



Vad görs i förskolan för att utveckla barns kommunikati va förmåga?

Marie Kjellsson



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: PDA253
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2018
Handledare: Girma Berhanu
Examinator: Ann Nordberg
Rapportnummer: HT18 IPS PDA253:2

Nyckelord: specialpedagogik, förskola, kommunikativ förmåga och pedagogisk flexibilitet

Abstract

Detta är en studie om förskolepersonals förhållningssätt till barn med nedsatt kommunikativ förmåga. Förskolans vardagsarbete observeras av personalen som kartlägger alla barn samt även enskilda barn. Detta för att genomföra bedömningar på verksamhets-, grupp- och individnivå som underlag för att planera, följa upp och utvärdera det systematiska kvalitetsarbetet. Urvalet av arbetslag som deltog i studien gjordes av förskolechefer och av mig, som specialpedagog. Vi visste att arbetslag hade utmaningar i sitt arbete med barn med nedsatt kommunikationsförmåga.

Syftet med studien är att undersöka hur stödet ser ut i förskolan för barn med nedsatt kommunikativ förmåga.

Genom metodologisk triangulering har en dokumentinsamling genomförts som analyserats som första aktion. Denna analys har kompletterats med fokusgruppsintervjuer, som en andra aktion, för att svara upp mot syftet och besvara frågeställningarna i studien.

I studien framkom att personalens kompetens och erfarenhet avgör hur de utvecklar arbetet efter de förutsättningar som finns i verksamheten för barn som behöver öka kunnandet i kommunikation. De tre studerade avdelningarna hade likadana och olika förutsättningar. En avdelning hade färre barn, 18 barn tre till fem år, medan de två andra avdelningarna hade 25 barn i samma ålder där en avdelning hade extra resurs i form av personal och den andra avdelningen ett nära samarbete med en annan avdelning.

Metoden har varit inspirerad av aktionsforskning med två aktioner genom dokumentanalys och fokusgruppsintervjuer som verktyg. Det kan vara svårt att utläsa av resultatet hur inkluderade barnen varit i verksamheten med anpassningar som ibland handlat om att barnen erbjudits ett annat rum under vissa aktiviteter. Genom samtal med barnen och överenskommelser framträder en pedagogisk flexibilitet hos personalen som gynnar dessa barns utveckling och lärande för en ökad kommunikationsförmåga.

Det är inte personalens goda arbetsmetoder som leder till ett förändrat kunnande hos barnen utan kunskap hos vuxna för ett förändrat förhållningssätt. Saknas förståelsen för en metod, engagemang att genomföra samt ingen som håller i och håller ut blir det inga mätbara resultat gällande barnens förändrande kommunikationsförmåga.

1 Förord

För att studien skulle vara möjlig att genomföra vill jag nämna några som har stöttat på olika sätt.

Tack till er berörda arbetslag som deltagit och lärt mig hur ert arbete går till på era förskolor. Skönt att veta att flera barn har fått stöttning i sin utveckling och lärande till bättre kommunikationsförmågan av er personal.

Tack ni tre förskolechefer som bistått mig med dokument och tillgång till verksamheterna samt kommunens utvecklingsledare som stöttat mina olika studier som lett fram till denna redovisning.

Tack Girma Berhnau som handledare och inspiratör i studien samt för alla givande diskussioner om hur förskolans arbete kan förstås.

Tack Lena Gillberg för korrekturläsning av texterna.

Tack Hasse och Carl som skött vårt hem med tålamod all den tid när jag försvunnit bort i mina studier.

Marie Kjellsson

2 Innehållsförteckning

1	Förord.....	1
2	Innehållsförteckning	1
3	Inledning	3
3.1	Barnkonferenser.....	3
3.2	Återkommande oro för barn i språklig- och social nedsatthet.....	3
3.3	Studiens avgränsningar för att kunna genomföras.....	4
4	Syfte och frågeställningar.....	5
4.1	Syfte.....	5
4.2	Frågeställningar	5
5	Bakgrund	6
5.1	Tidigare studie i kommunen	6
5.2	Oro för barn	7
5.3	Kommunikation	8
5.4	Leken	9
5.5	Trygga relationer	9
5.6	Transformativ bedömning av multidokumentation i förskolan	10
5.7	Styrdokument i förskolan	11
5.8	Tidig upptäckt och kartläggning av barns språk.....	11
5.9	Ett systematiskt och kvalitativt arbete med kommunikativ förmåga.....	12
5.10	Relationellt-, kategoriskt- och dilemmaperspektiv.....	12
5.11	Inkludering och delaktighet	13
5.12	Tillgängliga lärmiljöer	14
6	Metod.....	15
6.1	Ansats	15
6.2	Tillvägagångssätt/processen	16
6.3	Förutsättningar	16
6.4	Reliabilitet, validitet och generalisering	17
7	Resultat.....	18
7.1	Dokumentation	18
7.1.1	Förskolan Trollets dokumentation	18
7.1.2	Förskolan Skogens dokumentation	19

7.2	Under arbetet med studien	20
7.3	Fokusgruppsintervjuer	21
7.3.1	Svar redovisas utifrån varje fråga.....	21
7.3.1.1	Kommunikation sker på olika individuella sätt.....	21
7.3.1.2	Kommunikation beroende av med vem och situationen.....	21
7.3.1.3	Miljö, kläder och material kommunicerar men även tystnad	21
7.3.1.4	Dilemma och kvalitet när personal som känner barnet bedömer den kommunikativa förmågan	22
7.3.1.5	Tydliga strukturer i vardagen tillåter en pedagogisk flexibilitet.....	23
7.3.1.6	Alternativ kommunikation och personalens förhållningssätt	24
7.3.1.7	Faktorer som gynna barn med nedsatt kommunikativ förmåga	25
7.3.1.8	Alla barn kan kommunicera på olika sätt.....	25
7.3.2	Svar redovisas för varje arbetslag.....	26
7.3.2.1	Intervju ett.	26
7.3.2.2	Intervju två	27
7.3.2.3	Intervju tre.....	27
8	Sammanfattande resultat och diskussion.....	28
8.1	Skriftlig beskrivning av barns nedsatta kommunikativa förmåga	29
8.2	Grunder för att bedöma barns kommunikativa förmåga.....	29
8.3	Personalens anpassningar för att gynna barns kommunikationsförmåga	30
8.4	Stöd för barn med nedsatt kommunikativ förmåga	31
8.5	Arbetet i förskolans vardag.....	32
8.6	Pedagogisk flexibilitet	32
8.7	Kritisk analys	33
8.8	Vidare forskning	34
9	Referenslista.....	36
10	Bilagor	38
10.1	Bilaga 1	38
10.2	Bilaga 2.....	50
10.3	Bilaga 3.....	51

3 Inledning

I denna studie undersöktes personalens förhållningssätt i arbetet på förskolor när barn har nedsatt kommunikativ förmåga.

3.1 Barnkonferenser

Rutinerna för att tidigt upptäcka vilka barn, som väcker oro hos personal, sker på barnkonferenser två till fyra gånger per förskola och läsår. Det är då förskolechef och/eller specialpedagog som möter en eller flera ur varje arbetslag för att gå igenom varje enskilt barn på varje förskoleavdelning. Dessa barnkonferenser är planerade i god tid för att alla som deltar ska ha möjlighet att förbereda sig och under cirka 30 minuter kortfattat kunna redogöra för de utmaningar som finns i den aktuella barngruppen. Det flesta barn nämns knappt utan deras utveckling och lärande går framåt, enligt förväntningar som finns i förskolans styrdokument. De barn som personal eller föräldrar är oroliga för av olika anledningar och följs upp med olika strategier för att ge stöd till barnet.

Mellan barnkonferenserna finns en nära kontakt genom att förskolechefer har sina kontor på förskolorna och bland annat följer upp det systematiska kvalitetsarbetet samt arbete som pågår i vardagen. Specialpedagogen finns på de olika förskolorna både på uppdrag i olika ärenden eller för att delta i det vardagliga arbetet genom observationer av det som pågår i form av ett förebyggande och hälsofrämjande arbetssätt. Förskollärare har ansvar för att höra av sig till förskolechef och/eller specialpedagog då det dyker upp funderingar runt barn som oroar.

Arbete runt något som oroar börjar ofta kring en orientering av vad som kan vara svårt. För att sedan komma överens om hur arbetet går vidare samt hur barn och vårdnadshavarna blir delaktiga. Oron kan vara organisatorisk då det oftast blir förskolechefens ansvar ihop med arbetslaget. De kan vara på gruppnivå för att hitta strukturer och förhållningssätt för att få det att fungera för gruppen och enskilda barn. I vissa fall kan det vara ett enskilt barn som får svårigheter i verksamheten och då är alltid personalen och vårdnadshavarna insatta för att förbättra verksamheten. Genom handledning eller konsultation fortsätter sedan specialpedagogens arbete med personalen. Det kan även planeras en utbildningsinsats som specialpedagogen ansvarar för och genomför med arbetslaget.

3.2 Återkommande oro för barn i språklig- och social nedsatthet

Under 2016 framkom under barnkonferenser i en kommun att cirka 30 barn av drygt 500 barn hade någon svårighet inom språklig utveckling och lärandet vilket stämmer överens med den forskning som gjorts av Miniscalaco (2016). I den artikeln beskrivs att fem till sju procent av förskolebarn under kortare eller längre tid har språkliga svårigheter. I den aktuella kommunen, var det 25 barn i 15 arbetslag som oroade personal för barnens språkliga utveckling och lärande.

De flesta förskoleavdelningar i kommunen har ett pågående medvetet språkutvecklingsarbete. Det är i form av Babblarna med fonologisk träning, mungympa för att öka motoriken i munnen, tecken och/eller som stöd som kompletterar det verbala språket, praxisalfabetet som tränar bokstavsljuden, Före Bornholmsmodellen för en systematisk träning av flera delar av språket, med mera, vilket gynnar de flesta barns språkutveckling. Detta arbete kan kompletteras genom kartläggning av enskilda barn genom TRAS (Tidig Registrering Av Språkutveckling) (Espenack et al., 2016) för att få reda på barns behov av språkstöd. TRAS är ett icke normerat test som värderar barns språk från två till fem år och ger personalen

ledtrådar till var i språket det behöver stöttas med anpassningar och ett professionellt språk i samarbete med eventuell kontakt med logoped för några barn. Detta arbete räcker dock inte för en viss grupp av barn som inte får sin språkutveckling tillgodosedd under förskoleåren och motiverar denna studie.

Leken och den sociala gemenskapen på en förskoleavdelning påverkas när ett eller några barn inte har möjlighet att delta med sina nedsatta sociala förmågor bland många människor. Det är i de sammanhangen ett specialpedagogiskt uppdrag startar och pågår över tid, ibland ett barns flera förskoleår, för att hitta fungerande förhållningssätt. Detta har på ett liknande sätt beskrivits av Gerrbo (2012) genom skolbarns svårigheter under raster/tid mellan lektionerna i skolan. Det kan göras en jämförelse med förskolans "fria lek" samt övergångar mellan vuxenstyrda aktiviteter. Denna studie kommer att fördjupa vad som genomförs av personal med tyngdpunkt på det som är möjligt och fungerar.

3.3 Studiens avgränsningar för att kunna genomföras

Genom studie uppkom intresset att fördjupa kunskapen om personalens syn på några barns kommunikativa förmåga och språkliga nedsatthet (Bruce, 2016). Gemensamt har barnen en sen utveckling i sin kommunikation. Det kan visa sig som språklig nedsatthet, svårt att komma med i leken och svårt för personalen att förstå barnets behov. Barnen har dessutom till och från själva svårt att förstå eller bli förstådda i förskolans verksamhet. I förskolan kan barn och personal bytas flera gånger under ett barns många förskoleår, vilket försämrar möjligheterna till trygga relationer och systematisk kvalitet.

De barn som har flera svårigheter, medfödda eller tidigt uppkomna och kanske får en medicinsk diagnos, finns det flera verksamheter som stöttar till exempel barnhabiliteringen, barn- och ungdomspsykiatri, logopeder och barnavårdscentral. Andra barn som har mer specifika svårigheter eller inte svårigheter av tillräckligt stor grad för att få stöttning av dessa verksamheter, kan få svårare att få stöd. De senare beskrivna barnen kan vara sena i sin språkutveckling som gör det svårt att leka och bli förstådda. Andra barn har svårt temperament (Broberg, 2012) som visar sig i många utbrott (Greene, 2012) eller andra negativa beteenden. Förskolan kan dessutom ha svårt att bemöta barnen för att de ska kunna utvecklas och lära sig på bästa sätt.

Deras delaktighet i gruppen och verksamheten blir lägre än för andra barn och tillgängligheten fysiskt, socialt och pedagogiskt visar sig inte lika hög för dessa barn som för barn där förmågorna har en typisk utveckling. Detta om vi skulle se till hela barnets tid i förskolan, men oftare den sista terminen på förskolan innan de börjar förskoleklass. Det görs en avgränsning i studien att inte undersöka resurser i denna studie.

För de barn som inte får stöttning externt utanför förskolan är det ibland osäkert om de får tillräcklig stöttning i förskolan också. Barnen som har svårt temperament, enligt Broberg (2012), kan vara svåra för personal att bemöta och förhålla sig till. Dessa förutsättningar i hur barn i förskolan har det i nuläget i en kommun kommer studien att utgå ifrån med vissa begränsningar som beskrivits ovan. Det framgår i följande syfte och frågeställningar.

4 Syfte och frågeställningar

4.1 Syfte

Övergripande syfte med denna studie är att undersöka hur barn som bedömts ha nedsatt kommunikativ förmåga, erbjuds stöd för att kunna bli kommunaktivt delaktiga i förskolans aktiviteter.

4.2 Frågeställningar

- På vilket sätt beskrivs nedsatt kommunikativ förmåga hos barn i förskolans dokumentation?
- På vilka grunder bedöms barns kommunikativa förmåga?
- Vilka anpassningar görs av personalen på förskolan för barn med nedsatt kommunikativ förmåga?
- Hur kan barn med nedsatt kommunikativ förmåga få stöd i förskolan?

5 Bakgrund

Det har genomförts en kommunövergripande enkätundersökning i december 2015 (bilaga 1) för att ta reda på personalens syn på det specialpedagogiska arbetet och vad personalen ville ha stöttning i av specialpedagog i sitt arbete. För denna studie är vissa begrepp mer centrala och finns därför beskrivna här som bakgrund till studien.

5.1 Tidigare studie i kommunen

Under en aktionsforskningskurs läsåret 2015/16, se bilaga 1, genomfördes en kommunövergripande enkätundersökning som visade på personalens syn på det specialpedagogiska arbetet och vad personalen ville ha stöttning med i sitt arbete. Det var all förskolepersonal i en kommun med tillsvidareanställning som deltog och det gjordes ingen uppdelning i deltagarnas ålder, kön eller yrke. Av deltagarna fanns olika åldrar, män som kvinnor och yrkena förskolechefer, förskollärare, barnskötare samt utbildade. Resultatet blev att 70 % av 75 deltagande svarade på enkäten.

Enkätfrågorna utgick från de styrdokument som finns för förskolan nationellt som läroplan för förskolan (Skolverket, 2010) och Allmänna råd med kommentarer Förskolan (Skolverket, 2013) samt specialpedagogisk kompetens i den aktuella kommunen:

Specialpedagogisk kompetens.

- *Specialpedagogen ser helheten i verksamheten och arbetar främjande och förebyggande för att lärmiljön skall vara tillgänglig för alla barn.*
- *Tillsammans med förskolechef/rektor initierar och driver specialpedagogen specialpedagogiskt förändringsarbete och skolutveckling. Detta för att skolan ska få stöd i att arbeta, förbättra och förändra förhållningssätt och arbetsätt, i syfte att utveckla goda lärmiljöer.*
- *Specialpedagogen analyserar lärmiljön och bidrar med kunskaper om hur man undanröjer sådant som försvårar eller hindrar barns lärande och utveckling så att verksamheten skall kunna möta behoven hos alla barn.*
- *Genom att erbjuda handledning och vara en kvalificerad samtalspartner till ledning, arbetslag, personal, stödjer och stimulerar specialpedagogen utvecklingen av arbetsformer och arbetsätt.*
- *Vid behov kan specialpedagogen delta i samtal med föräldrar, barn, ledning och personal.*
- *Specialpedagogen kan också göra fördjupade specialpedagogiska utredningar.*
- *Samverkan med övriga kompetenser i elevhälsan och samverkan med interna och externa instanser ingår i specialpedagogens arbetsuppgifter. (Icke publicerad källa.)*

Enkäten kompletterades i aktionsforskningskursen med min reflektionsbok som specialpedagog, som ingår i aktionsforskningens sätt att forska, samt dokumentation av specialpedagogarbetet i analysen för kompletterande resultat.

Flest personal visade då att de vill ha stöttning i observation och handledning av enskilda barn och barngrupper samt möjlighet att diskutera sitt arbete med en kvalificerad samtalspartner. Det var när det fanns oro för ett enskilt barn och skrivande som handlingsplan för barn, som personalen ville ha stötning och handledning. Särskilt återkommande var oro för barns språkliga och/eller sociala utveckling samt lärande vilket visade sig i barnenets kommunikativa oförmåga.

5.2 Oro för barn

I förskolan kan det vara personal eller vårdnadshavare som uttrycker oro för ett barns utveckling och lärande. Oro ligger nära känslan av rädsla enligt Edefelt (2016). Alla människor kan ibland känna sig oroliga för något som ska komma, men det är viktigt att oron inte får pågå under längre tid.

Barns oro kan orsakas av när vardagen inte är sig lik på förskolan (Broberg, 2012). Tryggheten blir inte densamma och barn visar andra beteenden än de brukar för kortare eller längre tid. Det kan till exempel vara vid en utflykt där barnet inte har varit tidigare, på förskolans sommarjour när det är öppet på en annan förskola, än den vanliga, eller när det är förändringar av personal och barn på förskoleavdelningen. Förebyggande och hälsofrämjande åtgärder kan vara att förbereda ett barn på en ovanlig förändring som att göra utflykt till en annan lekplats. Vissa barn behöver förberedas på i stort sett alla övergångar som finns under en dag på förskolan. Om ett barn inte vet vad som förväntas när de ska gå från avdelningen till tamburen, klä på sig och gå ut kan det innebära oro för ett barn. När de sedan kommer utomhus vet det inte vilka lekar med vilka barn eller vad som sker på utflykten och anknytningssystemet slår till som visar sig i ett oroligt barn. Dessa exempel finns i Broberg (2012) och har betydelse för vilket beteende barnet visar i olika situationer.

Gerland och Aspeflo (2009) beskriver att föräldrar i alla tider har oroat sig för sina barn. Idag oroar sig föräldrar för att barn inte följer samma utveckling som de flesta barn utan kan ha en annorlunda utveckling. Det behövs ett gott stöd till varje enskilt barn för att gynna barnets utveckling och lärande samt att vuxna inte letar negativa symptom hos barnen som de inte har. Istället behöver vuxna ge stöttning där barnen befinner sig.

För personal i förskolan kan en tidig upptäckt av vad barngruppen och enskilda barn har för behov av stöttning i sin utveckling och lärande minska oron. Genom olika kartläggningar samt bedömning dokumenteras barns utveckling och lärande för att följas upp, analyseras och planeras för kommande arbete. Utmaningar för personalen kommer inte sällan när barnen har ett problemskapande beteende skriver Edefelt (2016). Kunskap hos personalen kan ge ett förändrat förhållningssätt och strategier. Detta kan ge hanterbarhet för personalen i de utmaningar de ställs inför men kräver mod och ett annat tänkande.

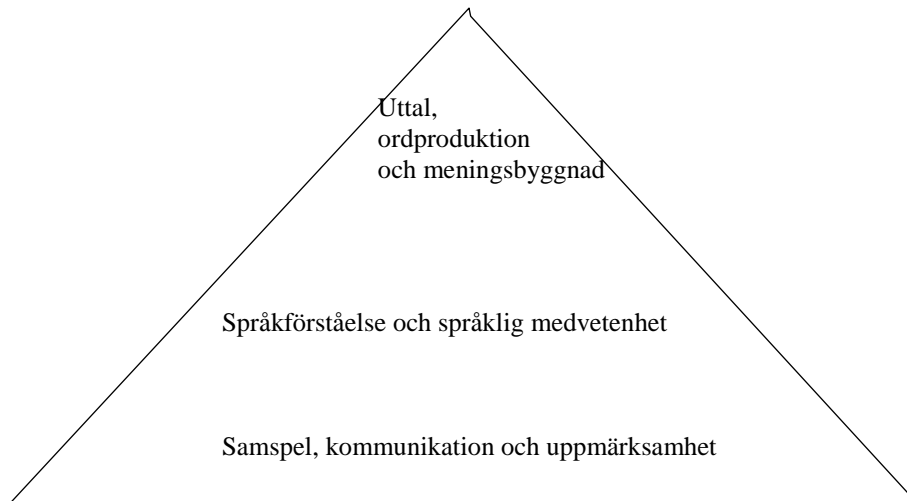
Barn lär av att lyckas och med flera olika metoder visar litteratur att personalen har möjlighet att lotsa barnen genom situationer de ännu inte behärskar. Det var Greene (2012) som i början av 2000-talet introducerade metoder i Sverige för vuxna att låta barn lyckas i sin utveckling och lärande. Greene använder sig av begreppet ”barn gör så gott de kan” och vet de inte hur de ska göra misslyckas barn ibland utan stöttning av vuxna.

Arbetet kan innehålla ett lågaffektivt förhållningssätt (Hejlskov Elvén & Edefeldt, 2017) för vuxna att bemöta barnen och inte oro dem. De vuxna får inte bli ”triggare” som gör situationer värre när det inte är förutsägbart, meningsfullt och begripligt för barn. När ett barn blir oroligt får affektsmittan konsekvenser för flera barn i gruppen som personalen har att hantera för att minska oron igen.

Den vanligast förekommande anledningarna till oro för barn i den aktuella kommunen är när barns språkliga och sociala förmågor är nedsatta, vilket kan visa sig i barns beteenden. Det kan däremot skifta för varje barn vad beteendet orsakas av och som den fortsatta genomgången här också kommer att visa.

5.3 Kommunikation

Både språkligt och socialt är kommunikativ förmåga viktig för att barns utveckling och lärande. Om vi ser språket som ett berg ligger kommunikation långt ner. Botten av berget är dessutom dolt under ytan, om då ytan består av vatten eller jord är olika sätt att tänka om figuren nedan. Det blir då svårt att komma åt barns kommunikativa förmågor, långt ner i berget, men har betydelse för barns utveckling samt lärande för att fungera med andra människor.



Figur 1: Språkberg utifrån de område av språket som beskrivs i TRAS (Espenakk, 2013).

Försenad språkutveckling har bland annat beskrivits av Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016) som språklig sårbarhet med risk för att misslyckas med vänskapande och kunskapande i förskolan. För en kommunikation krävs minst två individer som har ett intersubjektivt samspel med ett givande och tagande i ett språkligt samspel. Författarna beskriver det pragmatiska språket som en succesivt framväxande förmåga att samspela i en kontextuell dialog med alla de medel talaren har att tillgå kognitivt, språkligt, sensoriskt och motoriskt. Pragmatiken i kommunikationen handlar om språket när det används i ett socialt samspel och där finns det brister i, hos de barn som fokuseras runt i denna studie.

Denna studies syfte är inte att ta reda på hur kommunikationen fungerar för barn som redan har en diagnos men det finns en jämförande studie som visar på att det inte är uppenbara uttalsvårigheter med det verbala språket som utgör svårigheter för barn. Nordberg (2015) beskriver i studier av barn med cerebral pares (CP) att det inte är bristen av ett verbalt språk som gör vardagen frustrerande för barnen utan svårigheterna att kommunicera. Föräldrar och förskolepersonal blir viktiga för barnens förmåga att göra sig förstådda och förstå men de vill även kommunicera i fler aktiviteter. Hon skriver också om vikten att ta reda på mer om vad varje individuellt barn har för behov och möjligheter till kommunikation.

För Bjar och Liberg (2010) är det viktigt att barn med språkstörning upptäcks tidigt då de är i en riskgrupp för att få svårigheter med den muntliga kommunikationen, dyslexi och även allmänna inlärningssvårigheter att ta in kunskaper. Språk har betydelse för inlärning i alla skolämnen och i förskolans tema- eller projektarbeten som det undervisas i. De beskriver vidare att vid en språkbedömning av barn i första hand ska strävas efter att se på kommunikationen som helhet. Det finns fler sätt att kommunicera på än det verbala till exempel använda tecken som stöd eller bilder som stöd, som kan förstärka kommunikationen och stötta det verbala språket.

5.4 Leken

En väg att kommunicera, socialiseras och lära sig samspel i förskolan är genom leken, men det kommer inte automatiskt/av sig själv för alla barn (Dillner och Löfgren, 2013). Barns lek är deras kultur oavsett bakgrund och var barnen befinner sig. Ett barn skapar sin identitet genom lek tillsammans med andra samt använder sin fantasi ihop med sina erfarenheter, det skapas en "som om" existens. Då är en god kommunikationsförmåga en förutsättning för att leka. Har barnet inget eller lite verbalt språk kan gester och kroppsspråk utgöra kommunikationen i leken. Även ögonkast, olika ansiktsuttryck, ljud och pekande kan förstärka kommunikationen för att få förståelse i lekens samspel.

För barn med få ord i ett- till tvåordsmeningar kan vuxna lägga till ord/begrepp för att öka förståelsen, låta barn höra meningar med tre-fyra ord samt stötta barnens berättarförmåga. Strid (2016) skriver om vikten att vuxna då finns nära barnen och riktar sin uppmärksamhet på vilka intressen och förmågor barnen har, för att gynna lekens kommunikation. Även den fysiska miljön har betydelse för om det ges förutsättningar för inläring i barns språk- och ordförrådsutveckling i leken. Finns orden, ordförståelsen och tillräckligt med begrepp är det lättare för barn att kommunicera i lekens samspel.

Kommunikation kan förstärkas med tecken eller bilder som stöd enligt Gerland och Aspeflo (2009) såväl som konkret kommunikation när barnet tar någons hand för att rikta bådars uppmärksamhet åt samma håll. Att låta barnen få imitera någon annan visar på barnets uppfattning av det som sker i leken och kommunicerar denna tolkning genom sitt härmande. För en tydlig kommunikation har Ulrika Aspeflo i Gerland och Aspeflo (2009) några "gyllene regler: "Använd inte ordet inte. Ställ inte så många frågor"(s. 90). Det är med närvarande, stöttande vuxna som barn kan öka sin kommunikativa förmåga ihop med andra.

5.5 Trygga relationer

Från det lilla barnets starka emotionella band till sina föräldrar lär sig barnet sedan att utforska världen. Som Lundberg och Sterner (2010) beskriver är det från den trygga relationen med föräldrarna som barn samordnar sin uppmärksamhet och påbörjar en kommunikation. På förskolan har det då betydelse att barnet först skapar trygga relationer med några personal innan de kan slå av anknytningssystemet och börja utvecklas samt lära sig kommunicera sina behov med mera.

Broberg (2012) skriver om vikten av att anknytningssystemet inte är påslaget för att människor ska kunna utvecklas och lära sig. På förskolan behöver det finnas trygga vuxna nära barnen för att de ska kunna utvecklas och lära sig. Om anknytningssystemet är påslaget hos barnen så lägger de sin energi på att bemästra situationen i stället för att utforska sin omgivning. De är viktigt att behålla tryggheten för föräldrar och barn under hela barnets tid på förskolan för att utvecklingen och lärandet ska kunna fortsätta. Detta sker genom att förtroendet växer mellan förskola och hem samt genom en pågående kommunikation runt barnets trivsel och trygghet.

5.6 Transformativ bedömning av multidokumentation i förskolan

Transformativ bedömning i förskolan är det samlade materialet av dokumentation, observationer med mera som ligger till grund för personalens beskrivning av barn. Det beskrivs av Vallberg Roth (Åsén & Vallberg Roth, 2012) att det har blivit allt vanligare på förskolor att dokumentera barnens utveckling och lärande samt genom en reflektion göra en pedagogisk dokumentation. Det är genom att samla information från bilder, filmer, observationer med mera som barn och personal kan reflektera/ha lärande samtals kring verksamheten och få den pedagogiska dokumentationen som ett alternativ med den formativa bedömning som därmed används. Behovet av dokumentation och bedömning från förskolans yngre barns kunskap samt lärande har vuxit med uppföljningar och utvärderingar i det systematiska kvalitetsarbetet på förskolorna. Den pedagogiska bedömningen kan vara summativ för att kontrollera vad barnet lärt sig eller formativ för att diagnostisera samt utveckla det pågående lärandet.

Det är förskolebarnens förändrade kunnande som ska öka med åren i förskolan och återfinns inom språk, matematik och naturvetenskap. I ett globaliserat samhälle har Europeiska unionen (EU) tagit fram åtta nyckelkompetenser som medborgarna behöver ha med sig. EUs åtta nyckelkompetenser finns beskrivna i Åsén och Vallberg Roth (s. 69, 2012). Dessa nyckelkompetenser är:

- kommunikation på modersmålet
- kommunikation på främmande språk
- matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens
- digital kompetens
- lära att lära
- social och medborgerlig kompetens
- initiativförmåga och företaganda
- kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer.

Då det behövs kommunikation i de första kompetenserna enligt EU är det dess möjligheter som kommer att fördjupas kring förskolebarns kunnande i denna studie.

I forskning av Johansson (2016) framkommer dilemman för personal att bedöma förskolebarn när det är gruppen och verksamheten som följs upp och utvärderas i det systematiska kvalitetsarbetet. En bedömning av barns utveckling och lärande kan behövas för att göra lärandet synligt. Visserligen har det betydelse vilken grund bedömningen genomförs på men också vilken nivå en bedömning tas till vara. Med en transformativ bedömning som är deskriptiv och kritisk genom att fånga en kritisk reflektion och en mångfald av bedömningspraktiker i förskolan skulle det gå att genomföra bedömningar. Den transformativa bedömningen kan ses som en rörelse mellan linjärt och icke-linjärt samt inom mikro-, institutionell-, kommunal- och makronivå beroende av syftet med bedömningen. Johansson (2016) menar i sin studie att: ”Bedömning definieras här som de beskrivningar lärare gör av barnen vilka definierar och/eller värderar barnens förmågor, kunskaper och handlande i relationer till uttalade eller outtalade förväntningar och normer.” Johansson (s. 32, 2016). Denna beskrivning kommer att ha betydelse för analysen av denna studies resultat när syftet är att ta reda på hur förskolebarn blir bedömda i sin kommunikativa utveckling och lärande.

5.7 Styrdokument i förskolan

Det är också i relation till de dokument som styr den svenska förskolan som dessa bedömningar framkommer. I ett systematiskt kvalitetsarbete i förskolan ska personalen både ha möjlighet och skyldighet att bedöma barns utveckling och lärande på individnivå, enligt Vallberg-Roth (Åsén, 2015). Dokumentation och bedömningar framträder i förskolan genom multidokumentation, all insamlad dokumentation som sätts samman, till att fånga den komplexa bedömnings- och dokumentationspraktiken sammantaget i begreppet transformativ bedömning. Ett av styrdokumenterna är Läroplan för förskolan 98/16 (Skolverket, 2016) som har formuleringen:

2.6 UPPFÖLJNING, UTVÄRDERING OCH UTVECKLING

Förskolans kvalitet ska kontinuerligt och systematiskt dokumenteras, följas upp, utvärderas och utvecklas. För att utvärdera förskolans kvalitet och skapa goda villkor för lärande behöver barns utveckling och lärande följas, dokumenteras och analyseras. För att stödja och utmana barn i deras lärande behövs kunskap om varje barns erfarenheter, kunnande och delaktighet samt inflytande över och intresse för de olika målområdena. Det behövs också kunskap om hur barns utforskande frågor, erfarenheter och engagemang tas till vara i verksamheten, hur deras kunnande förändras samt när de upplever verksamheten som intressant, rolig och meningsfull. (Skolverket, s. 14, 2016).

Genom de dokument som finns på ett urval av förskolor kan det då framkomma vilka transformativa bedömningar som genomförts genom reflektioner kring barns kommunikation.

5.8 Tidig upptäckt och kartläggning av barns språk

Då en tidig upptäckt av förskolebarns förmågor uppmärksammas kan kartläggning genomföras med till exempel ”språksnabben” (Bruce, Lavesson & Wigforss, 2006), som är ett svenskt framtaget bedömningsmaterial för barn tre till sex år. Den innehåller sex olika delar av språket, för att avslutas med en övergripande bedömning av hur barnets förmåga till samspel har fungerat under genomförandet. För det fortsatta arbetet med barn på förskolan visar kartläggning av enskilda barn genom TRAS (Tidig Registrering Av Språkutveckling) (Espenakk, 2013) hur förskollärare och arbetslag systematiskt samt kvalitativt kan arbeta språkutvecklande i barngruppen. Det är när enskilda barn kartlagts som analysen av alla barns kartläggningar kan visa på barngruppens behov av utveckling och lärande. Då kan arbetet planeras utifrån en språklig del i taget i till exempel två veckor, både för att undervisa språkligt. Ett annat sätt är att kartlägga enskilda barn eller alla enskilda barn i barngruppen för att med ett språkstimulerande arbetssätt och sedan kunna följa upp barnens förändrade kunnande med TRAS efter några veckor eller en termin/år.

I Danmark infördes 2007 ”sprogvurderingssamtal” för alla treåringar av socialministeriet som beskrivs av Holm och Laursen (2014). Det är utbildad personal på förskolan som genomför den första bedömningen och sedan kan en talpedagog eller logoped genomföra ytterligare bedömning. ”Sprogvurderingssamtalet” sker sedan mellan förskollärare och vårdnadshavare för att få en gemensam samsyn på treåringens språkliga förmåga och förskolans arbetssätt. Det visar hur de danska förskolorna kan lägga upp sitt språk utvecklande arbete i barngrupp och för enskilda barn. Samma författare kritiserar även, senare års forskning kring att barn utvecklar sitt språk bara de går på förskola. De menar att det behövs en kunskap och språklig medvetenhet hos personalen om hur barns språk utvecklas för att det ska ske ett förändrat kunnande i barns språk.

5.9 Ett systematiskt och kvalitativt arbete med kommunikativ förmåga

Det är när personalen vet att barngruppen eller enskilda barn i förskolan har svårt att kommunicera som de genom egna kunskaper och beprövad erfarenhet kan genomföra ett kvalitativt, systematiskt arbete för att öka kunnandet i barnens kommunikativa förmåga. Brogren och Isaksson (2013) har med referenser till förskolans styrdokument genomfört en forskningsgenomgång om förskolebarns språkutveckling och skrivit med praktiska övningar samt kopieringsunderlag som stöd att genomföra i arbetet.

För ett systematiskt språkutvecklande arbete i förskolan har Lundberg och Sterner (2010) arbetat fram materialet ”*Före Bornholmsmodellen*” för förskolan. De har tagit fram tio samlingar för barn två och ett halvt till fyra år samt femton samlingar för barn fyra till sex år att genomföra systematiskt en stund varje dag på förskolan. De beskriver att den tidiga kommunikationsförmågan kan börja tidigt hos små barn genom att samordna sin uppmärksamhet med andra människor. Språkutvecklingen hos barn sker i ett socialt och kommunikativt sammanhang då det fyller en funktion av att benämna det som sker för att följa varandras handlingar och fokus. Förskolans arbete kan sedan tas vid i grundskolan genom ”*Bornholmsmodellen*” från och med förskoleklassen. Materialet är utvärderat till exempel genom Riddle-projektet (Wolff, 2014) på Göteborgs universitet och visar på en god språklig förbättring särskilt för de barn som var sena i sin språkliga utveckling.

Ytterligare ett annat sätt att arbeta på förskolan blir att ta till vara på vardagliga tillfällen för att gynna barns språkutveckling och kommunikativa förmåga. Strid (2016) har beskrivit hur arbetet kan ske vid olika rutiner på förskolan för att ta tillvara på tillfällen till kommunikation. Barnen kommer med olika förutsättningar och det är förskolans uppdrag att öka barns språkliga kunnande. ”Huvudtemat i denna bok är därför just detta: att arbeta medvetet med att utveckla barns ordförråd – under hela dagen.” enligt Strid (2016). Barn behöver många ord som de kan uttala för att bli förstådda och förstå samt använda i rätt sammanhang för att gynna en kommunikation med andra.

5.10 Relationellt-, kategoriskt- och dilemmaperspektiv

Det relationella perspektivet har fokus på relationer, kommunikation och interaktion som är en del av de formuleringar som finns i förskolans läroplan (Skolverket, 2016). Det relationella perspektivet (Ahlberg, 2009) kan förknippas med inkludering och visar på att personalen och lärmiljön har betydelse för att förstå varför enskilda barn får svårigheter. När svårigheter uppstår är det personalens ansvar att göra den fysiska, sociala och pedagogiska lärmiljön tillgänglig för enskilda och alla barn långsiktigt. Främst på grupp och verksamhetsnivå.

Det kategoriska perspektivet snävar däremot in till att problemet ligger hos det enskilda barnet. Individuella hinder som till och med kan vara medfödda ger svårigheter och lösningarna är ofta kortsiktiga för att lösa olika uppkomna situationer. Nilholm (2007) tar upp olika (special)pedagogiska perspektiv på verksamheten i förskolan i historisk ordning som de vuxit fram. Det beskrivs historiskt från det kompensatoriska perspektivet och det kritiska perspektivet för att sedan komma till dilemmaperspektivet som ett perspektiv med motsättningar. Alla barn ska utvecklas och lära sig men det kan inte genomföras på samma sätt när olika individer lär på olika sätt, med olika förutsättningar. Inom förskolan finns en tradition av att planera, genomföra och utvärdera arbetet på grupp- och verksamhetsnivå. Från

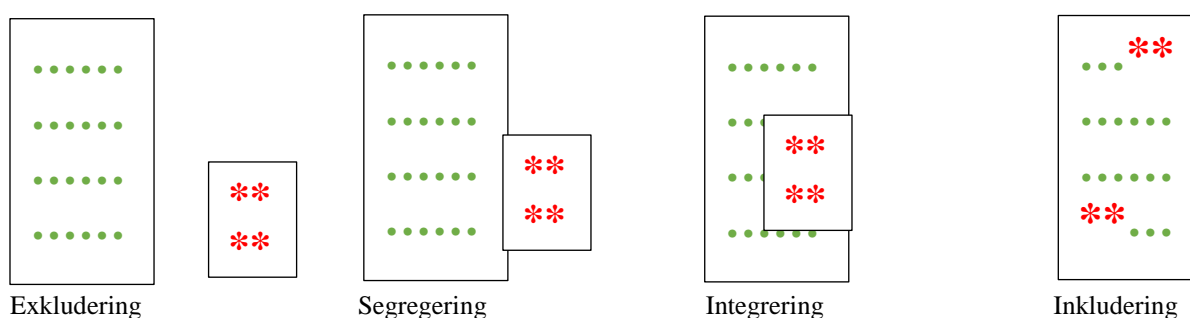
läroplanen (Skolverket, 2016) finns även uppdraget att följa varje enskilt barns utveckling och lärande.

Som Nilholm, Wallberg och Hedevåg (2016) beskriver lägger grundskolan ofta ett problem i undervisningen hos den enskilda eleven medan förskolan planerar och organiserar för gruppen så det passar de flesta barn och får problem i efterhand när gruppen inte fungerar i undervisningssituationen. Anpassningar för enskilda barn genomförs i vardagen men dokumenteras inte alltid för att följas upp i en reflektion och analys för ett enskilt barn. Det förekommer på förskolan att enskilda barns svårigheter att följa undervisningen förklaras av personal med att barn har det svårt hemma, de får inte stöttning av föräldrar eller föräldrarna har en låg utbildningsnivå. Nilholm, Wallberg och Hedevåg (2016) har i longitudinell forskning sett att; begåvningsnivå, kön och socialgruppsstillhörighet som bakgrundsfaktorer för barn i behov av särskilt stöd kan förklara 20 % av individens svårigheter i skolan men de övriga förklaringarna behöver sökas i interaktionerna i klassrummet. Undervisningen av förskollärare behöver förändras och anpassas för att fungera för fler barn. Hela lärandemiljön behöver problematiseras för att hitta framgångsrika undervisningsmetoder och förhållningssätt till alla och enskilda barn.

Palla (2016) skriver i sin artikel om specialpedagogers inställning till att skriva åtgärdsprogram eller handlingsplan i förskolan där det inte finns juridisk skyldighet. Behovet att skriva dem kan vara att ha någon dokumentation som kan följas upp och utvärderas för att se arbetet runt ett enskilt barn när det är på grupp- och verksamhetsnivå som förskolans arbete systematiskt kvalitetsredovisar. Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2016) visar att personalen är skyldiga att följa varje barns enskilda utveckling och lärande.

5.11 Inkludering och delaktighet

Inkludering beskrivs av Nilholm (2007) hur det växt fram och kan tolkas genom Salamancadeklarationen där begreppet "inclusion" översattes till svenska integrering, som under 80-talet, i en skola för alla blev inkludering. Det har varit ett begrepp som använts mer inom specialpedagogik än inom förskolans pedagogik.



Figur 2: Barn med nedsatt kommunikativ förmåga är illustrerade som stjärnor och de andra barnen som prickar i denna figur.

Figur 2 är skapad av författaren med inspiration av Nilholm (2007), för att kunna diskutera med personal var barn med nedsatt kommunikativ förmåga befinner sig jämfört med övriga barn i gruppen, ur olika perspektiv. Figur 2 illustrerar barn med nedsatt kommunikativ förmåga som stjärnor och övriga barn som prickar.

I en artikel, för tidningen Specialpedagogen, skriven vid ett rundabordssamtal i Stockholm med Nilholm, Wallberg och Hedevåg (2016) diskuteras inkluderings begrepp i skolan. Detta kan även översättas till förskolans verksamhet. Inkluderings begrepp kan vara en placeringsdefinition och på förskolan skulle det innebära där barnet fysiskt är placerad, den avdelning barnet tillhör. Diskussionen fortsätter med barnets perspektiv och om barnet själv känner sig inkluderad i gruppen för att fortsätta diskussionen kring om de barn som ofta går ifrån barngruppen kanske är mer exkluderade än inkluderade. Ett alternativ till inkludering skulle kunna vara ”grupper med pedagogisk flexibilitet” när förskolan delar barn i grupper med färre barn. Det förklaras i Salamancadeklarationen och kan tolkas som att vi ska utveckla den ordinarie undervisningen för alla och enskilda barn.

Finländskt perspektiv på inkludering beskrivs av Ström (2013) med ”Inkludering i betydelsen en jämlik skola för alla elever är det mål som uttrycks i styrdokument för utbildning (Utbildningsstyrelsen, 2010)”. De ser till att kunskapsnivåerna för elever i grundskolan är jämn och hög med detta skolsystem och det finns ett nära samarbete mellan forskning, utvecklingsarbete och specialpedagogisk praxis. Med åren har antalet elever i särskilda åtgärder ökat, vilket inte var tanken, men kan förklaras med vilket perspektiv som dominerar den finländska utbildningspolitiken. Väljer man att se hur många elever som är integrerade i vanliga klasser har de ökat men väljer man att se vilka elever som är mer eller mindre segregerade i lärandemiljöer har de också ökat. För finska förskolan innebär detta att ett specialpedagogiskt stöds preventiva karaktär behöver identifiera riskfaktorer för utveckling och lärande före skolåldern och att stödåtgärder i förskolan följer barnet i övergången in i skolan. Det är observerade utvecklings- och lärandesvårigheter som utgör grunden för specialpedagogiskt stöd och inte utredningar eller diagnoser.

Ett inkluderande arbetssätt diskuterar Nilholm, Wallberg och Hedevåg (2016) som sex aspekter av delaktighet. Dessa sex aspekter är tillhörighet, tillgänglighet, sammanhang, engagemang, erkännande och autonomi. Diskussionen fortsätter med känslan av sammanhang, att det för barnet finns hög begriplighet, hög hanterbarhet och hög meningsfullhet i vardagen.

Delaktighet som begrepp, enligt Nilholm (2007), har sin bakgrund i handikapprörelsen och används då på förskolor när vi samarbetar med externa kontakter till förskolan. Det visar sig i hur förskolan organiserar sin verksamhet och beträffande förskolebarns rättigheter. Fler aspekter av delaktighet beskrivs av Ahlberg (2001) i sammanhang av lärande som har betydelse för barns kommunikativa förmåga.

5.12 Tillgängliga lärmiljöer

När förutsättningarna för barns lärande har arbetats med i en förskola kan de komma vidare med att se om förskolan har tillgängliga lärmiljöer för barngrupp och enskilda barn. Det kan då vara förskolechefen som arbetar med att förbättra den fysiska lärmiljön på verksamhetsnivå. Förskolan kan öka tillgängligheten i den sociala lärmiljön genom barngruppers sammansättningar med fokus på gruppnivån. Personalen kan öka tillgängligheten samt delaktigheten i den pedagogiska lärmiljön på individnivå genom att stötta enskilda barn i samspel, lek och kommunikation. För barn i denna studie har alla delar betydelse för att utvecklas och lära sig så långt det är möjligt mot förskolans läroplan med strävansmål.

6 Metod

Efter att syftet och bakgrunden i studien beskrivits kommer här en beskrivning av hur studien genomfördes. Det har genomförts en dokumentgenomgång på organisation-, grupp- och individnivå för att se hur arbetet dokumenterats enligt frågeställningarna i denna studie, som kompletterats med fokusgruppsintervjuer av personal i respektive arbetslag. Då inget annat skrivs menas det att personal är alla anställda i förskolan; förskolechef, förskollärare, barnskötare och utbildade. Vilka barn det kan handla om gick att få fram genom dokumentation från den rutin som fanns att genomföra barnkonferenser på alla förskolor. Hur arbetet med barnen genomfördes fanns dokumenterat i det systematiska kvalitetsarbetet på organisations-, grupp- och individnivå. Studien kan på detta sätt ta reda på hur arbetet genomfördes av personalen.

6.1 Ansats

Med triangulering av metoder dokumentanalys och fokusgruppsintervjuer visade sig resultatet i studien. Innan denna studie påbörjats hade aktioner på alla förskoleavdelningar i kommunen genomförts under läsåret 2015/16 i en studie genom aktionsforskning (bilaga 1). Det var genom en kommunövergripande enkät, dokumentation och en reflektionsbok som det visade sig när personalen ville ha specialpedagogisk stöttning. Det var i form av handledning och konsultationer från en specialpedagog, då de har barn med språklig och social sårbarhet i barngruppen, en majoritet av personal ville ha stöttning. Specialpedagogens vardagliga arbete hade då ett systematiskt kvalitativt arbetssätt för att ta reda på vad som gjordes för dessa barn genom observationer som följdes upp med handledningar och konsultationer.

Efter det genomfördes denna studie inspirerad av aktionsforskning med verktyg som var i linje med syftet för denna studie. De verktyg som kan vara aktuella finns beskrivna av Nylund (2010).

I praktiken är de pedagogiska verktygen inte så uppdelade som de redovisas ovan (i deras bok). De flyter naturligt in i varandra i den dagliga verksamheten. Man kan säga att de är varandras förutsättningar för att verksamheten ska utvecklas och ett lärande ska ske. Att reflektera över sitt pågående arbete och det egna lärandet i och av praktiken är en central del i hela aktionsforskningen. (Nylund med flera, s. 21, 2010.)

För att få veta vad personalen anser att de genomför i sin verksamhet i denna studie samlades det in dokument på individ, grupp och verksamhetsnivå för att se hur personalen skriftligt uttrycker vad som sker. Att samla in dokumentation för en fördjupad förståelse av praktiken har beskrivits av Rönnerman (2012) som ett sätt att pröva handlingen för att förändra verksamheten i önskad riktning. Här var det den andra aktionens fokusgruppsintervjuer som avsågs fördjupas kunskap kring, efter att dokumentationen var nedskrivna. Fokusgruppsintervjuerna ledde också till ny dokumentation som inte kommer att följas här utan kommer i förskolornas systematiska kvalitetsarbete kommande år.

När en grupp personer är utvalda för en studie är nästa steg enligt Denscombe (2014) att få tillgång till fältet vilket gick genom förskolecheferna för de aktuella arbetslagen. Studien är genomförd 2017 men bakgrunden till studien fanns även i utvecklingsarbeten i kommunen.

6.2 Tillvägagångssätt/processen

Det var genom dokumenten som verksamhetens arbete visades som bevis för hur arbetet genomförts på avdelningarna med förhållningssätt till barn med nedsatt kommunikativ förmåga. Däremot fanns ingen förväntning på att enbart en dokumentanalys som aktion skulle kunna svara på hur dessa barn får stöd utan då gjordes valet att utifrån vad som framkommit i dokumenten formulera nästa aktion i fokusgrupps intervjufrågor. Det finns av etiska skäl (Vetenskapsrådet, 2017) inte möjlighet för någon utifrån att få ta del av all dokumentation som har använts, då dessa innehåller namn på barn och personal, men en sammanfattning aktuell för denna studie presenteras i resultatdelen. För någon annan som vill genomföra en liknande studie som denna kommer då en annan dokumentation av förskolors arbete att få ligga till grund för de fokusgruppsintervjuer som kan genomföras, för att hitta svar på hur arbetet fungerar på den avdelningen/förskolan.

Fokusgruppsintervju användes då det är förskolans personal som dokumenterat sin vardag som blev till en deltagande intervju. Forskarens roll blev att ta reda på mer av personalens arbete och var inte initierat utifrån forskarens föreställningar i fokusgrupps intervjuer enligt Wibeck (2010). Detta har krävt förberedelser för att kunna genomföras. Strategin för att genomföra intervjun har gått genom förskolecheferna som först deltagit genom att delge dokumentation på grupp- och verksamhetsnivå. För att sedan rekrytera arbetslag från avdelningar. Det var två förskolechefer som först tillfrågades med tanke på arbetslag som hade ett pågående arbete kring de barn som studien vill undersöka. Då ett arbetslag försvann under tiden studien pågick tillfrågades och accepterade en annan förskolechef att delta i dokumentations genomgång. Dokumentation av enskilda barn har arbetslagen erbjudit mig att ta del av då de inte funnits hos förskolecheferna. Återkopplingen till personalen genomfördes muntligt och skriftligt för att vara till nytta i deras pågående systematiska kvalitetsarbete på avdelningen och som motivation att delta i fokusgruppsintervjun.

Intervjuguiden i denna studie har sju frågor för alla arbetslag (som består av två till tre personal) med tre frågor för att komma igång med intervjun och fokusera på ämnet och en fråga som avslutar fokusgruppsintervjun. Eventuellt kommer inte de första och den sista frågan att redovisas om svaren inte är relevanta för studien. De frågorna syftar till att komma in på ämnet och att avsluta intervjun med en avrundning som inte är adekvat för resultatet av studien. De är de fyra frågorna i mitten som svarar mot studiens syfte och mål. Detta upplägg har sin inspiration från Wibeck (2010) och intervjuerna kommer att kompletteras med en intervjuguide för eventuella fördjupande frågor utifrån varje arbetslags egen dokumentation. Wibeck (2010) framhåller också att en grupp bör bestå av sex till åtta personer och det har funnits en strävan under denna studie att genomföra fokusgruppsintervjun med två arbetslag tillsammans men inte blivit genomförbart på grund av de olika förutsättningar arbetslagen haft att träffas. Det blev då tre fokusgruppsintervjuer med två till tre personal i varje intervju.

6.3 Förutsättningar

Min förförståelse inför denna studie är ett inifrån perspektiv då jag tidigare arbetat som förskollärare och numera har en tjänst som specialpedagog inom förskolor i den aktuella kommunen. Detta kan påverka resultatet genom att tolkningar av resultatet sker med min erfarenhet och kunskap i det som studeras. Det har även funnits möjlighet för mig att följa arbetslagets arbete som deltagande observatör för att fånga essensen mellan det skrivna ordet i dokumentationen och det verbalt förmedlade ordet i intervjuerna i fokusgrupperna. Denna form som *observer as participant* eller en observatör som deltar vilket har beskrivits av Garsten (2004) där denna roll som forskare är en av fyra olika former inom forskning. En

annan roll skulle ha varit *complete participant* om jag tagit en förskollärrroll på respektive avdelning för att fullständigt vara en i arbetslaget och utföra de arbetssätt de har i gruppen, men då valde jag att behålla min nuvarande yrkesroll som specialpedagog när jag har sett på verksamheterna som observatör innan, under och efter studien.

Tillgången till de berörda avdelningarna, som beskrevs ovan, har erhållits från förskolecheferna och med det fanns acceptering av dem att gå vidare samt genomföra studien av personalens arbete. Deltagande arbetslag blev tillfrågade att delta med överenskommelsen att det kunde bidra till deras pågående systematiska kvalitetsarbete. Detta tillvägagångssätt finns beskrivet av Denscombe (2014) för forskning av en begränsad grupp. De vanligast förekommande datainsamlingsmetoderna är observation och intervju som fanns som tanke i början. Det påbörjades i ett tidigt skede men under vardagliga observationer och vid handledningstillfällen med personalen blev det svårt att urskilja deras arbete som då i stället valdes att samlas in genom den dokumentation som fanns.

Efter att ha skaffat acceptering hos förskolecheferna fanns möjlighet att ta del av enheternas dokument i det systematiska kvalitetsredovisningarna som också blev ett sätt att analysera arbetet så som personalen ansåg sig ha genomfört det. Det visade sig att det läggs mycket tid på det systematiska kvalitetsarbetet allt ifrån kartläggning -var står vi-, till planerande, genomförande, uppföljning/reflektion och utvärdering. I dessa dokument gick det att följa arbetets process fram till resultaten men lämnade studien i en del frågor som lämpade sig bättre för fokusgruppsintervjuer av respektive arbetslag.

6.4 Reliabilitet, validitet och generalisering

Det kan som Denscombe (2014) skriver inte bli någon större generaliserbarhet genom att studera ett så begränsat antal personer och då det inte genomförts på samma sätt tidigare med dessa frågeställningar. Denna kunskap kan däremot generera uppslag för de deltagande och annan personal att arbeta på ett liknande eller annorlunda sätt efter att ha tagit del av studiens resultat.

Stukat (2005) bekräftar att resultaten är generaliserbara för de som deltar i studien genom en grundlig genomgång av studiens frågeställningar men inte för andra avdelningar eller förskolor som inte har samma förutsättningar av individer som på de undersökta avdelningarna. Det är det som avses att mätas som också mäts men skulle kunna kompletteras genom att undersöka frågeställningarna i studien över längre tid eller genom en deltagande observatör vid flera tillfällen på avdelningarna. Med fler metoder eller över längre tid skulle denna studie också bli ett bättre mätinstrument som kunnat visa på högre kvalitet i studien än med den aktuella dokumentanalysen och fokusgruppsintervjuerna. Ytterligare ett annat sätt att förbättra resultaten skulle vara att ha fler deltagare i studien men detta var inte möjligt under denna period som studien genomfördes utan gjordes en begränsning i för att kunna genomföra studien.

Genom att det är arbetslagets dokumentation på individ, grupp och verksamhetsnivå som har skapat intervjufrågorna kan studien ses som en fördjupning av det som personalen redan dokumenterat. Det finns utrymme i fokusgruppen att fördjupa och förklara sina svar i en diskussion runt varje fråga under intervjun och det var även möjligt för mig som intervjuare att utmana personalen i deras svar för att få dem att tänka vidare. Genom att arbetslaget sedan tog del av en sammanfattning av intervjun blev det bekräftat för mig att svaren var rätt uppfattade. Då detta sätt att arbeta på ett systematiskt kvalitativt sätt i förskolan kan resultaten

vara överförbara till fler avdelningar i denna kommun och andra förskolor i Sverige med samma styrdokument, liknande förutsättningar och utmaningar i att möta samt arbeta med barn i nedsatt kommunikativ förmåga.

För en begränsad studie, med forskaren som verktyg för att få fram resultat, är det svårt att få fram en objektiv redogörelse. Som Denscombe (2014) beskriver har denna studie utifrån en enda forskares syn på resultaten en begränsning. Analysen kommer från den dokumentation och de intervjuer som respondenterna i studien gett och som respondenterna återkopplade på efter fokusgruppsintervjuerna. Det blev något svårt att validera resultat och få till reliabilitet i en så avgränsad studie. Det fanns från början en strävan att utföra en kritisk analys men blir mer av en detaljerad, beskrivande redogörelse för att visa vad studien kommit fram till.

Trovärdigheten finns genom transkribering av cirka tre timmars intervjuer med tre fokusgrupper. Efter en sammanfattning per intervju återlämnades den till respektive arbetslag för att få respons på om jag uppfattat svaren på ett riktigt sätt. Det var ingen som hade något emot det jag skrivit men de fanns uppskattande kommentarer över att jag sammanfattade deras svar på ett bra sätt. Med den responsen gick jag vidare för att redovisa svaren som kommer nedan i denna redovisning ihop med den dokumentation personalen delgivit mig tidigare för att se ett resultat av deras arbete med att öka barns kommunikativa förmåga.

7 Resultat

7.1 Dokumentation

Dokumenterna som började samlas in var från två förskolenheter i en kommun och det var då en avdelning per enhet som var aktuella där det fanns barn som oroat personalen på grund av barnens svaga utveckling i kommunikationen. Då arbetslaget på en av de två avdelningarna avvecklades skapades det möjlighet att genomföra studien på en annan förskola med två avdelningar. På den senare förskolan som tillfrågades fanns också dokument på grupp och verksamhetsnivå samt till viss del på individnivå. I kommande redovisning benämns den första förskolan som Trollet och den andra förskolan som Skogen.

7.1.1 Förskolan Trollets dokumentation

Trollets dokumentation blev mall för vilka intervjufrågor som blev aktuella för att få svar på studiens frågeställning. Individuell kartläggning hade genomförts genom beskrivningar av olika sett barnet kommunicerar verbalt och tyst. De bygger även på observationer av barn i relation till personal och andra barn. Det är förskollärare som är ansvariga att skriva uppgifterna och förskolechefen som godkänner och är ytterst ansvarig för att arbetet genomförs. Det finns i planen en process med uppföljning var sjätte till åttonde vecka med utvärdering efter ett år.

Det som går att läsa ut på Trollets avdelning är början till ett arbete med handlingsplan för enskilt barn och sedan följs arbetet upp med nerskrivna observationer samt dokumenterade samtal tillsammans med vårdnadshavare. Kartläggning för enskilt barn utgår från att söka barnets styrkor, intresse, kunskaper och svårigheter. Denna information sammanfattas i en analys för att få fram en handlingsplan med åtgärder, genomförande, ansvarig och uppföljning. Oron för detta barn är påtaglig men inte lika tydligt hur arbetet förväntas genomföras. Det konstateras att det verbala språket behöver tränas men flest beskrivningar av svårigheter vid konflikter, koncentrationsförmågan och det sociala samspelet. Som metod kan

vuxenstöttning tolkas och barnets vilja att samarbeta med andra barn är en styrka. En ytterligare styrka är barnets motoriska förmåga och lek ute som oftare lyckas bättre än lek inomhus.

Arbetslaget skriver på gruppnivå fram behovet av lugn inomhus med tydliga strukturer och rutiner. Det förekommer attityd- och beteendeproblem i gruppen som lätt leder till kaos. Som ett mantra verbalt men även dokumenterat finns ”håll i och håll ut”. Begreppet är vanligt förekommande i det systematiska kvalitetsarbetet på enheten men skulle också kunna förstås på individnivå. Folkman och Svedin (2008) har beskrivet att genom att vuxna finns för barnet håller vi ihop barnets energi. Vi håller kvar barnet i lek i betydelsen att inte gå sönder utan stå ut med angrepp eller att inte bli sedd. Den vuxne håller även kvar barnet i sina tankar och tar upp det i sin famn när barnet saknar tillit och förmåga att leka.

Det finns struktur på hur undervisningen och rutinerna börjar och genomförs, i det systematiska kvalitetsarbetet, men inte hur de avslutas och övergår till något annat. Som ledstänger har barnen ihop med vuxna en närvarotavla med barnets foto/namn för när de kommit och går hem på förskolan samt en aktivitetstavla för att underlätta val av aktivitet under dagen. Aktivitetstavlan används mellan de fasta rutinerna av måltider, utevistelse eller vuxenstyrd undervisning och begränsar antalet barn i de olika rummen i rummet/stationerna på avdelningen inomhus. Det finns ingen aktivitetstavla utomhus och inte heller lika tydliga stationer som inne.

Verksamheten är organiserat i olika stationer för lek, undervisning med mera. Personalen är utspridda i lokalerna för att stötta barn på ett nära sätt för att kunna tolka mellan barn vid konflikter, följa barnens lek och aktiviteter. Förskolechefen har prioriterat färre barn i denna barngrupp och kompetensutbildning för personalen med föreläsningar som varvas med handledningar.

7.1.2 Förskolan Skogens dokumentation

I Skogens dokumentation finns flera metoder genom åren för att omväxlande stötta barns språkliga eller sociala utveckling. Metoder som Babblarna med tecken som stöd och bilder för att göra vardagen mer begriplig har använts. Arbetet på individnivå dokumenteras genom kartläggning och handlingsplan för enskilt barn. Även om det finns empatiska exempel i dokumentationen av det treåriga barnet, så slåss och sparkas barnet vid upprepade tillfällen och barnet upplevs explosivt, som vidare beskrivs om vissa barn av Greene (2012). Parallellt med att kartläggningar genomförs på grupp och individnivå samt metoder för hela barngruppen utvecklas en metod för att bemöta ett enskilt barn genom en punktlista. När personalen observerat de situationer som fungerar bra för barnet skrivs dessa ner i punktform för att genomföra så många aktiviteter som möjligt enligt punktlistan. För att punkterna ska vara meningsfulla, hanterbara och förutsägbara har personalen ett samtal med barnet för att komma överens om vilka punkter som behövs i förskolan. Sedan har personalen ett samtal med vårdnadshavarna som tar del av punkterna för att få dem genomförbara för deras barn.

Arbetet fortsätter med språket genom att träna ljud med praxis-alfabetet och mungymnastik. Målet med kommande punktlistor, som uppdateras kontinuerligt, blir att öka delaktigheten för barnet ihop med övriga barngruppen genom att öka tillgängligheten socialt. Särskilt viktigt med punkter hur de återkommande rutinerna i förskolan ska genomföras som vilken tamburplats vid av- och påklädning, plats vid måltiderna samt plats vid samlingar. Dokumentationen lägger vikt vid omsorgsdelarna i verksamheten som vila, mat och toabesök men det fortsätter att vara stort behov av stöttning av personal vid de många konflikter som

uppstår under en dag i förskolan. För andra enskilda barn på denna förskola finns liknande arbete men inte lika väl dokumenterat förrän efter att denna studie genomförts.

Förskolecheferna satsar under detta år på utbildning av personalen på de aktuella avdelningarna för att öka personalens kunskaper och ett förändrat kunnande av personalen. Personalens förutsättningar för barns lärande som fokuseras i utbildningen genom kollegialt lärande samt ett systematiskt kvalitativt arbete. Strukturer i vardagen med enskilda barns perspektiv, där vikt läggs på undervisningsmiljön för att stötta barns utveckling och lärande. Flera avdelningar skriver att arbete i mindre grupper, med färre barn, har varit mest framgångsrikt. Det har varit vardagsteknik och digitala verktyg som lett arbetet framåt för de flesta barn. Det har varit prioriterat att sträva efter läroplansmålen; öka barns förmåga att förklara, motivera och problematisera samt uppmuntra barnen till mer kommunikation. Detta har på gruppnivå lett till en god måluppfyllelse. I deras analys uppges att praxis-alfabetet och ljudning av bokstäver konstant behövde genomföras på olika sätt för att utmana alla och enskilda barn. Det var genom att spela spel, lägga bokstäver till ord med mera arbetet pågick men mest framgångsrikt var det alltid när en personal deltog/var nära. Förskolans tradition med sång, rim och ramsor var också ett arbete som gynnade språkutvecklingen hos barnen.

På verksamhetsnivå skrivs det fram att det i varje barngrupp finns barn som väcker personalens funderingar. Oftast är det i det sociala samspelet som personal oroas, när barn inte sitter still, kan koncentrera sig eller kommunicera vilket kommer att satsas kommunövergripande föreläsningar om för att öka personalen kunskap. I samband med föreläsningar finns tid avsatt för arbetslagen att reflektera och planera sin verksamhet utifrån de tankar som kommit upp. Det framkommer också en variation av undervisningssätt samt att det krävs av personal som arbetar med barn att vara ledare med god förmåga att observera, analysera och reflektera.

7.2 Under arbetet med studien

Halvvägs in i denna studie uppkom svårigheter på grund av att ett arbetslag upphörde att existera. Dessutom på grund av svårigheten som forskare, parallellt i sin anställning, bedriva utvecklingsarbete inom samma ämne som studien fokusera på. Det som såg ut att vara en fördel att forska på, alltså det ämne som för året var ett prioriterat mål att bedriva utvecklingsarbete kring i anställningen, kunde ha stjälp forskningen. För att komma vidare var det viktigt som forskare att skilja på vilka syften som fanns i olika möten och vilka dagar som det var en fördjupande forskning som pågick samt vilka dagar/möten som syftade till en utveckling av arbetet. När vi forskar tar vi reda på hur något är på djupet och bredden medan det i utvecklingsarbete konstateras ett nuläge för att komma vidare i arbetet och handlar om att genomföra förändringar för ett systematiskt mer kvalitativt arbete i fortsättningen.

Det fanns under 2017 inget arbetslag som arbetade ett helt år tillsammans, samma personal, som är med i studien. En tendens i förskolor är att byta arbetsplats för att höja sin lön eller få andra arbetsvillkor, än det är på den förskola de arbetar på. Detta påverkar studien på det viset att det inte alltid är samma personal som har dokumenterat arbetet som sedan blev intervjuade i fokusgrupperna. Däremot fanns barnen som hade en nedsatt kommunikativ förmåga kvar på samma förskoleavdelning under hela 2017. I någon barngrupp kom det till fler barn men det var inte något av de nytillkomna barnen som varit i fokus när arbetslagen blev utvalda att delta i studien.

7.3 Fokusgruppsintervjuer

Varje fråga kommer att redovisas var för sig från intervjuerna. Senare en sammanställning av var och en av de tre intervjuerna för att visa på likheter och skillnader i de tre arbetslagen. Av etiska skäl har det gjorts beskrivningar av intervjuernas svar för att inte kunna identifiera någon informants synpunkter.

7.3.1 Svar redovisas utifrån varje fråga

Ett sätt att visa vad all personal har svarat fråga för fråga för att se svaren från de tre intervjuerna som genomfördes.

7.3.1.1 *Kommunikation sker på olika individuella sätt*

Detta var en fråga som fick flera svar och liknande svar från alla tre arbetslagen. Kommunikation kan vara mimik, gester och kroppsspråk. Självklart kan kommunikationen vara verbal men det behöver den inte vara. Vi kommunicerar med händerna, genom att peka och visa för varandra. Något barn väljer att ta tag i en vuxens hand för att få den vuxne att följa med och kunna visa vad de vill kommunicera.

För arbetslagen var det viktigt med kommunikativ förmåga hos barnen för att de ska göra sin röst hörd men också respekten för att lyssna på den som pratar. Det ska vara en acceptabel kommunikation utan att någon har ljud eller gester för sig för att försvåra för den som pratar. Dessutom förekommer en hel del tyst kommunikation som inte finns ord för men är viktig för att förstå och bli förstådd. Den tysta kommunikationen innehåller då inslag av kroppskommunikation, ögonkontakt och riktning på vart kommunikationen riktas enligt intervjuerna.

7.3.1.2 *Kommunikation beroende av med vem och situationen*

”- Barn kommunicerar med mimik, kroppsspråk och verbalt hos oss”, svarade ett arbetslag. Vissa barn tar oss i handen för att visa vad de menar när vi inte förstår. När orden inte räcker för att förklara vad de vill ha. Barnen ändrar tonläge och pratar i dåtid när de leker och kommunicerar med varandra. Barnen leker mer sällan med oss vuxna men de leker inte på riktigt med oss. Denna grammatiska dåtidsform har Holm och Laursen (2014) beskrivit som återkommande i olika barns lekar.

Ett av barnen kommunicerar sina behov så personalen inte förstår. Mycket bli högljutt och störande, spelar clown för att locka med andra barn och blir arg vid tillsägelser från personal men klarar ofta tillsägelsen. Barnet har ett bra verbalt språk och känslspråk men inte alltid under intensiv lek. ”- Det blir bättre vid vuxennärhet som att spela spel”, menar personalen.

7.3.1.3 *Miljö, kläder och material kommunicerar men även tystnad*

Det skiljer flera år på barnen i gruppen och personal har i det normkritiska perspektivet undvikit att prata nedsättande om yngre och äldre. Det är annars vanligt förekommande bland förskolebarn och deras syskon att uttrycka; ”- ... liten som inte kan.”, ”- Är du en bebis eller?” och ”- Du som är så stor kan ta på dig själv.”. På detta sätt märker vi att det kommuniceras på ett nedsättande sätt mellan barnen som vi inte kan acceptera i vårt likabehandlingsarbete på avdelningen.

Personalen kan kommunicera med hur de planerar miljön. De barn som inte har ett svenskt eller verbalt språk läser av vad som erbjuds att göra i olika rum beroende av hur det är möblerat och vilket material som finns tillgängligt. Genom att lyfta fram plus-plus material och sagoböcker från en hylla till att få plats mer mitt i rummet har barnens intresse för materialet ökat.

”- Två barn med annat modersmål drog när vi introducerade dockorna i projektet”, säger en i personal.” De var med när alla hälsade på de två dockorna men sedan blev det nog för mycket prat så de gick iväg och gjorde något annat själva.”

På ett övertygande sätt kommunicerade barnen, utan att vara verbala, att de inte ansåg att det var en ömsesidig kommunikation som de kunde följa med i, på grund av att de har för litet svenskt ordförråd.

Barn och personal kommunicerar genom vilka kläder de använder till exempel om de är praktiska att leka i eller om de borde sitta still på en stol med de kläderna de har på sig. Det kan också innebära tecken på vilken kultur de har med sig, som vuxna som bär sjal på huvudet för att inte attrahera andra könet när de är äldre. Kläder kan också förstärka kommunikationen i leken. Även material, som visar på vad leken förväntas innehålla, till exempel ta och ge kaffekoppar och mattallrikar tillhör leken i ”hemvrån”, mamma, pappa och barn.

Vissa barn kommunicerar med en blick mellan barnen och vissa barn kan vuxna ge en blick som de förstår. De barnen är också bra på att komma in i ett rum och läsa av vilken stämning det är för att få vara med. Andra barn i gruppen vill ha verbal kommunikation med vuxna och ofta ställa en fråga tillbaka. Ytterligare andra barn förstår inte alls en blick, utan vi måste gå nära barnen och säga vad vi vill kommunicera.

De flesta barn kommer till en vuxen när de behöver något. Riktar sin kommunikation till den som kan påverka situationen, när till exempel ett barn är hungrigt, fryser utomhus eller vill vara med i en lek men inte kommer med de andra barnen.

7.3.1.4 Dilemma och kvalitet när personal som känner barnet bedömer den kommunikativa förmågan

Personalen vill bemöta olika barn olika beroende på vad barnen har för förutsättningar, har varit med om och har erfarenhet av. Detta sker vid flera tillfällen varje dag i vardagen men även när personalen har planering/reflektion för att stötta varandras annorlunda sätt att tänka som de inte gjorde tidigare.

Personalen bedömer barns förmåga till kommunikation, med mera, i vardagen i relation till varandra genom att lyssna på barnen, särskilt i leken. Johansson (2016) beskriver en långvarig tradition i förskolekulturen av att bedöma och observera barn som är aktiva i verksamheten. Personalen ser också att de kan fråga efter föräldrarnas förmåga att förstå sitt barn. Det är lätt att bli ”hemmablind” när man känt varandra i många år men då kan barnets nedsatta kommunikativa förmåga märkas när det kommer en ny vikarie som inte förstår barnets uttal och inte känner barnet tillräckligt för att kunna sätta de otydligt uttalade orden i något sammanhang.

Svårigheten att kommunicera har märkts på barn i personalens barngrupp när de bara vill dra sig undan och sitta i ett hörn utan att delta. När de hellre sysselsätter sig själva och inte lockas att delta i lek med andra barn. Det är svårt för personalen när barnet själv inte har intresse av lek/samspel med andra och är nöjda med att konstruera med lego på egen hand. De tror dock att barn behöver tränas i att samspela med andra innan sin tid i skolan och de kan planera för att ett barn får möjlighet att samspela med ytterligare ett barn i taget under aktiviteter. Olika material och olika rum lockar till samspel.

”-Det är svårt att göra sig hörd i denna grupp” säger en personal under intervjun.

Fokusgruppsdeltagarna pratade i mun på varandra av entusiasm, så en personal upprepar ovan stående kommentar två gånger för att få kollegorna att lyssna. Genom detta citat under fokusgruppsintervjun blev det tydligt för personalen vad de menar med att de är förebilder, inte bara i vardagen med barnen utan även under intervjun. Personalen anser att de är viktiga förebilder i sitt sätt att kommunicera för att lära fler barn att öka sin kommunikativa förmåga.

Personalen har en verktygslåda av metoder som de skaffat genom erfarenhet av flera barn genom åren och många gånger sker en bedömning på en millisekund för att avgöra om det är något hos ett barn de behöver jobba med eller inte.

Observationer sker i vardagen som de ofta delar med sig av i arbetslaget för att utveckla deras arbete med barnen. De ser att några barn är mer tysta. Vissa kommer inte in i leken. Det ser de på barns kroppsspråk som barn inte alltid ens riktar till någon. De kan se barn som går in i ett hörn ledsna eller arga och som personalen då försöker prata med. Någon drar sig bara undan och då behöver någon av personalen rikta sin uppmärksamhet mot det barnet.

Ett barn har det svårt verbalt men det går bättre för de vuxna när de går fysiskt närmare barnet. Bedömningen behöver göras av hur relationer fungerar ihop med barnets trygghet. Finns tryggheten är det lättare att komma fram i kommunikationen.

Ett arbetslag har gjort språklig kartläggning av barngruppen och genom det upptäckt mycket. Personalen trodde att vissa barn kan flera saker som det sen har visat sig att barnen inte kan. Personalen har också kommit fram till att flera barn behöver öka sin språkförståelse och språkliga medvetenhet i barngruppen. Flera barn har förmåga till samspel och kommunikation men när de är många på liten yta blir det inte lika lätt, utan djungelns lag som råder, då finns inte förutsättningarna för att kommunicera.

7.3.1.5 Tydliga strukturer i vardagen tillåter en pedagogisk flexibilitet

Personalen arbetar med vilket språkbruk barnen har till varandra. De barn som känt varandra länge har ett tufft språk och en tuff attityd till varandra men de kan ändra språket till yngre barn och de barn som går på en annan avdelning med jämnåriga barn.

Barnen behöver tydliga strukturer och regler för hur vi är mot varandra. Någon behöver en tillsägelse som kan vara svår att ta men de blir oftast inte utåtagerande utan förstår att de behöver ändra sitt beteende ibland.

Förutsättningarna för kommunikation behöver anpassas för att gynna fler. Personalen tar till vara på tillfällena i vardagen för kommunikation som de lugnare stunderna på dagen, vid måltiderna, rum som inte blir störda av att andra människor går igenom och när det är färre barn av olika orsaker.

7.3.1.6 Alternativ kommunikation och personalens förhållningssätt

Tecken som stöd använder personalen mycket och även bilder, i ett arbetslag. Bilderna kommer från bildsystem och kunde varit mer tydliga om de använt foton. Bilderna kan komma att ersätta flera av de korta samlingar de har idag mellan aktiviteter för att alla barn ska veta vad de ska göra härnäst. Det har suttit bilder på rad men skulle kunna utvecklas genom att sätta bilderna som en klocka för dagen.

Storsamling klarar halva gruppen av medan den andra halvan inte har behov av samling eller inte klarar den långa stunden där de förväntas att följa flera moment. Det är personalens ansvar att ”- visa barn hur man kan göra samlingar på ett annat sätt”, enligt arbetslaget. Ett barn följer samlingen bäst i ett annat rum och genom att vara sysselsatt med något material men kommer in till samlingen så snart hen har något att fråga eller säga i samlingen. Även om hen inte varit inne i det rum som samlingen genomförts i, har hen full kontroll på vad som har undervisats om för dagen och följer lika bra med i den aktivitet som följer efter.

Även en måltid kan upplevas lång av vissa barn som numera kan hämta mer grönsaker från en salladsbuffé och duka av när de är färdiga för att aktivera sig med något som inte stör de barn som fortfarande äter. Alla får en lugnare situation vid måltiderna och barn i behov av stöd får en meningsfullare aktivitet än att bara vänta, som förut ledde till spring på toa och annat störande.

Rätt iordningställd miljö kan visa vad barnen kan leka i olika rum. Det blir en bättre tydlighet som talar om vad som förväntas i just den miljön. Med stöd av bilder kan det vara lättare att sortera i rätt lådor och förutsägbarheten ökar för att flera barn ska kunna använda rummet tillsammans.

Individuella lösningar som inte gäller hela barngruppen har varit framgångsrikt i en barngrupp. Ett barn har en stol att sitta på medan de andra barnen sitter på mattan i samlingen. Vissa tar för sig mer än andra och det kan accepteras av arbetslaget när det inte stör undervisningen som är planerad.

Det är viktigt att barnen är trygga för att våga kommunicera och även att det har ett gott självförtroende för att våga kommunicera med många. För några behöver det vara en grupp med färre barn för att kommunicera, men ett barn kan också stöttas av att en vuxen förberett hen och till största delen talar för barnet så de andra får ta del av vad hen vill berätta.

De vuxna är förebilder genom att prata tydligt, en i taget, stötta för att hantera konflikter och dylikt. Ett samarbete med föräldrarna är framgångsrikt för att veta om det är liknande situationer hemma och i överlämning hemmet – förskolan, för att bemöta barnen på rätt sätt varje dag, som är olika varandra.

De barn som det händer mycket runt i affekt, fungerar inte kommunikationen lika bra för, även om kommunikationen är bra vid lugnare tillfällen. Sedan har personalen två barn som inte kommunicerar särskilt mycket men runt dem sker det sällan konflikter heller och då blir det svårare för personalen att komma nära. De barn som är i många konflikter är personalen ofta närmare.

7.3.1.7 Faktorer som gynnar barn med nedsatt kommunikativ förmåga

- Att fråga barnen vad de vill med, till exempel samlingen och vara lyhörd för deras svar.
- Att bemöta barn olika efter deras olika behov, till exempel när vi sätter oss till måltiderna, vem som tar mat först och att vissa barn går ifrån måltiden innan alla är färdiga.
- Att dela barngruppen i mindre grupper med färre barn efter deras behov och inte ålder. När personalen dessutom delar barnen för en undervisande aktivitet är personalen väl förberedda och arbetar mer medvetet för att öka delaktigheten i undervisningen.
- Att utan ett verbalt språk har det inte varit lätt att delta i lekar med andra barn i denna grupp. Utan verbalt språk blir barn lätt utanför och inte lika delaktiga. Några klarar sig bra med ett tydligt kroppsspråk men inte ens det har alla barn i denna grupp.
- Att barns delaktighet är svårare i den fria leken där vissa barn står mer tillbaka och när andra barn tar för sig. Viktigt att fånga tillfällena de dagar då det är färre barn, för personalen jagar upp sig när det är många barn. Det märks genom att den fria leken kan få ta längre tid när det är färre barn medan rutinerna behöver följas tydligare när det är fler barn.
- Att alla barn kan vara delaktiga på sitt sätt, som inte är lika för alla barn. Många gynnas när den stora barngruppen delas in i grupper som har färre barn och vuxna.

7.3.1.8 Alla barn kan kommunicera på olika sätt

Denna sista fråga i fokusgruppsintervjun var det ett arbetslag som inte svarade på och de två andra arbetslagen lämnade i diskussionen den aktuella barngruppen som de arbetade om just för stunden. Svaren kommer inte att finnas med senare i redovisningen då de inte blev aktuella i studiens syfte utan diskuterar flerspråkiga barns förväntade kommunikativa förmåga och barn med en diagnos som innebär annorlunda kommunikativa förmåga men där barnen får stöttning från andra enheter än bara förskolan.

Personalen svarar att visst alla kommunicerar och först tänker de på barn som har andra språk men visst kommunicerar de barnen mycket på olika sätt. Personalen har tidigare erfarenhet av barn med autismsdiagnos där kommunikation var svårare. Perceptionen var annorlunda genom att se fler detaljer än andra barn, som skulle tolkas och sedan fanns inte energi kvar till att kommunicera. Det var också en annorlunda taktil känsla hos dessa olika barn i användandet av kläder, blöjbyten, tvätt av mun och händer och så vidare men det fanns kommunikation även om det var vid få tillfällen.

7.3.2 Svar redovisas för varje arbetslag

En redovisning för att se svaren från varje arbetslag med något olika förutsättningar och olika kunskap samt erfarenhet av att arbeta med barn i nedsatt kommunikationsförmåga.

7.3.2.1 Intervju ett.

Detta är ett arbetslag som ser så många kommunikationsmöjligheter i sitt arbete på förskolan. Den verbala kommunikationen är en liten del av all kommunikation som förekommer. De ser alla former av kroppsspråk som förekommer hos barnen och som de själva använder sig av för att vara tydliga. Kroppsspråk kan här vara gester, mimik, tonfall men kommunikation finns också i deras miljö samt det material som förekommer. Som alternativ och kompletterande kommunikation använder de aktivt tecken som stöd och bilder för att förstärka det talade språket och öka delaktigheten för flera barn på avdelningen. Även vilken klädkod de har på jobbet eller vilket hår/utseende någon har kan påverka och kommunicera vad de har för förhållningssätt.

Det är särskilt genom ett normkritiskt förhållningssätt som personalen förändrar sitt sätt att tänka och uttrycka sig som utvecklar verksamheten. På gruppnivå finns det relationella perspektivet i hur barn är mot varandra och tillsammans. Även om tid inte alltid finns för att genomföra allt arbete under de bästa tänkbara förutsättningarna skapar personalen lärandetillfällen genom att ta till vara på situationer som uppkommer. De framgångsrika tillfällen personalen haft med ett eller flera barn har arbetslaget som vana att delge varandra för att kunna se barns förändrade kunnande.

Det pågår en förändring av miljöer, material och syftet med olika aktiviteter som utgår från barnens behov med ett bibehållet ansvar hos de vuxna. Barnens delaktighet dokumenteras genom digitala verktyg för att utveckla arbetet och låta alla, som enskilda barn ha möjlighet att vara med i förändringsprocessen.

Många tankar finns hos personalen kring arbetet med flerspråkighet och interkulturalitet i förskolan. Det är inte lika lätt för barn att följa avdelningens arbete när de vistats kort tid i Sverige och det blir ibland energikrävande för de barnen att följa med i kommunikationen. För detta arbete finns en gemensam reflektion i arbetslaget för att hitta olika verktyg att nå barn med ett annat modersmål än svenska. Det redan pågående arbetet med bilder och tecken som stöd är gynnsamt men personalen utmanar även sig själva genom att öka sin kunskap och ta fram mer material som ökar barns delaktighet i förändringsarbetet. Arbetet gynnas också av det nära samarbetet personalen har med barnens familjer för ökad förståelse för varandra.

Med en så orolig barngrupp har det krävts stor medvetenhet och engagemang för att bygga trygga relationer och komma till barnens utveckling och lärande i förskolan. Arbetslaget har använt sig av varierande arbetsmetoder och ett tydligt förhållningssätt i barngruppen och i arbetet med enskilda barn. Här finns flera olika verktyg för att alla och enskilda barn har getts förutsättningar att öka sitt kunnande, som personalen kan kommunicera mellan varandra och till andra runt omkring dem. Det förekommer idag ett flertal sätt att kommunicera på denna avdelning.

7.3.2.2 Intervju två

Kommunikation uppstår, utvecklas och lärs in i vardagen på denna förskoleavdelning. Personalen fungerar som förebilder genom att tydligt kommunicera med varandra och barnen. Mer gynnsamma situationer är vid måltiderna, lek i ett mindre, ostört rum och vid vissa tider på dagen. I ett förebyggande och hälsofrämjande arbete förbereds barnen verbalt av personalen inför nästa aktivitet, till exempel vilka kläder de behöver ta på sig i hallen för att kunna gå ut. Personalens medvetna arbetssätt kommuniceras på ett tydligt sätt vad barnen behöver känna till inför alla, även om det är vissa barn som har ett större behov av tydlighet än andra barn.

Som verktyg och komplement till det verbala språket används kroppsspråk, mimik och ögonkontakt. Med dessa äldre förskolebarn är det mer sällan som kommunikationen behöver kompletteras med att barnen behöver visa för en vuxen, men det har också förekommit. Det finns många tankar i arbetslaget kring den tysta kommunikation som förekommer och vad den betyder i olika sammanhang. I kommunikationen mellan barn, särskilt i lek, märks barnens förmåga att ändra tonfall och tempus för att visa på att det sker i leken.

Genom åren har denna barngrupp erfarenhet av boksamtal, bli sedda och lyssnade på samt varierade språkliga aktiviteter i helgrupp och delade i grupper med färre barn. När alla barns språkliga förmåga kartlagts framkom att barngruppen är starka i uttal, ordproduktion, meningsbyggnad, samspel, kommunikation och uppmärksamhet. Det fortsatta språkarbetet blir att utmana barnens språkförståelse och språkliga medvetenhet för att öka deras kunskande. Arbetslaget har som tanke att genomföra detta i strukturerade språksamtal med färre antal barn vid varje tillfälle. Dessa tillfällen kan kompletteras med Före Bornholms modell (Lundberg och Sterner, 2010) för att särskilt gynna språksvaga och flerspråkiga barn.

För några barn kan det ha störst betydelse att personalen fortsätter sitt medvetna vardagsarbete med återkommande reflektioner av vad olika barn har för behov. Detta för att bemöta dem just där de barnen har behov av stöttning. Genom trygga relationer kan barn som sällan väljer att kommunicera sina behov, tystlåtna barn eller barn som lätt stammar när de vill tala, ändå kan komma till tals och vara delaktiga i förskolans verksamhet.

Detta var ett annorlunda arbetslag, 2017, genom att de arbetat tillsammans under lång tid/flera år och utvecklat en förmåga att delge varandra reflektioner i vardagen som omedelbart påverkat verksamheten och påverkat deras kommande arbete. Under studiens senare del och under fokusgruppsintervjun hade ett första personalbyte skett i arbetslaget, vilket märktes under intervjun när personalen ibland förklarade tydligare betydelse av olika begrepp än under deras tidigare arbete.

7.3.2.3 Intervju tre

Alla barn på denna avdelning har kommunikationsförmåga enligt personalen men den skiljer sig åt mellan barnen. För vissa räcker det med en blick men för andra barn behövs en nära och muntlig kontakt och för ytterligare andra finns kommunikationen i mimik samt kroppsspråk. Detta innebär utmaningar varje dag i en grupp med så många människor.

För att alla och enskilda barn ska vara delaktiga gynnas verksamheten av att dela gruppen i fler grupper med färre barn och vuxna i undervisning, aktiviteter och lek. För enskilda barn behövs olika anpassningar som att vara nära en vuxen, ha en bestämd plats, en stol på samlingen och så vidare.

Röststyrkan har betydelse för barns möjlighet att kommunicera men även deras förmåga att använda sig av mimik eller kroppsspråk för att bli förstådda och förstå vad någon annan vill säga. Något barn har en medvetenhet kring sin oförmåga till uttal som hen ändå kan kommunicera till andra barn och att hen ännu inte har lärt sig men kommer att kunna det senare. Ett gott självförtroende samt trygga relationer med vuxna och barn ökar möjligheten för alla att kommunicera sina behov, förstå och bli förstådda. En sådan sak som att den vuxne sitter ner när ett barn vill kommunicera något kan göra skillnad för barnet.

På avdelningen finns olika grad av intresse för att samspela med andra eller att välja att sysselsätta sig själv, vilket är bra för arbetslaget att känna till och kunna förhålla sig till. Förskolans uppdrag kan ses som ett ansvar för att erbjuda alla och enskilda barn möjlighet att under särskilda förhållanden, med material som intresserar, prova att öka sina lekkontakter samt kommunikationsförmåga. Genom att ta ett vuxenansvar har personalen, på ett för barnen tryggt sätt, kunnat erbjuda barn som inte brukar leka med varandra en aktivitet som gett ökat vänskap.

Personalen anser att lek och socialt samspel utvecklas lättare med en bättre kommunikativ förmåga. Några barn som är yngre eller senare i sin kommunikativa förmåga hamnar här lättare i konfliktsituationer än andra barn. Personalen på avdelningen har då en roll av att försöka tolka eller kommunicera sin uppfattning för att öka barnens förståelse för varandra och situationen. Blir tolkningen fel har flera barn förmåga att uttrycka ”-Det var inte så jag menade.” vilket också är en kommunikation som blir viktig i en konfliktsituation.

Observation av lek och vardag ger personalen underlag för bedömning av barns kommunikationsförmåga i ett relationellt perspektiv. Varierande verktyg gynnar sedan barnets utveckling och lärande för att sträva efter att nå så långt som möjligt under deras tid på förskolan. Att personalen är medvetna förebilder för barnen är ett sätt som ger barn möjlighet att kommunicera. Personalens kunskap och erfarenhet av barns kommunikativa förmåga ger arbetslaget förhållningssätt att utveckla detta område på avdelningen.

8 Sammanfattande resultat och diskussion

Det fanns både likheter och skillnader i de tre avdelningarnas dokumentation. Alla hade dokumenterat arbetet på grupp- och verksamhetsnivå. En avdelning hade inte någon dokumentation på individnivå innan studien men påbörjade det arbetet i slutet av studien. I fokusgruppsintervjuerna gick en del svar i varandra vilket kan hittas i redovisningen av intervjusvaren. Det finns en bredd av sätt som personalen kommunicerar på, på de här två förskolornas, tre avdelningar, som deltog. Redan i svaren på de tre första frågorna framkommer barns delaktighet och rätten att få göra sin röst hörd som viktig för barns möjligheter att kommunicera. De finns även tankar hos personalen om att respektera kommunikationen och barnens förmåga att lyssna, lika mycket som att uttrycka sig i kommunikation.

8.1 Skriftlig beskrivning av barns nedsatta kommunikativa förmåga

I dokumentationen beskrivs på individnivå tidigt att barn med nedsatt kommunikativ förmåga behövde träna sin verbala språkförmåga och att de barnen hade återkommande svårigheter med att koncentrera sig över kortare tid, samspela med andra och ofta hamnade i konflikter. Styrkor var för dessa barn deras motoriska förmåga och att det fungerade bättre utomhus än inne. Den vanligaste metoden för personalen var att stötta enskilda barn genom att vara nära dem samt dela barngruppen i fler grupper med färre barn. Det verbala språket stöttades genom tecken och bilder, som stöd till personalens verbala språk, som tydliga förebilder. Som treåringar hade det verbala språket kompletterats av att slåss och sparka samt skrämna andra barn i gruppen. Det genomfördes punktlistor som visade på hur personalen bemötte det enskilda barnet för att få det att fungera och det fungerade bra på olika sätt för olika barn. Punktlistan var en överenskommelse mellan barn, föräldrar och personal för att få verksamhetens återkommande rutiner att fungera och som återkommande uppdaterades för att vara aktuella.

På grupp- och verksamhetsnivå dokumenterades att det behövdes tydliga strukturer och rutiner under dagarna. Arbete med språkutveckling för alla barn i gruppen genom olika metoder som följs upp och utvärderas i det systematiska kvalitetsarbetet på respektive förskolenhet. Det fanns oro hos personalen i dessa barngrupper som leder till kompetensutveckling som föreläsningar i hur de kan arbeta med barn som inte sitter still, kan koncentrera sig eller kommunicera. Föreläsningarna innehåller kunskap om barn med beteendeproblem i förskolan med inläsning av två böcker och nätverk mellan förskolepersonal för att öka personalens kunskap. Det är organiserat tid för att personalen ska kunna planera verksamheten i samband med fortbildningen och det framkommer av dokumentationen att det fanns varierande sätt att undervisa utifrån förutsättningarna i olika grupper.

8.2 Grunder för att bedöma barns kommunikativa förmåga

Bedömningen av barns nedsatta kommunikationsförmåga sker oftast i vardagen genom observationer av personal. Leken nämns återkommande som en aktivitet då personal observerar barns kommunikation. För att bekräfta personalens bedömning kan de ihop med vårdnadshavarna få en bild av ett barns förmåga men även vikarier eller annan personal som inte träffar barnet varje dag kan ha en bild av barnets förmåga att förstå och göra sig förstådd. Bruce (2016) visar på att förstå och göra sig förstådd är centralt för allt lärande – kunskapande, men även en förutsättning för våra sociala relationer – ”vänskapande”, för att fungera som människor. Det kan också vara barn som reagerar på andra barns förmåga att uttrycka sig som väcker personalens funderingar och fått dem att planera för att öka kommunikationen inom en barngrupp.

Personalens bedömning av ett barns kommunikativa förmåga genomförs aldrig endast av det verbala språket utan som en helhet, med kroppsspråk med mera i ett sammanhang som leken, måltiden och andra situationer på förskolan. Det är i ett relationellt perspektiv som personalen genomför sin bedömning. Hur barnet förstår och blir förstådd är återkommande för att bedöma ett barns sätt att kommunicera. Ett arbetslag kompletterade sina observationer med den inte normerade kartläggningsmetoden TRAS (Espenakk et al., 2013) och bedömde att barngruppen som helhet hade god kommunikativ förmåga men att förutsättningarna i verksamheten inte alltid var de bästa. Det är en barngrupp med 25 barn och tre personal på en

liten yta inne, där det lätt blir hög ljudnivå och mycket rörelse med alla personer. Då fick barnen sämre möjlighet att kommunicera än när de delade gruppen att vara inne/utomhus, vid olika måltidsbord och fler rum på förskolans torg än bara avdelningen.

Denna bedömning som genomförts av de studerade arbetslagen genom helhet, omsorg och lärande av pedagogisk dokumentation som de reflekterat över beskriver Johansson (2016) som en transformativ bedömning. Hon menar att det är viktigt att ställa sig frågan på vilka grunder bedömningen genomförts. I en linjär bedömning refererar bedömningen till tecken på lärande med ett fördefinierat mål att nå. På förskolan är det främst icke-linjära bedömningar som riktas mot en odefinierad framtid.

Vidare kan transformativ bedömning innebära växelspel mellan bedömningspraktiker på såväl mikro- (individ och grupp), institutionell (exempelvis hem och förskola), kommunal (till exempel huvudmän och chefer) som på makronivå (stat, vetenskap, marknad och civil sfär). (Johannsson, 2016, s. 31)

Det är i tre års ålder som Bruce (2016) kan avgöra barns språkliga och kommunikativa förmåga. De flesta barn klarar av det språkliga symbolspråket och förstår samt uttrycker sig förståeligt. Andra barn får en snubbeltråd i språket som kan följa dem kortare eller längre tid med en språklig sårbarhet som följd.

I Danmark genomför, enligt Holm och Laursen (2014), förskolan en språklig utvärdering av alla treåringar för att upptäcka vilka barn som har ett specialpedagogiskt behov, hur det går för tvåspråkiga barn och för att utvärdera om barnet har en åldersadekvat språkutveckling. Det är materialen *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* och *Vis, hvad du kan* som används. Detta har inte använts i de kommunala förskolor i Sverige som studerats, utan en helhet med observationer i lek och aktiviteter har gjorts för att få fram en bedömning av barns kommunikativa förmåga vilket de danska testen inte lyckas med.

Framgångsfaktorer i kartläggnings- och arbetsmetoder är de som låter personalen komma nära barnen och visar vad barnen tänker samt kommunicerar på ett annorlunda sätt. I utkast med förslag till ny läroplan för förskolan uttrycks det i avsnittet om lek; ”Personalens fysiska och medvetna närvaro leder till att kommunikationen mellan barnen stöds och att konfliktsituationer förebyggs” (Skolverket, s 4, 2017).

8.3 Personalens anpassningar för att gynna barns kommunikationsförmåga

Anpassningar för att gynna barn med nedsatt kommunikativ förmåga går att läsa ut både i dokumentation av enskilt barn och i strategier för barngruppen på gruppnivå i fokusgruppsintervjuerna. Det kan vara tydligast och mest medvetet hos personalen vid den planerade undervisningen och de aktiviteter som är lärarledda. Dessa aktiviteter nämns ofta som samlingar som återkommer under dagen eller veckan. Det finns överenskommelser med enskilda barn om att ha en speciell plats, stol, närhet till vuxen, att gå ifrån och komma tillbaka med mera. Hur lång tid dessa aktiviteter pågår påverkar ofta barn i nedsatt kommunikativ förmåga. Ansvar för att alla barn har tagit del av undervisningen ligger hos personalen och genomförs ibland genom att ett barn förbereds innan hela gruppen tar del av aktiviteten eller efter genom att se materialet från undervisningen ihop en till en eller i en grupp med färre barn.

På alla dessa avdelningar beskrivs återkommande rutiner och fast struktur som viktigt för att barnen ska vara trygga. Vissa undantag kan finnas en dag när det är få barn närvarande, men det är sällan dessa rutiner och strukturer ändras för då skapar det så stor oro i barngruppen och arbetslaget. Dagen blir förutsägbar, begriplig och förhoppningsvis meningsfull genom att alla och enskilda barn samt personal känner igen sig. Vid flera tillfällen har de trygga relationerna mellan vuxna och barn setts som en förutsättning för att utveckla och lära sig kommunicera.

Kommunikation sker på dessa avdelningar på så många sätt från den verbala till blickar, mimik, kroppsspråk och gester som kan ske tyst. De kommunicerar med händerna eller genom att gå iväg och visa något samt på en avdelning använder de tecken och bilder som stöd för kommunikationen.

8.4 Stöd för barn med nedsatt kommunikativ förmåga

Ett stöd för ett barns kommunikativa förmåga är enligt denna studie färre barn i gruppen eller att dela en stor barngrupp i grupper med färre barn. Personalen fångar tillfällen under dagen då kommunikationen kan vara lättare som vid måltider, när barnen leker uppdelade i olika rum och rum som inte andra passerar när de har en aktivitet eller lek. Rum, material och var personalen är placerad kan gynna barns möjligheter att kommunicera. Närheten till personal kan gynna kommunikationen då det ofta sker konflikter runt vissa barn eller tvärtom är barn som tystnar och drar sig undan leken om inte personal finns i närheten. Personalen ses som förebilder med ett tydligt verbalt språk och ett förhållningssätt för att gynna kommunikationen och förståelsen mellan olika personer.

Ett nära samarbete med vårdnadshavarna har framkommit som positivt i olika delar av studien. Det kan vara för att ta reda på hur vårdnadshavarna upplever deras barns kommunikationsförmåga men även hur personal och vårdnadshavare kan arbeta tillsammans, för att öka kommunikativa förmågan för barnet samt vid överlämnandet hemmet – förskolan för att bemöta barnet på bästa sätt varje dag. Broberg (2012) menar att det är vuxnas (föräldrar och personals) kommunikation och samsyn om först det basala som mat och vila men sedan det mer abstrakta som värderingar som ger barnen förutsättningar att utvecklas och lära sig det behövs ett samarbete omkring. Dessutom ska inga barn bli lämnade på förskolan utan alla barn ska bli överlämnade från föräldern till personal i förskolan.

Trygga relationer med personal och andra barn påverkar barns förmåga att vilja och kunna kommunicera. För en del barn behövs det en uppbyggd relation för att förstå barnets sätt att kommunicera med få ord, kroppsspråk och mimik samt kunskap av ett sammanhang runt barnets intresse, styrkor och kunskap för att tolka barnets kommunikation.

Att lyssna och respektera den som berättar fanns med i svaren från fokusgruppsintervjuerna. För att veta vad ett barn tycker, vill och har för tankar behöver de andra barnen och all personal lyssna på när ett barn berättar. Det är inte acceptabelt att ett annat barn hoppar upp och gör ljud eller gestikulerar när något barn försöker berätta något. Däremot kan det som berättas behöva förstärkas med frågor, bilder eller på annat sätt för att förstås och personalen behöver leda samtalet för att öka kommunikationen och nå förståelse.

8.5 Arbetet i förskolans vardag

Redan när läroplanen för förskolan reviderades 2010 fanns diskussioner om att skriva in det arbete som sker i förskolans vardag men vad gör då förskolan när det är fest.

Referensgrupperna som lämnade förslag på revidering kom inte fram till något bra sätt att formulera arbetet i vardagen och det skrevs då inte in i läroplanen. I denna studie framkommer det däremot med tydlighet att det är i vardagen som personalen kartlägger, bedömer, planerar med mera, de förändringar och förbättringar som genomförts.

Förutsättningarna i vardagen planeras på de tre avdelningarna genom att dela den stora barngruppen i grupper med färre barn vid planerad undervisning, måltider vid flera bord och för att gynna kommunikation i leken mellan barn.

En men inte lika mycket de två andra avdelningarna använder tecken och bilder som stöd för undervisningen och kommunikationen. Under fokusgruppsintervjun uppger det behovet av att kunna kommunicera med de barn som inte alltid använder ett verbalt språk och de barn som har ett annat modersmål.

8.6 Pedagogisk flexibilitet

Det kan vara svårt att få en samsyn hos personalen om alla barn är inkluderade i en undervisningsstund när barn till och med kan befinna sig andra rum, än där undervisningen sker. De flesta barn sitter i en cirkel på en matta och följer det personalen har planerat men ett barn satt bara en liten stund. När det barnet inte får ordet hela tiden väljer hen att gå ut i ett annat rum och bakom en avskärmning bygga med klossar. Efter en stund kommer hen tillbaka till de andra för att titta vad de har för material, lämna en kommentar och går ut till sitt pågående bygge igen. När sedan alla i gruppen ska gå utomhus för att följa upp undervisningen är hen med och blir ibland uppdaterad av en personal men oftast är det inte nödvändigt utan hen vet vad som förväntas och uppskattar mer att delta aktivt i undervisning utomhus än inomhus. Personalen diskuterade då om de kan säga att barnet varit inkluderat, exkluderat eller segregerat från den övriga gruppen. Förutsättningarna för att detta barn ska kunna lyssna aktivt och kunna koncentrera sig är genom att oftast få vara en bit bort från de flesta barnen och personalen. Genom flera år tillsammans har detta dokumenterats och finns överenskommet mellan barn och personal för att få det att fungera. Stöttningen finns inte i att en personal behöver vara nära barnet men genom ett förtroende för att barnet kan ta ett visst ansvar för situationen. Detta kan kanske bäst förklaras med en pedagogisk flexibilitet för att gynna barnets utveckling och lärande.

Ett arbetslag har både en stol i cirkeln för ett barn när det är samling, ett barn i en personals knä och en personal som leder samlingen/undervisningen. Det är inte alla barn som kan välja att sitta på en stol utan den finns bara där för ett barn och likadant med personalknäet.

Alla försöker sitta kvar vid matbordet och prata när de ätit upp maten men ett barn går alltid ifrån när hen är färdig. På en annan avdelning kan alla när de vill under måltiden gå och hämta mer mat, ofta från salladsbuffén och duka av när de är färdiga. De som går ifrån får ändå hålla sig på blickavstånd från en personal och sysselsätta sig med något som de klarar själva samt som inte låter så de stör de barn som fortfarande äter.

Alla avdelningar planerar verksamheten för alla och enskilda barn där den pedagogiska flexibiliteten är stor för att gynna enskilda barns behov av stöttning för att kunna delta i verksamheten. Det är barnets behov som avgör vilka anpassningar som genomförs för kortare eller längre tid. Förskolans tradition att arbeta på gruppnivå mer än individnivå har gjort att det stöd något barn har behov av planeras och genomförs för att alla ska delta utefter sina olika behov enligt den dokumentation som finns på avdelningarna.

Personalens bedömning av alla och enskilda barns kommunikativa förmåga genomförs främst genom observationer i vardagen. Det är i vardagen de utvecklar sitt arbete utifrån barnens behov och bedömningen kan göras på ”en millisekund” eller genom observationer som de reflekterar över i arbetslaget till en transformativ bedömning. Dock finns denna reflektion inte alltid nedskrivet i det systematiska kvalitetsarbetet eller på annat sätt.

Det är i ett relationellt perspektiv arbetslagen genomför arbetet för alla och enskilda barn för att öka barnens kommunikativa förmåga. Innan ett resultat av detta arbete kan synas har de arbetat med att bygga upp trygga relationer med barnen och strävat efter ett nära samarbete med deras föräldrar. De återkommer också till deras förhållningssätt att vara nära barnen, tydliga förebilder som leder arbetet och återkommande förbättringar av arbetet utifrån barnens behov.

Det kan vara svårt att utläsa av resultatet hur pass inkluderade barnen varit i verksamheten med anpassningar som ibland erbjudit barnen ett annat rum under vissa aktiviteter. Det är genom samtal med barnen och överenskommelser som det framträder en pedagogisk flexibilitet hos personalen som gynnar dessa barns utveckling och lärande för en ökad kommunikativa förmåga.

8.7 Kritisk analys

Personalens medvetna förhållningssätt och arbete utvecklar dessa barns kommunikativa förmåga genom stöttning av barns placering i rum, individuella förväntningar på barn, individuella överenskommelser mellan barn – personal och strävan att samarbeta med föräldrarna. Det visar sig sårbart när personal byts ut på avdelningarna och det finns lite eller ingen dokumentation för att följa upp arbetet med något individuellt barn. Skriftlig dokumentation saknas när arbetet följs upp och utvecklas verbalt i vardagen inom arbetslaget. Individuella insatser dokumenteras inte i det systematiska kvalitetsarbetet på grupp och verksamhetsnivå och blir då en systematisk brist när inte förutsättningar för arbetet redovisas i sin helhet. Det är alla och enskilda barns utveckling och lärande som är ett uppdrag att utveckla samt utvärdera i förskolans verksamhet.

De barn som blivit bedömda sena i sin kommunikativa förmåga deltar och är inkluderade på avdelningen/förskolan efter sin förmåga. Då de inte har ork, förståelse, upplever aktiviteten meningsfull eller hanterbar för dem, finns flera anpassningar för att barn ska kunna delta efter sin förmåga. Personalen ser att barnen deltar även om de är i ett annat rum och de bedöms inkluderade i alla aktiviteter under en dag med alla dessa anpassningar som genomförs. I styrdokument för förskolan ska det vara ett barnperspektiv av verksamheten men om vi dessutom tar barnets perspektiv och frågar barnet om det anser sig delaktigt kan vi få veta om de känner sig inkluderade. Ett annat sätt att förstå detta dilemma är att utgå från en pedagogisk flexibilitet i verksamheten där det i alla delar av förskolans vardag sker anpassningar för alla och enskilda barn för att öka deras delaktighet efter individuella förutsättningar.

Det är mycket arbete som genomförs utan att det dokumenteras, reflekteras över skriftligt, eller utvärderas för att kvalitativt och systematiskt förbättra arbetet. Personalens arbete förändras med deras erfarenheter men saknar ibland vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet som styrker arbetet med att barnen utvecklar sin kommunikativa förmåga.

8.8 Vidare forskning

Barn i denna studie blev bedömda sena språkligt i sitt verbala uttal och sena i sin sociala kompetens, att samspela med andra barn och ibland även med vuxna. När det genomfördes bedömning av barns sena kommunikativa förmåga gjordes det som främst observation i olika sammanhang för att få en helhetsbedömning. Inte av logoped eller som i Danmark genom test utan genom observation av personal som kände barnen. Ett systematiskt kvalitativt arbete utifrån analys är möjlig i en transformativ bedömning av alla och enskilda barn samt kan ge förutsättningar för att planera arbetet att stötta barns utveckling och lärande.

Miniscalaco (2016) beskriver tidig språkstörning av förskolebarn och att det kan ha samband med andra diagnoser som framträder tydligare senare i barns skolålder. I denna kommun stämde statistiken med Miniscalcos (2016) forskning att fem till sju procent av förskolebarnen hade en sen språkutveckling, med de som framkom kommunövergripande 2016. Förskolans arbete finns med i början av barns utveckling och lärande som sedan tas vid av grundskolan med en så bra förberedd övergång som möjligt.

Det finns ibland ett undvikande av att bedöma enskilda barn hos personal, även om personalen vet att förskolebarn har en nedsatt kommunikativ förmåga. I förskolans styrdokument är det på grupp- och verksamhetsnivå som förskolan systematiska kvalitetsarbete skrivs och visar på utveckling medan det i studien visat sig att enskilda barns utveckling och lärande behöver följas för att se en förändring. Genom dokumentation genomförs en transformativ bedömning (Åsén, 2015) på grupp- och organisationsnivå på de aktuella förskolorna men inte alltid för det enskilda barnet och enligt förskolans uppdrag i läroplan för förskolan. Det är genom anpassning av verksamheten som alla och enskilda barn ska få stöd i sin utveckling och lärande med hänsyn till deras behov och förutsättningar enligt Skolverket (2016).

Undvikandet av transformativ bedömning upplever jag som ett dilemma i förskolan att hantera för de barn som inte följer en förväntad utveckling. Senare i samma läroplan (Skolverket, 2016) beskrivs hur arbetet förväntas visa sig i dokumentationen där det på ett värderingsfritt och på ett inte utpekande sätt skulle kunna skrivas hur alla och enskilda barn har utvecklat och lärt sig. Genom uppföljning, utvärdering och utveckling i det systematiska kvalitetsarbetet ska det framgå hur de olika målområdena har uppnåtts som förskolan strävat efter. Kvalitén kan bli högre genom nedskrivna dokumentation som förskolechefen och ny personal i arbetslaget kan ta del av.

Det kan också diskuteras hur ofta det sker en sammanställning av ett barns hela tid på förskolan för att analysera och förbättra verksamheten för barn som de i studien. Det framkommer inte heller tydligt i denna studies dokument hur samarbetet mellan förskolan och vårdnadshavarna har påverkat barnets möjligheter till utveckling och lärande vilket kan vara en faktor att gå vidare med i kommande studier.

Efter denna studie kan ett annat sätt att dokumentera, följa upp och utvärdera vara ett arbete att komma vidare med i den aktuella kommunen där studien genomförts. Allt för att systematiskt och på ett kvalitativt sätt säkerställa att förskolan gör allt de kan på bästa tänkbara sätt utifrån de kunskaper och erfarenheter som finns i förskolan.

Det är inte de goda arbetsmetoderna som leder till ett förändrat kunnande hos barnen utan kunskap för ett förändrat förhållningssätt. Saknas förståelsen för en metod, engagemang att genomföra samt ingen som håller i och håller ut blir det inga mätbara resultat i barnens förändrande kommunikationsförmåga. I denna studie fanns ett pågående arbete som systematiskt förändras för att gynna barns kommunikativa förmågor.

9 Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (Red.), (2009). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. & Liberg, C., (2010). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Broberg, M., Hagström, B. & Broberg, A., (2012). *Anknytning i förskolan. Vikten av trygghet för lek och lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Brogren, L. & Isaksson, A., (2013). *Språkutveckling – teori och praktik i förskolan och förskoleklass. Att upptäcka, utforska och utveckla språk*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A. & Sventelius, E., (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B., Lavesson, A. & Wigforss, E., (2006). *Språksnabben*. Lund: Kunskapsutveckling i Lund AB.
- Denscombe, M., (2014). *The Good Research Guide. For small-scale social research projects*. New York: Open University Press.
- Dillner, M. & Löfgren, A., (2013). *Rätt att leka. Hur barn med autism kan erövra leken hemma, i förskolan och skolan*. www.pavus.se: Pavus utbildning.
- Edefelt, D., (2016). *Utmaningar i förskolan. Att förebygga problemskapande beteenden*. Stockholm: Gothia fortbildning.
- Espenakk, U., Frost, J & Klepstad, M. (2013). *TRAS. Observation av språk i dagligt samspel*. Ängelholm: Nypon förlag.
- Folkman, M.-L. & Svedin, E., (2008). *Barn som inte leker – från ensamhet till social lek*. Stockholm: Liber AB.
- Garsten, C., (2004). 7. Etnografi. I Gustavsson, B., (red.) (2004) *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Gerland, G. & Aspflo, U., (2009). *Barn som väcker funderingar. Se, förstå och hjälpa förskolebarn med en annorlunda utveckling*. www.pavus.se: Pavus utbildning.
- Gerrbo, I., (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg: Göteborgs universitet <http://hdl.handle.net/2077/30583>
- Greene, W., R., (2012). *Att bemöta explosiva barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Hedström, H., (2014). *Barn som oroar – bemötande och metoder i förskola och i förskoleklass*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Hejlskov Elvén, B. & Edefelt, D., (2017). *Beteendeproblem i förskolan. Om lågaffektivt bemötande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Holm, L. & Laursen, H. P., (red.) (2010). *Språklig praxis i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. M., (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Göteborg: <http://hdl.handle.net/2077/46830>

- Lundberg, I. & Sterner, G., (2010). *Före Bornholmsmodellen – språklekar i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Miniscalaco, C., (2016). *Språkstörning*. Hämtad 2016-08-22, från Gillberg Neuropsychiatry Centre Sahlgrenska Academy.
- Nilholm, C., (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C., Wallberg, H. & Hedevåg, K., (2016) *Ett begrepp i blåsväder*. <http://specialpedagogik.se/ett-begrepp-i-blasvader/> Hämtad 2018-01-02.
- Nordberg, A., (2015). *Speech, Language and Communicative Ability in Schoolaged Children with Cerebral Palsy and Speech Impairment*. Göteborg; University of Gothenburg.
- Nylund, M., Sandback, C., Wilhemsson, B. & Rönnerman, K. (2010). *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Palla, L., (2016). *Åtgärdsprogram i förskolan? Specialpedagogers motstånd och alternativ*. Socialmedicinsk tidskrift 2/16.
- Pape, K., (2016). *Lekfullt samspel i förskolan*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Rönnerman, K., (red.) (2012). *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS nr. 2008:562. (2008). *Diskrimineringslagen*. http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567 Hämtad 2018-10-04.
- Skolverket, (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98, Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2013). *Allmänna råd med kommentarer Förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2016). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98, reviderad 16*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2017). *Läroplan för förskolan. Utkast 1: 2017-09-11*. www.skolverket.se
- Strid, A., (2016). *Bygg barns ordförråd*. Stockholm: Natur & kultur.
- Ström, K., (2013) *Excellens, likvärdighet och fokus på lärande – ett finländskt perspektiv på inkludering*. <https://www.dafolo-online.dk> Tidskriften Paideia, nr. 5, 2013.
- Stukát, S., (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet, (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 20 september 2017 från, <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wolff, U. (2014). *Strukturerad träning gynnar barn med dyslexi*. Göteborg: Göteborgs universitet. www.gu.se/omuniversitet/aktuellt/nyheter/detalj/strukturerad-traning-gynnar-barn-med-dyslexi
- Åsén, G. & Vallberg Roth, A-C. (2012). *Utvärdering I förskolan – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 6:2012.
- Åsén, G., (2015). *Utvärdering & pedagogisk bedömning i förskolan*. Stockholm: Liber AB.

10 Bilagor

10.1 Bilaga 1

Utbildningsvetenskapliga fakultetsstyrelsen Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Med tur kan jag göra ett bra arbete eller genom ett systematiskt kvalitetsarbete som specialpedagog!

Kvalitetsarbete genom aktionsforskning (PDA 107)

Göteborgs universitet 7,5 hp. HT-15 och VT-16

Examinator: Anette Ohlin

Författare: Marie Kjellsson

Innehållsförteckning

Förutsättningar	3
Presentation	3
Arbete som pågår på förskolorna	3
Övergripande arbete i kommunen	3
Det specialpedagogiska systematiska kvalitetsarbetet	4
Dokumentationsarbetet på förskolorna	4
Syftet med denna studie	4
Frågeställning	5
Process	5
Fokus i utvecklingsarbetet	5
Aktioner	6
Verktyg	6
Motivering och reflektion till valda verktyg	7
Resultat	7
Analysen	7
Reflektionsbok	8
Enkäten	10
Svar på frågan vad personalen vill ha stöttning med	10
Svar på frågan vilka förväntningar de har på mig som spec.ped.	11
Sammanfattning och slutsats	12
Vad vill personalen på förskolorna ha stöttning i genom handledning och konsultation för förskollärare, arbetslag och förskolechefer av specialpedagog?	12
Hur vill personalen ha stöttning, i vilken form och på vilket sätt?	12
Vilka arbetssätt kan jag som specialpedagog använda för att möta upp mot personalen förväntningar?	12
Reflektioner	13
Referenslista	14
Bilaga 1. En enkät i kursen PDA 107	15

Förutsättningar

Detta är en studie över hur specialpedagogens arbete ser ut på förskolorna i en kommun. Här finns en presentation av förutsättningarna och vad som pågår på de aktuella förskolorna. Det skrivs hur det systematiska kvalitetsarbetet och dokumentationen genomförs innan syftet med studien och dess frågeställningar redovisas.

Presentation

Denna studie är genomförd i en mindre västsvensk kommun med en centralort och två byar i en geografiskt spridd kommun. Som enda specialpedagog i förskolorna arbetar jag på sex förskolor med totalt 26 avdelningar som är organiserade i tre enheter med var sin förskolechef, två förskolor var. Det fanns under studiens genomförande ca 520 barn inskrivna och ca 90 personal.

Arbete som pågår på förskolorna

Kvalitetsarbetet på de sex förskolorna där jag arbetar skiljer sig åt beroende på organisation av enhet och från att avdelningar driver sitt systematiska kvalitetsarbete utifrån faktorer som barngrupp, material, miljö och personalens olika kompetens vilket ger skiftande kvalitet i verksamheterna som Sheridan och Pramling Samuelsson (2009) samt Sheridan (2007) beskriver. Enheternas systematiska kvalitetsarbete skiljer sig också genom hur förskolechefen styr verksamhetens mål och metoder för det systematiska kvalitetsarbetet. På olika sätt syns det att Skolverket (2006) finns med i alla enheters arbete men på några avdelningar syns också hur aktionsforskningen (Rönnerman, 2012) har fått genomslag i verksamheten. Där finns det en gemensam drivkraft som systematiskt ökar medvetenheten om arbetets innehåll och strävar efter att höja kvalitén. För att jag ska kunna genomföra aktionsforsknings projekt blir det viktigt att jag kan komma till de delar där specialpedagogiska arbete förekommer för att hitta hur det arbetet ska kunna kvalitetssäkras systematiskt. Styrkor och svagheter i det egna kvalitetsarbetet är skillnaderna mellan enheterna. Det som är en styrka hos någon kan vara en svaghet hos andra. Till exempel förutsättningar med planeringstiden. Alla enheter utvecklas på olika sätt och kan i de bästa av världar delge varandra goda exempel. Med bra anpassningar till de olika verksamheternas behov finns möjlighet för alla att nå så långt som vi kan, med de något olika förutsättningarna i upptagningsområde, styrning av och i verksamheten, erfarenheter och vetenskaplig grund m.m.

Övergripande arbete i kommunen

Kommunövergripande mål i verksamhetsplanen för kommunen är bl.a. att alla elever ska vara behöriga till gymnasieskolan m.m. Bildnings- och omsorgsnämnden har egna mål och enheterna har satt sina mål i sin enhetsplan. Det refereras till förskolans styrdokument i enhetsplan och på skiftande sätt i personalens pedagogiska dokumentation. På olika sätt stöttar läroplanens mål (Skolverket, 2010) och vetenskaplig forskning arbetet på förskolorna men som Rönnerman (2012) beskriver är det vid analys av den insamlade dokumentationen som arbetet sätts i samband med tidigare forskning och systematiskt utvecklas. Inte som tidigare att det sattes mål, pågick en process och utvärderades för att sätta andra mål nästa läsår som det beskrivs av Holmlund och Rönnerman (1995). Det skiftar mellan verksamheterna hur styrdokumentet och den vetenskapliga grunden visar sig i verksamheternas genomföranden beroende på olika förutsättningar. Faktorer som barngrupp, material, miljö och personalens olika kompetens ger skiftande kvalitet i verksamheterna som Sheridan och Pramling Samuelsson (2009) och Sheridan (2007) beskriver. Verktygen för kvalitetsarbetet skiftar också mellan enheterna då de utgår från verksamhetens olika behov och från olika förskolechefers förväntningar. Allt systematiskt kvalitetsarbete i kommunen

följs upp och redovisas i enhetsplanerna flera gånger per år och redovisas i verksamhetsplanen för kommunen.

Det specialpedagogiska, systematiska kvalitetsarbetet

Det har inte funnits så många inslag av att en handling (aktion) har lett till den andra utan mer av att jag påbörjat-genomfört-avslutat handlingar hittills. Detta beroende på att jag har vikarierat på tjänsten en termin i taget men också med min utvecklingspedagogiska bakgrund där kartläggningen varje läsår, ihop med politiska mål, har gett de arbete jag prioriterat att arbeta med. Sedan har det arbetet avslutats för att ta tag i nästkommande politiska mål, kommande läsår. Mål för verksamhet respektive avdelning men inte särskilt för mitt arbete som specialpedagog då det går in i de sex olika förskolornas pågående arbeten, där jag förväntas stötta verksamheterna. Som mål för mig har i en enhetsplan funnits mitt arbete att ta fram en Modersmålsplan för förskolorna i kommunen. Kommande mål som jag ansvarar för blir att se att det sker en fortsatt progression i barns lärande i övergången mellan förskola och förskoleklass/fritidshem samt utveckla mitt arbetssätt i handledning och konsultationer i det systematiska kvalitetsarbetet.

Dokumentationsarbetet på förskolorna

Det pedagogiska dokumentationsarbetet på förskolorna är utvecklingspedagogiskt (Sheridan och Pramling Samuelsson, 2009) eller Reggio Emilia inspirerat (Åberg och Lenz Taguchi, 2005). För att dokumentationen ska bli pedagogisk krävs en reflektion och sedan kan den användas ihop med andra dokument för att utgöra den systematiska kvalitetsredovisningen. Skolverket (2012) ställer även den pedagogiska dokumentationen mot traditionella barnobservationer i ett av sina kapitel där det ena är framåt tänkande respektive att det andra bara kan konstatera barns utveckling utan tanke på att arbeta vidare med barnens styrkor och möjligheter utifrån deras intressen. Palmer (2012) beskriver den pedagogiska dokumentationen för att synliggöra processer i arbetet och som underlag för bedömning av verksamhetens kvalitet. Sheridan (2007) förespråkar bl.a. att fokus flyttas från aktivitet till lärandeobjekt. Innehållet får då styra aktiviteterna och valet av metod att dokumentera, utvärdera och redovisa kvalitet. I aktionsforskningen är fokus på att personalen ska förstå sammanhang i vardagen och se sig själv och sina möjligheter i relation till förutsättningar och mål. Så som denna kurs. Då blir aktionsforskning ett sätt att tydliggöra och förbättra det egna arbetet.

Syftet med denna studie

Läroplanen (Skolverket, 2010) anger mål som förskolan ska sträva emot för att barnen ska utvecklas och lära sig. Efter dessa gemensamma mål för förskolan utformar förskolan egna mål utifrån barngruppen och enskilda barns förutsättningar. Enligt Skolverket (2012) är det genom att visa på relationerna mellan barn och lärmiljöer som det blir möjligt att forma och omforma verksamheten i vardagen så den gynnar barns lärande och utveckling samt att verksamheten blir trygg, rolig och lärorik. Sheridan och Pramling Samuelsson (2009) lyfter att genom kartläggning av förutsättningarna på förskolan kan arbetsprocesser bli effektivare och genom resultat och måluppfyllelse upptäcks faktorer att förbättra för att höja kvalitén. Det görs för barnens utveckling och lärande med ett vuxenperspektiv på barnen samt ibland med barns perspektiv då barnen säger/ visar sin mening. Genom att arbeta med olika metoder, förhållningssätt relaterat till Läroplan (Skolverket, 2010), allmänna råd (Skolverket, 2006 och 2013) övriga styrdokument får vi fram hur arbetet kan formas av personal i förskolorna. Uppifrån genom gemensamt satta mål för kommunen prioriterat av förskolechefen respektive underifrån efter kartläggning som finns på varje enskild avdelning. För mig har en kartläggning av hur jag kan prioritera arbetets uppdrag gett mig tids- och innehållsfokus för

att utvärdera vad jag hunnit och hur det arbetet har utvecklats termin för termin under vikariatet. Palmer (2012) ser att i ett utforskande arbetssätt blir den pedagogiska dokumentationen en oundgänglig agent/kraft. Det finns olika verktyg och pedagogisk dokumentation för att synliggöra de olika kunskapsområdena i verksamheten samt att dokumentationen binder ihop arbetet till ett "hjul". Syftet med detta arbetssätt beskriver Sheridan (2007) är för att synliggöra vad kvalitetsarbete och kvalitetsutveckling är. Det är för att stödja förskolans arbete och stärka professionens språk. Arbetet sker i aktionsforskningen systematiskt, som i en spiral, där aktioner bygger arbetet vidare. Kompetensutveckling och verksamhetsutveckling följs åt. Olika steg i spiralen blir planera-ageraobservera-reflektera utifrån personalens vardag för att förändra den egna praktiken. Slutligen dokumenteras detta förändringsarbete. Det har varit demokratiska arbetsformer där samtalet blivit centralt för lärandet. Förskollärare, arbetslag och förskolechef utför det systematiska kvalitetsarbetet på förskolorna med stöttning av specialpedagog i handledning och konsultation. Vid något tillfälle av mig som ansvarig vilket då beskrivs i någon enhetsplan för den förskolan.

För att som specialpedagog förbättra och utveckla det specialpedagogiska arbetet på förskolorna i en kommun har följande frågeställningar ställts i studien;

Frågeställning

- Vad vill personalen på förskolorna ha stöttning i genom handledning och konsultation för förskollärare, arbetslag och förskolechefer av specialpedagog?
- Hur vill personalen ha stöttning, i vilken form och på vilket sätt?
- Vilka arbetssätt kan jag som specialpedagog använda för att möta upp mot personalens förväntningar?

Process

Här beskrivs hur utvecklingen har skett i studien genom det som fokuserats som utvecklingsområde och blivit aktioner som sedan utvecklats genom verktygen i studien. Fokus i utvecklingsområdet Mitt fokus för utvecklingsområde var att bemöta förskolans verksamheter i den specialpedagogiska handledning och konsultation som finns beskrivet i tredje delen av Skolverket (2013). Dessa arbetsuppgifter ville jag i min tjänst som specialpedagog ha som aktioner utifrån ovan beskrivna kvalitetsarbete genom aktionsforskning (Rönnerman, 2012). Specialpedagogarbetet belyses olika i de tre enhetsplanerna men utifrån styrdokumentet ser jag det som viktigt att arbeta för alla barns möjlighet att nå målen i förskolan. Som Jacobson Hemgren (2004) beskriver när hon genom aktionsforskningen fått ord för vad hon gör när hon handleder och det kanske jag har till viss del men däremot är det svårare för mig att formulera vad konsultationerna innebär. Konsultationerna kan också vara dokumenterade men sällan analyserade för en vidareutveckling. En hel del arbete genomför jag för att ibland avsluta allt för tidigt och då återkommer en liknande frågeställning, över tid, hos samma arbetslag. Det skulle kunna gå att arbeta med på andra sätt än idag. Konsultationerna kan vara bokade med en eller några personer eller ske spontant när jag träffar någon och jag vet mer sällan vilket innehåll som kommer upp. Inför en serie av handledningar är mitt uppdrag oftast specificerat i ett uppdrag och jag har möjlighet att förbereda och efter arbeta handledningen. Även ramen för vilket rum och under hur lång tid, handledningen förväntas pågå är bestämt i förväg. Respons får jag från tillfälle till tillfälle och det finns möjlighet att lyfta förväntningar. Det är mer osäkert, åtminstone för mig, vad en fråga i konsultationer har haft för förväntningar. Det kan vara att reda ut begrepp, hitta material eller litteratur i olika ämne och då stöttar jag med det eller hänvisar vidare till någon som vet mer.

Ofta är det svårt att hitta en tid med arbetslaget som även Mohss (2013) beskriver. Det blir sällan någon uppföljning, mer än vid något tillfälle om jag kommer med t.ex. material, som skulle kunna leda arbetet vidare systematiskt och kvalitativt. Som en annan specialpedagog i kommunen uttryckte det är konsultationerna ”kittet” som håller ihop allt annat vi gör men ibland undrar vi vad vi gjort en dag när hela dagen blivit insprängd med olika samtal. Det är då intressant att ta reda på hur konsultationerna systematiskt kan utvecklas för en högre kvalitet. Förutsättningarna är oftast att prata i en tambur, utan att det får ta tid från verksamheten och ska helst innehålla en quick fix på ett dilemma. Med flera förskolor blir det dessutom olika över tid hur möjligheten finns för konsultationer och då måste jag medvetet fördela min arbetstid för att finnas för alla. Annars arbetar jag där jag har uppdrag att genomföra. Almanackan bokas av möten med olika syften men konsultationerna blir sällan ens införda i almanackan innan eller i efterhand. Uppdragen kan initieras av personal eller förskolechefer men är alltid förskolechefen medveten om. Konsultationerna kan komma som frågor utan att alltid förskolechefen behöver känna till dem.

Aktioner

Mina aktioner är samma som de verktyg jag använder mig av i studien. Reflektionsboken kan ses som den beskriven av Björndal (2005), en strukturerad loggbok med en sida för beskrivande och en sida för tolkande och reflekterande. Där framkommer på vänster sidan de planerade och spontana möten jag har dag för dag och på högersidan de reflektioner som funnits efter mötena. Det går att urskilja handledningar och konsultationer som de möten som genomförs flera gånger under en dag. Handledningarna följer ofta denna ordning; Orienteringsmöte - Utmanande frågor/fortbildning - ökad kunskap och erfarenhet, men konsultationer och andra möten i vardagen är mer osäkert var, hur och vad de innehåller. Som en andra aktion ville jag ta fram vad mina uppdrag är enligt examensbeskrivningen, den presentation av mitt arbete jag genomförde i augusti 2014 på varje enhet och specialpedagogens roll i den nyligen antagna Barn- och elevhälsoplanen i kommunen och sedan se hur de överensstämmer med de förväntningar som finns hos personalen på dessa uppdrag för att lägga upp mitt arbete.

Verktyg

För att ta reda på min två första frågeställningar, vad och hur personalen vill ha stöttning, skickade jag ut en enkät till all personal (förskolechefer, förskollärare och barnskötare). Från dokumenten ovan (examensbeskrivning, presentation i kommunen aug.-14 och Barn- och elevhälsoplanen) formulerade jag två enkätfrågor för att fråga personalen vad de vill ha stöttning med från mig och vilka förväntningar de har på mig som specialpedagog. Då jag anser att alla personalkategorier på förskolan har betydelse för att genomföra ett bra arbete med de barn som är i behov av särskilt stöd, anpassningar eller extra anpassningar valde jag bort bakgrundsfaktorer som personalens erfarenhet i yrket, utbildning, ålder, kön och anställningsform. Det var bara de med tillsvidare anställning som fick enkäten då arbetet gäller över längre tid och de som kan ge mig uppdrag att arbeta utifrån. Sammanlagt delades enkäten ut av mig till 75 personer då några var sjukskrivna eller hade semester under denna period och gavs två påminnelser via en elektronisk plattform. Det fanns en mindre belöning för inkomna enkäter och efter två veckor hade 70 % svarat. Databearbetningen skedde via cirkeldiagram för de båda frågorna och för de åtta + nio svarsalternativen. Resultat och analys skedde i januari 2016.

Det var givande med en reflektionsbok (Björndal, 2005), men den behövde bli snävare med bara det jag arbetar med mellan de bokade mötena i kalendern, så den fortsatte jag med. För att sedan avgöra vilka av dessa frågor jag får som är relevanta för mitt uppdrag som specialpedagog var det berikande att i en enkät (bilaga 1) utgå ifrån vilka förväntningar det finns på min yrkesroll samt vilka förväntningar som återkommer hos flera i personalen. Stämde det som jag genomför i vardagen ihop med förväntningar som finns hos personalen. Kan jag få bekräftelse av att jag prioriterar rätt bland alla de uppgifter jag har att fylla i yrket som specialpedagog.

Motivering och reflektion till valda verktyg. För att komma underfund med min vardag som specialpedagog var någon form av loggbok det naturliga valet och det lyftes även som styrka bland verktygen i denna kurs. Vilken form av loggbok kan sedan behöva förfinas ytterligare för att svara på forskningsfrågorna. När jag gjort en dokumentationsgenomgång av yrkesrollen väcktes frågan att ta reda på vad personalen som jag arbetar tillsammans med har för syn på denna yrkesroll som specialpedagog. Enkäten (se bilaga 1) som verktyg kunde nå flest personal.

Då aktionsforskningen har en dubbel funktion enligt Rönnerman (2012) kommer dessa aktioner både att gynna det långsiktiga och systematiska arbetet samt medvetandegöra förskolans personal om det specialpedagogiska arbetet för att jag ska kunna agera. Detta är mitt sätt att gräva där jag står, då jag haft funderingar på det systematiska kvalitetsarbetet som specialpedagog. Resultat Cirkeldiagram kommer att varvas med förtydligande/förklarande text av mig som genomfört aktionerna för att visa på resultatet.

Analysen

Min första aktion utifrån dokumentationen blev att utveckla reflektionsboken för att jämföra med enkäter för att systematiskt öka kvalitén i vardagen. Den andra aktionen blev att parallellt med reflektionsboken skicka ut enkäter i december till all tillsvidare anställd personal. Analysen gjorde jag utifrån de resultat jag sammanställt i min dokumentation för att få en helhetsbild. Som Sheridan och Pramling Samuelsson (2009) beskriver skedena i analysprocessen har jag i första skedet sammanställt alla resultat av reflektionsbok och enkäterna. I andra skedet läste jag och fångade helheter samt mönster. Det fanns då likheter mellan reflektionsboken och enkäterna i de två mest återkommande kategorierna. I det tredje skedet delades informationen upp för att fokusera på vissa delar var för sig för att öka min förståelse för resultatet. Det blev då uppenbart att det fanns flera mindre frågor och två områden som oroade fler personal. Slutligen i fjärde skedet återigen analysera och tolka informationen och resultatet i sin helhet. Det fanns ännu inte så mycket av förändring av specialpedagogiska arbetssätt i analysen men ur reflektionsboken går det att läsa: När jag fick enkäten och läst igenom den började jag tänka efter. Vad är det jag vill ha hjälp med och vad kan du göra för oss (citat från personal genom utdrag ur reflektionsbok 160120). Då enkäten fick ett värde för personalen att bli medveten om vilka uppdrag som ingår i specialpedagogens yrkesroll.

Enligt Rönnerman (2012) har det i analysfasen haft betydelse vilka kunskaper forskaren har för att förstå vad den insamlade informationen säger. I denna aktion finns ett inifrån perspektiv då jag forskar på min egen praktik som kan behöva relateras till hur det ser ut för andra specialpedagoger på förskolor men även skulle kunna ha betydelse att relatera till andra yrkesgrupper inom barn- och elevhälsa med liknande förutsättningar att arbeta.

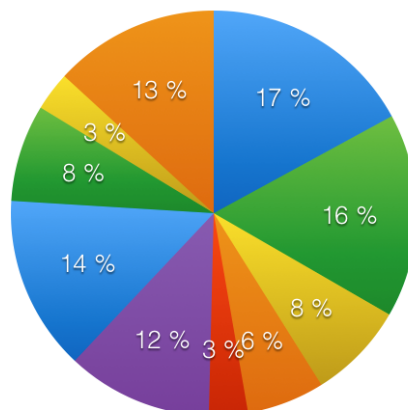
Reflektionsbok

Min första aktion blev att ta reda på vad mina dagar fylls med genom en reflektionsbok. Fram till i december har allt funnits med i min reflektionsbok för att sedan i januari snäva in tratten och undersöka några ofta förekommande frågeställningar som jag ställs för i vardagen. Efter att ha skrivit reflektionsbok i oktober-november ser jag ett återkommande mönster. Platser det förekommer att jag blir konsulterad på är i tamburer, före eller efter andra bokade möten, när jag sitter och arbetar i ett personal- eller arbetsrum. De uppkommer ofta när någon ser mig. Mer sällan att de visste att jag skulle komma och därför har sparat en fråga till mig. Inte heller på barnkonferenser och bokade möten utan när vi möts spontant. De börjar ofta med ”-Vå bra att du kom, jag skulle fråga om...” Eller ”-Du som vet...” Några gånger är det ömsesidigt att jag vet att det kan finnas frågor då personalen har fått veta placering av barn, haft samtal med föräldrar o dyl, därav titeln till studien, men det är inte alltid. Jag får frågor, som jag nämnde tidigare, vid spontana möte men även tillfällen då någon ringer eller mailar en fråga. Det kan vara ogenomtänkt eller funderingar som återkommer utan att ha rutiner för att gå vidare med dessa tankar.

Det kan vara rent praktiska frågor som jag kan hänvisa till var de hittar svar på, vem de ska vända sig till eller som jag kan återkomma med t ex material men... ibland blir jag mer osäker på vad frågorna betyder. Då blir personalen uppenbart inte nöjda med ett svar i farten och ger ingen senare återkoppling till mitt eller deras arbete. Det har funnits möjlighet att boka observation och reflektion tillsammans på deras planeringstid då vi mer uttömmande kunnat gå igenom deras fråga men det är inte heller alla som vill. Min ledtråd att hålla i är deras konkreta fråga och när jag återkopplar blir svaren allt ifrån att de vill prata om något annat till att de pratar om sitt görande, inte tankar, i frågan. Här finns en känsla hos mig att det skulle gå att öka kvalitén genom att ge frågorna tid, diskutera/formulera om frågorna, vända på perspektiven, skaffa kunskap och mycket mer.

Efter förändringen att bara följa upp det som inte är bokad i min almanacka som möten och handledningar kunde jag göra följande sammanställning. Det framkommer 10 innehållsliga kategorier, se nedan i cirkeldiagrammet, från v 2-10, 2016. Kartläggningar och utbildning av andra förekommer inte särskilt ofta under dessa veckor men finns det mer av andra tider på året. Övergång förskola-grundskola förekommer mer för mig vid denna tid på året innan förskollärarna tar över med besök och samtal. Mina studier och handledningar finns det mer av när jag genomför denna kurs i aktionsforskning.

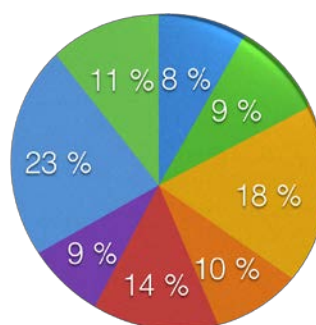
- Språk 17%.
- Socialt, samspel el. uppmärksamhet 16%.
- Kartläggning/utredning 8%.
- Orientering/uppföljning 6%.
- Föräldrasamverkan 3%.
- Organisation/vistelsetid 12%
- Övergång förskola-grundskola 14%
- Arbets- och förhållningssätt 8%.
- Utbilda andra 3%.
- Mina studier och handledning 13%.



Cirkeldiagram 1. Sammanställning av reflektionsbok v 2-10, 2016, med tio olika kategorier.

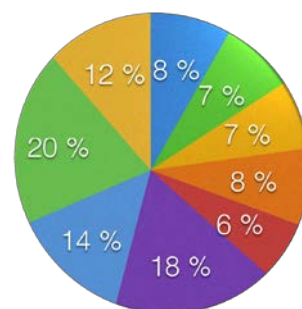
Enkäten Av de 70 % av totalt 75 personer som fick enkäten är svaren fördelade på följande sätt mellan de två frågorna vad de vill ha stöttning med respektive vilka förväntningar de har på mig som specialpedagog.

Svar på frågan vad personalen vill ha stöttning med.
 Det blev 200 kryss på den första frågan fördelade på de åtta svarsalternativen:
 Blå 8%. Kartläggning/analys i arbetet.
 Grön 9%. Bollplank vid planering/uppföljning.
 Gul 18%. Skrivande av Handlingsplan för enskilt barn.
 Orange 10%. Konsultation med fortbildning, litteratur, vetenskaplig forskning o.dyl.
 Röd 14%. Konsultation med material som t.ex. bildsystem, TAKK o.dyl.
 Lila 9%. Konsultation vid föräldrasamtal.
 Blå 23%. Konsultation vid oro över barn.
 Grön 11%. Handledning med arbetslaget under minst en termin.



Cirkeldiagram 2. Sammanställning av första enkätfrågans åtta svarsalternativ. Övervägande vill flest ha "konsultation vid oro av barn". Sedan vill många ha "stöttning vid skrivande av handlingsplan för enskilt barn" och "konsultation med material som t.ex. bildsystem, TAKK o.dyl."

Svar på frågan vilka förväntningar de har på mig som specialpedagog.
 Det blev 196 rangordnade siffror på den andra frågan fördelade på nio svarsalternativ:
 Blå 8%. Någon som ser helheten i verksamheten.
 Grön 7%. Stöttar det främjande och förebyggande arbetet för tillgänglig lärmiljö.
 Gul 7%. Arbeta med specialpedagogiskt förändringsarbete och förskoleutvecklingen.
 Orange 8%. Arbeta för att förbättra, förändra förhållningssätt och arbetssätt, i syfte att utveckla goda lärmiljöer.
 Röd 6%. Analysera lärmiljöer och bidra med kunskap.
 Lila 18%. Erbjud handledning och vara en kvalificerad samtalspartner.
 Blå 14%. Vid behov delta i samtal med föräldrar, barn, personal och förskolechef.
 Grön 20%. Stötta vid fördjupade observationer av enskilt barn eller barngrupp.
 Gul 12%. Samverka med externa kontakter som BVC, logoped, habilitering.



Kategorierna som enkätresultatet redovisas genom/utgår från den presentation som genomfördes i kommunen av det specialpedagogiska arbetet i augusti 2014 respektive specialpedagogens roll i Barn- och elevhälsoplanen för den aktuella kommunen som antogs i ledningsgruppen i september 2015. Resultaten sammanställdes i olika diagram för att vara översiktliga och möjliga att arbeta vidare med.

Sammanfattning och slutsats

Analysen visar vad och hur arbetet ska genomföras systematiskt för att öka kvalitén i den aktuella kommunen i denna studie finns då svaren utifrån frågeställningarna.

- Vad vill personalen på förskolorna ha stöttning i genom handledning och konsultation för förskollärare, arbetslag och förskolechefer av specialpedagog? Det är vid oro av barn som personal vill ha konsultation och att personal vanligast oroas av barns språk-, eller socialsamspelets-utveckling. Det kan då bli aktuellt att specialpedagog stöttar vid skrivande av handlingsplan för enskilt barn eller med material som t.ex. bildsystem, TAKK o.dyl. Det kan bli aktuellt att se mer till barns rättigheter och delaktighet för enskilda barn eller barngruppen för att se att de lär sig och utvecklas utifrån sina förutsättningar enligt läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010).
- Hur vill personalen ha stöttning, i vilken form och på vilket sätt? Personal vill ha stöttning vid fördjupade observationer av enskilt barn eller barngrupp genom att få handledning och/eller en kvalificerad samtalspartner för att bolla med. Som Jacobson Hemgren (2004) beskriver handledning som ett sätt för personal att få stöd och reflektera över sitt arbete vilket kan leda till utveckling av arbetssätt. Vid behov kan specialpedagog delta i samtal med föräldrar, barn, personal och förskolechef och samverka med externa kontakter som BVC, logoped, habilitering, neuropsykiatriska utredningsteam o.dyl.
- Vilka arbetssätt kan jag som specialpedagog använda för att möta upp mot personalens förväntningar? Det blir då för mig att starta processen, om den inte redan kommit igång i arbetslaget och med förskolechefen, för att ringa in problemet och bolla med arbetslaget samt sortera vilka lösningar som kan vara möjliga. Tiden för att möta arbetslag måste vara flexibel från min sida som även Mohss (2013) skriver genom att känna till förskolors planerings- och

reflektionsstunder. Det är sällan möjligt att arbeta direkt med barnen och mer effektivt att personalen själva kommer underfund med vad och hur de kan stötta barnet och barngruppen i vardagen. Fortbildning till personal blir som Mohss (2013) beskriver ett sätt att förebygga och främja barns utveckling och lärande. Även planering av verksamheten och organisering kan ses ur ett annat perspektiv som specialpedagog än arbetslag, förskollärare och förskolechef. Slutsatserna dras utifrån den information som analyserats och tolkats med koppling till tidigare arbeten/forskning och litteratur inom området. Det blir då en analys och värdering av aktionen som Rönnerman (2010) skriver.

Reflektioner

Denna studie gav mig inga förvånande resultat utan bekräftade vad tidigare specialpedagoger på samma tjänst i denna kommun och specialpedagoger med liknande tjänster i andra kommuner prioriterar bland sina uppdrag. För mig var det ett sätt att få bekräftelse av personalen att det jag lägger min arbetstid på också är det som personalen vill ha stöttning med av specialpedagog. Underlaget i studien kan då ge mig prioriteringar i det specialpedagogiska utvecklingsarbetet i fortsättningen och leda till kommande aktioner i det systematiska kvalitetsarbetet. Det har inte getts utrymme i enkäten, för personalen, att komma med ytterligare idéer om vad de vill ha specialpedagogisk stöttning i på förskolorna men kunde vara intressanta i ett kommande utvecklingsarbete.

Utifrån det resultat som framkom blir det först ett fortsatt arbete för mig med att i nästa aktion arbeta vidare med stöttning av barnens språk. En kartläggning av min kompetens och arbetssätt samt se personalens arbetssätt för att kartlägga, planera och analysera barns språk med olika erfarenhet och på ett vetenskapligt sätt. För alla barn kan vi ha ett språkarbete för att förebyggande och främjande stötta språkutvecklande och -lärande. Några barn kommer vi kartlägga djupare och bredare för att följa deras språkutveckling och stötta vid språknedsättning.

Parallellt kommer också en aktion för att stärka personalens kunskaper och arbetssätt med barn som har sociala samspels-svårigheter att fortlöpa, som också kom ur resultatet i denna studie. Där börjar kartläggningen utifrån enskilda barn eller avdelningar medan fortbildningen har börjat i handledningar av mig, genom att all personal på KU-dagen i mars 2016 lyssnade på Ulrika Aspeflos föreläsning "Barn som väcker funderingar" och i oktober 2016 en föreläsning av Bo Hejlskov Elvén. Det kan vara intressant att diskutera hur detta kan komma att utvecklas i vardagen på förskolorna när det framkommit från så stor del av förskolornas personal. Rönnerman (2012) förklarar att det är ur den egna praktiken som förändringarna i arbetet kan komma att utvecklas och inte ur en generell modell för åtgärder. Det är då också större grund för att förändringen blir varaktig över tid. För mig var det inga förvånande resultat men bekräftelse av arbetet och hur arbetssätt kan utvecklas för att systematiskt öka kvalitén. Med en fortsatt aktionsforskning i mitt arbete kommer jag att systematiskt kunna öka kvalitén med specialpedagogiska förändringar.

Som Mohss (2013) beskriver är de uppdrag specialpedagoger får via förskolechef när det finns formulerat en fråga och processen redan är igång mer specifik än de vi fångar i farten. Då behöver specialpedagogen gå in och hjälpa till att hitta ett systematiskt helhetstänkt kring verksamheten.

Att hjälpa till att sortera för att komma fram till det som är det egentliga problemet kan också behövas ibland och sedan att tillsammans med arbetslaget bolla för att hitta lösningar som sedan provas på förskolan (Mohss, 2013). Att på detta sätt genom aktionsforskning bygga sitt arbete på vad som kommit upp tidigare kan ses som ett förebyggande och främjande

specialpedagogiskt arbete på förskolorna. Det blir ett sätt för mig att ta fram fortbildning och förbereda personal på vanligt förekommande frågeställningar som Mohss (2013) har med i sin studie. Det blir en utmaning att fortsätta att sprida dessa erfarenheter och få fler att delta i förändringarna med mig i framtiden.

Referenslista

Björndal Cato, R. P., (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm; Liber.

Gerland, g. & Aspeflo, U., (2015). *Barn som väcker funderingar. Se, förstå och hjälpa förskolebarn med en annorlunda utveckling*. Pavus utbildning AB.

Hejlskov Elvén, B. (2014). *Beteendeproblem i skolan*. Stockholm, Natur & Kultur.

Holmlund, K. & Rönnerman, K. (1995). *Kvalitetssäkra förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Jacobson Hemgren, U. 3. Lekande lärande. I Persson, S. & Rönnerman, K. (Red.) (2004). *Handledningens dilemma och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Lander, R. (2006). *Programteori och studentinflytande i en universitetskurs*. Interna rapporter 06:13. Göteborg: Göteborgs universitet.

Mohss, N., (2013). *Specialpedagogik i förskolan - från medicinska diagnoser till problemorienterat synsätt*. Uppsala: Uppsala universitet.

Palmer, A. (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Rapport nr. 12:1276. Skolverket.

Rönnerman, K. (2010). Aktionsforskning - en väg mot kvalitet och förbättring. I Nylund, M., Sandback, C., Wilhelmsson, B., & Rönnerman, K. *Aktionsforskning i förskolan trots att schemat är fullt*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Rönnerman, K., (2012). *Aktionsforskning i praktiken - förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund; Studentlitteratur.

Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Barns lärande: fokus i kvalitetsarbetet*. Stockholm: Liber.

Sheridan, S. (2007). *Dimensions of pedagogical quality in preschool*. International Journal of Early Years Education.15(2), s. 197-217.

Skolverket, (2006). *Allmänna råd för kvalitetsredovisning*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket, (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98, Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket, (2013). *Allmänna råd med kommentarer Förskolan*. Stockholm: Fritzes.

Åberg, A. & Lenz Taguchi, H., (2005). *Lyssnandets pedagogik*. Stockholm: Liber.

Bilaga 1

En enkät i kursen PDA 107. Kvalitetsarbete genom Aktionsforskning.

I min andra aktion behöver jag hjälp av dig för att reda på hur jag ska arbeta systematiskt kvalitativt. Då enkäten är anonym behöver du ta kontakt med förskolechef eller mig som annars via mail eller samtal, för att jag ska veta att just du/ ni vill ha stöttning med något. Dessutom har elevhälsan på grundskolorna ställt fråga två muntligt till grundskolans personal under höstterminen för att vi ska bli bättre på vårt arbete utifrån Barn- och elevhälsoplanen i Bollebygds kommun.

Fråga 1; Vad vill du i din arbetssituation ha stöttning i specialpedagogiskt av mig som specialpedagog? Ett eller flera kryss över punkten.

Kartläggning/analys i arbetet.

Bollplank vid planering/uppföljning.

Skrivande av Handlingsplan för enskilt barn.

Konsultation med fortbildning, litteratur, vetenskaplig forskning o.dyl.

Konsultation med material som t.ex. bildsystem, TAKK o.dyl.

Konsultation vid föräldrasamtal.

Konsultation vid oro över barn.

Handledning med arbetslaget under minst en termin.

Fråga 2; Vilka förväntningar har du på min roll som specialpedagog? Alla punkter ingår i mitt uppdrag men jag måste prioritera min tid. Sätt siffror framför punkten hur du prioriterar som det viktigaste (du behöver inte fylla i nio siffror men gärna 1, 2 & 3).

Någon som ser helheten i verksamheten.

Stöttar det främjande och förebyggande arbetet för tillgänglig lärmiljö.

Arbeta med specialpedagogiskt förändringsarbete och förskoleutvecklingen.

Arbeta för att förbättra, förändra förhållningssätt och arbetssätt, i syfte att utveckla goda lärmiljöer.

Analysera lärmiljöer och bidra med kunskap.

Erbjuda handledning och vara en kvalificerad samtalspartner.

Vid behov delta i samtal med föräldrar, barn, personal och förskolechef.

Stötta vid fördjupade observationer av enskilt barn eller barngrupp.

Samverka med externa kontakter som BVC, logoped, habilitering, neuropsykiatriska utredningsteam o.dyl.

Tack på förhand! Resultatet redovisas under vt-16. Marie Kjellsson Specialpedagog på förskolorna.

10.2 Bilaga 2



GÖTEBORGS UNIVERSITET

170315

Hej!

Jag heter Marie Kjellsson och arbetar som specialpedagog samtidigt som jag kommer att genomföra en studie till masterexamen. Det intresserar mig särskilt att forska kring barn som ibland har svårare att få stöd i sin utveckling. Min uppfattning är att de flesta barn utvecklas och lär sig naturligt med stöttning till och från i förskolan. Några barn får mycket stöttning från förskolan, BVC, habilitering och logopedier m.fl. men några barn finns mitt emellan och får inte tillräcklig eller rätt stöttning. Dessa barn väcker kanske mer osäkerhet och finns det mer oro för hos personalen på förskolan.

Syftet med studien är att jag vill ta reda på hur barn som är sena i sin kommunikativa förmåga (språkligt och socialt) får stöd på förskolan. Det kommer kortfattat att beskrivas hur dessa barn identifierats och kartlagts för att förstå att de behöver stöd i sin utveckling. Sedan kan studien fokusera på vilket stöd och anpassningar som blir aktuellt för personalen att arbeta med för enskilda barn och barngruppen. Det kan vara barnens delaktighet och tillgängliga lär miljöer som visar på om anpassningar och arbetsmetoder, förhållningssätt samt bemötande hos personalen fungerar för barn.

Studien kommer att pågå under 2017 och allt som framkommer aidentifieras innan det redovisas för att det inte ska vara möjligt att veta var studien är genomförd. Det material som produceras i form av anteckningar, observationer och annan dokumentation kommer att hållas inlåst. Jag kommer att ha ett etiskt förhållningssätt för all medverkan i studien samt redovisningen. Ett sätt kommer att vara delge er delar av materialet som berör er för att få bekräftelse av det jag har uppfattat och min förhoppning är att det även kan vara till nytta i ert systematiska kvalitetsarbete på förskolan.

Med vänliga hälsningar

Marie Kjellsson

072-9805625

Efter att ha tagit del av ovanstående information vill jag delta i den beskrivna studien:

Namn:.....

Telefonnummer:.....

10.3 Bilaga 3

Fokusgrupps intervju av personal som kompletterar den dokumentation som finns på avdelningen.

Studien vill ta reda på hur arbetet med barn som har nedsatt kommunikativ förmåga kartläggs, genomförs och följs upp genom följande frågeställningar;

- a) Vad innebär kommunikation för dig?
- b) På vilka olika sätt kommunicerar barn?
- c) På vilka olika sätt märker du att barn kommunicerar med dig och med andra?
- d) Hur bedömer ni att ett barn har nedsatt kommunikativ förmåga (kombinationen av språklig och socialt nedsatt förmåga)?
- e) Vilka anpassningar genomför ni för att alla och enskilda barn i gruppen ska kunna utvecklas och lära sig kommunikation?
- f) Vad är framgångsrikt för barn i behov av stöd i sin kommunikativa förmåga?
- g) Vad gynnar barns delaktighet i förskolan när ni vet att barn har nedsatt kommunikativ förmåga?
- h) Kan alla barn lära sig att kommunicera på olika sätt?