



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Alla barn är (o)lika

- en studie kring möjligheter och hinder för barn i behov av särskilt stöd på en mångkulturell förskola.

Ann-Charlotte Carlsson

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2012
Handledare:	Girma Bernhanu
Examinator:	Göran Lassbo
Rapport nr:	HT12-IPS-22 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2012
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Göran Lassbo
Rapport nr:	HT12-IPS-22 SPP600
Nyckelord:	Interkulturellt förhållningssätt, Kommunikation och lärande, Specialpedagogik

Syfte: Studiens syfte är att utforska vilka pedagogiska möjligheter det finns för barn i behov av särskilt stöd på en mångkulturell förskola för att främja kommunikation, samspel och delaktighet.

Frågeställningar:

- 1) Vilka lärandemiljöer skapar utvecklingsmöjligheter för barn i behov av särskilt stöd på en mångkulturell förskola?
- 2) Vilka möjligheter och hinder finns i verksamheten när det gäller barn i behov av särskilt stöd som har en annan etnisk bakgrund än svensk?
- 3) Hur resonerar pedagogerna kring arbetet att möta barnens behov med fokus på arbetssätt, metoder, strategier och förhållningssätt?

Teori: Då denna studie avser att studera pedagogernas samspel, bemötande och interaktion med barnen genom kommunikation och språk är det genom det sociokulturella perspektivet som det insamlade materialet har tolkats och förstått. Frågeställningarna och syftet med studien är också grundade på synsättet att det är mellan individer och samspelet mellan dem som ett lärande sker, den miljö där individerna verkar i har också en påverkan på samspelet och lärandet (Säljö, 2000).

Metod: Studien är kvalitativ, inspirerad av etnografi och aktionsforskning där jag som forskare deltagit i utvecklingen av förskolans verksamhet och utifrån syftet tagit reda på ställda frågeställningar. Urvalet är ändamålsenligt utifrån en förskola som ligger i ett mångkulturellt område och alla barn i gruppen har annat etnisk bakgrund än svensk. Analysen är baserad på handledningssamtal, observationer samt granskning av en handlingsplan och förskolans vision.

Resultat: Studiens empiri visar på att pedagogerna på förskolan vill skapa en miljö där trivsel, trygghet, regler och struktur skapar möjligheter för alla barn att utvecklas och lära. Pedagogernas förhållningssätt och bemötande är att vara inkännande, lyssna på barnen och göra dem delaktiga i verksamheten. Detta skulle kunna ses som en barncentrerad förhandlingsmiljö (Sheridan, Pramling & Johansson, 2010) och blir en möjlighet för alla barn i gruppen att få förutsättningar för utveckling och lärande. Ett hinder i verksamheten som framkommer från det insamlade materialet är pedagogernas okunskap kring det interkulturella

perspektivet. Pedagogerna talar om detta synsätt som något de har med sig i sin värdegrund och som "allmänt" förhållningssätt och att "alla barn är olika". Hur dessa olikheter tas tillvara och lyfts i verksamheten är dock inte dokumenterat. Klimatet i arbetslaget beskrivs som en viktig aspekt för att skapa en bra arbetsmiljö för både barn och vuxna på förskolan. Tecken som stöd för att skapa fler möjligheter till kommunikation för alla barn och specifikt för barn i behov av särskilt stöd visar sig vara en möjlighet i verksamheten. Att tydliggöra barns individuella behov och följa upp arbetet kontinuerligt verkar också vara avgörande för att ge barnen optimala förutsättningar för utveckling och lärande, detta är dock något som pedagogerna på förskolan behöver ges mer tid för att kunna genomföra, reflektera över och använda sig av i den pedagogiska planeringen.

Förord

Drar en suck av lättnad men känner också redan lite saknad. Det specialpedagogiska programmet som jag tagit del av under tre års tid har varit lärorika år fulla av intressanta föreläsningar, möten med människor, samtal och skratt. Jag minns första gången jag med pirr i magen och förväntan framför mig stegade till pedagogen genom ett snöstormigt Göteborg i januari 2010. Det dröjde dock inte länge innan vi kunde sätta oss ute på trapporna i solskenet under lunchrasterna och njuta av den tidiga vårsolen. Och så rullade det på, vinter, vår, sommar och höst i en rasande fart. För varje termin kändes uppgifterna ouppnåeliga men på något vis lyckades jag hela vägen och är oerhört stolt över detta!

Tack till min handledare, Girma Berhanu som stöttat och ”pushat” på i sann specialpedagogisk anda, genom positivt tänkande och att se möjligheter istället för hinder. Tack för snabb respons och värdefulla tips!

Tack till alla pedagoger på den förskola jag har fått vistas i under hösten och gjort mina samtal och observationer. Det har varit en lite slingrig väg, med reparation och reoveringar och flera lite tunga uppförsbackar, men ni har alltid varit positiva och bidragit med intressanta resonemang under varje samtal.

Ett stort tack till min underbara sambo Claes som ställt upp med att hålla familjecirkusen rullande trots att mamma varit insnöad under högar av litteratur och i vissa perioder helt okontaktbar pga att vara ”i process”.

Tack till alla som är nära mig, släkt, vänner och kollegor, ni har alla trott på mig och stöttat mig.

Olsfors i december 2012

Ann-Charlotte Carlsson

Innehållsförteckning

1. Bakgrund.....	1
2. Syfte och frågeställningar	3
3. Centrala Begrepp	4
Mångkultur	4
Interkulturellt förhållningssätt	4
Barn i behov av särskilt stöd	4
4. Tidigare forskning.....	6
Specialpedagogik som forskningsfält och verksamhet.....	6
Barns lärande i förskolan	7
Specialpedagogik i förskolan	8
Mångkultur och specialpedagogik	9
Interkulturellt förhållningssätt	10
5. Teoretiska ramar	12
Sociokulturellt perspektiv på kunskap och lärande.....	12
Teorier om kommunikation och lärande.	13
6. Metod och genomförande	15
Aktionsforskning som metod.....	16
Handledning	17
Urval	17
Beskrivning av verksamheten	18
Undersökningsgruppen	18
Förändringar under hösten	19
Bortfall	19
Det specialpedagogiska stödets utformning i studien.....	19
Genomförande	19
Handledningssamtalen	20
Deltagande observationer	20
Loggboksskrivande	20
Bearbetning och analys	21
Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet.....	21
Etiska aspekter.....	22
7. Resultat.....	23
Det skrivna om förskolans arbetsätt och metoder.....	23
Den första perioden; uppstartssamtal och observationer.....	24
Den pedagogiska miljön	24
Barns lärande	25
Arbetsätt och förhållningssätt.....	25
Interkulturellt perspektiv.....	26
Sammanfattning av den första perioden	26
Den andra perioden; handledningssamtal och observationer.....	27
Den pedagogiska miljön	27

Barns lärande	28
Arbetsätt och förhållningssätt.....	29
Interkulturellt perspektiv.....	30
Sammanfattning och analys av den andra perioden.....	31
Den tredje perioden; handledning och observationer.....	32
Den pedagogiska miljön	32
Barns lärande	32
Temarbetet Alfons Åberg	32
Arbetsätt och förhållningssätt	33
Interkulturellt perspektiv.....	34
Sammanfattning och analys av den tredje perioden.	34
Den fjärde perioden; avslutningssamtal.....	35
Den pedagogiska miljön	35
Barns lärande	36
Arbetsätt och förhållningssätt	36
Interkulturellt perspektiv.....	37
Sammanfattning och analys av den fjärde perioden	37
Huvudresultat och sammanfattande analys.....	38
8. Diskussion	40
Metodologiska reflektioner	40
Resultatdiskussion	41
Lärandemiljöer som skapar utvecklingsmöjligheter för barn i behov av särskilt stöd på en mångkulturell förskola.	41
Möjligheter och hinder i verksamheten för barn med annat etniskt ursprung än svenskt	42
Pedagogernas syn på att möta barns olikheter med fokus på arbetsätt, metoder, strategier och förhållningssätt.....	44
Pedagogiska implikationer.....	45
Fortsatt forskning.....	45
Referenslista.....	46

1. Bakgrund

Sverige är i dag ett samhälle där mångfald och möten med olika kulturer är vanliga inslag i vardagen. Fler och fler förskolor och skolor i Sverige blir mångkulturella arbetsplatser där barn och elever med annan etnisk bakgrund än svensk befinner sig (Lahdenperä, 2011). Förskolan är en mötesplats för många människor med olika bakgrund och erfarenheter, i en grupp på förskolan med barn från olika etniska bakgrund och som har olika modersmål finns många olika behov och bör behandlas som en heterogen grupp. Myndigheten för skolutveckling beskriver förskolans uppdrag;

”...att skapa en beredskap att ta emot alla familjer samt planera verksamheten utifrån de förutsättningar som finns. Samtidigt ska förskolan ta hänsyn till forskningen, vad de olika styrdokumenterna säger samt arbeta med förhållningssätt och förskolans värdegrund” (s.8, 2008).

Läroplanen för förskolan lyfter också upp möjligheten att lyfta fram olikheter och bevara barnens etniska bakgrund som ett uppdrag vi har i förskolan. Denna möjlighet ska vi ta tillvara och använda oss av som ett verktyg i förskolan.

” Den växande rörligheten över nationsgränserna skapar en kulturell mångfald i förskolan, som ger barnen möjligheter att grundlägga respekt och aktning för varje människa oavsett bakgrund.”
(s.4, Lpfö98/10)

Vilket förhållningssätt pedagogerna har är av stor betydelse för barnens möjlighet till utveckling och lärande. Genom att tänka i nya banor kan pedagogerna också påverka och förändra ett aktivt handlande. Det är i bemötandet och samspelet mellan barn, kollegor och föräldrar som ens förhållningssätt blir aktivt (Liljeroth & Danielsson, 2005). Den specialpedagogiska rollen i förskolan handlar mycket om att få pedagogerna att upptäcka hur deras bemötande, samspel och kommunikation med barnen påverkar dem i dess utveckling och lärande. När pedagoger möter barn i behov av särskilt stöd blir detta extra viktigt eftersom dessa barn oftast har extra behov av ett gott bemötande, uppmuntran och bekräftelse (Klinge, 1999).

I förskolans läroplan finns inga mål för barnen att uppnå, det är verksamheten som ska kvalitetsgranskas och utvecklas inom olika områden för att ge alla barn förutsättningar för att utveckla sin kunskap och förståelse inom dessa. Den pedagogiska verksamheten skall också anpassas till alla barn i förskolan och de barn som behöver mer stöd än andra ska få detta stöd utifrån egna behov och förutsättningar (Lpfö98/10). Detta ställer givetvis höga krav på pedagogerna som möter barn med olika etnisk bakgrund att ta reda på och bemöta barnens olika erfarenheter och behov. Jag blir nyfiken på att ta reda på hur detta ser ut ute i verksamheterna, hur arbetar man med olikheter när det gäller barns kulturella bakgrund?

Flera studier har visat på att barn med annan etniskt bakgrund än svensk har en viss överrepresentation inom särskolan (Berhanu, 2007; Hundeide, 2006; mfl.). Även Rosengvist kommer fram till samma resultat i en studie gjord i Stockholm, Göteborg och Malmö (2009).

Jag arbetar som specialpedagog mot flera förskolor i ett område i en medelstor stad i Sverige. Inom detta område finns flera mångkulturella förskolor där barnen i grupperna kommer ifrån olika etniska kulturer och många är flerspråkiga. Studien är gjord på en förskola i ”mitt” geografiska område och är inspirerad av aktionsforskning där jag valt att följa ett arbetslag som vill utveckla sina gemensamma diskussioner kring den pedagogiska miljön och syn barns

lärande. Enligt forskning är det inte självklart att pedagoger är insatta det interkulturella förhållningssättet trots att de varje dag möts av flera olika kulturer och barn ifrån olika etniskt ursprung (Lahdenperä, 1997; Lunneblad, 2006). Denna studie kan också ses som en utvecklingsprocess för den aktuella förskolans verksamhet och för mig som verksam specialpedagog. Därför blir studiens syfte intressant, att ta reda på vilka pedagogiska möjligheter, hinder och framgångsfaktorer det finns på en mångkulturell förskola för barn i behov av särskilt stöd.

2. Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att utforska vilka pedagogiska möjligheter det finns för barn i behov av särskilt stöd på en mångkulturell förskola för att främja kommunikation, samspel och delaktighet.

Frågeställningar:

- 1) Vilka lärandemiljöer skapar utvecklingsmöjligheter för barn i behov av särskilt stöd på en mångkulturell förskola?
- 2) Vilka möjligheter och hinder finns i verksamheten när det gäller barn som har en annan etnisk bakgrund än svensk?
- 3) Hur resonerar pedagogerna kring arbetet att möta barns olikheter med fokus på arbetssätt, metoder, strategier och förhållningssätt?

3. Centrala Begrepp

Under denna rubrik förklaras de centrala begreppen och termer som används i denna studie.

Mångkultur

Sverige har länge varit ett uppdelat samhälle med olikheter mellan människor när det gäller utbildning, språk, ekonomiska tillgångar osv. som skapar olika kulturella miljöer. I dag tänker vi nästan uteslutande på religion, etnisitet och kultur när vi hör begreppet mångkultur. Mångkultur har ingen värderande innebörd, utan är snarare en beskrivning av hur ett samhälle ser ut och vilket befolkning som finns i det (Lunneblad, 2009).

Mångfaldsbegreppet växte fram genom en förändring i integrationspolitiken under 1990-talet. Från att tidigare varit insatser riktade mot gruppen ”invandrare” blir det nu mer generella åtgärder med tanken att se varje individs behov och se den etniska och kulturella mångfalden som en tillgång i samhället. (prop. 1997/98:16) Mångfaldsbegreppet har ifrågasatts pga. att det kan ses som en positiv och till synes konfliktfri association till olikhet (Lunneblad, 2009).

I studien används begreppet mångkulturell förskola för att definiera att det är en förskola där barnen kommer från många olika kulturer. Detta är enligt Myndigheten för skolutveckling (2009) ett tillstånd till skillnad från begreppet interkulturell vilket står för en process där olika kulturer samverkar för att skapa ömsesidig respekt och förståelse.

Interkulturellt förhållningssätt

Begreppet interkulturell användes i denna studie i samband med att man på förskolor kan ha ett interkulturellt förhållningssätt och/eller arbeta med interkulturell undervisning.

I referensmaterialet ”Flerspråkighet i förskolan” som tagits fram på uppdrag från Myndigheten för skolutveckling (2009) beskrivs vikten av att arbeta med ett interkulturellt förhållningssätt vilket innebär att pedagogerna i förskolan:

...ser alla språk och kulturella perspektiv som viktiga. Interkulturell verksamhet innebär också att skapa miljöer och möten, där olika typer av dialog tillåts och där olika meningar och åsikter är accepterade. (Myndigheten för Skolutveckling, 2009).

Johannes Lunneblad (2009) ger beskrivningen av begreppet interkulturell som en handling, en interaktion. Enligt honom får därför begreppet innebörden av att något sker snarare än att något är .

Att ha ett interkulturellt förhållningssätt innebär alltså att man ser mångfalden i förskolan som berikande och som en tillgång och att man använder de olika kulturella skillnaderna som verktyg för att barnen ska se varandras olikheter för att skapa respekt och förståelse.

Barn i behov av särskilt stöd

Att sätta barn i behov av särskilt stöd i en homogen grupp är någonting som fortfarande existerar men som vi bör komma bort ifrån. Behovet av stöd måste ses som föränderligt och

kan vara tillfälligt (Sandberg & Norling, 2009). Att meningen ”Barn *i* behov av särskilt stöd” har ändrats från ”Barn *med* behov av särskilt stöd” har stor betydelse när det gäller hur synsättet under senare tid har förändrats. Från att ha handlat om att problem och svårigheter finns hos barnet till att barnet är i behov av stöd från sin omgivning och miljön omkring sig. I läroplanen för förskolan blir det också tydligt att det är verksamheten som ska utvärderas och kvalitetsutvecklas och inte det enskilda barnet (Lpfö98/19).

Skolverket (2010) definierar ”barn i behov av särskilt stöd” som barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd för sin utveckling medan Sandberg och Norling (2009) ser fördelar med att inte ha en tydlig definition av begreppet och att risken blir mindre för barnet att få en stämpel på sig samt att åtgärderna bättre kan anpassas efter varje barns individuella behov.

Studiens definition av begreppet syftar till barn som under delar eller hela sin tid på förskolan är i behov av att särskilt stöd dvs. att pedagogerna har uppmärksammat barnets behov och att de i verksamheten behöver förändra någonting för att skapa andra vägar och möjligheter för barnet att lära och utvecklas.

4. Tidigare forskning

Specialpedagogik som forskningsfält och verksamhet

Specialpedagogiken är tvärvetenskaplig, det finns kopplingar till pedagogik, medicin, psykologi, sociologi och filosofi. Fischbein (2007) tar upp förändringen av forskningen kring specialpedagogik från individ till samhälle över tid. Under början av 1900-talet trodde man att då pedagogiska problem uppstod kunde man genom psykologin och beteendevetenskapen finna svar för att "rätta till" problem hos individen. Under åttitalet fick man mer helhetssyn där flera olika discipliner innefattas i specialpedagogiken och i dag väger vi in både barnets individuella förutsättningar och omgivningarna med svårigheterna eller möjligheter som uppstår i mötet mellan dessa. Även Ainscow (1998) menar sig kunna se en historisk förändring där man tidigare har förklarat barns svårigheter utifrån ett medicinskt-psykologiskt perspektiv till att få förklaringar utifrån en social process. Björck-Åkesson och Nilholm (2007) beskriver specialpedagogikens utveckling under tid från att ha handlat om individens förutsättningar (medicinskt och psykologiskt) till att handla om samhälliga och organisatoriska ramar för utbildningsverksamhet. De menar vidare att i dag är det indelningen i ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv som gäller, samtidigt som det finns en enighet i att det är i samspelet mellan olika faktorer och på olika nivåer, från individ till samhälle som utveckling och lärande sker.

Enligt professor Ingemar Emanuelsson är specialpedagogik undervisning/pedagogik till för speciella elever, av speciella lärare och ev. i speciella rum. Han talar också om två olika synsätt att se dessa speciella elever. Dels som "*Elever med svårigheter*" och "*Elever som snabbare kan hamna i situationer som leder till svårigheter*" (personlig kommunikation, Ingemar Emanuelsson, 26 januari, 2010). Emanuelsson menar också att det är skillnad på begreppen integrering och inkludering som är en del av utvecklingen inom specialpedagogik. Integrering är någonting som ska göras med de speciella eleverna medan inkludering är att hålla samman alla olika. Problemet med integrering enligt Emanuelsson är att eleven riskerar att bli isolerad inne i gruppen medan utmaningen men inkludering är att fånga upp de elever som riskerar att stötas ut från gruppen och bli utanför (a.a, 2010)

Ett liknande dilemma kring inkludering framkommer från en undersökning från skolverket där elever själva känner sig utanför i en liten grupp men klarar inte undervisning i helklass (Skolverket, 2006). Enligt Holmström (2010) är det viktigt att specialpedagogen ökar sin kompetens för att möta elevens behov. Enligt henne behövs specialpedagogik när pedagogiken inte räcker till. Analysen är det centrala i specialpedagogens arbete och att kunna se behovet eleven har. Det är viktigt att kunna diskutera utan att ha egna värderingar. Även Ahlberg (2007) menar att specialpedagogiken är de åtgärder som sätts in när pedagogiken inte räcker till. Specialpedagogiken är enligt Ahlberg en koppling mellan forskning, ideologi och verksamhet samt att den är beroende av utbildningspolitiska intentioner

Nilholm (2003) lyfter upp olika perspektiv att se på specialpedagogik. Det kompensatoriska perspektivet syftar till att kompensera eleven för något den behöver. Det är ett segregering, urskiljande synsätt där man använder sig av diagnostisering och metoder för att komma fram till vad barnet/eleven har för behov, som behöver kompenseras. Detta perspektiv kan jämföras med Emanuelsson, Persson & Rosengvists kategoriska perspektiv (2001).

I det kritiska perspektivet är man enligt Nilholm (2003) kritisk till det kompensatoriska synsättet och betonar att man ska skapa situationer speciellt anpassade efter eleven/barnet för att få en bra inläring. Det är en mer samhällsvetenskaplig ideologi som ser till omgivningen och miljön runt eleven/barnet. Även Emanelsson, Persson & Rosengvist ser samspelet mellan aktörerna som en inriktning inom specialpedagogik, det är genom att ändra omgivningen runt en elev i behov av särskilt stöd som man kan påverka möjligheterna till bättre inläring, de talar om det relationella perspektivet. (2001).

Ahlberg (2007) kopplar samman dessa olika perspektiv och synsätt till två övergripande perspektiv inom specialpedagogiken. Individ/diagnostiserande/kategoriskt/kompensatoriskt och relationellt/deltagande/inkluderande/kritiskt. På senare tid har dock dilemmaperspektivet vuxit fram och handlar om att det finns motsättningar inom specialpedagogiken som ej går att lösa (Nilholm, 2003). Enligt Ahlberg hjälper det ingen att konstatera att det finns ett dilemma, då kommer man inte vidare utan fastnar i problematiken. Man måste se den unika situationen för just det barnet/eleven och skapa det bästa lärandet. Detta görs genom ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv. I detta perspektiv förstås lärandet som något som skapas i integrationen mellan människa och det sammanhang hon ingår i (Ahlberg, 2007).

Barns lärande i förskolan

Förskolan är det första utbildningssteget för de flesta barnen i Sverige, starten på det livslånga lärandet. I läroplanen för förskolan (Lpfö98/10) är det lek, lärande, samspel, engagemang och delaktighet som lyfts fram som viktiga ledstjärnor i förskolepedagogiken. Förskolans uppdrag är att ”erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet” (Lpfö98/10, s.8). Skollagen 4:e kap. 2§ säger att:

Förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda barnen en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet.

Läroplanen vilar på sociokulturella teorier där barn lär genom kommunikation och samspel med andra människor och sin omgivning. Den bygger på att barns lärande sker med hela kroppen och det går inte att skilja på barnets kognitiva, sociala och emotionella utveckling. Kunnandet genom fakta, färdigheter, förståelse och förtrogenhet lyfts fram i läroplanen vars främsta mål är att främja lärandet hos små barn för att få en förståelse för sin omvärld (Sheridan, Pramling & Johansson, 2010). Även skolverket (2012:7) betonar att förskolans verksamhet skall främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet, miljön skall vara öppen, innehållsrik och inbjudande. Det är samspelet mellan vuxna och barn som är i fokus och utgångspunkten är att lärandet sker i samspel med omgivningen, interaktivt och relationellt.

Svensk förskola håller hög kvalitet med internationella mått mätt men det finns liten forskning kring i vilken grad förskolan bidrar till barns lärande. Sheridan, Pramling och Johanssons studie (2010) kring vad det är som karaktäriserar förskolan som lärandemiljö visar bla. på att förskolan är en plats där barnets sociala kompetens att samarbeta och leka med andra barn är i fokus samtidigt som föräldrar och pedagoger förväntar sig att barnen utvecklar självständighet, initiativtagande och tillit till sig själva.

Skolverket har utarbetat en kunskapsöversikt kring barns lärande i förskolan (2010), där belyses relationen mellan barndom, lärande och didaktik för att skapa förståelse för vad lärare

i förskola står inför. De problematiserar den förändrade barnsyn som genomsyrar förskolans pedagogik där barnets ansvar och skyldigheter i det egna lärandet har central roll.

Vi menar dock att barnets egenansvar och självstyrning måste problematiseras. Vad innebär det att ta utgångspunkt i barnens egna intressen och erfarenheter för deras relationer till lärande och lärandets innehåll, och för relationen mellan didaktikens två olika vem, pedagogen och det lärande subjektet? Vilka konsekvenser får denna utgångspunkt för likvärdigheten i förskola och skola? (Tallberg Broman & Persson, 2010)

Agneta Simeonsdotter Svenssons studie (2008) visar att när barn har svårigheter med uppgifter i förskolan och förskoleklass är det just delaktighet, samspel och kommunikation som har en stor betydelse för erfandet av svårighet och att lärare i mindre grad än önskat tar barns perspektiv som utgångspunkt. Hon menar vidare att det är i samspelet och kommunikationen som möjligheter och/eller hinder skapas och är förenade med barns eller vuxnas perspektiv.

Specialpedagogik i förskolan

Angående barn i behov av särskilt stöd i förskolan säger skollagens 4:e kap. 9§ att:

Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver.

Förskolan är en verksamhet där alla barn är inkluderade, det är ovanligt med ”särskolor” men det kan finnas resursavdelningar med mindre grupper av barn med fysiska handikapp eller andra specifika diagnoser. Förskolan ska anpassa verksamheten efter varje barns behov och själva förskolevistelsen i sig kan vara ett stöd för ett barn. Björck-Åkesson påpekar att det inte finns några universella åtgärder som fungerar för varje barn utan att det är det specifika behovet av stöd som är utgångsläget när man utformar verksamheten. Hon menar vidare att det är bättre att förebygga problem än att reparera i efterhand, både genom generella insatser i förskolan och individriktade insatser (2009). Eftersom förskolan är en verksamhet som ska anpassas till alla barn och dess olika behov och förutsättningar ställs det också stora krav på pedagogerna när det gäller att utforma verksamheten utifrån detta. Lunneblad tar upp att det i de styrdokument som finns för förskolan har de konkreta förslagen på hur pedagoger ska arbeta med barn i behov av särskilt stöd blivit allt färre, mer ansvar läggs på pedagogerna i verksamheten samtidigt som det under senare år skett flera stora nedskärningar i förskolan (Lunneblad, 2009).

I förskolans läroplan står också uttryckt att det är verksamheten och inte barnet som ska utvecklas och kvalitetsredovisas (Lpfö98/10). Det finns heller inga krav ifrån skollagen på förskolan att skriva åtgärdsprogram och hur dokumentationen kring barn i behov av särskilt stöd ser ut på förskolorna är väldigt individuellt från kommun till kommun. Enligt Skolverket (2008) består stödet till barn i behov i förskolan mestadels av handledning till pedagoger och/eller personalförstärkning i verksamheten.

I dag är det vanligt att specialpedagogiken i förskolan handlar om att se samspelet mellan olika faktorer på olika nivåer som grund för utveckling och lärande. En kartläggning av varje barns svårigheter och miljöerna runt barnet behövs för att se hur verksamheten kan anpassas för att ge möjligheter för utveckling och lärande för barnet (Björck-Åkesson, 2009).

Mångkultur och specialpedagogik

Specialpedagogik och mångkultur är ett område som är komplext. Kombinationen specialpedagogisk undervisning och elever med utländsk bakgrund är relativt outforskat. Enligt European Agency for Development in Special Needs Education's rapport (2009) har ingen stor studie gjorts för att se effekterna av den nya mångkulturella identiteten och dess påverkan på specialpedagogisk undervisning. De beskriver dock ett ökat intresse för situationen för elever i behov av särskilt stöd och med utländsk bakgrund och att åsikterna går isär när det gäller hur dessa barn ska bemötas i skolan för skapa bästa utbildningsmöjligheter. Modersmålet kan både ses som en risk och som ett stöd beroende på hur pedagogen bemöter och lyfter fram olikheterna i gruppen och använder sig av dem i undervisningen. Vikten av att pedagogerna känner till elevens kultur ställs också i forskningen i motsats till att man inte alls behöver veta något om den kulturella bakgrunden.

Man behöver inte veta allt om en persons kulturella bakgrund för att skapa ett bra möte och få arbetet att fungera bra/.../Man behöver inte vara expert på "kultur" eller olika språk. Men man måste möta en person och hans/hennes kultur utan förutfattade meningar/.../det som väger tyngre är vad människor har gemensamt, det som är lika för alla (EADSNE, s. 64).

I skolverkets granskning av särskolan (2011) presenteras att det är fler elever med utländsk bakgrund i särskolan än i grundskolan. Även en studie gjord 2009 (red. Rosenqvist) visar att särskoleelever med utländsk bakgrund i storstäder (Stockholm, Göteborg och Malmö) är överrepresenterade. Tillförlitligheten i utredningsinstrumenten för dessa elever lyfts här samt att det finns skillnader språkligt och kulturellt i mötet mellan föräldrar och skola inför mottagandet i särskolan. Rosenqvist menar också i en tidigare studie att:

"... det behövs ökade kunskaper och kompetenser inom flera områden för att på bästa sätt kunna möta de elever som står i fokus för denna studie. Det behövs dels generell ökad kunskap och kompetens om etniska och kulturella frågor och om livssituationen för personer med utländsk bakgrund, dels kunskap och kompetens om funktionsnedsättningens innebörder och konsekvenser men även om förhållningssätt och metoder att pedagogiskt och socialt möta de behov som finns. Det är en betydande utmaning att kombinera dessa kunskaper och kompetenser och samtidigt vinnlägga sig om att se särskoleelever med utländsk bakgrund och deras familj som individer med egenskaper och förmågor som går utanför de förenklade kategoriseringarna "funktionshindrad" respektive "utländsk bakgrund".(Rosengvist, 2007)

Denna snedfördelning av elever med utländsk bakgrund i särskolor kan enligt EADSNA (2009) tyda på att ordinarie utbildning i en del fall inte har lyckats möta dessa elevers behov. Rapporten ser också bristen av tidigt stöd eller hälsovård, fördomar inom värdlandet om personer med utländsk bakgrund samt svårigheter vid utredning/bedömning som riskfaktorer för dessa elever.

Lahdenperä menar att förskolor och skolor som betraktas som mångkulturella kännetecknas av vanlig svensk monokulturell verksamhet där barn och föräldrar är de som har fel och svårigheter, tex. med svenska språket och kulturen. Hon menar vidare att vi i denna verksamhet då kan skapa svårigheter och problem istället för att ta tillvara på mångfalden (2011). Även Lunneblad kommer fram till liknande slutsatser som visar på att pedagogerna har svårt att använda mångfalden som en resurs i arbetet (2009). Återigen är det pedagogernas bemötande och förhållningssätt som är det centrala i hur barnens inläring och utvecklingsmiljö ser ut. När det gäller barn i behov av särskilt stöd är detta extra viktigt.

Rosenqvist (2007) tar upp att skolmiljön och attityderna i skolan snarare än själva undervisningen är det som skapar problem. Lärandemiljön är också något som Lahdenperä studerat och i sin avhandling (1997) beskriver hon olika miljöaspekter som kan gynna eller missgynna interkulturellt lärande;

1. Mångfalden som utgångspunkt och tankesätt
2. Inkludering och kosmopolitisk kommunikation
3. Interkulturell undervisning
4. ”Disciplin och kärlek”
5. Föräldrasamverkan
6. Mångkulturell skolutveckling

(Lahdenperä, 1997)

Hur ett barns utveckling och lärande kan ske är enligt Kerstin Hundeide (2006) starkt beroende av i vilken sociokulturell värld barnet föds in i. Denna värld är påverkad av olika historiska och kulturella processer. Hon diskuterar kring Piagets tankar kring stadieteori som beskriver generella utvecklingsfaser genom att påpeka att ett barn kan välja eller ledas in på olika utvecklingsspår utifrån vilken påverkan eller vilken mångfald av möjligheter det möts av. Hon menar också att *”För att förstå ett barns utveckling är det inte tillräckligt att förstå barnet som individ, man måste också förstå barnets sociokulturella landskap”* (a a, 2006).

Den västeuropeiska lärandetraditionen som i enlighet med Piagets teorier framhäver att målet för barns utveckling är ”självständighet och kritisk förmåga” är viktigt att diskutera kring när vi i barngrupperna har flera barn som kommer från familjer där en mer traditionell, religiös kultur med lydnad, blygsamhet och respekt för äldre är grundläggande värderingar (Hundeide, 2006).

Interkulturellt förhållningsätt

En granskning som skolinspektionen gjort av 42 förskolor i Sverige framkom det att det på många förskolor saknades ett interkulturellt förhållningsätt, vilket enligt skolinspektionen kan utveckla barnens förmåga att förstå olikheter och ge barnen redskap att förstå världen omkring sig (Skolinspektionen, 2012).

Den forskning kring mångkulturella förskolor som bedrivs i Sverige visar bl.a att interkulturell undervisning sker i ”invandrartäta” områden vilka i sig ofta är segregerade. Detta redan segregerade synsätt på barn i dessa områden kan innebära att interkulturell undervisning blir en speciell undervisning i sig. (Lunneblad, 2009)

Lahdenperä (2004) beskriver begreppet kultur i samband med interkulturell pedagogik som ett isberg med synliga och osynliga delar. I den synliga ”toppen” finns; artefakterna (mat, musik och byggnader), traditioner, tänkande och språk (historier, humor, berättelser, jargong). Under vattenytan befinner sig normer och värderingar (värdesystem, trosföreställningar), kommunikation (relationer), känslouttryck (sinnesstämningar och känslouttryck) och personlighetsaspekter (självkänsla, personlig hållning). För att kunna relatera dessa kulturella faktorer inverkan på barnets utveckling och lärande behövs kunskap om hur barn/elever, föräldrar och pedagoger påverkas av desamma. Hon menar vidare att hela vårt samhälle är i

förändring och att därför detta är ett ämne för alla utbildningar och hela högskolans verksamhet.

I tidigare forskning framkommer det att pedagogerna på förskolan har liten kunskap kring interkulturellt förhållningssätt och att de istället skapar skillnader mellan barnen samtidigt som de framhäver den mångkulturella förskolan som svensk med svenska traditioner och det svenska språkets vikt. Lunneblad har bl a gjort studier på förskolor där han tittat på hur pedagoger talar om barn och föräldrar på en mångkulturell förskola. Där lyfter han fram att pedagogerna skapar skillnader och likheter istället för att ge en återspeglning av dessa redan existerande skillnader och likheter mellan andras och den egna kulturen. Han beskriver det som att de samtalar om de Andra (Lunneblad, 2009). Pedagogerna skapar skillnader som egentligen inte finns. Ronström (1995) tar upp samma fenomen, dvs att pedagogerna på en mångkulturell förskola tenderar att få barnen att tala på svenska, följa svenska traditioner och uppleva naturen. De vill enligt Ronström framhålla förskolan som svensk trots att barnen har anknytning till flera olika nationaliteter. Lunneblad (2009) förklarar detta med att pedagogerna ser det svenska som den enda gemensamma nämnaren hos barnen eftersom blandningen av språk och kulturer är så stor. Detta kan leda till att förskolan bidrar med ytterligare segregation där ”andra” kulturer inte har lika stort inflytande och blir undanskymda och barnen får känslan av att den egna kulturen inte är lika bra som den svenska.

En stort mål att sträva mot i förskolan är att ge barnen möjligheter att utvecklas språkligt. Det framarbetas språkplattformar, språkdokumentationer och språktest för barnen i förskolan och de utgår nästan uteslutande från det svenska språket. Enligt Lunneblad (2009) har det svenska språket en särställning inom utbildningssystemet och beskrivs som nyckeln till det svenska samhället. Det mest naturliga ur ett vidare perspektiv är enligt Myndigheten för skolutveckling att se flerspråkighet och språklig mångfald som det ”normala” och som en värdefull tillgång. En majoritet av världens befolkning är flerspråkig och under 2000-talet betonas vikten av den globala flerspråkigheten som en resurs i skrivningar från EU och Europarådet. Språk och kultur ligger starkt sammankopplat och alla barn utvecklar ett modersmål, samhällets attityder och tillgång till språklig stimulans av barnets olika språk påverkar sedan barnets framtida flerspråkighet (Myndigheten för skolutveckling, 2008).

Det interkulturella förhållningssättet poängterar vikten av att parallellt i förskolan utveckla barnets modersmål och det svenska språket och i förskolans uppdrag står att förskolan ska: *”...medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål”* (Lpfö98 s. 6). Det är enligt Borgström utifrån det språk som individen talar och tänker på som hon utvecklar sin syn på samhället och världen och är då också av stor betydelse för individens integration i en ny grupp eller ett nytt samhälle (2004). Positiva samband har också visat sig mellan tvåspråkighet och kognitiv utveckling. Enligt Vygotskij (Lindqvist, 1999) leder tidig tvåspråkighet hos barn till ett mer flexibelt tänkande vilket gynnar problemlösningskapaciteten och förmågan att se alternativa lösningar på olika problem, detta skulle också kunna ses som ytterligare ett argument för vikten av lyfta den språkliga mångfalden i förskolan som något att sträva mot och se betydelsen av i barnens utvecklingsprocess mot framtida samhällsmedborgare i en mångkulturell värld.

5. Teoretiska ramar

Här beskrivs de teoretiska ramar som studien bygger på, studien avser att studera pedagogernas samspel, bemötande och interaktion med barnen genom kommunikation och språk där för redogörs för teorier om kommunikation och samspel. Frågeställningarna och syftet med studien är också grundade på synsättet att det är mellan individer och samspelet mellan dem som ett lärande sker, den miljö där individerna verkar i har också en påverkan på samspelet och lärandet (Säljö, 2000).

Sociokulturellt perspektiv på kunskap och lärande

Vygotskij var en sovjetisk teoretiker vars tankar kring barns inläring och utveckling har fått en central plats i tänkandet kring pedagogik i förskolan. Lindgvist(1999) belyser hans tankar kring betydelsen av språket och det sociala samspelet för att skapa optimala utvecklingsmöjligheter. Även kultur och samhälle påverkar individens utveckling och Vygotskij menar vidare att inget lärande sker utan att individen samspejar med den sociala omgivningen, både i och utanför skolan (a a).

Intresse är något som Vygotskij ser som den naturliga drivkraften för barnets utveckling. Han menar att utbildning och undervisning bör byggas upp utifrån barnets intresse och att läraren bör ha en handledande roll;

Den psykologiska lagen lyder: innan du försöker uppmana barnet till någon aktivitet, intressera det då för denna, se till att upptäcka om det är moget för den, att det spänner alla krafter som behövs för den och att barnet självt kommer att vara aktivt och läraren bara handleder och inriktar dess verksamhet (Lindgvist, 1999).

Detta samspel mellan barn och pedagog kallar Vygotskij för den proximala utvecklingszonen vilket beskrivs som den nivå mellan vad barnet klarar att utföra på egen hand och vad barnet klarar att utföra med hjälp av stöd. Det är pedagogen som har i uppgift att utifrån barnets erfarenhet och tidigare kunskap lägga nivån något högre så att det blir en utmaning för barnet. Vägledning genom språket eller genom att själv vara modell är den metod som förespråkas (Evenshaug & Hallen, 2001). Även Säljö belyser att för att förstå hur barn lär måste vi relatera kunskaper och färdigheter till omgivningen och till de resurser och utmaningar som finns där. Pedagogens roll i det sociokulturella perspektivet blir att observera, reflektera, planera och agera utifrån barnets proximala utvecklingszon genom att stödja och samspeja med barnet (Säljö, 2005).

Det är alltså kommunikation och språk i ett socialt samspel som är de centrala tankarna i det sociokulturella perspektivet kring kunskap och lärande. ”Att lära sig ett språk är att lära sig tänka inom ramen för en viss kultur och en viss samhällelig gemenskap” (Säljö, 2000). I förskolans läroplan synliggörs dessa tankar genom att ett stort fokus läggs på språket och dialogens betydelse. Det är främst genom leken som barn utvecklar kommunikation och språk på förskolan, lekens roll har alltid varit framlyft och viktig i förskolans pedagogik och har på senare år fått ytterligare fokus som det mest centrala för barns utveckling och lärande. Utifrån den sociokulturella perspektivet är det i sociala situationer och i vardagliga sammanhang som barnets användning av språket växer fram (Lindgren, 2007).

För att kunna förstå barnets erfarenheter måste man förstå barnets värld, det sociokulturella landskap som barnet befinner sig i. Hundeide (2010) beskriver att barnet föds in i en social värld som har historiska och kulturella ramar. Dessa ramar utgör modeller för hur barnets utveckling kan ske. Som pedagog är det viktigt att förstå att olika barn har olika sociala landskap att förhålla sig till och utvecklas utifrån

Hur man ser på specialpedagogik kan också vara beroende av vilken syn man har på barn och hur de lär. Dahlberg, Moss och Pence (2003) delar in vår syn på barn i tre olika kategorier. Ett av synsätten är synen på barnet är att det är medkonstruktör av kunskap, de ses som en social grupp och är redan i ett stadium i livet istället för någon som ska förberedas för livet. Här kopplar författarna också till pedagogiken Reggio Emilia, där man ser barnet som kompetent, rikt och ser olikheter som möjligheter.

Genom kommunikation via språket, kroppsspråket och andra uttryck såsom bild, konst, musik och rörelse skapas enligt Hillevi Lenz Taguchi (2009) mening och innebörd och därigenom ny kunskap. Hon har tillsammans med Gunilla Dahlberg (1994) konstruerat en syn på barn som hon kallar *barnet som kultur-och kunskapskapare*. Lenz Taguchi beskriver att barnsynen som råder på en förskola kan synliggöras på olika sätt, bli i den pedagogiska miljön och ställer frågor som; Vad är det för tanke bakom organisationen och planeringen av det här rummet? Vad är det för koder som kommuniceras till oss?

Teorier om kommunikation och lärande.

Kommunikation sker ständigt med vår omgivning, vi påverkas och påverkas av både den fysiskt och den psykiska miljön runtomring oss. I denna studie är det genom det interaktionistiska och det kommunikativt relationsinriktade perspektivet som barns lärandes förstås.

I den interaktionistiska synen på pedagogik handlar barns lärande om att läraren försöker påverka barnet till att uppnå ett mål och interaktionen sker genom kommunikation och det ömsesidiga samspelet mellan individ och omgivning (Björklid & Fischbein, 1996). Enligt Kylén (1992 i Björklid & Fischbein) behöver man för att förstå människan även lära känna miljön runt omkring henne och hennes samspel med den. Kylén beskriver vidare utvecklingen som en spiral där personen utvecklas genom mognad och samspel med miljön.

Säljö (2000) beskriver kommunikation som en förutsättning för lärande och utveckling och dessa kommunikativa aktiviteter pågår i alla verksamheter. Enligt Mead (1967) är kommunikation mycket mer än bara ren informationsöverföring utan handlar om samspel, interaktion och ömsesidighet. Även Mead beskriver kommunikationen som en förutsättning för pedagogiska situationer där deltagarna kan ha olika del av interaktionen, några är mer passiva och några mer aktiva. Barnen i förskolan t ex. kan i början vara mer passiva i en lärandesituation för att senare bli mer aktiva. Vidare beskriver Mead vikten av att ha ett perspektivtagande där förmågan att kunna ta den andres perspektiv är viktig, läraren i förskolan måste kunna knyta an till barnens erfarenheter och intressen.

Ahlberg (2009) har utgångspunkt i det kommunikativt relationsinriktade perspektivet som visar att delaktighet, kommunikation och lärande är sammanflätade i skolans (förskolans) praktik. Vidare menar hon att det i förskola och skola uppkommer pga. beskrivningen av barns

olikheter, olika former av praktiker för att hantera dessa. Dessa praktiker avspeglas i hur synen på problem är och hur dessa ska hanteras.

”Tolkningarna och förståelsen leder till olika pedagogiska konsekvenser och skiftande sätt att organisera skolans verksamhet samt stora variationer i användandet av tillgängliga resurser”(Ahlberg, 2009).

Kommunikation, samverkan och utveckling kan enligt Ahlberg (2009) studeras på olika nivåer och genom aktionsforskning som används i denna studie kan tolkningarna och förståelsen i praktiken påverkas genom att forskaren bidrar med kollektiv kunskapsbildning för att utveckla gemensamma synsätt kring kommunikation och lärande i barngruppen.

6. Metod och genomförande

I detta avsnitt redogör jag för och reflekterar jag över val av metod. Beskriver urval, verksamheten som studeras och genomförandet av studien. Bearbetning av data och analys, validitet och generaliserbarhet samt de etiska aspekterna beskrivs och diskuteras kring.

Jag har valt att göra en studie på en förskola i ett mångkulturellt område, i studien heter förskolan Sjögården. Studien är kvalitativ och inspirerad av etnografi och aktionsforskning och görs genom handledningssamtal och efterföljande observationer i verksamheten. En handlingsplan och förskolans vision har granskats och utgör också empiri i studien.

Studien har inspirerats av ett etnografiskt tillvägagångssätt och är en kvalitativ studie. Det är genom observationer, samtal och analysen av dessa som forskaren kan förstå hur andra människor tänker och handlar. Målet med den etnografiska forskningen är att generera förklaringar baserade på förståelse och det är den sociala interaktionen som är grunden i den etnografiska studien (Aspers, 2011). Studien görs också under en längre tid och genom att studera olika delar i verksamheten för att få en mångfacetterad bild av studiens syfte. (Kullberg, 2004). Nu görs denna studie under en begränsad tid och kan därför inte ta anspråk på att vara fullt ut en etnografisk studie.

I den etnografiska studien kan man använda sig av olika datainsamlingsmetoder såsom; samtal, observationer, fältanteckningar, intervjuer, aktionsforskning m.m. Det handlar om att söka och förstå mening i olika mänskliga handlingar, i denna studie om pedagogers handlingar i förskolan. Genom att använda olika etnografiska metoder kan man söka svara på det man vill undersöka genom olika ingångar vilket gör att man ser saker från olika håll (personlig kommunikation, Girma Berhanu 11/4-12). Denna studies empiri utgörs av fyra handledningstillfällen, tre observationstillfällen samt granskning av handlingsplan och förskolans vision.

Nordevall, Möllås & Ahlberg (2009) beskriver att flera studier med etnografisk ansats syftar till att delta i, beskriva, analysera och att denna kunskap ska leda till förändring. I förskolan kan detta handla om att ta reda på verksamhetens kultur och analysera olika processer i förskolan för att få kunskap till ett utvecklingsarbete. I denna studie har jag valt att ha inslag av aktionsforskning där aktionsforskningen ses som en process för att utveckla förskolans verksamhet och utifrån syftet med studien ta reda på ställda frågeställningar. I aktionsforskning talas det om att det finns en närhet mellan teori och praktik, detta kan leda till utveckling av verksamheten. Docka bara om de verksamma kan se att arbetet leder till förbättring och har relevans och inte är påtvingad (Lindgren, 2009).

I denna studie verkar forskaren nära praktikern för att få en fördjupad förståelse för olika sammanhang. Jakobsson (personlig kommunikation, 12/4-12) talar om att det är viktigt att gå in med "öppna ögon" när man studerar ett område och inte förutbestämma innan vad man specifikt ska se. Detta kan göra att man ser nya saker som man inte tänkt på men kan också innebära att man blir "van" i sitt synsätt och kan behöva smalna av i ett senare skede. Det är alltså viktigt att både tänka på studiens syfte samtidigt som man som forskare är öppen för nya sätt att tänka. Jakobsson (a.a) beskriver vikten av att först "scanna" av och sedan få ett tydligare fokus på det man vill undersöka. Det kan vara svårt att göra dessa studier i en miljö som man är van vid att vistas i eftersom man då redan har åsikter och tankar om vad som sker

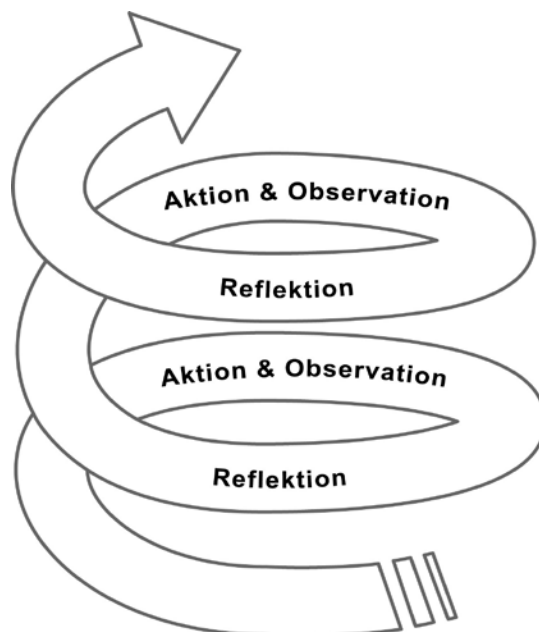
i verksamheten, samtidigt har man då en förförståelse för vilken kultur som råder och man kan ställa sig vid sidan av och se med nya ögon på verksamheten.

Aktionsforskning som metod

Aktionsforskning har sin utgångspunkt i praktiken. Det är forskaren och praktikern som tillsammans förändrar verksamheten. Karin Rönneman beskriver att det är i relationen mellan tänkandet (teorin) och handlingen (aktionen) som utveckling sker. Hon belyser vikten av att de båda fälten; vetenskap och vardag finns med i ett utvecklingsarbete. Vetenskapen står för teorier som är systematiskt insamlade utifrån empiri och blir ett sätt att betrakta och förstå olika händelser. Det vardagliga fältet beskrivs som de egna erfarenheterna, traditioner och sunt förnuft. (2004). I skollagen står också att all utbildning till barn och elever ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Skollagen, 2010). Detta samarbete mellan forskare och praktiker sker vanligtvis genom handledning.

Dokumentationen är viktig i aktionsforskning eftersom det är genom den vi kan reflektera och få syn på våra egna handlingar ur ett nytt perspektiv. Den kan se ut på olika sätt, t ex genom loggbok/dagbok, observationer, handledning. Dessa tre forskningsverktyg kan ses som delar i en process som går ifrån det kända, pröva den okända och sedan relatera den nya kunskapen till de egna erfarenheterna (Rönneman, 2004).

I aktionsforskning är deltagarnas engagemang viktig i en förändringsprocess och arbetet utgår ifrån en cyklisk modell: a) planera aktion utifrån erfarenheter, b) genomför aktionen, c) observera vad som händer d) reflektion av resultatet som leder vidare till ny planering (Granberg & Olsson, 2000). Denna process kan också ses som en uppåtgående spiral som för förändringsarbetet/utvecklingsarbetet vidare och ger fördjupad kunskap till deltagarna i gruppen:



”Aktionsforskningsspiralen”

I pedagogiska sammanhang har man i Sverige tagit intryck från aktionsforskning inom skolutveckling och kompetensutveckling och nya samarbetsformer mellan skola och högskola

har utvecklats (Rönnerman, 2004). I denna studie har vi vid uppstartssamtalet planerat utifrån deltagarnas erfarenheter vilka utvecklingsområden de ville arbeta med under hösten. Dessa har sedan följts upp vid varje handledning där vi utgått ifrån mina observationer kopplade till deltagarnas egna reflektioner. Därefter har nya aktioner skett i verksamheten.

Lauvås och Handal(1993) beskriver att pedagoger ofta handlar efter impulser och rutiner, dessa impulshandlingar kan lätt bli förtrogenhetskunskap. En vanlig reaktion på en problematisk situation där handlingen inte alltid sker utifrån en djupare visshet beskrivs i citatet: ”... vi lärare har olika förmåga att tillgodogöra oss erfarenheter och att några av oss under 25 arbetsår för 25 års erfarenhet, medan andra får ett års erfarenhet 25 gånger” (Brustling & Strömquist, 1996 i Rönnerman, 2004). Att beskriva sin förtrogenhetskunskap och våga distansiera sig ifrån sitt eget sätt att handla är viktig för att sedan genom gemensam reflektion och observation hitta mer generella förklaringsmodeller (Söderström i Rönnerman, 2004). Genom att lyfta samtalet på handledningen till ett vidare helhetstänk kring t ex syn på barns lärande kan deltagarna i studien få ett gemensamt tänk kring detta och förändra arbetssätt, metoder och förhållningssätt.

Handledning

I studien ses handledningen som en del av det aktionsforskningsinspirerade arbetssättet och ämnar utveckla pedagogernas görande, dvs att utveckla verksamheten. Handledningen tar avstamp i synsättet att lyfta vardagsproblem till ett helhetstänk för att skapa förståelse för uppdraget. Hans Åke Scherp menar att;

”Förståelsen av uppdraget, egna lärdomar om hur man på bästa sätt kan bidra till barn och ungdomars lärande och utveckling samt mer situationsbetingade slutsatser om hur man ska hantera olika vardagssituationer är olika typer av föreställningar som har stor betydelse för vad man gör eller inte gör i vardagen.” (Scherp, 2009)

Genom frågor från handledaren tvingas pedagogerna att tänka till och se hur saker hänger samman och se ev. saker på nya sätt, detta leder enligt Rönnerman (2004) till en ökad medvetenhet i arbetet och är en del av aktionsforskningsprocessen. Hon menar vidare att handledning har betydelse för att pedagogerna ska kunna upptäcka egna och andras tankar och bidrar därigenom till ökad självkänsla och medvetenhet kring arbetet.

Det har varit viktigt i studien att i den handledande rollen inte ta rollen som ämnesexpert utan se handledningen som en jämlik inlärningsprocess. Min roll har varit ”kritisk vän” där jag inte tagit rollen som expert utan lyft deltagarnas olika tankar och ställt fördjupande frågor för att skapa reflektion kring den pedagogiska verksamheten. Gjems (2007) beskriver att man i den systemteoretiska infallsvinkeln på handledning lägger stor vikt vid att tona ner förväntningar om expertsvar och expertråd. Detta skapar de bästa förutsättningarna för att diskutera och behandla problem utifrån arbetslagets behov (a.a. 2007). Målet har också varit att lyfta, synliggöra och utveckla de kompetenser som redan finns i arbetslaget.

Urval

Valet av vilket förskola som skulle ingå i studien är ändamålsenligt utifrån en förskola som ligger i ett mångkulturellt område och att alla barn i gruppen har annat etnisk bakgrund än svensk samt är inne i ett förändringsarbete och omorganisation i arbetslaget. Detta ser jag som en bra start för att sätta igång en aktionsforskning i ett tidigt skede i verksamhetsplaneringen. Stukat talar om bekvämlighetsurval som en urvalsmetod som är enkel att använda när man

inte bryr sig om att urvalet kommer att bli skevt (Stukát, 2005). Även Merriam (1994) beskriver det ändamålsenliga urvalet som ett målinriktat val, med syfte att få så mycket kunskap som möjligt kring det som studien ämnar ta reda på och belysa.

På den förskola som ingår i studien arbetar pedagogerna i ett stort arbetslag så deltagarna i handledningen blev naturligt alla medarbetare på förskolan.

En granskning en handlingsplan och förskolans vision har också gjorts i syfte att ta reda på förskolans lärandekultur och kontext.

Beskrivning av verksamheten

Undersökningsgruppen

Förskolan som studien görs i är beläget på bottenplanen i ett höghus i ett bostadsområde i en medelstor stad i Västsverige. Bostadsområdet består nästan uteslutande av flervåningshus med många familjer boende i dem. I områden bor många människor med annan etnisk härkomst än svensk och många familjer har socioekonomiskt låg status. Förskolan har i studien fått det fiktiva namnet Sjögården.

Efter sommaren har det skett stora förändringar i verksamheten på förskolan. Förskolechefen och pedagogerna anser att det är små och trånga lokaler med begränsningar i att dela in i olika rum eftersom förskolan inte är byggd för verksamheten utan egentligen för lägenheter. Detta har lett fram till att förskolechefen beslutat att det ska vara lite färre barn som vistas på förskolan än det var innan sommaren. Gruppen består i dag av 27 barn i åldrarna 1-5år. Innan sommaren var barnen fördelade i två grupper 15st barn i åldrarna 1-3år och 23 barn i åldrarna 3-5år. Även arbetslaget har förändrats, från att tidigare ha arbetat 3 pedagoger i varje arbetslag är de nu sammanslagna till ett storarbetslag med 5 pedagoger varav 1 är resurs för ett barn i behov av särskilt stöd.

Två av pedagogerna är förskollärare, två är barnskötare och en är utbildad. I studien benämns deltagarna som Samra (förskollärare), Hilda (förskollärare), Gunilla (barnskötare), Nesret (Barnskötare och resurspedagog) samt Vilma (utbildad). Förändringarna i verksamheten har lett till att pedagogerna nu känner att de behöver stöd i att utveckla en gemensam syn på arbetssätt, bemötande och barns lärande. Samra och Nesret har själva annat etniskt ursprung än svenskt och talar båda kurdiska och dari.

I gruppen finns i dagsläget ett barn som pedagogerna ansökt om stöd från specialpedagog kring. Barnets behov handlar om att få stöd kring kommunikation, språk och det sociala samspelet i gruppen. I studien heter barnet Josef. En handlingsplan har upprättats i arbetslaget utifrån Josefs behov.

Barnen i gruppen har flera olika etniska bakgrunder och talar olika modersmål. De modersmål som finns hos barnen i barngruppen är; Svenska (inget barn i gruppen har enbart svenska som modersmål), romani, somaliska, kirundi, albanska, dari, bosniska, tigriska och serbokratiska.

Förändringar under hösten

Efter mitt första samtal i arbetslaget har det gjorts en upptäckt på förskolan att det finns mögel. Under 3 månader på höstterminen har det därför gjorts en omfattande renovering av ena ytterväggen på förskolan vilket har lett till att ena delen av förskolan tvingats stänga igen. Pedagogerna har därför tvingats förändra arbets sätt och lokalfrågor under min studie och fokus har varit att ha en fungerande verksamhet under renoveringen vilket kan ha påverkat studiens resultat.

Bortfall

Efter det andra handledningssamtalet blev en av deltagarna (Hilda) i studien sjukskriven på halvtid och kunde därför inte medverka vid de två sista handledningstillfällena. Hon var dock fortfarande delaktig under mina gjorda observationer i verksamheten.

Det specialpedagogiska stödets utformning i studien

I det område där studien görs ges det specialpedagogiska stödet genom att arbetslag och förskolechef lämnar in en förfrågan om stöd till ”förskoleteamet” bestående av 4 specialpedagoger. En av specialpedagogerna tar uppdraget och gör en kartläggning på förskole-, grupp- och individnivå. Därefter skriver arbetslag och specialpedagog en handlingsplan som presenteras och godkänns av föräldrarna. Handlingplanen utgår ifrån förskolans-gruppens- eller individens behov. Åtgärderna som skrivs är alltid på förskole- eller grupp nivå eftersom förskolan ej har mål att uppnå på individnivå (Lpfö98/10). Åtgärder kan vara handledning av arbetslaget, arbete med ett visst material i gruppen eller anpassningar i verksamheten. Barnets utveckling följs kontinuerligt genom pedagogisk dokumentation i arbetslaget.

Genomförande

En första kontakt togs med förskolechef på den förskola som ämnades studeras. Syfte och studiens upplägg redogjordes för och vilken avdelning det gällde. Sedan togs kontakt med pedagogerna på avdelningen, syfte och studiens upplägg förklarades samt frågan ställdes om de vill delta i studien. De samtyckte och därefter skrevs en skriftlig förklaring och beskrivning till föräldrarna på förskolan att sätta upp synligt på avdelningen. Denna lästes av pedagogerna och sattes upp i hallen på förskolan, föräldrarna hade möjlighet att ringa om de undrade över något eller önskade att deras barn inte skulle vara delaktiga i observationerna.

Handledningstillfällena bokades in med pedagogerna samt besök i verksamheten då observationerna skulle genomföras. Information överlämnades även skriftligt till arbetslag och förskolechef kring syfte med undersökningen, upplägg på studien samt information om de etiska huvudkraven (Vetenskapsrådet, 2007). Där informerades kring informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Arbetslaget informerades också om att deras deltagande i studien var frivillig, att detta är en examensuppgift inom specialpedagogprogrammet och om deras anonymitet och att empirin i studien skulle behandlas konfidentiellt. Denna information gick vi även igenom vid handledningstillfälle 1. Det finns annars en risk enligt Wibeck (2010) att deltagarna inte känner sig trygga och kan ha svårt för att våga säga sin mening eller att förtroendet minskar mellan deltagare och forskare då de inte tror sig få ut någonting av att delta i studien. Kontakt togs även med vårdnadshavare till barnet i behov av särskilt stöd vars handlingsplan finns med i studien. De informerades om syfte, upplägg och de etiska kraven (se ovan). De gav sitt godkännande till

att handlingsplanen fick ingå i studiens empiri samt att deras barn deltar vid observationstillfällena.

Handledningssamtalen

Handledningssamtalen med arbetslaget ägde rum i förskolans personalrum bestående av ett bord med fyra stolar där vi ställde till extrastolar för att alla skulle få plats runt bordet. Jag använde mig av blädderblock för att skriva struktur över handledningen samt förtydliga deras tankar synligt under samtalets gång. Blädderblocket blev också ett redskap för mig att presentera mina tankar och teorier som vi diskuterade vidare kring. Alla handledningssamtal spelades in på min telefon. Jag upplevde att det framför allt var en pedagog i arbetslaget som var van vid att ha reflekterande samtal medan de andra fyra (tre efter bortfall under hösten) hade lite svårare att komma igång i diskussionerna och behövde frågestöd ifrån mig som handledare för att kunna föra diskussionerna vidare. Gjems (2007) talar om att handledningens uppgift är att föra diskussionen längre än till den konkreta frågan eller situationen för att deltagarna ska kunna komma fram till ett helhetsperspektiv på sin verksamhet.

Varje handledning startade med inventeringsrundor för att få förståelse för nuläget och vad som hade hänt sedan sist i verksamheten, detta gjorde att deltagarna direkt kom igång i samtalet och att de kände att det var deras tankar kring verksamheten som var i fokus. Söderström (i Rönnerman, 2004) betonar att

”...en förutsättning för att nyfikenhet blir drivkraften genom hela arbetsprocessen är att problemet är hämtat i det egna vardagsarbetet och att var och en själv formulerar vad det är som upplevs problematiskt”

I slutet på varje handledning formulerade vi tillsammans de ”aktioner” arbetslaget skulle genomföra till nästa handledningstillfälle enligt aktionsforskningsspiralen.

Deltagande observationer

Föra att få förståelse för förskolans verksamhet gjorde jag deltagande observationer där jag lyssnande, samtalade, integrerade med barnen men också observerade samspelet mellan pedagogerna och barnen. Jag skiftade mellan att ett inifrån- och ett utifrånperspektiv (Kullberg, 2004). Aspergs (2011) resonerar kring forskarens engagemang och delaktighet i observationer genom att se det som två test; kontroll av att man är integrerad verksamheten och kontroll av att man inte är uppslukad, dvs. att vara tillräckligt engagerad med inte för mycket. Han menar vidare att det kan finnas en fara i att bli för integrerad i fältet så det blir svårt att hålla distans. Jag har under mina observationer hela tiden varit medveten om att jag är där som observatör i främsta hand även om jag även samspelat och varit delaktig i barnens lekar och samtal med pedagogerna. Denna distans har jag försökt hålla genom att efter en liten stund gå ifrån och skriva ner mina observationer och reflektioner i loggboken.

Stukat (2005) betonar den stora fördelen med deltagande observation när det gäller att få ”inifrånkunskap” och kännedom om socialt samspel. Det är lättare enligt honom att få syn på erfarenheter och värderingar i konkreta situationer än vid intervjuer.

Loggboksskrivande

Under observationerna skrev jag kontinuerligt ner vad jag såg i verksamheten i en loggbok. Jag delade in den i två olika delar, på ena sidan skrev jag vad jag såg och på andra sidan mina

tankar och reflektioner kring det jag såg och försök till att koppla till litteratur. Detta använde jag sedan som underlag till nästkommande handledningssamtal med arbetslaget. Rönnerman (2004) beskriver skrivandet som ett verktyg forskaren har och beskriver vikten av att avgränsa det till det som är i fokus i undersökningen och ger också förslag på att skriva en "levande" text med både löpande text och reflektioner kring det som sker.

Bearbetning och analys

Mina loggboksanteckningar, det transkiberade materialet från handledningssamtalen samt de två granskade dokumenten kommer att utgöra underlaget för bearbetning och analys. Här utgår jag ifrån det sociokulturella synsättet för att se interaktionen mellan vuxna och vuxna-barn som tar hänsyn till olika faktorer som kan påverka handlingar och samtal. Jag ska också se de möjlighetsvillkor för barns lärande som skapas i samspelet mellan barn, pedagog och miljön. De granskade dokumentet utgör i studien den skrivna synen på förskolans tänkande kring arbetssätt, metoder och syn på barns lärande, samt vilken kultur och kontext studien ingår i. Säljö (2000) menar att den kultur utifrån våra handlingar härrör kan bli både verka utvecklande och hindrande för barn och vuxnas lärande i förskolan.

Utifrån studiens syfte att utforska vilka pedagogiska möjligheter det finns för barn i behov av särskilt stöd på en mångkulturell förskola för att främja kommunikation, samspel och delaktighet har jag använt mig av den teoretiska ram som redogjorts för tidigare. Jag har försökt tolka och analysera pedagogers resonemang under handledningstillfällena och handlingar och samspel under observationerna. Detta för att försöka förstå och se hur pedagogerna talar om, använder sig av och konstruerar förskolans kontext och därmed vilka möjligheter och/eller hinder som erbjuds barnen (Lindgren, 2007). Det sociokulturella perspektivet påtalar kontextens betydelse som konstruerande ramer eller möjlighetsvillkor för barns utveckling och lärande (Säljö, 2000, Hundeide, 2006, Lenz Taguchi, 2000).

I beskrivningen av resultatet och analysen av densamma har jag utgått ifrån pedagogerna fyra utvecklingsområden som uppkom på det första uppstartssamtalet. Dessa utvecklingsområden är viktiga delar i huruvida det skapas möjligheter eller hinder för barn i behov av särskilt stöd samt har ett annat etniskt ursprung än svenskt så därför ansåg jag att dessa utvecklingsområden var relevanta till studien. Jag har också utifrån aktionsforskningens tanke under processens gång analyserat mina resultat och kontinuerligt presenterat dem som sammanfattningar över handledningarna och observationsperioderna. Dessa tankar har jag sedan tagit med mig till nästa handledningstillfälle. Tanken med studien är inte att lyfta fram utvecklingsprocessen i arbetslaget utifrån handledningarna utan att analysera empirin som framkommer utifrån den. I analysen har jag också kopplat till relevant litteratur som tycker är övergripande för studiens resultat.

Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet.

Eftersom studien görs som en kvalitativ studie på en mångkulturell avdelning är min huvuduppgift att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera förklara och förutsäga. Eftersom mitt urval inte speglar alla pedagoger som arbetar på en mångkulturell förskola gäller resultatet endast för de pedagoger som ingår i studien (Stukat, 2005). Förskolan i studien har valts ut med intentionen att i möjligaste mån uppnå kraven för att få en hög generaliserbarhet i studien. Trots denna intention är varje förskola, pedagog och barn i gruppen unikt och studien är därför svår att generalisera på allmän basis. Däremot kan

läsare av resultatet finna likheter och skillnader i den egna verksamheten och på så sätt få en fördjupad förståelse och kunskap utifrån studien (personlig kommunikation, Yvonne Karlsson, 9/5-12).

Mina tolkningar av samtal och observationer samt vilka anteckningar jag skriver upp, vilka händelser och ord jag lägger på minnet utgår ifrån min förförståelse och innebär förstås en risk för att jag tolkar på "fel" sätt eller missar viktiga saker som händer i verksamheten. Min närvaro under observationerna och det faktum att jag är verksam specialpedagog i området kan också påverka pedagogerna till att agera annorlunda än de skulle gjort i vanliga fall vilket kan leda till missvisande resultat i studien (Stukát, 2005). Händelseförloppet i en aktionsforskning kan också vara svår att förutsäga och forskningen kan utvecklas i oförutsedda riktningar. Min planering av handledningar och vid observationer har jag försökt genomföra förutsättningslöst och objektivt, men med den förförståelse och erfarenhet jag besitter vilket påverkar mina egna reflektioner och samtal. Detta har troligtvis också påverkat resultatet i studien men min medvetenhet kring denna problematik tror jag gynnar resultatet i att få en större reliabilitet, dvs. att den är tillförlitlig och studerar det studien ämnar studera.

Aktionsforskningens grundidé är att utvecklingsarbetet sker utifrån pedagogernas egna tankar om vad som behöver utvecklas i verksamheten, därför tror jag på att validiteten kommer att vara hög på studien. Under handledningstillfällena har jag som handledare också försökt att återkoppla till studiens frågeställningar för att förtydliga "ramarna" på samtalet och aktionerna och ge en högre validitet i studien.

Etiska aspekter

De etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2007) att förhålla sig till när forskning ska bedrivas sammanställs i fyra huvudkrav:

- Informationskravet
- Samtyckeskravet
- Konfidentialitetskravet
- Nyttjandekravet

I studien har hänsyn tagits till dessa etiska aspekter. Förskolechef, arbetslag och vårdnadshavare som deltagit i studien har informerats kring studiens syfte, tillvägagångssätt och redovisning av hur resultatet ska presenteras. Detta genom ett skriftligt informationsbrev samt muntligt vid handledning och samtal. Förskolechef, arbetslag och vårdnadshavares samtyckte till deltagande i studien och informerades kring att de när som helst kunde avbryta. I studien är alla namn aidentifierade för att garantera så stor anonymitet som möjligt. Jag har också informerat kring att jag har tystnadsplikt och kommer att förvara empirin inlåst tills studien är klar och sedan förstörs det.

7. Resultat

Studiens resultat presenteras med ett inledande kapitel som redogör för förskolans vision samt en handlingsplan kring ett barn i behov av särskilt stöd för att synliggöra förskolans lärandekultur och kontext. För att lyfta fram studiens inspiration från aktionsforskningen presenteras resultatet som en process i fyra perioder med handledning och efterföljande observationer. I den sista och fjärde perioden ingår bara ett avslutssamtal. Jag har utgått ifrån Lindgrens uppdelning av resultatpresentation i tre olika faser i en aktionsforskningsstudie ”den inledande fasen, den arbetande fasen samt den avslutande fasen”(2007).

Som underrubiker i kapitlen har jag valt att dela in empirin utifrån de fyra utvecklingsområden som framkom i uppstartssamtalet; den pedagogiska miljön, barns lärande, arbetsätt och förhållningssätt samt interkulturellt perspektiv. Dessutom startades under period 3 ett temaarbete för att driva den pedagogiska verksamheten framåt vilket jag valt att lyfta fram som en underrubrik till ”Barns lärande”. Efter varje period presenteras reflektioner och aktioner över perioden och hela resultatdelen avslutas med sammanfattande analys samt slutresultat.

Förskolans namn, pedagogerna och barn är avidentifierade och har fiktiva namn i resultatpresentationen vilket har beskrivits ovan

Det skrivna om förskolans arbetsätt och metoder

I förskolans vision kan jag läsa att:

Vi på Sjögården har påbörjat ett arbetssätt som har sin grundtanke i ”Ett barn har hundra språk men berövas nittionio”, ord som kommer ifrån Lois Malguzzi, en föregångare när det gäller den pedagogiska filosofin Reggio Emilia.

I dokumentet står också att förskolan vill ha en miljö som lockar och inspirerar barnen och att det ska finnas mycket olika fantasifrämjande material som är tillgängliga för barnen. De vill låta barnen prova och experimentera och att låta dem vara medforskare. Det är också viktigt för pedagogerna enligt dokumentet att behandla barnens skapelser med respekt och att ha en tilltro till det barnen.

Vi vill sträva efter ett förhållningssätt som bygger på att se barnens möjligheter och deras egen förmåga.

Pedagogerna beskriver i dokumentet att barn är nyfikna och vill lära sig och det vill pedagogerna ta vara på. En förutsättning för detta enligt dokumentet är att skapa utmanande miljöer och frågeställande utvecklande möten med barnen.

Barn lär sig när de får vara nyfikna, aktiva och delaktiga. De lär sig också av varandra och att i lugn och ro få utvecklas i sin egen takt och känna glädje i ”JAG KAN”.

I dokumentet står ingenting om förskolans mångkulturella prägel eller att det på förskolan går många barn som har annan etnisk bakgrund än svensk.

Sjöhästen har skrivit en handlingsplan utifrån ett barn i gruppen som är i behov av särskilt stöd. Under rubriken ”åtgärder” står att:

Pedagogerna ska bemöta Josef positivt och bekräfta honom när han gör framsteg. Vara med i det sociala samspelet med de andra barnen i gruppen, träna på att ta kontakt, lek och stanna i lek. Stödja Josef i konfliktsituationer med andra barn för att ge honom möjligheter att utveckla lekkoderna och det sociala samspelet.

Vidare står att ett schema ska sättas upp på avdelningen som stöd för att förtydliga hur dagen ser ut, synligt för hela barngruppen. Denna ska visas för Josef på morgonen och på samlingen i hela gruppen. En pedagog går också en kurs i ”Tecken som stöd” för att kunna ge Josef fler chanser till att kommunicera med pedagogerna och de andra barnen i gruppen och kunna uttrycka sin vilja och utvecklas i leken.

Pedagogerna ska också iordningställa en dator där Josef tillsammans med något annat barn och en pedagog kan sitta lite avskilt och arbeta inom olika områden, t ex problemlösning, se helheter och delar, turtagning, kommunikation, bokstäver och matematik.

En resurspedagog finns också i arbetslaget som är nära och stöttar Josef under hela dagen.

Den första perioden; uppstartssamtal och observationer

För att höra pedagogernas tankar om sin verksamhet och få ett ”bottum up” perspektiv i aktionsforskningen bad jag dem i uppstartssamtalet sitta ned och fundera över tre vardagsproblem som de upplever i sin verksamhet.

Vi sammanställde sedan dessa och diskuterade lite rund varje problem. Vi hittade fyra grupper av områden som pedagogerna fann särskilt angelägna att förbättra. De var den pedagogiska miljön, syn på barns lärande, arbetssätt och förhållningssätt och interkulturellt perspektiv. I dessa grupper har jag sedan sett underrubriker utifrån handledningssamtal och loggboksanteckningar.

Den pedagogiska miljön

Miljön på förskolan upplevs av pedagogerna som stökig och att det finns för få rum.

Hilda: ” Vi måste skapa rum i rummen för att få en bättre miljö, nu springer barnen bara runt”

Pedagogerna lyfter också vikten av en lugn och utvecklande miljö där fokus läggs både utifrån ett barn- och ett vuxenperspektiv.

Gunilla: ” Det finns inget till barn och personal, ingen utvecklande miljö, man blir snarare deprimerad av allt ihopplock”

Det framkommer ur handledningssamtalet att det upplevs som att det inte satsas på ”deras” verksamhet.

Utifrån min loggbok ser jag att under en första observation i verksamheten att pedagoger och barn befinner sig i det stora lekrummet på förskolan. De är fördelade i rummet utifrån hur barnen valt att dela upp sig i olika lekar. Pedagogerna följer barnen och är uppdelade kring barnens lekar.

Jag ser också under mina observationer under denna period att pedagogerna har börjat förändra i miljön. Ett litet rum har iordningställts som ”lugnt rum” för ett av barnen som är i

behov av särskilt stöd. Förtydligande över dagsrutinerna har också gjorts genom att ett dagsschema sitter uppe på väggen med bilder över vad som händer under dagen. I handlingsplanen vi gjort tillsammans finns dessa åtgärder med för att;

”...skapa en lugn miljö runt Josef och ge honom förutsättningar för att få förståelse och tydlighet över sin dag på förskolan...”

Barns lärande

Pedagogerna talar i uppstartssamtalet om vikten av att komma fram till en enad barnsyn i arbetslaget. De är ett nytt arbetslag som ska arbeta ihop sig. Det framkommer att en pedagog i arbetslaget ser uppfostran och lydnad som en del av uppdraget i förskolan.

Hilda ställer frågan ”hur mycket egen vilja får man ha” och syftar på ett barn som är ”trotsigt”.

En annan pedagog i arbetslaget påpekar att flickan i fråga är nyinskolad och kanske ”*bättrar sig*” efter ett tag. Att det kanske bara är i början hon vill visa sin vilja men att de nog ska ”*få in henne i deras rutiner*”.

Under en av observationerna kan jag utifrån anteckningar i min loggbok se att en av pedagogerna inte ser ett av barnen som har svårt att kommunicera på det svenska språket istället för att erbjuda och locka in i en aktivitet:

Jag sätter mig vid ett stort bord där flera barn sitter och ritar teckningar. En av pojkarna i gruppen som inte har det svenska språket än går omkring tyst och letar efter en plats att sitta på. Pedagogen vid bordet sitter också tyst och tycks inte märka pojken. Till slut får jag säga. ”Jag tror han behöver en plats att sitta på”. Då visar pedagogerna pojken till en plats genom att visa honom stolen som är ledig.

Arbetsätt och förhållningsätt

Under uppstartssamtalet framkommer det att en pedagog har ett helhetstänk kring vad det är som orsakar ”problem” hos barnet. Hon vill föra upp detta till diskussion och som ett utvecklingsområde under hösten.

Samra ” Hur upptäcker vi om det är miljön eller vårt arbetsätt som orsakar problematiken hos barnet?”

En annan pedagog i arbetslaget ifrågasätter under uppstartssamtalet vikten av att det man som pedagog gör och säger spelar stor roll för det lilla barnet.

Hilda: ” Måste man alltid väga orden på en våg? I en akut situation kan fel ord komma ut utan att man menar något illa”

Den pedagog som arbetar som extra resurs för ett barn i behov av särskilt stöd i gruppen sitter under en observation nära det barn som hon ska stödja. De pusslar tillsammans, hon pratar med, förklarar och bekräftar barnet när de pusslar tillsammans.

Kommunikationen mellan pedagogerna och barnen sker enligt mina loggboksanteckningar mest genom det talade svenska språket. En anteckning jag gjorde under den första observationsperioden var:

...efter en liten stund är det dags för samling på förskolan. Alla barn sitter i en ring på en stor rund matta och pedagogerna sitter utspridda bland barnen. Några barn sitter i knät på pedagogerna. Ett

av barnen leker fortfarande med några bilar vid en lekhylla. Pedagogerna som ska hålla i samlingen går fram till pojken och säger: ” Kom här, nu sak vi ha samling”. Hon tar tag i honom och lyfter honom till samlingsringen, pojken ser lite förvånad ut men sätter sig ner och deltar i samlingen.

Pedagogerna tar vid min observation inte tag i tillfällena att ställa följdfrågor och utmana barnen i deras erfarenheter och intressen. Detta är något som de ska göra enligt Sjögårdens vision.

Gunilla- ”Vad är det för dag i dag

Barnet - ”Torsdag!”.

Gunilla- ”Vad bra, hur visste du det?”

Barnet - ”Bolibompa sa”

Gunilla- ” Jasså...pratar de om det på bolibompa, det visste inte jag...”

Sedan avslutas samtalet och pedagogerna berättar att de ska fira ett av barnen som fyller år.

Interkulturellt perspektiv

Föräldrasamarbetet tas upp under uppstartssamtalet som ett problem och här talar arbetslaget om de kulturella skillnaderna de kan se när det gäller praktiskt ansvar som föräldrar har gentemot förskolan såsom att lämna i scheman och passa tider. Pedagogerna vill utveckla sitt arbete kring föräldrabemötande och hur de ska hantera ”aggressiva föräldrar”.

Barnens språk är också något som pedagogerna vill utveckla, hur de ska arbeta språkutvecklande. De tar även upp hur de ska bemöta och kommunicera på bästa sätt med de föräldrar som ej har det svenska språket.

Pedagogerna ser inte det interkulturella perspektivet som något ”speciellt” utan ingår i deras eget förhållningssätt och handlar mycket om att de i arbetslaget behöver få ett gemensamt synsätt kring hur de ska bemöta barn och föräldrar.

Samra: ”Det är vi i arbetslaget...hur vi är mot varandra och barnen...som har det här med bemötandet och alla barn är olika...det skulle vara samma på t ex Humlegården...(en förskolan i området där det nästan bara går barn som har svenskt ursprung).”

Under mina första observationer i denna period ser jag ingenting i verksamheten som lyfter fram barnens olikheter i barngruppen. Det syns inte i miljön eller i samspelet mellan pedagoger och barn. I samlingen t ex. sjungs bara ”svenska” traditionella sånger och ett barn räknar de andra i ringen på svenska.

Sammanfattning av den första perioden

Det faktum att förskolan just påbörjat en renovering av lokalerna där sanering ska göras samt inredningen skall förnyas ligger troligtvis till grund för att den pedagogiska miljön tas upp som ett inledande utvecklingsområde på uppstartssamtalet. Där belyses både de vuxnas och barnens perspektiv och det är en lugn och utvecklande miljö som pedagogerna vill skapa. Utifrån förskolans vision är det också tydligt att detta överensstämmer med tankarna att:

*Barn lär sig när de får vara nyfikna, aktiva och delaktiga. De lär sig också av varandra och att i **lugn och ro** få utvecklas i sin egen takt och känna glädje i “JAG KAN”.*

De upplever att rummen är stora och vill skapa rum i rummen, jag ser också under de första observationerna att det ett stort rum på förskolan som används mest i verksamheten och det är där barnen och pedagogerna mestadels vistas. Pedagogerna har prioriterat att iordningställa ett

av rummen till ett "lugnt" rum för ett av barnen som är i behov av detta enligt handlingsplanen. Detta trots att det inte finns så många rum att tillgå och halva avdelningen är stängd pga renovering. Det lyfts också på uppstartssamtalet att synen på vad som orsakar "problem" hos barnen behövs diskuteras kring, hur mycket spelar miljön och arbetsätt in?

En enad barnsyn och hur de ska arbeta språkutvecklande är områden som pedagogerna anser sig behöver utveckla under hösten, jag ser också under mina observationer att det inte finns så många alternativ till barnen att kommunicera på än på svenska med pedagogerna och de andra barnen i gruppen. Den pedagog som arbetar som resurs för Josef är närvarande, bekräftande och ger hela tiden positiv respons till honom.

Föräldrasamarbetet lyfts som ett utvecklingsområde och här pratar pedagogerna om att kommunikationen kan förbättras. Jag ser ingenting i verksamheten som förtydligar gentemot barn och föräldrar förskolans uppdrag, hur dagen ser ut, vilka mål de arbetar mot osv. Det verkar viktigt för pedagogerna att barnen behandlas lika och "som om de var svenska". Det sjungs svenska "traditionella" sånger på samlingen, det pratas svenska med barnen trots att det i personalgruppen finns tillgång till andra språk och barnens etniska ursprung synliggörs inte i miljön eller av pedagogerna i deras samspel och samtal.

Till nästa handledning skulle inga direkta aktioner göras, pedagogerna skulle fortsätta diskutera kring den pedagogiska miljön samt hur de skulle arbeta med språket i barngruppen.

Den andra perioden; handledningssamtal och observationer

I handledningen reflekterar pedagogerna över vad som hänt sedan sist i verksamheten samt hur vi går vidare. Under observationerna denna period ser jag vad som sker utifrån de fyra utvecklingsområdena med fokus på pedagogernas kommunikation och samspel.

Den pedagogiska miljön

Det som är viktigt för pedagogerna är att barnen ska utvecklas, att skapa trygghet och att det ska vara tillgängligt för barnen. En av pedagogerna resonerade också kring att det är de som pedagoger som är medskapare till en utvecklande miljö för barnen:

Samra: " ...sen är det upp till oss som pedagoger att skapa rummen och komma på vad vi kan göra för att utveckla barnen här? För det kommer ju inte av sig självt och vi kan snabbt gå tillbaka till det som varit."

Det är också viktigt för pedagogerna att hålla sig till regler som de beslutar kring den pedagogiska miljön. Trivsel och trygghet för barn och vuxna är också viktig.

Samra: " För att skapa trygghet för barnen måste vi hålla oss till de regler vi kommer överens om. Det skapar ju miljön. Barnens arbetsmiljö och våran arbetsmiljö också, vi ska trivas."

Under det första handledningssamtalet kommer återigen tanken om "rum i rummen" upp och vikten av detta.

Hilda: " ...men sen är det ju en önskan att vi ska få skärmar så det kan bli fler rum i rummet. I det stora rummet där borta, att man kan dela av det..."

Pedagogerna har suttit ner tillsammans och arbetat fram en plan för hur omorganiseringen av den pedagogiska miljön ska se ut:

Omorganisering:

Vad?

- Att strukturera upp arbetsytor
- Stationer
- Personalrum
- Vilan/matsal

Hur?

- Observera och intervjua barn för att upptäcka olika intressen samt göra barnen delaktiga i förändringsprocessen
- Personal och barn kommer med förslag-utveckla varandras tankar och ideér ex. bokstäver.
- Skissa "avdelningens" planlösning.

Varför?

- För att utnyttja ytan på bästa sätt
- För att skapa en lustfylld lärandemiljö där barnen kan utveckla sina sinnen, färdigheter och intressen.
- Samt skapa en bekväm och funktionell arbetsplats för barn och pedagoger.

Där framgår struktur, stationer, ta tillvara på barns intressen, delaktighet, lustfyllt lärande och bekvämlighet och funktionalitet som viktiga områden att fokusera på i den pedagogiska miljön. Detta är också ord som finns med i visionen för Sjögårdens förskola.

Under det första handledningssamtalet beskriver pedagogerna att de har intervjuat barnen och där uttryckte de vilka olika aktiviteter de vill ha i rummen, detta har pedagogerna också skapat i den pedagogiska miljön. En av pedagogerna beskriver också att alla barn tycker om det "lugna rummen" iordningställt till Josef:

Samra: " Sen gillar dom ju dethär rummet som har blivit Josefs arbetsrum då...det tycker dom väldigt mycket om har jag märkt. Att sitta och pyssla därinne, det har ju blivit ett litet krypin för dom."

Pedagogerna uttrycker också vikten av att material finns tillgängligt för barnen att ta själva

Hilda: " Ja så att allting ligger på deras nivå så att de kan komma och hämta det själva. För det är just det vi har därinne nu, de kan gå och hämta allting själva...så fort de kommer på någonting att nu gör vi det här så finns det."

Barns lärande

De barn som pedagogerna upplever att de har en positiv relation till i gruppen är de barn som kommer fram till pedagogerna och vill vara nära dem, samspela med dem och få mycket uppmärksamhet.

Samra- " Om vi tittar på de barnen som har plussen...det är dom barnen som kommer och vill ha den här nära kontakten"

Gunilla- "Det är nästan allihopa..."

Samra- " Det är dom som är mer keliga...och kommer mer själva.

De barn som pedagogerna upplever att de har en negativ relation till i gruppen är de barn som inte själva söker kontakt med pedagogerna av olika anledningar så som blyghet, otrygghet och svårigheter att uttrycka sig i talat språk.

Gunilla- ” ja för ingen av dem pratar ju...och de är väldigt sällan här...han vill ju inte att man tar i honom så direkt...det vill inte han...han är mer den här...nej...och hon är lite nyare...hon är ju barnet som varken syns eller hörs egentligen. Men man försöker ju...”

En pedagog lyfter att det inte behöver vara just det talade språket som kan hindra ett barns utveckling i gruppen utan att det kan uttrycka sig på annat sätt.

Samra- ” X har ju inte heller något språk...men ett kroppsspråk! Så man vet vad hon talar...det ju också ett språk”.

Jag ser under mina observationer att pedagogerna inte har samma syn på barnens lärande tex vid samlingen och hur de skapar lärande och reflekterande samtal med barnen för att utveckla deras språk, kommunikation och lärande.

Under samlingen ska några barn visa saker som de har med sig hemifrån. Förskolläraren Samra som nu sitter med i ringen ställer utmanande och reflekterande frågor till barnen

Sama- “...vilken fin panda du har med dig...finns det pandor i Sverige?”

Barnen- “NEJ!!!...”

Samra- “...varför finns det inte det?”

Barnen gissar och de pratar om detta en stund tills pedagogen säger: “ Vi tar reda på detta, hur pandor lever”.

Gunilla vill gärna fylla i det barnen säger och föra samtalet snabbt vidare, jag upplever att hon vill hjälpa barnen att säga “rätt”.

Arbetsätt och förhållningsätt

Pedagogerna beskriver under denna period att de i har arbetslaget haft två utvecklingsdagar där de suttit ner och pratat ytterligare kring utvecklingsområden som framkom på uppstartssamtalet och detta kom upp under flera tillfällen under handledningen som något positivt och att de hade pratat sig samman kring hur de ville vara som arbetslag.

Hilda: ” ...det var ett tillfälle för oss att sitta...och det var jättebra för de gav oss en uppgift att säga vad är era svaga sidor och vad är dina starka sidor. Och vi var så enade av dethär...och just att vi måste komma till en punkt där vi accepterar att okej, jag är inte bra på dethär och så kan jag få hjälp”.

Pedagogerna lyfter vikten av att kunna lyfta varandras kompetenser och se varandras styrkor och ta vara på dem. De beskriver att det är svårt för dem att göra detta i vardagen och att det är lättare när man sitter ner på planerad tid tillsammans och reflekterar.

Gunilla- ” ...det är ju inget man sitter och pratar om till vardags direkt...när som helst...vid fiket eller så...”

Det finns också två åsikter som råder i arbetslaget kring huruvida man ska ge positiv eller negativ respons till varandra i arbetslaget. En av pedagogerna anser att det är viktigare att fokusera på det som inte är bra för det är endast då det kan bli en förbättring medan de andra i arbetslaget anser att det är viktigare att lyfta det som är positivt.

Samra- ” Just dethär kände jag när vi pratade det här att vi ska lyfta mer på det vi är bra på till varandra...Jag kan ärligt säga att om jag skulle säga att de här är vi bra på så känner jag att...det händer inget...då är vi det...då släpper vi det på något sätt. Men när vi säger att det är något som inte är så bra så då på nått sätt så förbättrar vi, ändrar vårt beteende”.

Gunilla- ” Det är nog lättare att ta upp såna grejer...än att vi säger att ”Sandra, vad du är duktig nu...det tycker jag/.../fast jag är dålig kanske på att säga det...det klart man ska säga..”

Bristen av planeringstid kom upp under flera tillfällen under handledningssamtalet. Pedagogerna uttrycker att de inte har tid till att planera verksamheten

Samra: ”Det är väldigt sällan vi är full styrka...för att sitta och planera...då hinner man inte göra allt som man ska göra...som man tänkte...nej...”

Enligt mina loggboksanteckningar kan jag se att några av pedagogerna i arbetslaget har en mer övervakande roll ute på gården, de stöttar när någon har ramlat, hjälper till när något barn vill gå in på toaletten och hjälper till att städa undan när det är dags att gå in för lunch.

I mina observationer ser jag återkommande att ”resurspedagogen” Nesret hela tiden är nära barnet i gruppen som har behov av särskilt stöd. När han kommer fram och vill säga något, frågar hon tillbaka, bekräftar honom och stödjer i hans lek i sandlådan. Hon beskriver själv för mig vid en av mina observationer hur hon utmanar honom i att prata för att kommunicera istället för att peka genom att fråga honom vad han vill samtidigt som hon använder tecken som stöd:

Nesret –” han sa bara äh äh och pekade, då frågar jag vad han vill säga och visar med tecken *prata*. Då säger han *Barbro sopa*. Jag vet att han menar att Barbro städar och säger *Ja Barbro städar och sopar golven*.”

Interkulturellt perspektiv

Pedagogerna menar att det interkulturella förhållningssättet är beroende av hur man väljer att se på olikheter, vart man ska lägga sitt fokus. Om man ser det som är ”olikt” eller det som är ”likt”. En av pedagogerna uttrycker sig såhär när vi diskuterade kring föräldrasamverkan:

Samra:” ...och det här interkulturella perspektivet är ju lite vårt eget förhållningssätt också...det var en kvinna på en föreläsning som sa av vi svenskar skriker inte...då kände jag...jasså?...ja ja...så hade vi i arbetslaget utländska föräldrar som blir mer...men vi har 23 andra föräldrar som är jätteunderbara..det är vad man väljer att se också lite...ska jag fokusera på dem tre eller 23-24 istället? Vad har jag för egen värdering och förhållningssätt?”

De lyfter också vikten av att ha kunskap kring på vilket sätt som föräldrarna skulle bemötas utifrån deras olikheter. De beskriver en händelse från en gemensam kompetensutvecklingsdag de har haft i området där pedagogerna spelade upp ett rollspel kring föräldrabemötande.

Hilda:” Nä..för de har ju inte kunskap om hur den här föräldern är...för den här pedagogen kom in och var skämtsam och just till den föräldern...om hon skulle köra det här så skulle han gå upp i taket...haha..”

Pedagogerna reflekterar över att det är viktigt att barnen kan förstå innebörden i det talade språket. De pratar också om sin egen kultur och hur denna har satt prägel på hur de uttrycker sig i dag.

Hilda:” ...jo det är ju orden...man tänker...jag tänker mer på vad jag säger...min mamma kommer med väldigt många konstiga ordspråk ibland...och det kan väl hända att jag kommer med samma ordspråk och det är väl nått som ingen annan förstår...ja t ex ”det går väl över tills du gifter dig” och det är inte så allvarligt...ja det är sånt jag är uppväxt med.”

Gunilla:” Man kanske ska tänka på vem man säger det till...det har ju väldigt mycket med språkförståelse att göra...jag säger ju inte till en som inte har språket...utan dom ska ju kunna svara tillbaka...och kunna fråga ”vad menar du?...om man nu säger någon som man ”bluppar” ut sådär...så man kan förklara sig i så fall.

Hilda: Ja men för en som inte är svensk så ”Vad sa du?” de tycker att jag pratar jättekonstigt. T ex. ställ den i stället istället din stolle...

Gunilla: Det får man ju inte säga...

Hilda: Nej...men det är ju också sådär gamla grejer som...inte är menat...

Gunilla: Nej, det är ju inte menat på det sättet men det kan ju uppfattas fel då från...”

Hilda använder också uttrycket ”en som inte är svensk” och syftar på barn i gruppen. Detta kan tolkas som att hon ser barnen som osvenska eller som ”de andra” (Lunneberg, 2007).

Sammanfattning och analys av den andra perioden

Pedagogerna uttrycker under denna perioden vikten av att de skapar en utvecklande, trygg och tillgänglig miljö för barnen och de ser sin egen roll i att genom miljön ge möjligheter för barnen att utvecklas och lära.

Genom regler, struktur och olika stationer skapas enligt pedagogerna en lugn, trivsamt miljö där både barn och vuxna får arbetsro. Det rum som iordningställt för Josef i första hand har inspirerat pedagogerna att göra på samma sätt i de andra rummen eftersom de ser att alla barn gynnas av den tillgänglighet, tydlighet och lugn som finns i det rummet. Detta fenomen skulle man kunna tolka som att pedagogerna genom Josefs behov av anpassning i miljön har fått upp ögonen för att detta också skapar möjligheter till utveckling och lärande för alla barn i gruppen.

När det gäller pedagogernas bemötande och samspel med barnen blir det under denna perioden tydligt att det är de barn som själva tar initiativ till kontakt och kommunikation med de vuxna som också får detsamma tillbaka. Att lägga detta initiativtagande på barnen kan ses som ett hinder för de barn som inte har det svenska språket eller de sociala koderna fullt ut. Detta kan leda till att vissa barn blir ”osynliga”, får en negativ självbild samt färre chanser till utveckling och lärande.

Pedagogerna har många reflektioner över hur de är mot varandra i arbetslaget och vikten av att lyfta varandras kompetenser och ta tillvara på deras olika förmågor men också att de ska se bristerna för att kunna förändra och förbättra. De har även varit iväg på utvecklingsdagar där de reflekterat över hur de är mot varandra i arbetslaget. Detta dominerar deras tankar mycket och det fokus tas i handledningen ifrån synen på barns lärande till att hamna på arbetslagsnivå vilket är bra eftersom hur de är mot varandra även påverkar barngruppen. De barn som är i behov av särskilt stöd kan utmana pedagogerna mer vilket kan leda till att pedagogerna behöver hjälpas åt och stötta varandra, detta är en stor möjlighet för dessa barn att få en positivare vistelse på förskolan

Bristen av planeringstid är något som pedagogerna uttrycker frustration över och leder till att pedagogerna inte har möjlighet att prata kring gemensamma förhållningssätt och metoder. Detta är något som också blir synligt under observationerna där pedagogerna har olika sätt att bemöta och arbeta med barnen i verksamheten. Tex har några pedagoger en mer ”övervakande” roll medan andra agerar ”medupptäckare” enligt förskolans vision. Genom att

tydliggöra tankarna utifrån förskolans vision skulle pedagogerna kunna skaffa en gemensamt tänkt kring hur de vill utveckla verksamheten.

Ett interkulturellt förhållningssätt är enligt pedagogerna kopplat till den värdegrund och förhållningssätt som pedagogerna har till alla barn och vuxna. Olikheter i etniskt ursprung ses inte som en möjlighet att lära av varandra utan istället ser pedagogerna alla barn som "olika" varandra och behandlas på olika sätt. Detta syns dock inte under observationerna, där är det samma "regler", rutiner, språk och samspelekloder som gäller för alla barn i gruppen förutom för Josef som får ett individuellt stöd genom tecken och en närvarande pedagog som bekräftar och stödjer under hela dagen.

Till nästa handledning skulle pedagogerna göra olika stationer för barnen med olika aktiviteter utifrån barnintervjuerna. De skulle också starta upp ett temarbete med Alfons Åberg där fokus ligger på språk och skapande utifrån barnens tankar och intressen.

Den tredje perioden; handledning och observationer

Den pedagogiska miljön

Renoveringarna av lokalerna har enligt pedagogerna påverkat verksamheten till att bara få det att "fungera". Under den tredje perioden blir nu delar av renoveringarna klara och pedagogerna har kunnat iordningställa delar av lokalerna i olika stationer. Detta skapar enligt pedagogerna fler möjligheter för barnen att delas in i mindre grupper.

Gunilla: "Men jag kan säga från det att vi har fått iordning på rummen så har det bara gått på...man har bara jobbat för att få det att fungera...man har bara jobbat, inte kunnat reflektera...jag menar att ha två rum! Med alla 20-25 barn. Men man känner ju att det har blivit en stor förbättring, man känner att man har den möjligheten nu att kunna dela upp i mindre grupper."

Förskolechef har också haft åsikter kring hur miljön ska se ut och kommer i fortsättningen vara den som har dessa diskussioner i arbetslaget. Hon anser att vi under handledningen istället ska fokusera på barnen, bemötande och förhållningssätt.

Barns lärande

Från förra handledningssamtalet berättade pedagogerna att de hade tänkt mycket på sitt bemötande till de barn som de inte såg så mycket i gruppen. De har nu blivit mer uppmärksamma på de barn som inte självmant tar kontakt med pedagogerna och hur detta påverkar deras relation och möjligheter till utveckling.

Gunilla: "Jag tycker att jag blir mer medveten om...om de här barnen som man inte...man försöker se alla barnen mer nu...speciellt kanske de som inte utmärker sig lika mycket som dom...som vissa andra...att man sätter mer fokus på dem nu tycker jag..."

Samra: "Jag skapar mer situationer där jag kan vara mer med som själva...prata mer med dom...observerar dom mer...hur dom beter sig"

Gunilla: "Ta med dom mer i gruppen. Att dom känner att de är med...att de inte är de här utanför..."

Temarbetet Alfons Åberg

Förskolan har startat upp temat Alfons Åberg för att utmana barnen mer språkligt och ha ett gemensamt projekt att knyta ihop verksamheten kring. I temarbetet ser jag under

observationerna att pedagogerna bygger på barnens egna idéer och erfarenheter. De skapar tillsammans och läser Alfonsböckerna. Efter varje bok de läser får barnen återberätta händelsen genom att rita och berätta. Detta kan sedan leda vidare till någon skapande aktivitet.

Under en av observationerna fick jag se hur en av pedagogerna samspelade med barnen i temaarbetet:

Några barn vill gärna visa mig höghuset de gjort i kartong i Alfons Temat och vi pratar om vad man kan se i de olika fönstren. Det är Alfons och Alfons pappa, en katt, gardiner, blommor osv. Plötsligt kommer en pedagog in i rummet med en jättelik Alfons i gips. *"Den har barnen gjort tillsammans, den ska hänga här över husen... det är Alfons som flyger... så ska vi sätta upp månen och stjärnorna..."*. Ett av barnen vill göra en egen Alfons att ta med hem. Pedagogen nappar genast på idén och föreslår att de ska göra små gipsalfons av gipset som blev kvar från det gemensamma stora projektet.

Samra: Det har ju vart lite från barnens idéer. Alfons fyller 40 och vi var nere på stadsbiblioteket och där har de gjort en stor Alfonshelikopter och alla ville tränga sig däri. När vi kom tillbaks frågade vi om de ville bygga en Alfonshelikopter och då var de med på det. Och så sa vi att vi kör på ett Alfons tema och köpte material till det.

I temat ställer pedagogen reflekterande frågor till barnen, hon lockar med nytt material och låter barnen leda temaarbetet framåt.

Samra: Hur ska vi göra? Hur ska den se ut och så...? Och så satte vi igång. Och så fick vi stora kartonger. Och då ställde jag frågan vad vill ni göra nu då? Och då ville X...kom med förslaget att vi skulle göra hus då och då kom de här husen fram, vilka liknar deras egna egentligen..de här höga höghuset här och så fick de göra var sitt fönster. Och i varje Alfons saga vi har läst så finns de här Alfons höghus med och så där kom ju den ideèn

Under en av mina observationer ser jag att det nu sitter många bilder uppe på väggarna där temarbetet beskrivs, det är kopplat till läroplanens mål med bilder på barnen vad som händer och varför det händer. Vad barnen lär i temat osv.

Arbetsätt och förhållningssätt

Under denna period har pedagogerna bestämt sig för att ta bort mobiltelefonerna och inte använda dem i barngruppen, de lyfter detta på handledningssamtalet som ett förbättringsområden de upptäckt genom att kritiskt reflektera över sig själva.

Samra: "...när vi säger att det här är något som vi inte är bra på på nått sätt så förbättrar vi, ändrar vårt beteende..t ex. detta med våra mobiler, de har försvunnit nu...vi har inga mobiler, detta har vi diskuterat...har vi inga mobiler så har vi blivit mer...bättre på att...att vi är mer i barngruppen på nått sätt...mer närvarande känner jag av alla sen de har försvunnit i barngruppen."

Jag ser ingenting under mina observationer att pedagogerna delar in barnen i grupper vilket de talat om att göra under handledningstillfället.

Under observationerna ser jag att Josef vänder sig mot Gunilla för att få bekräftelse och positiv feedback på det han gör. När de pusslar tillsammans, när han räknar barnen i samlingen eller leker i sandlådan.

Barnen själva delar sig i smågrupper utifrån vad de vill leka eller om de har en skapande aktivitet med en vuxen. Vid ett tillfälle var jag med resurspedagogen och Josef i hans "lugna

rum”. De spelade ett spel tillsammans och flera barn kom efter en stund också dit för att vara med och spela. Detta var också någonting som barnen gjorde på egen hand och var inte styrt av någon vuxen.

Interkulturellt perspektiv

Pedagogerna på förskolan vill genom att vara konkreta och tydliga visa upp sin verksamhet för föräldrarna och skapa förståelse för hur de arbetar på förskolan. Under ett samtal jag har med en av pedagogerna berättar hon att de har haft föräldramöte i veckan som varit. För att ge föräldrarna förståelse för hur de arbetar på förskolan lät de dem bygga Alfons hus av kartonger, de fick klippa och klistra in tapeter. Under tiden förklarade pedagogerna att de nu höll på med matte, att mäta och sortera. De arbetar med naturkunskap när de blandar färgerna och språk och kommunikation när man hjälps åt att bygga och resonerar kring olika lösningar. Detta fick pedagogerna bra respons på ifrån föräldrarna som uttryckt att de nu förstod bättre vad de faktiskt gjorde på förskolan.

Dessa hus användes sedan i verksamheten för att barnen skulle få fortsätta arbeta med.

I skapandehörnan är det nu full fart med att fortsätta byggandet av Alfons husen från föräldramötet. Det ligger tyg, papper, saxar, pennor, färg, burkar osv överallt och barnen sitter på golvet och vid borden och skapar. En liten tjej klipper i ett tyg och jag frågar vad hon gör.

“ Jag gör en matta...” hon klipper noggrant och limmar fast i huset. När hon ser att den inte räcker till klipper hon en bit till och limmar fast tills det sitter tygbitar som täcker hela “golvet” på alfonshuset.

Pedagogerna har också gjort föräldrarna delaktiga i temaarbetet:

Samra: ” Och föräldrarna var också med på det och skaffa verktyg och gav idéer. Männan var lite mer entusiastiska och sa att ni kanske ska bygga så här...en riktig ratt istället för den ni har satt där..det blev mycket från föräldrarna så det blev en delaktighet”

Sammanfattning och analys av den tredje perioden.

Allt eftersom renoveringarna av lokalerna blir mer och mer klara syns det också i miljön att pedagogerna har börjat strukturera upp olika stationer, organiserat material och lyckats iordningställa på det sätt de planerat. Fler alster från barnens skapande sitter upp på väggarna och barnen tycks veta vad de ska göra i de olika rummen. I observationerna under denna period ser jag att fler material sätts upp på väggarna, barnens teckningar, skapande material, temat kring Alfons Åberg växer fram med höghus i kartonger.

Under den tredje handledningen beskriver pedagogerna att i och med att de nu har fått ordning i rummen är det nu lugnare i gruppen och detta beror på att möjligheten finns att dela barnen i smågrupper. Detta är ingenting jag ser att pedagogerna göra under de observationer jag är ute i verksamheten.

Förskolechefen anser under den tredje perioden att det är hon som tillsammans med arbetslaget nu har ansvar för att fortsätta iordningställa den pedagogiska miljön och vill att vi under handledningssamtalen nu pratar mer kring bemötande och förhållningssätt för de barn som är i behov av särskilt stöd. Detta kan tolkas som att förskolechefen inte ser betydelsen av

hur den pedagogiska miljön även påverkar barn i behov av särskilt stöd samt hur barnens lika erfarenheter och ursprung kan lyftas fram i miljön. Dessa diskussioner är viktiga i arbetslaget.

Temaarbetet växer fram utifrån barnens tankar och kreativitet. Det är tillåtande både i miljön där barnen själva kan plocka fram material och redskap själva samt att den närvarande pedagogen också har ett tillåtande förhållningssätt. Hon låter barnen testa nya idéer själva, att lyckas och misslyckas. Hon finns med för att stödja dem att komma vidare genom att ge förslag på nya möjligheter.

Under det tredje handledningssamtalet reflekterar pedagogerna också över att de har fått en förändrad syn på de barn som inte själva tar initiativ till kontakt med de vuxna. Nu har de själva skapat flera situationer där det är de som pedagogerna som skapar samspelsmöjligheter för speciellt de barn som inte själva tar kontakt. Detta skapar fler chanser för dessa barn att utveckla sin kommunikation och samspel.

Vikten av ett bra föräldrasamarbetet synliggörs under denna period utifrån det föräldramöte som förskolan haft. Där bjuder pedagogerna in föräldrarna att praktiskt testa på att göra det barnen gör. Det blir tydligt och synliggör förskolans verksamhet på ett konkret sätt. Pedagogerna upplever att de får med sig föräldrarna de bidrar också till att utveckla temaarbetet eftersom de får en förståelse för vilken betydelse temat har för barnens lärande. Förskolans uppdrag blir synligt som lärande, inte bara omsorg och ”förvaring”.

Till den sista handledningen skulle pedagogerna tänka över indelning av barnen i grupper utifrån deras behov språkligt och socialt.

Den fjärde perioden; avslutningssamtal

Vid det sista avslutningssamtalet gjordes en utvärdering kring arbetet under hösten och pedagogerna reflekterade över de fyra utvecklingsområdena.

Den pedagogiska miljön

När det gäller hur den pedagogiska miljön har utvecklats på förskolan beskriver pedagogerna att det har blivit mycket bättre och de ser att barnen vet nu vad de ska göra i de olika rummen, de beskriver att det har blivit tydligare, mer struktur och att barnen inte springer runt med material på hela förskolan utan håller sig i det ”område” som det materialet finns. De uttrycker också att barnen tycker det är roligare. Någon pedagog förklarar att det blivit en rutin för barnen vad som ska göras på de olika ”stationerna” och att de automatiskt börjar leka olika lekar utifrån vilket material som finns framme.

Wilma: ” Det har blivit mycket bättre, man kan dela upp det mer. Barnen tycker det är roligare nu. Det är mer strukturerat nu, vi har kommit igång med rummen i rummen. Olika stationer. Barnen vet vad de ska göra i de olika rummen, de tycker det är roligare också. De har märkt det bara...vi har dockvrån här och där leker man med de sakerna där. Vi har kommit överens om det bara. Nej jag vet inte riktigt hur...dom de springer iväg så...jag vet inte om vi har sagt det...”

Samra: ” Lego sitter de där...de tar inte Legot och tar bort utan de sitter där...och bygger...i och med...det har vart rutinmässigt för barnen också...att det blir...de vet att det är klippa och klistra som sker där bak...i och med att allt är tydligt. Det materialet som finns på plats i de olika områden. Specificerar vad som sker i det området. Så befinner de sig där de ska. Det är ju materialet som är så tydligt.”

Wilma: ”Innan var det ju dockvrå tillsammans med böcker och mat och spel å allt i ett...”

Barns lärande

De har också sett ett resultat utifrån att de har gjort barnen delaktiga i processen:

Sandra: ”Det jag tycker är bra är ja att vi pratade ju med baren innan och de var ju delaktiga och deras tankar och ideér. Där kan jag se en jättestor skillnad från vad de har varit innan. Där de har rivit sönder böcker eller tatt sönder grejer hela tiden...utan nu är dom mer rädda om sina saker. Och det tror jag är för att vi har gjort dem så delaktiga i hela processen.”

Pedagogerna beskriver att det har hänt mycket under hösten kring Josef och att de har skapat rutiner och trygghet för honom och för hans föräldrar.

Samra: ”...det är så viktigt att vi har rutiner och att det är så viktigt viktigt att veta för Josef...för han är ju rutiner...å han tar dom steg för steg. En liten detalj av en stor samlingsprocess är viktig för honom...”

Nesret: ”...på samtalet med mamma sa hon att Josef har utvecklats mycket och det ser vi också...t ex så spelar han spel med fyra barn nu...jag är tillbaka...först var han och jag...sen ett barn och nu fyra...han frågar själv om de vill spela med honom...”

Vid ett av observationstillfällena var jag med Josef och resursen i ”det lugna rummet” och spelade spel. Efter en stund kommer fler och fler barn in och vill spela. Nesret ber dem fråga Josef om de får vara med och det får de. Hon lägger det på Josef att bestämma själv och det är han som har ”kontroll” över leken.

Den gruppindelning som sker är fortfarande genom att barnen själva väljer vart de vill vara vid de olika stationerna, något som jag antecknat i min loggbok. Detta uttrycks också under samtalet som något de inte haft möjlighet att hinna med under denna period.

Arbetsätt och förhållningsätt

Pedagogerna i arbetslaget ser vikten av att de har ett gott klimat i arbetslaget och att detta speglar av sig och påverkar barnen i barngruppen. De tycker att detta har förändrats under hösten och att det har blivit ett bättre klimat.

Samra: ”Vi har gjort stora framsteg under kort tid...under jobbigt omständigheter...just det här att vi är så öppna och vi kan prata om det som är problemen...det som skapar det..istället för att gå runt och va frustrerad å arg. Det speglar sig mer på vårt arbete och barnen märker direkt om man går omkring och mår dåligt så man inte vill va här egentligen. Sen...vi är inte eniga i allt...men man har rätten att säga det man säger.”

Uppstarten av temarbetet har hjälpt pedagogerna att enas och ha ett gemensamt mål med verksamheten. I temarbetet har de hittat en gemensamt förhållningsätt och arbetsätt.

Samra: ”...när vi hållt på med Alfons å så är att vi har varit eniga allihopa att inte tvinga barnen att göra sånt de inte tycker om att göra, utan vi erbjuder, vi dukar fram, vi förklarar sen om dom vill göra det så är det jätteroligt men det är inte så att det är tvång att alla ska sitta och göra t ex. Alfonsdockor som ska se exakt likadana ut..utan dom som är intresserade av att syn Alfonsdockor ska få den möjligheten och hjälp och stöd.”

Gunilla: ”Ja...det kan ju vara så att de just då tycker att nått annat är roligare eller...”

Det som händer i teamarbetet är att pedagogerna skapar intresse genom att erbjuda och “duka fram” förtydligar och ger en mening åt vad som ska göras. Sedan finns de med som medskapare till att stödja barnen i processen framåt. Pedagogerna planerar också för att fortsätta teamarbetet och har redan upptäckt ett område utifrån barngruppens behov.

Gunilla: ”...och nu ska vi introducera...i och med att det har varit lite kasst...det här att du får inte vara med i leken och så den stämningen som varit med tjejerna lite..så gör vi den här kompisolen och läser Alfons...Alfons och monstret...odjuret. Och så kan vi utifrån dom föra den här kompisolen där vi pratar om hur vi behandlar varandra...men det tar vi i januari för nu är det jul o...lite sånt...”

Interkulturellt perspektiv

Föräldrasamarbetet är något som pedagogerna upplever har förbättrats mycket under hösten och på det sista avslutningssamtalet talar pedagogerna om vad som kommit upp från föräldrarna från utvecklingssamtalen.

Samra:” ...arbetssättet...det är ändrat...vi sitter ner med barnen...de får i sig mat...det är vårt arbetssätt...så föräldrarna känner sig trygga och nöjda. Nio av tio föräldrar var jätteglada och det har blivit så mycket bättre här...personalen är trevligare och barnen gladare...”

Pedagogerna beskriver att de vill utveckla arbetet med språkgrupper på förskolan för att stärka barnens språk på den nivå de befinner sig. En pedagog resonerar kring indelningen:

Samra:” Jag vet inte hur jag ska tänka här...ska vi sätta ett språksvagare barn i den gruppen med språkstarka för att de ska kunna lyfta honom eller i gruppen med de svagare barnen...språkligt...?”

Sammanfattning och analys av den fjärde perioden

Utifrån handlingsplanen och behovet i barngruppen har pedagogerna skapat rutiner och struktur i den pedagogiska miljön genom stationer där barnen vet vad de ska göra, lockas och inspireras till olika lekar eller skapande. Det är barnen själva som väljer utifrån intresse och erfarenhet vilket kan vara ett hinder för de barn som inte har intresse eller erfarenhet för t ex dockvrålek eller skapande. Det är viktigt med medvetna pedagoger som ser barnen och framför allt de barn som inte väljer något själva utan tenderar att bli utanför p.g.a svårigheter i kommunikation och/eller samspel.

Den delaktighet som pedagogerna gett barnen när det gäller den pedagogiska miljön kan ha gett barnen mer känsla av sammanhang och större förståelse för olika material och vad de ska användas till.

Arbetslagets roll och vikten av att vara öppen, ärlig och ha ett gott klimat avspeglar sig enligt pedagogerna i barngruppen. Temaarbetet har gjort att pedagogerna arbetar efter gemensamma förhållningssätt och mål med verksamheten och kan se utvecklingsområden att arbeta framåt mot.

Huvudresultat och sammanfattande analys

Utifrån de granskade dokumenten synliggörs en bild av barn på den granskade förskolan som nyfikna, aktiva och delaktiga. Pedagogerna ska se barnens möjligheter och bygga på deras förmåga, barnen ska också utvecklas i sin egen takt och känna att de kan! Detta ska ske i lugn och ro och genom att pedagogerna lockar till intresse och engagemang. Dessa ”åtgärder” återkommer också i handlingsplanen för barnet i behov av särskilt stöd, dvs ett lugn rum iordningställs och ett dagsschema sätts upp, de utvecklingsområde som prioriteras är kommunikation med de andra barnen i gruppen eftersom ett *intresse* för detta har visats.

Resultatet visar att pedagogerna anser att en miljö där trivsel, trygghet, regler, struktur och tydlighet skapar möjligheter för alla barn att utvecklas och lära. Tydlighet och struktur gynnar även pedagogerna eftersom de arbetat utifrån sin planerade omorganisationsplan där de på ett tydligt sätt strukturerat upp i vad, hur och varför.

Det visar sig också att det barn som är i behov av särskilt stöd i gruppen har utvecklats mycket i det sociala samspelet samt i kommunikationen med andra barn utifrån ovan gjorda anpassningar. Vikten av att följa en handlingsplan och att avsätta resurser så som en närvarande pedagog blir också synligt utifrån pedagogernas utsagor kring barnets utveckling. Björck-Åkesson och Granlund (2009) påtalar vikten av att åtgärder för barn i behov av särskilt stöd både finns på generell och individuell nivå för att barnet ska nå optimal utvecklingsnivå. Wachs (2009) menar också att det genom kartläggning och kunskap om barnets egna förutsättningar, sociala faktorer och miljöfaktorer som mest funktionella åtgärderna kan skapas.

Pedagogerna har upptäckt att detsamma som gynnar ”barnet i behov” verkar gynna alla barn i verksamheten så ett resultat av deras arbete med barnet i behov av särskilt stöd har även skapat möjligheter för alla barn i barngruppen vilket blir ett resultat av den inkluderande tanken som förskolan står för.

Samtidigt vill pedagogerna skapa en miljö som är tillåtande, lockande och tillgänglig där stort fokus läggs på barnets eget intresse och engagemang. Pedagogerna uttrycker också vikten av att detta sker helt på barnets egen vilja och att ingen tvingas in i någonting de inte vill. Här är det viktigt att inte ”glömma” de barn som inte har ett intresse för skapande eller har den ”kulturen” hemifrån. Engagemang är en av de största lärandefaktorer på förskolan enligt Mats Granlund (personlig kommunikation, 20/11-12). Han talar också om att de barn som verkar lyckas bäst på förskolan är de barn som har liknande miljöer hemma som just på förskolan och gör ungefär samma saker där som hemma, t ex pyssla, måla, skriva, rita osv.

Studiens resultat visar också att genom att pedagogerna arbetar gemensamt kring ett Tema där fokus ligger på språk och skapande får de en gemensam utgångspunkt att planera utifrån när det gäller mot vilka mål de arbetar mot samt vilket förhållningssätt de har t ex till barnens delaktighet i temaarbete. Det blir lättare för pedagogerna att fokusera på dokumentationen utifrån temarbetet och att synliggöra förskolans verksamhet för föräldrarna t ex på föräldramötet genom att föräldrarna praktiskt får göra det barnen gör.

Studien visar också på det är viktigen av att ha ett gott klimat i arbetslaget och pedagogerna i studien ser att detta påverkar alla barnen positivt i gruppen. Att lyfta varandras kompetenser samt att kunna se bristerna de har i arbetet är viktiga faktorer för att kunna förändra och

förbättra. Denna helhetsbild över verksamheten där fokus går ifrån problem hos barnen till problem hos pedagogerna eller verksamheten är en stor möjlighet för barn i behov av särskilt stöd och därmed alla barn i gruppen.

Genom att pedagogerna har gjort barnen delaktiga i hur de vill ha sin miljö på förskolan har de gett alla barn möjlighet till förståelse för material och känsla av sammanhang vilket har gett resultat i barngruppen. Pedagogerna upplever nu att barnen är mer ”rädda” om olika material och vet vad de ska använda de till. Eriksson (2009) beskriver att delaktighet är en central förutsättning för barns utveckling och lärande. För de barn som är i behov av särskilt stöd är det viktigt att lärarna är lyhörda för barnets upplevelse, barnets behov och känsla av tillhörighet och att få utföra aktiviteter i sammanhang.

Det interkulturella förhållningssättet ses på förskolan inte som något ”speciellt” förhållningssätt utan är en del av den värdegrund som de bemöter alla barn på. Pedagogerna ser föräldrasamverkan som den största delen i det interkulturella förhållningssättet och även här är det enligt resultatet viktigt att möta varje individ utifrån dess unika behov.

Pedagogernas syn på barns eget initiativtagande till kommunikation och samspel var något som förändrades under studiens gång. Från att ha legat helt på barnen själva till att bli något som skedde på pedagogernas initiativ och uppmuntran. Detta förnyade förhållningssätt skapar nu också möjligheter för de barn i gruppen som inte har det svenska språket eller de svenska ”koderna” i samspelet.

Två av pedagogerna i studien har ett annat modersmål än svenska. Enligt observationer och samtal är detta något som används i kontakt med föräldrar men inte med barnen. I rapporten från European Agency for Development in Special Needs Education (2009) synliggörs två uppfattningar som råder i skolan, dels den att den tvåspråkiga undervisningen förespråkas och anses viktig i barns språkutveckling och dels synen att det bara är värdlandets språk som ska användas. Modersmålet ses alltså antingen som ett stöd eller en risk.

Pedagogerna talar om vikten att dela in barnen i grupper och att ha rum i rummen. Orsaken till varför denna indelning skulle ske var något som förändrades under studiens gång. I det första uppstartsamtalen låg fokus på att skapa lugn medan i det sista avslutningssamtalen skulle gruppindelningen användas i syfte att utveckla barns kommunikation och samspel.

8. Diskussion

Här presenteras studiens metodologiska reflektioner och i efterföljande kapitel tolkas, värderas och diskuteras resultatet. Huvudrubrikerna i resultatdiskussionen utgår ifrån studiens frågeställningar. Avsnittet avslutas med slutsatser och förslag på fortsatt forskning.

Metodologiska reflektioner

Syftet med studien var att ta reda på vilka pedagogiska möjligheter det finns för barn i behov av särskilt stöd på en mångkulturell förskola för att främja kommunikation, samspel och delaktighet. Då jag ämnade fokusera på just kommunikation, samspel och delaktighet och ville fördjupa mig i en verksamhet jag själv arbetade i valde jag att göra en kvalitativ studie inspirerad av etnografi. Jag ville vara delaktig i verksamheten både i min roll som specialpedagog genom handledningssamtal och genom deltagande observationer där jag synade verksamhetens handlingar. Jag ville också granska dokument som förtydligade förskolans tankar kring mål och arbetsätt, metoder och förhållningssätt, allmänpedagogiskt och med fokus på barn i behov av särskilt stöd. Detta för att få syn på förskolans kultur och kontext. Det enda dokument som fanns att tillgå var "förskolans vision" samt en handlingsplan kring ett barn i behov av särskilt stöd. Om förskolan hade haft en verksamhetsplan eller en kvalitetsredovisning hade jag kanske fått mer information kring förskolans arbete med just det studien ämnade studera; barn i behov av särskilt stöd och barn som har annat etniskt ursprung än svensk.

Mitt val att göra en aktionsforskningsinspirerad studie tycker jag i efterhand både var bra och mindre bra. Det var givande för mig som specialpedagog och forskare att vara delaktig i pedagogernas tankar kring sitt arbete och hur detta förändrades över tid. Jag fick vara med i en förändringsprocess vilket var mycket givande och öppnade upp ögonen för att mycket kan hända på kort tid bara det finns kontinuerliga reflektionsstunder. Eftersom jag i min roll som handledare vill lyfta pedagogernas tankar och att genom aktionsforskningsprocessen hela tiden utgå ifrån deltagarnas dilemman och erfarenheter blev det vid vissa tillfällen svårt för mig att hålla fokus mot studiens syfte. Det var också vid något tillfällen så att pedagogerna inte hade gjort aktionerna som diskuterades kring på förra samtalet och detta skulle ju kunnat stoppa forskningsprocessen, det är viktigt i aktionsforskning att deltagarna känner att det är deras utvecklingsprocess (Rönnerman, 2004). De utvecklingsområden som kom fram tyckte jag ändå var relevanta och gav bra resultat men en fokusgruppsintervju kring vad pedagogerna tänker kring frågeställningarna skulle också gett ett bra komplement till empirin.

Vad av verksamhet att granska gjordes på grunder att de uppfyllde kraven på att vara en mångkulturell förskola samt att de var inne i att slå samman två arbetslag till ett. Jag kan se nu i efterhand att det hade gett ett annat resultat kring "ett gott exempel" om jag hade gjort mer efterforskningar innan och tagit reda på hur insatta pedagogerna var kring ett interkulturellt förhållningssätt. Men studiens syfte var inte att hitta detta goda exempel utan att lyfta hur det ser ut på *en* mångkulturell förskola. Fler framgångsfaktorer och möjligheter specifikt riktade till barn med annan etnisk bakgrund än svensk hade kanske kunnat hittas men studiens resultat tycker jag ändå visar upp hur man i det "allmänpedagogiska" tänket kan hitta framgångsfaktorer som påverkar dessa barn.

Presentationen av resultatet gjordes med tanke på att man skulle kunna följa en process som gjorts under studien även om det inte var själva processen som ämnades undersökas. Jag anser att presentationen av resultatet ger en tydlig bild över pedagogernas tankar över tid och observationer och dokument bidrar till att ge en mångfacetterad helhetsbild i både tanke och handling kring det studien ämnat undersöka.

Resultatdiskussion

Lärandemiljöer som skapar utvecklingsmöjligheter för barn i behov av särskilt stöd på en mångkulturell förskola.

Lärandemiljön på förskolan skulle kunna kopplas till en barncentrerad förhandlingsmiljö (Sheridan, Pramling & Johansson, 2010), där verksamheten är barninitierad och barnen leker mest på egen hand men ges även möjligheter att utvecklas tillsammans med intresserade lärare. Vad som ska göras på förskolan kan initieras av både barn och vuxna, lärarna är inkännande, engagerade, lyssnar på barnen och vill göra barnen delaktiga i verksamheten. Dessa förskolor anses ha god kvalitet men saknar tydliga mål som styr vad barnens utvecklingsområden och lärande. Dessa miljöer kallar Sheridan, Pramling och Johansson (2010) för "Utmanade och lärandeorienterade miljöer" och skulle kunna vara nästa "steg" för studiens förskola att ta för att utvecklas och bli mer lärandefokuserad. Jag kan se att pedagogerna vill sträva åt det hållet, men har inte kommit hela vägen fram. T.ex. vill de dela in barnen i grupper utifrån att möta barnens intressen och utvecklingsområden. På den mångkulturella förskolan tror jag också det är viktigt att pedagogerna tänker efter vilka mål de särskilt måste fokusera på och prioritera utifrån läroplanen. Här skulle det uppstartade Temaarbetet också kunna vara ett stöd i ett gemensamt tänk kring mål, dokumentation och barns lärande.

För det barn som är i behov av särskilts stöd i studien har det visat sig att trivsel, trygghet, regler och struktur har varit viktiga grundförutsättningar för fortsatt lärande. Dessa förutsättningar tror jag är viktiga för alla barn i barngruppen. Doverborg & Pramling (1996) beskriver att vi människor alla behöver regler och normer för att veta hur vi ska bete oss, vad vi kan göra och hur. Gerland & Aspflo (2009) talar om vikten av att skapa lekrutiner för barn som behöver stöd i kommunikation och samspel. Detta sker genom att visa intresse för det barnet är intresserat av och utgå ifrån det i samspel och deltagande.

Genom att resurspedagogen använder sig av tecken som stöd för barnet i studien som är i behov av särskilt stöd ger hon honom fler möjligheter till att kommunicera med henne och de andra barnen och vuxna i gruppen. I studien är det främst den vuxne som kommunicerar med hjälp av tecken men detta är något som kan utvecklas och som ska utvecklas i gruppen till att innefatta även att använda tecken till alla barn i barngruppen samt att alla pedagoger ska lära sig använda tecken som stöd. Håkan Ernklev (personlig kommunikation, 20/11-12) påvisar vikten av att skapa tecknande miljöer kring de barn som behöver stöd i att kommunicera med andra. De ska kunna ha ett "smörgåsbord" av kommunikationsmöjligheter och detta medför att pedagogerna inte bara ska behärska tio tecken utan kanske 500-600 stycken. På den mångkulturella förskolan skulle detta kunna vara en stor möjlighet för alla barn och då samtidigt för de barn i behov av särskilt stöd när det gäller att kommunicera med andra barn och vuxna i gruppen. Kommunikation och språk i dialog med barnet i ett socialt samspel är en central tanke i det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000). Detta sker främst på förskolan genom leken, i sociala situationer och i vardagliga sammanhang (Lindgren, 2007).

Möjlighet att gå undan i ett lugnt rum är i denna studie en trygghet och en "hållplats" för barnet i behov av särskilt stöd. Alexandersson (2009) beskriver att barn i behov av särskilt lätt kan inta en "bredvid-position" då antalet barn som samspelar med varandra blir för många och möjligheten att ha överblick över situationen blir för stora. I det lugna rummet är det däremot han som "bestämmer" över spel och vilka kompisar som ska vara med. Det verkar som att det är lättare att vara delaktig för pojken då förutsättningarna är mer jämlika därför är det extra viktigt att se varje barns individuella utveckling för att skapa lärandesituationer tillsammans med andra som är just över den "proximala utvecklingszonen" (Vygotsky i Lindqvist, 1999).

Att behöva skapa ett särskilt rum för att åstadkomma en lugn arbetsplats tyder på att det finns för få möjligheter för alla barn att kunna dra sig tillbaka och vara lite för sig själva på förskolan. Pedagogerna i studien såg att flera barn visade intresse för att vara i lugna rummet och eftersom där fanns tydliga regler för vad som gäller tror jag att detta också skapade trygghet och en "hållplats" även för dessa barn. Det som gynnar barnet i behov av särskilt stöd gynnar ofta hela gruppen. Detta är något som ska vidareutvecklas på förskolan. De har sett möjligheterna i de olikheter som finns i barngruppen.

Att pedagogerna på förskolan har gjort barnen delaktiga i hur miljön ska utformas tror jag har påverkar barnen till att känna sig mer involverade och intresserade av förskolan och vad man kan lära där. Lena Almquist (personlig kommunikation, 20/11-12) talar om "empowerment" som en viktig faktor för barns trivsel och lärande i förskolan. Det vill säga hur barn upplever att de kan påverka miljön de vistas i påverkar barnens känsla av delaktighet och engagemang i sitt eget lärande. Hon talar också om vikten av lärares lyhörddhet som den största faktorn för att skapa högt engagemang hos barnen över tid.

Möjligheter och hinder i verksamheten för barn med annat etniskt ursprung än svenskt

I studien synliggörs vikten av att ha en närvarande pedagog som bekräftar och stöttar. I detta arbetslag har två av pedagogerna samma modersmål som flera av barnen i gruppen. Dessa pedagoger pratar inte modersmålet med barnen och använder inte sin "kunskap" till barnen utan främst i syfte att prata med föräldrarna. "Modersmålspedagoger" i arbetslaget som talar barnet modersmål för att förtydliga för föräldrarna, te x handlingsplan, "åtgärder" i verksamheten osv är enligt Leman (i European Agency Developments in Special Needs Education, 2009) en viktig interkulturell faktor. Han menar att en sådan lärare fungerar överbyggande mellan de olika kulturerna och har även en viktig språklig funktion. Dessa pedagogers roll skulle i studien dock kunna utvecklas ytterligare genom att även kan fungera modersmålsstödande. Att stödja barnens modersmål är inte bara något som står i förskolans uppdrag (Lpfö 98/10) utan även i internationell forskning betonas modersmålets betydelse för barnen i förskolan och skolan (Myndigheten för skolutveckling, 2009).

Mats Granlund, professor i handikappsvetenskap (personlig kommunikation, 20/11-12) talar om vikten av barns engagemang och intresse för att lära och utvecklas på förskolan, han betonar att det ofta är de barn som har en liknande miljö hemma som på förskolan som "lyckas bäst" i förskolan. Detta är intressant att tänka på då pedagogerna beskriver att flera av barnen på förskolan kanske inte ens har tillgång till kriterier och papper hemma att rita på. Detta skulle alltså kunna vara ett hinder för de barn som inte har den erfarenheten hemifrån och

däriigenom inte visar intresse för att t ex skapa på förskolan. Pedagogerna skulle behöva tänka igenom och se även dessa barns erfarenheter, ha ett tydligt mål med vad de vill att barnen ska utveckla och bygga på det i sin planering av verksamheten.

Att pedagogerna har liten kunskap kring det interkulturella perspektivet är ett stort hinder för barn med annan etniskt ursprung än svenskt. Pedagogerna talar om det interkulturella perspektivet som något de har med sig i sin värdegrund och som "allmänt" förhållningssätt och att "alla barn är olika" och det beror bara på hur man ser det. Fokusera på det som är olikt eller det som är likt? Det verkar viktigt för pedagogerna att barnen behandlas lika och "som om de var svenska". Tidigare forskning stödjer detta synsätt hos pedagoger där förhållningssättet osynliggör den språkliga och kulturella mångfalden i barngruppen fast intentionerna kanske har varit att lyfta detta (Lunneblad, 2009). "Alla barn är olika" och det är de ju också i denna grupp där det inte är något barn som har enbart svenskt ursprung. Kanske är det just detta som gör att pedagogerna resonerar på detta sätt? Hundeide (2010) påtalar vikten av att förstå varje barns olika sociala världar för att kunna möta dem i dessa. Huruvida kunskap om barnens olika kulturer i sig är en möjlighet för pedagogerna att skapa de bästa utveckling och lärande är dock omtvistat (EADSNE, 2009), att se alla barn förutsättningslöst och bemöta dem som medmänniskor med olikheter precis som vem som helst är ett annat sätt att tänka.

Att behandla alla barn lika är inte att se och bemöta varje barn utifrån dess individuella behov, kunskaper och erfarenheter. I studien framkommer det att pedagogerna väljer att fokusera på det som är likt, alltså det svenska. Det är också detta som pedagogerna har med sig ifrån sin egen uppfostran, utbildning och tidigare kunskap. Två av pedagogerna i arbetslaget kommer från ett annat etniskt ursprung än svenskt och detta kan ju också påverka deras tankar kring det som är "osvenskt"? Kanske är dessa pedagoger mer angelägna än "svenska" pedagoger att behålla det som är svenskt i förskolan? Kanske har de själva upplevt ett utanförskap i och med sin bakgrund och vill försvenska barnen? Lahdenperä (2004) beskriver det interkulturella lärandet som en varaktig läroprocess där man ser och bearbetar olika hinder för lärande och utveckling som de egna värderingarna utifrån uppfostran och kultur har fört med sig.

Detta kan dock leda till en negativ identitetsutveckling och det är viktigt att lyfta här att det också kan handla om olika kulturers hierarkier i samhället, både när det gäller språk och härkomst. Vid ett tillfälle ställde jag frågan "*Varför synliggör ni inte vart barnen kommer ifrån?*" Då svarade pedagogen "*Föräldrarna vill inte det, de är rädda och nu bor vi i Sverige*". Föräldrarnas och pedagogernas erfarenheter och rädslor smittar av sig till barnen och kan skapa en känsla av att inte veta vart man tillhör. Nilholm menar att integreringen i Sverige egentligen inte vore ett problem om det vore så att våra olika tillhörigheter tillgavs lika värde. Han talar vidare om att det onormala, det andra, det avvikande ses som mindre värt och att inkludering också kan handla om rätten till erkännande (2006). Det är svårt att utgå från samhällets kulturella mångfald i arbetet och använda sig av barnens olika etniska ursprung och erfarenheter som en möjlighet till utveckling och lärande i barngruppen enligt läroplanens intentioner. Under mina observationer ser jag flera tillfällen där mångfalden skulle kunnat lyftas t ex på samlingen där barnen kan räkna på sina modersmål och på svenska, i Alfons Temat där Alfons kan träffa kompisar från barnens hemländer osv.

I ett vidare perspektiv talar Lunneblad (2009) kring att detta skapande av identitet kan ses som ett uppdrag att skapa tolerans och solidaritet mellan människor i stort, att se kulturers lika värde och att barnen i framtiden kommer att se språklig och kulturell mångfald som en

tillgång. Det är viktigt att pedagogerna i förskolan ser till vilken värld det är som barnen kommer att möta efter förskola och skola och vad vill vi att de ska ta med sig?

Pedagogernas syn på att möta barns olikheter med fokus på arbetssätt, metoder, strategier och förhållningssätt.

I de granskade dokumenten synliggörs inte barns olikheter utan skrivs fram som att pedagogerna ska se barnens möjligheter och förmågor och bygga på dem i verksamheten. Hur dessa möjligheter och förmågor ska synliggöras är inte klart och det framgår inte heller hur olikheterna ska tas tillvara. Det saknas dokumentation kring hur man ser på barn i behov av särskilt stöd, dessa utarbetas allteftersom stöd behövs i form av handlingsplaner. Det saknas också dokumentation kring barnens olika etniska ursprung och hur detta ska tas tillvara på och synliggöras i barngruppen. Modersmålsundervisning sker via sagoläsning en gång i veckan på biblioteket men att detta görs syns inte och varför detta görs är inte heller fullt ut förankrat hos pedagogerna. Lunneblad (2009) talar om att trots pedagogernas goda intentioner att lyfta språklig och kulturell mångfald så tenderar den att osynliggöras genom att pedagogerna undviker att prata om olikheter och att det är viktigare att behandla barnen lika.

Förskolans vision bygger på Reggio Emilia pedagogiken där pedagogerna ser sig själva som medskapare och medforskare och att kunskap är något som pedagogen och barn skapar tillsammans (Lenz Taguchi, 2005). Synsättet på hur barn lära skulle på förskolan kunna vara att det är "medkonstruktör" av kunskap (Dahlberg, Moss & Pence, 2003). I handlingsplanen för barnet i behov av särskilt stöd är det tydligt att pedagogerna utgår ifrån barnets visade intresse för att kommunicera och leka med de andra barnen i gruppen. En stor del av Reggio Emilia pedagogiken är dokumentation vilket förskolan jag studerar inte har kommit igång med fullt ut och är ett område som behöver utvecklas. Dokumentation över alla barn i barngruppen och att synliggöra alla barn är en del av förskolans uppdrag (Lpfö98/10) och studien visar att detta är viktigt för att kunna skapa en verksamhet som utgår från det barnen har med sig.

Kunskap hos pedagogerna kring vikten av att lyfta fram barnens olikheter och använda sig av dess i verksamheten är begränsad. Detta utgör ett hinder för alla barn och därigenom även de barn som är i behov av särskilt stöd i barngruppen. Synsättet pedagogerna har på barnen...att " *nu är det flera i arbetslaget som klarar av honom...* " synliggör tanken om att det är något hos barnet som måste klaras av...att man som pedagog måste behärska sig för det agerande som barnet har är inte i enlighet med de normer och värden som förskolans personal vill förmedla, t ex att barnet är impulsstyrkt, överaktivt, utmanande mot de vuxna och skapar konflikter i barngruppen. Detta kan skapa ett större behov av specialpedagogiska insatser i förskolan. I de styrdokument som finns för förskolan har de konkreta förslagen på hur pedagoger ska arbeta med barn i behov av särskilt stöd blivit allt färre, mer ansvar läggs på pedagogerna i verksamheten samtidigt som det under senare år skett flera stora nedskärningar i förskolan (Lunneblad, 2009). Detta kan skapa ett större behov av specialpedagogiska insatser i förskolan. Lahdenperä beskriver i sin avhandling *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter* (1997) att ett interkulturellt förhållningssätt kan komma till uttryck i beskrivningar av problem, kulturkonflikter i skolan, klassen, gruppen, mellan lärarna eller mellan lärarens och studenternas kultur och livssituation.

Pedagogiska implikationer

Studien belyser *en* förskola i Sverige som jag kallar för mångkulturell. Det mångkulturella synliggörs dock inte för barn och vuxna och blir inte uttalat genom något synsätt utan alla barn innesluts i den allmänna pedagogiken. Det finns också en tendens på förskolan att barnen ska inneslutas i den svenska kulturen genom språket och svensk förskolkultur genom ett ”Reggio Emilia”-inspirerat arbetssätt. Detta kan ge möjligheter för alla barn att *anpassa sig* till det svenska men är inte förskolans uppdrag att *anpassa verksamheten* utefter varje barns individuella erfarenheter och utveckling? Förskolan i studien är på god väg till att bli en utmanande och lärandeorienterad verksamhet (Sheridan, Pramling & Sheridan) men för att komma dit tror jag att de behöver stöd för att få mer tid för reflektion och planering. Tiden i förskolan är ett område som behöver diskuteras och belysas ytterligare och bredare. Hur ska pedagoger använda sin tid? Ny forskning tyder på att pedagogers förmåga att skapa engagemang och intresse hos barnen på förskolan har stor påverkan på alla barns och speciellt barn i behov av särskilt stöds möjligheter till utveckling och lärande (Nilholm, 2003). Hur detta engagemang och intresse skapas är avhängigt på huruvida tiden finns för pedagogerna att kunna kartlägga barnens olika förutsättningar i gruppen och skapa en verksamhet som tillgodoser och anpassar sig till dessa. En mycket svår uppgift som kräver stor kunskap och mycket tid till reflektion och samtal i arbetslaget!

En del av det specialpedagogiska uppdraget som jag ser det är att ge pedagoger förutsättningar och verktyg för att skapa möjligheter för alla barns optimala utveckling och lärande. Säljö (2005) ser pedagogens roll i det sociokulturella perspektivet som en observatör, reflektör och planerare av verksamheten för att kunna agera utifrån barnets utvecklingsnivå genom att stödja och samspela med barnet. Genom att introducera ett interkulturellt perspektiv, där olikheter lyfts som möjligheter och synliggörs som en styrka hos alla barn i barngruppen till att utvecklas till helare, mer engagerade och medmänskligare individer tror jag att det mångkulturella Sverige i framtiden blir ett mer tolerant samhälle där vi kan se varje människas (o)likhet.

Fortsatt forskning

Mer forskning inom området tror jag är eftersträvansvärt eftersom denna studie samt tidigare forskning tyder på att kunskapen kring vikten av att ha en interkulturellt förhållningssätt är relativt liten hos de pedagoger på förskolan. Kanske fler framgångsförskolor inom det interkulturella området skulle vart intressant att forska kring för att söka reda på goda exempel. Jag blir också nyfiken på att faktiskt ta reda på hur det ser ut ett större perspektiv, nu är det bara en förskola som ingår i studien och därför kan inga generella slutsatser dras. Det interkulturella perspektivet tror jag kommer att växa framöver och därför kan det vara bra att göra en lite ”inventering” kring hur kunskapen ser ut inom området på flera förskolor i Sverige.

Ett annat område som vore intressant att forska mer kring är vad för stöd pedagogerna söker stöd för i ett mångkulturellt område. Inom vilka områden? Språk, socialt samspel, kommunikation osv. Vad är det som är det dominerande och hur påverkas dessa barn av sin omgivning, förväntningar, kultur osv.

Referenslista

- Agneta Simeonsdotter Svensson (2008) ”*Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter*”. Göteborgs Universitet.
- Ahlberg, Ann (2007). Specialpedagogik-ett kunskapsområdet i utveckling. I Claes Nilholm & Eva Björck-Åkesson (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik-sex professorer som forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ainscow, Mel (1998) *The education of Children whit speical needs: barries and opportunities in central and eastern europe*. Unicef: Economic and social policy series no.67.
- Alexandersson, Ulla (2009) Sofias situationer för samspel. I Ann Ahlberg (red.) *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspers, Patrik (2011) *Etnografiska metoder*. Stockholm: Liber.
- Berhanu, Girma (2007). *Ethnic minority pupils in Swedish Schools*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Björcklid, Pia & Fischbein, Siv (1996) *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, Eva & Nilholm, Claes (red) (2007) *Reflektioner kring specialpedagogik-sex professorer som forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Björck-Åkesson, Eva (2009). Specialpedagogik i förskolan. I Anette Sandeberg (red.). *Med sikte på förskolan-barn i behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (2003) *Från kvalitet till meningsskapande*. Stockholm: Liber.
- Dahlberg, Gunilla (1994) *Förskola och skola-Om två skilda traditioner och om visionen om en möjlig mötesplats*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Danielsson, Lennart & Liljeroth, Ingrid (1998) *Vägval och växande*. Stockholm:Liber
- Emanuelsson, Ingemar, Persson, Bengt, Rosenqvist, Jerry (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området-en kunskapsöversikt*. Skolverket. Stockholm: Liber.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009) *Mångfaldsfrågor och specialpedagogik*. Education and Culture DG.
- Evenshaug, Oddbjorn & Hallen, Dag (2001). *Barn-och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Fischbein, Siv (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I Claes Nilholm & Eva Björck-Åkesson (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik-sex professorer som forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Gjems, Liv (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Granberg, Otto & Ohlsson, Jon (2000). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Hundeide, Karsten (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling-Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Kadesjö, Björn (2008) *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.
- Klinge, Emelie (1999). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, Birgitta (2004) *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS, 1997, studies in Educational Sciences, 7.
- Lahdenperä, Pirjo (red.) (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (2011). Från monokulturellt till interkulturellt. *Chef & Ledarskap*, 2011, (4), 42-44.
- Lauvås, Per & Handal, Gunnar (1993). *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, Hillevi (1997) *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS förlag.
- Lindqvist, Gunilla (red.) (1999) *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, Gunilla (1996) *Lekens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, Ann-Charlotte (2007) Aktionsforskning i förskolan-att synliggöra sammanhang. I Ann Ahlberg (red.). *Specialpedagogisk forskning-en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpfö (1998/2010). *Läroplanen för förskolan*. Skolverket. Stockholm: Fritzes förlag.
- Lunneblad, Johannes (2006). *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Lunneblad, Johannes (2009). *Den mångkulturella förskolan Motsägelser och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Mead, (1967) *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Merriam, Sheridan (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Studentlitteratur: Lund.

- Myndigheten för Skolutveckling (2009) *Flerspråkighet i förskolan-ett referens-och metodmaterial*.
- Nilholm, Claes (2003) *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd"-Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus (28). Myndigheten för skolutveckling.
- Nordevall, Elisabeth, Möllås, Gunvie & Ahlberg, Ann (2009). *Läraren som mentor i en skola för alla*. I Ann Ahlberg (red.) *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Prop. 1997/98:16 *Sverige, framtiden och mångfalden- från invandrarpolitik till integrationspolitik*. Sundsvall 1997.
- Ronström, Owe (1995) *Det här ett svenskt dagis*. Mångkulturellt centrum.
- Rosenqvist, Jerry (red) (2007) *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige- Om elever med annan etnisk bakgrund än svensk i särskolan*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Rosenqvist, Jerry (2009). *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige. Delstudie II: Särskoleelever med utländsk bakgrund i storstäder*. Specialpedagogiska rapporter och notiser, nr 4, Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
- Rönnerman, Karin (2004). *Aktionsforskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, Anette & Norling, Martina (2009). *Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder*. I Anette Sandberg (red.) (2009). *Med sikte på förskolan-barn i behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Sheridan, Sonja, Pramling Samulesson, Ingrid, Johansson, Eva (2010). *Förskolan-arena för barns lärande*. Stockholm: Liber.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap*. Falun: Nordstedts akademiska förlag.
- Skollagen (2010) Stockholm: Riksdagen.
- Skolverket (2006) *På andras villkor-skolans möte med elever med funktionshinder*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2011) *Särskolan. Granskning av handläggning och utredning inför beslut om mottagande*. Skolinspektionen.
- Skolverket (2012:7S) *Förskola, före skola-lärande och bärande*. Skolinspektionen.
- Stukat, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Tallberg Broman, Ingegerd & Persson, Sven (2010) Inledning. I Skolverket. *Perspektiv på barndom och barns lärande. En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Fritzes.

Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Wibeck, Victoria (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

