



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUT FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Pedagogiska kartläggningar i förskolan.

Charlotta Widman Pettersson

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2012
Handledare:	Cecilia Björck
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	HT12-IPS-20 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2012
Handledare:	Cecilia Björck
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	HT12-IPS-20 SPP600
Nyckelord:	kartläggning, förskola, diskursanalys

Syfte: Att möta alla barns olika behov och förutsättningar är en utmaning för förskolan. Tidigare forskning visar att pedagogernas kunskap och syn på barn är betydelsefull för dokumentationernas innehåll och således även för de pedagogiska kartläggningarna. Genom att undersöka hur förskollärare talar om pedagogiska kartläggningar är det möjligt att studera vilka kunskaper och behov som uttrycks av förskollärarna, samt hur de beskriver arbetet med förskolans särskilda stöd.

Mot bakgrund av detta är studiens syfte att undersöka hur förskollärare talar om pedagogiska kartläggningar och arbetet med förskolans särskilda stöd.

Frågeställningar:

- Hur talar förskollärarna om pedagogiska kartläggningar?
- Hur talar förskollärarna om barns behov av särskilt stöd?
- Hur talar förskollärarna om arbetet med förskolans särskilda stöd?
- Hur talar förskollärarna om metoder för det särskilda stödet?
- Hur talar förskollärarna om kompetens?

Teori: Studien utgår från en postmodern kunskapssyn vilket innebär att världen inte ses som uppbyggd av en given ordning. Det vi ser, hör och känner är beroende av vårt meningsskapande och av den kultur vi lever i. Företeelser och frågor förstås i relation till ett sammanhang och de diskursivt formade sociala och historiska villkor som finns där. Teorier, språk och praktiker ger förutsättningar för och bestämmer vad som går att tala om och göra (Nordin-Hultman, 2004).

Metod: Studien har en diskursanalytisk forskningsansats. Diskursanalys ger möjligheter att förstå hur verkligheten skapas genom språket (Bolander & Fejes, 2009). Språket formas i ett socialt sammanhang, men det har även en formande och skapande sida (Bergström & Boréus, 2000). Studien genomfördes med tre fokusgrupper bestående av förskollärare från tre olika förskolor i samma kommun.

Resultatet visar att förskollärarna i studien ser sig som kompetenta att se behov och att hitta lösningar på svårigheter i den egna verksamheten. Samtidigt visar förskollärarnas tal att det inte är deras uppgift att utforma förskolans särskilda stöd, det ansvaret överlämnas åt specialpedagogen. Förskollärarnas förväntningar på specialpedagogen är bland annat att hon ska bekräfta att förskolan ser och gör "rätt", samt kartlägga barnets svårigheter och utforma det särskilda stödet på förskolan. Observationer och kollegiala samtal uppges av förskollärarna vara de metoder som oftast används i arbetet med kartläggning av barns svårigheter.

Förord

I samtalen med förskollärarna pratades det om ”fräscha ögon” angående specialpedagogen som besöker barngruppen och kanske ser barn och verksamhet ur ett annat perspektiv. Det finns ett starkt fokus på ögon och ”syn” bland oss förskollärare. Efter sex terminer på specialpedagogiska programmet upplever jag att mina ögon inte är så fräscha. Min optiker föreslog progressiva glasögon, mitt mörkerseende är inte vad det varit och ibland är armarna inte tillräckligt långa. Däremot märker jag att min hjärna är fräsch och up-to-date. De här sex terminerna har varit fantastiskt intressanta och lärorika och jag ser barn och förskolan ur ett nytt och spännande perspektiv.

I arbetet med examensarbetet har jag inte varit ensam, även om jag suttit själv vid datorn. Så nu säger jag:

Tack alla förskollärare som ingick i fokusgrupperna. Utan er – ingen uppsats.

Tack Cecilia Björck för lots och ledning.Handledning när den är som bäst.

Tack min lilla familj: Gert-Owe och gossarna Åke och Pelle. Puss!

Charlotta Widman Pettersson, 2013-01-02.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
2 Styrdokument och myndighetstexter	2
2.1 Sammanfattning.....	3
3 Tidigare forskning.....	4
3.1 Dokumentation i förskolan.....	4
3.1.1 Pedagogisk dokumentation.....	5
3.1.2 Pedagogisk kartläggning.....	6
3.2 Bedömningar i förskolan	7
3.2.1 Diagnoser	8
3.3 Sammanfattning.....	8
4 Syfte och frågeställning.....	10
5 Teori.....	11
5.1 Postmodern kunskapssyn.....	11
5.2 Diskurs.....	11
5.3 Specialpedagogiska perspektiv	12
6 Metod.....	14
6.1 Diskursanalytisk ansats	14
6.2 Fokusgruppsintervju som redskap	14
6.2.1 Urval.....	15
6.3 Genomförande	17
6.3.1 Förstudie	17
6.3.2 Fokusgruppsintervju	17
6.4 Etiska principer.....	18
6.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	18
6.6 Analys.....	19
7 Resultat.....	20
7.1 Talet om förskolläraren som expert.....	20
7.2 Talet om resursfördelning som hinder.....	21
7.3 Talet om att se språksvårigheter	22
7.4 Talet om svårigheter som är svåra att definiera.....	22
7.5 Sammanfattning.....	23
8 Diskussion	24
8.1 Metoddiskussion.....	24
8.2 Resultatdiskussion	24
8.3 Specialpedagogiska implikationer	26
8.4 Förslag till fortsatt forskning	26
Referenslista.....	28
Internetkällor:	30
Bilagor	31

1 Inledning

Ett av förskolans uppdrag är att dokumentera alla barns lärande och utveckling. Läroplanen föreskriver att "Arbetslaget ska kontinuerligt och systematiskt, följa upp och analysera varje barns utveckling och lärande samt utvärdera hur förskolan tillgodoser barnens möjligheter att utvecklas och lära i enlighet med läroplanens mål och intentioner" (Skolverket, 2010, s.15). I förskolans reviderade läroplan, Lpfö98/10, finns två nya målområden vilka är uppföljning, utvärdering och utveckling samt förskolechefens ansvar (Skolverket, 2010).

Förskolan dokumenterar barnen och verksamheten genom en variation av metoder (Svenning, 2011). Fotografier och barnens egna bilder sätts upp på väggarna, och verksamheten dokumenteras genom skrivna dokument till föräldrar med mera. När pedagogerna märker att ett barn har det svårt i olika situationer så dokumenteras det särskilt utöver den "generella" dokumentationen, för att förskolan ska kunna arbeta stödande där det behövs.

I Skolinspektionens (2012) kvalitetsgranskningsrapport om förskolans förstärkta pedagogiska uppdrag skriver man att de tydligare kunskapsmål som förklarats i förskolans reviderade läroplan skapar svårigheter för pedagogerna när det gäller dokumentation, uppföljning och utvärdering. Det finns en osäkerhet hos pedagogerna om var gränsen går mellan å ena sida uppföljning och dokumentation av varje barn och å andra sidan bedömning av barnet. Skolinspektionen menar att det på ett sätt är omöjligt att dokumentera och tala om barnet utan att göra någon slags bedömning. Vad förskolan däremot inte ska göra är "nivåplacerande bedömningar som hänförs till någon typ av åldersnorm, stadietänkande eller liknande" (s.57). Bedömningar pågår alltså hela tiden, men förskolan ska inte ägna sig åt att kategorisera barnen efter ålder eller utvecklingsstadier.

I grundskolan, till skillnad från förskolan, skrivs åtgärdsprogram för de elever som är i svårigheter och då föräldrar (vårdnadshavare) eller lärare misstänker att eleven inte kommer att nå målen. I åtgärdsprogrammet skrivs vilka långsiktiga och kortsiktiga mål skolan har för eleven och vilka åtgärder som vidtas för att nå dem. För att få en överblick över elevens skolsituation så föregås åtgärdsprogrammet av en pedagogisk kartläggning. Skolverket (2008b) skriver att en utredning består av två moment; dels en kartläggning av hur problemen ser ut och dels en diskussion kring olika slutsatser och möjliga orsaker och behov. Upplägg och utseende på den pedagogiska kartläggningen kan se olika ut. Åtgärdsprogrammet baseras alltid på en utredning av vilka behov av särskilt stöd eleven har. På grund av att åtgärdsprogrammet är en allmän handling så ska kartläggningen och åtgärdsprogrammet hållas åtskilda. Förskolan omfattas inte av paragraferna 6-12 om särskilt stöd i skollagen (Regeringen, 2010) men många förskolor väljer ändå att upprätta liknande dokument för barn i behov av särskilt stöd. Förskolans motsvarighet till åtgärdsprogram kallas i föreliggande studie handlingsplan och liksom åtgärdsprogrammet ska den innehålla en beskrivning av vilka barnets behov är och hur förskolan ska tillgodose dem.

Intresset för pedagogiska kartläggningar väcktes dels under mina år som förskollärare och dels under min utbildning till specialpedagog. Jag upplevde att vi inte hade fungerande rutiner för kartläggningar på förskolan där jag arbetar. Under termin tre på specialpedagogiska programmet, SPP 300, ingick att upprätta en pedagogisk kartläggning och en handlingsplan, och då märkte jag att de här dokumentationerna tycks vara både viktiga och svåra att upprätta. Detta gjorde mig nyfiken på att se närmare på hur förskollärare resonerar kring sitt arbete med de pedagogiska kartläggningarna, och ledde så småningom fram till denna studies inriktning.

2 Styrdokument och myndighetstexter

Förskolans läroplan säger att de barn som behöver extra stöd under kortare eller längre tid ska få det (Skolverket, 2010). Stödet ska utformas så att det tar hänsyn till barnets förutsättningar och behov. I förskolans reviderade läroplan läggs större tyngd på att verksamheten ska dokumenteras, följas upp och utvärderas. Dokumentationen ska ske kontinuerligt och systematiskt. Enligt Lpfö 98/10 ska förskollärare ansvara för att:

varje barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt dokumenteras, följs upp och analyseras för att det ska vara möjligt att utvärdera hur förskolan tillgodoser barnens möjligheter att utvecklas och lära i enlighet med läroplanens mål och intentioner (Skolverket, 2010, s.14).

Lpfö 98/10 (Skolverket, 2010) skriver att är det förskolans kvalitet som ska bedömas. Begreppet ”bedömning” är dock ett tvetydigt begrepp. Det kan betyda att värdera något, att göra en uppskattning, att ge ett omdöme, att utvärdera eller betygsätta någon (Vallberg Roth, 2010). Förskolans bedömningar ska göras utifrån ett relationellt och processorienterat perspektiv för att få fatt i kvaliteten vad gäller samspel, miljö- och lärandeaspekter. Syftet med att utvärdera förskolans verksamhet är att den ska kunna utvecklas på ett sådant sätt att alla barn ges de bästa förutsättningarna för utveckling och lärande. I förordet till Lpfö 98/10 föreskrivs pedagogisk dokumentation för att synliggöra verksamheten och som underlag för bedömning av verksamhetens kvalitet (Vallberg Roth, 2010). Grundas förskolans dokumentation av barnen på Lpfö 98/10:s föresatser blir den en del i förskolans kvalitetsarbete och inte bara en bedömning av det enskilda barnet.

Pedagogerna i förskolan är utbildade under olika tidsskeden och enligt Skolinspektionens (2012) kvalitetsgranskningsrapport uttrycker många pedagoger ett mognads- och stadietänkande som är baserat på äldre teorier om barns utveckling. De här synsätten är ofta omedvetna och existerar parallellt med de sociokulturella teorier där tonvikten ligger på det kompetenta barnet och som förskolans läroplan baseras på. Skolinspektionen ser ett behov av att pedagoger i förskolan synar sin teoretiska bas och att de förankrar sitt arbete med barns lärande och utveckling i vetenskapligt baserad litteratur.

I Skolverkets (2008a) ”Tio år efter förskolereformen. Nationell utvärdering av förskolan.” visar en kartläggning av resursfördelning att två av tre kommuner har tilläggsresurser för särskilt stöd. Kartläggningen visar även att det här tillägget endast utgör en liten del av förskolornas totala budget och att resurserna för extra stöd ofta är otillräckliga. Kommunerna som deltog i enkäten ansåg att barn som behöver extra stöd har blivit fler (sedan 2004 då den första nationella utvärderingen av förskolan genomfördes av Skolverket). Skolverket uttrycker att ”en medicinsk diagnos inte är en upplysning om vilket pedagogiskt stöd en elev behöver och att diagnoser aldrig får vara ett villkor för särskilt stöd” (s.14). Förskolans särskilda stöd ska sättas in oavsett om barnet har en diagnos eller ej.

Utvärderingen (Skolverket, 2008a) visar att förskolan i större omfattning än år 2004 observerar, kartlägger och dokumenterar det enskilda barnet. Många förskolor upprättade individuella utvecklingsplaner (IUP), ofta som en följd av politiska beslut eller krav från ledningsansvariga. Några krav på IUP i förskolorna finns varken i förskolans läroplan eller i förordningen om IUP. Skolverkets (2008a) enkät visade att användningen av bedömningsmaterial för enskilda barns utveckling har ökat i förskolorna. Ca 60 % av Sveriges kommuner uppger att förskolorna följer och testar barns språkliga utveckling med hjälp av olika bedömningsmaterial. Skolverket konstaterar att en följd av användandet av dessa bedömningsmaterial, blir att

barns prestationer hamnar i fokus för bedömningarna och att det strider mot förskolans läroplans intentioner.

En av regeringen tillsatt kommitté – Lärarutbildningskommittén (LUK 97) – lämnade 1999 sitt slutbetänkande kring förslag till förnyelse av lärarutbildningen (SOU, 1999:63). LUK 97 anser att en del av de ideologier och normsystem som skola och samhälle styrs av har sin uppkomst i en äldre samhällsordning. Samhället förändras allt snabbare och skolan tvingas att reflektera över sin möjlighet att skapa mening för barns tillvaro, vilket ställer krav på att lärare ska kunna arbeta i ett föränderligt samhälle. I sitt slutbetänkande framhäver LUK 97 hur viktigt det är att lärare kan möta alla barn. En stor verksamhetsmässig och utbildningspolitisk utmaning är hur pedagogerna i förskolan ska handskas med barns olika förutsättningar, kunskaper och behov. Vidare menar LUK 97 att

Det är, enligt Lärarutbildningskommitténs övertygelse, inom den reguljära undervisningen, som differentierings- och individualiseringsproblematiken skall hanteras. Det är därför skolan som helhet som behöver specialpedagogiskt stöd i bl.a. arbetslagen för att utveckla den sammanhållna verksamheten (SOU, 1999:63, s.192).

Specialpedagogiken bör alltså bidra till att förskolan kan möta barns alla olikheter och är ett väsentligt kompetens- och kunskapsområde för utvecklingen av förskolans pedagogiska arbete.

I Skolverket (2008b) beskrivs kartläggning som ett av två steg i skolans utredning av varför en elev har svårigheter i skolan. Det andra steget är en diskussion kring kartläggningen som ska leda till slutsatser om orsaker och behov. I första hand ska fokus ligga på de pedagogiska förutsättningarna kring eleven och elevens lärande och skolsituation ska beskrivas utifrån observationer och objektiva upplysningar från olika håll. Någon liknande beskrivning av kartläggningar i förskolan finns inte, beroende på att arbetet med åtgärdsprogram inte är tvingande i förskolan.

2.1 Sammanfattning

Barn som behöver extra stöd ska få det, enligt förskolans läroplan (Skolverket, 2010). Förskolans stöd ska ta hänsyn till barnets behov och förutsättningar. Bedömningar i förskolan gäller förskolans kvalitet och bör ha ett relationellt och processorienterat perspektiv för att få fatt i kvaliteten vad gäller samspel, miljö- och lärandeaspekter (Vallberg Roth, 2010). Nya tider ställer nya krav på förskollärare. Samhället förändras fort och förskollärare behöver klara av att möta alla barn, och det är en utmaning för förskolan hur man ska hantera barns olika förutsättningar och behov (SOU, 1999:63).

Någon beskrivning av kartläggningar i förskolan finns inte i Lpfö98/10 (Skolverket, 2010). Kartläggningar i grundskolan ska enligt Skolverket (2008b) utgå från observationer och objektiva upplysningar med fokus på elevens pedagogiska förutsättningar, lärande och skolsituation.

3 Tidigare forskning.

Detta kapitel består av flera avsnitt som tar upp olika områden som är intressanta för studien. Avsnitten tar upp bland annat förskolans dokumentation, pedagogiska kartläggningar och bedömningar i förskolan. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

3.1 Dokumentation i förskolan.

Svenning (2011) beskriver utifrån en fokusgruppsstudie med tolv förskolechefer och egen erfarenhet norska förskolors dokumentationsarbete och hur barnen kan bli delaktiga i den, och mycket känns igen även från svenska förskolor. Dokumentation är inget nytt menar författaren. Barns bilder och alster har sedan länge visats upp och fotografier från aktiviteter har satts upp på väggarna. På det sättet har förskolans verksamhet synliggjorts. Pedagogerna försöker visa fram människorna i förskolan och det som händer där. Att dokumentera upplevelser, personligheter och händelser är enligt Svenning en omfattande och svår uppgift. Pedagogen som dokumenterar väljer, medvetet och omedvetet, vad som ska uppmärksammas i verksamheten och dessutom är det inte säkert att pedagogen har all nödvändig information om det som dokumenteras.

För att visa den bredd av metoder för dokumentation som används i norska förskolor, har Svenning delat upp dem i ett antal kategorier:

- ”planer och dokument (som dokumenterar vad man planerar att göra)
- observationer där vuxna skriver ner vad de iakttar, som till exempel löpande protokoll, aktivitetsscheman och praktikberättelser
- barnsamtal
- barnintervjuer
- kartläggning och tester
- uppvisande av barns kreativa alster (teckningar, skulpturer, verbala utsagor osv.)
- fotografier
- video
- mappar (i lådor eller i digital form)
- det som personalen kontinuerligt lägger märke till
- information till föräldrarna om den gångna dagen
- sms
- internet (t.ex. förskolesidor)”. (Svenning, 2011, s. 30)

Att förskolan dokumenterar varje enskilt barn kan ses som stödjande, både för individens lärande och för verksamhetens utveckling. Palla (2011) har i en studie baserad på intervjuer med specialpedagoger, handledarsamtal mellan specialpedagoger och pedagoger samt skrivna dokument forskat om hur pedagoger i förskolan pratar om olikheter och hur det påverkar vår syn på vem som blir ”speciell”. Palla menar att det förekommer kritik mot att den individuella dokumentationen har alltför stort fokus på bedömning av barnet och att förskolan inte ifrågasätter den kunskapssyn eller människosyn som de olika dokumentationerna för vidare. Det framkommer inte i Pallas studie vem som framfört denna kritik. Förskolornas strävan efter en helhetssyn på barnet innebär ett större urval av utvecklingsområden hos barnet, som bedöms och kontrolleras än för ett tiotal år sedan. Då var utvecklingsområden såsom motorisk, kognitiv, språklig och social utveckling vanliga. Nordin-Hultman (2004) har genom två undersökningar av bland annat förskolans organisation av tid och rum; och av hur dominerande tanke-

mönster påverkar förskolans pedagogiska miljö, kommit fram till att den pedagogiska miljön sätter gränser för barnen och på så vis ”skapar” barn i särskilda behov. Numera, menar Nordin-Hultman bedömer förskolorna ofta även områden som empati, självständighet och kreativitet.

Olika studier (Nordin-Hultman, 2004; Svenning, 2011) visar att förskolan många gånger utgår från ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. Det utvecklingspsykologiska tänkandet, menar Nordin-Hultman (2004) kan ses som ett ”vänligt” sätt att se på barns utveckling. Utvecklingspsykologin har betraktats som en garanti för att möta barnet på hans/hennes egen nivå. Dock skriver Rose (i Nordin-Hultman, 2004) att ”utvecklingstänkandet är den mest kraftfulla *normaliserande* vision vi har” (s.164, kursivering i original). Vissa dokumentationer kan bidra till att pedagogernas blickar riktas mot barnet utifrån föreställningar om en normalutveckling som alla barn följer (Palla, 2011). Svenning (2011) menar att det är vi vuxna som bestämmer villkoren för barndomen – hur lång barndomen är, vad vuxna förväntar sig av barn i en viss ålder och vad som anses som kompetent.

Vuxnas barnsyn kan beskrivas som att barnet ses som ”being” (varande) eller ”becoming” (blivande) (Bjervås, 2011). Tanken om skillnaden mellan ”being” och ”becoming” härstammar från utvecklingspsykologin där barnet ses som outvecklat och den vuxna som färdigutvecklad. Betraktade ur ett ”becoming”-perspektiv är barnet omoget och dess mesta värde är vad hon eller han kan bli som vuxen. De vuxnas uppgift enligt detta perspektiv är att ge barnet vad hon eller han behöver för att bli en ”färdig” vuxen. Ett barn sett ur ”being”-perspektiv är däremot ett *kompetent* barn som kan uttrycka önskningar, känslor och intressen och som vuxna lyssnar på (Bjervås, 2011; Svenning, 2011). Begreppet ”det kompetenta barnet” kommer enligt Kjörholt (2005) från internationella diskurser om barnets rätt till delaktighet, som det uttrycks i FN:s barnkonvention, och presenteras ofta som ersättare för äldre begrepp där barn beskrivs som sårbara och i behov av omsorg. Enligt Kjörholt ersätter begreppet ”det kompetenta barnet” de tidigare uppfattningarna av barnet som sårbart och i behov av omsorg. Ett av förskolans uppdrag är att lägga grunden för ett livslångt lärande (Skolverket, 2010), och Kryger (i Bjervås, 2011, s.38) menar att begreppet ”det kompetenta barnet” passar in i talet om det livslånga lärandet.

3.1.1 Pedagogisk dokumentation

Reggio Emilia är en stad i norra Italien där en pedagogisk filosofi har utvecklats i de kommunala förskolorna under de senaste femtio åren. Reggio Emilias pedagogik har sedan några decennier även influerat många svenska förskolor. Enligt Reggio Emilia Institutet (2012) har Reggio Emilia en pedagogisk filosofi som står för:

- ”ett pedagogiskt arbetssätt, förankrat i en djupt humanistisk livshållning som bygger på en stark tro på människans möjligheter, en djup respekt för barnet samt en övertygelse om att alla barn föds rika och intelligenta, med en stark inneboende drivkraft att utforska världen.
- bejakandet av subjektivitet, olikhet, solidaritet, samarbete och en tro på att man genom att bekräfta barnens individualitet och rättigheter på sikt kan förändra världen i en allt mer demokratisk riktning.
- en pedagogik som ständigt förnyas och utvecklas, med barnens behov som utgångspunkt och i takt med det moderna samhällets snabba förändring. Därför står inte Reg-

gio Emilia för ett pedagogiskt program som man kan "ta över" eller kopiera. Man kan däremot inspireras av grundtankarna och filosofin för att utveckla dem i sitt eget sammanhang, utifrån sina egna förutsättningar”.

Förskolorna i Reggio Emilia använder sig av pedagogisk dokumentation och Lenz Taguchi (1997) menar att pedagogisk dokumentation är ett ”kollektivt arbetsverktyg som bygger på ett gemensamt reflektionsarbete” (s.15). Dokumentationen och reflektionen som uppkommer mellan pedagogerna berättar om vilket förhållningssätt och barnsyn som uppfattas som riktig på förskolan, samt att förhållningssätt och barnsyn avspeglas i hur förskolan väljer att utföra sitt arbete, hur man dokumenterar och hur förskolans miljö arrangeras. I en gemensam reflektion kan, anser Lenz Taguchi, pedagogernas teorier och hypoteser synliggöras, de kan ifrågasättas och nya kan uppstå.

Pedagogisk dokumentation synliggör barnens lärprocesser – hur barnen tänker, hur barnen lär sig och vad de kan samtidigt som den ger kontinuerlig information om var förskolan står just nu i sitt pedagogiska arbete. Enligt Lenz Taguchi ger sådan kunskap förutsättningar för förändringsarbete i förskolan, ett förändringsarbete där fokus ligger på att aktivt omforma förskolans praktik med barnen som utgångspunkt. Först när pedagogerna får syn på sin egen barnsyn och hur den påverkar förskolans praktik, kan de arbeta mot en förändring av arbets- och synsätt. Författaren ställer frågorna: Tror vi att barn ständigt behöver hjälp för att lära och förstå, eller tror vi på barnens egen förmåga att nå kunskap? Tycker vi synd om de barn som har det svårt, eller försöker vi ge dem självkänsla genom att ta fram deras starka sidor och intressen?

3.1.2 Pedagogisk kartläggning

Palla (2011) beskriver att kartläggningar och åtgärdsprogram kan fungera som hjälpmedel i förskolans pedagogiska verksamhet, men att de även kan ”reduceras till bedömningsmallar av vad barn kan och inte kan, är eller inte är, i förhållande till fastställda homogeniserande mallar” (s.14). Palla anser att sådana här bedömningar får betydelse för barnets identitetsskapande processer som påverkas av ifall barnet kan leva upp till förväntningar på beteenden och kunskaper. Pedagogernas blick blir central i arbetet med kartläggningar av ett barn och pedagogernas kunskap om barnet är viktig. Barnet synas och kategoriseras i förhållande till det som anses önskvärt i sättet att förstå hur barn utvecklas och lär. Palla (2011) menar att kartläggningen bestämmer vad som mäts och den påverkar också vart och hur pedagogernas blickar riktas när barnets utveckling ska stödjas.

Enligt Foucault (i Palla, 2011) är maktens viktigaste redskap det skrivna och genom att synliggöra görs makten verksam. Foucault (2003) beskriver en disciplinär makt där bestraffningssystemet innebär att individers prestationer och handlingar utgör grund för jämförelser och särskiljanden. ”Det ständigt verksamma straffsystemet, som går genom alla de olika punkterna och som kontrollerar varje ögonblick inom de disciplinära institutionerna, jämför, differentierar, hierarkiserar, förenhetligar och utesluter. Kort sagt, det normaliserar” (s.184, kursivering i original). Foucaults beskrivning av disciplinära institutioners straffsystem jämförs av Palla med kartläggningar och dokument med färdigformulerade kategorier. Palla menar att barnet hamnar i ”infångande, fastlåsende, formaliserande och jämförande dokument” (s. 124). Pedagogernas blickar styrs mot konstruerade brister hos barnet och dokumentet blir ”en sorts statistiskt sanningsdokument om individen där barnet behäftas med vissa påståenden och brister som förskolan har makten att definiera” (Palla, 2011, s.124f). Bjervås (2011) anser att kartläggningar och bedömningar av förskolebarn blir en angelägen fråga för pedagoger om förskolan ska ses som en praktik som utgår från ”ett livslångt lärande”, samtidigt som tanken

om barns utveckling utifrån ett mognadstänkande och talet om ”det kompetenta barnet” existerar.

Förskolornas kartläggningsmetoder blir enligt Palla (2011) bedömningar och när resultatet av bedömningarna blir föremål för åtgärder leder de till normaliserande strategier för styrning. Författaren menar att metoderna och det skrivna dokumentet/kartläggningen kan liknas vid en slags examensförberedelse, eftersom de ofta leder till ett utvecklingssamtal och att det i examensprocesserna ingår både normaliserande betraktelser och övervakning. Pallas studie visar att pedagogerna i förskolan får problem när de ska sammanfläta talet om att utgå från barnets individuella utveckling samtidigt som förskolan använder sig av kartläggningar och tester som begränsar utrymme för variationer.

3.2 Bedömningar i förskolan

Lutz (2009) har i en fallstudie av hur insatserna för förskolans särskilda stöd är organiserad i en stadsdel i en storstad, forskat kring hur barn kategoriseras i förskolan. Författaren anser att kategorin ”barn i behov av särskilt stöd” är betydelsefull för de pedagogiska bedömningar som görs i förskolan. Barn i särskilda behov bedöms utifrån ett vuxenperspektiv med utgångsläget att dessa barn utgör ett problem. Den här problembilden kan ha syftet att det som framställs som problem ska mötas med stöd som gagnar barnet och förskolans verksamhet. Författaren jämför det kompensatoriska och det demokratiska perspektivet och menar att med ett kompensatoriskt perspektiv gäller det för barnet att nå upp till samma nivå som andra barn inom ett särskilt område. Ett demokratiskt perspektiv innebär däremot att (förskole-)miljön avnormaliseras och att då fler barn innefattas av den allmänna pedagogiken. Hur synen på brister ser ut spelar roll. Är utgångspunkten att bristen finns hos individen så koncentreras arbetet på att öka kunskapen om problemet så att de planerade åtgärderna ska bli effektiva. Om det avvikande beteendet i stället ses som en brist i samspelet mellan barnet och miljön koncentreras arbetet på att omforma miljön så att den passar barnet (Lutz, 2009).

Hjørne och Säljö (2008) har i sin forskning följt diskussioner och förhandlingar i elevhälso-team och belyser frågor om hur lärare och andra förstår och bearbetar barns svårigheter i skolan. Författarna beskriver den så kallade *loopingeffekten* som att ”man hittar det man söker” (s.154). När till exempel kategorin ”barn i behov av särskilt stöd” etableras i förskolans värld så påverkar det hur barnen (i behov av särskilt stöd) uppfattar sig själva, men även hur andra runt omkring dem upplever dem. Loopingeffekten innebär också att när en kategori väl används så blir den en tillgänglig resurs för att beteckna människor eller händelser. Loopingeffekter blir till när vi använder kategorier som vi uppfattar som relevanta och funktionella i olika sammanhang. Hjørne och Säljö anser att kategorierna så att säga ingår i det kollektiva minnet hos exempelvis pedagogerna på en förskola, och att det finns en tendens att tolka beteenden och problem som exempel på en viss kategori.

I bedömningarna av barnens utveckling utgår förskolan ifrån en tänkt normalutveckling och denna tänkta normalutveckling är grundad i pedagogernas teoretiska kunskap och gemensamma erfarenheter av barns utveckling. Om ett barn avviker för mycket från förskolans bild av det normala barnet ökar sannolikheten för en kategorisering av problemet i mötet med verksamheten, där problemet ofta är kopplat till barnet (Lutz, 2009). Den här kategoriseringen kan vara positiv då avvikelserna sätts i samband med en bredare helhetssyn på barnet, men den kan också betyda att barnet bedöms mot förskolans existerande pedagogik.

3.2.1 Diagnoser

Nordin-Hultman (2004) anser att det finns en ”diagnostisk kultur” (s.16) i förskolan. Den ökande dokumentationen medför enligt Nordin-Hultman att alla barn i förskolan omfattas av den diagnostiska kulturen. Förskolornas strävan efter en bredare helhetssyn av barnet innebär inte bara att intellektuella funktioner och inlärningsförmåga bedöms, utan även barnens personlighet och karaktär. Den breda helhetssynen ger fler utvecklingsområden att bedöma och samtidigt ökar risken att det enskilda barnet avviker från det som förskolan anser vara normalt. Barnet görs till något mätbart och transparent genom förskolornas dokumentationsmetoder. Med ett utvecklingspsykologiskt perspektiv blir det viktigt för pedagogerna att veta var i utvecklingen ett barn finns och de får detta ”svart på vitt” genom dokumentationerna (Palla, 2011). Pallas studie visar att ett barn med diagnos kan ge förskolan ökade resurser. Även om resursfördelningen i en kommun inte ska styras av barnens diagnoser är det i verkligheten just diagnoserna som styr vilka resurser som avsätts (Lutz, 2009).

De senaste decennierna har ett antal neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och diagnoser presenterats både inom skolan och i andra sammanhang som till exempel vården och medier (Hjörne & Säljö, 2008). ADHD, autism och Aspergers syndrom är exempel på olika neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Ett barn med en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning beskrivs ofta enligt Hjörne och Säljö i termer som att han ”är högt och lågt”, ”allmänt strulig” och ”okoncentrerad”. Enligt författarna är gruppen av barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar betydligt större än de som har traditionella funktionsnedsättningar (synskador, rörelsehinder, dövhet och utvecklingsstörning). De neuropsykiatriska diagnoserna har blivit en utgångspunkt för skolornas tolkning av barns svårigheter och för resursfördelning. Hjörne och Säljö konstaterar att den neuropsykiatriska diagnosen fungerar som ett filter genom vilket pedagoger, lärare och barn tolkar beteenden och problem. Lutz (2009) menar att diagnosen i sig kan skapa förutfattade meningar om vad som är karaktäristiskt för olika typer av barn och vilken pedagogik som är lämplig i relation till olika funktionsnedsättningar.

Greene (2011) bedriver forskning med fokus på barn med problemskapande beteenden, dock uppges inte hur forskningen genomförts. Författaren beskriver att många barn med en neuropsykiatrisk diagnos betraktas av pedagoger som att de testar gränser, söker uppmärksamhet och är omotiverade. ”Barn med sociala, känslomässiga och beteendemässiga svårigheter saknar viktiga tankefärdigheter” (s. 29) menar Greene. Förmåga att kontrollera sina känslor, att förstå hur ens handlingar påverkar människor omkring sig och förmåga att hantera förändringar är enligt Greene exempel på betydande tankefärdigheter. En diagnos informerar inte om vilka kognitiva färdigheter ett barn eventuellt saknar, och är tämligen oanvändbara när det gäller att förstå barn med beteendesvårigheter, menar Greene.

3.3 Sammanfattning

Dokumentationen av barns utveckling och lärande har förändrats under de senaste årtiondena (Nordin-Hultman, 2004). Från att ha bedömt och dokumenterat områden som motorik och språklig utveckling så omfattar ibland förskolans bedömningar och dokumentationer även egenskaper såsom empati och kreativitet. Flera studier (t.ex. Nordin-Hultman, 2004 och Palla, 2011) visar att förskolans bedömningar många gånger vilar på en utvecklingspsykologisk grund, något som strider mot förskolans läroplan. Förskolans förväntningar och bedömningar påverkar barnets identitetsskapande processer (Palla, 2011) och pedagogernas kunskap om och syn på barnet blir avgörande för hur förskolans beskrivningar och dokumentationer av barnet ser ut.

Barn i behov av särskilt stöd bedöms utifrån ett vuxenperspektiv och utifrån en tänkt normalutveckling som är grundad i pedagogernas erfarenheter och teoretiska kunskap (Lutz, 2009). I all dokumentation och således även de pedagogiska kartläggningarna är pedagogernas perspektiv avgörande för hur barnet beskrivs. Pallas (2011) studie visar att det är svårt för förskolorna att integrera talet om barns individuella utveckling samtidigt som de använder sig av kartläggningar som begränsar utrymmet för variationer.

4 Syfte och frågeställning

Att möta alla barns olika behov och förutsättningar är en utmaning för förskolan. Tidigare forskning visar att pedagogernas kunskap och syn på barn är betydelsefull för dokumentationernas innehåll och således även för de pedagogiska kartläggningarna. Genom att undersöka hur förskollärare talar om pedagogiska kartläggningar är det möjligt att studera vilka kunskaper och behov som uttrycks av förskollärarna, samt hur de beskriver arbetet med förskolans särskilda stöd.

Studiens syfte är att undersöka hur förskollärare talar om pedagogiska kartläggningar och arbetet med förskolans särskilda stöd.

Frågeställningar i särskilt fokus för undersökningen är:

- Hur talar förskollärarna om pedagogiska kartläggningar?
- Hur talar förskollärarna om barns behov av särskilt stöd?
- Hur talar förskollärarna om arbetet med förskolans särskilda stöd?
- Hur talar förskollärarna om metoder för det särskilda stödet?
- Hur talar förskollärarna om kompetens?

5 Teori

Föreliggande studie utgår från en postmodern kunskapssyn och har en diskursanalytisk forskningsansats. I detta kapitel förklaras de teoretiska begreppen postmodern kunskapssyn och diskurs.

5.1 Postmodern kunskapssyn

En postmodern kunskapssyn får fram nya aspekter på den kunskapstradition som förskolans ledande teorier om barns lärande och utveckling är grundade i. Den ger också förutsättningar för andra kunskapsteoretiska antaganden som skapar fokus på det som händer i förskolan (Nordin-Hultman, 2004). Enligt en postmodern kunskapssyn är världen inte uppbyggd av en given ordning. Det vi ser, hör och känner är beroende av vårt meningsskapande och av den kultur vi lever i. Människan kategoriserar *själv* världen och allt går inte att dela in i naturliga eller dualistiska kategorier som svart – vitt, bra – dålig. Företeelser och frågor förstås bara i relation till ett sammanhang och de diskursivt formade sociala och historiska villkor som finns där. Nordin-Hultman menar att språk och begrepp konstruerar vad som uppfattas som verkligt och sant. Teorier, språk och praktiker ger förutsättningar för och bestämmer vad som går att tala om och göra. Den ”typiska sexåringen” skapas i ett socialt sammanhang med de kategorier och begrepp som finns för att tala om sexåringar, och begrepp och kategorier skiljer sig beroende på om man bor i Sverige eller i Japan.

Säljö (2000) skriver om människan att hon inte nöjer sig med att registrera och framställa världen som en opartisk observatör. Tvärtom vill människan förklara, övertyga, förmedla sina kunskaper och skapa intresse. *Narrativ* (berättelser) används som referensramar i sociala praktiker, till exempel förskolan, och dessa referensramar tas ofta för givna (Kjørholt, 2005). Förskollärares narrativ blir viktiga eftersom de synliggör de teorier som förskolans praktik vilar på. Berättelserna visar även hur barnen i förskolan kategoriseras och hur förskolans verksamhet arbetar utifrån dessa kategoriseringar. Med en postmodern kunskapssyn kan dessa teorier och kategoriseringar ifrågasättas och i stället rikta fokus mot hur förskolan förstår och skapar ”barnet” i olika sammanhang.

5.2 Diskurs

Det finns många olika sätt att definiera begreppet diskurs och föreliggande studie utgår från Bolander och Fejes (2009) beskrivning som innebär att en diskurs är ett bestämt sätt att tala om något. Till exempel talet om ”barn”. Diskurser bygger sociala relationer, föremål och världar och enligt Börjesson och Palmblad (2007) är diskurser förenade med kulturella eller sociala områden där de aktiveras och sätts i rörelse av människor. En diskurs kan beskrivas som ett regelsystem, där en del aktörer ges rätt att tala med auktoritet, och andra inte. Diskurser innehåller föreställningar om hur vi ser på världen och vad som anses vara sant. Lenz Taguchi (1997) beskriver exempelvis att när målarfärger och penslar placeras högt upp i en hylla på förskolan så att barnen inte når dem, så är pedagogerna delaktiga i en diskurs som uttrycker att små barn behöver hjälp av vuxna för att hantera färg och penslar. Regelsystemet är inte konstant utan ändrar sig och skapar nytt i form av associationer och logiker (Bergström & Boréus, 2000; Börjesson & Palmblad, 2007). Genom förskollärarnas berättelser framträder deras syn på barnet och på förskolans verksamhet.

Under 1900-talet växte forskares intresse för språkets skapande roll – den språkliga vändningen. Forskarna ansåg att relationen mellan ordet (barnet) och det verkliga barnet inte är skrivet i sten, utan förändras i olika sammanhang, både nutida och historiska (Bolander & Fejes,

2009). Idag kanske "barnet" kopplas samman med någon som har en egen vilja och egna intressen. För hundra år sedan talade man om "barnet" som omoget och ofärdigt. Den språkliga vändningen poängterade att våra sanningar är en språklig sammansättning som hela tiden förändras. Språket ska ses som en handling, inte som en spegel av verkligheten menar Börjesson och Palmblad (2007). "Språket "gör" något med världen; det frammanar eller konstituerar vår verklighet" (s.10). Den verklighet vi upplever är format av och grundat i vårt språk.

Foucault är enligt Bergström och Boréus (2000) den person som oftast kopplas samman med diskursanalys. Foucaults intresse rörde bland annat hur en diskurs var uppbyggd och vad som inneslöts och uteslöts i den (Bolander & Fejes, 2009). Foucault studerade hur skapandet av diskurser leder till att människor kontrolleras genom så kallade utestängningsmekanismer. Han menar att makt utvecklas i relation mellan människor och innebär möjligheter för några och hinder för andra. En utestängningsmekanism kan exempelvis vara det som definieras som sjukt eller inte sjukt, fel eller rätt och det som är förbjudet (Bergström & Boréus, 2000). I Lenz Taguchis (1997) exempel om färger och penslar på en hög hylla, så utesluts "det kompetenta barnet" i den diskursen och fram träder uppfattningen om "det ofärdiga barnet".

För diskursanalysen är *subjektsposition* är ett viktigt begrepp. Genom detta begrepp läggs fokus på vilka möjligheter som ges att uttala sig inom en viss diskurs. De olika aktörerna (individer och yrkesutövare) i en diskurs tillskrivs olika subjektspositioner och dessa skapas diskursivt – i språket. Subjektspositionen bestämmer vilka krav och förväntningar som ställs på diskursens aktörer och styr vilka roller och funktioner som tillskrivs aktörerna. Subjektspositionen styr i vilka frågor och sammanhang aktören kommer till tals och handlar inom diskursen, vilket sätter gränser för handlingsutrymme och möjlighet att påverka (Wreder, 2007).

5.3 Specialpedagogiska perspektiv

Persson (1998) beskriver två perspektiv inom specialpedagogiken: det relationella och det kategoriska perspektivet. I ett kategoriskt perspektiv ses barnets svårigheter som en följd av exempelvis en diagnos eller barnets dåliga hemförhållanden. Motsatsen till det kategoriska perspektivet är, enligt Persson, ett relationellt perspektiv. I ett relationellt perspektiv finns fokus på vad som händer i samspelet, interaktionen eller förhållandet mellan olika aktörer. Det vill säga orsakerna till en viss handling hittas inte hos ett enskilt barns beteende eller uppförande. Ett relationellt perspektiv innebär dessutom att barnets förutsättningar ses relationellt, det vill säga att förändringar i barnets miljö påverkar barnets villkor att uppfylla uppställda krav och mål.

Skolans specialpedagogiska verksamhet hittas inom det kategoriska perspektivet anser Persson, och menar att en orsak till att det relationella perspektivet inte har fått större genomslagskraft handlar om tid. Den specialpedagogiska verksamheten sätts vanligtvis in vid mer eller mindre akuta svårigheter i skolan. Perssons studier om hur specialpedagogisk verksamhet motiveras och genomförs i svensk grundskola visar att elever med socioemotionella svårigheter anses vara ett växande problem och dessa problem får ofta förtur i en organisation med knappa resurser. Det framgår inte i undersökningen varför just de socioemotionella svårigheterna prioriteras. Ett kategoriskt perspektiv legitimerar kortsiktiga åtgärder utan att det görs försök att på lång sikt lösa problemen.

I ett relationellt perspektiv handlar det om långsiktiga lösningar där alla lärare engageras och då den enskilda skolan som system behöver analyseras. Ett utvecklingsarbete av den typen tar tid och svårigheter "här och nu" hamnar utanför fokus, vilket förstås kan vara svårt att berät-

tiga då akuta problem som lämnas olösta motiveras med att förändringsarbete tar tid. Det som pedagogerna upplever som problem kräver omedelbara lösningar och, menar Persson, det tas inte hänsyn till de kortsiktiga åtgärdernas långsiktiga konsekvenser.

6 Metod

Mot bakgrund av studiens syfte, beskrivet i kapitel 3, och en postmodern syn på kunskap och språk, som beskrivs i kapitel 4, har en diskursanalytisk forskningsansats valts. Detta innebär att fokus är på språkets formande funktion. För att undersöka studiens syfte har fokusgruppsintervjuer med förskollärare från tre förskolor ägt rum. De transkriberade intervjuerna har analyserats genom att frågor ställts till texten.

6.1 Diskursanalytisk ansats

Forskningsansatsen för föreliggande studie är diskursanalys. Med diskursanalys ges möjligheter att förstå hur våra verkligheter skapas genom språket (Bolander & Fejes, 2009). Med hjälp av diskursanalysen synas och dekonstrueras texter för att visa hur de både kan utesluta och innesluta, utan att vi är medvetna om det. Dekonstruktion betyder att identifiera och undersöka för-sant-tagna tanke- och handlingsmönster (Nordin-Hultman, 2004) och arbetet med dekonstruktion beskrivs av Lindgren (2006) som "ett motstånd mot det givna" (s.73). Ute- och inneslutningar handlar till exempel om vad som anges vara rätt och fel, normalt och onormalt (Bergström & Boréus, 2000). Om forskningsintresset är att studera vad som tas för givet och vad som görs osynligt genom tal och text, är diskursanalys en bra metod (Bolander & Fejes, 2009). Enligt Denscombe (2009) är utgångspunkten vid diskursanalys att texter och tal "aldrig ska tas för vad de är, utan att de i stället ska undersökas för att avslöja de dolda budskap som de innehåller" (s. 394). Analysen av texterna avslöjar bland annat hur de skapar mening, innehåller dolda budskap och hur de genererar och förstärker kulturella budskap.

I diskursanalysen ses inte språket som ett neutralt redskap för kommunikation. Enligt Bergström och Boréus (2000) formas språket i ett socialt sammanhang, men det har även en formande och skapande sida. Författarna anser att sociala företeelser som exempelvis identiteter och relationer formas av och genom vårt språk. Språket skapar bilder av verkligheten och på så sätt skapas verkligheten av språket. Genom språket påverkas vår syn på till exempel "barnet". Börjesson och Palmblad (2007) beskriver att det inom diskursanalysen handlar om att "egenskaper, tillhörigheter och så vidare, är diskursivt formerade, språkligt burna och satta genom handling" (s.8).

6.2 Fokusgruppsintervju som redskap

Metoden som valts för föreliggande studie är fokusgruppsintervjuer med förskollärare. Wibeck (2010) definierar fokusgruppen som en "gruppdiskussion som är arrangerad av forskaren och mer eller mindre strukturerad" (s.28). En fokusgruppsintervju skiljer sig från den traditionella gruppintervjun genom att medlemmarna i fokusgruppen ska diskutera med varandra och moderatorn ska hålla sig utanför så långt det är möjligt. Denscombe (2009) menar att utmärkande för en fokusgrupp är att mötet har ett bestämt fokus och att diskussionen utgår från en erfarenhet eller sak som deltagarna har liknande kännedom och kunskap om. Wibeck anser att fokusgruppsintervjuer är en bra metod då forskaren har begränsat med tid. Forskaren kan samla in mycket data på ganska kort tid, och en lyckad intervju ger ett dynamiskt underlag för analys på olika sätt. Fokusgruppsintervjuer kan ses som en "snäll" forskningsmetod eftersom forskarens (moderatorns) roll är mindre styrande över gruppdeltagarna och på så sätt sker diskussionen på deras villkor.

En strukturerad fokusgruppsintervju innebär att den som leder intervjun (moderatorn) utgår från en intervjuguide. Deltagarna i fokusgruppen diskuterar ämnen som moderatorn har be-

stämt. En ostrukturerad fokusgruppsintervju är däremot snarare en diskussion mellan medlemmarna i gruppen och moderatorns inblandning i diskussionen är minimal (Wibeck, 2010). Författaren menar att fokusgruppsintervjuer inte handlar så mycket om vad enskilda individer tycker utan mera om hur en särskild grupp talar kring ett visst ämne. En nackdel med ostrukturerade fokusgruppsintervjuer är att diskussionerna kan bli röriga och därför svåra att analysera. Om diskussionen är helt ostrukturerad kan det också hända att ämnen som forskaren tycker är viktiga inte kommer upp. Fokusgruppsintervjuerna för föreliggande studie kan beskrivas som semi-strukturerade, då deltagarna så mycket som möjligt uppmuntras att prata fritt och moderatören håller sig i bakgrunden och använder intervjuguidens frågor bara då det behövs.

Synen på en fokusgrupps idealiska storlek varierar. Denscombe (2009) rekommenderar att gruppen består av mellan sex till nio deltagare, medan Wibeck (2010) anser att minst fyra och mest sex deltagare räcker. Enligt Denscombe används så kallade minifokusgrupper ofta i småskaliga forskningsprojekt och då består fokusgruppen av tre eller fyra deltagare. Det finns för- och nackdelar med både mindre och större grupper. Med en större grupp får forskaren material från ett bredare tvärsnitt av människor och av fler personer vid varje samtal. Nackdelarna med större grupper är bland annat att det finns risk att osäkra människor hämmas när mer utåtriktade medlemmar dominerar samtalet och att diskussionerna blir svåra att dokumentera. Transkriberingen försvåras när ett större antal personer pratar och kanske avbryter och pratar i munnen på varandra.

Moderatorns roll vid en fokusgrupp beror på hur strukturerad eller ostrukturerad intervjun är. Vid en strukturerad fokusgruppsintervju är moderatorns roll mer den traditionella intervjuarens, som ställer på förhand bestämda frågor. Om forskaren däremot strävar efter att deltagarna ska diskutera så fritt som möjligt bör moderatören vara en duktig lyssnare men i övrigt hålla sig passiv (Wibeck, 2010). Denscombe (2009) menar att i stället för att ställa frågor och bestämma ordningsföljden på dem, tar moderatören ett steg bakåt och låter deltagarna tala med varandra. Författaren anser att moderatören ansvarar för att skapa en trevlig atmosfär för samtalet och för att hålla diskussionen på rätt spår. Moderatören ska också introducera stimuli, uppmuntra alla medlemmar i gruppen att medverka samt se till så att hot och kränkningar inte förekommer. Wibeck ställer sig frågan vad moderatören representerar för deltagarna och menar att det kan påverka vad som händer i gruppen. Om moderatören och deltagarna har en liknande bakgrund kan deltagarna känna sig lugnare och kanske vågar säga sådant som de inte annars hade talat om i gruppen. I föreliggande studie har moderatören och deltagarna gemensamt yrke, vilket kan vara en fördel.

I en fokusgruppsintervju kan moderatören använda sig av ett så kallat stimulusmaterial. Det kan vara exempelvis en text eller en bild som har anknytning till det som ska diskuteras och ska väcka frågor i stället för att ge färdiga svar (Wibeck, 2010). Denscombe (2009) menar att ett stimulus även kan vara det som deltagarna har gemensamt, till exempel att de har samma yrke eller att de har samma sjukdom.

6.2.1 Urval.

Denscombe (2009) anser att forskaren bör veta något om de personer som bjuds in till fokusgruppen. Deltagarna väljs ut med utgångspunkt i vilka de är och hur det stämmer med forskningsfrågan. Wibeck beskriver ett strategiskt urval som att forskaren väljer ”utifrån att deltagarna har en tydlig anledning att förhålla sig till ämnet” (s.66). Personerna som bjuds in till föreliggande studie är verksamma inom förskolan och har på olika sätt arbetat med eller stött på en pedagogisk kartläggning. Undersökningen genomförs i förskolan och där arbetar perso-

ner med olika yrken, bland annat förskollärare och barnskötare. Jag väljer att fråga endast förskollärare om att delta i fokusgruppsintervjuerna. Det beror på att olika yrkesstatus kan påverka klimatet i fokusgruppen och att en del medlemmar kan uppfattas som ”bättre” än andra på grund av till exempel utbildning (Wibeck, 2010).

Enligt Stukát (2005) väljer forskaren några intressanta karaktäristika eller särdrag som kan ha betydelse för undersökningen. För min del är de här särdragen att förskolorna ska vara tillräckligt stora, eftersom jag tänkte bjuda in 4-6 förskollärare från varje förskola. Helst ville jag att deltagarna i fokusgrupperna inte arbetar på samma avdelning. Min förhoppning var att det kunde bli en större variation av åsikter och tankar om deltagarna kommer från olika avdelningar, än om de arbetar tillsammans. De tre förskolorna är alla kommunala och valdes på grund av antal avdelningar, på grund av att jag, så vitt jag vet, inte känner någon som arbetar där samt att de tillhör olika ”områden”. Förskolorna finns i samma kommun. Förskolorna i kommunen är indelade i tre områden och eftersom förskolorna inom samma område kan ha liknande dokument och erfarenheter kring pedagogiska kartläggningar så valde jag en förskola från varje område. I kommunen där studien genomfördes finns ett antal fristående förskolor, men de valdes bort på grund av att de inte är tillräckligt stora och alltså inte passar in i studiens särdrag. Vetenskapsrådet (2007) nämner att beroendeställning inte bör förekomma mellan forskare och deltagare och därför valde jag medvetet bort förskolor där vänner till mig jobbar. Jag har arbetat som förskollärare i knappt 20 år och har träffat väldigt många pedagoger i olika sammanhang och då är det är omöjligt att vara helt okänd, anser jag, men valde förskolor som var förhållandevis okända för mig.

Enligt Denscombe (2009) är urvalet beroende av praktiska faktorer som exempelvis att deltagarna ska kunna vara närvarande vid tidpunkten för fokusgruppsintervjun. Jag valde att genomföra fokusgruppsintervjuerna med förskollärare från samma förskola eftersom det hade varit svårt att organisera en träff på något annat sätt. Min egen erfarenhet av ”mötes-tider” på förskolan är att de alltid är uppbokade och inplanerade så att den pedagogiska verksamheten ute på avdelningarna ska flyta på så bra som möjligt. Att försöka skapa en grupp med deltagare från olika förskolor misstänkte jag skulle bli komplicerat då allas mötestider ligger på olika dagar och tider.

Innan fokusgruppsintervjuerna genomfördes samlades de dokument/mallar in som förskolorna använder för pedagogiska kartläggningar. Dessa användes som stimulusmaterial vid samtalen. De olika förskolorna använde olika många dokument/mallar och några dokument ansåg jag inte hade någon betydelse för studien och använde inte dem vid samtalen.

I kommunen där föreliggande studie är genomförd använder förskolorna det norska observationsmaterialet TRAS (Tidig Registrering Av Språkutveckling). TRAS-materialet består av en handbok och ett observationsschema. Projektet som påbörjades år 2000 hade som målsättning att förmedla betydelsen av tidig intervention, öka kunskapen om och intresset för barns språkutveckling samt medverka till att barn som har det svårt med språkinläringen blir registrerade på ett tidigt stadium (Horn, Espenakk & Wagner, 2004). TRAS utgår ifrån vad författarna anser vara ”de traditionella områdena som är relevanta när det gäller språk” (s.12): språkförståelse, uttal, meningsbyggnad, ordproduktion och språklig medvetenhet.

Enligt Horn med flera (2004) ger TRAS-materialet förskolorna möjlighet att registrera det enskilda barnets utveckling på flera olika sätt. Genom observationer kan förskolan bedöma ”barnets utveckling i förhållande till vad som är att förvänta inom de olika åldersnivåerna” (s.13). TRAS-materialet utgår ifrån att de observerade färdigheterna är beroende av ålder. De

åldersrelaterade antagandena baseras på språkvetenskap, småbarnspedagogik och utvecklingspsykologi (Solheim, 2004).

6.3 Genomförande

I detta kapitel presenteras genomförandet av fokusgruppsintervjuerna, etiska principer och studiens reliabilitet, validitet och generaliseringsbarhet. Det avslutande avsnittet handlar om hur analysen av fokusgruppsintervjuerna genomfördes.

6.3.1 Förstudie

Tanken med förstudien var att jag skulle få prova på rollen som moderator och se hur intervjuguiden och stimulusmaterialet fungerar. Genomförandet av förstudien ägde rum på den förskola där jag arbetar och gruppen bestod av fyra förskollärare. Deltagarna informerades om de etiska reglerna och diktafonen sattes på. Intervjun genomfördes med intervjuguiden (bilaga 1) och de dokument som förskolan använder vid upprättande av pedagogiska kartläggningar. Efter avslutad intervju justerades en del frågor och andra tillkom eller togs bort helt.

6.3.2 Fokusgruppsintervju

Tre rektorer kontaktades via ett mail där de informerades om studiens syfte och om tillvägagångssättet inför/under intervjun. Rektorererna tillfrågades om det fanns möjlighet för förskolan att medverka vid en gruppintervju (bilaga 2). Tid och plats för intervju bokades och matris/lathund för förskolornas eventuella pedagogiska kartläggningar mailades till mig innan fokusgruppsintervjuerna. Förskolorna ordnade själva med ett rum för intervjun. De deltagande förskollärarna fick via mail information om Vetenskapsrådets etiska råd och om studiens syfte några dagar innan intervjun (bilaga 3).

Intervjuerna genomfördes i ett rum på förskolan där deltagarna arbetar. Vid intervjuerna informerades deltagarna först om Vetenskapsrådets (2007) etiska regler och därefter startades diktafonen. Tiden för samtalen varierade från en timma till en och en halv timma. Ljudfilerna är dock något kortare, eftersom diktafonen inte startades förrän alla hade satt sig till rätta och deltagarna informerats om de etiska reglerna. Om förskolan hade underlag eller mallar för pedagogiska kartläggningar lades dessa ut på bordet. Första frågan var en runda då deltagarna ombads säga sitt förnamn, sin utbildning och antal år i yrket. Frågorna i intervjuguiden (bilaga 1) ställdes något olika beroende på hur samtalet flöt på och vilka ämnen deltagarna själva kom in på. Jag antecknade sådant som jag ansåg vara viktigt under tiden samtalet pågick. Det var exempelvis ämnen jag ville fråga vidare på och olika teman som diskuterades. I slutet av intervjun sammanfattades samtalet och deltagarna fick frågan om vi hade missat något viktigt eller om de ville tillägga något ytterligare.

I min förfrågan till rektorererna önskade jag fyra till sex deltagare till intervjun. De olika fokusgrupperna blev till slut olika stora: en grupp bestod av tre förskollärare, en annan av fem förskollärare och en tredje bestod av till en början tre pedagoger, med en fjärde pedagog som kom in senare. Min önskan var även att deltagarna skulle vara förskollärare. Vid en av intervjuerna deltog dock dels en barnskötare som utbildar sig till förskollärare och dels förskolans rektor. Att inte endast förskollärare var representerade i fokusgrupperna, och att en av grupperna bestod av färre än fyra deltagare, var en avvikelse från det som ursprungligen planerats för studien.

6.4 Etiska principer

Vetenskapsrådet (2007) har fyra etiska huvudkrav: informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet. Förskollärarna informeras om att deras deltagande är helt frivilligt och att de när som helst kan avbryta sin medverkan. Deltagarna får också information om syftet med undersökningen och deras roll i den. Alla förskollärare i undersökningen är över 18 år och samtycker till sitt deltagande i och med att de tackar ja till att ingå i en fokusgrupp. Vetenskapsrådet (2007) nämner att beroendeställning inte ska förekomma mellan mig och fokusgruppsdeltagarna. För att minimera risken att jag känner någon av de inbjudna förskollärarna, väljer jag förskolor där jag, så vitt jag vet, inte känner någon förskollärare.

Diskussionerna har inte fokus på tredje part (barn/föräldrar) och förskollärarna som deltar blir inte värderade av mig. Jag är bara intresserad av hur deltagarna talar om pedagogiska kartläggningar. Däremot är det möjligt att deltagarna kommer in på kartläggningar av enskilda barn och det kan vara känsliga ämnen.

Konfidentialitetskravet uttrycks av Vetenskapsrådet (2007) som: ”Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem” (s 12). Dokument med namn på barn, förskola, pedagoger med mera avidentifieras i uppsatsen. Nyttjandekravet innebär att ljudfilerna och transkriberingarna från fokusgruppsintervjuerna används endast av mig och till föreliggande studie. De förvaras på USB som bara jag har tillgång till och ljudfilerna raderas när uppsatsen är klar. Deltagarna i fokusgruppintervjuerna avidentifieras vid transkriberingen.

6.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Begreppet *reliabilitet* beskrivs som kvaliteten på forskarens mätinstrument (Stukat, 2005). Ett annat sätt att förklara reliabilitet är som ”felfaktorer” (s.126). En studies *validitet* är avhängig dess reliabilitet och för att få en uppfattning om validiteten kan forskaren ställa sig frågan: ”Undersöker jag det som jag verkligen vill undersöka?” (s.128). Felfaktorer som kan ha påverkat resultatet i föreliggande studie är deltagarnas dagsform – man kanske har haft ett svårt samtal med föräldrar strax innan intervjun och då är tankarna någon annanstans. Yttre störningar kan också påverka deltagarna – intervjun kanske avbryts, telefoner ringer och samtalet kommer av sig.

Jag vill undersöka hur förskollärare talar om pedagogiska kartläggningar i förskolan. Redan under förstudien förstod jag att begreppet *pedagogisk kartläggning* kan vara otydligt och benämnas på flera andra sätt. För att minimera den felfaktorn så var jag noga med att förklara begreppet pedagogisk kartläggning i början av varje intervju. Frågan om deltagarnas ärlighet är viktig att resonera kring (Stukat, 2005). Fokusgrupperna består av pedagoger från samma förskola. Deras inbördes relationer påverkar hur ärliga och öppna de ”kan” och ”vågar” vara, både inför varandra och inför mig. En av fokusgrupperna bestod av pedagoger och deras rektor och där kan deras inbördes yrkesstatus och beroende diskuteras. Vill man som pedagog framstå i bra dager inför chefen? Vilka åsikter anses vara korrekta? Vågar jag vara ärlig med negativa åsikter? Jag bedömer att deltagarnas olika yrken hade betydelse för klimatet och kommunikationen i gruppen, men är osäker på i vilken utsträckning.

Generaliserbarhet handlar om för vem studiens resultat egentligen gäller. Frågan är om föreliggande studies resultat gäller för fler än bara de tre fokusgrupperna. Vid urvalet till studien ville jag ha förskolor från olika enheter. Hade de tre förskolorna tillhört samma enhet är ris-

ken att de har liknande dokument och liknande fortbildning, eftersom enheterna har lite olika inriktningar och planering. På så sätt åstadkom jag ett större representativt urval i *kommunen*. Studien gör inte några anspråk på att vara representativ för någon annan grupp än denna studiens förskollärare.

Begreppet relaterbarhet kan enligt Stukát (2005) användas när ett forskningsresultat inte kan generaliseras till en större grupp. Relaterbarheten innebär att forskaren beskriver förhållandena för sin studie så att andra forskare kan jämföra med egna förhållanden.

6.6 Analys

När fokusgruppsintervjuerna var genomförda påbörjades analysen. Wibeck (2010) menar att genomförande och analys delvis är parallella eftersom analysen börjar redan när den första fokusgruppsintervjun är avklarad. Författaren anser att det är mycket viktigt att vara medveten om vilket tillvägagångsätt som används och att forskaren kan förklara analysprocessen. Bolander och Fejes (2009) beskriver en Foucaultinspirerad diskursanalys och nämner frågor som forskaren kan ställa sig inför analys av materialet:

- ”Vad talas det om?
- Hur talas det om detta?
- Vad framställs som sanning?
- Vilka subjektpositioner framställs?
- Vad utesluts genom detta tal?” (s.88).

Forskaren måste tydligt visa läsaren vilka föreställningar hon eller han letar efter och Denscombe (2009) visar ett antal frågor som forskaren kan ställa sig:

- ”Finns det belägg för att en bredare ideologi kommuniceras genom talet, texterna och bilderna?
- På vilket sätt utövas makt eller inflytande genom talet, texten eller bilden?
- Vems version av verkligheten skildras genom talet, texten eller bilden?
- Finns det människor, objekt eller skeenden som på ett påfallande sätt är frånvarande eller exkluderade?
- Finns det motsägelser i talet, texten eller bilden? Hur hanteras dessa?
- Vad saknas i talet, texten eller bilden?
- Finns det saker som inte sägs, men som man kunde ha förväntat sig vara uttryckta?
- Vilken version av saker och ting framställs som normal/avvikande, legitim/illegitim, moralisk/omoralisk, naturlig/onaturlig, etc.?” (s.398 f).

Vid analysen av de transkriberade intervjuerna utgick jag först från studiens forskningsfrågor och ställde frågorna som nämns ovan av Bolander och Fejes. Några exempel; hur talas det om pedagogiska kartläggningar, vilka subjektpositioner framställs i talet om förskolans metoder för det särskilda stödet? Jag valde även en av Denscombes frågor, nämligen: Finns det motsägelser i talet? Det utskrivna materialet, texten, lästes sedan ett flertal gånger. Därefter ställdes Bolander och Fejes och Denscombes frågor till texten. Under analysarbetet särskiljdes de olika diskurserna åt genom att de markerades med olika färger. Den analyserade texten bearbetades och finns redovisad i resultatkapitlet.

7 Resultat

I kapitlet redovisas fokusgruppsintervjuernas för studien relevanta diskurser; talet om förskolläraren som expert; talet om resursfördelning som hinder; talet om att se språksvårigheter och talet om svårigheter som är svåra att definiera. En sammanfattning avslutar kapitlet.

7.1 Talet om förskolläraren som expert

Under samtalen med förskollärarna framkommer bilden av en samstämmig grupp. Genom uttalanden som ”Vi är ju experter på det här, att hitta lösningar och så. Och titta och granska vår egen verksamhet och våra miljöer och så där” beskriver förskollärarna sig själva som kompetenta och kunniga. Att se och upptäcka barns behov är enligt deltagarna något de har kompetens till och som är typiskt för förskolläraryrket. ”Det ligger i vår yrkesprofession att se” säger en förskollärare. De tre grupperna uttrycker liknande uppfattningar om sitt yrke; förskollärare är kompetenta att se att ett barn är i särskilda behov och de är kompetenta att hitta lösningar på problem.

Förskollärarna talar med stolthet om sin kompetens att upptäcka behov och att hitta lösningar på svårigheter. ”Vi är ju utbildade på det. Vi ska faktiskt visst veta vad vi gör”. Det finns en motsägelse i förskollärarnas tal om sin kompetens. Dels uttrycks att förskollärarna å ena sidan är experter på att hitta lösningar i den pedagogiska verksamheten, men de uttrycker å andra sidan att det inte är förskollärarnas uppgift att utforma förskolans särskilda stöd. ”Vårt jobb som förskollärare är att se behovet. Att det finns ett behov av stöd” menar en deltagare. När det gäller att dokumentera och utforma det särskilda stödet uttrycker deltagarna att det inte är förskollärarnas ansvar. ”Man måste komma ihåg att man inte är någon specialpedagog” säger en av förskollärarna angående bemötandet av utagerande barn och hur förskolan ska dokumentera barnets svårigheter. Förskollärarna uttrycker en förväntan om att specialpedagogen ska tala om vilka åtgärder förskolan bör vidta och framför allt att man ska få specialpedagogens uppfattning om barnet. ”En utomstående som kommer med fräscha ögon. Ser du det vi ser?” säger en av deltagarna. I en annan grupp uttrycker en deltagare liknande förväntningar på specialpedagogen: ”Vad är det jag ser? Ser jag något normalt eller ser jag något som inte är riktigt normalt? Kan du komma och titta?” Förskollärarna vill dels få bekräftelse på sina egna observationer, men även få hjälp med det fortsatta stödet och dokumentationen av det.

Specialpedagogiskt stöd ansöks det om när förskolan gjort allt i sin makt för att tillrättalägga den egna verksamheten och stötta barnet i fråga, uttrycker förskollärarna. I samtalen talas det om skillnader i *när* förskollärarna skriver handlingsplan och/eller söker hjälp från tal- och specialpedagog. Förskolorna söker hjälp tidigare när det gäller svårigheter med språket. ”Då söker man oftast fortare, för där har man ju inte kompetensen själv.” Förskollärarna uttrycker alltså att de inte har kompetens att arbeta med barns språksvårigheter och lämnar över det ansvaret till talpedagogen.

Barnets ålder har också betydelse för när förskolan ansöker om hjälp eller skriver handlingsplan. Deltagarna i några grupper menar att man väntar in den normala utvecklingen hos barnet. ”Men ibland så är det bara en utvecklingsgrej och man vill inte påbörja någonting om det inte finns behov för det” menar en av förskollärarna. Flera gånger under intervjuerna benämns också hur det ”brinner i knutarna” när det gäller äldre barn som ska börja skolan. I en av fokusgrupperna berättas att förskolan nekas hjälp utifrån med hänvisning till barnets låga ålder och att de kan vänta tills hon/han är fem år. I en annan grupp säger en förskollärare att ”kan

du förebygga mycket här då får de ju så mycket lättare i skolan sedan”. Hon uttrycker att det vore bra om förskolan kunde arbeta förebyggande med svårigheter eftersom barnen då får det lättare i grundskolan.

7.2 Talet om resursfördelning som hinder

Förskollärarna uttrycker att det finns en gräns för vad förskolans resurser klarar av när det gäller det särskilda stödet. Detta beskrivs till exempel som att de andra barnen kommer i kläm: ”Jag säger inte att de här barnen som faller utanför ramarna ska ha all hjälp de kan få, självklart, *men* det sker på bekostnad av den övriga gruppen”. En liknande åsikt uttrycks i en annan grupp ” Vi försöker anpassa oss för länge och till slut kan jag väl tänka mig att en hel grupp på kanske arton barn anpassar sig efter det nittonde”. Deltagarna uttrycker att pedagogerna anpassar verksamheten för mycket till ett barn och att man inte räcker till för alla barnen i gruppen. Även om förskolan har bett om hjälp av tal- eller specialpedagog så säger förskollärarna att resurserna inte räcker till. ”De kommer hit med tips och idéer som är jättebra, men det är vi som ska genomföra dem på vår befintliga tid i den befintliga verksamheten, på bekostnad av andra barn, som inte får sin rätta del.” Att det särskilda stödet tar utrymme i den ”vanliga” pedagogiska verksamheten sägs alltså vara ett problem.

Förskollärarna i studien beskriver att man vill barnens väl, men att ramarna är för snäva; barngrupperna är för stora och personaltätheten är för låg. ”... och så hamnar de här, i grupper som är görstora. Totalt upp och ner” uttrycker en av deltagarna. I samma grupp menar en deltagare att ”man ska ta reda på vad barnen har för fel, eller inte vad de har för fel, men vad de behöver stöd i. Men hjälpen kommer aldrig utan det är vi som ska vända ut och in på oss själva och nästan slita håret”. På detta sätt utkristalliserar bilden av förskollärare som vill väl, men som är bakbundna av för dåliga resurser. I förskollärarnas tal om arbetet med förskolans särskilda stöd blir detta en sanning. Deltagarnas perspektiv och förskolans metoder för det särskilda stödet förblir oreflekterat.

I början av de tre fokusgruppsintervjuerna ombeds deltagarna att beskriva hur det går till att upprätta en pedagogisk kartläggning på deras förskola. Dessförinnan har jag förklarat vad jag menar med begreppet pedagogisk kartläggning. Ingen av grupperna berättar med lätthet hur proceduren med kartläggningarna går till. Deltagarna söker stöd av varandra och hjälps åt att formulera en beskrivning. För att kartlägga ett barns svårigheter uppges samtal mellan kollegor och observationer vara de metoder som förskollärarna använder sig av mest: ”Det är ju mycket reflektioner och prat i personalgruppen kring de här barnen”. Genom observationer och samtal med andra pedagoger säger sig deltagarna få en helhetsbild av barnet och utifrån den gemensamma bilden provas olika lösningar. ”För att få en helhetsbild eftersom vi ser olika”. De här observationerna och samtalen dokumenteras sällan, uppger förskollärarna och om de dokumenteras så är det ofta i form av anteckningar. Anledningen till att förskollärarna sällan skriver ner eller sparar observationer och samtal beror på, menar en deltagare, att hon vet hur hon ska arbeta; ”Sen kanske man sparar för mycket i huvudet och inte skriver ner. För man tycker att jag vet hur jag ska jobba”. I en diskussion om att föra loggbok för barn i behov av särskilt stöd säger en förskollärare att ”Det är mycket man borde göra. Och nu hamnar vi där igen, hur mycket... och det läggs ju på hela tiden”. En av de andra deltagarna säger instämmande: ”Det borde man men det finns ju knappt tid till det”. Förskollärarna uttrycker att en för stor arbetsbelastning är orsak till att observationer och samtal inte dokumenteras.

En motsägelse i sammanhanget är hur förskollärarna talar om förskolans resurser och var gränsen går för förskolans särskilda stöd. Tidigare i diskussionen uttrycks att förskolan inte

har möjlighet till anpassning och stöttning av barn i särskilda behov eftersom insatserna är omfattande och tidskrävande. Senare i samtalet talas det om att små insatser kan vara betydelsefulla, och det är synd att barnet inte får det stöd hon/han behöver. ”Ska man då inte få den chansen när man vet att det är så lite som egentligen gäller”, menar en deltagare. I detta sammanhang är det dock insatser från specialpedagog som avses.

7.3 Talet om att se språksvårigheter

Förskollärarna i studien känner sig säkra på att se ett behov, men *vilket* behov de ser framstår som svårare. Är det ett barn som kämpar med språket, till exempel tvåspråkighet eller uttal, så talar deltagarna om att det är ett behov som är enklare att se och dokumentera. ”Det är lite lättare med det språkliga, om det är språksvaga (barn)” säger en av deltagarna. Majoriteten av förskollärarna i studien har fått utbildning i att använda TRAS-materialet och nämner det som ett stöd i att kartlägga barnens språkliga utveckling och behov. En deltagare säger att ”Det språkliga är ju väldigt lätt att dokumentera skriftligt. Det är ju så tydligt. Var problemen ligger och hur uttalet är, eller inte är”. TRAS-materialet hjälper förskollärarna att se inte bara de språkliga behoven. En förskollärare menar att TRAS-materialet ”det är ju om det sociala, och där kan du ju verkligen se mycket mer än bara just språket”. TRAS-materialet omnämns av alla grupperna i arbetet med att kartlägga barnens språkutveckling. Två av grupperna säger att alla barn i barngruppen ska ”TRAS:as” medan en grupp uttrycker osäkerhet kring vad som egentligen gäller. En av grupperna berättar att de uppskattar TRAS-materialet väldigt mycket. ”Det är ett jättebra, enkelt, konkret verktyg för oss.” uttrycker en deltagare. Förskollärarna i den gruppen menar att TRAS-materialet förenklar och förtydligar deras arbete. I en av de andra grupperna konstaterar en förskollärare att ”det är ju vår skolchef som beordrat oss att använda TRAS” och då gör förskolan det.

7.4 Talet om svårigheter som är svåra att definiera

De behov som förskollärarna i studien upptäcker, men inte riktigt kan sätta fingret på benämns som ”det här... sociala” och ”någonting som inte riktigt funkar”. Barn med svårigheter av detta slag beskrivs som utagerande, arga, de har svårt att koncentrera sig och klarar inte av vissa situationer på förskolan, övergångar mellan olika aktiviteter nämns bland annat som problematiska. Förskollärarna uttrycker frustration i arbetet med den här typen av svårigheter. Alla tre grupperna talar om att man försöker tillrättalägga verksamheten. Det görs bland annat genom att dela barngruppen i mindre grupper, genom att ändra rutinerna på avdelningen och genom att förbereda barnet inför nästa aktivitet.

Diagnoser i förskolan talas det inte mycket om i fokusgrupperna. Diagnoser nämns främst i samband med de utagerande barnen. Skillnaden mellan ett barn med diagnos och ett barn med utagerande beteende är att barnet med diagnos ”har en svårighet som varar livet ut” menar en deltagare. Ett barn med utagerande beteende eller sociala svårigheter kan däremot förskolan ”komma in på rätt väg med, bara den (barnet) får lite stöttning”. I samtalet framstår barnet med diagnos som något förskolan inte kan göra något åt. En av grupperna ger uttryck för uppfattningen att barn med neuropsykiatriska diagnoser har blivit mycket fler än tidigare. ”Dom finns ju överallt idag” säger en av förskollärarna. Samtidigt säger man sig vara villrådig i hur förskolans särskilda stöd kan se ut för de här barnen. ”Hur skapar vi den miljön för de barnen i de här stora barngrupperna” frågar sig en förskollärare. En annan deltagare uttrycker att ”vi måste få utbildning i detta, hur gör vi med de här barnen?”. En förskollärare i samma grupp svarar med att det kanske kan komma kartläggningsmaterial kring neuropsykiatriska funktionshinder, vilket i så fall skulle underlätta förskolans arbete.

7.5 Sammanfattning

I förskollärarnas tal framstår förskollärarna som experter på att kunna se behov och kunna hitta lösningar i sin egen verksamhet. När förskolan gjort det som ramar och resurser medger söks hjälp från specialpedagog, säger deltagarna. Förväntningarna på specialpedagogen är att hon ska kunna se barnet i ett nytt ljus, bekräfta att förskolan ser och gör "rätt", samt att specialpedagogen ska kartlägga barnets svårigheter och utforma det särskilda stödet på förskolan.

Förskollärarnas berättelser visar att observationer och kollegiala samtal är de metoder som förekommer mest i arbetet med att kartlägga barns svårigheter. Barns behov av särskilt stöd kategoriseras av förskollärarna som "språkliga svårigheter" och "sociala svårigheter". Språksvårigheter beskrivs av förskollärarna som lättare att upptäcka och att dokumentera, medan sociala svårigheter sägs ha ökat och vara svåra för förskollärarna att hantera i förskolans verksamhet.

8 Diskussion

Kapitlet börjar med en diskussion kring valet av metod för studien, där jag bland annat resonerar kring den diskursanalytiska ansatsen samt antalet deltagare i fokusgrupperna. Därefter följer en resultatdiskussion som innehåller mitt resonemang kring studiens resultat i förhållande till tidigare forskning. Kapitlet avslutas med specialpedagogiska implikationer samt förslag till fortsatt forskning.

8.1 Metoddiskussion

Att välja diskursanalys för föreliggande studie var inte självklart från början. Diskursanalys var helt nytt för mig och när Michel Foucault nämndes blev jag tveksam eftersom jag upplevt att hans texter var svåra att förstå. Efter att ha läst några andra uppsatser med diskursanalytisk ansats, och efter diskussion med min handledare så valdes diskursanalys. Tanken att språket formar vår verklighet och påverkar hur vi agerar tilltalar mig och jag har fått ett nytt perspektiv på människors tal och texter.

Syftet med studien var att undersöka hur förskollärare talar om pedagogiska kartläggningar och metoder för förskolans särskilda stöd. Ett angreppssätt inspirerat av diskursanalys kombinerat med fokusgrupper gav underlag för att undersöka syftet. Som diskursanalytisk forskare är min uppgift att undersöka och analysera vilka bilder av verkligheten förskollärarnas tal ger uttryck för, samt visa vilka konsekvenser dessa beskrivningar kan få. Den redovisade empirin skulle kunna ha presenterats utifrån andra synvinklar och ur andra teoretiska perspektiv, eftersom det finns flera tolkningar av verkligheten.

När jag kontaktade rektorerna bjöds fyra till sex förskollärare in att delta i varje fokusgrupp. De faktiska grupperna bestod av som mest fem personer. Jag upplevde i den största gruppen att jag som moderator kunde ta ett kliv tillbaka och samtalet flöt på ändå. I de andra grupperna var man något mer försiktiga och man frågade ibland om jag fått svar på min fråga, vilket gav känslan av en traditionell gruppintervju. Ett större antal deltagare i grupperna tror jag hade gett ett mer varierat resultat, beroende på att mina frågor skulle kommit i skymundan och att deltagarna själva kommit in på ämnen som intresserade och var viktiga för dem. Jag misstänker också att rektorns medverkan i en av grupperna kan ha påverkat samtalsklimatet. Den gruppen var jämfört med de två andra överlag positiva till det mesta och tyckte att alla beslut och förslag ”uppifrån” fungerade i deras verksamhet. Hade jag haft mer tid för föreliggande studie, och varit bekvämare i forskarrollen skulle jag ha bett att få boka ny tid för intervju. Dels för att bli fler i gruppen och dels för att de deltagande skulle vara förskollärare. Samtidigt så är min egen erfarenhet att det kan vara svårt att frigöra tid för så många samtidigt. Även om förskolan från början planerar att avvara fyra eller sex förskollärare så kan det hända saker som gör att det blir svårt att släppa iväg förskollärare till en intervju.

8.2 Resultatdiskussion

Studiens resultat tyder på att förskollärarna anser sig vara experter på behov, men till en viss gräns. När gränsen är nådd kallas specialpedagogiskt stöd in. Förskollärarna uttrycker att de har kompetens att bemöta ”standard-barn”, som fungerar i förskolans verksamhet och som inte utmärker sig på något vis. Det uttrycks i samtalen att barn i behov av särskilt stöd är specialpedagogens ansvar men förskolans läroplan uttrycker att: ”Personalens förmåga att förstå och samspela med barnet och få föräldrarnas förtroende är viktig, så att vistelsen på förskolan blir ett positivt stöd för barn med svårigheter” (s.5). Detta citat tolkar jag som att *personalen*

på förskolorna faktiskt ska förstå och samspela även med de barn som är i behov av extra stöd, det är inte endast specialpedagogens ansvar.

Förskollärarna menar att förskolan ”anpassar sig för mycket” och att en hel barngrupp får stå tillbaka för ett barn. Det tyder på att förskollärarna har ett kategoriskt perspektiv på barnets svårigheter (Persson, 1998), vilket innebär att det är det speciella barnet som äger problemet och att insatserna riktas mot barnet. Ett relationellt perspektiv däremot, innebär att förskolan ser svårigheter som något som uppstår i mötet med förskolemiljön och att det är miljön som behöver förändras, inte barnet. Förskollärarna säger även att specialpedagogens förslag på insatser blir betungande, eftersom de ska genomföras i förskolans befintliga verksamhet. Den befintliga verksamheten målas upp som något statiskt och stelt, som inte har flexibilitet nog att möta barns olikheter. ”Hänsyn ska tas till barnens olika förutsättningar och behov. Detta innebär att verksamheten inte kan utformas på samma sätt överallt...” (Skolverket, 2010, s.5). En tolkning är att ”överallt” i citatet lika gärna kan vara ”hela tiden”. Den pedagogiska verksamheten bör förändras hela tiden, beroende på barngruppens behov, förutsättningar och intressen. De tre förskolorna inspireras enligt kommunens hemsida av Reggio Emilias pedagogik, och några av Reggio Emilias grundtankar är att olikheter ses som berikande och att samarbete ska uppmuntras (Reggio Emilia Institutet, 2012). På vilket sätt lyser Reggio Emilia-pedagogiken igenom i de tre förskolornas verksamhet? Hur ser förskollärarna i studien på olikheter? Hur olik resten av barngruppen kan ett barn vara innan hon/han "faller utanför ramarna"?

Resultatet visar att observationer och samtal mellan kollegor är de vanligaste metoderna för att kartlägga ett barns svårigheter. Några färdiga mallar används inte av förskolorna, förutom när det gäller den språkliga utvecklingen då TRAS-materialet används. Förskollärarna berättar att de diskuterar barn i behov av särskilt stöd och att de provar olika metoder för att underlätta för barnet. Det förekommer loggböcker över enskilda barn, men de är ovanliga. Det som saknas i förskollärarnas berättelser är *analys* av observationer och samtal. I förskolans reviderade läroplan (Skolverket, 2010) finns ett nytt kapitel om bland annat uppföljning och utvärdering, och där beskrivs analysen som betydelsefull för att visa viktiga utvecklingsområden för förskolan. ”Förskollärare ska ansvara för att varje barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt dokumenteras, följs upp och *analyseras...*” (s.14, min kursivering). Genom en analys av observationer och samtal får förskollärarna syn på både nutid och framtid. Jag menar att analysen av den nuvarande situationen indikerar vad som behöver och kan ändras, och på så vis kan förskolans fortsatta arbete skönjas. Genom att utesluta analysen av det som förskollärarna observerar och samtalar om, går de miste om att synliggöra förskolans egna möjligheter *inom* de befintliga ramarna. I samtalen märks frustration och en del ilska över att inte få de resurser som anses behövas. Deltagarna upplevs ibland som att de stirrar sig blinda på det som inte går att förändra; exempelvis storlek på barngruppen och antal vuxna som arbetar där. Lenz Taguchi (1997) beskriver att pedagogisk dokumentation kan upplysa förskollärarna om nuläget i den pedagogiska verksamheten och samtidigt utgöra grunden för förskolans fortsatta arbete. Pedagogiska dokumentationer kan enligt Lenz Taguchi (1997) synliggöra förskollärarnas förhållningssätt och barnsyn och i förlängningen även öppna för nya sätt att se och förhålla sig till barn.

Förskolorna i föreliggande studie har inga tydliga rutiner för pedagogiska kartläggningar, däremot skrivs handlingsplaner för de barn som anses behöva extra stöd. En av förskolorna uppger att de skriver många handlingsplaner och att det fungerar bra; barnets behov blir synliga och förskolans åtgärder finns på pränt. I kommunen är handlingsplanen ett obligatoriskt dokument när förskolan ansöker om insats från kommunens specialpedagoger. Handlingsplanen

är ett dokument som skrivs när specialpedagogen kräver det, för att hon ska kunna bilda sig en uppfattning om barnets situation. En handlingsplan, med tillhörande kartläggning, borde vara ett dokument för förskollärarna själva, och framför allt för barnet det skrivs för.

8.3 Specialpedagogiska implikationer

Min tolkning av studiens resultat är förskolornas behov av fungerande rutiner för dokumentation av barn i behov av särskilt stöd. Genom att skriva ner observationer och samtal skapar förskolan en bas för analysen. Tydliga rutiner tydliggör förskolans resurser i form av kompetenser och kunskaper; barnsyn och förhållningssätt blir synliga och nya teorier kan implementeras. Förskolans pedagogiska frirum, det utrymme förskolan har till förfogande inom de politiska ramarna, ökar och förskollärarna får större handlingsberedskap i den pedagogiska verksamheten. Detta innebär att förskolans särskilda stöd pågår kontinuerligt, även i väntan på tal eller specialpedagog utifrån, och att barnet får det stöd hon/han har rätt till.

När kommuner har ett centralt team av specialpedagoger och andra professioner riskerar de specialpedagogiska insatserna att bli av akut art. Det är en viss väntetid från ansökan till att specialpedagogen kommer till förskolan och under den tiden verkar förskollärarnas frustration öka och arbetet med det särskilda stödet stanna av. Förskollärarna i föreliggande studie menar att specialpedagogens förslag till insats ofta inte passar förskolans verksamhet. Insatserna upplevs som individuell träning även om de är utformade för en liten grupp barn. Finns specialpedagoger ute på förskolorna kan mycket av det som beskrivits ovan förebyggas. Väntetiden kan förkortas eftersom specialpedagogen redan är på plats i förskolan och är insatt i verksamheten. Det kan vara lättare för förskollärarna att föra en dialog med specialpedagogen om specialpedagogiska insatser, eftersom de är bekanta med varandra och specialpedagogen upplevs mer som en kollega än en specialist som besöker förskolan.

En annan fördel med att ha specialpedagoger anställda i förskolan är att de kan handleda förskollärarna. Under handledningen kan specialpedagogiska frågor behandlas och den pedagogiska verksamheten kan förankras i vetenskapligt baserad litteratur, något som Skolinspektionen (2012) anser vara ett behov för många förskolor. Specialpedagogen skulle kunna vara drivande i de utvecklingsområden som blir synliga i förskolans pedagogiska dokumentationer och hjälpa till med att koppla ihop teori med praktik. ”På det här sättet blir arbetet med pedagogisk dokumentation en viktig bas för både *utvärdering, fortbildning och forskning* av och om verksamheten” (Lenz Taguchi, 1997, s.70, kursivering i original). I förlängningen blir förskolans generella pedagogik något som gagnar även de barn som är i behov av särskilt stöd och tvärtom: specialpedagogiken implementeras i den generella pedagogiken och färre barn ”faller ur ramarna”.

8.4 Förslag till fortsatt forskning

Ett förslag till fortsatt forskning är att undersöka om det är någon skillnad om specialpedagogen finns på förskolan, jämfört med att som i föreliggande studie ansöka om stöd från en central specialpedagogisk grupp. Innebär specialpedagogens närvaro någon skillnad för hur förskollärarna uppfattar sin egen handlingsberedskap när det gäller förskolans särskilda stöd? Finns det förskolor där specialpedagogiken ses som en del av den generella pedagogiken?

Flera gånger i samtalen med förskollärarna i fokusgrupperna talas det om att ”se”. Man ser behov och man ser vad som behöver åtgärdas i verksamheten. Specialpedagogen tillkallas för att med ”fräscha ögon” granska barn och förskolans arbete. Förmågan att observera, förvärvat genom utbildning och praktik, ses som en viktig kunskap av många förskollärare menar

Svenning (2011). Skolinspektionens (2012) kvalitetsgranskningsrapport visar att äldre teorier om barns utveckling existerar tillsammans med nyare sociokulturella teorier. Pallas (2011) forskningsresultat visar att pedagogens blick är viktig i arbetet med kartläggningar av barns svårigheter, och menar också att kartläggningens utformning bestämmer vart pedagogens blick riktas. Blicken och kartläggningsmallar påverkar alltså varandra. Vilken betydelse har förskolläraernas blick när det gäller barns olikheter och vad som gör ett barn speciellt?

Referenslista

- Bergström, Göran & Boréus, Kristina. (2000). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjervås, Lise-Lott. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation i förskolan som bedömningspraktik. En diskursanalys*. Göteborg: Göteborgs universitet. Hämtad från internet 2010-10-25:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25731/1/gupea_2077_25731_1.pdf
- Bolander, Eva & Fejes, Andreas. (2009). Diskursanalys. I A. Fejes och R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s.81- 105). Stockholm: Liber.
- Börjesson, Mats & Palmblad, Eva. (2007). Introduktion. I M. Börjesson och E. Palmblad (Red.), *Diskursanalys i praktiken* (s.7-26). Stockholm: Liber.
- Foucault, Michel. (2003). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Denscombe, Martyn. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Greene, Ross W. (2011). *Vilse i skolan. Hur vi kan hjälpa barn med beteendeproblem att hitta rätt*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjörne, Eva & Säljö, Roger. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Horn, Erna; Espenakk, Unni; Wagner, Åse Kari H. (2004). Bakgrund till utvecklingen av TRAS. I TRAS-gruppen, *TRAS Tidig Registrering Av Språkutveckling*. (s.8-14). Herning: Specialpedagogiskt förlag.
- Kjørholt, Trine. (2005). The competent child and "the right to be oneself": reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. I A. Clark, T. Kjørholt och P. Moss (Red.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (s.151-173). Bristol: The Policy Press.
- Lenz Taguchi, Hillevi. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.
- Lindgren, Monica. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lutz, Kristian. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern: Styrning & administrativa processer*. Malmö: Malmö högskola.

- Nordin-Hultman, Elisabeth. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Palla, Linda. (2011). *Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Malmö: Malmö högskola.
- Persson, Bengt. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. (Specialpedagogiska rapporter, Nr 11). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Regeringen. (2010). *Skollagen*. Hämtad 2012-10-12: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/#K1
- Skolinspektionen. (2012). *Förskola, före skola – lärande och bärande. Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2008a). *Tio år efter förskolereformen. Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008b). *Allmänna råd och kommentarer. För arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Solheim, Ragnar. (2004). Statistisk bearbetning av TRAS-materialet. I TRAS-gruppen, *TRAS Tidig Registrering Av Språkutveckling*. (s.15-17). Herning: Specialpedagogist förlag.
- SOU. (1999:63). *Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Hämtad från internet 2012-12-07: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/24676>
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenning, Bente. (2011). *Vad berättas om mig? Barns inflytande och möjligheter till inflytande i förskolans dokumentation*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Vallberg Roth, Ann-Christine. (2010) Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och dokumentation. I Skolverket, *Perspektiv på barndom och barns lärande. En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år* (s.175-234). Stockholm: Fritzes.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtat från internet 12-12-16: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wibeck, Victoria. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Wreder, Malin. (2007). Ovanliga analyser av vanliga material. Vad diskursteorin kan göra med enkäter. I M. Börjesson & E. Palmblad (Red.), *Diskursanalys i praktiken* (s.29-51). Liber: Stockholm.

Internetkällor:

Reggio Emilia Institutet. (2012). *Om Reggio Emilia*. Hämtat på internet den 12-11-16:
<http://www.reggioemilia.se/>

Bilagor

Bilaga 1. Frågeguide.

Öppningsfrågor.

Runda i gruppen:

- Jag skulle vilja veta ditt förnamn, utbildning och hur länge du har jobbat i förskola.

Introduktionsfrågor.

- Beskriv hur det går till att upprätta/skriva en pedagogisk kartläggning på er förskola.

Frågor som ställs i olika ordning beroende på hur samtalet utvecklas.

- Vad tycker du om matrisen? (Täcker den det som behövs för en pedagogisk kartläggning?)
- Vilka metoder använder ni för att samla in material?
- Vad kartlägger ni?
- Vem bestämmer att en pedagogisk kartläggning ska skrivas?
- Vilken funktion har den pedagogiska kartläggningen?
- Finns det något som är svårt med att upprätta en pedagogisk kartläggning?
- Kan ni få specialpedagogiskt stöd för de pedagogiska kartläggningarna?
- Hur ser det stödet ut i så fall?
- Vilket innehåll har den pedagogiska kartläggningen?

Avslutande frågor.

Runda i gruppen efter sammanfattning av samtalet:

- Vill du tillägga något?
- Har vi missat något viktigt?

Bilaga 2. Brev till rektorer/förskolechefer

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

2012-08-15

Till förskolechef/rektor

Hej!

Mitt namn är Lotta Widman Pettersson och jag läser sista terminen på Specialpedagogiska programmet, Göteborgs universitet.

Jag skriver just nu på min examensuppsats där det övergripande syftet är att undersöka hur förskollärare upplever och hanterar pedagogiska kartläggningar. Enligt studiens syfte är förskollärarnas erfarenheter, upplevelser och förståelse i fokus – så studien har en icke utvärderande karaktär av förskollärarnas erfarenheter och upplevelser.

För att kunna ta del av förskollärarens erfarenheter, förståelse och upplevelser kring pedagogiska kartläggningar är intentionen att genomföra fokusgruppsintervjuer, där syftet är att få en inblick i förskolans och förskollärarens vardag.

Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och dess krav på konfidentialitet för alla inblandade. Varken kommun, förskola eller namn kommer att anges. Det är helt frivilligt att delta i studien samt rättighet att när som helst avbryta sitt deltagande.

Jag undrar om din förskola vill bidra med sina erfarenheter och upplevelser till studien. Fokusgruppen består av 4-6 förskollärare, gärna från olika avdelningar på förskolan. Intervjun tar ca 1-1,5 timma och genomförs i en lokal på förskolan.

Maila tillbaka till mig, om din förskola vill vara med i studien.

Dyker frågor upp kring studien, så ring eller maila till:

Lotta Widman Pettersson

Tel: xxx-xx xx xx

Mail: xxxxxx@xxxx.com

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning

Lotta Widman Pettersson

Bilaga 3. Till förskollärare – Information kring undersökningen.

Mitt namn är Lotta Widman Pettersson och jag studerar sista terminen på Specialpedagogiska programmet, Göteborgs universitet. Mitt examensarbete är en uppsats i specialpedagogik med syftet att undersöka hur förskollärare pratar om pedagogiska kartläggningar.

Metod för undersökningen är s.k. fokusgruppintervjuer som är en typ av gruppintervjuer. Intervjun tar ca 1-1,5 timme och spelas in med diktafon. Fokus ligger på **hur förskollärare pratar om pedagogiska kartläggningar i förskolan** och undersökningen har ingen utvärderande karaktär av förskollärarnas åsikter eller erfarenheter av pedagogiska kartläggningar.

Undersökningen följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och dess krav på konfidentialitet för alla inblandade, vilket innebär att varken namn på deltagare, barn eller förskolor kommer att finnas med i uppsatsen. Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta. De inspelade ljudfilerna raderas när uppsatsen är klar och godkänd.

Har du frågor kring undersökningen, ring eller maila:

Lotta Widman Pettersson

Tel: xxx-xx xx xx

Mail:xxxx@xxxx.com

Tack på förhand!

Lotta