



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Undervisning i förskolan

en kvalitativ studie om förskollärares resonemang att leda undervisning utifrån barns olika behov av lednings, stimulans eller särskilt stöd

Vivi-Ann Hellberg
Maria Henriksson
Specialpedagogiska programmet



Examensarbete: 15 hp
Kurs: SPP610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT/2019
Handledare: Bengt Edström
Examinator: Lars-Erik Olsson

Nyckelord: Undervisning, förskola, barnsyn, förhållningssätt, barn i behov av stöd, lärmiljö,

Abstract

Syftet med studien är att undersöka hur 8 förskollärare fördelade på olika förskolor resonerar och utformar sin undervisning så att alla barn utvecklas och lär utifrån sina intressen och behov, främst för barn som av olika anledningar är i behov av särskilt stöd.

Studien utgår från en fenomenologisk ansats och första ordningens perspektiv, eftersom vi är intresserade av att få fatt i förskollärarnas erfarenheter och upplevelser av att skapa undervisning för alla barn, utifrån deras olika intressen och behov. Empirin har samlats in genom kvalitativa intervjuer utifrån en semistrukturerad frågeguide med ett fåtal öppna frågor. Materialet valdes att bearbetas utifrån en kvalitativ fenomenografisk analysmodell i 7 steg, där vi sökte efter mönster och samband och succesivt skapade en gemensam förståelse.

I resultatet framkommer det att förskollärarnas teoretiska perspektiv och yrkeserfarenhet påverkar hur undervisningen planeras och genomförs, vilket i sin tur påverkar barnens möjligheter att kunna utvecklas och lära utifrån sina intressen och behov. Förskollärarens teoretiska perspektiv påverkas av när de genomförde sin utbildning. Förskollärare med många års yrkeserfarenhet utgår från ett mer individanpassat perspektiv där delaktighet blir betydelsefullt för utveckling och lärande. Förskollärare med färre år i yrket arbetar mer utifrån ett grupperspektiv där barnen har större möjligheter att kunna påverka sin utveckling och lärande. Det framkommer även att det finns svårigheter i samspel dels mellan förskollärare och dels i arbetslaget, men även i barnens samspel.

Betydelsefullt för förskollärarnas möjligheter till att lyckas med att leda undervisning handlar om att skapa tydlig pedagogik, anpassa lärmiljön och ge barnen möjlighet till olika kommunikationsmedel. Framförallt att förskollärarna även arbetar systematiskt med dokumentationen, för att medvetet synliggöra deras arbete. I studien framkommer det brister i arbetet med dokumentation, detta prioriteras ofta bort på grund av tidsbrist.

Förord

Äntligen är vi klara och nått vårt mål!

Först vill vi tacka alla pedagoger som har ställt upp på att bli intervjuade. Utan er hade vi inte kunnat skriva detta arbete. Vi är mycket tacksamma att ni har delgett oss era tankar om ert yrke, funderingar om undervisning och erfarenheter som förskollärare, men också av era personliga åsikter. Vi vill också tacka era kollegor som stöttat upp så att ni kunde komma ifrån ert ordinarie arbete och rektorerna som hjälpte oss att få kontakt med er.

Vi vill rikta ett tack till vår handledare Bengt Edström för roliga och trevliga samtal och att du stöttat oss på vägen och nu när vi är klara ska vi äta blåbärs paj och tänka på dig.

I vårt arbete med uppsatsen har vi arbetat både enskilt och tillsammans i olika perioder. Vi har skrivit olika delar, läst varandras texter och succesivt sammanställt ett gemensamt dokument som vi båda har skapat tillsammans.

Vi började under sommaren att läsa in litteratur och när vi träffades vid terminsstart planerade vi hur vi skulle arbeta vidare. Inledningsvis träffades vi en gång i veckan och arbetade med syfte och problemformulering, skrev missivbrev och frågeguide innan vi kontaktade rektorerna. Under oktober - november arbetade vi mer enskilt när vi genomförde våra intervjuer och ägnade mycket tid till att transkribera. Från mitten av november och under december har vi träffats regelbundet för att bearbeta och analysera empirin. Vi har skrivit i vårt gemensamma dokument på Google och kommunicerat via telefon. Det har blivit många och långa telefonsamtal för att diskutera, läsa och tillslut skriva klart resultatet tillsammans.

Göteborg december 2019

Vivi-Ann Hellberg och Maria Henriksson

Innehållsförteckning

1	Inledning	4
2	Syfte och forskningsfrågor	5
3	Bakgrund	6
3.1	Förskolans styrdokument	6
3.2	Förskollärares profession	6
3.3	Undervisning i förskolan.....	7
3.4	Undervisningen i utbildningen	8
3.5	Systematiskt kvalitetsarbete i förskolan	8
3.6	Barn i behov av ledning, stimulans eller särskilt stöd.....	8
4	Litteraturgenomgång och tidigare forskning	10
4.1	Samspel av olika teorier.....	10
4.1.1	Sociokulturellt perspektiv	10
4.1.2	Relationellt perspektiv	10
4.1.3	Konstruktionistiskt perspektiv	11
4.2	Förskollärares kompetens i förändring	11
4.3	Barnsyn	11
4.4	Förhållningssätt.....	12
4.4.1	Lågaffektivt förhållningssätt	12
4.4.2	Anknytning	12
4.5	Lärmiljön	13
4.6	Barn i behov av särskilt stöd.....	14
4.6.1	Ledning, stimulans eller särskilt stöd	14
4.6.2	Förskollärares stöd i undervisningen	15
4.7	Kvalitet.....	16
4.7.1	Systematiskt kvalitetsarbete	16
4.7.2	Bedömning, summativ och formativ bedömning.....	16
4.7.3	Dokumentation	16
4.8.4	Pedagogisk dokumentation	17
5	Teoretiska utgångspunkter	18
5.1	Livsvärldsfenomenologi	18
5.2	Professionsteori.....	18
5.3	Sociokulturell teori	19
5.4	Postmodernt/konstruktionistiskt perspektiv	19

5.5 Specialpedagogiskt perspektiv.....	20
5.5.1 Relationellt perspektiv	20
5.5.2 Individinriktat perspektiv	20
6 Metodologi och metod.....	21
6.1 Val av metod.....	21
6.1.1 Kvalitativ intervju.....	21
6.2 Pilotstudie	21
6.3 Urval	21
6.4 Datasamling/genomförande.....	22
6.5 Bearbetning och analys.....	22
6.5.1 Fenomenografisk analys i sju steg	22
6.7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	23
6.8 Forskningsetiska övervägande.....	24
7 Resultat	26
7.1 Förskolläraernas teoretiska bakgrund och yrkeserfarenhet	26
7.1.1 Begreppen undervisning och utbildning	26
7.1.2 Att skapa förutsättningar för undervisning	26
7.1.4 Barns lärande i undervisningen	27
7.1.5 Innebörden av begreppen ledning, stimulans och särskilt stöd	28
7.1.6 Förskollärarens och arbetslagets uppdrag	29
7.1.7 Dokumentation	29
7.2 Utformning av undervisning så att alla barn lär och utvecklas utifrån sina intressen och behov	31
7.2.1 Barns olika intresse	31
7.2.2 Barns olika behov	31
7.2.3 Lärmiljö utifrån olika behov.....	32
7.2.4 Gruppen och individen ur ett undervisningsperspektiv.....	32
7.2.5 Inflytande och delaktighet för barnen i undervisningen	33
7.3 Innehåll i det stöd som ges i undervisningen för de barn som behöver mer ledning, stimulans eller särskilt stöd	33
7.3.1 Trygghet	33
7.3.2 Relationer och samspel	34
7.3.3 Kommunikationsmedel	34
7.3.4 Extra resurspedagog	34
7.3.4 Gruppen.....	34
7.3.5 Förskolläraernas möjligheter till stöd i undervisningen.....	35

7.4 Resultat sammanfattning.....	35
7.4.1 Samtliga förskollärares resonemang kring undervisning.....	36
7.4.2 Förskollärare med lång yrkeserfarenhet.....	36
7.4.3 Mellangruppen - Förskollärare med 5 - 10 år i yrket.....	37
7.4.4 Förskollärare som är nya i yrket	37
8 Diskussion	38
8.1 Resultatdiskussion	38
8.1.1 Sammanfattning av resultatdiskussionen	40
8.2 Metoddiskussion	41
8.3 Specialpedagogiska implikationer	42
8.4 Förslag till framtida forskning	42
Referenslista	43
Bilaga 1 - Missivbrev	
Bilaga 2 - Frågeguide	
Bilaga 3 - Fallbeskrivning	

1 Inledning

I våra yrkesroller som förskollärare, och nu som pedagogista och specialpedagog, möter vi förskollärare som beskriver svårigheten att skapa undervisning för alla barn utifrån deras olika intressen, förmågor och behov. Vi upplever också att deras bild av förskollärares uppdrag varierar och även synen på barn i behov av särskilt stöd. Studier visar att förskollärares förhållningssätt, kunskande och utbildning är av största vikt för att skapa en undervisning av hög kvalitet för alla barn i förskolan (Sheridan & Williams, 2018).

Förskolläraryrket har genomgått en professionalisering under de senaste decennierna med utökat ansvar för undervisning, dokumentation och systematiskt kvalitetsarbete. Uppdraget försvåras ofta av hög personalomsättningen, större barngrupper med längre vistelsetider samt en stor variation i barns olika behov. Situationen som beskrivs har skapat stor osäkerhet hos förskollärare om ansvaret att bedriva undervisning och skapa förutsättningar för alla barn (Skolinspektionen, 2018).

Undervisning har diskuterats och debatterats både politiskt och i forskarvärlden de senaste åren och klyftorna har ökat bland förskolans pedagoger om vilken teori som skall utgöra den vetenskapliga grunden för undervisningen i förskolan (Ifous rapportserie, 2019:1). Förskollärares kunskap och vilka teorier de utgår ifrån får konsekvenser i sättet att bedriva undervisning (Eidevald & Engdahl, 2018). Det framkommer stora skillnader i arbetet med barn i behov av särskilt stöd och det är ofta oklart vad särskilt stöd innebär (Skolinspektionen, 2017).

Barn som är i behov av särskilt stöd i förskolan utvecklar ofta svårigheter inom samma områden i skolan. Flertal studier visar att de barn som tidigt blir identifierade och får stöd redan i förskolan, får bättre förutsättningar att lyckas i skolan (Granlund, m.fl., 2015). Skolinspektionens rapport, *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd* (skolinspektionen, 2017) visar att två tredjedelar av förskolorna inte har en tillfredsställande kvalitet för arbetet med de barn som beskrivs vara i behov särskilt stöd. Ur ett hållbarhetsperspektiv, när samhällsutvecklingen visar på ökade socioekonomiska skillnader i barns uppväxtvillkor, är förskolans likvärdighet och roll i utbildningssystemet ännu viktigare för alla barns rätt till trygghet, trivsel och utveckling (Skolinspektionen, 2018).

Detta har skapat vårt intresse att fånga förskollärares tankar kring ansvaret att leda och bedriva undervisning för alla barn, särskilt för barn i behov av mer stöd. För studien har vi valt att göra en kvalitativ semistrukturerad intervjustudie med öppna frågor.

2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka hur 8 förskollärare fördelade på olika förskolor resonerar och utformar sin undervisning så att alla barn utvecklas och lär utifrån sina intressen och behov, främst för barn som av olika anledningar är i behov av särskilt stöd.

1. Hur beskriver förskollärarna sin teoretiska bakgrund och yrkeserfarenhet kring undervisning utifrån deras profession som förskollärare?
2. Hur resonerar förskollärarna kring utformningen av sin undervisning så att alla barn utvecklas och lär utifrån sina intressen och behov?
3. Hur beskriver förskollärarna innehållet i det stöd som ges kring undervisning med de barn som är i behov av särskilt stöd?

3 Bakgrund

Studiens fokus är förskollärarens uppdrag att bedriva undervisning för alla barn i förskolan. I detta avsnitt redogörs för hur uppdraget är beskrivet i förskolans styrdokument, som är relevant för studiens syfte.

3.1 Förskolans styrdokument

Svensk skollag (SFS 2010:800) beskriver att förskolan ska erbjuda en trygg utbildning med en helhetssyn på barnets behov av omsorg, utveckling och lärande samt att förskolläraren har ett pedagogiskt ansvar att leda undervisningen i förskolan för alla barn.

Barnkonventionen (SFS 2018:1197) blir svensk lag i januari 2020 och beskriver barns rättigheter i 54 artiklar varav artikel 1-42 blir lag. Utgångspunkten är framförallt barnets rättigheter, där barnets bästa ska vara i fokus. Det handlar om att alla barn har lika värde och samma rättigheter till lek, vila och utveckling utifrån sina behov. Alla barn har rätten att få uttrycka sig och bli respekterade samt fostras i demokratiska värderingar.

I förskolans läroplan (Lpfö 18) är lärandet centralt och uppdraget är att lägga grunden för ett livslångt lärande. En likvärdig utbildning har skrivits in under en egen rubrik och beskriver att förskolan ska särskilt uppmärksamma barn som av olika anledningar behöver mer ledning, stimulans eller stöd för att utvecklas så långt som möjligt. Utbildningen ska anpassas utifrån varje barns behov, vilket innebär att förskolans resurser inte kan fördelas lika och undervisningen kan inte organiseras och genomföras på samma sätt överallt.

Regeringen gav skolinspektionen i uppdrag att granska förskolans kvalitet och måluppfyllelse, i syfte att fånga områden som behöver utvecklas. Granskningen visade på framgångsrika arbetssätt där barnen fick inflytande samt att läroplanen var en del i undervisningen för att skapa hög kvalitet. Det framkom att förskolorna har stora utmaningar och flera viktiga områden som behöver förbättras, för att nå förskolans nationella mål och en likvärdig förskola av hög kvalitet. Undervisning är ett område som belystes i granskningen. Det framkom att det är oklart vad begreppet innebär, vilket innehåll som ska undervisas och hur det kan genomföras. Granskningen visar även att ansvarsfördelningen mellan rollerna i arbetslaget var otydligt på flera förskolor, många av arbetslagen beskrev ett likhets tänk för alla som tillhörde arbetslaget samt att det saknades en pedagogisk ledning över det inre arbetet från rektor. Vidare behöver det systematiska kvalitetsarbetet utvecklas och saknar ofta anknytning till läroplanen. Ett bekymmer som beskrevs är att andelen förskollärare är under 40% av personalen i arbetslagen och 25 % saknar pedagogisk utbildning (Skolinspektionen, 2018).

3.2 Förskollärarens profession

Förskolläraren ska ansvara för helheten i undervisningen av omsorg, utveckling och lärande och att "varje barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt följs, dokumenteras och analyseras för att det ska vara möjligt att utvärdera hur förskolan tillgodoser barnens möjligheter att utvecklas och lära i enlighet med läroplanens mål" (Lpfö 18, s18). Förskolläraren har fått ett förtydligt ansvar för att utveckla undervisningens pedagogiska miljöer och leda de målstyrda processerna på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Det innebär att förskolläraren har ansvar att planera undervisningen utifrån aktuell tillförlitlig

forskning och använda metoder och arbetssätt som är systematiskt prövade och utvärderade (Sheridan & Williams, 2018).

Läroplanens formuleringar utgår från många olika utbildningsområden och kräver vetenskaplig kunskap om barn och lärande, för att kunna tolka och omsätta läroplanen så att undervisningen blir jämställd och likvärdig. Men även för att hindra att vuxna styr barnen utifrån normer och egen erfarenhet om vad de själva tror barn behöver eller är intresserad av. Det ställer stora krav på förskollärarna att kontinuerligt observera och analysera barnens behov samt att kunna omsätta teori till praktik i de målstyrda processerna (Eidevald & Engdahl, 2018).

Undervisningen förutsätter förskollärarens kunnande utifrån två olika aspekter, dels *didaktisk* kunskap om vad som ska läras, förmåga att planera, genomföra och utvärdera, samt förmåga att *undervisa*, att skapa relationer och lärande kring ett gemensamt innehåll. Kärnan i undervisningen ska vara barnens delaktighet och möjlighet att påverka utifrån intresse och behov. Det innebär att förskolläraren behöver kunna skapa goda relationer utifrån barnens intresse, förmåga och behov. Men även att ge barnen inflytande i både planerade aktiviteter, spontan lek och i vardagssituationer för att tillsammans utveckla ny kunskap (Pihlgren, 2017).

Professionalitets begreppet är ofta förknippat med en viss distans och kan tolkas som att inte vara känslomässigt involverad. I arbetet med barn är känslomässig närhet avgörande och innebär att förskollärare behöver ha ett professionellt och empatiskt förhållningssätt. Detta för att kunna tolka barnets känslomässiga uttryck och samtidigt vara medveten om att kunna hantera sina egna känslor, i mötet med varje barns olika behov (Kinge, 2000).

3.3 Undervisning i förskolan

Begreppet undervisning infördes i skollagen 2010 och har skapat många jämförelser med skolans undervisning med kunskapsmål för eleverna. Undervisning i förskolan har ett annat uppdrag som innebär att skapa målstyrda processer i riktning mot att utveckla kunskap och förmågor, men också omsorg och grundläggande värderingar. Undervisningen ingår i förskolans utbildning som fokuserar på att omsorg och lärande ska vävas ihop (Eidevald & Engdahl, 2018)

Innan debatten började om undervisning i förskolan (Skolinspektionen, 2016) diskuterades främst om arbetet borde utgå från utvecklingspedagogiken och rikta lärandet mot ett bestämt lärandemål som vuxna planerar eller utifrån postmoderna teorier med en öppen process, där kunskap skapas i möten mellan individer i relation med miljön utan ett på förhand planerat mål. Båda dessa delar kan ses i läroplanen tillsammans med sociokulturell teori, att kunskap skapas i mötet mellan människor, sammanhang och de miljöer som finns i kontexten, men att undervisning innebär en målstyrd process där omsorg, lek, skapande och demokrati ingår och kan vara ett innehåll att skapa undervisning kring. (Eidevald och Engdahl, 2018).

Undervisningens syfte och innehåll skiljer sig åt i olika länder och det pågår en ständig diskussion om förskolans uppdrag runt om i världen (OECD, 2013). I Sverige utgår undervisning från ett sociokulturellt perspektiv, där barns inflytande och delaktighet är centralt i barnens lek och lärande. I länder med en anglosaxisk tradition har undervisningen en mer skollik form vilket gör att förskolans mål, innehåll och arbetssätt organiseras i mer akademiska skolförberedande former (Bennett, 2010). Aktualiseringen av

undervisningsbegreppet i Sverige har skapat diskussioner och ett nytänkande både i yrkeskåren och bland vårdnadshavare. Internationellt framhålls Svensk förskola som en förebild med en balans mellan akademiska och socioemotionella mål (OECD, 2013).

Undervisning kan ske som en *direkt undervisning*, en planerad och systematiskt organiserad aktivitet, eller *indirekt undervisning*, som spontant uppkommer i olika situationer. Barn behöver få möjlighet att skapa kunskap på olika sätt och därför är det viktigt att båda perspektiven lyfts fram i undervisningen och skapar en balans i barnens utveckling (Dewey, 1916/1999). Undervisning av hög kvalitet utmärks av en helhetssyn som syftar till att utveckla värden, omsorg, kunskap och förmågor. Genom att förskolläraren kopplar barnens tankar och görande till mål i läroplanen kan både kognitivt, emotionellt, socialt och motoriskt lärande integreras i samspelet (Eidevald och Engdahl, 2018).

3.4 Undervisningen i utbildningen

Undervisningen är en del i förskolans utbildning. I utbildningen ingår omsorg, få tid, rum och ro i vardagliga rutiner, barnens egeninitierade lek eller arbete med kreativa uttryckssätt. Detta är viktigt för barnens trivsel och utveckling, men är inte undervisning. I utbildningen sker mycket lärande som tillåts få ta olika vägar i öppna processer utan ett mål. Dessa olika situationer som sker spontant kan användas som ett innehåll i undervisningen om förskolläraren medvetet fångar barnets tankar, handlande och riktar det mot mål i läroplanen i en målstyrd process (Eidevald & Engdahl, 2018).

Begreppen *Undervisning* och *Lärande* är relaterade till varandra men har inte samma innebörd. Undervisning är en målstyrd process och kräver en relation med någon mer kunnig i syfte att skapa lärande för någon. Lärandet sker inom individen och kan ske genom undervisning, men också i lek, vardagliga situationer eller eget utforskande (Säljö, 2015). Undervisningen skapar inte automatiskt lärande utan kräver att lärmiljön är begriplig, meningsfull och hanterbar utifrån barnets förmåga och behov. Syfte med undervisningen är att skapa likvärdighet genom att barn som är i behov av mer ledning eller stimulans får stöd i sin utveckling (Pihlgren, 2017).

3.5 Systematiskt kvalitetsarbete i förskolan

I förskolans läroplan (Lpfö 18) beskrivs förskollärarens ansvar "att varje barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt följs, dokumenteras och analyseras för att det ska vara möjligt att utvärdera hur förskolan tillgodoser barnens möjligheter att utvecklas och lära i enlighet med läroplanens mål" (Lpfö18,s.18). Det innebär en formativ bedömning som är framåtsyftande och bedömer hur de målstyrda processerna utvecklas utifrån målet. I undervisningen förespråkas en pedagogisk dokumentation som ett stöd för formativ bedömning och utveckling av undervisningen (Eidevald & Engdahl, 2018).

3.6 Barn i behov av ledning, stimulans eller särskilt stöd

Skollagen kräver ingen formell identifiering för att barn ska få rätt till särskilt stöd för att kunna vara delaktiga i undervisningen utan anger att undervisningen ska anpassas utifrån varje barns olika förutsättningar och behov oavsett om det är tillfälligt eller varaktigt (SFS 2010:800). Under rubriken *En likvärdig utbildning* i förskolans läroplan (Lpfö 18) beskrivs att förskolan "särskilt ska uppmärksamma barn som av olika anledningar behöver mer ledning, stimulans eller särskilt stöd" (Lpfö18, s. 6).

Skolinspektionens rapport *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd* (Skolinspektionen, 2017) visar på att det finns stora skillnader i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Det framkommer att det är oklart för pedagogerna vad särskilt stöd innebär och det är stora variationer i arbetssätt samt hur barnen får tillgång till undervisningen. Resultaten visar också på stora skillnader hur rektor ger pedagogerna förutsättningar eller vägledning för särskilt stöd i praktiken och tillgång av specialpedagogisk kompetens är inte likvärdig (Skolinspektionen, 2017).

4 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

I detta kapitel redogörs för hur teorier och synen på barn påverkar undervisningen, vad forskning beskriver om förskollärarens kunnande, barns behov för att vara delaktiga i undervisningen och förskollärarens ansvar att identifiera behov och utforma undervisningen för alla barn. Avslutningsvis redogörs för förskolans dokumentation och kvalitetsarbete.

4.1 Samspel av olika teorier

Vi lever i en värld med en mångfald av teorier och praktiker, där alla är bra på skilda sätt för olika barn och grupper. De enskilda teorierna skapar kunskap på sitt specifika sätt. Desto fler teorier och metoder som vi har tillgång till, desto större möjlighet har vi att röra oss mellan och kombinera dessa på olika sätt för att främja utveckling och lärande hos barn med de målsättningar som finns för vårt arbete (Lenz Taguchi, 2013). Dagens läroplan Lpfö (2018) utgår från ett samspel av teorier som behöver vävas ihop. Vilken teori och barnsyn som präglar undervisningen blir avgörande för kvaliteten i lärandet och behöver ständigt reflekteras i arbetslaget, så att undervisningen utgår från barnets intresse, förmåga och behov samt aktuell forskning (Pihlgren, 2017).

Barnsynen har förändrats från att barn tidigare skulle lyda och anpassa sig till vuxenvärlden, medan idag behöver barn få möjlighet att utveckla handlingskompetens, att vilja, våga och kunna göra medvetna val för en hållbar utveckling (Ideland & Malmberg, 2010). Inom förskolan finns en variation av olika teoretiska perspektiv som kan skapa motsättningar vid utformningen av undervisningen. Delvis beror det på vilken epok som präglat förskollärarens utbildning (Arnér & Tellgren, 2006). Det handlar om att synliggöra relationen mellan teori och praktik och kritiskt reflektera och kommunicera över förhållningssätt och metoder i arbetslaget (Arnér, 2009). Vilken teori och värderingar som kunskapen utgår från avgör vilket perspektiv som blir gällande i synen på barnet (Palla, 2011)

4.1.1 Sociokulturellt perspektiv

Sociokulturellt perspektiv utgår från Vygotskijs tankar att barn lär i alla sociala sammanhang i samspel med lärmiljön och med stöd av språk och kommunikation. Fokus är främst på *vad* som barn behöver lära, än *hur* barn lär (Säljö, 2015). I det sociokulturella lärandet utformar förskolläraren utmaningar som finns inom den proximala utvecklingszonen, där barn kan lära av varandra eller tillsammans med en vuxen (Skolverket, 2012). Barnets närmaste utvecklingszon, är utrymmet mellan den nivå som barnet behärskar själv och den nivå av lärandeprocesser som barnet klarar med stöd av en vuxen. Barn övar och lär på egen hand, men barnens läroprocesser får större möjlighet till nya lärande genom att den vuxne stödjer och utmanar barnets tankar (Vygotskij, 1999).

4.1.2 Relationellt perspektiv

Det relationella perspektivet utgår från sociokulturella teorier, men fokuserar mer på vad som sker i samspelet mellan individer. Ett relationellt och inkluderande synsätt förespråkas inom förskolan (Lutz, 2013), där goda relationer är grunden för att barn ska känna lust att vara delaktiga i undervisningen (Lilja, 2013). Studier visar att omsorgsfulla och förtroendefulla relationer mellan barn och vuxna förebygger problemskapande beteende och skapar bättre förutsättningar för lärande. Det framkommer även att goda relationer, där vuxna stödjer barnet att lyckas, leder till att barn i mindre grad anses vara i behov av särskilt stöd, vilket även visat positiva effekter för barnet senare i skolan (Hamre & Pianta, 2001).

4.1.3 Konstruktionistiskt perspektiv

Utifrån det konstruktionistiska tänkandet har alla möjlighet att tillföra kunskap till lärprocessen som alla är en del av (Skolverket, 2012). Utgångspunkten är att vuxna lyssnar och visar respekt för barnets tankar och handlingar, för att tillsammans skapa mening och ny kreativitet. Barnet driver lärprocessen i dialog med den vuxne och får inflytande och möjlighet att påverka sitt lärande (Arnér, 2009). Det är ett lärande som rhizomatiskt utvecklas i en öppen process där barn och vuxna lär tillsammans i miljön (Åberg & Lenz Taguchi, 2005). I stället för att fokusera på den inre kognitiva utvecklingen hos varje individ, så riktas uppmärksamheten mot de relationella processerna som uppstår i sociala samspel och med material som finns i lärmiljön (Lenz Taguchi, 2013).

4.2 Förskollärarens kompetens i förändring

Samhället förändras, läroplaner förändras och samtidigt genomgår förskollärarens yrke en professionalisering som ställer andra krav idag än innan läroplanens revidering 2010. Det har förhöjt kraven på förskolläraren att organisera och systematiskt kvalitetssäkra en utbildning där omsorg, lek och undervisning ska vara anpassad för alla barn. Idag räcker det inte att ha en bred kunskap om ett ämne utan den ska vila på aktuell vetenskaplig grund, som ständigt kräver kompetensutveckling. Förskolläraryrket är komplext och kräver yrkeskunskap ur flera dimensioner. Förutom att ha kunskap om "vad och varför" ett innehåll ska ges möjlighet för barnen att utveckla, så behövs kunskap om "hur" förskolläraren ska leda och organisera undervisningen. En minst lika viktig dimension är förskollärarens sociala och relationella kompetens, att kunna ge omsorg, kunna kommunicera och ha didaktisk kunskap. Dessa dimensioner av yrkeskompetenser behöver skapa en helhet och kräver ett förhållningssätt med yrkeskunskap, förmåga att kommunicera och samspela samt kontinuerligt reflektera över grundläggande värderingar tillsammans med andra vuxna och barn (Sheridan & Williams, 2018).

4.3 Barnsyn

Vuxnas syn på barn har varierat och skapat olika maktpositioner beroende på om barnsynen har utgått från ett *barnperspektiv* - där vuxna använder metoder som barn generellt anses behöva utifrån mognad och ålder eller *barns perspektiv*- som innebär att vuxna försöker förstå barnets bild av sin situation och anpassar metoder utifrån barnets intresse, förmåga och behov (Pramling Samuelsson m.fl., 2011).

Idag växer en ny syn på barn fram, det är ett *barn med rättigheter* som är villig att bruka sina mänskliga rättigheter och som förväntar sig att betraktas som en fullvärdig människa med kompetens om att kunna påverka genom inflytande. Framförallt ska barn bemötas med likvärdighet, där de kan vara med och identifiera, pröva ny kunskap, begrepp eller tankesätt i demokratiska arbetsformer (Hägglund, Thelander & Quennerstedt, 2013).

Läroplanen och utbildningens intention är att barn ska lära sig om demokrati och få möjlighet att tillämpa demokratiska arbetsformer i praktiken. Detta innebär att barnperspektiv och barnets perspektiv behöver vävas samman i gemensamma processer (Pramling Samuelsson m.fl., 2011). Det finns forskare som lyfter att utbildningsväsendet har svårt att respektera barn som fullvärdiga rättighetsutövare, eftersom det finns traditioner och dominerande kulturer som motverkar detta (Hägglund, Thelander & Quennerstedt, 2013).

4.4 Förhållningssätt

Tre olika pedagogiska förhållningssätt har skapats utifrån de grundtankar förskollärarna har kring sin syn på barn. Den första förhållningssättet beskrivs med att vuxna vet barns bästa ur ett vuxenperspektiv, där barn blir objekt för den vuxnes strävan att nå uppsatta mål. Det handlar framförallt om att barn behöver öva och lära sig vissa saker, även om de inte visar intresse för det. Det andra förhållningssättet fokuserar på att barn är irrationella och har inga intentioner eller förmågor att skapa mening. Förskollärarna utgår från att barnen utmanar vuxna och gör saker utan tillåtelse för att de har brister som de vuxna anser att barn behöver. Det tredje förhållningssättet utgår från att barn är medmänniskor, där förskollärarna ser barn som en person med intentioner, behov, önskningar och förmågor som de vuxna behöver förstå och ta hänsyn till, för att kunna möta barnet på dess egna villkor. Utifrån det tredje förhållningssättet stödjer vuxna barnen att få en känsla av kontroll över sin tillvaro (Johansson, 2011).

I förskolan arbetar förskollärare som har med sig sina personliga och professionella erfarenheter, som kommer att möta barn som kommer till förskolan med sina erfarenheter och tolkningar på deras liv i samhället. Det kräver att förskollärarna har och tar ansvar för verksamheten, vilket inte kan läggas på barnen. Det innebär att hitta balansen mellan förskollärares ansvar, barnens nyfikenhet och lust att lära. Dessutom ska samhällets syfte med barns fostran och lärande förverkligas och ges form i förskolan. Alla dessa olika aspekter kommer att tillföra olika förhållningssätt som skapas mellan barn och vuxna i barnens lärande (Johansson, 2011).

4.4.1 Lågaffektivt förhållningssätt

Känslöstämningar smittar för både barn och vuxna. Ett lågaffektivt förhållningssätt utgår från att behålla lugnet, anpassa omgivningen, sitt sätt att kommunicera så att situationen blir mer förståelig och hanterbar för barnet. Idag präglas teorier av att "barn gör rätt om de kan", från den amerikanske barnpsykologens Ross W. Greene. Denna barnsyn utgår från att det alltid finns en orsak bakom barns sätt att reagera och det är den vuxnes ansvar att förstå barnets behov, anpassa kraven så barnet får förutsättningar att lyckas. I vissa situationer kan barn inte känslomässigt klara saker som de rent funktionellt klarar andra dagar, vilket kräver att kravet anpassas utifrån barnets känslomässiga behov i stunden (Emet & Bühler, 2017).

Affektkänslor skapas när individen upplever att den förlorar kontrollen över situationen, vilket skapar stress. Blir barnet tillrättaviserat eller får nya krav den inte kan hantera ökar stressnivån ännu mer och försvårar möjligheten att tänka rationellt. Med den vetskapen bör inte barn tillrättavisas utan istället bör kravnivån anpassas samt att barnet behöver stödjas för att förstå och få kontroll över sin situation. Vissa barn påverkas mer än andra när det blir stressigt och de inte förstår eller vet hur de ska hantera situationen. Detta försvårar både socialt samspel och inlärning, samt ökar risken för problemskapande beteende (Hejlskov Elvén & Kosner, 2017). Studier visar att det ofta saknas strategier i förskolan för att bemöta barn som har svårigheter att vara delaktiga i undervisningen och det är vanligt att barn blir bemötta utifrån moraliska aspekter med tillrättavisningar och får uppmärksamhet för negativa beteende (Sjöman, 2018).

4.4.2 Anknytning

För att barn ska våga vara nyfikna, utforska miljön och vara delaktiga är en trygg anknytning grunden. Genom anknytningen skapas relationer och är grunden för barnets språk och

kommunikation. Hur barnet behöver stödjas i anknytningen beror både på biologiska egenskaper som temperament och olika former av genetisk sårbarhet. Hur vuxna förmår att anpassa sig utifrån barnets behov och samtidigt ställa adekvata krav som påverkar barnets utvecklingsmöjligheter. Barnets tidigare erfarenheter av relationer skapar en inre bild av förväntan från barnet. Det kan innebära att barn som har en trygg anknytning till sin förälder protesterar mer när barnet blir lämnat på förskolan eftersom barnet har en förväntan på att föräldern ska lyssna på barnets behov. Ofta kan barn som inte protesterar tolkas vara trygga, medan de egentligen blir passiva eftersom de är otrygga. För att möjliggöra barnets delaktighet i undervisningen krävs att förskolläraren har tid och engagemang att förstå barnets behov, vara tillgänglig och skapa en trygg omvårdnad, men också inspirera i lek och utforskande med balans utifrån barnets behov av trygghet och nyfikenhet (Broberg, m.fl.,2012).

4.5 Lärmiljön

Förskolan ska vara en miljö för lärande och utveckling, där alla som vistas i denna miljö är medskapare, eftersom den blir till i mötet mellan människor och i samspelet med den fysiska miljön. Många gånger är det inte ovanligt att förskollärare och annan personal i förskolan tänker och förändrar i miljön utan att det sätts i relation till barns lärande. Genom att iordningsställa och utforma miljön på förskolan förmedlar de vuxna om vilka möjligheter de vill ge barnen att lära sig. När barnen möter miljön är det inte säkert att barnen använder den som de vuxna har tänkt. Ibland kan barn behöva tid att upptäcka, välja eller värdera material (Eidevald & Wallander, 2016).

Det är viktigt att organisera och utforma miljön så att barn ges möjlighet att pröva, undersöka, experimentera, leka, skapa och konstruera. Barnen behöver få uppleva olika material, händelser och fenomen genom kroppen, med alla sinnen, känslor och språk (Pihlgren, 2017). Det betyder att barnen inte redan innan ska kunna använda miljön, utan att förskolläraren och arbetslaget behöver organisera och skapa förutsättningar så att barn kan få tid att pröva, utforska och experimentera med nytt material utifrån sitt unika sätt och sina strategier (Eidevald & Engdahl, 2018).

Olika undervisningsmiljöer fungerar mer eller mindre bra för att stötta barns lärande. Skillnaderna ligger i planering, den pedagogiska dialogen och dokumentationen. Särskilt beskrivs att kommunikationen och sättet att ställa frågor har stor påverkan för kvaliteten på undervisningen. Ett forskningsprojekt kategoriserade undervisningsmiljöer utifrån hur pedagoger lyckades stötta barnen i deras utveckling. Den miljö som beskrevs med störst möjlighet för lärande benämns *Scaffolding- stöttande undervisningsmiljö*. Där finns en tydlig planering för vilka mål som avses och barnen görs delaktiga och utmanas i kommunikationen och lärmiljön genom mentala "byggnadsställningar". Desto mer kognitivt utmanande en uppgift är desto mer stöd behövs i kontexten. Målet är att utveckla barnets självständighet att behärska uppgiften och successivt minskas stödet i takt med barnets utveckling (Pihlgren, 2017).

Studier visar att förskollärare planerar och organiserar lärmiljöer för barnens lärande, men att förskollärarna är osäkra på hur undervisningen ska bedrivas vilket får till följd att undervisningen inte blir målstyrd. Utifrån vilken teori och kunskapssyn som förskollärarna grundar sin undervisning på blir utfallet olika och brister i likvärdighet förekommer då (Skolinspektionen 2016).

4.6 Barn i behov av särskilt stöd

Barn är unika och redan vid introduktionen bedöms ofta barn utifrån vad som anses normalt eller avvikande. Detta skapar processer som kategoriserar barn hur de förväntas klara förskolans ordinarie pedagogik eller vara i behov av särskilt stöd. Pedagogers syn utifrån vad som är normalt eller avvikande konstruerar barnet och dess egenskaper (Palla, 2011). Barn i behov av särskilt stöd kan vara formellt identifierade utifrån medicinska omständigheter eller biologiska funktionsnedsättningar. Andra barn är inte formellt identifierade, men upplevs av förskollärarna vara i behov av mer ledning, stimulans eller särskilt stöd eftersom de upplevs utmanande och personalen har svårigheter att hantera dessa barn i den generella utbildningen. Alla barn har rätt att få det stöd de behöver i förskolan, vilket innebär att barn med diagnosticerade funktionsnedsättningar som senare kommer att tillhöra särskolan, ingår i förskolans barngrupper (Sandberg & Norling, 2014).

Barn som beskrivs som impulsiva och hyperaktiva har ofta svårt att vara engagerade och aktiva i förskolans aktiviteter, detta påverkar deras möjligheter till utveckling och lärande. Barn som tillrättavisas upplever ofta en skamkänsla och kan få en negativ status i barngruppen. För att öka möjligheterna för en lyckad skolgång är det viktigt att redan i förskolan sätta in insatser som stödjer barnens engagemang och delaktighet så att de får positiva upplevelser och möjligheter att lyckas (Sjöman, 2018). En betydande faktor för hur utbildningen organiseras och utformas är den pedagogiska kompetensen, hos varje enskild förskollärare och arbetslaget samt möjligheten att få specialpedagogiskt stöd. Studier har visat att utgångspunkten för stödbehovet har ofta varit personalens svårigheter att hantera barnet i verksamheten. När barn har fått en diagnos har förskolan ofta större möjlighet att få specialpedagogiskt stöd eller resurs till barnet (Sandberg & Norling, 2014).

I takt med förskolans nya och reviderade styrdokument, har krav på förskolans utbildning ökat. Samtidigt har förutsättningarna förändrats med ekonomiska nedskärningar, större barngrupper och färre andelen förskollärare. Detta har fått till följd att flertal förskollärare upplever svårigheter att genomföra förskolans uppdrag och speciellt för barn i behov av särskilt stöd (Edfeldt, m.fl., 2019). Ett vanligt scenario när pedagoger upplever att verksamheten inte fungerar är att fokus riktas på barnet, som blir bärare av problemet (Palla, 2011). Barn i behov av särskilt stöd ställer högre krav på pedagogers kompetens, kunnande och förhållningssätt, vilket kan skapa svårigheter när förskollärare utgår från olika teorier och har olika perspektiv på kunskap och barn (Sheridan, Sandberg, Williams, 2015).

4.6.1 Ledning, stimulans eller särskilt stöd

Exekutiva funktionerna som uppmärksamhet, föreställningsförmåga, initiativförmåga, arbetsminne, kunna planera och självkontroll, är förmågor som behövs för att styra beteende, kunna anpassa sig och agera målinriktat. I förskolans undervisning kan det innebära att kunna lyssna på en instruktion, kunna konstruera eller planera en lek tillsammans med en kamrat, men även att vara med och slutföra aktiviteten samt att vara flexibel om förutsättningarna förändras. Detta är förmågor som utvecklas upp i vuxen ålder. Under förskoleåren kan det vara stor variation i barnens utveckling även om de är i samma ålder (Edfelt m.fl. 2019).

Barn i behov av mer ledning, stimulans eller särskilt stöd, oavsett om de har en diagnos eller inte, behövs vuxna som har kunskap och förståelse om barns utveckling av de exekutiva funktionerna. Detta för att kunna förbereda, anpassa krav och stödja barnen i sin utveckling (Edfelt, 2015). Ofta skapas svårigheter när barn utsätts för krav som överstiger deras förmåga och färdighet. Vid ökning av den kognitiva påfrestningen krävs att lärmiljön är mer anpassad

och tydlig för att stödja barnets självständighet och möjlighet till utveckling. När barn ställs inför krav som överstiger deras förmåga är risken stor att vuxna bemöter barnen med tillrättavisningar som inte stödjer barnen att lyckas. Detta skapar känslor av misslyckande och frustration, vilket kan öka risken för problemskapande beteende (Green, 2003).

Ett beteende som vuxna upplever som problem, kan vara ett sätt för barnet att försöka få kontroll och hantera en situation eller ett krav den inte klarar. En viktig grundtanke är att försöka förstå orsaken till beteendet och arbeta lågaffektivt genom att anpassa och kompensera undervisningen. Hur barnet känner att den vuxne är tillgänglig att ge stöd, påverkar barnets förmåga till självreglering och ökar möjligheterna för inläring (Emet & Bühler, 2017).

Forskning visar att barns förmåga till självreglering har stor betydelse för att känna lust och engagemang i samspel. I samma studie betonas att när barn får stöd till engagemang i sin proximala zon, stödjer det barnets möjligheter till självreglering och utveckling. Det förutsätter att barnens samspel systematiskt observeras och analyseras för att avgöra vilket stöd varje barn behöver (Williford, Whittaker, Vitiello & Downer, 2013). Forskning visar även att en tydlig och välorganiserad lärmiljö som upplevs trygg och inspirerande stödjer barnen att utveckla sina exekutiva funktioner (Young Chi, Castle, Williams, Young, Worley, Long & Horm, 2016).

4.6.2 Förskollärarens stöd i undervisningen

I arbetet med barn som är diagnostiserade eller formellt identifierade kan förskolan få stöd från habilitering, specialpedagog eller i form av resurspedagog. En viktig faktor är förskollärares professionella kunskap. Det är mer betydelsefullt om förskolläraren har goda grundläggande kunskaper om barn, förmåga att skapa goda relationer och en stimulerande lärmiljö, än att förskolläraren har specifik kunskap om barnets funktionsvariationer. Ett gott samarbete med vårdnadshavare är av stor betydelse eftersom de ofta har stor kunskap om sitt barn, vet vilka andra professioner som är inkopplade och kan ofta bättre förstå barnets signaler. Utifrån en helhetssyn på barnet är det viktigt att arbeta lösningsinriktat och systemteoretiskt, ofta kan förståelsen för en svårighet hittas i samspelet mellan relationer och de sammanhang som barnet ingår i (Ottosson, 2014).

En trygg anknytning, goda relationer och förskollärare som har kunskap att möta barnets behov är särskilt viktigt för barn i behov av mer ledning, stimulans eller särskilt stöd (Broberg, m.fl., 2012). Forskning visar att när barn inte får ett adekvat stöd beror det ofta på att förskolläraren saknar strategier för att identifiera vilken insats som behövs. En insats från specialpedagog kan stödja förskollärarna att hitta lösningar i vardagen, där barnet kan få inflytande utifrån sitt intresse och känna engagemang och lust att vara delaktig (Sjöman, 2018). En studie i PEGS-projektet visar att förutsättningen för att skapa en hög kvalitet i förskolan är att förskollärare regelbundet får handledning och ny kunskap i sin professionella utveckling. När förskollärare tillsammans får möjlighet att reflektera över förhållningssätt, metoder och koppla teorier till sin verksamhet skapas bättre förutsättningar för ett främjande och förebyggande arbete på gruppnivå. Studier visar även att när fler barn är i behov av extra stöd görs stödsatser på gruppnivå som kan vara ett stöd för alla barn, än när få barn är i behov av särskilt stöd, då stödet oftare blir riktat på individnivå (Sandberg m.fl., 2010).

4.7 Kvalitet

Generellt innebär begreppet kvalitet att något objekt ska mätas för att se om resultatet stämmer överens med målet. Inom förskolan är kvalitet subjektivt eftersom det grundas på värderingar och övertygelser som det sker en tolkning av. Men det handlar även om att kvalitet i förskolan hänger samman med en vilja och ett mod om att vara förändringsbenägen och ha ett kritiskt förhållningssätt till sin praktik. Det ger förutsättningar för vuxna att lära om professionen, vilket förutsätter en reflekterande kultur över att vårt tänkande och handlande. Det innebär att vuxnas förändrade arbetsprocesser påverkar barns lärande. Men för att säkerställa en hög kvalitet ska även förskolans utbildning vila på en *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet*. Formuleringen "beprövad erfarenhet" innebär att erfarenheten ska analyseras utifrån en vetenskaplig grund och inte utifrån vad den enskilda förskolläraren har prövat (Eidevald, 2013).

4.7.1 Systematiskt kvalitetsarbete

Det systematiska kvalitetsarbetet syftar till att stödja lärprocesser och barnens utveckling. Det är betydelsefullt att ha förståelse för olika sammanhang i organisationen och framförallt viktigt att utveckla en förståelsebaserad systematik i det som dokumenteras, både genom att veta vad som dokumenteras men även hur dokumentationen ska användas så att det gynnar barnen. Utgår det systematiska utvecklingsarbetet från förskolans egna vardagsproblem ökar möjligheterna till utveckling (Scherp, 2013).

Det är de nationella målen som ska stå i fokus för det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan och kopplas ihop med processer som innehåller uppföljning, utvärdering och utveckling. Utan processer och ett flöde av kommunikation kommer aldrig ett bra systematiskt kvalitetsarbete att kunna genomföras. Ett systematiskt kvalitetsarbete blir inte klart utan behöver ständigt analyseras utifrån förutsättningarna med hållbara metoder (Håkansson, 2017).

4.7.2 Bedömning, summativ och formativ bedömning

Bedömning är inget entydigt begrepp. Traditionellt har många bedömningar varit summativa, bakåtblickande av vad barnet har lärt sig och ofta görs bedömningar utan att dokumentera eller ta stöd från styrdokument. I förskolan ska bedömning ske formativt, vilket kräver att förskollärare följer barnens utveckling, för att bedöma hur verksamheten bör utvecklas för att skapa bästa förutsättningar för barnets utveckling (Edfeldt, 2015).

Forskning visar att ofta sker summativa bedömningar som testar barnets kunskaper och förmågor i relation till ålder och utvecklingsteorier och blir ett konstaterande av barnets brister, vilket inte blir ett underlag till att utveckla verksamheten. Särskilt för barn i behov av särskilt stöd är en formativ bedömning av undervisningen avgörande för att stödet ska utformas så att det stödjer barnets utveckling på bästa sätt (Johansson, 2016). Många förskollärare upplever en osäkerhet i vad och hur bedömning ska ske och det saknas strategier för att kartlägga och identifiera vilka insatser som behövs. Forskning visar att följderna blir att barn i behov av stöd inte får det stöd de behöver eller att barnen får insatser först när det närmar sig övergång till förskoleklass och oron ökar för hur barnet kommer klara skolstarten (Sjöman, 2018)

4.7.3 Dokumentation

I Läroplanen betonas dokumentation, uppföljning, utvärdering och utveckling av verksamheten och inte enskilda barns förmågor eller kunskaper. Det innebär att arbetet ska

ske genom att observera, dokumentera och följa hur den pedagogiska verksamheten på bästa sätt skapar förutsättningar för barns utveckling och lärande. Det handlar även om hur den pedagogiska verksamheten svarar mot mål och vilka möjligheter det finns att utveckla och öka verksamhetens kvalitet. Det är förskolläraren som har ett stort ansvar att varje barns utveckling och lärande sker genom att följa barnens lärprocesser och lärstrategier, samt att de kontinuerligt och systematiskt dokumenteras, följs upp och analyseras. Detta för att kunna utvärdera hur förskolan uppmärksammar barns möjligheter att utvecklas och lära (Utbildningsdepartementet, 2010). Även om syftet redan tidigare har varit att utveckla verksamheten för att stödja barnets utveckling, visar studier att arbetet i praktiken ofta fokuserat på att bedöma och dokumentera barnets psykologiska utveckling, utifrån vilka förmågor och avvikelser som anses normalt för barnets ålder och mognad (Bjervås, 2011).

Dokumentationen och utvärderingen ska alltså ge kunskap om barns förändrade kunnande och vilka förutsättningar som finns för deras utveckling och lärande. Eftersom det dagligen upprättas relationer mellan barnen och förskolans lärmiljö, blir det omöjligt att skilja barnen från den pågående verksamheten. Genom att uppmärksamma dessa relationer blir det genomförbart att få fatt i barnens behov, frågor, funderingar och erfarenheter. Vilket skapar möjligheter att forma verksamheten så att den blir stimulerande, utvecklande, meningsfull, intressant och rolig för alla barn (Skolverket, 2012). Om barnets förmåga bedöms utan att sätta det i relation till verksamhetens förutsättningar är det inte förenligt med förskolans krav utifrån systematisk kvalitetsarbetet (Eidevald, 2013).

Dokumentationer av undervisning skapar ibland en otydlighet om vem som lär sig och syftar på att alla barn i gruppen har lärt sig. Det skapar en risk att dokumentationen inte bli ett underlag för en formativ bedömning för alla barn och i vissa fall görs efterhandskonstruktioner med kopplingar till läroplanens mål. Om endast dokumentationen visar barnens intresse utan att användas till att utmana barnen vidare riskeras att barn inte får stöd i sin utveckling (Eidevald & Engdahl, 2018).

4.8.4 Pedagogisk dokumentation

Dokumentationen blir pedagogisk först när vuxna och barn reflekterar, diskuterar och tänker kring det som ses, läses eller hörs genom dokumentationen. Vilket innebär att det får konsekvenser för det fortsatta arbetet samt att den är framåtsyftande. Detta förhåller sig även genom att pedagogisk dokumentation är ett förhållningssätt och en kommunikation. Att vilja och kunna reflektera kräver ett speciellt förhållningssätt och en öppenhet för en kommunikation med dokumentationen, vilket innebär att den blir till i mötet med föreställningar, teorier och praktiker (Lenz Taguchi, 2013).

Det finns studier som visar att pedagogisk dokumentation upplevs svårt av många förskollärare och att det finns en oklarhet hur det kan ske i praktiken. Även de pedagoger som uttalat arbetar med pedagogisk dokumentation som en metod, beskriver ofta barn utifrån brister i dokumentationen (Bjervås, 2011). Det handlar om att arbeta fram den pedagogiska dokumentationen till den egna praktiken, eftersom den synliggör tankar om barn, utveckling och lärande i den egna praktiken som redan pågår. Då den pedagogisk dokumentation alltid börjar i mitten där praktiken befinner sig och där pedagoger vill förstå, synliggöra, förändra och utveckla. Det innebär att pedagogisk dokumentation inte påverkas av olika kunskapssteoretiska, etiska eller demokratiska målsättningar. (Lenz Taguchi, 2013).

5 Teoretiska utgångspunkter

Studien undersöker förskollärarnas erfarenheter och resonemang om att skapa undervisning för alla barn i förskolan och utgår från en livsvärldsfenomenologisk ansats. Teoretiska utgångspunkter är professionsteori och sociokulturell teori, med fokus från ett postmodernt/konstruktionistiskt perspektiv. Även studiens specialpedagogiska perspektiv beskrivs.

5.1 Livsvärldsfenomenologi

Livsvärldsfenomenologin syftar till att studera hur situationen är i verkligheten för varje enskild individ gällande de faktiska egenskaper, värderingar och betydelser som uppkommer och påverkar varandra i mötet med andra människor (Bengtsson, 2005). Varje människa handlar och värderar egna och andras handlingar olika och uppfattar saker olika utifrån normer och vad som tas för givet (Kihlström, 2007). Forskarens utmaning är att förstå informantens perspektiv, genom att få tillgång till deras tankar och den situation de befinner sig. För att få en fördjupad förståelse för den andres tankar är kommunikation och interaktion forskarens redskap, vilket innebär att enbart vara observatör blir otillräckligt (Bryman, 2011).

Den kvalitativa analysen kan delas upp i första och andra ordningens perspektiv. Fenomenologin tillhör *första* ordningens perspektiv och beskriver hur något kan observeras utifrån, hur egenskaper och värden är i verkligheten för någon (Bengtsson, 2005). Fenomenografin tillhör *andra* ordningens perspektiv och syftar till att beskriva hur människor uppfattar fenomen i sin omvärld. Den gör inte anspråk på sanningen om hur något är utan hur människor upplever situationen och det förgivettagna. Andra ordningens perspektiv, söker efter variationen för att systematisera hur människor uppfattar något (Dahlgren & Johansson, 2019).

Antal olika uppfattningar om något kan beskrivas som utfallsområdet i frågan. Det betyder inte att de är de enda, utan det kan finnas fler uppfattningar som inte framkommer i undersökningen. Uppfattningar kan språkligt uttryckas på olika sätt och det blir en utmaning att försöka förstå förskollärarnas beskrivning av fenomenet i deras undervisning. Analysen syftar till att kvalitativt identifiera variationer i uppfattningar utifrån hur förskolläraren beskriver sin undervisning i relation till uppdraget enligt läroplanen. Karaktären av en uppfattning kan analyseras till hur djup förståelsen är eller hur individen kan relatera olika aspekter till varandra. Det skulle kunna skapa en rangordning där en mer komplex uppfattning kan spegla den djupaste förståelsen (Dahlgren & Johansson, 2019).

5.2 Professionsteori

Professionsteorin studerar ett yrkes utveckling mot en profession. Professionaliseringens syfte är att skapa kontroll, styrning, kvalitet och en likvärdighet, där verksamheten ska utgå från vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Precis som läkare behöver medicinsk kunskap, behöver förskollärare kunskap om barn och lärande för att kunna omsätta läroplanens mål och skapa undervisning och utveckla lärande. Professionella yrkesgrupper förväntas kunna skapa förtroende, leda och utveckla verksamheter, hantera dilemman och komplexa situationer utifrån uppkomna behov (Brante 2009).

Professionella yrken kräver oftast universitetsexamen och har en formell legitimation av samhället att utföra yrket vilket gör andra grupper obehöriga. De som professionellt utövar yrket har yrkesmässig autonomi, vilket innebär att de har skyldighet och egen beslutsrätt i val

av metoder och arbetssätt till skillnad från icke professionella yrken, där chefen eller mellan chefen kan besluta om både metoder och arbetssätt. I professionella yrken är yrkesetiken egenkontrollerad, vilket innebär att yrkesgruppen har egna utformade etiska regler, riktlinjer och principer för hur yrket ska utövas (Colnerud & Granström, 2015).

5.3 Sociokulturell teori

I den sociokulturella sfären skapar människor förståelse, tillägnar sig färdigheter och kunskap som skapas och kommuniceras och det är i dessa sammanhang som människan utvecklas och lär. En grundläggande tanke inom sociokulturella teorier är att det inte handlar om att någon lär sig något, utan snarare vad någon lär sig i de situationer de ingår i. Människor kan inte avstå från att lära, så ingången blir hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar sina fysiska och kognitiva resurser i ett samspel med andra individer och kollektiv (Säljö, 2015). I detta perspektiv är barnets sociala kompetens medfödd samt att språket är en social funktion som hjälper till att föra dialog med andra människor, men även att tänka och förmedla, dessa knyts sedan ihop och förenas (Vygotskij, 1995). Därför har de kommunikativa processerna en central del när det gäller individens utveckling och lärande. Det är genom kommunikationen som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter, genom att höra vad andra talar om och hur de föreställer sig till världen. Det innebär att människan ständigt skapar sin omvärld och anpassar sig till de förutsättningar som finns (Säljö, 2015).

En självklarhet för att det ska ske utveckling är samarbete och handledning av en vuxen eller kamrat med mer kunskap. Utifrån denna aspekten har Vygotskij infört begreppet *den proximala utvecklingszonen*. Begreppet kan förklaras som att det är inom denna zon som kunskap och utveckling skapas när barnen utmanas, vilket kan leda till ett ökat kunnande. För att kunna höja sin kunskapsnivå och kompetens behöver barn kommunikativa stöttor. Detta kallas även *Scaffolding*. Det handlar inte om att imitera regelräta instruktioner och inta en passiv roll som lyssnare, utan istället få möjlighet att ingå i ett samarbete där kunskap blir begriplig och förståelig (Säljö, 2015). Det innebär att det aktiva barnet blir aktör i sin egen utveckling med stöd av pedagogen som handledare och samspelspartner, men även miljön lyfts fram som central och betydelsefull del (Vygotskij, 1995).

5.4 Postmodernt/konstruktionistiskt perspektiv

Postmodernismen är en reaktion på modernismens teorier att mäta kunskap utifrån ett objekt, vad någon ska lära sig, och strävan efter de rätta svaren. Förskolans arbetssätt har tidigare utgått från modernismens utvecklingspsykologiska teorier, ofta med fokus att mäta barnets brister i förhållande till normalkurvan och barnets ålder. Arbetet har skett med aktiviteter som barn anses behöva lära sig vid en viss ålder och vuxna har mer försökt förmedla sin egna allmängiltiga kunskap än att lyssna till barnets tankar (Dahlberg, Moss & Pence, 2014).

Det postmoderna perspektivet i förskolan utgår från ett förhållningssätt till barn, deras förmågor och ett demokratiskt arbetssätt där barn får inflytande genom att vuxna lyssnar till barnens tankar och lär tillsammans på lika villkor. Det innebär ett förhållningssätt där vuxna inte har svaret utan skapar mötesplatser och utforskar lärmiljön tillsammans med barnet i en öppen lärprocess (Åberg & Lens Taguchi, 2005). Utgångspunkten är reflektion och pedagogisk dokumentation, där barn och vuxna tillsammans reflekterar och utvecklar lärande genom det pedagogiska arbetet och rhizomatiska processer (Eidevald & Engdahl, 2018).

5.5 Specialpedagogiskt perspektiv

I Sverige har det specialpedagogiska perspektivet diskuterats och förflyttats från ett individinriktat till ett relationellt perspektiv under de senaste årtiondena (Nilholm & Björck-Åkesson, 2007). Ofta påverkar båda perspektiven varandra och kan även vara i samspel (Palla, 2011). Utifrån dagens teorier innebär främst det specialpedagogiska perspektivet att rikta blicken till relationen i förhållningssättet, den pedagogiska och fysiska lärmiljön och salutogent granska hur krav kan anpassas så att barnet får möjlighet till inflytande och stöd att vara delaktighet utifrån sina förutsättningar och behov (Lutz, 2013).

5.5.1 Relationellt perspektiv

I det relationella perspektivet uppfattas svårigheter utifrån något som händer i relationen mellan individer och inte som en egenskap hos individen. I möten som sker framstår individer olika för varandra i olika relationer vilka kommer att förändras utifrån de sammanhang som de tillsammans skapar (Ahlberg, 2015). Det relationella perspektivet utgår från sociokulturella teorier och fokuserar på hur förutsättningarna för lärande skapas i samspelet mellan individer och lärmiljön (Aspelin & Persson, 2011). När svårigheter uppstår ska fokus riktas mot hur förhållningssätt och lärmiljön anpassas men även kvaliteten på relationen till barnet. Problemet beskrivs inte som en personlig egenskap hos barnet utan en svårighet som uppstår ska istället riktas på att lärmiljön och förhållningssättet inte är anpassat utifrån barnets förmåga (Palla, 2011).

5.5.2 Individinriktat perspektiv

I det individinriktade perspektivet uppfattas en individs svårigheter som en personlig egenskap, oberoende av sociala sammanhang (Ahlberg, 2015). Barn med medicinska eller psykologiska funktionsnedsättningar kategoriseras ofta i det individinriktade perspektivet och får ofta en diagnos som bekräftar deras tillstånd (Palla, 2011).

6 Metodologi och metod

I detta avsnitt beskrivs studiens metodval, undersökningens urval, genomförande, bearbetning och den fenomenografiska analysprocessen. Avslutningsvis redogörs för studiens validitet, reliabilitet, generaliserbarhet och forskningsetiska övervägande.

6.1 Val av metod

Kvalitativa studier genomförs vanligtvis med halvstrukturerade intervjuer utifrån ett tema, vilket valdes som studiens metod. Eftersom studien avser att få en fördjupad förståelse av informantens uppfattning föll valet på en kvalitativ metod som inte syftar till att generalisera resultatet (Stukát, 2011). En fenomenografisk analysmodell i 7 steg användes för att undersöka variationerna av informanternas egna uppfattningar av fenomenen i sin omvärld och söker efter variationen för att systematisera hur människor uppfattar något (Dahlgren & Johansson, 2019).

6.1.1 Kvalitativ intervju

Kvalitativa intervjuer utifrån en halvstrukturerad frågeguide har ett fåtal öppna frågor som vägledning för vad intervjun avser att behandla. Dessa frågor bör vara lika för alla intervjuade även om de kan ställas i olika följd. Utifrån frågeguiden ställs följdfrågor för att få så uttömmande svar som möjligt kring temat. Efter pilotstudierna kompletterades frågeguiden med fallbeskrivning, enligt bilaga 3. En fallbeskrivning med frågor skapar en verklighetsbaserad studie som synliggör informantens syn på regler, normer och värden. Det är viktigt att situationen som beskrivs är konkret och upplevs relevant och ärlig (Bryman, 2011). Fallbeskrivningen valdes från en vardaglig situation ur Hejlskov Elvéns & Edfeldts bok *Beteendeproblem i förskolan* (2017). Samtalet förs i dialogform där informanten får tala fritt, vilket kräver uppmärksamhet på intervjuens riktning och att frågorna utvecklas utifrån informantens svar (Dahlgren & Johansson, 2019). När informanten får tala fritt ökar möjligheten att få ett djupare och större material, samtidigt blir utmaningen större att jämföra svaren och tolka resultatet (Stukát, 2011). Fenomenografiska intervjuer är nödvändiga att spela in och därefter transkriberas i sin helhet, för att analysarbetet ska kunna göras på ett välgrundat och tillförlitligt sätt (Dahlgren & Johansson, 2019).

6.2 Pilotstudie

En pilotstudie genomfördes för att säkerställa att frågorna gav svar som var användbara för studien (Bryman, 2011). Pilotstudien gav oss information om att informanternas förståelse för innebörden av centrala begrepp var betydelsefullt för studiens resultat, vilket gav oss vägledning om att komplettera frågorna i frågeguiden. Informanternas svar gav oss inte konkret förståelse för deras tankar om barns inflytande och därför valdes att komplettera frågeguiden med frågor utifrån en konkret fallbeskrivning enligt bilaga 3. För pilotstudien kontaktades förskollärare genom våra respektive arbetsplatser. Pilotstudien gav oss även vägledning om hur lång tid som behövdes planera in för respektive intervju.

6.3 Urval

Studien utgår från åtta kvalitativa intervjuer med förskollärare från sju förskolor, fördelade på fem rektorsområden i tre kommuner. Fyra förskolor var belägna i kommun A, två förskolor i kommun B och 1 förskola i kommun C. För att få en spridning från olika verksamheter och undvika att beskrivningarna påverkades av förskolans kultur, valde vi ursprungligen

förskollärare som inte arbetade på samma förskola. På grund av en avbokad intervju kom två förskollärare från samma förskola i kommun C, men avdelningarna samarbetade inte.

Eftersom syftet inte var att generalisera resultatet, var det användbart med ett strategiskt urval, utifrån variabler som var intressanta för studien. Variabeln för studien var pedagogernas utbildning, eftersom förskolläraren är ansvarig för att leda och bedriva undervisningen i förskolan. Urvalet kan även kategoriseras som ett bekvämlighetsurval, eftersom kontakter från våra arbeten användes för att välja ut rektorerna (Stukát, 2011). Eftersom en djupare förståelse av förskollärares uppfattning efterfrågades valdes att intervjua informanterna enskilt för att undvika att svaren begränsades, vilket kan vara risken vid intervjuer i grupp. Inledningsvis diskuterades om förskolor skulle kontaktas från våra respektive arbetsplatser, men för att undvika att eventuell förförståelse om arbetsplatsen skulle kunna påverka resultatet valdes att intervjua förskollärare som var okända för oss (Stukát, 2011).

6.4 Datainsamling/genomförande

Rektorerna kontaktades genom forskarnas yrkesnätverk via mail, med förfrågan om förskollärare som var villiga att bli intervjuade för studien. I mailet bifogades missivbrevet. Efter viss påtryckning erhöles svar från åtta förskollärare. De kontaktades per telefon och tid bokades för intervju på respektive förskollärares arbetsplats, för att det skulle vara bekvämt och tryggt för informanterna. Två av de inbokade intervjuerna blev inställda på grund av sjukdom och semester vilket fördröjde genomförandet. Ingen av informanterna hade läst frågorna i förväg utan endast tagit del av missivbrevet. Intervjuerna genomfördes i samtalsform och spelades in med mobiltelefon för att hålla uppmärksamheten på informanternas svar och anpassa följdfrågorna utifrån informanternas svar. Efter cirka hälften av frågorna fick de läsa fallbeskrivningen och svara på tillhörande frågor. Dessa frågor utvecklades utifrån svaren precis som övriga frågorna och blev en del av helheten av intervjun. Samtalet avslutades med förfrågan om vi fick återkomma om något behövde förtydligas, vilket samtliga gav sitt medgivande till (Stukát, 2011).

6.5 Bearbetning och analys

Intervjuerna transkriberades ordagrant i sin helhet i nära anslutning till genomförandet för att kunna minnas om något var otydligt samt medvetenheten om att det var ett tidsödande arbete. Transkriberingen genomfördes digitalt, där varje förskollärare skrevs i var sin färg och pauser och betoningar markerades med tecken (Bryman, 2011). Efter transkriberingen av våra egna intervjuer mailades intervjuerna till oss sinsemellan så att båda läste samtliga intervjuer.

En fenomenografisk analysmodell i sju steg valdes för att bearbetas och analyseras materialet (Dahlgren & Johansson, 2019). I analysen behövdes tid att diskutera och analysera vad förskollärarna sa och vad de försökte beskriva i sina svar, för att fördjupa vår gemensamma förståelse och se likheter och variationer i empirin.

6.5.1 Fenomenografisk analys i sju steg

Steg 1: Att bekanta sig med materialet

Alla intervjuer lästes flera gånger för att lära känna materialet och skapa förståelse för deras berättelser. Anteckning fördes i samband med inläsningen som gemensamt reflekterades över när vi träffades. Flera beskrivningar kunde komma upp på flera frågeställningar vilket tolkades som att det var betydelsefullt för informanten.

Steg 2: Kondensation

Fysiska träffar genomföres ett par gånger för att gemensamt reflektera över materialet. När materialet diskuterats noggrant framkom vissa kategorier som upplevdes betydelsefulla för resultatet. Utskrifterna klipptes isär i *passager*, citat från intervjuerna, och sorterades i kategorier som delades upp mellan oss, för att bearbetas och sammanfattas var för sig. Ett gemensamt dokument skapades på google drive som vi arbetade i tillsammans.

Steg 3: Jämförelser

När de olika kategorierna sammanställts, som var tänkta som rubriker i vårt resultat, söktes efter likheter, skillnader och samband mellan de olika kategorierna. De analyserades hur de förhöll sig till varandra och utifrån vilken förskollärare som svarat, vilket möjliggjordes genom att olika färger används på texten för de olika förskollärarna.

Steg 4: Grupperingar

Likheter och skillnader grupperades. Det innebar att olika förskollärare hade både likheter och skillnader i de olika grupper.

Steg 5: Artikulera kategorierna

I detta steg fokuserades på likheterna för att finna vad som var centralt. Det var inte entydigt och vissa aspekter tolkades olika inledningsvis, vilket krävde att materialet diskuterades och analyserades i flera omgångar tills en samsyn hade uppnåtts.

Steg 6: Namnge kategorierna

När kategorierna skulle namnges behövdes återigen innebörden av centrala begrepp och förskollärarens förståelse i ett helhetsperspektiv analyseras, vilket gjorde det mer tydligt vad som var central i vissa beskrivningar. Beteckningen på en kategori bör vara kort, men ska ändå karaktärisera området.

Steg 7: Kontrastiv fas

Syftet med den kontrastiva fasen var att varje kategori ska vara uttömmande och ge en fördjupad förståelse. Det innebar att alla passager granskades för att se om de kunde passa in under fler rubriker och medförde även att rubriker sammanfördes för att få en mer entydig bild av resultatet.

Fenomenografiska studier kan analyseras på olika sätt och när det är fler forskare krävs en "negotiated consensus- förhandlad samstämmighet" (Dahlgren & Johansson, 2019; 188). Studien genomfördes av två studenter som tillsammans har skrivit och samarbetat kring intervjuerna. Inledningsvis analyserades och kategoriserades vårt gemensamma material enskilt. Därefter träffades vi ett flertal gånger och analyserade citaten i kategorierna och gjorde gemensamma ändringar. Det blev tydligt att innebörden av vissa begrepp kan förstås på olika sätt och tillhöra flera kategorier vilket krävde att materialet diskuterades och analyserades flera gånger. Slutligen omarbetades citaten till en text under varje rubrik, som förtydligades med vissa valda citat.

6.7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Både reliabilitet, validitet och generaliserbarhet är en beskrivning av studiens kvalitet. Hur studien är tillförlitlig och kan få samma resultat vid upprepade mätningar av andra forskare, om studien är trovärdig och mäter det som avses samt är överförbar till andra sammanhang.

Dessa begrepp har sitt ursprung från kvantitativa studier och bör därför diskuteras och anpassas för att användas i kvalitativa studier (Bryman, 2011).

Hur väl studien besvarar det som avses kan även beskrivas som *intern* validitet, medan *yttre* validitet innebär hur studien kan generaliseras till andra sammanhang. Även reliabilitet kan sorteras i *intern* reliabilitet, hur samma resultat kan fås oberoende av vem som utför studien, medan *extern* reliabilitet, innebär hur resultat kan bli samma vid upprepade studier. Begreppen validitet och reliabilitet kopplas ofta samman och en studie kan ha hög validitet och låg reliabilitet och tvärtom (Bryman, 2011).

I studien kan den interna validiteten ses som relevant, hur teorier, tidigare forskning och datainsamlings- och analysmetoder vi använt är lämpliga för att besvara forskningsfrågorna. Reliabiliteten är mycket begränsad eftersom situationer och sociala fenomen är beroende av sin kontext och är ständigt föränderliga. Dock kan en intern reliabilitet vara användbar som innebär att forskare kommer överens om hur de ska tolka det som beskrivs, vilket ledde oss till att använda den fenomenografiska analysmetoden. Även generaliserbarheten är begränsad i kvalitativa studier, men läsaren kan få en ny förståelse av vårt resultat, med ny insikt och kunskap om sin egen roll i ett sammanhang, vilket kan förklaras med en generalisering på metanivå (Thornberg & Fejes, 2019).

För att skapa trovärdighet var det viktigt att skapa en förtroendefull relation i samtalet, få uttömmande svar utan att informanten kände sig obekvämlig eller svarade som de antog att de borde. I alla kvalitativa studier kan sociala fenomen upplevas och beskrivas olika, vilket även påverkades av att olika begrepp och uttryck användes. För att säkerställa vår förståelse, var det viktigt att återkoppla och utgå från informantens svar i följdfrågorna, så att de fick möjlighet att bekräfta att de uppfattats rätt. För en hög pålitlighet i en kvalitativ studie och möjlighet att få jämförbara resultat om studien görs vid ett nytt tillfälle, behöver forskaren noggrant redogöra för urval, metod och hur materialet bearbetats. Genom den fenomenografiska analysmetoden, där resultatet både analyserats enskilt och tillsammans, minskade risken för personliga värderingar och möjligheten ökade att få ett representativt svar (Thornberg & Fejes, 2019).

6.8 Forskningsetiska övervägande

Den självskrivna utgångspunkten för forskningsetiska övervägande är *individskyddet*, som innebär ett krav att individer skyddas från oönskad insyn i sina livsförhållanden och inte utsätts för psykisk eller fysisk skada. Individskyddet ställs i all forskning mot *forskningskravet* som innebär att forskningens tillgängliga metoder och kunskap utvecklas (Vetenskapsrådet, 2017).

Individskyddet kan delas upp och beskrivas i fyra övergripande krav för forskningen: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002), vilka studiens genomförande utgick ifrån. Förskollärarna kontaktades av sin rektor med förfrågan om medverkan i studien. Via mailet till rektorerna fick de vårt missivbrev med information om studiens syfte, vilka vi var och att materialet endast skulle användas för vårt examensarbete. Av rektorerna fick vi mailuppgifter till förskollärarna. När förskollärarna mailades efterfrågades deras telefonnummer för att kunna ringa och boka tid och plats för intervjun, samt få en personlig kontakt innan intervjutillfället. Informanterna meddelades om att de deltog frivilligt och hade rätt att avbryta sin medverkan när de ville tills uppsatsen var klar. Efter intervjun bad vi om att få återkomma om något

behöver förtydligas, vilket samtliga gav medgivande till. I uppsatsen finns inga personliga uppgifter eller i vilka kommuner forskollärarna arbetar i. De informerades om att när uppsatsen är godkänd finns den att ladda ner och läsas digitalt på Göteborgs Universitets system för e-publicering, <https://gupea.ub.gu.se>.

7 Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet av studien. Vid bearbetning av empirin enligt steg 5 (s. 23), där likheter utifrån förskollärarnas beskrivningar eftersöktes, framkom att kärnan i likheterna utgick ifrån hur länge förskollärarna hade varit verksamma i yrket och när de hade gått sin utbildning. I vissa fall har samtliga förskollärare haft liknande uppfattningar och när det skiljer i uppfattning kategoriserades de i tre grupper; två förskollärare har *många* års yrkeserfarenhet och varit verksamma mer än 20 år samt har uppdrag på enheten utöver sitt förskolläraryppdrag. *Mellangruppen* består av fyra förskollärare som har varit verksamma i 5 - 10 år och två var *nya* i yrket med upp till 1,5 år som förskollärare. Resultatet är sammanställt utifrån frågeställningarna och redogör förskollärarnas svar som sammanfattningar utifrån deras beskrivningar. Sammanställningen har även konkretiserats med citat där citaten är valda från alla intervjuerna. Kapitlet avslutas med en resultatsammanställning.

7.1 Förskollärarnas teoretiska bakgrund och yrkeserfarenhet

7.1.1 Begreppen undervisning och utbildning

Samtliga förskollärare anser att undervisning är ett nytt begrepp i förskolan, men att det har funnits länge i grundskolan. Flera av förskollärarna förknippar begreppet undervisning med en sträng och korrekt skolform, där barn ska sitta still i bänkar och bli tilldelad kunskap som läraren lär ut.

Min första anblick var att vi ska gå tillbaka och bli en mer strikt skolform, där barnen ska sitta still, men efter att ha reflekterat lite så känner jag att det handlar ju om att skapa meningsfulla lärtillfällen.

Efter reflektioner och diskussioner tillsammans med kollegor upplever alla förskollärare att begreppet undervisning i förskolan har fått en helt annan innebörd. Flera av förskollärarna med många år i yrket upplever att de även tidigare har undervisat, men att den reviderade läroplanen Lpfö 18 tydligare beskriver vilka förväntningar som råder i uppdraget och att det har skett en kompetenshöjning för professionen.

Majoriteten av förskollärarna anser att utbildning är allt innehåll i förskolan och benämner omsorg, vardagsrutiner och leken. Förskollärare med många års yrkeserfarenhet förtydligar att begreppet utbildning kan bytas ut mot det som tidigare benämndes som verksamhet. Ett fåtal av förskollärarna i mellangruppen är osäkra på vem begreppet är riktat mot, om det är barnen eller pedagogernas utbildning och hur det är relaterat till förskolans uppdrag.

Utbildning är ju det som sker i verksamheten varje dag. Jag tänker att man kan nästan byta ut begreppet utbildning mot verksamhet.

7.1.2 Att skapa förutsättningar för undervisning

Samtliga förskollärare anser att undervisning handlar om att skapa förutsättningar för barn i förskolan så att de utvecklas och lär, men det framkommer skillnader i förskollärarnas beskrivningar om när och hur de upplever att det sker undervisning.

En hög andel av förskollärarna uttrycker att innebörden av undervisning avser en medvetenhet om uppdraget och att det finns tydliga mål att arbeta efter. De uttrycker även att de fått en ökad insikt om att undervisning kan ske på olika sätt och beskriver både planerad eller

spontan undervisning. De förtydligade att tidigare förknippade de undervisning med planerade aktiviteter. Majoriteten av förskollärarna beskriver att det ofta är i spontana situationer som de kan skapa undervisning, där de är nära barnen och kan ta tillvara på situationer som uppstår i något som barnen redan är intresserade av. De beskrev att då har de bättre möjlighet att utveckla situationer utifrån barnens intresse i riktning mot läroplanens mål.

Undervisning är när man har målstyrda aktiviteter, så att man vet att detta skall vi ha fokus mot. Jag har också fått en större medvetenhet av att undervisning kan ske på olika sätt, både planerad och det som uppstår i olika situationer genom att ta vara på barnens intresse och vara medveten om vilka mål vi arbetar mot”.

För att skapa goda förutsättningar för undervisning belyser samtliga förskollärare samverkan med vårdnadshavare och att visa respekt för deras kunskap om sitt barn. De beskriver också att vårdnadshavare behöver få en förståelse för förskolans uppdrag och vilka förutsättningar förskolan har att möta deras barns behov, men framförallt behöver vårdnadshavarna känna att förskolan uppmärksammar och stödjer barnen samt visar att de har kunskap kring just deras barns behov.

Jag tycker det är jätteviktigt att vi visar vårdnadshavarna att vi har kunskap kring deras barn men även att vi tar hjälp av vårdnadshavarna för de har mycket kunskap kring sitt barn.

7.1.4 Barns lärande i undervisningen

Överlag anser de flesta förskollärarna att även om de har en avsikt om att skapa lärande hos barnen med undervisningen, så finns det inga garantier om *vad* barnen eller *om* barnen kommer att lära sig det som är avsikten med undervisningen. Samtliga förskollärare ser att barn lär hela tiden i utbildningens egeninitierade aktiviteter, men ett fåtal av förskollärarna i mellangruppen ser också att det är undervisning som sker under hela dagen, både på förskolan och när barnet kommer hem eftersom barn lär hela tiden. Förskollärare som är nya i yrket belyser vikten av att observera vilket lärande som utvecklas från undervisningen och som barnen ger uttryck för i utbildningen.

I undervisning är jag medveten om att jag har för avsikt att skapa ett lärande, men sen kan jag inte garantera att de alltid lär sig det jag har tänkt.

När barnen tillämpar det som de har fått möjlighet att erövra i undervisningen och uttrycker det i leken så blir det utbildning.

Förskollärare med många års yrkeserfarenhet anser att barn leker och erövrar ny kunskap, behöver stöttas och utmanas utifrån sin individuella utvecklingsnivå, genom samspel och i leken. De beskriver att deras uppfattning är att barnet behöver ha en grundtrygghet för att våga vara nyfiskt, vilket sker i kombination med barnens intresse och genom leken. De påtalar även vikten av att det är barnets perspektiv som ska ligga till grund för förskollärarens metoder och förtydligar att barn behöver regler och ramar. Det framkommer att det finns olik tänkande i arbetslagen om hur man ser på regler och framförallt handlar det om vad vuxna anser att barn behöver utifrån deras beteende och vad de gör.

Barnen behöver vara trygga för att våga leka. I leken övar och lär barnen mycket, men också mycket lekregler som jag har med mig från utbildningen som att öva turtagning, kommunikation och samspel.

Jag tycker regler är viktiga och vissa regler eller ramar behöver vi för att det ska vara tydligt och för att det ska bli bra för barnen. Vissa kan tycka att vi inte ska ha regler, men jag ser det mer som ett förhållningssätt för att hjälpa barnen att lyckas och det kanske kommer av min ”gamla skola”.

Förskollärare som var nya i yrket anser också att barn lär genom lek, samspel och kommunikation, men de påtalar vikten om att barnen behöver få lära genom olika uttryckssätt och framförallt de estetiska, då de uttrycker att barn redan har en nyfikenhet där de vill uppleva och utforska med kroppen.

Vi jobbar med att alla har ett eget språk, i och med att man har ett eget språk så har man olika sätt att lära.

De lyfter fram betydelsen av att arbeta med ett inlyssnande förhållningssätt tillsammans med barnen, där de vill få fatt i barnens tankar och känslor, genom olika uttrycksmedel och reflektion, som uppfattas resultera i ett utforskande arbetssätt i projekt. Även dessa förskollärare påtalar att de har en viss bestämmanderätt som vuxna, men att de aldrig kan bestämma över barns känslor. På så vis kan barn få ett visst inflytande och få möjlighet att uttrycka sina behov.

Viktigt att försöka förstå barnet, varför vill inte barnet göra som vi vill, vad är svårt och ta hjälp av de andra barnen. Det stärker dem. Barn gör inte fel, de gör det på sitt vis så som de förstår det.

Samtliga förskollärarna uttrycker att det finns skillnader i deras teorier, deras barnsyn, hur barn utvecklar ett nytt lärande och hur barnens roll framställs. Flertal av förskollärarna påtalar att dessa variationer påverkar arbetet för arbetslagen och barnens undervisning.

Effekterna av att vi har olika utbildningar och erfarenheter kan leda till att pedagoger har olika barnsyn om hur barn lär samt hur vi tar tillvara på barnens behov och det kan bli svårt.

När man är nya i ett arbetslag och inte har hunnit prata ihop sig om hur vi behöver arbeta eller om vi inte har samma förhållningssätt, märker man att det påverkar barnen och det tar energi. Man behöver få tid till att prata ihop sig när man börjar med nya kollegor.

7.1.5 Innebörden av begreppen ledning, stimulans och särskilt stöd

Det framkommer stora skillnader i förskollärarnas förmåga att kommunicera om sitt arbete kring begreppens innebörd, även om det kan förstås som att de arbetar med ledning och stimulans i praktiken. Förskollärare som är nya i yrket och flera förskollärare i mellangruppen uttrycker en stor osäkerhet kring vad begreppen *ledning*, *stimulans* och *särskilt stöd* innebär eller anger att de inte har reflekterat kring begreppen tidigare.

Ledning, stimulans och särskilt stöd... jag har inte funderat så mycket på det, men jag tänker att stimulans är jätteviktigt för alla barn, och ledning, att det finns en ledare är viktigt. Och särskilt stöd, det kan vara att ett barn behöver så mycket mer.

Förskollärare med många års yrkeserfarenhet påtalar att deras roll är viktig för att skapa ledning, stimulans och särskilt stöd och beskriver att det innebär att de planerar, leder, stimulerar, organiserar och anpassar utbildningen, metoder och miljön utifrån barns olika behov. Generellt beskriver förskollärarna begreppen ledning och stimulans utifrån ett fokus på gruppnivå, medan särskilt stöd beskrivs med ett individperspektiv.

Här är min roll viktigt för att skapa tydlighet genom att leda, anpassa miljöer och stödja.

7.1.6 Förskollärarens och arbetslagets uppdrag

Alla förskollärare är överens om att de har ansvar för undervisningen och att det krävs kunskap för att kunna planera, genomföra, utvärdera och analysera undervisningen. Samtliga påtalar att arbetslaget är viktigt och beskriver att det är en enorm styrka att kunna komplettera varandra för att alla barn ska bli sedda, men i praktiken beskrivs stora skillnader.

Förskollärare med många års yrkeserfarenhet och vissa i mellangruppen beskriver att det ska vara skillnader i förskollärarnas och arbetslagets uppdrag, men påtalar att i planering, genomförande och utvärdering av undervisningen arbetar de främst tillsammans och på lika villkor.

Egentligen är det svårt det där med undervisning, jag vet vad det innebär, men jag har en jätte duktig kollega som inte är förskollärare och man kan tycka att det är undervisning när hon har sin grupp också och ... det klart att vi pratar om det sen, hon och jag och jag förstår henne.

Vidare framkommer att förskollärarna ofta arbetar i arbetslag som består av fler förskollärare och när de har vikarier görs förändringar i arbetslaget så att barn i behov av särskilt stöd får vara i en grupp med någon ordinarie personal som vet vad barnet behöver.

Vi är 2 förskollärare och 1 barnskötare, vi har mycket kunskap och kompletterar varandra mycket bra [...] det blir också lättare om någon är borta att vi är fler som kan hålla i en barngrupp och om vi behöver ändra grupperna... framförallt behöver de barn som är i behov av stöd få vara med någon som vet hur vi arbetar och vad barnet behöver

Jag som förskollärare har ansvaret, men vi är ett arbetslag och jobbar tillsammans för att alla ska barn ska bli sedda och vi är alla jätteviktiga för alla barn. [...] men jag som kan mer om TAKK tar extra ansvar för de barn som behöver det och min ena kollega kan lägga extra fokus på de som är nya eller behöver lite extra trygghet och så tänker vi alltid att någon har fokus på gruppen.

Förskollärare som är nya i yrket upplever svårigheter att leda undervisningen. De beskriver att det kan förekomma olika förhållningssätt och olika tankar om hur barn ska bemötas vilket påverkar samarbetet. Tydligt i studien är att de som är nya i yrket inte har någon förskollärarkollega i sitt arbetslag och behöver ta ett större ansvar själv. De beskriver ett dilemma med att de formellt har ett ansvar som förskollärare, men inte alltid får detta mandat av kollegor samt att det inte heller har stöd av rektor som är mycket frånvarande. De upplever det mycket positivt att de får stöd av specialpedagog.

Vi har haft olika tankar kring förhållningssätt och bemötande och där har vi fått hjälp och stöd av specialpedagog och det kommer att fortsätta så att barnen ska bli bemött lika av oss alla och vi får prata ihop oss om vad vi vill erbjuda barnen.

7.1.7 Dokumentation

Alla förskollärare använder digital plattform för att samla sina dokumentationer, där lyfts både gruppen och det enskilda barnet fram. Den platsen har även vårdnadshavarna tillgång till. Det som skiljer dokumentationsarbetet åt mellan förskollärarna är vad de väljer att dokumentera och hur de dokumenterar.

Vi använder lärloggar både för gruppen och enskilt barn där vi också involverar föräldrarna.

För att kunna följa alla barn fokuserar förskollärare med många yrkesverksamma år på att dela upp och arbeta med ansvarsbarn i arbetslaget, där både förskollärare och arbetslaget

följer sina ansvarsbarns utveckling, behov och hur de behöver stöttas. En stor del av deras arbete med dokumentationen sker genom dialog i vardagen och under planeringen, där de ser över hur planeringen har genomförts, barnens möjlighet till delaktighet, barnens förutsättningar och trygghet. Ibland tar de vuxna hjälp av bilder som de tillsammans med barnen samtalar om.

Vi har ansvarsbarn och där har jag mina anteckningar och vi arbetar mycket utifrån vår grundverksamhet och skapar undervisning i vardagen, och att vi tar bilder som vi pratar med barnen om.

Förskollärare i mellangruppen och förskollärare som är nya i yrket uttrycker att utöver dokumentation av gruppen och individen, arbetar de även med dokumentationen av projektet i lärloggarna. Varje vecka under deras planering träffas hela arbetslaget och utvärdera deras mål och utifrån deras dokumentation analyserar de hur de ska arbeta vidare. Deras reflektioner bygger på observationer som har dokumenterats med fotot, film eller i skriftliga dokument.

Vi går inte igenom alla målen varje vecka utan vi plockar ut några som vi har arbetat mot just denna vecka. Varför vi ett sådant resultat, vad kan det bero på och hur ska vi jobba vidare nästa vecka. Vi reflekterar väldigt konkret och tydligt.

Detta är mitt första eller andra arbetslag där vi dokumenterar på riktigt och att det har blivit en röd tråd och det gör att man ser alla barnen, det är jättehäftigt.

Förskollärare i mellangruppen och förskollärare som är nya i yrket arbetar aktivt med att barnen ska ha inflytande över deras dokumentationsarbete, så barnen får själva fota och ta bilder. Samtidigt som de sätter upp bilder i barnens höjd på avdelningen eller så projiceras bilder på väggen så att de finns tillgängliga för barnen att mötas kring.

Jag tänker att barnens egen dokumentation är väldigt viktig, för att om jag hade tagit ett kort högt uppifrån, så hade det varit fokus, medan barnen kanske tar ett jätte inzoomat foto på en liten sten, så där tänker jag att det visar "Det är det här som jag ser."

Förskollärare som är nya i yrket uttrycker att de vill synliggöra barnens lärande för barnen, men de vill även tydliggöra barnens strategier och deras förändrade lärande.

En gång när vi skapade så målade barnen utan att se bilder och veckan efter så skrev jag ut bilder från att vi hade varit i skogen. Efteråt jämförde jag skillnaderna och så fick barnen se skillnaderna, man lär sig på detta sättet också.

När det gäller handlingsplaner finns det en variation bland förskollärarna om hur stor vikt de lägger på dessa. Framförallt har förskollärare med många års erfarenhet och förskollärare som är nya i yrket har uttryckt att det är betydelsefullt att arbeta med dessa i hela arbetslaget och att det finns med i den ordinarie verksamheten.

Vi är lite olika hur vi ser på att skriva handlingsplaner, men jag är noga med att det är viktigt att planera och dokumentera insatser och då skriver jag handlingsplaner och pratar med föräldrarna hur vi tänker och hur vi kommer att stötta deras barn och att vi sätter upp mål som är möjligt att lyckas med och så följer jag upp det.

7.2 Utformning av undervisning så att alla barn lär och utvecklas utifrån sina intressen och behov

7.2.1 Barns olika intresse

Samtliga förskollärare är överens om att det är betydelsefullt att utgå från barns intressen som grund i undervisningen. Antingen genom att ta vara på de intressen som barnen själva visar eller så väcker de ett intresse hos barnen genom att inspirera barnens nyfikenhet. Några förskollärare lyfter även svårigheten med att det kan vara en stor spridning på olika intressen i en grupp, men framförallt är samtliga förskollärare överens om att barns intresse stödjer deras arbetet med att lyfta barns olika behov.

Ibland kan två barn ha samma intresse och vill väldigt gärna vara tillsammans, men så har de olika behov och tankar. Då är det viktigt att som pedagog vara närvarande och stötta.

7.2.2 Barns olika behov

Olika behov som lyfts av samtliga förskollärare, som de möter i sin praktik är att barn kan ha olika fysiska funktionsnedsättningar, NPF-diagnoser eller motoriska svårigheter. Alla konstaterade att dessa behov oftast behöver ständigt vuxenstöd i alla vardagliga rutiner och aktiviteter. De upplever att det är en stor utmaning att kunna tillgodose barnens behov utan en extra resurspedagog, eftersom de behöver vara ett nära stöd för barnen och arbeta med tydlighet, vägledning och förberedelser.

Vi har flera barn med autism och kognitiva funktionsnedsättningar och de behöver ett ständigt nära stöd, tydlighet, mer tid, förberedelser och vägledning.

Förskollärare med många yrkesverksamma år uttryckte att de har flera barn med diagnostiserade funktionsvariationer, men ingen av dessa barn har någon resurspedagog. De beskriver att det särskilda stödet består av en tydlig pedagogik, bildstöd, TAKK, ritprat och en anpassad lärmiljö. De påpekade att ett främjande, förebyggande och stödjande arbete med rutiner och flexibilitet är bra för alla barn men avgörande för barn i behov av särskilt stöd. Förskollärare i mellan gruppen och förskollärare som var nya i yrket är det vanligt i vår studie att en resurspedagog tillsattes som stöd för gruppen, även om de uttryckte att det var riktat till ett individuellt barn.

Vissa barn har mycket stora svårigheter och då har vi resurs som tar hand om det barnet. Vissa barn kan behöva mer på individnivå, att skapa lustfyllda stunder med nytt material och få stimuli och att vara nära en vuxen men inte på gruppnivå.

Andra utmanande behov som förskollärarna uttryckte att de arbetar med är svårigheter som inte fysiskt syns. De lyfte särskilt barn som blir stökiga eller blyga och otrygga samt de barn som har utmaningar med att vara delaktiga i leken. De beskriver också vikten av att stärka och stötta de barn som behöver stöd för att vara aktiva, så att de får möjlighet att vara delaktiga utifrån sina förutsättningar. Vidare lyfte de även utmaningar som var kopplade till språket.

Alla förskollärare lyfter att de känner frustration över att det finns barn som är i behov av särskilt stöd som inte får det stöd de har rätt till då det många gånger handlar om att barnen ofta behöver vuxenstöd. Större delen av förskollärarna lyfter att de har kompetens, kunskap och verktyg men det är en utmaning att räcka till när barn behöver mycket vuxenstöd och då tar de barn som är i behov av särskilt stöd både resurser och tid från hela gruppen.

7.2.3 Lärmiljö utifrån olika behov

Samtliga förskollärare lyfter fram att de arbetar med att skapa rum i rummet, så att det finns flera olika lärmiljöer som är tillgängliga för olika barn. Deras uppfattning är att lärmiljön behöver samtidigt vara föränderlig utifrån barns intressen. För att kunna arbeta på detta vis anser alla att ständig reflektion i arbetslagets kring förhållningssätt är betydelsefullt. Men även att det finns en medvetenhet kring det material som erbjuds så att det är ett stöd i barns lärande.

Det förekommer variationer mellan förskollärarnas förhållningssätt gällande lärmiljön. Förskollärare med många års yrkeserfarenhet beskriver att de har gjort en utveckling under de senaste åren vad det gäller deras arbets sätt kring lärmiljön. Nu arbetar de mer med att anpassa miljöerna utifrån barnens olika behov genom att erbjuda kompletterande och förtydligande miljöer med tyngd på kommunikation, lek och samspel samt ständiga reflektioner om hur barnen tar sig an miljöerna.

Jag tänker att det beror på vilka barn det är, vilka behov som finns och hur gruppen ser ut. Om barnen är olika behöver man anpassa miljön.

Återstående delen av förskollärare strävar efter att barnen ska ha inflytande och delta i diskussioner över deras lärmiljö hela tiden.

Jag har lyft ner hela miljö till barnen, så att de kan nå och se verksamheten på deras nivå, för det är vi som ska anpassa oss till barnen. Det är deras värld.

Framförallt trycker de på att lärmiljön ska vara tydlig och erbjuda olika stationer som är statiska, men inom varje station kan barnen undersöka, utforska och leka utifrån deras behov. Lärmiljön ska vara inspirerande, estetiskt vacker och inge ro. De ska även tydligt kopplas ihop med projekt och att det finns tydlig dokumentation i lärmiljön som stödjer barn och vuxna, vilket uttrycks av framförallt de förskollärare som nyligen har tagit sin examen.

I det här rummet konstruerar vi och i detta rummet så skapar vi, det är inte här vi hoppar och kastar bollar. För barnen som behöver extra stöd är detta ett sätt att tydliggöra de förväntningar som finns.

7.2.4 Gruppen och individen ur ett undervisningsperspektiv

Större delen av förskollärarna uttrycker att de behöver skapa en balans mellan att arbeta med individen och gruppens behov. De förklarar att många gånger kan de använda gruppens kompetens genom att skapa möjligheter till att arbeta mot ett enskilt barn. Det kräver att det finnas en stor medvetenhet och kunskap om barnens behov och att hela arbetslaget är överens om när och hur detta kan ske i praktiken,

Det är en balansgång mellan individen och gruppen, men de barn som har kommit längre kan ofta arbeta mer självständigt vissa stunder så att andra barn kan få mer stöttning.

Alla förskollärare är överens om att det är en stor utmaning att bedriva undervisning i en större grupp och samtidigt ta tillvara på alla barns olika behov. De belyser betydelsen av att ta tillvara på den nyfikenheten som finns hos barnen och deras intresse och samtidigt arbeta med ett inlyssnande arbets sätt och tydliga mål, för att skapa undervisning utifrån barns olika behov. De framhåller att det är viktigt att kunna arbeta med olika metoder för att barn är unika

och behöver få möta varierande situationer för att kunna skapa lärande på olika sätt, samtidigt är det en utmaning när olika förhållningssätt råder i arbetslaget.

Jag kan arbeta med samma mål men med olika metoder för att barnen är olika och behöver få möta olika situationer och skapa lärande på olika sätt, men det kan vara svårt när vi alla inte tänker lika.

7.2.5 Inflytande och delaktighet för barnen i undervisningen

Det förekommer varierande tolkningar om vad det innebär att barn ska vara delaktiga och ha inflytande i undervisningen. Förskollärare i mellangruppen och de som är nya i yrket uttrycker att både barn och vuxna ska fatta beslut tillsammans, där barnen kan vara med och påverka sin dag på förskolan. De upplever att det krävs ett stort ansvar och mod att förskollärarna ska kunna skapa förutsättningar för detta.

För att barnens inflytande och delaktighet ska synas i undervisningen behöver pedagogen vara inlyssnande, samtidigt som barnen är vana vid att de kan få göra på olika sätt och de kan få välja aktivitet eller om de ska vara ute eller inne.

Förskollärarna med många års yrkeserfarenhet uppmärksammar mer betydelsen av att ge barnen förutsättningar att kunna vara delaktiga utifrån deras intressen och behov samt vikten av att barnen får göra på olika sätt, där förskollärare och arbetslaget tillsammans stöttar, anpassar och försöker skapa förståelse för barnen. I beskrivningarna framkommer att barns inflytande ofta sker utifrån ålder och utvecklingsnivå.

Inflytande kan vara att ett barn vill måla precis när vi ska äta och då förklarar jag att nu ska vi äta och efter maten kan du få måla. Det är viktigt att inte bara säga nej utan förklara när vi kan möta barnets önskan så det känns att jag lyssnar.

7.3 Innehåll i det stöd som ges i undervisningen för de barn som behöver mer ledning, stimulans eller särskilt stöd

7.3.1 Trygghet

För att alla barn ska känna trygghet i undervisningen uttrycker majoriteten av förskollärarna att de behöver skapa en undervisning som är tydlig, strukturerad och att ansvaret ligger hos de vuxna som ska skapa förutsättningar så alla barn får möjlighet att lyckas utifrån sina behov.

Förskollärarna uttrycker att det är särskilt viktigt att skapa relationer som är betydelsefulla för barnen så att de känner och uttrycker trygghet på förskolan. Det kan handla om att barnen får ha olika trygghetsobjekt, vilket kan vara ett gosedjur eller material i lärmiljön eller så kan det vara att barnet känner en trygg anknytning till någon vuxen.

Behöver barnet sitt gosedjur för att vara trygg så måste hen få ha den, sen får vi arbeta med att hen ska bli trygg och våga leka utan gosedjuret på sikt. För att kunna leka utan sitt gosedjur kan det behöva ha en trygg anknytning till någon pedagog.

7.3.2 Relationer och samspel

Alla förskollärare är överens om att goda relationer är viktigt i undervisningen. En stor del av de behov som framkommer i vår studie är barn som behöver stöd i samspel på olika sätt. För att utveckla barnens samspel och respektera varandra använder sig samtliga förskollärare av samspelslekar och andra aktiviteter som de utvecklar tillsammans. Framförallt förskollärare med många års yrkeserfarenhet arbetar mycket med lek i sin undervisning. De använder sin ledarroll till att vara med som lekstödjare så barnen får stöd att kunna fortsätta samspela, samtidigt som de är närvarande, för att kunna observera och stötta barnen för att de på sikt blir mer självständiga.

Vi vill ju lära barnen att utveckla ett bra samspel och då är det bra att ha samspelslekar, barnen lär sig mycket när man tar hjälp av varandra ihop med en pedagog som stöttar i samspelet.

7.3.3 Kommunikationsmedel

Samtliga förskollärare upplever att bildstöd och TAKK är bra verktyg som de tar hjälp av i undervisning för att barnen ska kunna vara mer självständiga, kunna vara en tillgång för gruppen och att kunna uttrycka sig. De beskriver att en förtydligande miljö och kommunikation skapar en möjlighet för barnen att få en förståelse för hur de kan vara delaktiga. Flera lyfter även att de använder ritprat i sitt arbete för att skapa en förståelse för barnen att se olika perspektiv. Mellangruppen och de som är nya i yrket påpekar vikten av att barnen ska få kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer och menar framförallt det estetiska och skapande i form av bild, drama, rörelse, sång, musik och dans.

Vissa barn behöver bildstöd eller TAKK och en tydlig miljö för att kunna vara mer självständiga, de växer av det och får bättre självkänsla och det gynnar faktiskt hela gruppen.

Förskollärarna i mellangruppen och de som är nya i yrket uttrycker att de arbetar med känslor på olika sätt i sin undervisning. Framförallt har det arbetat med att det är tillåtande för barnen att visa känslor och samtidigt kunna sätta ord på det. Till hjälp har barnen TAKK, bildstöd och estetiska uttryckssätt.

Vissa barn har särskilda behov, att arbeta med känslor och att få bli arg, då kan de behöva kunna sätta ord på det.

7.3.4 Extra resurspedagog

Samtliga förskollärare uttrycker att de vill arbeta inkluderande och lyfter gruppen som en tillgång i undervisningen. Förskollärare i mellangruppen och de som är nya i yrket beskriver att de har resurspedagog som extra stöd till gruppen när de har barn med omfattande fysisk funktionsnedsättning, ofta beskriver de att resursens arbete är riktat som stöd till barnet för att kunna vara delaktig i undervisningen. De förskollärare med många års yrkeserfarenhet beskriver att de har flera barn med fysiska funktionsnedsättningar i gruppen och att de delar avdelningens barn i tre mindre grupper som ett stöd för att de barnen att kunna vara delaktiga i undervisningen.

7.3.4 Gruppen

Överlag uttrycker samtliga förskollärare att det är självklart att de dagligen arbetar i mindre grupper tillsammans med barnen. I mellangruppen har några av förskollärarna fått bidrag så

att de kan vara i mindre grupper under större delen av dagen, medan förskollärare med många års erfarenhet och förskollärare som är nya i yrket delar upp sig i mindre grupper på avdelningen. I beskrivningar om hur grupperna delades upp, angav de flesta förskollärarna att de utgår från barnets ålder och vilka barn som förskollärarna anser fungera ihop. Andra syften som angavs var att ge barnen möjlighet att utveckla sociala samspel samt att de utgick även från intresse och behov.

När barnen har olika behov behöver vi dela i mindre grupp för att barnen ska kunna bygga relationer och för att det ska fungera. I mindre grupp kan man lättare vara nära och försöka medla när leken inte fungerar.

Framförallt uttrycker förskollärare med många års yrkeserfarenhet och förskollärare som är nya i yrket att grupperna kan vara ojämnt fördelade, vilket skapar förutsättningar för att kunna stödja barn individuellt. De uttrycker att arbetet behöver ske i en växelverkan mellan att arbeta med individen och gruppen.

Extra stöd handlar mycket om arbetslaget och förhållningssätt, att vi har samma synsätt och att vi är flexibla och ser möjligheter och alltid har barnets bästa i fokus, hur kan vi förstå barnets behov och hur kan vi möta det.

7.3.5 Förskollärarnas möjligheter till stöd i undervisningen

Samtliga förskollärare är överens om att de får stöd av specialpedagog i sitt arbete när det finns behov. Det kan vara när pedagogerna behöver stöd i att möta barn utifrån deras behov eller att arbeta med arbetslagets förhållningssätt. Specialpedagogen kommer ofta och observerar pedagogerna i deras arbete, handleder genom att vidga perspektiven eller att arbeta förebyggande genom att reflektera med arbetslaget för att kunna förebygga innan det uppstår utmaningar. Det kan även handla om att vara ett stöd med att skriva kartläggningar eller i samtal med vårdnadshavare.

Vi tar hjälp av specialpedagog när vi ser att ett barn har mer behov av stöd och ofta handlar det då om språk, svårigheter i samspel eller behov av en mer förtydligande miljö och kommunikation. Det är för att kunna observera och handleda oss hur vi ska arbeta och vilka insatser som behövs.

Flera förskollärare lyfter även andra stödjande funktioner som pedagogista och ateljérista, som framförallt de förskollärare som är nya i yrket har tillgång till. De förskollärare med många år i yrket såg dessutom en möjlighet att ta stöd av varandra på förskolan, men även läroplanen lyfts som ett stöd för att skapa struktur.

Större delen av förskollärarna uttrycker att de har en bra relation och gott stöd av rektorn som har det övergripande ansvaret, framförallt anser förskollärarna att rektorn tar sig tid och lyssnar då det behövs samt ger stöd utifrån behov och skapar förutsättningar. De förskollärare som är nya i yrket uttrycker att de saknar stöd av närmaste chef som pedagogisk ledare för att kunna genomföra sitt uppdrag.

Har jag behövt mer kunskap så har jag kunnat gå på en föreläsning eller fått någon ny litteratur av min chef.

7.4 Resultat sammanfattning

Sammanställning av resultatet visar att samtliga förskollärare upplever att undervisning är ett nytt begrepp i förskolan. De är överens om att undervisning handlar om att skapa

förutsättningar så att alla barn får möjlighet att utvecklas och lära utifrån sina intressen och behov. Däremot framkommer det skillnader utifrån förskollärarnas yrkeserfarenhet och utbildning som påverkar hur undervisningen planeras och genomförs, vilket i sin tur påverkar barnens möjligheter för att kunna utvecklas och lära utifrån sina behov. Därför valdes att redovisa resultatsammanfattningen i kategorier utifrån förskollärarnas yrkeserfarenhet och utbildning.

7.4.1 Samtliga förskollärares resonemang kring undervisning

Samtliga förskollärare är överens om att det är betydelsefullt att utgå från barns intressen som grund i undervisningen, men de uttrycker även att barnens intresse är betydelsefullt att utgå från när de arbetar med barns olika behov. De behov som förskollärare tillsammans uttrycker att de arbetar med är fysiska funktionsnedsättningar, NPF- diagnoser och motoriska svårigheter. De lyfter även svårigheter som inte fysiskt syns, barn som blir stökiga eller blyga samt barn som utmanas av att vara delaktiga i lek och samspel, men många behov handlar även om språksvårigheter. Samtliga förskollärare uttrycker att de har kompetens, kunskap och verktyg att arbeta med dessa behov, men de upplever att det är svårt att rätta till när barn behöver mycket ledning och stöd. Innehållet i det stöd som ges i undervisningen för de barn som behöver mer ledning, stimulans och särskilt stöd handlar om trygghet, goda relationer och olika kommunikationsmedel, men även att arbeta i mindre grupper tillsammans med barnen.

Vidare framkommer att samtliga förskollärare beskriver att de får stöd av specialpedagog i sitt arbete när det finns behov. Det kan vara när förskollärarna behöver stöd att möta barn utifrån deras olika behov eller att arbeta med arbetslagets förhållningssätt. Framförallt är det arbetslagets förhållningssätt som flertalet förskollärare uttrycker att de behöver stöd med. Större delen av förskollärarna lyfter även att de har en bra relation och gott stöd av rektor som har det övergripande ansvaret, framförallt anser förskollärarna att rektorn tar sig tid och lyssnar då det behövs.

7.4.2 Förskollärare med lång yrkeserfarenhet

Förskollärare med lång yrkeserfarenhet i studien känner sig trygga att leda undervisning och har ofta en förskollärarkollega i sitt arbetslag samt att planering och utvärdering sker tillsammans i arbetslaget. De beskriver att det ska vara skillnad mellan förskollärarens och arbetslagets uppdrag, men i planering och genomförande sker det tillsammans och på lika villkor. De påtalar att deras roll är viktig för att skapa ledning, stimulans och särskilt stöd och beskriver att det innebär att de planerar, leder, stimulerar, organiserar och anpassar utbildningen, metoder och miljön utifrån barns olika behov. Generellt beskriver förskollärarna begreppen ledning och stimulans utifrån ett fokus på gruppnivå, medan särskilt stöd beskrivs med ett individperspektiv.

Samtliga förskollärare med lång yrkeserfarenhet utgår från barnets perspektiv, individens utvecklingsnivå och ålder för utformningen av undervisning, lärmiljön och dokumentationen. De beskriver hur de sedan stöttar och utmanar till fortsatt utveckling och lärande utifrån vad de anser att barnen behöver, som baseras på barnens beteende och agerande. Framförallt handlar deras undervisning om delaktighet och att alla barn ska kunna delta samt att större delen är fokus på individen. Betydelsefullt för förskollärarna är att arbeta med olika kommunikationsmedel som bildstöd, TAKK och ritprat. De arbetar även med anpassat förhållningssätt och flexibilitet utifrån barnens behov samtidigt som undervisningen är

kompletterande och inbjuder till lek, samspel och kommunikation. Detta innebär att de inte använder sig av resurspedagoger till barn som behöver extra vuxenstöd.

7.4.3 Mellangruppen - Förskollärare med 5 - 10 år i yrket

Förskollärare i studiens mellangrupp uttrycker istället att det kan vara en utmaning att leda undervisningen, även om de upplever att de har kunskap. Den största orsaken anges vara att det förekommer olika förhållningssätt samt att flera förskollärare uttrycker att de är ensamma förskollärare i arbetslaget. Planering och genomförandet sker av förskolläraren med stöd av arbetslaget, där barnen har ett stort inflyttande och är med och utformar undervisningen. Ett fåtal av förskollärarna anser att undervisning pågår hela dagen och att barnen lär hela tiden.

Vidare uttrycker samtliga förskollärare i mellangruppen att de utgår från barnens möjligheter att använda sina rättigheter och att låta barnen få inflyttande, när de planerar undervisning eller arbetar med lärmiljön eller i arbetet med dokumentationer. Tillgänglighet är betydelsefullt samt att förskollärarna ofta fattar beslut tillsammans med barnen. Deras dokumentationsarbete används som stöd för att komma vidare i deras arbete, vilket sker genom att de reflekterar kring deras observationer som sker tillsammans med barnen. Undervisningen utformas utifrån att de skapar förutsättningar för barnen att utforska, undersöka, leka, samspela och kommunicera. Kommunikationsmedel som de använder sig av är bildstöd, TAKK, ritprat och olika estetiska verktyg. Förskollärarna lyfter att de utgår från de individuella intressen och behov som de lyfter till en gruppnivå, där gruppens gemensamma kunskaper blir betydelsefulla och genererar i ett projekterande arbetssätt. Det finns en stor osäkerhet kring begreppen ledning, stimulans och särskilt stöd och flera av förskollärarna i mellangruppen har inte tidigare mött dessa begrepp. Det är vanligt att en resurspedagog tillsätts till gruppen då det finns individuella utmaningar.

7.4.4 Förskollärare som är nya i yrket

Förskollärare som är nya i yrket i studien och nyligen tagit sin examen uttrycker att det är en stor utmaning att leda undervisning, även om de upplever att de har kunskap. Likt förskollärarna i mellangruppen upplever de att den största orsaken anges vara att det förekommer olika förhållningssätt samt att de är ensamma förskollärare i arbetslaget. Vidare framkommer det att de har en stor medvetenhet kring uppdraget och en strävan att arbeta systematiskt med barnens lärande. I sin undervisning och i utformningen av lärmiljön samt i arbetet med dokumentation utgår förskollärarna från att barnen har rättigheter som de kopplar till uppdraget om att skapa förutsättningar så att barnen utvecklas och lär. De uttrycker vikten av att pendla mellan att arbeta med individen och hela gruppen, samtidigt som de även pendlar mellan delaktighet och inflyttande. Framförallt arbetar de med yttre ramar och innehållet skapar de tillsammans med barnen. Här beskrivs hur barnen har möjligheter att själva dokumentera och reflektera samt att bidra till det systematiska kvalitetsarbetet.

Likt förskollärare i mellangruppen sker undervisningen genom utforskande, undersökande, lek, samspel och kommunikation. Kommunikationsmedel som de använder sig av är bildstöd, TAKK, ritprat och olika estetiska verktyg. Det finns även en stor osäkerhet kring begreppen ledning, stimulans och särskilt stöd och de har svårt att konkretisera vad det innebär. Det är vanligt att en resurspedagog tillsätts till gruppen då det finns individuella utmaningar. Förskollärare som är nya i yrket uttrycker att de saknar stöd av närmaste chef som pedagogisk ledare för att kunna genomföra sitt uppdrag.

8 Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultatet genom att förena det med forskning och litteratur. Därefter diskuteras val av metod och hur det påverkat studien. Slutligen beskrivs specialpedagogiska implikationer och avslutas med förslag på framtida forskning.

8.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien är att undersöka hur 8 förskollärare fördelade på olika förskolor resonerar kring hur de utformar sin undervisning så att alla barn utvecklas och lär utifrån sina intressen och behov. Fokus är framförallt deras arbete för barn som av olika anledningar är i behov av särskilt stöd.

Till att börja med visar empirin att samtliga förskollärare uppfattar att begreppet undervisning är ett nytt begrepp i förskolan. Det förklaras med att undervisning har varit inskrivet i skollagen sen 2011 (SFS 2010:800), men skrevs in i läroplanen vid 2018 års revidering och har inte än hunnit bli implementerad i förskolan. Syftet är att öka likvärdigheten hur förskolan tillgodoser barns rätt till utveckling utifrån sina olika förutsättningar och behov. Det framkommer att förskollärarna har olika förutsättningar att ta sig an de förhöjda kraven som den reviderade läroplanen ställer, vilket medför skillnader mellan förskolor och flera förskollärare anser att barn som är i behov av särskilt stöd påverkas mest av kunskapsbristerna hos förskollärarna. Detta är i likhet med de rapporter (Skolinspektionen, 2018) som bidragit till att läroplanen reviderades 2018. En faktor till skillnaderna är förskollärarens egen vetenskapliga grund och beprövade erfarenhet och en annan faktor är hur förskollärarna får förutsättningar av rektor att utveckla kunskap kring de förhöjda kraven som åligger förskolläraren (Skolinspektionen, 2018).

I studien framkom att samtliga förskollärare anser att rektor inte leder det pedagogiska uppdraget. De flesta beskriver att rektor tar sig tid att lyssna och ger stöd när de efterfrågar. Tolkningen kan vara att de inte har förväntningar på att rektor ska leda arbetet med att utveckla en lärande organisationen, utan förväntar sig mer att rektor stödjer med förutsättning kring personal och schema (Scherp, 2013). De förskollärare som är nya i yrket har en förväntan i stöd från rektor i det pedagogiska uppdraget, medan förskollärare med lång yrkeserfarenhet ser rektorn mer som ett stöd när det behövs och vid personalfrågor. Detta resultat kan bero på att de nya förskollärarna saknar en kollega som är förskollärare, även om de upplever att de har de teoretiska kunskaperna för undervisning så har de ett behov av stöd i det pedagogiska uppdraget. Men det kan även finnas en förväntan på rektorn från de nya i yrket utifrån sin utbildning.

En intressant slutsats är att förskollärarnas kunskap och vetenskapliga grund utgår från olika teorier beroende på när de gått sin utbildning och hur många år de varit verksamma. Detta uppfattas ofta vara ett outtalat ämne som inte nämnvärt diskuteras. De förskollärare som varit verksamma i många år beskriver att de har med sig kunskap från när de gått förskolläraryrket, men att de också fått ny kunskap genom fortbildning och utifrån ett eget intresse. I deras resonemang framkommer det att fortbildningen har förändrat deras syn på uppdraget och de beskriver att de har fått en större förståelse kring att anpassa undervisningen utifrån barnens behov. Ofta har förskollärare gått sin utbildning när olika

teorier varit gällande och det kräver att förskollärarna tillsammans med arbetslaget reflekterar och kommunicerar utifrån aktuell forskning och använder beprövade arbetssätt som systematiskt utvärderas, för att utforma undervisning för barns olika behov (Sheridan & Williams, 2018). Förskollärarna uttrycker i studien att tidsbrist påverkar deras möjligheter att förstå varandras ingångar och teoretiska utgångspunkter. Deras beskrivning visar att många anser att det är en förutsättning att mötas genom reflektion för att lyckas med att genomföra undervisningen utifrån barnens olika behov.

När förskollärarna resonerar kring att utforma undervisningen utgår de från de olika perspektiven; relationellt, konstruktionistiskt och sociokulturellt. Här finns en skillnad beroende på yrkeserfarenhet och utbildning. Empirin har visat att förskollärare som är nya i yrket kombinerar alla perspektiven, medan mellangruppen utformar undervisning utifrån det konstruktionistiskt perspektivet och de som varit verksamma i många år stödjer sig mer mot det sociokulturella perspektivet. Det finns alltså skillnader i utgångspunkten hur förskolläraren genomför undervisningen. Det intressanta är att det krävs ett samspel kring alla perspektiven för att kunna genomföra uppdraget på bästa sätt så att alla barn utvecklas, men då flera förskollärare endast tar stöd av något perspektiv så resulterar det i en ensidigt lärande och att samspel mellan förskollärarna försvåras. För att lyckas genom reflektion så krävs inte enbart mer tid utan det krävs förtroendefulla relationer (Skolinspektion, 2018). Förskollärarna uttrycker en svårighet när det råder olika syn på kunskap och förhållningssätt framförallt i arbetet med barn som utmanar och har behov av särskilt stöd. För att säkerställa undervisningens kvalitet är det avgörande att förskollärarna har kunskap som utvecklas genom aktuell forskning och att de får möjlighet att reflektera hur förhållningssätt, metoder och lärmiljön tillgodoser barnens intressen och behov (Sandberg, m.fl., 2010).

I studien beskriver flera förskollärare att de känner frustration över att inte räkna till för alla barns olika behov. De uttrycker att de många gånger har kunskap och vet vad barnen behöver, men att det ofta behövs extra vuxenstöd för att barnen skall få sina behov tillgodosedda. De flesta förskollärare uttrycker att det är en stor utmaning att genomföra det pedagogiska uppdraget i att undervisa, främst i att kunna möta varje barns olika behov i en stor grupp. Här behövs ökad förståelse i att lyfta individuella behov så att det vävs ihop med hela gruppens behov. Det kräver yrkesspecifik kunskap om barn och även om det står i läroplanen vad som ska läras ut är det ofta "hur" det ska genomföras som upplevs vara den stora utmaningen. Det ställer krav på förskolläraren att transformativt kunna interagera med både barn och vuxna samt skapa positiva relationer. Med förskolläraryrkets professionalisering har också krav på systematiskt kvalitetsarbete förstärkt, men när det är svårt för förskollärarna att räkna till för alla barn, brister ofta det systematiska kvalitetsarbete som är avgörande för att formativt kunna utveckla undervisningen (Sheridan & Williams, 2018).

Utgångspunkten för att kunna utforma undervisning så att alla barn utvecklas och lär utifrån intresse och behov är att arbeta med ett systematiskt kvalitetsarbete som fokuserar på den pedagogiska verksamheten, om hur den på bästa sätt skapar förutsättningar och tillgodoser barns möjlighet att utvecklas och lära (Utbildningsdepartementet, 2010). Det innebär att det är barnens lärprocesser och strategier som kontinuerligt och systematiskt ska följas upp för att kunna utvärdera hur förskolan uppmärksammar barnens möjligheter. Utifrån studien framkommer återigen att det är förskollärarnas utbildning som påverkar hur det systematiska kvalitetsarbetet genomförs. Förskollärare som har många yrkesverksamma år arbetar med att dokumentera individens utveckling och behov, med fokus på barns delaktighet utifrån arbetslagets tolkningar. Förskollärarna i mellangruppen och förskollärare som är nya i yrket arbetar mer med dokumentationer som riktas mot de processer som sker i ett gemensamt

projekt. Dessa två grupper arbetar aktivt med att barnen får inflytande och är delaktiga i dokumentationsarbetet.

Samtliga förskollärare uttrycker det utvecklande att få stöd av specialpedagogen. Ofta saknar pedagoger strategier för att kunna anpassa stöd (Sjöman, 2018) och specialpedagogen behöver kontinuerligt stödja förskollärarna att hitta strategier i vardagliga situationer för att utifrån barnens intresse skapa delaktighet. En tydlig lärmiljö och förtydligande kommunikation stärker barnens möjlighet att vara delaktiga och uppleva det meningsfullt att leka och samspela tillsammans. Ett flertal av förskollärarna beskriver utmaningen att skapa undervisning för barn som har svårigheter i samspel och med sina exekutiva funktioner. Ofta är det beteende som vuxna upplever som problem, medan det är barnets lösning för att hantera en situation de inte förstår eller klarar av (Edfeldt, 2015). Det är viktigt att främja goda samspel genom att uppmärksamma det som är positivt, anpassa förhållningssättet och stödja barnen till engagemang (Sjömans, 2018). Samtliga förskollärare uttrycker ett stort behov av stöd i arbetet med barns samspel och kommunikation, samtidigt uttrycker flera förskollärare svårigheter att mötas i arbetslag då de har olika förhållningssätt och teoretiska perspektiv. Flera av förskollärarna får handledning av specialpedagog för att kunna förstå varandra och att kunna genomföra sitt uppdrag så att barnen får förutsättningar att utvecklas och lära utifrån sina intressen och behov. En betydande faktor för hur utbildningen organiseras och utformas är den pedagogiska kompetensen hos varje enskild förskollärare och arbetslaget samt möjligheten att få specialpedagogiskt stöd (Sandberg och Norling, 2014).

Barn i behov av särskilt stöd ställer högre krav på pedagogers kompetens, kunnande och förhållningssätt (Sheridan, Sandberg, Williams, 2015). Även om samtliga förskollärare uttrycker att de har kompetens, kunskap och verktyg upplever flera förskollärare i mellangruppen och förskollärare som är nya i yrket att det tillsätts resurspedagog som stöd till gruppen när det finns behov. Medan förskollärare med många yrkesverksamma år uttryckte att de har flera barn med diagnostiserade funktionsvariationer men som inte har någon resurspedagog till gruppen. Istället arbetar de med särskilt stöd som består av tydlig pedagogik, anpassad lärmiljö och olika kommunikationsmedel. En tydliggörande pedagogik och självinstruerande miljöer ökar barnens delaktighet (Edfeldt m.fl., 2019). Det innebär att förskollärarna behöver utveckla en större medvetenhet kring deras tankar med deras lärmiljö och utveckla den tillsammans med barnens strategier i lärandet, men även så att barnen själva vågar och kan starta upp aktiviteter. Lärmiljön är en spegling av pedagogernas tankar och vilket lärande som de vill skapa förutsättningar för (Eidevald & Wallander, 2016).

8.1.1 Sammanfattning av resultatdiskussionen

Samtidigt som studien visar att förskollärarnas teoretiska grund och yrkeserfarenhet påverkar hur undervisningen planeras och genomförs, finns det en medvetenhet hos förskollärarna om utmaningen att mötas i arbetslaget när det råder olika förhållningssätt och syn på uppdraget att skapa undervisning. Eftersom det upplevs vara svårt och personligt att diskutera förhållningssätt och barnsyn blir det ofta outtalat. Möjligheten för att kunna arbeta med utmaningarna som pedagogerna själva lyfter är att få stöd av specialpedagogen, som genom handledning arbetar med arbetslagets förhållningssätt och hur de kan förstå barnens behov.

Förskollärarna behöver förutom yrkeskunskap om “vad och varför” ett innehåll ska ges möjlighet för barnen att utveckla, även kunskap om “hur” förskolläraren ska leda och organisera undervisningen. Det förutsätter att förskollärarna observerar och analyserar barnens intressen, förmågor och behov för att kunna anpassa undervisningen och stötta barnen

i deras utveckling (Sheridan & Williams, 2018). Förskolans styrdokumentet anger att uppdraget kräver ett arbete som kontinuerligt och systematiskt följer, dokumenteras och analyseras för att kunna utvärdera hur förskolan tillgodoser och skapar förutsättningar för alla barn (Lpfö 18). I studien framkommer att det finns brister i arbetet med dokumentationsarbetet och framförallt det systematiska kvalitetsarbetet. En anledning kan vara att majoriteten av förskollärarna i studien saknar kunskap kring att arbeta systematiskt och följa och utvärdera undervisningen, samtidigt som rektorerna brister i att vara pedagogiska ledare och stötta förskollärarna i deras uppdrag med att leda och bedriva undervisning.

8.2 Metoddiskussion

Syftet med studien var att undersöka hur förskollärare resonerar kring uppdraget att leda och bedriva undervisning för alla barn och särskilt för barn i behov av särskilt stöd. För att fånga förskollärarnas erfarenheter och upplevelser som styr hur de utformar sin undervisning, var en fenomenologisk ansats med kvalitativa intervjuer en passande metod (Dahlgren & Johansson, 2019). Inledningsvis diskuterades alternativet med fokusintervjuer, men eftersom intresset för studien var att få reda på förskollärarnas egna erfarenheter och uppfattningar av sitt uppdraget, utan att de skulle känna sig begränsad av andras reaktioner, var enskilda intervjuer lämpligt utifrån syftet (Bryman, 2011).

Kvalitativa intervjuer med öppna frågor gav oss möjligheten att utveckla intervjuerna utifrån informantens svar och få uttömmande svar. Det var en utmaning att vara uppmärksam så att svaren besvarade frågor inom vårt område utan att de svävade iväg. Det underlättades av att intervjuerna spelades in och koncentrationen kunde vara på att lyssna för att utveckla följdfrågor utifrån deras svar. Frågeguiden gav stöd att hålla oss till ämnet och styra riktningen i intervjun och samtidigt vara flexibla för att välja i vilken ordning frågorna skulle ställas. Den fria formen med öppna frågor gav informanterna möjlighet att utveckla och förklara sina svar, när vissa frågor upplevdes delvis svåra. När förmågan att intervjua utvecklades och blev det lättare att hålla riktningen i intervjuerna och även anpassa tiden (Stukat, 2011).

Pilotstudien gav oss information att vi behövde förtydliga vissa frågor om begrepp, trots det har vi kunnat förstå att vissa begrepp upplevdes svåra att konkretisera och förklara. Det kan förklaras med att läroplanen nyligen har reviderats och alla inte än har hunnit sätta sig in i arbetet med den nya läroplanen och de begrepp som har förtydligats (Eidevald & Engdahl, 2018).

En risk hade kunnat vara att fallbeskrivningen skulle upplevas hypotetisk (Bryman, 2011), men samtliga förskollärare upplevde att situationen var mycket relevant och alla kände igen vad som beskrevs. Fallbeskrivningen syftade inte till att beskriva en undervisningssituation, men gav en förtydligad bild om hur förskollärarna resonerar och uppfattar att barn bör ges inflytande utifrån sina behov.

Svårigheten med öppna frågor var att det blev ett stort empiriskt material att kategorisera och sammanställa. En fördel var att det gav en bredd på informationen av deras tankar och uppfattningar som var betydelsefull för studien. Bredden på svaren beskriver utfallsområdet för studien och kan mycket väl ge andra tänkbara svar om andra förskollärare intervjuats. Det framkom att ju mer informanterna kunde relatera till ett begrepp utifrån olika aspekter, kunde de tydligare koppla teorin till praktiken och de uppfattades ha en djupare förståelse.

Den fenomenografiska analysmetoden var lämplig eftersom utfallsrummet på svaren var stort och behövde bearbetas flera gånger för att kunna sorteras utifrån frågorna och de beskrivningar som framkom. Variation i hur de beskrev sina svar analyserades med analysmodellen i 7 steg, först enskilt och därefter diskuterades en gemensam förståelse fram (Dahlgren & Johansson, 2019).

En fundering som väcktes var om frågorna endast skulle vara riktade till att behandla barn i behov av särskilt stöd. Eftersom vissa förskollärare beskrev en främjande och förebyggande undervisning och inkluderade barn som i en annan verksamhet skulle beskrivas vara i behov av särskilt stöd, anses det betydelsefullt att få kunskap om deras resonemang och hur de utformar sin undervisning. Några av informanterna frågade om de kunde få frågorna i förväg, för att kunna förbereda sig. Eftersom syftet var att fånga informanternas egna uppfattning och undvika att de skulle förbereda sig och kanske svara utifrån något de läst eller som de upplevde att de borde svarat, valdes att endast ge information om frågeområdet via missivbrevet (Dahlgren & Johansson, 2019).

8.3 Specialpedagogiska implikationer

Arbetet med studien har gett oss värdefull kunskap som blivande specialpedagoger om hur förskollärare resonerar kring uppdraget med att skapa undervisning för alla barn och hur de uppfattar viktiga begrepp. Uppfattning är att det finns mycket kunskap bland förskollärarna, men att de inte alltid har förmågan eller förutsättningarna att omsätta det i praktiken. Studien kan bidra med inspiration till intressanta diskussioner på arbetsplatser och lyfta fram vikten av att pedagoger reflekterar hur barns uttryck kan förstås samt vikten av att lyssna in barn och använda det tillsammans med barnen när lärmiljön och undervisningen utvecklas. I studien framkommer att det behövs kunskap om barns exekutiva funktioner och hur en tydliggörande pedagogik och ett stöttande förhållningssätt kan på ett förebyggande sätt stödja barn att vara delaktiga i sin utveckling. Studien visar även på vikten av att utveckla strategier för att arbeta systematiskt och formativt, särskilt viktigt för barn i behov särskilt stöd.

8.4 Förslag till framtida forskning

Det skulle vara intressant att intervjua ett större antal arbetslag med olika yrkeskategorier, både förskollärare och barnskötare, och höra hur de resonerar om deras roller och möjligheten att skapa en utbildning och undervisning för alla barns olika behov utifrån den reviderade läroplanen (Lpfö 18). Vidare hade en fördjupning om hur förskollärarnas teoretiska bakgrund påverkar barns olika behov, vilka teorier blir betydelsefulla för respektive behov.

Det hade även varit intressant att undersöka rektorernas beskrivning av förskollärarens och arbetslagets förtydligade uppdrag genom en större kvalitativ undersökning för att få rektorernas perspektiv och kunskap kring att skapa undervisning utifrån barns intressen och behov. Ytterligare undersökningsområden hade även varit hur rektorerna tänker och arbetar med kompetensutveckling. Intressant skulle också vara att fånga specialpedagogernas tankar och perspektiv om hur de resonerar om uppdrag att stödja förskollärarna och arbetslaget med att genomföra undervisning utifrån barns intressen och behov.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber AB
- Arnér, E. (2009). *Barns inflytande i förskolan - en fråga om demokrati*. Lund: Studentlitteratur AB
- Arnér, E. & Tellgren, B. (2006). *Barns syn på vuxna - att komma nära ett barns perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur AB
- Bennett, J. (2010). Pedagogy in Early Childhood Service with Special Reference to Nordic Approaches. *Psychological Science and Education*, 3, 15-21. Hämtad från <https://pdfs.semanticscholar.org/dbfe/4a1c3fbd9fd52f520ccbd5c0ca7607a3f24.pdf>
- Bjervås, L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan - en diskursanalys*. Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25731/1/gupea_2077_25731_1.pdf
- Brante, T. (2009). *Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner*. I L. Maria (Red.), *Vetenskap för profession* (s. 15-34). Högskolan i Borås.
- Broberg, M, Hagström, B. & Broberg, B. (2012). *Anknytning i förskolan vikten av trygghet för lek och lärande*. Stockholm: Natur och kultur
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB
- Colnerud, G. & Granström, K. (2015). *Respekt för lärarprofessionen - Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: Liber AB
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2014). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv - exemplet förskola*. Stockholm: Liber AB
- Dahlgren, L. & Johansson, K. (2019). Fenomenografi. Fejes, A. & Thornberg, R. (red). *Handb8ok i kvalitativ ANALYS*. Stockholm: Liber AB
- Dewey, J. (1916/1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos
- Edfeldt, D. (2015). *Utmaningar i förskolan - att förebygga problemskapande beteende*. Stockholm: Gothia fortbildning
- Edfelt, D., Sjölund, A., Jahn, C. & Reuterswärd, M. (2019). *Tydliggörande pedagogik i förskolan*. Stockholm: Natur och Kultur
- Eidevald, C. (2013). *Hallå, hur gör man? systematiska analyser för utvärdering och utveckling i förskolan*. Stockholm: Liber AB

- Eidevald, C. & Engdahl, I. (2018). *Utbildning och undervisning i förskolan - omsorgsfullt och lekfullt och stöd för lärande och utveckling*. Stockholm: Liber AB
- Eidevald, C., Wallander, A. (2016). Synen på barnet påverkar miljön. I: Linda, L. (red). *Pedagogisk miljö i tanke och handling*. Lärarförlaget.
- Emet, T. & Bühler, M. (2017). Förskola. I: Chimpumbu Havelius, A. (red) *Lågaffektivt bemötande*. Lund: Studentlitteratur AB
- Granlund, M., Almqvist, L., Gustafsson, P., Gustafsson, B., Golsäter, M., Proczkowska, M., Sjöman, M., (2015). *Slutrapport Tidig upptäckt- tidigt insats (TUTI)*. Hämtad från <https://ju.se/download/18.7d241c5015334a41afb9/1520578716298/TUTI%20Rapport%20till%20Socialstyrelsen.pdf>
- Green, R. W. (2003). *Explosiva barn*. Stockholm: Cura Bokförlag och Utbildning AB
- Hamre, B. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and trajectory of children's school outcomes through eighth grad. *Child development*. 72(2), 625-638
- Hejlskov Elvén, B. & Kosner, A. (2017). Introduktion till lågaffektivt bemötande. I: Chimpumbu Havelius, A. (red) *Lågaffektivt bemötande*. Lund: Studentlitteratur AB
- Hvit Lindstand, L. (2015). *Små barns tecken- och meningsskapande i förskolan*. Hämtad: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:809835/FULLTEXT02.pdf>
- Håkansson, J. (2017). *Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem- Strategier och metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hägglund, S., Thelander, N. & Quennerstedt, A. (2013). *Barns och ungas rättigheter i utbildning*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Ideland, M. & Malmberg, C. (2010). *Plantskola för naturvetenskap och hållbar utveckling*. Riddersporre, B. & Persson, S. *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm; Natur och Kultur
- Ifous. (2019). *Ifous rapportserie, 2019:1 - Att ha flera strängar på sin lyra*. Hämtad: <http://www.ifous.se/app/uploads/2019/04/201904-Ifous-2019-1-H.pdf>
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande- pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket
- Johansson, E., M. (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget: En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Hämtad: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/46830/6/gupea_2077_46830_6.pdf
- Kihlström, S. (2007). Fenomenografi som forskningsansats. Dimenäs, J. red. *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket- vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber AB

- Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur AB
- Lenz Taguchi, H. (2013). *Varför pedagogisk dokumentation? verktyg för lärande och förändring i förskola och skola*. Malmö: Gleerups.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Hämtad från: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32806/1/gupea_2077_32806_1.pdf
- Lpfö 18 (2018). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket
- Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola - mötet med det som inte anses LAGOM*. Stockholm: Liber AB
- Nilholm, C. & Björck- Åkesson, E. (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- OECD. (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Sweden*. Paris: OECD
- Ottosson, L. (2014). Samverkan mellan föräldrar, förskollärare och andra professionella. I: *Med sikte på förskolan- barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur AB
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet*. Hämtad: <https://lucris.lub.lu.se/ws/files/5287704/2062129.pdf>
- Pihlgren, A. (2017). *Undervisning i förskolan- att skapa lärande undervisningsmiljöer*. Stockholm: Natur och kultur
- Pramling Samuelsson, I., Sommer. & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnets perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber AB
- Sandberg, A., Lillvist, A., Eriksson, L., Björck - Åkesson, E. & Granlund, M. (2010). “ Special Support” in Preschools in Sweden: Preschool staff’s definition of construct. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 43-57. doi.org/10.1080/10349120903537830
- Sandberg, A. & Norling, M. (2014). Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder. I: *Med sikte på förskolan- barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur AB
- Sheridan, S., Sandberg, A., & Williams, P. (2015). *Förskollärarkompetens i förändring*. Lund: Studentlitteratur AB
- Sheridan, S. & Williams, P. (2018). Forskning om förskolans undervisning. (Sheridan, S. & Williams, P. (red) (2018) *Undervisning i förskolan En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket
- Scherp, H-Å. (2013). *Lärandebaserad skolutveckling- lärglädjens förutsättningar, förverkligande och resultat*. Studentlitteratur.

- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2018: 1197. *Lag om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Socialdepartementet.
- Sjöholm, M. (2018). *Peer Interaction in Preschool: Necessary, but not Sufficient . The Influence of Social Interaction on the link between Behavior Difficulties and Engagement among Children with and without Need of Special Support .* <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1184022/FULLTEXT01.pdf>
- Skolinspektionen (2016). *Förskolans pedagogisk uppdrag. Om undervisning, lärande och förskollärarens ansvar*. Dnr 2015:5671.
- Skolinspektionen. (2017). *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd*. Dnr 400-2016:209.
- Skolinspektionen. (2018). Slutrapport Förskolans kvalitet och måluppfyllelse- ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan. Hämtad: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse-slutrapport-feb-2018.pdf>
- Skolverket (2012). *Uppföljning, utvärdering, och utveckling i förskolan - Pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Skolverket
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB
- Säljö, R. (2015). *Lärande i praktiken - Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB
- Thornberg, R., & Fejes, A. (2019). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I: Fejes, A. & Thornberg, R., (red), (2019). *Handbok i kvalitativ ANALYS*. Stockholm: Liber AB
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Vygotskij, Lev S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB
- Williford, A, P., Whittaker, J. E. V., Vitiello, V. E. & Downer, J. T. (2013). Children's Engagement Within the Preschool Classroom and Their Development of Self-Regulation. *Early Education and Development*. s 162-187 | Published online: 7 feb 2013. doi.org/10.1080/10409289.2011.62827

Young Chi, J., Castle, S., Williamson, A.C., Young, E., Worley, L., Long, M. & Horm, D.M. (2016). Teacher-Child Interactions and the Development of Executive Function in Preschool-Aged Children Attending Head Start. *Early Education and Development*, 27(6), 751-769. doi: [10.1080/10409289.2016.1129864](https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1129864)

Utbildningsdepartementet. (2010). *Förskola i utveckling: bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*. Stockholm.

Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik- etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber AB

Bilaga 1

Missivbrev

Hej!

I år fick förskolan en revidering av läroplanen, Lpfö 18. Vi är nyfikna på hur förskollärare resonerar kring det förtydligade ansvaret för undervisning som syftar till att alla barn ska få utvecklas och lära utifrån sina intressen och behov.

Vi heter Maria Henriksson och Vivi-Ann Hellberg och läser sista terminen på specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. Vår inriktning är mot förskolan och denna studie blir vårt examensarbete. Vi är tacksamma för att du vill hjälpa oss i vår studie kring förskollärarens förtydligade uppdrag i undervisningen.

Ni som har blivit tillfrågade att delta, kommer från kommuner i Västra Götalandsregionen. Du deltar helt frivilligt i studien genom att bli intervjuad av en av oss studenter. I uppsatsen kommer varken kommun, förskole- område eller individ att namnges eller kunna identifieras. Intervjuerna kommer att sammanställas och de enskilda svaren kommer inte att kunna härledas till någon individ och kommer endast att användas av oss till vårt examensarbete.

När uppsatsen är godkänd finns den att ladda ner och läsa digitalt på Göteborgs Universitets system för e-publicering, <https://gupea.ub.gu.se>.

Vid frågor och funderingar kan ni alltid kontakta oss via mail.

Maria Henriksson

Maria.henriksson@forskola.goteborg.se

Vivi-Ann Hellberg

viviann.hellberg@skola.kungälv.se

Tack än en gång för att du vill hjälpa oss att genomföra vår studie.

Med vänliga hälsningar
Maria och Vivi-Ann

Bilaga 2

Frågeguide

Presentation

- Vi berättar om undersökningen och om oss själva.
- Utbildning, antal år i yrket, vad är viktigt för dig i ditt yrke?
- Berätta om er verksamhet och organisation.

Fråga 1:

Vad innebär begreppet undervisning för dig? Undervisning i relation till utbildning
När upplever du att det sker undervisning i din verksamhet? din roll/ arbetslaget?

Fråga 3:

Berätta om dina tankar kring barns intressen och behov.

Hur arbetar du med detta?

Fråga 4:

Vad tänker om barns inflytande och delaktighet?

Hur ser det ut i din undervisningen, (när har barnen inflytande, hur, regler, normer)

Exempel: Elsa & Grisen. Hur tänker du om detta och hur skulle du ha gjort?

Fråga 5:

Hur tänker du att barn lär eller utvecklar ett nytt kunnande?

När sker det och vad beror det på? (förhållningssätt, relationer, kommunikation?)

Fråga 6:

Hur tänker du om den fysiska lärmiljön/ använder du den i din undervisning?

(Hur vet barnen vad som är tillgängligt, tydlighet, regler, vem bestämmer dem)

Fråga 7:

Hur ser du på innebörden begreppen ledning, stimulans och särskilt stöd?

Vilka/ vilket behov/ svårigheter är det du tänker kräver särskilt stöd? (Ge ex hur)

Fråga 8:

Hur ser du på de förväntningar som ställs på dig som fsk lär att leda och

bedriva undervisning för barn i behov av särskilt stöd? Hur arbetar du med det, att identifiera och planera insatser?

Fråga 9:

Har du möjlighet till stöd? Vilket/ vilka stöd upplever du hjälper dig att genomföra ditt uppdrag? (SKA, metoder? Specialpedagog? Rektor? Läroplanen?)

- *Är det något mer du vill komplettera?*
- *Om det är något jag behöver förtydliga hoppas jag kunna få återkomma.*

Bilaga 3

Fallbeskrivning

Elsa har alltid en mjukisgris med sig. Grisen följer med överallt. Personalen har på olika sätt försökt få henne att lämna den, men grisen ska alltid med. Otaliga gånger har de försökt att lägga den på hyllan i hallen, men det har slutat med skrik, gråt och utbrott. Några gånger har Elsa glömt av grisen, men snart väcker paniken upp inom henne och när hon hittar den blir hon lugn igen. Sedan några veckor tillbaka låter pedagogerna henne ha med den överallt.

Den här morgonen är det en vikarie på avdelningen, Anna. Den ordinarie pedagogen Jenny är inomhus och tar emot barnen när de kommer in från gården. När Elsa och en större grupp barn kommer in i hallen tillsammans med Anna, går Jenny in i stora rummet tillsammans med den första gruppen barn. Elsa tar av sig kläderna. Anna säger att Elsa ska lämna grisen på hyllan men hon vägrar.

Anna har erfarenhet av att arbeta med barn och sätter sig på huk och pratar med Elsa om att man inte ska ha sina leksaker hemifrån på avdelningen. Elsa är tyst och tittar ner i marken samtidigt som hon håller hårt i grisen. Anna sträcker fram handen för att Elsa ska ge den till henne men hon vägrar. De står ett tag. Tillslut tar Anna tag i grisen och säger: " Men du vet ju vilka regler som gäller." Då biter Elsa henne hårt i handen och springer iväg.

Utdrag ur boken Beteendeproblem i förskolan- Om lågaffektivt beteende
(Hejlskov Elvén, B. & Edfelt, D., 2017)

*Vad tänker du kring det som händer?
Hur skulle du göra?*