensiteten hur ord betonas kommer slutligen utkristalliseras och bli en del för ny förståelse.

### 6.1 Fokusgruppsintervju

Studien genomförs genom intervjuer av fokusgrupper som består av arbetslag. Formen är fokuserad gruppintervju där en mindre grupp människor möts. Fokusgrupp som intervjumetod används för att studera människors föreställningar, kunskaper, attityder och värderingar. Gruppen diskuterar under ledning av moderatorn ett givet ämne (Wibeck, 2010). Gruppen leds av en moderator vars roll är att lyssna på gruppdeltagarna och i den mån det behövs föra in nya frågor. Syftet är inte att inta en expertroll där rätt eller fel ska framstå. Fokus ligger på hur gruppen gemensamt resonerar och beskriver ett fenomen, inte vad enskild person tänker. Deltagarna ska i möjligaste mån diskutera fritt och moderatorn ska blanda sig i så lite som möjligt.

Fler tankar kommer upp än vid intervju med en person och syftet är att ge svar på forskningsfrågorna. Styrkan i fokusgruppsintervju menar Wibeck (2010) är att deltagarna uppmuntras att dela med sig av sina erfarenheter och tankar kring ämnet och att tillfälle skapas att jämföra dessa sinsemellan. I föreliggande studie intervjuas grupperna vid ett enda tillfälle för att samla in olika pedagogers erfarenheter och tankar där syftet är att samla in

material till undersökningen. Om grupperna intervjuats vid flera tillfällen hade möjligheter att öka förståelsen för ämnet och därmed utveckla innehållet i diskussionerna ytterligare.

Trost (2004) menar att fokusgruppsintervjun är en form av gruppintervju vilken kännetecknas av samtal mellan de som intervjuas och intervjuaren som är den som bestämmer ämne, observerar och styr för att fokus på ämnet inte försvinner. Wilkinson (1999) framhåller att en fördel i metoden är att forskaren har förhållandevis liten maktkontroll, något som annars brukas identifieras som metodens svaghet. Författaren anser istället att det är just i att ha låg maktkontroll som deltagarna utmanar såväl varandra som moderatören i att deras egna tolkningar får gehör.

Kommunikationen som sker i fokusgruppen är inte bara begränsad till själva intervjutillfället utan bör ses som en tredelad process. Den inleds med att forskaren gör ett val av fokus för intervjun och fattar ett beslut om ämnet för diskussionen. Därefter skapas en dialog mellan deltagarna i fokusgruppen med utgångspunkt i ämnet. I den sista delen av kommunikationsprocessen har forskaren som uppgift att analysera det som har diskuterats. Syftet är alltså att samla in och analysera data som ska ge svar på den fråga som har ställts (Morgan, 1998).

### **6.1.1 Urval**

På den valda kommunens hemsida fanns förteckning över förskolor, både enskilda och kommunala förskolor. Där fanns också namn och telefonnummer till förskolechefer.

Urvalsstrategin för att finna deltagare till studien utgick också ifrån att jag som forskare inte skulle ha några kopplingar till någon av de tänkta förskolorna.

Förskolor i tre olika geografiska områden inom en och samma kommun valdes ut. Alvesson (2010) menar att det är av vikt att fånga flera personers bild av det som skall undersökas. Av tidsmässiga skäl begränsades antalet förskolor och arbetslag till tre stycken. För att få tillträde att genomföra studien togs telefonkontakt med de tre olika förskolecheferna. Syftet med studien samt metoden presenterades och efter det gavs rekommendationer av förskolecheferna om vilket arbetslag som ansågs lämpa sig bra att delta i studien. Förskolechefernas förklaring har vid samtliga fall varit att de rekommenderade arbetslagen har eller nyligen har haft barn i behov av särskilt stöd i sin grupp. När valet av undersökningsgrupp gjordes var det av stor vikt att finna representativa grupper som har en tydlig anledning i att förhålla sig till studiens syfte och ämne (Wibeck, 2010). Alla tre avdelningarna som efter det kontaktades tackade ja till att delta.

Wibeck (2010) menar att det finns dilemman kring gruppens storlek. Blir gruppen större än sex personer finns risker med att små grupper i gruppen som för egna samtal. En stor grupp behöver tydlighet i form av styrning av talordning. Följden av det kan bli att intervjun blir styrd och att interaktionen mellan deltagarna minskar. Författaren menar också att en för liten grupp där två till tre personer deltar kan en person ta på sig en roll som medlare och en spänning kan uppkomma. Den som intervjuar behöver också vara mer delaktig i diskussionen för att öka dynamik och interaktion. Författaren anser att en lämplig storlek för fokusgruppsintervju är fyra till sex deltagare.

Ett medvetet val var att använda befintliga arbetslag. Det vanliga är dock att i förskolan består arbetslag i de allra flesta fall av tre personer. Stukát (2011) menar att en gruppintervju kan vara fördelaktigt utifrån att det finns möjlighet att nå både individuella och gruppsvar vilket var en ambition i studiens val av metod för insamling av data. Författaren framhåller också riskerna med att informanterna kan påverka varandra och resultera i ett slags majoritetsåsiikt som egentligen inte omfattas av någon. En medvetenhet fanns hela tiden med kring riskerna och att fokusgruppernas deltagarantal var i minsta laget, alltså tre stycken pedagoger i tre olika grupper.

## 6.2 Genomförande

Ett missivbrev utarbetades (bilaga 1) som innehöll en beskrivning av studien. Detta brev användes i mailkontakt med förskolecheferna. Första kontakten med förskolecheferna var via telefon där jag presenterade mig och min studie. Vid alla tre kontakter fick jag tillåtelse att utföra min studie därav inga bortfall vid förfrågan. Vid intervju A bestämdes tid och plats via kontakt med förskolechefen och vid intervju B och C hade jag telefonkontakt med arbetslaget där tid och plats bestämdes.

Intervjuguiden framarbetades i syfte att besvara forskningsfrågorna för studien (bilaga 2)

Turordning för arbetsgång och insamling

- Ett missivbrev författades och innehöll information om studien
- En intervjuguid arbetades fram
- Telefonkontakt med förskolechef A
- Mailkontakt med förskolechef A
- Fokusgruppsintervju A genomfördes
- Intervju A transkriberades
- Telefonkontakt med förskolechef B
- Mailkontakt med förskolechef B
- Telefonkontakt med arbetslag B för att bestämma tid för intervju
- Fokusgruppsintervju B genomfördes
- Intervju B transkriberades
- Telefonkontakt med förskolechef C
- Telefonkontakt med arbetslag C
- Mailkontakt med arbetslag C
- Mailkontakt med förskolechef C
- Fokusgruppsintervju C genomfördes
- Intervju C transkriberas

### 6.2.1 Intervjuerna

Inom respektive grupp kände deltagarna varandra väl och delade sin yrkesvardag med varandra. Vad gäller hur deltagarna positionerade under samtalet sågs det ur studiens syfte inte som något problem utan den goda kännedomen som fanns om varandra gjorde positionerna möjligen mer tydliga. Wibeck (2010) menar att en nackdel med fokusgrupper är att en deltagare kan ta mycket stor plats och vara dominerande medan andra kan förbli tysta problem kan uppstå när de roller som redan existerar är lätta att falla in i. Det fanns hela tiden en strävan efter att samtalet skulle ske så naturligt som möjligt och påminna om ett vanligt

tillfälle där vardagspraktiken samtalades kring. Två av fokusgruppsintervjuerna ägde rum på kvällstid och den tredje gruppen träffade jag en förmiddag. Vid alla tre tillfällen har vi suttit i förskoleavdelningens lokaler. När alla deltagare har samlat sig har jag presenterat mig själv och syftet med min studie. Etiska aspekter har framhållits samt att jag inte har för avsikt att kontrollera kunskaper och framföra någon form av rätt eller fel. Jag framförde min förhoppning om att intervjutillfället skulle ge möjlighet att samtala kring ett viktigt ämne och ge tillfälle för gemensam reflektion.

När intervjuguiden utarbetades fanns hela tiden funderingar kring hur frågorna skulle ställas för att få svar på forskningsfrågorna. Wibeck (2010) beskriver fem typer av frågor som är lämpliga att använda sig av och som också var utgångspunkten i föreliggande studies frågeguide (Bilaga 2). Öppningsfrågorna handlade om att skaffa en bakgrund om informanterna, hur länge de hade arbetat och vilken utbildning de har. Det var också en ingång i att öppna upp intervjun på ett avslappnat sätt. Introduktionsfrågor användes med citat från läroplans texter kring behov och följdes av frågan hur de tänkte kring det. Övergångsfrågan blev sedan tydligare kring *hur* de brukade resonera kring barns olika behov när de skulle planera sin verksamhet. Nyckelfrågorna är de viktigaste frågorna enligt författaren och där fanns en tanke att ”komma bakom” hur behovet identifierades, av vem och utifrån vad. Vem är ett barn i behov av särskilt stöd i förskolan? Som sista nyckelfråga var att ta reda på vad det leder till i verksamheten. Som avslutande frågor ställdes vad ses som viktigast, vad kan vara svårt i mötet med barns olika behov och i mötet med barn i behov av särskilt stöd i förskolan?

## 6.2.2 Databearbetning

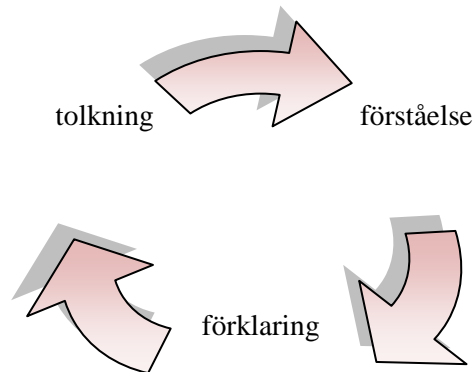
Intervjuerna har bandats och transkriberats ordagrant arbetslag för arbetslag och sammanlagt har 22 A4 sidor transkriptioner blivit att tillgå.

Bearbetningen av innehållet i den empiriska delen, alltså analysen av materialet som samlats in har pågått som en process där forskningsfrågornas svar hela tiden har sökts efter. I litteraturdelen och den teoretiska inramningen har studiens forskningsfrågor och problemområden beskrivits genom de teorier som ligger till grund för denna undersökning.

## 6.3 Tolkning och analys

För att tolka data är studien inspirerad av hermeneutiken som betyder ”att tolka”. Ödman (2007) beskriver denna form av databearbetning utifrån den hermeneutiska cirkeln. Författaren menar att det inte är i första hand sanningen man söker utan *möjliga innebörder och sammanhang* kring det man studerar. Vidare beskrivs att vi gör en möjlig tolkning utifrån vår egen förståelse. Det finns alltid olika sätt att förstå och tolka på, ibland också fördomar som är av vikt att vara medveten om. Den hermeneutiska cirkeln förklarar ett ömsesidigt förhållande mellan delar och helhet. För att förstå helheten behöver vi studera delarna och likadant för att förstå delarna behöver vi studera helheten. Vid fokusgruppsintervjuerna ges pedagogerna möjlighet att beskriva sina tolkningar av barnet, hur barnets behov identifieras och vad det sedan genererar i hur verksamheten blir. I rollen som specialpedagog behöver förståelse finnas för vad tolkningarna bygger på vilket förhållningssätt som råder där också en medvetenhet kring hur den egna förståelsen skapas.

Utifrån studien har en egen tolkning av den hermeneutiska cirkeln gjorts (figur 1) Ödman (2004) menar att processen innehåller fyra moment som kan urskiljas som huvudmoment förförståelse, tolkning, förståelse och förklaring. *Tolkning* betyder att översätta, med *förståelse* menas att en insikt har infunnit sig. Förklaring står i nära samband med förståelse och Ödman (2004) menar att vi måste ha förstått för att kunna förklara. För att få förståelse måste också en *förförståelse* finnas och förförståelsen är själva grunden och förutsättningen.



**FIGUR 1.** Egen tolkning av den hermeneutiska cirkeln har gjorts (Ödman, 2004), där skuggan ses som erfarenheten och förförståelsen som finns med under hela tolkningsprocessen.

Enligt Ödman (2007) finns ett syfte med den hermeneutiska cirkeln att samspel hela tiden sker mellan tolkning, förståelse, förklaring och förförståelse. Forskaren har med sig sin förförståelse och i detta fall innebär det min förförståelse genom erfarenheter av arbete som förskollärare och specialpedagog. Förförståelsen kan enligt Ödman ge mig förståelse om informanternas beskrivningar men också påverka tolkningen. Detta är något som måste uppmärksammas och en pendling mellan förförståelse till ny förståelse, mellan delar och helhet ska ske. Slutligen skall tolkningen generera till att utifrån min förförståelse via förklaring och förståelse förklara en ny tolkning som sedan andra har möjlighet att tolka. Alvesson och Sköldenberg (2008) förklarar hermeneutik med att ta del av och leva sig in i någon annans situation för att sedan komplettera med egna kunskaper något som jag också ser som värdefullt i ett specialpedagogiskt uppdrag.

Det som förs med in i studien är min förförståelse och min bakgrund som i studien blir till forskningsfrågor, varje intervju tolkas en och en i ett första led. Det insamlade materialet i form av transkriberad text delas sedan upp i tolkade rubriker. Innehållet analyseras för att finna mönster och variationer. Efter det tolkas uppfattningar och förklaringar för att sedan förklara ny förståelse. Stukát (2011) menar att god kvalitativ forskning är när den ger ny förståelse som kan presenteras.

Stukát (2011) menar att i en analys av en kvalitativ studie är det av stor vikt att se mönster, variationer och olika uppfattningar. Andra faktorer som är viktiga i analysarbetet är enligt Wibeck (2010) frekvens, omfattning och intensitet alltså hur ofta ett ämne kommer upp under intervjun, omfattningen i hur många personer som samtalar om ämnet och intensiteten hur ord betonas (s.107-108).



## 6.4 Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet

Det finns i studien inget syfte att generalisera utan syftet och förhoppningen är att ge en förståelse för hur tolkningar av barns behov kan gå till i förskolan och vad det leder till i verksamheten.

Studien som genomförts är en *kvalitativ studie*, anspråk på generaliserbarhet görs inte på samma vis som i en kvalitativ forskning. I stället används det som Stukát (2011) beskriver kring *relaterbarhet* där liknande situationer kan kännas igen och relateras till. Det kan alltså inte ses som en sanning. En studie som denna kvalitativa studie blir inte generaliserbar, vilket vill säga att det som framkommit i studien inte säkert gäller på liknande undersökningsplatser. När det gäller *generaliserbarhet* är studien och undersökningsgrupp liten. Tillförlitligheten i studien innebär att tala om rimliga och trovärdiga tolkningar och för att öka trovärdigheten har tre undersökningsgrupper använts. Utomstående personer i min omgivning har med noggranna och kritiska ögon läst materialet. Stukát menar att tillförlitligheten är grundläggande i en studie men kan vara svår att tolka och beskriva.

Resultatet kan dock jämföras och diskuteras vilket har gjorts mellan studiens tre olika undersökningsplatser (i resultatdelen) där de yttre förutsättningarna varit samma. Antalet personer i fokusgrupperna, intervjuguiden, jag som forskare, samt att samtalets längd har varit samma vid alla tre tillfällena.

*Reliabilitet* innebär tillförlitlighet, att olika forskare oberoende av varandra ska komma fram till samma resultat när de studerar ett material (Wibeck, 2010). Stukát (2011) definierar det som mätningens motstånd mot slumpens inflytande. För att öka reliabiliteten menar Wibeck (2010) att om en och samma moderator leder samtliga intervjuer ökar tillförlitligheten vilket har skett i föreliggande studie. Brister kan finnas i feltolkning av frågor och svar i undersökningen. Det kan påverkas av yttre störningar, vilka frågor som har valts samt hur gruppens individer mår (Stukát, 2011). I föreliggande studie innebar det i hur frågorna presenterades, hur deltagarna tolkade dessa samt hur jag sedan tolkade deras samtal och svar. För att skapa förutsättningar för att öka reliabiliteten har innehållet i intervjuerna lyssnats på vid flera tillfällen. Den hermeneutiska cirkeln har varit som ett stöd i att vara medveten om den egna påverkan av tolkningen. Ett sätt att kontrollera studiens reliabilitetsvärde kan vara att utföra mätningen en gång till vilket i denna studies fall hade varit att göra om fokusgruppsintervjun för att se om resultatet blivit det samma. För att öka reliabiliteten har hela tiden en noggrannhet eftersträvats i att beskriva tillvägagångssätt vid studiens genomförande.

Wibeck (2010) framhåller att forskaren behöver reflektera hur atmosfären är i gruppen för att göra en möjlig bedömning av tillförlitlighet i de uttalanden som deltagarna gör. I en fokusgrupp där deltagarna är kända med varandra uppstår med stor sannolikhet ett kommunikativt mönster som kan påminna om andra situationer för gemensamma samtal som exempelvis arbetslagsträffar. Ambitionen i intervjusituationen var att alla skulle få möjlighet att komma till tals samtidigt har minimal styrning av samtalet varit en eftersträvan. Något som har betraktats under intervjuerna är också att deltagarna själva har haft möjlighet att avgöra när och hur mycket de ville bidra till under samtalet vilket också kan ses ur en etisk aspekt.

Validitet (giltighet) beskriver Wibeck (2010) handlar om att verkligen studera det som ska studeras. För att hantera validiteten i studien har frågeguiden (bilaga 2) varit som en ram vid alla tre intervjuerna. Ett hot mot validiteten vid fokusgruppsintervjuer kan vara att deltagarna håller inne med information. Det kan finnas en misstro mot konfidentialiteten vilket kan innebära att de inte vågar yttra sig inom vissa frågor. För att motverka detta presenterades tydligt både via mail och vid första personliga kontakten att namn eller andra uppgifter som skulle kunna identifiera informanterna är utbytta. Samtliga intervjuer har genomförts i för informanterna trygga och kända miljöer vilket författaren menar ökar validiteten. Resultatet presenterats utifrån teman som har blivit synliga. Dessa har förstärkts genom citat för att sedan sammanfattas. En tydlighet har eftersträvat i att delar och helhet har redovisats. Författaren beskriver att validiteten ökar när tolkningar framträder tydligt.

## 6.5 Etik

Ur etiska aspekter är det enligt Trost (2004) av vikt att beskriva vad intervjun kommer att handla om, att det är frivilligt att delta, att uppgifter kommer att avidentifieras och att jag kommer att förhålla mig till regler kring tystnadsplikt.

Vid telefonkontakt med förskolecheferna och i missivbrev (bilaga 1) har information givits kring studiens syfte och etiska ställningstaganden. Vid intervjutillfällena har jag ytterligare förklarat syftet med undersökningen detta för att undvika oklarheter.

Hänsyn har tagits till och information har delgetts kring Vetenskapsrådets (2007) forskningsetiska principer inom humanistiskt och samhällsvetenskaplig forskning.

*Informationskravet*, via förskolecheferna som jag hade tagit telefonkontakt och mailat missivbrev till gick information ut till arbetslaget som anmälde intresse att delta. Vid intervjutillfället har jag försäkrat mig genom att ge ytterligare information kring studien.

*Samtyckeskravet*, var och en har rätt att bestämma om sin medverkan i studien, min uppfattning när intervjuerna skulle ske var att samtliga var intresserade av att delta. Ingen har heller i efterhand påkallat att de vill avbryta.

*Konfidentialitetskravet*, intervjupersonerna samt andra namn eller uppgifter som skulle kunna identifiera personerna är vid transkriptionen utbytta för att skydda intervjupersonerna. Respondenterna blev upplysta om att de själva kan komma att känna igen sig i studiens text genom t ex citat men att det enbart är deltagarna vid intervju som kan veta vem som sagt vad. Under arbetets gång kommer inspelat material att förvaras säkert och när studien examinerats kommer inspelat material att förstöras.

*Nyttjandekravet* materialet av intervjun kommer endast användas i studiens syfte.

Överväganden har gjorts kring barn som det under i vissa stunder under intervjun samtalades kring. Genom att tydligt förklara konfidentialitetskravet kring förskolechef, pedagoger, kommun eller förskola skyddas också utsagor kring barn. Det enskilda barnet eller enskilda pedagogen som individ har heller aldrig varit av intresse för studien utan riktas mot utsagor. Dessa utsagor ser jag som röster av hur pedagogerna *samtalar kring* och *vad det leder till* istället för att det är kopplade till specifika barn. När namn förekommer i studien är det vid alla tillfällen fingerade namn.

## 7 Resultat

Intervjuerna har sammanställts och resultatet presenteras utifrån de kategorier som har framkommit när empirin bearbetats.

### *Behov och verksamhet*

### *Behov, ålder och indelning*

### *Barn i behov av särskilt stöd*

### *Viktigt i mötet med olika behov*

### *Svårigheter i mötet med olika behov.*

Alla pedagoger som medverkar vid fokusgruppsintervjuerna har fingerade namn.

När direkta citat skrivs fram markeras det i texten. För studien finns inget intresse kring exakt vem som säger vad därför kommer inte citat kopplas till specifik person utan presenteras som del under rubrikerna.

Nio pedagoger deltar sammanlagt i studien. Sex av dem är utbildade förskollärare en är utbildad fritidspedagog och två är barnskötare. Som tidigare beskrivits finns inget intresse i vem som säger vad och fingerade namn kommer enbart att användas vid beskrivning av arbetslagen och inte användas senare i texten.

- Fokusgrupp A  
Arbetar med barn 3-5 år på en förskola med 5 avdelningar Fokusgruppen består av Annie, Amanda och Angelica.
- Fokusgrupp B  
Arbetar med barn från ca 2,5 – 5år på en förskola med tre avdelningar. Fokusgruppen består av Britt, Birgitta och Bodil
- Fokusgrupp C  
Arbetar med de yngsta barnen 1-3 år på en förskola med fyra avdelningar. Fokusgruppen består av Cia, Carola och Cissi

Det centrala ligger i pedagogernas resonemang och hur de beskriver sina handlingar utifrån forskningsfrågorna. Intervjusvaren beskrivs dels i löpande och dels sammanfattad text där en första tolkning av transkriberad text gjorts för att få syn på innehållet. Citat förekommer för att ytterligare markera väsentliga utsagor. Varje avsnitt avslutas med en kort sammanfattning och analys

## 7.1 Behov och verksamhet

Nedan beskrivs hur grupperna resonerar kring barns olika behov och hur de tänker kring olika behov när verksamheten ska planeras.

### 7.1.1 Fokusgrupp A

Pedagogerna i grupp A beskriver att deras barn just nu har stort rörelsebehov och att de då behöver röra sig mycket. I det sammanhanget beskriver en av pedagogerna vad hon tycker är ”ett dåligt exempel” nämligen uppfattningen att när man har svårt med koncentration ska man träna på att sitta still. Hon menar att man istället kan tänka att man lär sig genom rörelse och de övriga i arbetslaget visar genom nickningar att de håller med.

Med tanke på den barngrupp vi har nu, så tänker jag att flera av dem har med sig mycket i bagaget... så många olika behov... så vi har ständigt reflektion

Många av barnen är flaxiga och okoncentrerade just nu så vi behöver tydligheten och strukturen...det är viktigt just nu

Vi arbetar mycket med upplevelsebaserad inläring så nu är det mycket i helgrupp, vi känner att det är det dom behöver...när vi går promenader är det upplevelsebaserat  
Det blir ju gemensamma upplevelser som man sedan kan utgå ifrån.

Grupp A beskriver hur de hela tiden försöker hitta bra arbetssätt för sin grupp och att de inte är styrda eller färgade i hur det ”ska vara”. De menar att försök har gjorts att dela in barnen i olika mindre grupper efter ålder och efter såväl ålder som intressen. Man beskriver också hur de höll på för att skapa miljöer och stationer utifrån ”reggios” (Reggio Emilia) alla synsätt men fick det inte att fungera. De menade att barnen har andra behov just nu och att det var utomhus de behövde vara nu och man poängterar att det inte handlar om att vara ute och ”rasta av sig”.

Efter vilan går vi till skogen och då är dom ju där och leker..där blir en fantasilek man kan se det som ett komplement till den lek de har på gården... det blir någon form av lugn där inte så mycket sakrelaterade konflikter.

### 7.1.2 Fokusgrupp B

När pedagogerna i grupp B samtalar kring sin verksamhet och barnens behov, beskriver de utifrån ett specifikt barn i gruppen som är i behov av särskilt stöd. Tillsammans i arbetslaget kom man fram till att han behövde färre kontakter, som stöd är nu färre barn inskrivna i gruppen. Pedagogerna konstaterar tillsammans att:

Det som han mår bra av mår alla barnen bra av.

Miljön är något som pedagogerna beskriver, hur de tillsammans har fått tänka till och har haft hjälp av specialpedagogen.

Det skulle inte vara för mycket grejer överallt, var sak på sin plats och det skulle alla veta, han också.

Bilder som tydliggör i olika sammanhang, exempelvis i hallen och i samlingen beskrivs vara ett stöd och som alla barn har hjälp av. En av pedagogerna lyfter en tanke om att bilder över dagen kanske inte hade varit fel och får då medhåll genom nickningar från de andra två pedagogerna.

När verksamheten planeras beskriver pedagogerna att det är fokus på att inte ha för mycket som pågår, inte flera saker samtidigt. Pedagogerna samtalar med varandra kring att rutinerna som är återkommande och ser likadana ut varje dag möter pojkens behov av att känna igen sig.

Sedan är det **något** som händer, en gemensam aktivitet, inte en massa saker.

Vårt arbetssätt ändrades när vi såg hans behov.

Pedagogerna beskriver hur tydlighet skall råda i alla situationer, såväl fri lek som i rutiner. Som Exempel beskriver man matsituationen, vid matbordet har barnen samma platser, den vuxne sitter på samma plats en månad, sedan roterar den vuxne och byter bord.

### 7.1.3 Fokusgrupp C

Pedagogerna i grupp C samtalar om att de alltid är vaksamma på barnens signaler och beteende och arbetar mycket för att ha en god föräldrakontakt och kommunikation för att kunna anpassa krav och verksamheten. De beskriver att det kan vara både att barnet kanske sovit dåligt eller att det har hänt något i familjen som kan påverka, då försöker pedagogerna möta det.

Vi har en ständig dialog kring barnen... hur vi kan ha koll på hur barnet mår och hur vi kan stödja, jag tror vi nu för tiden är mycket duktiga på att kolla av sånt, checka av... ”jag reagerade på det”... ”hur tänkte du”... vi har ständigt en dialog.

Pedagogerna framhåller och instämmer alla tre i hur de som vuxna måste dela upp sig och vara där barnen är och hur de då kan anpassa krav och bemöta barnen.

När det gäller att möta särskilda behov med särskilt stöd i form av tilläggsbelopp (utökat vuxenstöd eller färre barn inskrivna i gruppen kommunens sätt att organisera särskilt stöd) beskriver pedagogerna hur de sällan på småbarnsavdelningen hinner få det. Processen är lång när ett särskilt behov börjar uppmärksammas, men arbetslaget har under tiden fått tillgång till handledning av specialpedagog för att anpassa verksamheten. Pedagogerna samtalar kring ett barn de tidigare har haft, där behovet till exempel var att utmanas motoriskt och då planerades fler tillfällen i skogen och med kanske något mer barn i taget.

### 7.1.4 Sammanfattning och analys

Samtliga pedagoger i undersökningsgruppen beskriver hur de tillsammans i arbetslaget gemensamt reflekterar kring barnens olika behov. Barnens beteenden och signaler blir utgångspunkten i hur de väljer att organisera sin verksamhet både vad gäller rutiner och innehåll. Studiens pedagoger framhåller hur det utifrån barnen måste ”tänka till” vad gäller rutiner, innehåll i verksamheten och hur miljön byggs upp. När behovet har identifierats möts det sedan i form av en förändring som innebär att krav och bemötande förändras.

## 7.2 Behov, ålder och indelning

När grupperna samtalade kring sin verksamhet och hur de väljer att organisera barnen och sig själva som pedagoger, för att möta barnens olika behov, framkom följande:

### 7.2.1 Fokusgrupp A

Att barn lär av varandra är något som grupp A lyfter som viktigt i hur grupper delas in och beskriver hur de uppfattar att äldre barn lär de yngre och att även de yngre barnen lär de äldre.

När hela huset har Projektdagar beskriver pedagogerna att man delar in i åldersgrupper och möts i aktiviteten, man delar inte in efter mognad utan då möts hela förskolans fyraåringar till exempel och det finns grupper för alla åldrar. Pedagogerna blandar sig och ett syfte med det var att pedagogerna också skulle lära känna varandra och varandras barn ännu bättre. Ett resultat av det beskriver pedagogerna är att barnen nu leker mer över avdelningsgränserna ute på gården. Barnen visar sig också vara trygga i sina åldersgrupper och även föräldrarna har uttryckt att barnen är trygga i sin åldersgrupp när det är dags att gå över till skolan.

### 7.2.2 Fokusgrupp B

Under intervjutillfället med grupp B beskriver pedagogerna med utgångspunkt kring pojken som är i behov av särskilt stöd och menar att han växer av ansvar, det är något som de tydligt har kunnat se. Avdelningens äldsta barn, de blivande skolbarnen har vi maten ett eget bord och klarar sig där ganska själva. Pojken har vid tillfälle fått vara ”gäst” vid det bordet och pedagogerna talar enigt om hur han växer av sådana utmaningar.

På vårterminen har förskolan tvärgrupp med de äldsta barnen men annars beskriver inte pedagogerna några organiserade uppdelningar av barnen mer än när de läser innan maten och när de går till skogen.

Vi tänker att vi delar in dem lite med jämnåriga för att få igång den sociala leken... han (pojken som är i behov av särskilt stöd) leker inte med utan fortfarande bredvid, han tittar upp ibland och kollar in de andra barnen.

Pedagogerna samtalar med varandra kring hur de brukar spela spel med honom och bjuda in andra barn, det är där behovet ligger, att stöd behövs för att få igång samspel och hur pojken blir glad när han upplever att barnen kommer till honom. De beskriver hur han är accepterad men

han leker inte som sina jämnåriga, de andra barnen vill leka med någon som hänger med....dom accepterar honom men tar inte med han i leken....det är ju för att han inte kan leka som dom.

När barnen delar upp sig på avdelningen, i olika rum och med olika lek och aktiviteter, menar pedagogerna att det är viktigt att någon vuxen finns i närheten av honom för att ge han stöd. På det viset ger de honom stöd i sitt behov av att utveckla leken med andra barn.

### 7.2.3 Fokusgrupp C

Genom att pedagogerna i grupp C arbetar på en avdelning för de yngre barnen kom samtal kring *ålder* in på, när det är dags för övergång till avdelning för äldre barn.

Pedagogerna samtalar om att det ibland händer att ett barn som står först i kö rent åldersmässigt för att gå över stannar kvar, men att de då alltid har en dialog med familjen.

När man är redo att gå över.. jag ibland efter mognad vi kan ha ett barn som åldersmässigt är på tur att gå över men ngt yngre går före om det är någon som är lite sen..

Det kan vara olika anledningar vi kan ha tyckt att dom har varit väldigt små och nu kan dom få känna på att vara känslan av att vara lite större, för kommer dom in där är dom väldigt små

Pedagogerna beskriver om hur de i all välmening vill att barnen ska få chans att utvecklas i gruppen för de yngre barnen. Det är oftast över 20 barn på avdelningarna för de äldre barnen och en vilja uttrycks i att det är viktigt att barnet är ”redo”. En av pedagogerna beskriver att det är viktigt att ha koll på vad barnet uppvisar och vad föräldrarna tycket. De andra pedagogerna håller med genom att instämma i samtalet

Det behöver ju inte vara ngt särskilt behov i den meningen bara lite mognads...  
Att få känna sig lite stor lite gran också

Pedagogerna samtalar kring hur de själva tolkar barnet och att det är en balans mellan att skydda barnet och utmana barnet

är det barnet som har det behovet eller är det jag som pedagog som bestämmer att du har det behovet och du klarar de och de och man ser ju olika på barn

Men det är ju bra i förskolan att vi är olika som ser

Alla tre samtycker i att det är viktigt att prata om just sådant här som hur de som pedagoger tolkar barnet.

### 7.2.4 Sammanfattning och analys

De intervjuade pedagogerna samtalar alla kring hur barnen ges möjlighet att inta olika roller som påverkar dem. Barnet ges möjlighet att få känna sig stora och duktiga och det märks på barnet att det stärker och bidrar till utveckling. Det visar sig att grupptrygghet är av stort värde att arbeta för och de intervjuade pedagogerna menar att olika grupper eller konstellationer av barn organiseras i olika syften.

## 7.3 Barn i behov av särskilt stöd

Nedan beskrivs resonemang kring *olika* behov och när ett barn anses vara *i behov av särskilt stöd* i förskolan. Hur det uppmärksammas och vad som då händer.

### 7.3.1 Fokusgrupp A

Vi har ett barn som håller på att lära sig svenska, det kan ju vara särskilda behov. Vi har också barn med diagnos.

Ett av barnen hade en diagnos när han skulle börja på avdelningen. Pedagogerna berättar hur de fick information kring diagnosen och hur de funderade över hur det skulle gå. Pedagogerna beskriver att det har gått bra.

I samtalet framhåller de och markerar tydligt genom att betona ord:

han är en **bra** morot att fundera över vardagen, det som är **bra för honom är bra för alla**.

Pedagogerna nickar mot varandra när de resonerar vidare med varandra kring särskilt stöd och förklarar:

om man ser alla barn som att de har särskilda behov så sticker ju inte han ut

Pedagogerna stannar en kort stund kring frågan om när ett barn anses vara i behov av särskilt stöd och kommer istället in på att vi vuxna också har olika behov och vad är ”**särskilt**”?

Jag gillar kaffe, det gör inte hon, jag har glasögon det har inte hon, nää man måste vara öppen med olikheter..

beskriver en av pedagogerna och en annan fyller i med samtal kring att olika behov är olika synliga, men det beror mycket på vad man gör det till.

### 7.3.2 Fokusgrupp B

Samtal förs kring barns olika behov samt *när ett barn anses vara ett barn i behov av särskilt stöd*. Pedagogerna beskrev utifrån det redan nämnda barnet i sin grupp (se föregående avsnitt) och berättar hur de kände vibbarna direkt vid första kontakten. Under samtalet med varandra är de väldigt överrens och talar alla tre kring hur de direkt kände att ”det var någonting” men hur det också var viktigt att ha med alla delarna som till exempel hur det är hemma.

Vi litade på vår känsla som det var med honom men vi kom ingen vart...

Pedagogerna berättade om hur de gick och funderade tillsammans och när de inte fick något gehör från familjen eller ledningen så upplevdes det osäkert, som om det kanske var de själva, som pedagoger, som var fel ute. En av pedagogerna menar att pojken måste få en diagnos för att få adekvat hjälp när han börjar i skolan men beskriver också att han utvecklas hela tiden och gör framsteg, även om han behöver stöd i många dagliga situationer.



Som personal är man mycket vaksam med ”fastnabeteende” fastna i saker, monotona rörelser...man känner det i samspelet med barnet...

Pedagogerna samtalar också om att det kan finnas en fara i att bli **för** uppmärksam,

att man ser in allt att nu är han sån, eller nu är hon sån.. och hur länge får man hålla på så?..

Pedagogerna samtalar också om barn som har olika perioder men att

det är svårt att veta när man ska ta tag i det, när går det för långt?

Pedagogerna visar att de är överens genom att alla tre samtalar kring olika situationer som man uppmärksammat genom sina tidigare erfarenheter. Som exempel att när ett barn inte riktigt följer gruppen, de andra är på väg ut men barnet visar ingen vilja att följa med och att det inte bara handlar om strulighet, att barnet kanske är trött och inte orkar ta på sig kläderna, utan att det handlar mer om samspelet. Leken och kamraterna blir viktigare och viktigare och det är ofta då man som personal ser när någons behov blir ett särskilt behov. Alla tre pedagogerna konstaterar att det är svårt att veta och att man pratar för sällan om det.

### 7.3.3 Fokusgrupp C

När grupp C samtalar kring barn i behov av särskilt stöd, framkommer att

det normala om man säger så... den vidden är ju ändå så stor... barn har ju skilda behov och man tycker ibland att kanske att en visar ett sånt behov... men man tycker ändå att det är normalt.... men det är när det sticker ut och man ser att barnet har en **svårighet** man ser att det kanske **inte händer något** utan att vi... ja... det ska ändå vara ganska mycket till.. det går kanske lite framåt... **men det skiljer sig** barnet kanske står kvar och stampar i sin utveckling...

En annan pedagog fyller i:

man ser en utveckling men man är fortfarande i samma spår och barnet behöver så mycket...

Pedagogerna är överens om att det också är lite tidigt på småbarnsavdelningen att urskilja behovet av särskilt stöd. Men när det verkligen har varit någonting har de ändå uppmärksammat det tidigt, oftast redan när barnet har varit på besök och vid inskolningen och att alla pedagogerna har då varit överens direkt.

Vissa saker framkommer som extra tydliga och som exempel beskriver pedagogerna **samspelet och barnets blick**, hur barnet tar kontakt om de är avskärmat och kanske har monotona rörelser. De framhåller att det i dessa fall inte handlar om vanlig blyghet och att barn ändå är så olika men just detta med hur de tar kontakt och där känslan är tydlig med att ”här är något”. Vissa behov är tydliga, menar pedagogerna och talar utifrån sin erfarenhet av möten med särskilda behov, som exempelvis rörelsehinder eller kromosomavvikelse, där är det oftast så tydligt att det är ett särskilt behov och då möter man det och får stöd mycket tidigare.

### 7.3.4 Sammanfattning och analys

Olika behov visar sig olika tydligt och det är de intervjuade pedagogerna överens om. Flertalet av de som intervjuats framhåller att man mycket tidigt kan känna av vissa beteenden som ger signaler om att "det är något". Beredskap skaffas då genom att koppla in specialpedagog för att få stöd i det som har uppmärksamats. Det visar sig finnas ett värde i att samtala kring det som uppmärksammas. Samtliga pedagoger beskriver att just uppmärksamheten av att ett barn anses vara i behov av *särskilt* stöd leder till att verksamheten behöver tänkas igenom ytterligare. Det tyder på en medvetenhet samt att uppmärksamheten av att ett barn kan vara i behov av särskilt stöd leder det till självkritisk granskning av verksamheten. En medvetenhet visar sig också finnas i att vara självkritisk i hur man som pedagog identifierar att ett barn är i behov av särskilt stöd. Ett behov visar sig finnas hos pedagogerna, av att de som vuxna behöver problematisera *vem är ett barn i behov av särskilt stöd?* Två av grupperna poängterar monotona rörelser och svårigheter i samspel som beteenden som man i förskolan är extra uppmärksamma på.

## 7.4 Viktigt i mötet med olika behov

Nedan beskrivs gruppernas uppfattningar kring vad som är viktigt i mötet med barns *olika* behov:

### 7.4.1 Fokusgrupp A

Pedagogerna i grupp A beskriver att det inte måste vara så rättvist hela tiden. Ibland är det uppenbart att till exempel ett av barnen inte får äta alla sorters frukter utan äter alltid äpple när det bjuds på frukt. De andra tjarar aldrig det är naturligt, barnen vet att de får äpple en annan dag. Genom nickningar, "umm" och "precis" visar de andra i arbetslaget håller med när en av pedagogerna beskriver det här med rättvisa.

Vi måste ju börja med oss själva.. nä jag tror att det är vi vuxna som är väldigt färgade av att det ska vara rättvist... hur ska dom andra reagera när han går ifrån till exempel... men nä..vi har den grundinställningen, vi tycker att det är viktigt att lära sig att det är lite orättvist och de barnen som reagerar.. det är ju dom vi får jobba med..

Pedagogerna beskriver att det i deras ögon är avgörande hur de som vuxna hanterar olika behov. Ingen av barnen har reagerat över de barn i gruppen som är i behov av särskilt stöd och pedagogerna samtalar kring att de inte gör stora affärer av det heller. Vidare beskriver en av pedagogerna att det handlar om respekt för olikheter, och de andra nickar instämmande. Olika behov beskrivs som till exempel att ett barn har stora svårigheter när det gäller att vara stilla och att det är lite olika från dag till dag. Om det är svårt kan han göra något annat och pedagogerna framhåller att det är att respektera barnets behov.

Oavsett vilka behov barnet har ska de få komma hit och lyckas på något sätt...man ska få känna sig duktig på något sätt...ge mycket beröm i olika situationer inte bara vid färdigheter.

Barnen kan misslyckas på grund av hur pedagogerna väljer att bemöta, med vilka krav som ställs. Det håller alla med om genom att instämna i och nicka mot varandra. Att det är mycket viktigt i mötet med olika behov hur de är som pedagoger.

Det som pedagogerna förtydligar genom att återupprepa är kring att det är helt avgörande hur de som vuxna ser på behov och på att barn är olika. De refererar till sina tidigare erfarenheter i möten med pedagoger som har varit väldigt låsta i att ”så ska det vara”. Pedagogerna beskriver hur de ser att deras regler blir avgörande för vem som faller utanför. De beskriver hur till exempel en lång samling där man pratar om väder och datum som barnen inte är intresserade av kan göra barnen oroliga, någon visar kanske det tydligare än andra och blir barnet felaktigt uppfattat som problemet.

### 7.4.2 Fokusgrupp B

När grupp B samtalar om vad som är viktigt i mötet med olika behov framträder utsagor kring att man som pedagog måste se barnens behov och tillmötesgå dem. En av pedagogerna beskriver och de andra instämmer genom nickningar:

Att man bekräftar barnen som barnen är och att de ska få känna att de är som de är, det tycker jag är jätteviktigt jag är helt okej som jag är, att det börjar där.... att barnen får den känslan av mig...annars får vi ingen kontakt att bygga vidare på.... ser jag dig som du är... bekräftar dig... sen tar vi tag i behoven kanske... vad vi ska jobba med men att vi utgår ifrån barnet.

Under intervjun framkommer också att när ledningen ville ha in fler barn i gruppen är det viktigt att markera. Pedagogerna är eniga i att ska de kunna göra ett bra jobb måste ledningen också lyssna. Samtidigt beskriver de sin medvetenhet kring att ekonomin måste gå runt.

I mötet med barnet som grupp B talar om, var det viktigt att komma igång genom att tänka hypotetiskt kring en diagnos för att sedan landa i vad som var bra för just honom. Det var något som det beskrev hur de fick stöd av specialpedagogen med. En sak som har varit viktig är att få starten på dagen bra. Därför har pedagogerna nu förberett något attraktivt material för att fånga pojakens uppmärksamhet och intresse.

### 7.4.3 Fokusgrupp C

Grupp C beskriver **bemötandet** som mycket viktigt, både bemötandet av barnen och av föräldrarna. Ett exempel som beskrivs är kring rättvisa, bland de minsta barnen är det naturligt att göra olika med olika barn, eftersom de har olika behov och också olika behov av utmaningar. Det framhålls som mycket viktigt att lyssna in föräldrarna och höra hur de ser på sitt barns behov.

vi kan ju inte vara lika mot alla barnen utan man försöker ju se till personen... vem dem är och vilken personlighet... anpassar i bemötandet det vi ska göra eller det vi säger... det får ju vara utifrån barnet..

Pedagogerna beskriver hur de ibland *bara gör* olika, helt naturligt. Å andra sidan, när de till exempel har haft elever som har ställt frågor kring att pedagogerna gör olika med olika barn så kan det uppmana till förnyade reflektioner.

varför hjälper ni det barnet med det... men inte den?

Olika barn behöver olika utmaning och det är ofta i de vanliga situationerna det sker, beskriver en av pedagogerna som också framhåller att det är spännande när det kommer upp till reflektion, just det här som ofta är ganska osynligt – det som inte är så tydligt.

När de uppmärksammar att ett barn är i behov av särskilt stöd beskriver de hur bemötandet till föräldrarna är oerhört avgörande. Det är känsligt och det är viktigt att framhålla att:

Det är vi som behöver stödet... det är vi som behöver hjälp för att lära oss att göra det bästa för ditt barn..

När pedagogerna beskriver hur de gör för att möta olika behov framkommer det att de vuxna är viktiga i hur de placerar sig i rummen på förskolan. När de sprider ut sig och är nära barnen finns möjligheterna att möta barnens olika behov och ge dem stöd i situationerna både i lek och i rutiner.

#### **7.4.4 Sammanfattning och analys**

Förskolan skall vara en plats där barnet ska få känna att de lyckas, det är något som visar sig viktigt för alla intervjuade pedagoger. Bemötandet både av barn och föräldrar är något som ses som viktigt. En av grupperna framhåller att; hur de som vuxna väljer att bemöta barnet till exempel genom vilka krav och förväntningar de ställer på barnet. Det blir avgörande för hur det blir, och vilken upplevelse barnet får.

Rättvisa är något som två av grupperna lyfter som viktigt, hur det många gånger ligger hos vuxna att ”vara rättvis”. När vuxna känner ett krav på sig att vara rättvis, blir det svårare att *göra olika, möta olika behov och utmana barnen på olika vis.*

Att *göra olika* menar flera av pedagogerna är att möta olika behov. Andra faktorer som pedagogerna ser som viktiga är att ”tänka till” och tillrättalägga miljön. Detta för att ge stöd i form av att som vuxen organisera sig i rummen, planera kring material och utmaningar.

### **7.5 Svårigheter i mötet med olika behov**

Här beskrivs pedagogernas tankar och uppfattningar kring vad som kan vara svårt i mötet med barns olika behov i förskolan.

#### **7.5.1 Fokusgrupp A**

Vad som pedagogerna kan uppleva som svårighet tar sig lite olika uttryck, till exempel beskriver de hur det kan vara svårt när följande situation uppstår:

om det har låst sig för barnet och vi inte riktigt förstår vad det var som hände.

Upplevelsen av att inte riktigt veta vad som hände förklarade pedagogerna med att de inte riktigt kände barnet och att de hela tiden lär sig av sina misslyckanden. Vissa saker är tydliga

som att barnet som de i samtalen pratar om behöver sitt stöd i att veta vad han ska göra och med vem.

Annat som kan upplevas som en svårighet och som också kan bli ett hinder är om någon pedagog är väldigt fast i en princip. De beskriver hur de tidigare mött pedagoger som är väldigt bestämda med att barnen måste äta all mat och sitta kvar en bestämd tid vid matbordet då uppkommer svårigheter beskriver pedagogerna.

Man får inte bli rädd för att man inte riktigt vet vilken nyckel man ska använda..

Pedagogerna samtalar kring rädslor över att som pedagog göra fel men ser det istället som att man måste våga agera och reflektera.

Vilan efter maten beskriver pedagogerna som ett exempel kring vad som kan bli en svårighet bara för att vuxna har bestämt att barnen ska sitta i en soffa och lyssna på en saga en viss stund och för att de vuxna ska få ut sina raster.

Hur många gånger säger man inte sitt nu still lyssna nu när jag läser? Nä det blir för många misslyckanden och då är man fel ute.

Det kan handla om att barnen har **olika behov** samtalar pedagogerna om och beskriver hur de istället har olika vilostationer i mindre grupper och också med någon lugn aktivitet som till exempel bygga med lego.

## 7.5.2 Fokusgrupp B

Grupp B framhåller att mötet med föräldrarna kan vara en svårighet, när deras barn är i behov av särskilt stöd. Föräldrarna kanske inte uppfattar barnets svårigheter på samma sätt och då kan det bli komplicerat att mötas

det går över... när det är svårt att mötas i hur vi jobbar... det är nog för mycket... dom vill inte ta in.

En annan svårighet som det samtalas kring är att det tar för lång tid att få stöd och hjälp

Både han och de andra barnen han att fara illa... vi fick inget gehör...

Arbetslaget framhåller att det är viktigt att det följs upp när personalen börjar signalera att de behöver stöd. Stress är en annan faktor som är en svårighet

man blir kluven och splittrad, det gäller att hitta en form som passar alla men det är en stress.

En av pedagogerna beskriver hur de blir tvungna att välja att fokusera på de barn som uppvisar beteenden som stör andra mest.

den som springer runt runt runt får man ta först... för att få ner den.. och så kanske man själv blir irriterad och upp stressad.

En annan stress är också att pedagogerna upplever sig missa de andra, de tysta försiktiga barnen att de får sitta emellan. Det kan vara en frustrerande upplevelse att hantera alla olika behov samtidigt som vissa behov tar mer plats på andras bekostnad.

### **7.5.3 Fokusgrupp C**

Utifrån sina erfarenheter av många år i förskolan samtalar pedagogerna i grupp C vidare om barn i behov av särskilt stöd. De barnen upplevs inte komma i skymundan och förskolan beskrivs som duktiga på att tidigt fånga upp de barnen som behöver extra och ge dem stöd. De poängteras att det är ”de andra barnen” som pedagogerna beskriver och känner att de inte på samma vis hinner med.

Det gick snabbare att få stöd förr... då kom barnen och man visste redan när de började att de behövde stöd.. det fanns assistent... barngrupperna såg också helt annorlunda ut.

En av pedagogerna beskriver hur barngrupperna har blivit mycket större och personaltätheten mindre. Pedagogerna framhåller att det är den stora svårigheten, att det är högt tempo och att de som vuxna inte räcker till.

I mötet med föräldrarna kan det vara känsligt och det kan kännas svårt en av pedagogerna beskriver att man behöver uppmärksamma barnet, vad som kan vara svårt för barnet i förskolan. Det finns hela tiden en risk att föräldrarna ska känna sig sårade. Det är en svår balansgång och specialpedagogen beskrivs som ett stöd.

### **7.5.4 Sammanfattning och analys**

Några av pedagogerna beskriver specifika situationer som kan upplevas svåra. Stress och att känna sig otillräcklig är andra faktorer som gör det svårt i mötet med barns olika behov. Flera av pedagogerna konstaterade att det är för lite personal i förhållande till barngruppernas storlek. Två av grupperna beskriver att mötet med föräldrarna kan vara känsligt och ibland svårt. Samma grupper framhåller att det är svårt med känslan av att ”de andra” barnen ofta är dem som får stå till sidan för barn som behöver mer. Organisatoriska svårigheter beskrivs och barngruppernas storlek samt processen att få stöd upplevs som en svårighet. En av grupperna påpekar att det finns pedagoger som kan utgöra en svårighet, när de blir för låsta i sina principer i hur det ”ska vara”.

## 8 Diskussion

Syftet med studien var att studera hur pedagoger samtalar om barns olika behov. Genom att intervjua arbetslag ta reda på hur olika behov identifieras och vad det leder till i förskolans verksamhet för alla barn, men specifikt för barn i behov av särskilt stöd. Jag ville söka efter förklaringar kring när pedagoger anser att *ett barn är i behov av särskilt stöd*. Vad som är viktigt i mötet med *olika behov* och även vilka svårigheter som kan uppstå ville jag också få fram genom studien. Som inledning kommer metoden diskuteras och därefter resultatet.

### 8.1 Metoddiskussion

Genom valet av fokusgruppsintervju som metod gavs möjlighet att lyssna på flera pedagoger på olika förskolor. En fördel som sågs var att uppfattningar fick möjlighet att resoneras kring och under intervjuens gång fanns chans att utveckla resonemang tillsammans (Wibeck, 2010). Gemensamma tankar blev tydliga och fick möjlighet att bli synliga i att pedagogerna märkte ut att de var överens genom att nicka instämmande eller bekräfta samt utvidga samtalet. Även om det nu var fokus på givna frågor gavs möjligheter för arbetslaget att fördjupa sina tankar och resonera vidare tillsammans kring viktiga frågor för uppdraget som pedagog i förskolan.

Enskilda och gemensamma erfarenheter fick liv och arbetslagen analyserade tillsammans och drog också gemensamma slutsatser under intervjutillfällena. Säljö (2010) menar att när en grupp ges möjlighet att diskutera ett givet ämne ger grund för en gemensam förförståelse som också leder till problemlösning, lärande och ett nytt tänkande runt ämnet.

I samband med transkriberingen fick jag också möjlighet att analysera min egen roll som moderator. Något som jag hela tiden var medveten om både i förberedelserna, genomförandet och även i analysen var Wibecks (2010) syn på antal deltagare i fokusgrupperna. En konsekvens som märktes av att antalet deltagare i varje fokusgrupp var i minsta laget var att min roll som intervjuare behövde stärkas. Detta genom att jag vid vissa tillfällena behövde vara mer delaktighet i kommunikationen under intervjuerna.

Genom att alla arbetslag och pedagoger har varit okända för mig fanns ingen förförståelse för personerna. Valet gjordes medvetet utifrån att jag inte ville ha någon förkunskap kring varken arbetssätt, ledning, specifika barn eller relationer i arbetslag. På grund av att endast ett intervjutillfälle gjordes med varje arbetslag fanns inget fokus i att fundera kring fortsättningen i form av eventuellt stöd och utvecklingsarbete. För studien och för min egen utveckling ser jag det som mycket värdefullt att ha fått ”dyka ner” i arbetslagens samtal under denna form. En stor fara kan vara det som Stukát (2011) menar kring validitet, hur informanterna kanske vill vara intervjuaren till lags, de vill ge svar som de tror att intervjuaren vill höra. Det finns en medvetenhet kring att det kan förhålla sig så och att det i sin tur försvagar validiteten. Känslan har dock varit att vid intervjutillfällena har pedagogerna samtalat uppriktigt. Samtidigt har jag upplevt en skillnad i när jag i mitt arbete samtalar med arbetslag och när jag som nu genomförde intervju med okända pedagoger där också intervjun spelades in. Jag ser det som en anledning till min upplevda skillnad och som det Stukát (2011) beskriver kring *relaterbarhet* där resultatet inte kan ses som en sanning, men att liknande situationer kan kännas igen och relateras till. På många vis har utsagorna varit vad jag hade förväntat mig med utgångspunkt ifrån min erfarenhet och förkunskap kring forskningsfrågorna. Samtidigt har nya infallsvinklar blivit synliga genom studien. Den hermeneutiska cirkeln stämmer väl

med hur en pendling mellan förförståelse till ny förståelse, mellan delar och helhet som har skett genom hela studien. Tolkningen har genererat till ny förståelse och förklaringar som genom resultatet ger möjlighet för andra att tolka. Nya frågor har också uppkommit som är av intresse för yrkesrollen som specialpedagog. Detta är något som beskrivs i avslutande kapitel. Även Alvesson (2010) menar att förslag till fortsatta forskningsfrågor är ett sätt att tolka intervjuer.

När jag vid flera tillfällen lyssnat på det inspelade materialet har haft tankar kring hur jag själv kunnat agera och fört samtalen vidare. Det är lätt att vara självkritisk när materialet analyserats. Som jag ser finns en utveckling i min roll som moderator från första intervjun till den sista. Den hermeneutiska tolkningsprocessen har hela tiden varit igång och efter varje intervju har materialet tolkats. Detta kan ha bidragit till att jag har fått med mig nya erfarenheter och haft möjlighet att vara mer förberedd i nästa intervju

Genom att utföra tre olika gruppintervjuer på tre olika platser fick jag möjlighet att både se likheter och även skillnader i samtalen. Vilket fokus som intogs i varje grupp blev för studien intressant. Fokusgrupper används också för att förstå olikheter mellan grupper och även olikheter inom gruppen (Wibeck, 2010). I studien fanns inget intresse att ta reda på vad som egentligen görs och inte bara sägs. Det var vad som samtalades om som var av intresse, hur grupperna tolkade och vilken förståelse som fanns för ämnet. Andreasson och Asp-Onsjö (2009) framhåller att *talet om* är också en handling och kan inte hållas åtskilda. Utifrån det ser jag ett sammanhang i det som pedagogerna delgav i studien. När det existerar i deras tankar finns det som en grund i deras handlingar vilket påverkar vardagsarbetet i förskolan.



## 8.2 Resultatdiskussion

I den tidigare resultatdelen presenterades det som framkommit under kategorier som genom empirin blev synliga. I följande avsnitt diskuteras resultatet under rubriker som knyter samman materialet utifrån syftet. När resultatet tolkats och analyserats har de sociokulturella teorierna legat till grund. Där lärande sker genom samspel och interaktion med andra i den miljö och kultur de befinner sig i (Säljö, 2005).

### 8.2.1 Barns behov identifieras

Tidigt i förskolans historia framhölls vikten av att barnträdgårdsledarinnan upptäckte avvikelser (Moberg & Bröttiger, 1936). I dagens läroplan för förskolan (Lpfö 98/10) finns beskrivet hur arbetslaget kontinuerligt och systematiskt ska följa barnets utveckling och lärande och utvärdera hur förskolan tillgodoser barnets möjligheter att utvecklas och lära. Ett arbetslag beskriver hur de som pedagoger har en bred syn på vad som ses som normalt men att det är en viss känsla hos dem som pedagoger när ”det är något” flertalet av pedagogerna i undersökningen framhåller att de som personal oftast ”har rätt” när det verkligen har varit något, alltså när man har upptäckt att ett barn kan vara i behov av särskilt stöd.

Med utgångspunkt ifrån den historia förskolan vilar på och det som resultatet i undersökningen visar finner jag förståelse för att pedagogerna har någon form av normalitetsbegrepp i sig när ett barns behov identifieras. De utvecklingspsykologiska perspektiven som Nordin-Hultman (2004) menade fortfarande påverkar förskolepersonalens syn på vad barn ska kunna och förväntas behärska i olika åldrar blir till viss del synligt i undersökningen och då främst vid samtal kring övergångar. Till exempel när barnet är på väg att byta från avdelning för yngre barn till avdelning för äldre barn och när barnet börjar närma sig övergången till skolan. Ett kompensatoriskt synsätt blir då urskiljbart på vilket vis pedagogerna resonerar kring vad barnen behöver kunna uppnå för att hantera till exempel en större barngrupp och högre krav. Även samtal kring att en diagnos kan vara av värde för att få hjälp i skolan. En tolkning av det skulle kunna vara att man som pedagog vill skydda barnet vilket också ett av arbetslagen samtalade kring. Utifrån ett kommunikativt och relationsinriktat perspektiv finner jag också att en tänkbar uppfattning kan finnas kring att svårigheter kan uppkomma genom att relationen mellan organisation och mål förändras (Ahlberg, 2007). Barnets behov och förutsättningar förväntas inte kunna mötas inom den blivande sociala praktiken.

Genom pedagogernas berättelser vid intervjutillfällena blev det tydligt hur pedagogerna tolkar barnets behov genom vilket beteende barnet uppvisar. Verksamheten blir den som förändras, man ser över regler och rutiner för att försöka finna lämpliga åtgärder. Vid analysen av pedagogernas utsagor blir i de flesta fall ett relationellt perspektiv synligt. Likt det som Persson (2007) framhåller kring att omgivningen kan hjälpa barnet ur svårigheter genom att ta till olika pedagogiska åtgärder. Pedagogerna säger sig vilja hjälpa barnet genom till exempel hur de placerar ett attraktivt material som fångar barnets intresse direkt på morgonen för att det visar sig vara betydelsefullt för hur dagen blir. Detta anser jag vara det som genom resultatet blir återkommande och tydligt för alla tre arbetslagen. En medvetenhet och vilja visar sig när samtliga pedagoger i studien på olika vis beskriver hur man möter olika behov genom att anpassa innehåll och material.

Utifrån definitionen av begreppet *behov* som något som måste vara tillfredsställt för fortsatt utveckling (Heimersson, 2009) syns i studien vilket förhållningssätt som blir rådande och uttrycks i förskolans vardag vilket också blir avgörande för hur verksamheten organiseras, hur pedagogerna tänker kring innehållet. Olika specialpedagogiska perspektiv intas vid olika situationer som uppkommer, detta utifrån att barnets behov har tolkats in av de vuxna (Lutz, 2009).

Ett av arbetslagen beskrev hur de valde att ha färre barn i gruppen för att minska antalet relationer för pojken som var i behov av särskilt stöd i deras grupp. De beskrev hur det märkte att det var färre kontakter han mådde bra av. Samma arbetslag samtalade om att när pojken sedan skulle gå över till skolan skulle en diagnos behövas för att han ska få stöd.

Vad som anses viktigt i mötet med barns olika behov och vad som kan vara svårt blir synligt genom studien, något som också är relevant för det specialpedagogiska kunskapsområdet. Pedagogerna i en av grupperna uttrycker att barnen kan misslyckas på grund av hur de som vuxna väljer att bemöta till exempel vilka krav som ställs. I specialpedagogens arbete i förskolan är ett förebyggande arbete en viktig del. En ökad medvetenhet kring hur man som pedagog tänker, talar och handlar kring barn, vilken förståelse barn får för sina behov ses som mycket viktig (Danielsson & Linderoth, 1996). Flera av pedagogerna framhåller att det är av stor vikt att alla barn få bekräftelse i att de duger som de är och att det är grunden och det absolut viktigaste.

Heimersson (2009) menar att begreppet behov ofta används utan att ifrågasättas. Behov diskuteras som de vore självklara och förgivtagna. Det är något som har blivit synligt av pedagogernas respons efter att intervjuerna har genomförts genom att samtliga arbetslag uttryckt att det sällan pratar om hur de faktiskt tänker och agerar just kring att möta olika behov.

I rollen som specialpedagog ser jag det av vikt att ha djupare kunskap kring olika faktorer som spelar roll för ”att det blir som det blir” i verksamheten. Detta i en strävan efter att barn bemöts väl och erbjuds en god och gynnsam verksamhet. Som jag ser det är barn som på något vis ”utmanar” de vuxna extra sårbara i mötet med den verksamhet som bedrivs (Danielsson & Linderoth, 1996). Några av pedagogerna beskriver händelser utifrån sina erfarenheter kring hur pedagoger försökt träna barn som har svårt att sitta stilla med att öva på att sitta stilla istället för att se över hur intressant innehållet är för barnen och därmed komma åt motivationen att sitta stilla.

Två av grupperna beskriver att de tar hjälp av specialpedagogen när de har uppmärksammat någonting i barnets beteende. De vill då ha stöd för i att definiera barnets behov och hur de på ett utvecklande sätt skulle kunna arbeta kring barnet. Alla arbetslag uttrycker vikten av gemensam reflektion kring vad de ser och upplever kring barnen och att styrkan finns i att de med olika ögon kan se barnet för att sedan reflektera tillsammans.

En av grupperna menar att de ser alla barn som barn i behov av särskilt stöd och då blir det ingen som sticker ut. De menar också att det barnet som har en diagnos är en stor tillgång och får dem att tänka till. De resonerar att det som är bra för han är bra för alla. Liksom Fischbein (2007) anser de att om en person tillåts att vara annorlunda blir det ett budskap till gruppen att det är positivt med olikheter. Ett kritiskt perspektiv blir synligt genom att pedagogerna i ett av arbetslagen uttrycker hur det är de som vuxna, som måste jobba med sig själva och sin syn på

till exempel rättvisa och vad som anses vara ”normalt”. Samma arbetslag framhåller också hur olikheter är en tillgång och hur det blir synligt för alla barn när olika behov blir tillmötesgående.

### **8.2.2 Vad händer i verksamheten**

Pedagogerna menade att förändringar gjordes i miljön på olika vis. Ett arbetslag framhöll hur de hade tänkt igenom vilket material de hade framme för att det inte skulle bli för mycket. Det skulle vara lätt att hitta och var sak på sin plats. Pedagogerna som arbetade med de yngre barnen beskrev hur de spred ut sig i de olika rummen på förskolan och tog på så vis en stödjande roll i naturliga uppdelningar och i naturliga sammanhang. De framkom också under intervjuerna hur rutinsituationer kunde innebära att de gjorde olika med olika barn både för att vara ett stöd och för att utmana. En av grupperna samtalande i största del utifrån gruppnivå och hade anpassat sin verksamhet utifrån hur gruppen fungerade. Det visade sig vara av vikt att läsa av hur gruppen reagerade på olika aktiviteter och rutiner. Fungerade det inte blev det en tydlig signal för att tänka om och göra annat. En slutsats av det var att de vuxna i förskolan visade genom samtalen att de tog ansvar både genom att samarbeta med varandra och genom att de samtalande kring en medvetenhet om att miljön både kan förebygga och skapa problem (Kadesjö, 2008).

När några av pedagogerna beskrev hur de upplevde att sin grupp hade stort rörelsebehov och då förändrade verksamheten för att möta just dessa behov. De arbetade mer med att lära genom rörelse och utnyttjade promenader och vistelse i skogen för lärande och gemensamma upplevelser. Vilan efter maten var också något som de hade förändrat utifrån hur barnen uttryckte sina behov. Detta är något som jag anser stämma väl med Skolverkets beskrivning (2005) om att det är verksamheten i förskolan som ska utgå från barns olikheter och att det är pedagogerna som ska ompröva och förändra verksamheten utifrån de barn som deltar. Det egna förhållningssättet ska vara föremål för reflektion.

När pedagogerna som arbetar med de yngre barnen beskrev hur de vid tillfälle valt att ha kvar vissa barn på småbarnsavdelningen. Detta för att de som pedagoger har ansett att barnen har haft behov av det. Utifrån sociokulturella teorier och Vygotskijs grundtankar om att vi lär genom stöttning av mer kompetenta personer genom interaktion och imitation (Säljö, 2005) kan detta tolkas som en krock. Förskolans läroplan grundas på interaktionistiska och kontextuella teorier men som Lindgren (2006) framhåller vilar förskolan fortfarande tungt på en utvecklingspsykologisk grund. Genom studien blir det tydligt att det ger didaktiska konsekvenser av hur barnets behov har identifierats och vad konsekvensen blir. I detta fall att barnet inte ges tillträde till interaktion med de äldre barnen i förskolan. Ett kompensatoriskt synsätt intas när resonemang handlar om att barnet behöver få mogna och alltså uppnå en nivå som de andra barnen antas ha i gruppen för äldre barn på förskolan. Detta är något som Haug (1998) beskriver som ett typiskt kompensatoriskt perspektiv. Förklaringar kring dessa resonemang som pedagogerna för, ser jag som att det kompensatoriska perspektivet har varit det dominerande perspektivet inom specialpedagogik. Pedagogerna har en god välvilja enligt min analys, att de vill skydda barnet från en stor grupp och med många intryck högt tempo och högre krav. Givetvis kan man se detta som ett dilemma och det anser jag att pedagogerna är medvetna om genom sitt resonemang kring att det är en balansgång mellan att skydda och att utmana barnet.

Lindgren (2006) menar att följa och observera barns utveckling och lärande är inte det samma som att jämföra med normativa mål finns det något som barnet anses behöva prestera för att få tillträde till avdelningen för äldre barn?

Hos samtliga pedagoger i föreliggande studie framstår en strävan efter att anpassa verksamheten så att den passar alla barn. Det som anses vara bra för barnen som är i behov av särskilt stöd ses också vara bra för alla barn. Något som samtidigt framkommer är hur pedagogerna ser det som viktigt att också kunna "göra olika" för att möta olika behov. Det är något som hade varit intressant att studera vidare, vad det kan innebära i praktiken. Ett av arbetslagen beskriver hur barnet på sin avdelning som är i behov av särskilt stöd får möjlighet att ibland äta med de äldre barnen som sitter vid ett speciellt bord. Detta är något som de beskriver hur han växer av och att han tar ansvar.

### 8.3 Specialpedagogiska implikationer

I resultatet framkommer det hur barn i behov av särskilt stöd blir en anledning för att "tänka till" när det gäller förhållningssätt. Även innehållsmässigt vad som erbjuds barnen i form av aktiviteter, material och rutiner. En viktig del i rollen som specialpedagog är att agera som en kvalificerad samtalspartner, följa det pedagogiska arbetet och skapa utrymme för reflektion.

Något som jag ser som viktigt är också det som Persson (2001) framhåller, hur den specialpedagogiska verksamheten bör ses tillsammans med övrig pedagogik där författaren menar att det är viktigt att synliggöra vad som sker i samspel och interaktionen mellan olika aktörer. Detta för att inte bygga en förståelse enbart på det enskilda barnets beteende eller uppträdande. Utifrån det relationella perspektivet samt den nya förståelse studien har gett ser jag det som mycket viktigt och centralt i specialpedagogens roll att i likhet med det som författaren beskriver kring arbetet för en ökad förståelsegrund om förändringar i barnets omgivning. Något som förutsätts kunna påverka barnets förutsättningar att uppfylla de förväntningar och mål som förskolan har.

Problemet som pedagogerna känner i att "de andra" barnen får stå tillbaka ser jag som en stor specialpedagogisk utmaning. Det blir i studien synligt att det finns en medvetenhet kring att olika behov tar olika mycket tid och kraft från de vuxna och det finns samtidigt en diskussion kring rättvisa. Att se olikheter som en tillgång kan enligt mig bli en svårighet när känslan av otillräcklighet tar över. Detta är något som Eresund och Wrangsjö (2008) menar är komplicerat, att verksamheten både behöver vara generell och passa gruppen samtidigt som vissa barn uppvisar "akuta" behov och beteenden som kräver mycket. I de fallen kan det också bli svårt att se barnets behov i relation till den tid som behovet kräver av de vuxna. Det är då lätt att falla tillbaka i fällan att inte se att verksamheten aldrig kan utformas lika för alla barn och att de barn som behöver särskilt stöd ska få det och att stödet ska utformas med hänsyn till barnets egna behov (Lpfö 98/10).

En annan del som har uppmärksammats utifrån Säljös (2005) förklaring kring sociokulturella perspektivet där kommunikation, språk och samspel är centralt för lärande. I relation till det som undersökningen visar angående *vem som kan vara ett barn i behov av stöd*. Samtliga pedagoger förklarar på olika vis och utifrån sina egna erfarenheter. Det gemensamma tycks vara att när ett barn uppvisar svårigheter i samspel, kommunikation och språk blir de i rollen som pedagoger extra uppmärksamma och börjar samtala kring hur de ska möta barnets behov i verksamheten. En förklaring till det skulle kunna vara att läroplanen för förskolan vilar på

sociokulturella grunder vilket i sin tur kan ge en förklaring kring att det just är grunderna för lärande man som pedagog är mest vaksam på. Lärandeuppdraget är något som också har blivit förtydligt i den reviderade läroplanen för förskolan.

## 8.4 Fortsatt specialpedagogiskforskning

Som fortsatt forskning ser jag ett stort intresse i att undersöka övergångar mellan avdelningar i förskolan. Samtal, organisation och processer när barnet ska gå över från avdelning för yngre barn till avdelningar för äldre barn finner jag mycket intressant. Av egen erfarenhet samt en del i den föreliggande studiens resultat ger indikationer på att denna process kanske är den första där barns behov och vad barnet presterar blir avgörande för vid vilket tillfälle det anses vara dags för nästa steg, alltså när barnet ges grupptillträde till förskolans äldre barn. Hur uppfattas barnet, av vem och utifrån vad? Vad leder det till? Hur samtalas det kring barnet? Är det en organisatorisk fråga och hur ges förklaringar kring övergången? intressant hade varit att ta reda på vilka perspektiv går att urskilja i övergången, vilka teorier som råder och hur ser det ut för ett barn som är i behov av särskilt stöd.

## 8.5 Slutord

Utifrån studiens resultat och min erfarenhet i att nu genomfört föreliggande undersökning ser jag delar som kan vara mycket användbara i ett skolutvecklings syfte. Applicerbart är att i likhet med handledning vara ett led i att utveckla verksamheten. Specialpedagogen har som uppdrag (enligt examensförordningen) att arbeta med skolutveckling. Ur min synvinkel skulle studien kunna fungera som en start i att utveckla förskolans systematiska kvalitetsarbete i syfte att fånga det som blir synligt i studien, att verksamheten skall möta barnens *olika* behov. Det är verksamheten som ska utvecklas för att möta olika behov och därigenom ge barnen förutsättningar att utvecklas positivt. En medvetenhet visar sig bland de intervjuade pedagogerna i studien kring sitt eget förhållningssätt. Det hade varit intressant att utveckla reflektionen kring vilka villkor som skapas för barnen utifrån deras sätt att identifiera barnens behov och utifrån hur det planeras och organiserar verksamheten.

Samtliga deltagare i studien och förskolecheferna har visat stor nyfikenhet kring ämnet. Förskolecheferna har vid telefonkontakt poängterat att det är viktigt att samtala kring barns olika behov. Varje intervjutillfälle har avslutats med att pedagogerna uttryckt att det var ett intressant ämne och att det var mycket givande att samtala kring barns olika behov och hur de väljer att möta behovet i verksamheten. När jag vid ett senare tillfälle återkopplade till förskolecheferna att studien nu var avslutad och att de skulle få ta del av resultatet, uttryckte en av förskolecheferna att pedagogerna hade berättat att intervjutillfället var som ”en hel fortbildning” och att de hade fått upp ögonen kring frågor som det sällan talades om men som påverkade deras verksamhet mycket. Morgan (1998) framhåller att fokusgrupper uppmuntrar till diskussion och interaktion vilket tillåter deltagarna en förändrad uppfattning.

## Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm och Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 66-84). Vetenskapsrådets rapportserie. 5:2007.
- Ahlberg, A. (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Andréasson, I., Ekström, P. & Lundgren, M. (2009). Skolans praktik – att styra mot idealet. I A. Ahlberg (Red), *Specialpedagogisk forskning: En mångfacetterad utmaning* (s.281-298).Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson , M. (2011). *Intervjuer: genomförande, tolkning och reflexivitet*. Malmö: Liber
- Alvesson, M & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Clark, C., Dyson, A. & Millwars, A. (1998). *Theorising special education*. London: Paul Chapman
- Danielsson, L & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande – förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber
- Dysthe, O (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik – ett verksamhetsperspektiv*. Umeå: Umeå universitetet.
- Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I J. Tøssebro (Red.). *Integrering och inkludering*. Lund:Studentlitteratur.
- Eresund, P & Wrangsjö, B. (2008). *Bråkiga barn*. Studentlitteratur
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm och E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.17-35). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Fraser, N. (2003). *Den radikala fantasin*. Mellan omfördelning och erkännande. Göteborg: Daidalos.
- Granbom, I. (2011). *Vi har nästan blivit för bra – Lärares sociala representationer av*

*förskolan som pedagogisk praktik*. (Doktorsavhandling). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Haug, P. (1995). *Specialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket

Heimersson, M. (2009). Elevers särskilda behov – en analys enligt Nancy Fraser. I A, Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s.59-79). Lund: Studentlitteratur.

Hellström, A. (1999). *Ungar är olika*. Stockholm: Liber

Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet: en konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen: en nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan*: Stockholm/Stehag:Symposium.

Jakobsson, I-L. (2002). *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos* (Göteborg Studies in Educational Sciences 185) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Kadesjö, B. (2008). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.

Lindgren, A-C. (2007). *Individuella utvecklingsplaner i förskolan - på vilka grunder?* En aktionsforskningsstudie om pedagogisk dokumentation som verktyg för en interaktionistisk kunskapssyn. Fördjupningsarbete 2. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.

Lundgren, M. (2006). *Från barn till elev i riskzon: en analys av skolan som kategoriseringsarena* (Acta Wexionensia, 98/2006). Växjö: Växjö University Press.

Lutz, K. (2009). *Kategorisering av barn i förskoleåldern*. Malmö: Holmbergs

Markström, A. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. Linköping: Linköpings universitet, Department of Education Sciences.

Moberg, M & Böttiger, E. (1936). *Barnträdgården och dess betydelse för småbarnsåren* (Socialmedicinska sektionens ströskrift, 13). Stockholm: Svenska Fattigvårds- och Barnvårdsförbundet.

Nordin – Hultman, E. (2011). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber AB.

Nilholm, C. (2008). *Perspektiv på specialpedagogik*. Malmö: Studentlitteratur.

Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Malmö: Malmö högskola.

- Persson, A. & Wiklund, L. (2007). *Hur långt är ett äppelskal? Tematiskt arbete i förskoleklass*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (1998). *Specialundervisning och differentiering. En studie av grundskolans användning av specialpedagogiska resurser*. Specialpedagogiska rapporter Nr 10. Göteborgsuniversitetet. Institutionen för pedagogik.
- Persson, B. (2007). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. (2010). *Ska barns kunskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan? Nordic Early Childhood Education Research. Oslo Juni 2010*.
- Sandberg, A & Norling, M (2009). Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder. I A. Sandberg (Red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2010). *Barns lärande fokus i kvalitetsarbetet*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2005). *Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen. (1987). *Pedagogiskt program för förskolan*. Allmänna råd från Socialstyrelsen 1987:3. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 1997:154. *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av barnomsorg- och skola kommittén*. Stockholm: Fritzes.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensk författningssamling (2010:800). *Skollagen*. Stockholm: Fritzes.  
Hämtad från internet den 19 december 2012,  
[http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\\_sfs-2010-800/#K8](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/#K8)
- Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN*. Skriftserie Nr 4. Stockholm: Regeringskansliets Offsetcentral
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tideman, M. Rosenqvist, J. Lansheim, B. Ragnagård, L & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen: om att se olikheter som en resurs i skolan: en studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och avvikelser i skolan*. Högskolan i Halmstad, Malmö Högskola.
- Trost, J. (2004). *Kvalitativa intervjuer*. Uppsala: Studentlitteratur.



- Utbildningsdepartementet. (2010). *Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans läroplan* promemoria (U2010:A)
- Utrikesdepartementet. (2006). *Mänskliga rättigheter – Konventionen om barns rättigheter*. Stockholm: Edita Nordstets tryckeri AB.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat från internet den 22 maj 2012  
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wallskog, C. (1999). *Erövra yrkesrollen. Att växa som förskollärare*. Stockholm:Runa Förlag.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur
- Winther-Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wilkinson, S. (1999). "How useful are focus groups in feminist research?", s.64-79 I *Barbour, R. S & Kizinger, J (Red.) Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. London: Stage Publications
- Williams, P., Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). *Barns samlärande*. Stockholm: Liber.
- Ödman, P-J. (2007) *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordsteds Akademiska Förlag

# Bilagor

## Bilaga 1

Till förskolechef

Jag heter Elin Sarbring och studerar sista terminen på specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitetet. Under hösten 2012 ska jag skriva mitt examensarbete, en magisteruppsats på 15 hp.

Studien jag kommer att genomföra har anknytning till det specialpedagogiska fältet och som ämne har jag valt att studera. *Hur pedagoger samtalar kring barns olikheter, hur barns behov identifieras och möts i förskolan.*

Mina frågeställningar kommer att handla om hur pedagoger identifierar barns olika behov och vad det leder till i verksamheten, för alla barn och specifikt för barn i behov av särskilt stöd.

Mitt önskemål är att få träffa ert arbetslag vid ett tillfälle för att göra en gruppintervju/gruppsamtal, en såkallad fokusgruppsintervju. Ytterligare två förskolor kommer att delta i studien. Mitt urval är att träffa pedagoger som arbetar i förskolan.

Tid för intervjun/samtalet beräknas omfatta 1 timma

Etik

Ert deltagande är frivilligt och alla uppgifter behandlas konfidentiellt, vilket innebär att era namn, förskolans och kommunens inte kommer att identifieras. Jag förhåller mig till regler kring sekretess och tystnadsplikt. Vid analys av arbetet kommer en samlad bild av undersökningen att återges och det är alltså inte av intresse vem som säger vad.

Min förhoppning är att Ni ser tillfället som reflektion kring viktiga frågor om att närma sig uppdraget och begreppet *barns olika behov*

Jag ser fram emot att träffa Er och ta del av era erfarenheter

Elin Sarbring

Handledare vid Göteborgs Universitetet  
Agneta Simeonsdotter Svensson

## Bilaga 2

### Frågeguide

#### Öppningsfrågor

- Berätta hur länge du har arbetat i förskolan, din utbildning och din erfarenhet.

#### Introduktionsfrågor

- Hur tänker ni kring följande läroplanstext?

I läroplanen för förskolan (Lpfö 98/10) står följande:

Verksamheten kan aldrig utformas lika för alla barn. De som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd för sin utveckling skall få detta. Stödet ska utformas med hänsyn till barnets egna behov och förutsättningar.

#### Övergångsfrågor

- Hur brukar ni resonera kring barns olika behov när verksamheten planeras?

#### Nyckelfrågor

- Hur, av vem och utifrån vad identifieras barns olika behov?
- Vem är ett barn i behov av särskilt stöd?
- Hur, av vem och utifrån vad identifieras ett barn i behov av särskilt stöd?
- Vad leder olika behov till i verksamheten?

#### Avslutande frågor

- Vad ser ni som viktigast i mötet med barns olika behov i förskolan?
- Vad kan vara svårt i att möta barns olikheter i förskolan?