



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Strategier för stimulerande lärandemiljöer

Förskollärares arbete med barn i behov av särskilt stöd
i stora barngrupper

Maya Golod & Michaela Persson

LAU390

Handledare: Bengt Edström

Examinator: Anna-Lena Lilliestam

Rapportnummer: VT14-2910-109



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Strategier för stimulerande lärandemiljöer - Förskollärares arbete med barn i behov av särskilt stöd i stora barngrupper

Författare: Maya Golod, Michaela Persson

Termin och år: VT 2014

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Bengt Edström

Examinator: Anna-Lena Lilliestam

Rapportnummer: VT14-2910-109

Nyckelord: Barngruppsstorlek, verksamhetens förutsättningar, barn i behov av särskilt stöd, stress, inkludering, lärandemiljöer, förskollärares strategier

Sammanfattning

Syftet med rapporten är att ta reda på vilka strategier förskollärarna i vår undersökning beskriver att de använder sig av för att skapa stimulerande lärandemiljöer för barn i behov av särskilt stöd i stora barngrupper. För att få fram vårt resultat har vi använt oss av samtalsintervju som metod. Åtta förskollärare på fem förskolor i olika stadsdelar i Göteborg intervjuades under en veckas tid, sedan transkriberades materialet. Hur verksamhetens förutsättningar påverkar kvalitén i förskolan har också varit av intresse. Detta tog vi reda på med hjälp av kvalitativ textanalys. Forskning visar att barngruppsstorleken är en av de viktigaste faktorerna eftersom stora barngrupper bidrar till en stressad miljö som begränsar pedagogernas möjligheter att se till alla barns behov. De som drabbas hårdast är barn i behov av särskilt stöd som blir svårare att inkludera i verksamheten. Resultatet har analyserats utifrån relevant forskning och sociokulturell teori. Det visar på vilka strategier pedagogerna använder sig av och vilka didaktiska konsekvenser dessa får. De främsta strategierna var att ha resurs på avdelningen, ta hjälp av specialpedagog, använda sig av tecken som stöd och bildstöd i kommunikationen, dela in barngruppen i mindre grupper, ha tydliga rutiner men ändå mycket fri lek, skapa ”rum i rummen” och utnyttja kringliggande utemiljöer. Flera av förskolorna i undersökningen arbetade också Reggio Emilia- inspirerat. Detta fann vi intressant eftersom denna pedagogik lägger stor vikt vid stimulerande lärandemiljöer.

Innehåll

1. Inledning	5
1.2. Syfte och problemformulering	6
3. Litteraturgenomgång	7
3.1 Sociokulturellt perspektiv.....	7
3.2 Läroplanen för förskolan	7
3.3 Faktorer som påverkar verksamheten.....	8
3.3.1 Gruppstorlek och personaltäthet.....	8
3.3.2 Personalomsättning och personalens kompetens.....	10
3.3.3 Barns ålderssammansättning	11
3.3.4 Förskolans fysiska miljö.....	11
3.3.5 Förskolans sociala miljö.....	11
3.4 Centrala begrepp.....	12
3.4.1 Barn i behov av särskilt stöd	12
3.4.2 Specialpedagogik.....	13
3.4.3 Stress	13
3.4.4 Inkludering	14
3.4.5 Anknytning	15
3.4.6 Reggio Emilia- pedagogik.....	16
3.5 Sammanfattning av litteratur	16
4. Metod och tillvägagångssätt	17
4.1 Metodval.....	17
4.2 Urvalsprocess och urvalsgrupp	17
4.3 Utformning och genomförande	18
4.4 Bearbetning och analys	19
4.5 Etiska ställningstaganden	20
4.6 Studiens tillförlitlighet.....	20
5. Resultat	21
5.1 Frågeställning 1: Pedagogers strategier.....	21
5.1.1 Sammanfattning.....	23
5.2 Frågeställning 2: Inkludering	23
5.2.1 Sammanfattning.....	25
5.3 Frågeställning 3: Lärandemiljön	25
5.3.1 Sammanfattning.....	27
6. Analys	28
6.1 Frågeställning 1: Pedagogers strategier.....	28

6.2 Frågeställning 2: Inkludering	30
6.3 Frågeställning 3: Lärandemiljön	31
7. Diskussion	33
7.1 Utvärdering av metoden	33
7.2 Reflektioner kring resultatet	33
7.3 Vidare forskning.....	34
8. Referenser	35
9. Bilaga - Intervjufrågor.....	37

1. Inledning

Under vår verksamhetsförlagda utbildning och i tidigare arbete på förskolor har vi båda erfarenhet av att ha varit i barngrupper där det funnits barn i behov av särskilt stöd. Vi har båda sett exempel på när det inte fungerat i verksamheten för antingen barnet i behov av särskilt stöd eller för hela barngruppen. Det här tror vi bland annat har berott på att barngrupperna varit så stora och att detta bidragit till en stressad miljö. Självklart är det många faktorer som spelar in men barngruppsstorleken har förmodligen varit den främsta. En barngrupp anses vara stor när den består av minst 20 barn. Idag är det, enligt vår erfarenhet, vanligt med barngrupper på 23-24 barn när det handlar om de äldre barnen. På en småbarnsavdelning anses det vara en stor barngrupp när det är över 15 barn. Broberg (2012:284) framhåller att på en småbarnsavdelning bör inte gruppstorleken överstiga 12 barn och för de äldre bör det inte vara fler än 18 barn. Enligt Skolverket (2004) var det hösten 2003 i genomsnitt 17, 2 barn per grupp och hälften av grupperna bestod av 16 till 20 barn. Under de senaste 10 åren har det stått relativt still när det kommer till antalet barn per grupp men det har stått still på en historiskt sett hög nivå. Mellan kommuner kan det skilja sig mycket åt och i storstäderna är antalet barn i princip alltid högre

Enligt Pramling (1993:50) är det alltid bättre att ha mindre grupper med färre personal på förskolan. Antalet barn per vuxen är en av de viktigaste faktorerna som påverkar barngruppens dynamik och barnens utveckling. Personal som arbetar i mindre barngrupper kan ha mer social kontakt med barnen vilket leder till att de känner sig tryggare och blir mer delaktiga i förskolans verksamhet. Redan 1993 skrev Pramling (1993:125) att ju oftare en vuxen kan vara engagerad med en liten grupp barn desto större möjligheter finns det för barnen att få uppmärksamhet och respons från pedagogen. Fortfarande idag visar forskning att mindre grupper är det bästa för barnens utveckling, ändå har grupperna inte blivit mindre (Broberg, 2012:284).

Utifrån våra erfarenheter av att ha arbetat i förskolor uppstod ett intresse för vilka strategier pedagoger väljer att använda sig av, och varför de väljer att använda just dessa, i arbetet med barn i behov av särskilt stöd i stora barngrupper. Vi har valt att undersöka det här området eftersom det känns aktuellt då barngrupperna är väldigt stora idag och vi upplever att det kan försvåra vårt uppdrag att se och stötta alla barn. Det är viktigt för vår egen utveckling att känna till hur man kan arbeta för att hantera de komplexa situationer som vi garanterat kommer att ställas inför i vårt kommande yrkesliv. Det vi vill undersöka är hur pedagoger rent konkret gör för att skapa stimulerande lärandemiljöer i en allt mer stressad verksamhet. Trots de stora barngrupperna så står det i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010:5) att alla barn ska vara inkluderade och få möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. Vi undrar vilka strategier pedagogerna använder för att göra detta möjligt. Vi vill lägga fokus på att ta reda på hur arbetet kring barn i behov av särskilt stöd ser ut, eftersom dessa barn anses vara extra utsatta i verksamheten (Kinge, 2000:14). I vår lärarutbildning har vi läst 30 poäng specialpedagogik vilket har gjort att vi fått upp ögonen för vikten av att anpassa verksamheten efter varje barns behov och ge dem det stöd som de behöver och har rätt till.

Vi tycker också det är intressant att fler och fler förskolor i Sverige idag hämtar sin inspiration från Reggio Emilia- filosofin när de organiserar sin pedagogiska verksamhet. Utifrån denna filosofi har man skapat en pedagogik där miljön ses som den tredje pedagogen, vilket gör miljön ytterst central för barns lärande. Pedagogerna har som uppgift att utforma miljön så att alla barn ges möjlighet att utvecklas på bästa sätt. Enligt läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010:6), som på många sätt stämmer överens med Reggio Emilia- pedagogiken, ska

verksamheten skapa en trygg miljö som utmanar till lek och lärande. Det är viktigt att barnen får möta vuxna som engagerar sig i samspelet och ser varje barns möjlighet till utveckling.

Här blir det återigen tydligt att de stora barngrupperna idag, enligt vår uppfattning, skapar ett problem. Barngruppernas storlek påverkar miljön i verksamheten och gör att pedagogerna många gånger inte har tid att se till varje barn och ta hänsyn till allas behov, så som den Reggio Emilia- inspirerade pedagogiken och läroplanen framhåller att de ska göra. Vallberg Roth (2011:178) skriver att i och med att förskolan fick en läroplan som inträdde 1998 så finns det idag riktlinjer som ska följas och det ställs krav på verksamheten som det inte gjorts tidigare. Innan läroplanen trädde i kraft användes förskolan mer som en plats där barnen endast blev omhändertagna men idag ska förskolan även lägga grunden för ett livslångt lärande. Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010:5) slår fast att verksamheten ska anpassas efter alla barn, och barn som behöver mer stöd än andra ska få detta utformat efter sina behov. Vistelsen i förskolan ska vara ett positivt stöd för alla och det är viktigt att barnen får uppleva känslan av att göra framsteg, övervinna svårigheter och vara en tillgång i gruppen.

1.2. Syfte och problemformulering

Pramling (1993:121) framhåller att alla barn har behov av att bli sedda vilket är mycket viktigt att tänka på när man arbetar i förskolan. Verksamheten måste organiseras så att varje barn får möjlighet att bli mött individuellt. I de stora barngrupperna idag blir detta allt svårare att genomföra.

Huvudsyftet med denna rapport är att undersöka hur pedagoger i förskolan beskriver att de gör för att skapa stimulerande lärandemiljöer för barn i behov av särskilt stöd i stora barngrupper. För att ta reda på detta utgår vi från följande frågeställningar:

- Vilka strategier beskriver pedagogerna i vår undersökning att de använder för att barn i behov av särskilt stöd ska ges möjlighet att utvecklas efter sin egen förmåga i den stora barngruppen?
- Hur beskriver pedagogerna att de arbetar för att inkludera barn i behov av särskilt stöd i den stora barngruppen?
- Hur beskriver pedagogerna att de utformar lärandemiljön för att underlätta arbetet i den stora barngruppen?

3. Litteraturgenomgång

I detta kapitel kommer relevant litteratur för vår undersökning att presenteras. Den teori vi utgår från i vår analys kommer förklaras och även centrala begrepp som vi i rapporten använder oss av beskrivs här. Tidigare forskning som knyter an till vårt problemområde och vad läroplanen för förskolan säger kommer också redovisas i det här kapitlet.

Vi ser på barns lärande och utveckling ur ett sociokulturellt perspektiv, vilket också är det perspektiv som förskolans läroplan främst vilar på (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009:21). Därför är det denna teori vi kommer att använda oss av när vi analyserar och diskuterar det resultat vi fått fram från våra intervjuer med förskollärarna.

3.1 Sociokulturellt perspektiv

Verksamheten är det mest centrala av det pedagogiska arbetet enligt den sociokulturella teorin. När barn för dialoger och samspelar med människor som tillhör verksamheten så utvecklar de strategier för problemlösning. Pedagogens roll är bland annat att vägleda barnen mot deras mål med hjälp av verksamheten. Det är av stor vikt att stimulera barnens lust till att upptäcka och experimentera (Eriksen Hagtvet, 2004:41). Det sociokulturella perspektivet lägger även stor vikt vid samlärande och interaktion. Handlingar blir betydelsefulla endast i ett sammanhang. När barn samspelar utvecklar de kunskaper om hur man kommunicerar, tar andras perspektiv och tänker kritiskt. Det är viktigt att miljön är autentisk eftersom det man gör då upplevs som mer meningsfullt (Williams, 2006:48).

Det är pedagogernas uppgift att forma en miljö där barnen görs delaktiga och ges stöd i att utveckla ett positivt förhållningssätt till sitt eget lärande (Williams, 2006:27). Miljön blir viktig för individen när den lär och lärandet ska aldrig skiljas från det sammanhang där det uppstår. Detta kallas för situerat lärande och går ut på att flytta fokus från individens egen förmåga till hur miljön är utformad (Carlgren, 1999:102).

Teoretikern Lev Vygotskijs (1896-1934) tankar är grundläggande inom det sociokulturella perspektivet. Han förklarar den mänskliga utvecklingen som ett samspel mellan miljö och mognad. Detta samspel leder till att individen tillägnar sig språket, som i sin tur blir ett redskap för att kunna bemästra sin omgivning. Samtalet får stor betydelse eftersom upplevelser får innebörd genom språket. Språket är det viktigaste redskapet då allt lärande, enligt Vygotskij, sker i dialog med dem runt omkring en. Vygotskij myntade även begreppet ”barnets närmaste utvecklingszon” eller ”zonen för proximal utveckling”. I den här zonen kan barnet utföra något tillsammans med någon som är mer kompetent än barnet själv. Personen hjälper barnet att klara av något det inte klarar av på egen hand. Detta kallas för en medierande hjälpare. Utvecklingszonen består med andra ord av två nivåer – den första nivån som barnet startar på och den andra nivån som barnet kan nå med hjälp av den medierande hjälparen (Imsen, 2006:313-316).

Sammanfattningsvis är de mest centrala delarna inom det sociokulturella perspektivet: samspel och interaktion, språk och dialog, miljön, den vuxnes uppmuntran och stöd, och barnets egen vilja och motivation till att utforska och vara delaktig i ett sammanhang.

3.2 Läroplanen för förskolan

Tidigare vilade förskolan under socialtjänstlagen men fick 1998 en egen läroplan som går under skollagen och utgör utbildningsväsendets första steg. I förskolan är alla barn välkomna

oavsett behov, kunskaper och förutsättningar. Detta är något som skiljer sig från andra skolformer. Förskolan är till för alla barn och det måste finnas kompetens att kunna skapa de bästa förutsättningarna för att barnen ska få de utvecklingsmöjligheter som de har rätt till (Palla, 2009:1-2).

I förskolan får barn vistas från att de är 1 år till det år de fyller 6 år. Förskolans främsta mål är att främja barns lärande och låta dem skapa sig en förståelse för sin omvärld. I läroplanen för förskolan lyfts barnets rättigheter att utveckla kunskaper i form av fakta, färdigheter, förståelse och förtrogenhet fram. Dagens läroplan för förskolan utgår, i högre grad än tidigare styrdokument gjort, från vetenskapliga teorier. Idag använder man sig främst av den sociokulturella teorin där fokus ligger på att barn lär i samspel med sin omgivning (Sheridan et al. 2009:21).

I förskolans läroplan finns inga fasta mål som barnen måste uppfylla efter varje termin. Istället omfattas den av strävansmål. Barnen ska ges möjlighet att utveckla vissa kunskaper och färdigheter med pedagogernas hjälp och stöttning, men det finns inga krav på att de ska nå en viss nivå. Vilka metoder pedagogerna ska använda sig av i sitt arbete står inte heller skrivet utan varje pedagog får själv avgöra vilket sätt som passar bäst för barngruppen. Läroplanen är öppen för tolkning och arbetet och kvalitén i förskolan präglas mycket av pedagogernas egen förståelse för uppdraget. Ska god kvalitet upprättas krävs att det pedagogiska arbetet fokuserar på verksamhetens och barnens utveckling i relation till läroplanens strävansmål (Sheridan et al. 2009:21).

3.3 Faktorer som påverkar verksamheten

Piltz-Maliks och Sjögren Olsson (1998:17) skriver att de viktigaste förutsättningarna för att försäkra god kvalitet i förskolan är barngruppsstorlek, personaltäthet, personalomsättning, personalens kompetens, barnens ålderssammansättning och den fysiska och sociala miljön. De skriver också att barn i behov av särskilt stöd är den grupp som riskerar att drabbas hårdast när resurserna till förskolan minskar. Möjligheten att inkludera barn i behov av särskilt stöd i barngruppen minskar när den generella kvaliteten försämras.

3.3.1 Gruppstorlek och personaltäthet

Broberg (2012:281) refererar till Skolverket (2011) som skriver att det sedan i slutet av 80-talet har skett påtagliga förändringar i förskolorna. Bland annat har barngrupperna blivit större och personaltätheten mindre. År 2003 var det 8 procent av alla småbarnsgrupper som hade 17 barn eller fler. År 2010 var det uppe i 15 procent. Småbarnsgrupper med 17 eller fler barn har alltså i princip fördubblats de senaste åren. Enligt Skolverket, (2005:14) steg mellan år 1990 och 2001 den genomsnittliga gruppstorleken i Sverige från 13,8 barn per grupp till 17,5. I takt med detta minskade även personaltätheten. Skolverket (2004) skriver också att under hösten 2003 var genomsnittet 17,2 barn per grupp och hälften av grupperna bestod av 16 till 20 barn. De senaste 10 åren har det stått relativt still när det kommer till antalet barn per grupp, men det har stått still på en historiskt sett hög nivå. Piltz-Maliks & Sjögren Olsson (1998:13) framhåller att förskolans uppdrag att stötta barn i behov av särskilt stöd blir svårt att leva upp till när begränsad ekonomi gör att barngrupperna växer och personaltätheten sjunker

Kommunen ska kunna erbjuda alla barn en förskoleplats inom fyra månader och enligt Skolinspektionen (2012) är detta är en bidragande faktor till att barngrupperna är så stora som de är idag. Skolverket hade tidigare rekommendationer kring hur många barn en barngrupp borde bestå av för att gruppen ska kunna fungera så optimalt som möjligt. Sammansättning

och storlek är två av de viktigaste förutsättningarna för att gynna utveckling och lärande. År 2013 togs rekommendationerna bort, detta trots att gruppstorleken fortfarande sågs som en viktig faktor. Den allmänna anledningen sades vara att rekommendationen inte kunde efterlevas på grund av löftet om förskoleplats inom fyra månader, men officiellt förklarades det med att det skulle vara barnens behov och inte en siffra som styr gruppstorleken. Det viktiga är hur gruppen fungerar, inte exakt antal barn. Istället för riktlinjer togs det fram en så kallad barnkonsekvensanalys. Med denna ska det tas hänsyn till flera olika faktorer när barngruppsstorlek och personalstyrka bestäms. Det ska ses till lokalerna och miljöns utformning och personalens kompetens och inte till antalet barn. Även barngruppens sammansättning etniskt och socialt, och barnens kön och ålder ska tas med i beräkningen. Utifrån vad denna analys visar ska verksamheten anpassas på det sätt som är nödvändigt för att barnen ska få utvecklas och lära på bästa sätt (Skolverket, 2013).

Broberg (2012:284) menar att reglerna från 80-talets svenska förskola, där det var en pedagog per fyra barn i småbarnsgrupper och en pedagog per fem barn för de äldre barnen, är en minimistandard för att det ska vara möjligt att upprätthålla god kvalitet i förskolan. För små barn bör inte gruppstorleken överstiga 12 barn och för de äldre barnen bör det inte vara fler än 18. Det är dock viktigt att tänka på att detta bara är generella råd och att det måste ses till varje specifik barngrupp. Finns det till exempel barn i behov av särskilt stöd i gruppen så ska detta tas hänsyn till. I Skolverkets allmänna råd för kvalitet i förskolan (Skolverket, 2005:15) står det att det är kommunen som styr hur gruppstorleken och personaltäteten ser ut och det som främst avgör är ekonomin. Faktorer som har haft mindre betydelse är upptagningsområdets sociala sammansättning, personalens utbildning och om det finns barn i behov av särskilt stöd. Förskolor belägna i områden som uppvisar sociala problem oftare än andra kan behöva ha större personalstyrka och barngrupper med färre barn. Samspelet med de vuxna försvåras för de yngsta barnen och framförallt språk- och identitetsutveckling blir lidande när det är för många barn på avdelningen.

Piltz-Maliks & Sjögren Olsson (1998:310) menar att för att en stor barngrupp ändå ska fungera väl är det nödvändigt att övriga kvalitetsfaktorer är goda. Kärrby (1992:53) skriver att det finns många undersökningar som tyder på samband mellan hög personaltätet och god kvalitet i förskolan. Ju yngre barnen är desto viktigare är det att det finns tillräckligt med vuxna och det anses att 3-4 barn per vuxen är önskvärt. En barngrupp med barn i åldrarna 3-6 år bör inte överskrida 15-20 barn. Barn i den här åldern föredrar att leka uppdelade i smågrupper och är det över 20 barn på en avdelning blir det alltför många smågrupper att hantera, både för barnen och pedagogerna. Att ha samling med fler än 20 barn är inte heller lyckat då barnen får svårt att rikta uppmärksamheten och koncentrera sig i en så stor grupp. Verksamheten tenderar även att bli mer strukturerad och rutinstyrd med många barn i gruppen.

Ellneby (1999:19) framhåller att barn som hela dagen befinner sig i en stor barngrupp får för lite tid med en närvarande vuxen. Stora barngrupper bidrar till stress hos pedagoger vilket gör att risken för att de ska feluttolka barnens beteende ökar. Istället för att se till vad som orsakar barnets uppförande så ser pedagogen barnet som jobbigt och tidskrävande. När barnet behöver uppmuntras och hjälpas händer det att pedagogen gör tvärtom och istället bestraffar. Vidare skriver Ellneby (1999:177) att de barn som redan har svårigheter är de som drabbas mest av de stora barngrupperna. De som har problem med att visa känslor och samspela med sin omgivning hamnar oftare i konflikter än andra, och ju större barngrupp desto större risk att dessa barn inte kan hantera alla relationer på ett bra sätt. Författaren ställer sig frågan om det

verkligen är rimligt att barn ska behöva klara av att hela dagarna vistas i för stora barngrupper med för få vuxna.

Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson och Kärrby (2001:86) påtalar att i en barngrupp på 13-15 barn, där barnen är i åldrarna 3-6 år, finns det större möjligheter för barnen att utvecklas på bästa sätt. Är det över 20 barn finns en risk att barnen inte kan knyta an till varandra ordentligt. Här handlar det framförallt om att det blir svårare att koncentrera sig och samspela i stora grupper. Piltz-Maliks och Sjögren Olsson (1998:33-35) menar att förskolebarn inte alltid har förmågan att se helheten i en barngrupp på 18-20 barn. De behöver vuxna som stöttar dem för att kunna se och ta hänsyn till andras behov. Det är viktigt att klimatet i en grupp är välfungerande för att barnen ska kunna utveckla social kompetens, att enbart befinna sig i en grupp räcker inte. En bra sammansatt grupp stärker samhörigheten vilket blir positivt för barnets upplevelse av sig själv. Enligt Kärrby (1992:56) kan det i stora barngrupper med låg personaltäthet bli ett med destruktivt samspel mellan barnen eftersom personalen inte har lika stora möjligheter att ingripa i deras lek och konflikter. Piltz-Maliks & Sjögren Olsson (1998:292) skriver att även om barn tidigt utvecklar empatisk förmåga så har barn i 3-5 årsåldern ännu inte alltid kompetens för att själva hantera de situationer de kan hamna i när de befinner sig i en stor barngrupp. De kan ha svårt att ta andras perspektiv och förstå andras känslor. Det är därför viktigt att de får stöttning i sitt samspel för att kunna utveckla medkänsla och omtanke.

3.3.2 Personalomsättning och personalens kompetens

Det är viktigt med kontinuitet i personalgruppen. Ju oftare det är samma pedagoger på plats desto tryggare blir barnen och desto bättre förutsättningar för lärande finns det (Skolverket, 2005:16). Piltz-Maliks och Sjögren Olsson (1998:307) skriver att det är en trygghet att komma till förskolan och mötas av välkända vuxna och barn i samma lokaler varje morgon. Denna form av kontinuitet är extra viktig för nyligen inskolade barn, för de yngsta och ofta också för barn i behov av särskilt stöd. Asplund Carlsson et al. (2001:42) skriver om en undersökning där man jämfört en avdelning som haft 2-6 olika vikarier under en tvåmånadersperiod med en avdelning som endast haft en vikarie eller ingen alls under samma period. Enligt resultatet finns det samband mellan antalet vikarier och hur den pedagogiska verksamheten bedrivs. Där det var många vikarier blev det mindre planerade aktiviteter.

Ju större barngruppen är desto känsligare blir den för förändringar i verksamheten. Är det bristande kontinuitet i personalgruppen kan det framkalla stress hos personalen (Piltz-Maliks & Sjögren Olsson, 1998:46). Personalens kompetens är också av stor vikt för att kunna genomföra det pedagogiska arbetet (Skolverket, 2005:16). Med kompetens menas att man har tillräckliga kunskaper och färdigheter inom ett område. Lärarkompetens beskrivs som att man besitter kunskap om en teori och vet hur man ska använda den i praktiken. Man är medveten om sina relationer till andra människor och man känner till styrningen av verksamheten, både ideologiskt och resursmässigt (Wennström, 1999:31). För att förebygga stress hos personalen är välutbildade pedagoger en viktig förutsättning. Där det finns fler pedagoger med högskoleutbildning stimuleras barnens utveckling och lärande bättre. Förskolepersonalens utbildningsnivå ökade under 1990-talet. 1991 hade 48 procent av de som arbetade i förskolan pedagogisk högskoleutbildning. 1999 hade det stigit till 54 procent. Medan grupperna blivit större och pedagogerna färre har ändå den pedagogiska kompetensen höjts i förskolan (Asplund Carlsson et al. 2001:19).

3.3.3 Barns ålderssammansättning

Kärrby (1992:57) skriver att personaltäthet och gruppstorlek hänger samman med ålderssammansättningen i förskolan. Åldersindelade grupper anses vanligtvis underlätta det pedagogiska arbetet eftersom barn i samma ålder befinner sig på en något så när jämn utvecklingsnivå i jämförelse med barn i olika åldrar. Dock är det viktigt att påpeka att det ändå kan skilja mycket från barn till barn. Femåringar kan variera från 3 till 7 år vad gäller mognad, men generellt kan man ändå säga att barn i samma ålder är lättare att bedriva pedagogisk verksamhet med. Även Broberg (2012:284) framhåller att det bästa är att ha barnen i åldersindelade grupper, då de yngre och de äldre barnens behov är så olika.

3.3.4 Förskolans fysiska miljö

Förskolemiljön är en av de första miljöer där barn möter formellt lärande. För att verksamheten på bästa sätt ska kunna leva upp till läroplanens mål är det nödvändigt att pedagogerna skapar lärandemiljöer där barnen inspireras att utforska och upptäcka (Björklid, 2005:37).

Broberg (2012:201) beskriver att det är känt att den fysiska miljön för små barns lärande och välbefinnande är mycket viktig. Den fysiska miljön handlar om arkitektur, planlösning, lokaler, möbler och material. Lokalerna ska inte vara större än att barnen kan bli förtrogen med dem och det ska finnas möjlighet till att få leka avskild från de andra. Pramling (1993:64) skriver i sin forskningsöversikt att när den fysiska miljön byggs upp är det viktigt att skapa utrymmen avsedda för mindre grupper. Detta möjliggör större chans till koncentration hos barnen. Miljöer uppbyggda för större barngrupper kan bidra till att fler konflikter uppstår. Även Kärrby (1992:101) skriver att det i stora rum är viktigt att skapa ”rum i rummen” så att barnen någon gång under dagen får en chans att dra sig undan från alla andra och får tid att själva kunna reflektera över saker de upplevt. Detta blir extra viktigt att lägga fokus på i stora barngrupper, eftersom det sällan finns plats för barnen att vara ensamma i lokalerna. Ellneby (1999:49) poängterar också att i stora barngrupper blir ljudnivån automatiskt högre, vilket kan bidra till ökad stress hos både barn och personal

Är lokalerna för stora blir det även svårt för barnen att överblicka dem. Trots att pedagogerna känner att de är medvetna om vart alla barn befinner sig på en stor avdelning så spelar det ingen roll för barnet. Barnet måste kunna känna att den vuxne är närvarande och tillgänglig om något skulle hända. För att barnet ska kunna leka i lugn och ro är det viktigt att det kan se pedagogen ”i ögonvrån” hela tiden. I stora lokaler får det också plats fler barn vilket skapar för många relationer för ett litet barn att hantera (Broberg, 2012:201).

Det är viktigt att barnen kan använda sig av miljön utan att behöva be de vuxna om hjälp hela tiden. Detta ökar deras självständighet och bygger upp deras självförtroende. Miljöerna är inte bara arbetsmiljöer utan också till för utveckling och socialisation (Björklid, 2005:171). Hur gården är utformad och anpassad för en stor barngrupp är också av betydelse. Är gården för trång kan det krävas att man går till en annan lekplats utanför förskolan för att barnen ska få tillräckligt med utrymme. För att sådana här anpassningar ska vara möjliga krävs att hela personalstyrkan är på plats (Piltz-Maliks & Sjögren Olsson, 1998:309).

3.3.5 Förskolans sociala miljö

Den sociala miljön, eller den osynliga miljön som Lenz Taguchi (1997:10) kallar den, består av pedagogernas förhållningssätt och synsätt på barn. Kärrby (1992:93) framhåller att ett av de mest betydelsefulla kriterierna för god kvalitet i förskolan är samspelet mellan barn och

pedagog. Detta samspel kännetecknas av att pedagogen bemöter barnen med positivt, individuellt stöd, personlig respekt och hög mottaglighet för deras reaktioner.

Broberg (2012:201) framhåller att den sociala miljön är starkt påverkad av den fysiska miljön. Är den fysiska miljön inte anpassad efter barngruppen drabbar det den sociala miljön genom att till exempel öka stressen hos både barn och personal. När det är för många barn i en dåligt utformad lokal blir det svårt för pedagogerna att bedriva verksamheten som de ska, samspela med alla barn och ge dem de utmaningar de behöver för att utvecklas på bästa sätt. Johansson (2005:60) skriver att allt som görs i den pedagogiska verksamheten på förskolan ska vara i enighet med de mål som styrdokumentet påvisar. Förskollärare har uttryckt att det kan vara svårt att leva upp till läroplanens mål i stressade situationer med många barn och få i personalen. När barnen inte ges de utmaningar de har rätt till kan förskollärarna känna sig maktlösa. Det pedagogiska arbetet blir lidande eftersom ambitionsnivån tvingas sänkas.

3.4 Centrala begrepp

Här beskrivs och definieras för rapporten relevanta begrepp, så som barn i behov av särskilt stöd, specialpedagogik, stress, inkludering, anknytning och Reggio Emilia- pedagogik.

3.4.1 Barn i behov av särskilt stöd

Barn i behov av särskilt stöd delas in i kategorierna barn med utvecklingsstörning, rörelsehinder, språkstörningar, hörsel- och synnedsettningar och barn med övriga medicinska diagnoser. Med medicinska diagnoser menas astma, eksem, allergier, diabetes, epilepsi, tidiga psykiska störningar, barndomspsykos, samt emotionella och psykosociala störningar. Både förr och idag anses i första hand barn i behov av särskilt stöd vara barn med tal- och språksvårigheter och barn med koncentrationssvårigheter men någon tydlig definition finns inte. Det är individuellt vilka kriterier som förskolepersonal använder när de avgör om ett barn är i behov av särskilt stöd (Sandberg, 2009:38). En medicinsk diagnos har nästan aldrig en direkt koppling till några pedagogiska metoder och pedagogiska metoder kan sällan ta bort en diagnos. Ändå är det idag mycket vanligt att diagnoser används för att barn i behov av särskilt stöd ska få en resurs. En diagnos riskerar att lägga svårigheterna enbart på barnet och att det viktiga samspelet mellan barnet och miljön glöms bort (Sandberg, 2009:27).

Sandberg (2009:37) refererar till Lahdenperä (1999) som menar att när pedagoger definierar särskilt stöd ser de till barn som de själva har svårt att hantera i verksamheten. Pedagoger uppfattar barns svårigheter olika beroende på vilka möjligheter det finns att hantera situationerna barnen befinner sig i under dagen. Vidare skriver Sandberg (2009:27) att när man ska välja vilka åtgärder som ett barn i behov av särskilt stöd behöver gäller det att observera styrkor och svagheter hos både barnet och miljön. Det är viktigt att pedagogerna ser till det specifika barnet och den specifika miljön när de väljer strategier att använda sig av i sitt arbete. Sandberg (2009:19) menar att det inte finns några åtgärder som passar alla barn, utan varje barn behöver anpassat stöd utefter dennes specifika behov. En tydlig definition av begreppet barn i behov av särskilt stöd hade kunnat riskera att man låser sig vid en specifik åtgärd.

När en barngrupp inte är välfungerande drabbar det i högre grad de barn som är i behov av särskilt stöd. Barn har ännu inte fullt utvecklat förmågan att ta andras perspektiv och kan därför ha svårt för att ha förståelse för någon som är olik den själv. Då barn inte alltid kan förstå konsekvenserna av sitt handlande krävs det att en vuxen finns med i samspelet för att undvika att någon blir utstött (Piltz-Maliks & Sjögren Olsson, 1998:41). I ett pressmeddelande från Skolverket (2004) presenteras resultat som visar att i många kommuner

ökar andelen barn i behov av särskilt stöd i samband med att barngrupperna blir större. Resurserna bedöms på många ställen som otillräckliga, främst i storstäderna.

I en stor barngrupp är det inte konstigt att det lätt blir så att de barn som hörs och syns mest också blir de som får mest uppmärksamhet. Det kan handla om de som tar för sig, är duktiga på olika saker, talar mycket och står i centrum hos både andra barn och pedagoger. De barn som är tillbakadragna, inte kommit så långt i sin språkutveckling, har problem med samspelet och liknande behöver få hjälp med att ta sig in i gruppen och utveckla det som det har problem med. Ibland kan vissa barn behöva mer än vad avdelningen kan erbjuda. Barn i behov av särskilt stöd kan behöva en extra pedagog där som hela tiden ser barnet och kan stötta det (Broberg, 2012:262).

3.4.2 Specialpedagogik

Persson (2007:12) definierar begreppet specialpedagogik som ett ”Kunskapsområde med rötter i den pedagogiska disciplinen med uppgift att stötta pedagogiken då variationen av elevers olikheter medför att den vanliga pedagogiken inte räcker till”. Den vanliga pedagogiken innefattar kunskapsområdet specialpedagogik. Det är högst varierande vad specialpedagogiken hanterar, alltifrån inlärningssvårigheter till sociala störningar. Den som har huvudansvaret för hur den specialpedagogiska verksamheten utformas är specialpedagogen. Den introducerar metoderna till pedagogerna på avdelningen som sedan tar till sig dessa och använder dem i sitt arbete.

En specialpedagogisk metod som blivit allt vanligare på förskolor är TAKK. TAKK står för Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation. Detta kallas även Tecken som stöd och används för att stödja den talade kommunikationen. Det bygger på det svenska teckenspråket men det finns skillnader. Man tecknar och talar samtidigt och tecknar inte alla ord i en mening. Tecken som stöd gynnar alla barns språkutveckling men brukar ofta användas när det finns barn med tal- och språkstörningar, invandrarbakgrund och hörselnedsättning (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2012a).

Något annat som är vanligt att använda sig av för att stötta kommunikationen och göra vardagen tydligare är bilder som stöd. Bilderna kan användas som ett schema där barnen kan se vad som kommer hända under dagen och bilderna kan sättas upp runt om på avdelningen. De kan användas i val av aktivitet på förskolan och barnen kan också ha en egen pärm med personliga bilder (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2012b).

3.4.3 Stress

Stress är ett begrepp inom psykologisk, medicinsk och allmänbiologisk vetenskap och handlar om de funktioner i kroppen som utlöses av psykiska eller fysiska påfrestningar (Nationalencyklopedin, 2014). ”Systemstress” är något som kan drabba pedagoger när barngruppen är stor, personaltätheten låg och det är många vikarier på avdelningen. Detta kan resultera i att den pedagogiska verksamheten blir lidande eftersom det blir mindre planerade aktiviteter. Det har visat sig att under en dag då alla i personalen är på plats minskar stressen eftersom personalen bättre kan samspela med barnen och arbeta i grupper för en lugnare miljö (Asplund Carlsson et al. 2001:43).

Ellneby (1999, s 36) skriver att det är vuxna som genom sin egen stress orsakar stress hos barn. Några av de vanligaste orsakerna till stress hos barn är att de har för många relationer att ta hänsyn till och att de känner att de inte duger eller räcker till. Att de känner att de inte duger är en konsekvens av att vi vuxna hanterar vår egen stress på ett sätt som går ut över barnen,

till exempel genom att tala irriterat eller göra saker åt barnen som de egentligen själva klarar av. Vidare skriver Ellneby (1999:98) att en person som är under stark stress inte alltid kan ta hänsyn till andras behov och intressen. Detta gäller i högsta grad pedagoger som arbetar under stressade förhållanden på förskolor. Johansson (2005:37) framhåller att något som också ökar pedagogernas stress är alla uppgifter som tillkommit, som de måste sköta utöver att vara i barngruppen. De har visst ansvar för ekonomin, ska delta i olika grupper och planerar fortbildning. De ska också sköta vikarieanskaffning, schemaläggning, inköp, viss städning samt tillagning av frukost och mellanmål. Detta medför mindre tid med barnen, för planering och pedagogiska diskussioner. Även Broberg (2012:283) skriver om att utöver allt som görs i verksamheten så tillkommer även planering, både enskilt och i arbetslaget. Det ska hittas tid till handlednings- och fortbildningstillfällen, och den viktiga kontakten med föräldrarna måste upprätthållas. På senare tid har även kravet på pedagogisk dokumentation tillkommit.

Forskning visar också att antalet vuxna påverkar miljön. Är det mer än fyra pedagoger på avdelningen ökar stressen. Alltså är det ingen bra lösning att sätta in mer personal när barngruppen ökar (Broberg, 2012:284). I en grupp som i förhållande till personalstyrkan är för stor finns det en risk att gruppupplevelsen blir negativ. Barnen får svårt att förhålla sig till så många relationer, vilket ökar känslan av otrygghet (Skolverket, 2005:16). Något annat som kan öka stressen hos personalen är när det är fler än ett barn på avdelningen som är i behov av stöd i samspelet med andra barn. Det blir svårare att få ett välfungerande gruppklimat och det medför att pedagogerna måste lägga extra kraft på att arbeta samman gruppen. Hur mycket stress som upplevs är beroende av hur många och svåra pedagogernas arbetsuppgifter är (Piltz-Maliks & Sjögren Olsson, 2001:46).

För de små barnen är det av stor betydelse att miljön inte är fylld av stress. Stressen bidrar till ett högt tempo och pedagogerna kan känna sig otillräckliga, vilket barnen känner av. Det är viktigt att barnen ges möjlighet att utvecklas i sin egen takt och att pedagogerna har tid att låta dem göra det (Piltz-Maliks & Sjögren Olsson, 2001:312). Ett sätt att arbeta på som minskar stressen hos barn är att använda sig av den fria leken. Barn som inte får tid att leka blir mer stressade än de som ges tid. Leken ökar barnets förmåga till kreativitet och minskar stress (Ellneby, 1999:121).

3.4.4 Inkludering

När man talar om barn i svårigheter är det viktigt att lägga betoningen på att de är *i* svårigheter, inte *med* svårigheter. Ett barn har till exempel inte svårigheter med samspel, det uppstår svårigheter för barnet i samspeletsituationer. Detta är viktigt att komma ihåg eftersom man aldrig ska lägga problemet på barnet. Omgivningen barnet befinner sig i spelar stor roll för hur det kan hantera olika situationer (Andersson & Thorsson, 2007:19). Även Palla (2009:4) beskriver detta som två olika perspektiv när man ser till barnets svårigheter, det kategoriska och det relationella perspektivet. Utifrån det kategoriska perspektivet ser man barn med svårigheter medan det relationella perspektivet är ett bredare perspektiv och utifrån detta ser man barnet i svårigheter och har förståelse för att miljön påverkar. Det går inte att hitta orsaker till svårigheterna genom att endast se till barnets beteende. Palla (2009:4) framhåller att styrdokumenterna utgår ifrån ett relationellt förhållningssätt.

Brodin och Lindstrand (2004:141) skriver att det är viktigt att inte glömma att ett barn i behov av särskilt stöd i första hand är ett barn. Ett barn som har samma grundläggande behov och drömmar som alla andra, men som ibland kan behöva mer stöttning i vissa situationer. Det är viktigt att inte blunda för svårigheterna men samtidigt se barnets starka sidor och de möjligheter de har.

Andersson och Thorsson (2007:167) framhåller att arbetet med inkludering är en process där demokratiska värden synliggörs och där attityder behandlas. Möten behöver ges för att förståelse för olikheter ska kunna utvecklas. Palla (2009:3) skriver att barn av olika anledningar kan behöva olika slags stöd. Stödet kan vara kopplat till grupp- individ- eller organisationsnivå och det kan vara under en kortare period eller långvarigt. Andersson och Thorsson (2007:164) poängterar att barn i behov av särskilt stöd inte är en homogen grupp. Grunden för en inkluderande förskola är att all personal på ett positivt sätt möter och ser alla barn. Det krävs kompetens och vilja för att på bästa sätt skapa lärandemiljöer som gör det möjligt för varje barn att känna gemenskap och delaktighet.

I de allmänna råden från socialstyrelsen står det skrivet att barn i behov av särskilt stöd ska fortsätta inkluderas i den vanliga verksamheten, med andra ord i de stora barngrupperna. Den viktigaste insatsen att prioritera är en generellt god kvalitet. Piltz-Maliks & Sjögren Olsson (1998:311) ifrågasätter om man idag kan upprätthålla en god kvalitet med de stora barngrupperna, den minskade personaltätheten och ett ökat antal barn i behov av särskilt stöd. Asplund Carlsson et al. (2001:60).skriver att eftersom förskolan ska vara inkluderande är det viktigt att, när verksamheten planeras, tänka på att de förändringar som görs ska gälla alla barn. Det är då att föredra generella åtgärder istället för särskilda. En åtgärd som minskad gruppstorlek är generell och har visat sig gynna barn i behov av särskilt stöd. Även generella försämringar drabbar barn i behov av särskilt stöd hårdast.

3.4.5 Anknytning

Begreppet ”anknytning” betyder att något mindre är beroende av och hänger ihop med något större. Det handlar om ett samspel mellan anknytning och omvårdnad. Samspelet innefattar omvårdnadspersonens förmåga och villighet att stödja, beskydda, trösta och ge trygghet till barnet i utsatta situationer. Barnet ska få möjlighet att utforska världen under säkra former (Broberg, Broberg & Hagström, 2012:33) Anknytningen är som andra nära, känslomässiga relationer. Den har varaktighet över tid, individerna är inte utbytbara, den har stor känslomässig betydelse, individerna söker varandras närhet och de upplever obehag vid ofrivillig separation. Det som skiljer anknytning från andra känslomässiga relationer är att den som är anknuten söker tröst, trygghet och beskydd hos den som är anknytningsperson. Relationen är alltså inte jämlik (Broberg, 2012:36).

När barn befinner sig på förskolan är pedagogerna deras ersättning för föräldrarna. Behovet av att ha en eller två anknytningspersoner under dagen är av stor betydelse. Särskilt viktiga blir pedagogerna för barn mellan ett och tre år, som inte ännu lärt sig reglera känslor. De behöver någon som kan hjälpa dem att dämpa deras negativa känslor och förstärka deras positiva. Barn behöver pedagoger som är fysiskt och känslomässigt närvarande och som kan ge dem mod till att upptäcka och erfara världen på egen hand, men som samtidigt finns kvar att söka trygghet hos när omvärlden känns farlig (Broberg, 2012:198).

Broberg (2012:263) skriver att en positiv relation mellan barn och pedagog har betydelse för tilliten, lärandet och samspelet med andra barn. Detta gäller alla barn med i synnerhet de som anses vara i behov av särskilt stöd. För dessa barn är det extra viktigt att en pedagog utses till att vara barnets primära kontakt, någon som har det huvudsakliga ansvaret och även sköter kontakten med föräldrarna. Det är också bra med en andra anknytningsperson om den första inte är på förskolan av någon anledning.

3.4.6 Reggio Emilia- pedagogik

Den Reggio Emilia- inspirerade pedagogiken ökar på förskolor i Sverige. I Reggio Emilias pedagogiska filosofi sker tänkandet och handlandet parallellt. Deras ord är inspirerade av deras arbete och arbetet inspireras av deras ord. Delaktighet ses som grundläggande i pedagogiken. Läroplanen för förskolan är inspirerad av Reggio Emilia och framhåller vikten av att pedagogerna arbetar med barns olika språk, att pedagogerna utvecklar sitt eget språk och att de reflekterar kring arbetet genom att använda sig av pedagogisk dokumentation. När man använder sig av pedagogisk dokumentation är det processen som är det centrala och inte det färdiga resultatet. Barnen får den självklara känslan av att vara huvudpersoner i sitt eget lärande. Även barnsynen har påverkat läroplanen där fokus läggs på barnet som kultur- och kunskapskapare (Jonstoj & Tolgraven, 2001:23).

I Reggio Emilia- inspirerad pedagogik utgår pedagogerna från det starka och kompetenta barnet. Barnet ses som ett starkt subjekt och varje människa har ett eget sätt att tänka och bär med sig unika erfarenheter. Pedagogrollen inom Reggio Emilia handlar om att utmana barnen genom att presentera nya material, metoder och upplevelser. Som pedagog gäller det att hålla barnens frågor vid liv och att inspireras av deras nyfikenhet (Jonstoj & Tolgraven, 2001:27). Barnen är uppdelade efter ålder och det är viktigt hur barngruppens sammansättning ser ut för det fortsatta arbetet. Variationen är stor i en grupp av exempelvis endast treåringar. I Reggio Emilia har personalen olika ansvarsområden. Pedagogerna har ansvar för pedagogiken, atelieristerna är ansvariga för ateljén, kocken lagar mat och medhjälparna tar hand om städning, vilan och måltider (Jonstoj & Tolgraven, 2001:43).

Jonstoj och Tolgraven (2001:62) skriver att miljön är central i Reggio Emilia. Den ska vara en plats där det går att prova, skapa, tänka, undersöka och visa upp hypoteser, där man kan lära på många varierande sätt. Miljön ska locka till nya konstellationer och man ska få uppleva och lära med hjälp av alla sinnen. Även Björklid (2005: 44) poängterar att miljön i den Reggio Emilia- inspirerade pedagogiken ska vara aktiv och föränderlig. Den omtalas som ”den tredje pedagogen” vid sidan av barnet och de vuxna. Den fysiska miljön blir en del av barnets sociala identitetsutveckling genom att den hela tiden ska erbjuda spännande utmaningar.

På detta sätt arbetar pedagogerna på renodlade Reggio Emilia- förskolor men de flesta förskolor i Sverige är endast influerade av den pedagogiska filosofin. Varje förskola väljer ut det som de tycker passar bäst och anpassar pedagogiken efter deras verksamhet.

3.5 Sammanfattning av litteratur

Under det här kapitlet har vi gått igenom faktorer som påverkar kvalitén i förskolan så som gruppstorlek och personaltäthet, personalomsättning och personalens kompetens, barns ålderssammansättning, förskolans fysiska miljö och förskolans sociala miljö. Vi har också förklarat det sociokulturella perspektivet och även beskrivit läroplanen för förskolan. Centrala begrepp som barn i behov av särskilt stöd, specialpedagogik, stress, inkludering, anknytning och Reggio Emilia- pedagogik har presenterats.

4. Metod och tillvägagångssätt

I detta kapitel presenteras de metoder som använts för att få fram det resultat rapporten bygger på. Även hur urvalsprocessen, genomförandet och analysen gått till kommer redogöras. Kapitlet avslutas med reflektioner över studiens tillförlitlighet och etiska ställningstaganden.

4.1 Metodval

Vi har använt oss av kvalitativa samtalsintervjuer som val av metod. Detta eftersom vi ansåg att denna metod skulle ge oss de mest tillförlitliga svaren på vår undersökning. Varför samtalsintervjuer valdes framför enkätundersökningar var för att vi ansåg att djupa, personliga svar från få personer var att föredra framför ytliga, opersonliga svar från flera personer. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2010:285) skriver att i en samtalsintervju så utgår man från människors vardagserfarenheter. Några av metodens fördelar är att den skapar goda möjligheter att registrera oväntade svar och det finns också stora chanser till uppföljning. Metoden påminner om en dialog och är mer flexibel än exempelvis enkätundersökningar (Esaiasson et al. 2010:283). Vårt syfte med att använda oss av samtalsintervjuer var att få reda på vilka arbetssätt pedagoger använder för att skapa stimulerade lärandemiljöer för barn i behov av särskilt stöd i stora barngrupper.

Intervjuundersökningen utformades som en respondentundersökning. Esaiasson et al. (2010:291) skriver att en respondentundersökning bygger på uppfattningarna och föreställningarna hos människorna som intervjuas. Det som sägs är inte ”sant” eller ”falskt” utan det är intervjupersonernas tankevärld man vill få syn på.

Vi har även använt oss av kvalitativ textanalys. Esaiasson et al. (2010:237) beskriver att denna metod går ut på att det väsentliga innehållet ska tas fram genom noggrann läsning av en texts olika delar. Man ska även se till den kontext där texten ingår. Vidare handlar det om att vara aktiv när man läser, ställa kritiska frågor och se om frågorna kan besvaras baserat på textens innehåll. När vi läst för oss relevant litteratur i form av böcker, rapporter och tidigare uppsatser har vi använt oss av denna metod för att hitta det vi behövt för att skriva den här rapporten. Esaiasson et al. (2010:290) skriver att kvalitativ textanalys kan vara en form av förberedelse inför samtalsintervjuer. Genom att ta reda på vad tidigare forskning säger om det ämne som ska undersökas kan man med hjälp av samtalsintervjuerna komplettera forskningen. Efter intervjuerna kan man ställa sig frågan: Vad tillförde intervjuerna utöver det som redan finns i litteraturen? Detta är något som kändes användbart för oss. Då det visade sig att det inte finns så mycket ny forskning kring vårt ämne ville vi med hjälp av samtalsintervjuerna bidra till att något nytt skrevs på området.

Vi använde oss inte av observation som metod eftersom vi kände att det skulle krävas mer tid än vad vi hade för att få fram något representativt. Att i praktiken se vilka strategier förskollärare använder sig av i verksamheten kräver att man befinner sig på förskolan under en längre tid. Det var för oss mer fördelaktigt att istället låta förskollärarna berätta om hur de arbetar.

4.2 Urvalsprocess och urvalsgrupp

Till vår undersökning behövdes verksamma förskollärare som arbetar i en stor barngrupp i Göteborg, där minst ett av barnen är i behov av särskilt stöd. Förskollärarna var respondenter eftersom det kunde vara vilka förskollärare som helst som passade in under de kriterier vi hade. Esaiasson et al. (2010:295) skriver att i en respondentintervju kan en person tacka nej och studien faller inte på det eftersom det inte är intervjupersonen i sig som är intressant.

Till vår undersökning var det åtta förskollärare från fem olika kommunala förskolor som ställde upp på att intervjuas. Esaiasson et al. (2010:291) presenterar Grant McCrackens (1988) tre råd att följa vid val av intervjupersoner till respondentintervjuer. Dessa är: att välja främlingar, endast ett fåtal personer och personer som inte är "subjektiva" experter. Att intervjua främlingar är att föredra framför vänner och familj då det förmodligen är lättare att öppna upp sig för någon man inte känner och ska fortsätta umgås med. Det är också viktigt att den som intervjuar inte gör egna tolkningar eller drar förhastade slutsatser av de intervjuades svar. Att endast intervjua ett fåtal personer är bättre än att intervjua många på grund av att det är lättare att då kunna gå in på djupet både vid själva intervjutillfället och när analysen görs. Det sista rådet om att inte intervjua "subjektiva" experter är viktigt för att personerna som intervjuas inte ska vara partiska och redan på förhand ha kommit fram till färdiga svar. För att undvika detta fick ingen av intervjupersonerna ta del av frågorna innan själva intervjutillfället.

Anledningen till att vi valde att endast intervjua förskollärare och inte barnskötare eller övrig personal i verksamheten var för att det först och främst är förskollärarens ansvar att bygga upp den pedagogiska verksamheten och miljön, vilket bland annat var det vi ville undersöka. Vi ville också ha en så homogen urvalsgrupp som möjligt eftersom det förenklar vårt analysarbete då vi inte behöver ta hänsyn till ytterligare skilda faktorer, så som utbildningsnivå.

De som ställde upp i undersökningen var sju kvinnor och en man i åldrarna 25-55 år. Tre av dem arbetade på samma förskola medan de andra arbetade på förskolor placerade i olika stadsdelar runt om i Göteborg. Två personer arbetade på småbarnsavdelningar med barn i åldrarna 1-3 år, fem personer arbetade på storbarnsavdelningar med barn i åldrarna 3-6 år och en person arbetade i en åldersblandad barngrupp med barn i åldrarna 1-6 år. Tiden de arbetat på förskola varierade från ett år till 23 år. På grund av intervjupersonernas olika erfarenheter och arbetsförhållanden får vår undersökningsgrupp en viss bredd.

4.3 Utformning och genomförande

Det är viktigt att vara medveten om sitt problemområde innan man genomför sina intervjuer, så därför började vi med att precisera vårt syfte och våra frågeställningar. När det var gjort funderade vi på vilka intervjufrågor som behövdes för att besvara dessa. Alla frågor som skulle vara med i intervjun behövde vara relevanta för våra frågeställningar. Vi formulerade ett antal underfrågor till varje frågeställning som vi ansåg skulle hjälpa oss få svar på dessa och även syftet i stort. Esaiasson et al. (2010:298) skriver att man måste tänka på både innehåll och form när en intervju konstrueras. Innehållet ska knyta an till undersökningens problemställning och formen ska se till att samtalet blir levande. Frågorna ska vara korta och lätta att förstå och det som framförallt bör undvikas är ja- och nej frågor och ledande frågor. Målet är att få fram svar med spontana beskrivningar av intervjupersonernas verklighet. Det är viktigt med inledande uppvärmningsfrågor, till exempel enklare personuppgifter, för att intervjun ska komma igång på ett avslappnat sätt. Frågorna ska vara formulerade i deskriptiv form och med detta menas frågor som: Vad hände då? Vad kände du? Hur gick det till? När vi med detta i åtanke formulerat våra frågor testade vi att ställa dem till varandra för att se om de kunde besvaras. Esaiasson et al. (2010:302) poängterar att det är ett bra sätt att skapa ett dynamiskt samtal. På papper kan formuleringar se bra ut men när det sägs högt kan de bli svårförstådda och svåra att svara på. Vi tänkte också igenom i vilken ordning frågorna skulle ställas så att det kändes logiskt och att frågor som handlade om liknande ämnen hamnade efter varandra.

När vi var färdiga med intervjufrågorna skrev vi ett brev där en förfrågan om att få besöka olika förskolor för en intervju ställdes. Vi beskrev också vilka vi var och vad vår rapport skulle handla om. Detta brev mejlades ut till 30 förskolechefer i Göteborg. Av dessa fick vi svar att åtta förskollärare ställde upp på att intervjuas. Ett fåtal svarade nej och de flesta svarade inte alls. Vi kände att åtta personer var vad som krävdes för att få ett givande resultat på vår undersökning så vidare mejlutskick upphörde efter det.

Vi bokade på telefon och mejl in intervjutillfällena. Sedan besöktes, under två veckor, förskolor där vi genomförde våra intervjuer. Varje intervju bestod av fem uppvärmningsfrågor, 11 färdiga frågor (se bilaga) och ett antal följdfrågor och pågick i ungefär 30-50 minuter. De färdiga frågorna ställdes till samtliga intervjupersoner medan följdfrågorna varierade beroende på vad personerna svarade. Vi använde oss av ljudupptagning från mobiltelefoner och anteckningar för hand för att dokumentera svaren. Vi intervjuade tillsammans eftersom det kändes mest effektivt då den ena kunde ta en mer aktiv roll och den andra kunde fokusera på att anteckna det viktigaste. Det finns också större chans att spontana följdfrågor kan utvecklas när två personer är närvarande. Ljudupptagningen är bra eftersom hela samtalet dokumenteras utan ansträngning från oss och anteckningarna blir värdefulla ifall inspelningsutrustningen skulle sluta fungera. Vår tanke med rummen vi placerade oss i var att de skulle vara avskilda, lugna och få intervjupersonen att känna sig bekväm, något som även Esaiasson et al. (2010:302) beskriver. Vi valde att befinna oss i förskollärarnas miljö eftersom det föll sig mest naturligt och vi av tidigare erfarenheter vet att det blir en mer avslappnad stämning när intervjupersonen är van vid platsen.

4.4 Bearbetning och analys

Parallellt med att intervjuerna genomfördes transkriberade vi också dem. Vid transkribering skrivs allt som sagts under en intervju ordagrant ner, både från den som utför intervjun och den som blir intervjuad. Vi delade upp de färdiga inspelningarna emellan oss och valde att påbörja transkriberingen trots att alla intervjuer inte var gjorda. Detta för att transkribering tar lång tid och vi kände att det var enklare och effektivare att göra det utspritt under en längre tid istället för intensivt under en kort period. En intervju på 45 minuter kunde, med pauser inräknat, ta tre till fyra timmar att transkribera. När transkriberingen var färdig lästes varje intervju igenom flera gånger, därefter sammanställde vi svaren och analyserade vårt resultat.

Vi utgick från de mest centrala frågorna när vi sammanställde intervjuerna. Esaiasson et al. (2010:304) framhåller att det är ett av de vanligaste sätten att sammanfatta material. Han beskriver också en sammanfattningsteknik som kallas ”koncentrering”, vilket innebär att man komprimerar långa uttalanden och plockar ut det väsentliga. Långa meningar eller till och med hela stycken görs om till korta formuleringar. Denna teknik använde vi oss av i vår analys. Den passade oss bra eftersom många av våra svarspersoner kunde ”glida in” på andra saker i sina svar, vilket kunde göra svaren långa och inte alltid relaterade till själva frågan. För att inte komma ifrån det vi ville undersöka var det viktigt att hela tiden ha studiens syfte i fokus.

Analysen var färdig när vi kände att vi uppnått teoretisk mättnad. Det innebär att man fått ut så mycket väsentlig information ur sitt material som möjligt (Esaiasson et al. 2010:309). Både direkta citat och sammanfattande referat kommer att användas när resultatet presenteras. Detta skriver Esaiasson et al. (2010:306) är viktigt eftersom inga tolkningar som saknar underlag ska göras. Med hjälp av citat från sina intervjupersoner kan man hela tiden underbygga sin egen text. Det är viktigt att resultatet innehåller en balanserad blandning av dessa två. Citaten från intervjupersonerna i vår undersökning valdes ut dels då flera av dem svarade på liknande

sätt och vi ville visa på ett svar som representerade majoriteten. Men också när enbart en person svarat något och vi ville lyfta fram ett annat perspektiv.

4.5 Etiska ställningstaganden

Redan i förberedelsestadiet gäller det att överväga de etiska sidorna av arbetet. Ska man använda sig av intervjuer gäller det att vara extra vaksam, eftersom samtalsintervjuer gränsar till vardagliga samtal. Något av det viktigaste att tänka på är att göra deltagarna i intervjun medvetna om att de ingår i en vetenskaplig studie och att de när som helst kan säga nej och dra sig ur om de vill. Vill personen vara anonym ska den självklart få det och har anonymitet utlovats är det av yttersta vikt att det hålls. Detta löfte ska dock tänkas igenom noggrant innan det ges, då vissa studier blir mer trovärdiga om källan kan anges (Esaiasson et al. 2010:290).

I vår studie var detta inte nödvändigt så anonymitet kunde utlovas. Inga förskolor eller förskollärare kommer nämnas med namn utan har i resultatredovisningen och analysen tilldelats fiktiva namn. De fiktiva namn som förskollärarna i vår intervju tilldelats är: Sara, Alma, Leo, Rut, Jennifer, Rebecka, Elin och Stina. Inte heller den exakta stadsdelen där förskollärarna arbetar kommer att pekats ut. Ingen annan än vi som skriver rapporten har lyssnat på det inspelade materialet och när transkriberingen av intervjuerna var klar raderades inspelningarna.

Stukat (2005:131) beskriver HSFR:s fyra etiska principer som man brukar förhålla sig till när man bedriver forskning. Dessa är snarlika de Esaiasson (2010:290) framhåller. Principerna är till för att skydda deltagarnas integritet. Den första principen är Informationskravet. Den innebär att alla som deltar har rätt till information om undersökningen, vad den handlar om och vad den kommer användas till. Den andra är Samtyckeskravet som innebär att deltagaren frivilligt ställer upp i undersökningen och när som helst under studiens gång får avbryta. Den tredje principen är Konfidentialitetskravet. Här handlar det om att kunna garantera att deltagaren är anonym i studien. Den fjärde och sista principen är Nyttjandekravet som innebär att forskningsmaterialet endast får användas i studiens syfte.

4.6 Studiens tillförlitlighet

Stukat (2005:125) skriver om tre begrepp som används när man pratar om en studies tillförlitlighet. Dessa begrepp är reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Reliabilitet är tillförlitligheten hos ens mätinstrument. Är reliabiliteten hög ska resultatet vara detsamma vid upprepade mätningar och oberoende av vem som utför testet. I vårt fall var intervjufrågorna vårt mätinstrument. Validitet handlar om ifall ens mätinstrument mäter det man har för avsikt att mäta. Frågorna vi använde oss av anser vi gav oss den information vi behövde för att kunna besvara våra frågeställningar, vilket innebar att det var god validitet. Generaliserbarhet handlar om vem eller vilka ens resultat kan spegla. Går resultatet att applicera på en större grupp än den som undersökts? I vår studie var vi intresserade av personliga uppfattningar så en del svar är inte tänkt att generalisera. På frågor som handlade om verksamheten i stort fick vi snarlika svar från samtliga så dessa anser vi är generaliserbara till viss del.

Stukat (2005:130) framhåller att det är svårt att diskutera en studies reliabilitet och validitet i kvalitativa studier. En vanlig metodsvaghet är att undersökningsgruppen är liten. Detta hade vi men vi känner ändå att vi, från de svar vi fick, kunde få fram ett givande resultat till vår studie.

5. Resultat

I följande kapitel kommer resultatet av vår intervjuundersökning presenteras. Svaren vi fått kommer här sammanfattas och vi kommer koppla våra frågeställningar till relevanta citat från intervjupersonerna. Samtliga åtta förskollärare vi intervjuade hade minst ett barn i behov av särskilt stöd på sin avdelning och arbetade i stora barngrupper. Strategierna de använde sig av varierade men några var återkommande på alla förskolor. Strategierna var även påverkade av de svårigheter som barnen i behov av särskilt stöd hade. De främsta svårigheterna uppstod i kommunikationen och samspelet. Ett barn hade även diagnostiserats inom autismspektrumet och ett annat barn var under utredning för denna diagnos. Även här var det i första hand samspelet och kommunikationen som behövde stötta.

5.1 Frågeställning 1: Pedagogers strategier

Vår första frågeställning är: *Vilka strategier beskriver pedagogerna i vår undersökning att de använder för att barn i behov av särskilt stöd ska ges möjlighet att utvecklas efter sin egen förmåga i den stora barngruppen?* För att få svar på den här frågeställningen ställde vi följande intervjufrågor: Har ni någon resurs för barnet i behov av särskilt stöd? I så fall, vilken? Arbetar ni på något särskilt sätt med barnet som är i behov av särskilt stöd? I så fall, hur?

Sara och Stina svarade att de inte hade någon resurs på avdelningen. Resten hade resurs men det var väldigt olika hur man använde dem. Jennifer, Rebecka och Elin svarade att de hade en resurs sex timmar om dagen som var där för att stötta gruppen och inte specifikt barnet i behov av särskilt stöd. Det var inte alltid att samma resurs var på plats. På Jennifers avdelning fick en ordinarie pedagog vara med barnet i behov av särskilt stöd medan resursen var i övriga barngruppen. På Rebeckas och Elins avdelningar sågs resursen mer som en fjärde i personalen. Alma svarade att de hade en resurs fem timmar om dagen som följde barnet i den ordinarie verksamheten. Rut svarade att det fanns två resurser på huset som bestod av fyra avdelningar. Resurserna befann sig där de mest behövdes under dagen. Leo svarade också att de hade en resurs som de använde som en extra förstärkning i gruppen men som gick samma timmar som barnet i behov av särskilt stöd.

Alla pedagoger utom Rebecka hade även kontakt med en specialpedagog som ibland besökte avdelningen för att titta på barngruppen och samtala med pedagogerna om hur de kunde arbeta.

På frågan om pedagogerna arbetade på något särskilt sätt med barnen som var i behov av särskilt stöd svarade alla att de hade vissa strategier. Elin och Alma svarade att det var viktigt att hela tiden ligga steget före och ha i åtanke vad barnet i fråga hade svårt för. Då var det viktigt att vara där och förbereda barnet och hjälpa det igenom situationen. Alla svarade att barnen i behov av särskilt stöd hela tiden behövde någon med sig under dagen eftersom barnet inte kunde lämnas ensam. Barnen behövde hjälp i olika rutinsituationer och aktiviteter, men också i den fria leken. För att lösa detta turades pedagogerna om att vara med barnen. De som hade resurs på avdelningen lät denne vara i den stora gruppen medan en ordinarie fick följa barnet i behov av särskilt stöd:

Vi måste följa honom i alla stunder. Det måste finnas en vuxen som alltid hjälper till. Tar honom till de olika aktiviteterna, hjälpa honom att komma i kontakt med de andra barnen i leken och så där. Och i rutinsituationer och så.

Men då är det vi som är utbildade, vi som är fasta, som tar på oss det arbetet och resursen är här för att hjälpa oss med resten av gruppen.

– Elin

När pedagogerna beskrev hur de arbetade för att underlätta för barnet i behov av särskilt stöd nämndes olika strategier. De förklarade hur de arbetade i rutinsituationer och aktiviteter. Det som var gemensamt för alla pedagoger var att de så ofta som möjligt valde att dela upp gruppen i mindre grupper, till exempel i samlingsen. Samtidigt poängterade Rut att de inte kan dela upp i hur många grupper som helst då det ofta saknas personal för det.

Det var viktigt för pedagogerna att hitta tid till att sitta ner med barnet i behov av särskilt stöd och arbeta med det som barnet behövde mest, till exempel hjälp med kommunikationen, självförtroendet eller konsekvenstänkandet. Alla svarade att det var svårt att hitta tid till detta på grund av den stora barngruppen. Alma svarade att de fick prioritera barnet i behov av särskilt stöd men att detta gick ut över de övriga barnen:

För han var, kände jag, viktigast. De andra barnen kunde samspela, de andra barnen kunde prata, de andra barnen kunde ha roligt tillsammans men han hade svårt att röra sig in i gruppen, så därför blev det så krävande. Och det är samma, det ska finnas en person som han känner sig trygg med, det går inte med vem som helst. Man måste vara väldigt närvarande och tänka till.

– Alma

Rut svarade att det alltid behövdes två vuxna vid matbordet där barnet i behov av särskilt stöd satt. Det behövdes också två pedagoger under vilan. Det var en vanlig strategi hos alla utom Sara och Leo att låta barnen som var i behov av särskilt stöd slippa de aktiviteter de inte alltid orkade med. Samtidigt försökte de anpassa aktiviteten efter barnets behov så långt det var möjligt. Här poängterade alla pedagogerna att det var nödvändigt att ha en dialog i arbetslaget så att alla gjorde på samma sätt:

Och det är lite där det gäller att ha en väldigt öppen kommunikation i arbetslaget. Vad är okej att detta barn gör och inte gör? Och varför är det okej i så fall att det barnet kanske inte är med på samlingsen till exempel, varför är det okej? Att vi då har diskuterat det så att alla verkligen är överens så att vi gör samma.

– Jennifer

Alla utom Rebecka svarade att de använde sig av bildstöd och tecken som stöd för att hjälpa barnen i behov av särskilt stöd i deras kommunikation. Arbetssättet var inarbetat i hela barngruppen så att alla använde sig av det, vilket Alma och Rut beskrev gynnade alla barns språkutveckling och gjorde alla mer kompetenta:

För det var några barn som också kunde teckna och också barnen såg att hans språk blev bättre och bättre. Det är som en bro emellan när man kan teckna och det kommer också ordet och därför fick han lite kompisar och också han blev mycket gladare och ville komma närmare till barnen när han kunde kommunicera.

– Alma

Flera av pedagogernas svarade att deras egen stress påverkade barngruppen negativt. När de blev stressade talade de mer irriterat och kunde ta över och göra saker åt barnen som barnen egentligen klarade själva. Detta för att spara tid, men blev på bekostnad av barnens rätt att få lära i sin egen takt, speciellt för barnen i behov av särskilt stöd. För att hantera stressen

svarade Leo och Rut att det var viktigt att reflektera över varför det är så nödvändigt att följa alla rutiner exakt samma tid varje dag och vad det värsta som kan hända är om man inte gör det. Stina svarade att hon lade ner extra tid på att observera och dokumentera barnen för att vara säker på att hinna få syn på allas intressen och hur samspelet i gruppen fungerade.

Rut påpekade att barn i behov av särskilt stöd påverkas extra av de stora barngrupperna:

Vi har ju märkt att det barnet [i behov av särskilt stöd] mår bättre när det faller bort barn. Då har vi märkt att de barnen som har lite... ja även om de inte har nån diagnos så har vi ju märkt att vissa barn de mår bättre i mindre barngrupper. Det har ju redan framkommit utifrån forskning också, men tyvärr så verkar inte politikerna förstå detta. Utan de går ju... det är ju money talks. Det är hela tiden, ”det är många barn i kön, vi måste få in mer”. Och då tycker inte jag att man liksom tänker på de här barnen [i behov av särskilt stöd].

– Rut

Leo och Stina svarade att när det fanns fler barn på avdelningen som var i behov av särskilt stöd kände de att de inte alltid räckte till vilket ökade stressen hos dem. Sara, Elin och Stina svarade att ju oftare de var tvungna att ta in vikarier desto mer stressade kände de sig eftersom det blev svårare att bedriva den pedagogiska verksamheten. Även barnen blev oroliga av många vikarier vilket ökade stressen hos pedagogerna som upplevde att det blev svårare att hantera barngruppen. Detta resulterade i att de fick ta till ett strängare förhållningssätt.

5.1.1 Sammanfattning

På frågeställningen *Vilka strategier beskriver pedagogerna i vår undersökning att de använder för att barn i behov av särskilt stöd ska ges möjlighet att utvecklas efter sin egen förmåga i den stora barngruppen?* fick vi sammanfattningsvis fram följande svar: Ha resurs på avdelningen, kalla in specialpedagog, vara närvarande i barngruppen, dela in barnen i mindre grupper, ligga steget före och förbereda barnet i behov av särskilt stöd på vad som ska hända, följa barnet i behov av särskilt stöd under hela dagen, arbeta enskilt med barnet, låta barnet slippa vissa aktiviteter och använda sig av bildstöd och tecken som stöd.

5.2 Frågeställning 2: Inkludering

Vår andra frågeställning är: *Hur beskriver pedagogerna att de arbetar för att inkludera barn i behov av särskilt stöd i den stora barngruppen?* För att få svar på den här frågeställningen ställde vi följande intervjufrågor till förskollärarna: Går det att se och inkludera alla barn när ni har så många? Lösningar? Skiljer sig arbetssättet i barngruppen på grund av barnet i behov av särskilt stöd? I så fall, på vilket sätt?

Att inkludera alla barn i förskolan kände samtliga var möjligt men svårt, återigen för att de är så många barn i barngruppen. Jennifer uttryckte att det var viktigt att behandla alla lika men inte ställa samma krav. Hon sa vidare att en av de saker som är bra med förskolan är att den är så inkluderande och välkomnar alla.

Flera pedagoger pratade om att det inte finns tid att se alla på grund av den stora barngruppen. Alma uttryckte att man på något sätt måste ta sig tid till detta även fast andra saker blir lidande. Rut och Elin lyfte vikten av att ta vara på vardagssituationer för att kunna se och inkludera alla barn, till exempel vid måltiderna och i samlingen. Flera pedagoger sa att när de känner att de inte sett ett barn får de hoppas att någon kollega gjort det:

Jag tror det är väldigt viktigt att man tänker på det, när man har så många barn är det jätteviktigt, så om man känner att vi är lite i personal, och jag har inte märkt det här barnet idag, då får man ju hoppas att någon annan kollega gjort det, men man vill ju kunna se alla.

– Rebecka

Alma och Rut pratade specifikt om möjligheten att kunna se och inkludera barn i behov av särskilt stöd. Alma upplevde att dessa barn gavs mer tid då de syntes mer, medan Rut upplevde att det kunde vara tvärtom. Detta hade att göra med på vilket sätt barnen var i behov av särskilt stöd, om barnet var utåtagerande eller tillbakadragen. Rut beskrev hur barn i behov av särskilt stöd i de flesta fall endast gavs uppmärksamhet när något negativt hände.

De stora barngrupperna gjorde att det blev många olika behov att ta hänsyn till vilket ökade arbetsbelastningen och enligt pedagogerna var det den största faktorn till att det blev svårt att se till alla barn. Detta ökade stressen. Pedagogerna uttryckte att de kände att de inte alltid räckte till. Alla utom Sara och Leo svarade att allt arbete som tillkommit utöver att vara i barngruppen också ökade stressen och gjorde det svårt att inkludera alla barn. De flesta hade ansvar över något vid sidan av, till exempel skyddsombud, miljöombud, fackligt ombud och så vidare. Det var ofta någon borta på möte eller egenplanering och det var sällan hela personalstyrkan var på plats samtidigt:

Jag vet ju att vad vi kan känna nu, liksom lite frustration i huset, det är all den här sekreterarjobben som vi känner att vi, några av oss i alla fall, jag vet inte alla, men jag vet några jag pratat med, så är det ju lite att vi känner att fokuset dras mer och mer från barnen och mer och mer till pappersjobb. Och verkligheten är ju faktiskt så här att vi har barnen. De kommer vi inte undan ifrån och visst, man kan tycka såhär att ”åh, idag ska jag skriva de rapporterna eller jag ska göra den utvärderingen eller...” och så blir det inte så för helt plötsligt är personal borta och barnen måste man ta i första hand. Så man känner sig alltid stressad över att ”vi har inte gjort det, vi har inte gjort det...” Och så kommer cheferna och ”de där rapporterna ska in och ditten ska in... har ni gjort det?”

– Rut

På frågan om pedagogernas arbetssätt skiljde sig i barngruppen på grund av barnet i behov av särskilt stöd svarade alla att det varierade från situation till situation. Det var viktigt att vara närvarande i gruppen och hjälpa barnet i behov av särskilt stöd med framför allt samspelet och kommunikationen. På grund av de stora barngrupperna ansåg pedagogerna att det bästa för barnet i behov av särskilt stöd var att dela in gruppen i mindre grupper så ofta som möjligt. Istället för att exempelvis ha en stor samling så hade några avdelningar två mindre. Det var också viktigt att tänka på hur gruppen delades upp då alla barn inte alltid gick ihop med varandra.

Kravet på dokumentation gjorde att mindre tid kunde läggas på barnet i behov av särskilt stöd. Jennifer svarade att hon satt i barngruppen och jobbade med dokumentation och annan planering samtidigt för att i större utsträckning kunna finnas där för barnet i behov av särskilt stöd:

Men vi ser att vi behövs i barngrupp mycket. Däremot så, när vi är närvarande vid en lek så kan vi ändå sitta kanske med en dator och jobba med dokumentation samtidigt som man sitter och håller koll på den här rolleken. Vi har fortfarande öronen med liksom men vi kan lyssna in och vi tittar till ibland och så kan det räcka med det så kan vi fortsätta och jobba med dokumentation i barngrupp då.

– Jennifer

Sara som arbetade med de äldre barnen pratade om en strategi de nu har börjat använda sig av för att skapa lugn och lättare kunna se alla barn. Barnen fick dra varsitt kort där det fanns en bild på de olika rummen på avdelningen. Det rum barnet fick på sitt kort var det rum som barnet skulle aktivera sig i under en viss tid. Detta gjordes för att strukturera upp verksamheten och för att man ville undvika konflikter.

Att arbeta in fasta rutiner för att göra barngruppen så självständig som möjligt svarade många av pedagogerna att de gjorde. I en stor barngrupp med barn i behov av särskilt stöd poängterade pedagogerna att det underlättade ju mer barnen klarade av att göra själva:

Men i början av terminen så försökte man få dem att lära sig att klara sig själva då. Nu till exempel vet dem hur man ska tvätta händerna och hur man ska hämta sin mat och så vet de vilka kläder de ska ha på sig om det är kallt. Så det är faktiskt mycket lättare till våren därför att då har rutinerna satt sig.

– Jennifer

Rut beskrev att det var viktigt att tänka igenom syftet med allt som gjordes. Behövde barnen komma ut fort för att pedagogerna exempelvis skulle ha planering var syftet endast att få ut barnen och man prioriterade inte att de skulle få klä på sig själva utan hjälpte dem. Var syftet att de skulle få klä på sig i sin egen takt prioriterade man det och inte själva utevistelsen:

Sen är det ju hela tiden, man får ju se vad som är syftet med allting. Ska de gå ut och syftet är att de ska träna på att klä på sig, ja då kanske inte alla barnen är ute så där jättelänge utan sista barnet kanske är ute bara tio minuter innan vi ska in igen. Och sen ibland så vill vi att de ska ut för vi ska iväg på något möte, ja då kanske man får hjälpa barnen lite mer med påklädningen och så, så det är också väldigt viktigt att man planerar in att idag eller när vi gör den aktiviteten, vad är vårt syfte med det vi ska göra?

– Rut

Många pedagoger lyfte vikten av att ha tydlig struktur under dagens alla moment. Det var viktigt att som pedagog veta vart man skulle placera sig och vad som skulle göras så att allt flöt på och blev gjort. Alma, Jennifer och Elin svarade att trots deras rutiner fanns det mycket utrymme för barnen att leka fritt och välja aktiviteter själva.

5.2.1 Sammanfattning

På frågeställningen *Hur beskriver pedagogerna att de arbetar för att inkludera barn i behov av särskilt stöd i den stora barngruppen?* fick vi svaret att alla uttryckte att de arbetade medvetet för att inkludera och anpassa verksamheten efter varje barns behov. Det var möjligt men svårt och det som främst försvårade arbetet var den stora barngruppen som bidrog till en stressad miljö. Det som främst gjorde att arbetssättet skiljde sig i barngruppen på grund av barnet i behov av särskilt stöd var att vissa pedagoger fick sitta med dokumentation och planering på avdelningen, de använde sig av bildkort för att skapa lugn, de hade extra tydliga rutiner och struktur i verksamheten, de jobbade med att få barnen så självständiga som möjligt och de hade ett tydligt syfte med allt som gjordes.

5.3 Frågeställning 3: Lärandemiljön

Den tredje frågeställningen vi har är: *Hur beskriver pedagogerna att de utformar lärandemiljön för att underlätta arbetet i den stora barngruppen?*

För att få svar på det här använde vi oss av följande intervjufrågor: Hur ser ni på miljöns betydelse för barns lärande? Hur är miljön på förskolan utformad?

Miljöns betydelse för barns lärande uttryckte samtliga pedagoger var viktigt och extra viktigt för barn i behov av särskilt stöd. Alma, Rut, Jennifer, Rebecka och Elin arbetade på förskolor som var Reggio Emilia- inspirerade. De svarade att det måste finnas en tanke med alla miljöer som skapas eftersom en miljö talar till barnen. Miljön ska vara flexibel och föränderlig och man måste vara lyhörd för vad barnen behöver i den. Det var viktigt att barnen fick vara med och skapa miljön eftersom det enligt pedagogerna gjorde att barnen fick större respekt för den. Upptäcktes det att något inte fungerade i verksamheten skulle miljön förändras, inte barnen.

Jag tycker det är jättespännande med miljöer och jag ser vad alltså... en miljö talar till barnen. Är det ett kuddrum så gör det någonting med barnen, och har man en tanke med det och tycker det är okej att de gör vissa saker i ett kuddrum, så fine, men man måste hela tiden reflektera kring vad miljön förmedlar. Alltså vad är tanke att de ska göra i miljön, vad är tillåtet att göra, vad ska de lära sig, vad har de för möjligheter att lära sig i en miljö.

– Jennifer

Sara, Leo och Stina som inte arbetade Reggio Emilia- inspirerat pratade om att miljön skulle väcka lust och nyfikenhet eftersom barn samspelar med det som finns runt omkring dem och inte bara med andra barn och vuxna. Barnen skulle få vara med och bestämma hur miljön skulle utformas på förskolan. På frågan om hur miljön på förskolan var utformad svarade alla utom Alma att de tyckte att lokalerna var för trånga för barngruppen. De uttryckte att det kunde vara svårt att hitta utrymme och att det begränsade barnens lek:

Rent praktiskt så kan det ibland vara svårt att hitta utrymme. Rent fysiskt utrymme, för vi har ju ganska trånga lokaler. Jag känner mycket just med de större barnen då, de leker ju väldigt aktiva rollekar som kräver mycket plats, mycket rörelse. Här inne, det är svårt. Då får vi liksom begränsa, att ”ska ni leka den här leken så får ni vara i det och det rummet”, får annars så stör det de andra barnen som sitter och jobbar med annat, kanske vid bordet, som spelar något spel och sådär, då stör det om de kommer runt i nån rollek där de är på utflykt och allt vad det är. Så rent praktiskt så blir det mindre utrymme för barnen. Men vi löser ju det liksom och jobbar ju så gott vi kan men det hade varit klart mer önskvärt om de hade varit färre för då hade de ju haft mer utrymme att leka de lekar som de tycker är roliga.

– Jennifer

Alma som också arbetade med de äldre barnen poängterade att stora rum inte enbart behöver vara positivt för barnen:

Dessa jättestora rum, barnen blir oroliga. Jag har jobbat på andra förskolor när det har lite mer indelat och små rum och det kan kännas lite mer lugnare. Ibland vet inte barnen vad de ska göra i dessa stora rum.

– Alma

Alla utom Sara och Leo svarade att det är viktigt att ha materialet tillgängligt för barnen. Det ska vara synligt för att stimulera och skapa intresse. De som arbetade Reggio Emilia- inspirerat beskrev hur alla avdelningar på förskolan skulle följa en röd tråd i arbetet med miljön. Det skulle finnas olika miljöer för de olika åldersgrupperna. Allt material skulle inte

finnas på alla avdelningar utan barnen skulle få se fram emot att använda vissa saker. Detta motiverades med att de inte skulle tappa fokus och intresse för materialet.

De avdelningar som var Reggio Emilia- inspirerade hade byggt upp olika hörnor på avdelningarna, till exempel kuddhörna, skrivhörna, legohörna, bygghörna och så vidare. Alla avdelningar hade en ateljé där barnen skulle få möjlighet att vara kreativa och arbeta skapande. Jennifer pratade om att det var en fin avvägning mellan att göra om en gammal miljö eller välja att behålla den för att se vad som kunde hända med den. Miljön skulle hela tiden vara utmanande men den skulle inte tas bort i samma stund barnen verkade tappa intresset för den. Rebecka beskrev hur de hade anpassat miljön på avdelningen efter barnens ålder:

Vi har bara låga bord så barnen kan bestämma själva när de vill komma ner från stolen. Sen så har vi tagit bort vår soffa just för att vissa av barnen inte ens kom upp i den då den var så hög eller ramlade ner och slog sig. Så nu har vi lagt madrasser och en bänk med böcker som barnen kan sätta sig och ta vilket de gör väldigt ofta. Allt tycker jag ska vara tillgängligt på 1-2 just för den åldern, så att de ska kunna göra saker, anpassa materialet efter dem också. Det är ju en stor utmaning men väldigt roligt.

– Rebecka

Jennifer och Rut berättade om att det i Reggio Emilia- pedagogiken är viktigt med den föränderliga miljön. Men Rut lyfte även att det för alla barn kanske inte passar att miljön omkring dem ständigt ändras. Att kunna erbjuda en stimulerande lärandemiljö är viktigt men man får inte glömma att för vissa barn är stabilitet och kontinuitet i miljön nödvändigt för att de ska känna sig trygga och avslappnade.

Sara och Leo svarade att deras utegård inte var tillräckligt stor för att hela förskolan skulle kunna vara ute samtidigt. Detta löste de genom att gå iväg med sin barngrupp till närliggande lekplatser. Rebecka, Jennifer och Elin arbetade på en förskola där gården hade delats av för att skilja på de äldre och yngre barnen.

5.3.1 Sammanfattning

För att få svar på frågeställningen *Hur beskriver pedagogerna att de utformar lärandemiljön för att underlätta arbetet i den stora barngruppen?* tog vi först reda på hur viktig pedagogerna ansåg att miljön var för barns lärande. Samtliga ansåg den vara av stor vikt. Sedan tog vi reda på hur förskolemiljön såg ut och fick sammanfattningsvis fram följande svar: Lokalerna var för trånga, materialet var tillgängligt, synligt och uppdelat efter ålder, avdelningen var indelad i olika stimulerande hörnor, de hade en ateljé och utemiljön var inte tillräckligt stor.

Svaret på frågeställningen är att för att underlätta arbetet i de stora barngrupperna har pedagogerna byggt upp olika ”rum i rummen” för att barnen automatiskt ska placera sig i smågrupper. Detta är för att lokalerna är trånga och för att det blir lugnast så. Pedagogerna utnyttjar också kringliggande lekplatser för att ge alla barn det utrymme de behöver för sin utelek.

6. Analys

I det här kapitlet kommer resultatet från vår undersökning analyseras med hjälp av den litteratur som tidigare presenterats.

6.1 Frågeställning 1: Pedagogers strategier

Vilka strategier beskriver pedagogerna i vår undersökning att de använder för att barn i behov av särskilt stöd ska ges möjlighet att utvecklas efter sin egen förmåga i den stora barngruppen?

Alla utom Stina och Sara svarade att de använde sig av en resurs i form av en extra personal på avdelningen. Detta gjorde så att personaltätheten blev högre vilket Kärrby (1992:53) hävdar ökar den goda kvalitén i förskolan. Hade det inte funnits resurs på avdelningarna hade det förmodligen varit för få i personal får att kunna tillgodose alla barns behov. Många av barnen som var i behov av särskilt stöd behövde någon med sig under hela dagen så en resurs var av stor vikt. Detta är något som Piltz-Maliks och Sjögren Olsson (1998:41) poängterar, då en vuxen kan underlätta samspelet för de barn som får svårigheter i samspelssituationer. De ordinarie pedagogerna var i många fall de som fick följa barnet i behov av särskilt stöd. Detta förklarade de var för att de ansåg att någon med utbildning skulle ha det huvudsakliga ansvaret vilket kan kopplas till Skolverket (2005:16) som skriver att personalens kompetens är av stor vikt för det pedagogiska arbetet.

Broberg (2012:263) skriver att en positiv relation mellan barn och pedagog har betydelse i synnerhet för de barn som anses vara i behov av särskilt stöd. För dessa barn är det extra viktigt att en pedagog utses till att vara barnets primära kontakt och ha det huvudsakliga ansvaret för kontakten med föräldrarna. Till detta kan en resurs vara användbar. Även för att gynna samspelet, som är centralt inom det sociokulturella perspektivet (Eriksen Hagtvet, 2004:41), är det bra att en vuxen finns med under dagen och stöttar barnet i behov av särskilt stöd så att det kan utvecklas och bli självständigt.

Alla utom Rebecka tog hjälp av en specialpedagog som var där för att stötta den vanliga pedagogiken. Detta ska göras när den vanliga pedagogiken inte räcker till för att ge alla barn det som de behöver (Persson, 2007:12). Det specialpedagogen främst hjälpte pedagogerna med var att introducera dem till metoder som tecken som stöd och bildstöd, vilket den Specialpedagogiska skolmyndigheten förklarar är en metod för att stödja den talade kommunikationen. Om man ser på detta utifrån ett sociokulturellt perspektiv blir tecken som stöd och bildstöd det redskap som Vygotskij beskriver är centralt för allt lärande. För att kunna samspele och föra en dialog behöver man ett språk och språket hjälper en att bemästra sin omgivning (Imsen, 2006:313), vilket detta hjälpte barnen i behov av särskilt stöd att göra.

Alla pedagoger svarade att de delade in barnen i mindre grupper för att underlätta både för barngruppen i stort och för barnet i behov av särskilt stöd. Enligt Piltz-Maliks och Sjögren Olsson (1998:13) och Ellneby (1999:177) är barn i behov av särskilt stöd den grupp som drabbas hårdast av stora barngrupper. I de mindre grupperna uttryckte pedagogerna att det blev lättare att se alla barn och ta hänsyn till deras behov. Gruppens storlek i sig kan pedagogerna inte påverka men genom att under dagen dela upp barnen minskades ändå relationerna barnen behövde ta hänsyn till. Detta sätt att arbeta på har speciellt visat sig gynna barn i behov av särskilt stöd (Asplund Carlsson et al. 2001:60). I mindre grupper finns det också en större chans för pedagogerna att samspele med alla barn. Enligt Piltz-Maliks och Sjögren Olsson (1998:313) är det vanligt att använda sig av en mer vuxenstyrd pedagogik i

stora barngrupper. När barnen delas in i mindre grupper ger detta pedagogerna större kontroll och överblick över dem. Kärrby (1992:55) framhåller att barn föredrar att leka uppdelade i smågrupper. Detta är positivt så länge det inte blir för många smågrupper eftersom det blir för mycket både för barnen och pedagogerna att hantera. Dessutom finns det inte personal för hur många smågrupper som helst, vilket Rut i vår undersökning poängterade. En annan strategi var att dela upp barnen när de hade samling. Kärrby (1992:55) skriver att det är gynnsamt att ha samlingar i mindre grupper eftersom barn får svårt att rikta uppmärksamheten och koncentrera sig när det är fler än 20 barn i samma rum.

Något annat som pedagogerna svarade att de gjorde var att förbereda barnet i behov av särskilt stöd på det som skulle hända under dagen. Det var viktigt med tydlig struktur och att det fungerade i rutinsituationer. För att det ska vara möjligt att veta vad barnet behöver är samspelet mellan barn och pedagog viktigt. Att kunna bemöta barnet med hög mottaglighet för hur det reagerar skriver Kärrby (1992:93) är nödvändigt för att skapa de bästa förutsättningarna.

Alla utom Sara och Leo svarade att barnen i behov av särskilt stöd ibland fick slippa delta under vissa moment. Det kunde vara situationer som pedagogerna ansåg att barnen inte klarade av eller aktiviteter som barnen själva inte ville delta i. Kärrby (1992:93) framhåller vikten av att pedagogen ger barnet individuellt stöd och visar personlig respekt. Samtidigt går detta att tolka utifrån ett kategoriskt perspektiv. Pedagogerna verkade lägga svårigheterna på barnet och tittade inte alltid på omgivningen och på vad de själva som pedagoger kunde göra. Palla (2009:4) skriver att läroplanen för förskolan utgår ifrån ett relationellt perspektiv och att detta ska genomsyra hela verksamheten, vilket pedagogerna i vårt fall inte verkade följa. Brodin och Lindstrand (2004:141) skriver att det är viktigt att inte blunda för svårigheterna men samtidigt se barnets starka sidor och de möjligheter de har. Alla pedagoger uttryckte att de arbetade inkluderande vilket vi inte motsätter oss att de gjorde. Av pedagogernas svar så uppfattade vi dock att deras strategier för att inkludera barnen ibland kunde vara särskilda istället för generella. Asplund Carlsson et al. (2001:60) skriver att generella åtgärder är att föredra framför särskilda då dessa inkluderar alla barn. Även läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010:5) lyfter att delaktighet och tilltro till den egna förmågan ska vara grundläggande i allt som görs. Strategin att låta barnen slippa delta i vissa moment lever enligt oss inte alltid upp till det här strävansmålet.

Rut svarade att hon reagerade med irritation och tenderade att göra saker åt barnen som de klarade av själva. Att reagera på detta sätt skriver Ellneby (1999:36) kan få barn att känna att de inte duger. Det går också ut över barnens möjlighet att lära i sin egen takt. Vuxnas stress orsakar stress hos barn och det gör även grupstorleken.

Sara, Elin och Stina upplevde stress över att ha många olika vikarier på avdelningen. Det stora antalet vikarier påverkade även barnen som blev svårare att hantera enligt pedagogerna. Enligt Skolverket (2005:16) är det viktigt med kontinuitet i personalgruppen. Ju oftare det är samma pedagoger på plats desto tryggare blir barnen och desto bättre förutsättningar för lärande finns det. Hög kontinuitet bland personalen leder också till att de vuxna får möjlighet att verkligen se alla barn och veta vart de ligger i sin utveckling. Detta möjliggör att pedagogerna oftare kan hjälpa barnen över till nästa utvecklingsnivå i olika aktiviteter, vilket är ett sociokulturellt perspektiv att se på lärande (Imsen, 2006:316).

6.2 Frågeställning 2: Inkludering

Hur beskriver pedagogerna att de arbetar för att inkludera barn i behov av särskilt stöd i den stora barngruppen?

Asplund Carlsson et al. 2001:60) framhåller att förskolan ska vara inkluderande och noga tänka igenom att alla förändringar som görs ska passa alla barn. Detta uttryckte pedagogerna vi intervjuade att de gjorde i arbetet. För att kunna inkludera barnet i behov av särskilt stöd betonade Rut vikten av att se till på vilket sätt barnet var i behov av särskilt stöd. De hade barn i behov av särskilt stöd som både var tillbakadragna och utåtagerande och det fanns en risk att det tillbakadragna barnets behov inte blev uppmärksammat. Enligt Broberg (2012:262) är det lätt hänt att de barn som hörs och syns mest också blir de som får mest uppmärksamhet men de barn som är tillbakadragna behöver lika mycket hjälp med att ta sig in i gruppen och utveckla det som de har problem med.

Rut kände att barnet i behov av särskilt stöd på dennes avdelning i de flesta fall gavs uppmärksamhet endast när något negativt inträffade. Ellneby (1999:19) skriver att i stora barngrupper ökar risken att stressade pedagoger feltolkar barnens beteende. Istället för att se till vad som orsakar barnets uppförande så ser pedagogen barnet som jobbigt och tidskrävande. Detta kan vara en förklaring till varför pedagogerna på Ruts förskola endast såg barnet när det gjorde något negativt.

Pedagogernas arbetssätt skilde sig till viss del åt om de hade ett barn i behov av särskilt stöd i barngruppen eller inte. Barnet i behov av särskilt stöd i kombination till den stora barngruppen bidrog till en stressad miljö som påverkade vilka strategier pedagogerna använde sig av. För att få en förståelse till varför pedagogerna valde att använda de strategier de gjorde är det av intresse att veta vad det var som orsakade stress hos både barn och personal. Det pedagogerna svarade orsakade mest stress hos dem var det stora antalet barn och deras skilda behov. Det finns mycket forskning som visar på att stora barngrupper bidrar till en stressad miljö. När det drabbar pedagogerna kallas det för "systemstress" (Asplund Carlsson et al. 2001:43). Att det fanns flera barn i behov av särskilt stöd på avdelningen bidrog till ökad stress hos Alma och Rut. Detta kan kopplas till Piltz-Maliks och Sjögren Olsson (2001:46) som skriver att detta är vanligt förekommande då extra kraft måste läggas på att arbeta samman barngruppen.

Ellneby (1999:19) skriver att barn som hela dagen befinner sig i en stor barngrupp får för lite tid med en närvarande vuxen. Broberg (2012:198) skriver att när barn befinner sig på förskolan är pedagogerna deras ersättning för föräldrarna. Särskilt viktiga blir pedagogerna för barn mellan ett och tre år och för barn i behov av särskilt stöd, som behöver en trygg anknytning till någon. De behöver pedagoger som är fysiskt och känslomässigt närvarande och som kan uppmuntra dem till att upptäcka världen på egen hand, men som samtidigt finns kvar att söka trygghet hos. Rebecka och Rut arbetade på en småbarnsavdelning och uttryckte att den stora barngruppen gjorde det svårt att se och inkludera alla.

Alla utom Sara och Leo poängterade att deras arbetsuppgifter blivit fler. Även Broberg (2012:283) framhåller att pedagogers ansvarsområden utökats. Bortsett från allt som görs i verksamheten så tillkommer planering, både enskilt och i arbetslaget. Det ska också hittas tid till handlednings- och fortbildningstillfällen, och den viktiga kontakten med föräldrarna måste upprätthållas. Även Johansson (2005:37) skriver om pedagogers ökade arbetsuppgifter, som att ha ansvar för ekonomi, delta i olika grupper, planerar fortbildning, sköta vikarieanskaffning, schemaläggning, städning och tillagning av frukost och mellanmål. På

senare tid har även kravet på dokumentation tillkommit. Detta är något som de flesta av pedagogerna vi intervjuade svarade var en bidragande faktor till deras stress. Johansson (2005:60) poängterar att allt som görs i den pedagogiska verksamheten ska vara i enighet med de mål som styrdokumentet påvisar. Det kan vara svårt att leva upp till målen i stressade situationer med många barn och få i personalen. Pedagogerna svarade också att de fick sitta i barngruppen och göra dokumentation och planeringsarbete. Detta för att det inte fanns tid vid något annat tillfälle.

I stora barngrupper tenderar verksamheten att bli mer strukturerad och rutinstyrd (Kärrby, 1992:53). Pedagogerna i vår undersökning svarade att de hade mycket rutiner och struktur i verksamheten men att de även använde sig av den fria leken för att minska stressen hos barnen. Ellneby (1999:121) skriver att barn som får tid att leka blir mindre stressade. Leken ökar barnets förmåga till kreativitet och minskar stress. Även läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010:6) lyfter vikten av lek för barns utveckling och lärande.

6.3 Frågeställning 3: Lärandemiljön

Hur utformas lärandemiljön för att underlätta arbetet i stora barngrupper?

Det största problemet med miljön, upplevde många av pedagogerna vi intervjuade, var att lokalerna var för trånga. Kärrby (1992:101) skriver att den fysiska miljön måste vara anpassad efter barngruppen. En för stor barngrupp i en dåligt utformad lokal gör att pedagogerna inte kan bedriva verksamheten som de ska, samspela med alla barn och ge dem de utmaningar de behöver för att utvecklas på bästa sätt.

Alma ansåg att stora lokaler inte alltid var att föredra. Hon poängterade att lokalerna blev svåra för barnen att överblicka och det gör dem oroliga. Detta går att koppla till det Broberg (2012:201) skriver om att det inte spelar någon roll att pedagogerna vet vart alla barn befinner sig, barnen måste kunna känna att den vuxne är närvarande och tillgänglig.

De fem pedagoger som arbetade Reggio Emilia- inspirerat hade utformat sin miljö i olika stationer på avdelningen. Detta för att pedagogerna ansåg att miljön då blev mer stimulerande men också för att det blev lugnare eftersom barnen på grund av detta delade upp sig i grupper automatiskt. Pramling (1993:64) skriver att när den fysiska miljön byggs upp är det viktigt att skapa utrymmen avsedda för mindre grupper. Detta möjliggör större chans till koncentration hos barnen. Även Kärrby (1992:101) skriver att det i stora rum är viktigt att skapa ”rum i rummen” så att barnen någon gång under dagen får en chans att dra sig undan från alla andra och har tid att själv kunna reflektera över saker det upplevt.

Pedagogerna vi intervjuade beskrev att deras material var tillgängligt och synligt. Björklid (2005:171) skriver att barnen ska kunna använda miljön utan att behöva be de vuxna om hjälp. Miljöerna är inte bara arbetsmiljöer utan också till för utveckling och socialisation. Materialet var också uppdelat efter om avdelningen barnen gick på var för äldre eller yngre barn. Att dela upp barnen efter ålder är något som görs inom den Reggio Emilia- inspirerade pedagogiken (Jonstoj & Tolgraven, 2001:43). Åldersindelade grupper anses vanligtvis underlätta det pedagogiska arbetet eftersom barn i samma ålder befinner sig på en något så när jämn utvecklingsnivå i jämförelse med barn i olika åldrar (Kärrby, 1992:57). Även Broberg (2012:284) framhåller att det bästa är att ha barnen i åldersindelade grupper, då de yngre och de äldre barnens behov är så olika.

Att det var viktigt att miljön var utmanande och föränderlig uttryckte flera av pedagogerna i vår undersökning. Jonstoj och Tolgraven (2001:62) skriver att miljön är central, det ska vara en plats där det går att prova, skapa och lära på många varierande sätt. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är det pedagogernas uppgift att forma en miljö där barnen görs delaktiga och ges stöd i att utveckla ett positivt förhållningssätt till sitt eget lärande (Williams, 2006:27). Miljön ska locka till nya upplevelser och man ska få uppleva och lära med hjälp av alla sinnen. Även Björklid (2005:44) poängterar att miljön i den Reggio Emilia- inspirerade pedagogiken ska vara aktiv och föränderlig. Den omtalas som ”den tredje pedagogen” vid sidan av barnet och de vuxna. Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010:6) belyser att samtidigt som förskolan ska erbjuda en trygg miljö ska den också utmana till lek och aktivitet. Jennifer och Rut i vår undersökning nämnde att det var en fin avvägning mellan att förändra en miljö och låta den vara som den var. De var positiva till att förnya miljön men framhöll samtidigt att det inte alltid var det bästa för alla barn, speciellt inte de barn som var i behov av särskilt stöd. Piltz-Maliks och Sjögren Olsson (1998:307) skriver att det för barn i behov av särskilt stöd är extra viktigt att komma till välkända lokaler i förskolan.

Samtliga avdelningar som pedagogerna arbetade på hade en ateljé. Detta är en central del av den Reggio Emilia- inspirerade pedagogiken där alla pedagoger har olika ansvarsområden (Jonstoj & Tolgraven, 2001:43). I ateljén har en atelierista ansvaret, men detta fanns inte på de avdelningar som pedagogerna i vår undersökning arbetade på.

Eftersom barngrupperna var så stora som de var, svarade Sara och Göran att det var svårt att få utemiljön att räcka till. Piltz-Maliks och Sjögren Olsson (1998:309) skriver att gårdens utformning ska vara anpassad för barngruppens storlek. Är gården för trång kan det krävas att man går till en annan lekplats utanför förskolan. Detta var vad pedagogerna i vår undersökning sa att de gjorde. Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010:7) framhåller att utomhusvistelsen ska ge möjlighet till lek både på den tillhörande gården och i andra miljöer utanför förskolan. Det sociokulturella perspektivet lyfter vikten av att lära i en autentisk miljö. Detta kallas situerat lärande (Carlgren, 1999:102). Att ha möjlighet att vistas ute blir därför viktigt för barnens förståelse för vissa grundläggande fenomen, till exempel årstiderna.

7. Diskussion

I det här kapitlet kommer vi att utvärdera metoden vi använt oss av i undersökningen. Vi kommer också reflektera kring och problematisera det resultat som vi fått fram. Genom att fördjupa oss i de svar vi fått vill vi ge en större förståelse för något som engagerar många i vårt samhälle. De slutsatser vi kommit fram till har även varit givande för vår egen utveckling då vi fått möjlighet att fundera kring komplexa situationer vi i framtiden kommer att ställas inför.

7.1 Utvärdering av metoden

Överlag är vi nöjda med vårt val av intervju som metod. Det vi upplevde kunde vara problematiskt med att använda sig av intervjuer var att det vid intervjutillfället fanns en risk för oss att omformulera frågorna så att de blev ledande. Även fast vi hade frågorna på papper hände det att vi ville förtydliga dem ytterligare när vi trodde att intervjupersonerna inte förstod vad vi menade. Under transkriberingen blev vi medvetna om att detta hände när det uppstod en längre tystnad. Vi inser att det inte behöver betyda att deltagarna inte förstod frågorna utan att de istället behövde mer betänketid. I till exempel en enkätundersökning hade inte detta varit möjligt då deltagarna får fasta frågor på papper och svarar på dem enskilt.

En annan nackdel som vi upptäckte med intervju som metod var att det var svårt att hitta personer som ville ställa upp. Detta tror vi beror på att intervjuer tar mer tid att genomföra än en enkätundersökning, och det kräver ett personligt möte. Förutom dessa negativa aspekter av metoden passade intervjuer ändå bäst för vår undersökning och vi hade inte velat förändra något i efterhand.

7.2 Reflektioner kring resultatet

Vi vill börja med att förtydliga att vi är medvetna om att vår undersökning till viss del är subjektiv, då den är påverkad av våra tidigare erfarenheter. Vi har utgått från att de stora barngrupperna i förskolan försvårar arbetet med barnen i behov av särskilt stöd för pedagogerna. Detta har vi gjort för att vi själva har upplevt det och att pedagoger i vår närhet har uttryckt att det är problematiskt. Våra intervjufrågor var utformade på ett sätt som utgick från att pedagogerna var stressade och hade strategier för att hantera detta. Hade de inte haft det hade vår rapport fått ta en annan riktning.

Vårt resultat visar att de främsta strategierna pedagogerna arbetade med och som de själva uttryckte var mest användbara för att hantera en stor barngrupp och stötta barn i behov av särskilt stöd var: att ha resurs, ta hjälp av specialpedagog, använda sig av tecken som stöd och bildstöd, dela in barnen i mindre grupper, ha tydliga rutiner men ändå mycket fri lek, sitta i barngrupp och dokumentera, skapa ”rum i rummen” och utnyttja kringliggande utemiljöer.

Det varierade mycket huruvida avdelningarna fick en resurs eller inte för barnet i behov av särskilt stöd. Kraven verkade skilja sig från förskola till förskola. På en förskola hade alla avdelningar fått en resurs i form av en extra person i personalen. Här var kravet enbart att personalen uttryckte att det behövdes och ingen utredning krävdes. På en annan förskola beskrev en pedagog att de fick kämpa i åtta månader innan en resurs sattes in och då efter att barnet fått en diagnos. Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010:5) slår fast att barn som behöver mer stöd ska få detta utformat efter sina behov. Med andra ord ska det inte krävas någon diagnos för att ett barn ska få hjälp. Det ska räcka med att pedagogerna ger uttryck för att barnet behöver mer än vad de kan erbjuda, och då ska stöd sättas in. Detta är troligtvis en fråga om hur ekonomin fördelas. Förskolans uppdrag att stötta barn i behov av särskilt stöd

blir enligt Piltz-Maliks och Sjögren Olsson (1998:13) svårt att leva upp till när begränsad ekonomi gör att barngrupperna växer och personaltätheten sjunker.

Nästan alla pedagoger hade kontakt med en specialpedagog för att få hjälp i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Hur snabbt denna kontakt kunde upprättas varierade också mycket från förskola till förskola och även detta berodde på ekonomin. Specialpedagogens roll kan problematiseras och vara både positiv och negativ. Å ena sidan är det bra med en utomstående som kan komma in och titta på verksamheten med andra ögon, å andra sidan går det inte helt ihop med inkluderingsuppdraget. Att vissa barn anses vara i behov av specialpedagogik pekar ut dessa barn. Enligt Andersson och Thorsson (2007:164) är barn i behov av särskilt stöd ingen homogen grupp. Grunden för en inkluderande förskola är att all personal på ett positivt sätt möter och ser alla barn. Enligt pedagogerna i våra intervjuer som använde sig av TAKK gynnas alla barns språkutveckling av det och får avdelningen ett barn i behov av särskilt stöd så är arbetssättet redan inarbetat och ses som en naturlig del av verksamheten.

En strategi som samtliga av våra intervjupersoner svarade att de använde sig av och tyckte fungerade bra i skapandet av stimulerande lärandemiljöer för barn i behov av särskilt stöd var att dela upp den stora barngruppen i mindre grupper under dagens olika moment. Dock är strategin väldigt beroende av att det finns tillräckligt med kompetent personal på plats vilket det dessvärre inte alltid finns. Asplund Carlsson et al. (2001:19) skriver att medan barngrupperna blivit större har pedagogerna blivit färre. Men att hantera de stora barngrupperna med att tillsätta mer personal löser inte problemet. Forskning visar att antalet vuxna också påverkar. Är det mer än fyra pedagoger på avdelningen ökar stressen hos både barn och personal (Broberg, 2012:284).

Sammanfattningsvis är strategierna som pedagogerna använde sig av och som vi själva vill använda oss av i framtiden för att kunna hantera barn i behov av särskilt stöd i stora barngrupper: att dela in barnen i mindre grupper, använda oss av tecken som stöd och bildstöd som en naturlig del i verksamheten, arbeta in tydliga rutiner så barnen vet vad som händer under dagen, ha mycket fri lek och skapa ”rum i rummen”. För att detta ska kunna genomföras på bästa sätt hoppas vi vid behov kunna få ta hjälp av en resurs och om vår kompetens inte är tillräcklig även en specialpedagog.

7.3 Vidare forskning

Utifrån vår undersökning har vi funnit intressanta faktorer och fenomen att forska vidare om i framtida studier. Förslag på vidare forskning är: hur lokalers utformning i förhållande till barngruppen påverkar arbetet, hur samverkan mellan avdelningarna fungerar, säkerhetsfrågor, anknytning i förskolan och utemiljöns vikt för lärandet. Detta hade kunnat undersökas med hjälp av intervjuer och observationer under en längre tid. Även huruvida Reggio Emilia-pedagogiken passar alla barn hade varit intressant att forska vidare kring.

8. Referenser

- Andersson, B. & Thorsson, L. (red.) (2007). *Därför inkludering*. Umeå: Specialpedagogiska institutet.
- Asplund Carlsson, M., Kärrby, G. & Pramling Samuelsson, I. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Broberg, M., Hagström, B. & Broberg, A. (2012). *Anknytning i förskolan: vikten av trygghet för lek och lärande*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (red.) (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellneby, Y. (2008). *Stressade barn: och vad vi kan göra åt det*. (1. pocketutg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Hagtvet, B.E. (2004). *Språkstimulering. D. 1, Tal och skrift i förskoleåldern*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Imsen, G. (2006). *Elevers värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. (4., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. (2005). *Möten för lärande pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Enskede: TPB.
- Jonstoj, T. & Tolgraven, Å. (2001). *Hundra sätt att tänka: om Reggio Emilias pedagogiska filosofi*. Stockholm: Utbildningsradion (UR).
- Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Kärrby, G. (1992). *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn*. (1. uppl.) Stockholm: Socialstyr.
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?: om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm: HLS.
- Palla, L. (2009). *En förskola för alla: tre artiklar om förskola och (special)pedagogik*. Kristianstad: Kunskapsgruppen för specialpedagogik, Sektionen för lärarutbildning, Högskolan Kristianstad.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Piltz-Maliks, K. & Sjögren Olsson, E. (1998). *Vem vill leka med mig?: stora barngrupper och barn i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Resursförvaltningen för skola och socialtjänst.

Pramling Samuelsson, I. (1993). *Barnomsorg för de yngsta: en forskningsöversikt*. (1. uppl.) Stockholm: Socialstyr.

Sandberg, A. (red.) (2009). *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (red.) (2009). *Barns tidiga lärande: en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Skolverket (2010). *Läroplanen för förskola Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.

Vallberg Roth, A. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria: från 1800-talets mitt till idag*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Wennström, K.M. (red.) (1999). *Kompetens och kvalitet i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra: samlärande i praktiken*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Internetkällor

Nationalencyklopedin (2014). Hämtad 2014-07-04 klockan 11.30 från <http://www.ne.se/lang/stress>

Skolinspektionen (2012). Hämtad 2014-05-09 klockan 09:27 från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/vagledning/informationsblad-forskola-inom-fyramanader.pdf> Hämtad 2014-05-09

Skolverket (2004). Hämtad 2014-04-28 klockan 09:37 från <http://www.skolverket.se/press/pressmeddelanden/2004/ojamlika-villkor-i-forskolan-1.8938>

Skolverket (2005). *Allmänna råd och kommentarer. Kvalitet i förskolan* Hämtad 2014-05-12 klockan 10:58 från http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1397

Skolverket (2013). Hämtad 2014-04-28 klockan 09:48 från <http://www.skolverket.se/press/pressmeddelanden/2013/barngruppernas-storlek-ska-utga-fran-barnens-basta-1.211680>

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2012a). Hämtad 2014-05-07 klockan 09:22 från <http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Sprak-och-kommunikation/Alternativ-och-kompletterande-kommunikation/Manuell-och-kroppsnara-AKK/Tecken-som-AKK/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2012b). Hämtad 2014-05-07 klockan 09:35 från <http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Sprak-och-kommunikation/Alternativ-och-kompletterande-kommunikation/Grafisk-AKK/Bilder/>

9. Bilaga - Intervjufrågor

Uppvärmningsfrågor

- Hur länge har du arbetat som förskollärare?
- Hur många utbildade förskollärare arbetar på avdelningen? Hur många arbetar där sammanlagt?
- Hur många heltidstjänster är det på avdelningen?
- Hur många barn har ni på avdelningen?
- Vilken ålder är det på barnen? Hur många i vilken ålder?

Huvudfrågor

- Har ni någon resurs för barnet/barnen i behov av särskilt stöd? Vilken?
- Skiljer sig arbetssättet i barngruppen på grund av barnet/ barnen i behov av särskilt stöd?
- Arbetar ni på något särskilt sätt med barnet/barnen som är i behov av särskilt stöd? Iså fall hur?
- Går det att inkludera alla barn när ni har så många? Lösningar?
- Känner du dig stressad i arbetet och i så fall, vad är det som gör dig stressad?
- Hur tror du att barngruppen påverkas av dess storlek?
Vad kan vara positivt? Vad kan vara negativt? Hur arbetar ni med det?
- Hur arbetar ni under dagen för att hantera den stora barngruppen ni har?
Mottagning? Måltiderna? Fri lek? Planerad aktivitet? Utelek? Hämtning? Övriga rutiner?
- Hur ser det ut med planeringstid?
- Tar ni in vikarier, när en pedagog är sjuk? Är vikarierna utbildade? Hur upplever ni att det fungerar i barngruppen när ni har vikarie?
- Hur är miljön på förskolan utformad?
Inomhus? Utomhus?
- Hur ser ni på miljöns betydelse för barns lärande?