



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete i specialpedagog- eller
speciallärarprogrammet, 15 hp

“De som brukar ställa till besvär är
inte här idag.”

*En kvalitativ studie om förskolepedagogers barnsyn och
förhållningssätt.*



Författare: Anna-Karin Thunell & Jennie
Högberg
Handledare: Leif Nilsson
Examinator: Tobias Bromander
Termin: HT18
Fält: Pedagogik
Nivå: Avancerad
Kurskod: 4PP24E

Titel

De som brukar ställa till besvär är inte här idag

English title

Those who usually make it difficult are not here today

Abstrakt

Syftet med föreliggande studie har varit att undersöka pedagogers medvetenhet kring sin egen barnsyn, med särskilt fokus på möten med barn, som pedagoger i förskolan upplever har problemskapande beteende. Vi ville genom studien studera hur barnsynen tar sig uttryck i det pedagogiska arbetet på förskolan, framför allt i situationer där den egna barnsynen utmanas. I läroplanen tydliggörs betydelsen av personalens kompetens när det gäller att interagera och ha förståelse för varje enskilt barn, med betoning på barn i behov av särskilt stöd.

Vi har utifrån syftet ställt oss frågorna; Hur beskriver pedagoger sin barnsyn? På vilket sätt återspeglas pedagogernas sätt att uttrycka sin barnsyn i deras yrkesutövande?

För att få svar på våra frågor har vi använt oss av en mikroetnografisk metod med observationer och fokusgruppsdiskussioner som utgångspunkt. Studien är genomförd på fyra förskolor i två skilda kommuner.

Resultatet pekar på att pedagoger i förskolan inte använder begreppet barnsyn i vardagen. Begreppet förekommer inte heller ordagrant i lagar, förordningar eller styrdokument. Vidare antyder resultatet att det finns en skillnad i hur pedagogerna uttrycker sin barnsyn och sina strategier mot hur de praktiserar dem, särskilt i mötet med beteenden som kan anses vara problemskapande.

Sammanfattningsvis belyser vår studie vikten av pedagogernas medvetenhet kring den egna barnsynen och sitt eget förhållningssätt, då det visat sig ha betydelse för hur de förhåller sig i mötet med barnen.

Nyckelord

barnsyn, relationellt och kategoriskt perspektiv, förhållningssätt, förskolans miljö, problemskapande beteende i förskolan, specialpedagogik

Innehåll

1. Inledning	1
1.1 Syfte	4
1.2 Frågeställningar.....	4
2. Bakgrund och tidigare forskning.....	5
2.1 Barnsyn i historisk belysning.....	5
2.1.1 Historik.....	5
2.1.2 Barnsyn idag	6
2.2 Specialpedagogiska perspektiv	8
2.3 Förskolans pedagogiska miljö.....	9
2.4 Förhållningssätt.....	10
2.5 Styrdokument	12
2.5.1 Läroplanen för förskolan.....	12
2.5.2 Internationella överenskommelser	13
2.5.3 Barnkonventionen och Salamancadeklarationen	14
2.5.4 Skollagen.....	14
2.6 Barnsyn i styrdokumenterna	15
2.7 Problemskapande beteende i förskolan.....	16
2.7.1 Utagerande beteende	17
2.7.2 Blyghet och tysthet.....	18
2.7.3 Högbegåvning	19
2.7.4 Koncentrationssvårigheter	19
2.7.5 Språkstörningar	20
3. Teoretisk utgångspunkt	21
3.1 Verksamhetsteorin	21
3.2 Analysmodell utifrån begrepp.....	21
4. Metod	23
4.1. Fenomenologi.....	23
4.2 Urval.....	24
4.3 Metodval	24
4.3.1 Observation	24
4.3.2 Fokusgruppsdiskussion	25
4.3.3 EPA-modellen.....	25
4.4 Genomförande.....	26
4.5 Bearbetning	27
4.6 Etiska forskningsprinciper	27
4.7 Reliabilitet och validitet	27

5. Resultat.....	28
5.1 Pedagogers beskrivning av sin barnsyn	28
5.1.1 Pedagogens egen barnsyn	28
5.1.2 Beteenden som väcker funderingar.....	29
5.1.3 Utagerande beteende	29
5.1.4 Blyghet och tysthet.....	30
5.1.5 Koncentrationssvårigheter	30
5.1.6 Högbegåvning	30
5.2 Pedagogers barnsyn i praktiken	31
5.2.1 Problemskapande beteende	31
5.2.2 Utagerande beteende	32
5.2.3 Blyghet och tysthet.....	32
5.2.4 Koncentrationssvårigheter	32
5.2.4 Högbegåvning	33
5.3 Sammanfattning av resultat.....	33
6. Teoretisk analys	34
7. Diskussion	36
7.1 Barnsyn utifrån analysmodellen.....	36
7.3 Specialpedagogiska implikationer med koppling till syfte och frågeställningar	39
7.3 Metoddiskussion	40
7.4 Vidare forskning	42
Referenser	43
Bilaga A Informationsbrev.....	
Bilaga B Intervjuguide (fokusgrupper).....	
Bilaga C.....	
Anteckningsunderlag till EPA-modellen	
Blyghet och tysthet.....	
Högbegåvning	
Koncentrationssvårigheter	

1. Inledning

Vilken barnsyn svenska förskolor säger sig arbeta efter lyfts inte sällan fram på deras hemsidor. Begreppet återfinns i förskolornas presentation av sin verksamhet, vilket tyder på att barnsynen uppfattas vara betydelsefull. Korczak (2016) var en polskjudisk författare, barnläkare och pedagog med en humanistisk livsinställning. Under tidigt 1900-tal engagerade han sig i barnens situation och förmedlade en tro på barnen som bärare av mänsklighetens framtid.

”Om barn ges rimliga livsvillkor och en kärleksfull fostran till solidariska, demokratiska, ansvarstagande människor, då förbättras förutsättningarna att bygga ett rättfärdigt samhälle där det råder fred och rättvisa.” (Korczak 2016, s. 12)

Av förordet, skrivet av Sven och Ros Mari Hartman framgår att barnkonventionens formuleringar baserats på Korczaks sätt att se på och bemöta barn. Det är intressant och värt att uppmärksamma att författarens barnsyn, med barnets kompetens i fokus uttalades för närapå hundra år sedan, men känns högst aktuell och relevant att lyfta fram och diskutera än idag. Regeringen (2018) har exempelvis nyligen lagt fram en proposition om att barnkonventionen skall bli svensk lag från och med januari år 2020. Målsättningen med förslaget är att stärka barnets roll och att barnets perspektiv understryks.

Palla (2011) efterfrågar en förändring i sättet att se på barn, i synnerhet barn vars beteende anses avvika. Författaren uttrycker dock optimism över att läroplanen för förskolan reviderats (här syftas på revideringen som gjordes 2010). Palla menar att ändringarna kan medföra ett annat sätt att se på och ta sig an barns svårigheter, från att fokusera på barnets brister och se dem som en egenskap hos barnet till att reflektera kring hur verksamheten kan förändras och anpassas för likvärdiga förutsättningar. Författaren menar att det bland förskolans pedagoger finns en allmän kännedom om på vilket sätt de förväntas bemöta barnen, men hävdar samtidigt att det behövs mer forskning kring hur pedagogerna uttrycker sitt sätt att förstå och handskas med barn vars beteenden utmanar eller leder till problem för pedagogerna. Barnsyn är ett aktuellt begrepp som diskuteras inom olika verksamhetsområden. Ekström (2007) framhåller dock att det ökade barnantalet i grupperna påverkar pedagogernas sätt att lägga upp arbetet. Ekström menar att planeringen av aktiviteter tidigare, i högre utsträckning utgick från varje barn, dess intressen och kunnande till att istället utgå från den genomsnittliga åldern i barngruppen och utifrån vad barnen i den åldern antas behärska. Författarens antydning talar till viss del emot Pallas förhoppningar.

Det kan konstateras att förskolepedagogers förhållningssätt samt deras syn på arbetet kring barn i behov av särskilt stöd är relativt väl beforskade områden, se exempelvis Eva Johansson (2003), som betonar ömsesidigheten i kommunikationen mellan pedagoger och barn samt Forslund och Jacobsen (2000) som menar att en större medvetenhet kring sitt eget förhållningssätt kan bidra till ökad förståelse för barn som anses avvika från normen. Även

Sjöman (2018) berör det specialpedagogiska forskningsfältet och betonar att förskolan skall vara tillgänglig och likvärdig för alla. Skolinspektionens (2017) granskning visar varierande resultat när det gäller förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd. Att det särskilda stödet sätts in i den dagliga verksamheten betraktas som positivt medan likvärdigheten kring arbetet med barn i behov av särskilt stöd ifrågasätts. Det sistnämnda handlar om att förskolornas rutiner, systematik och kontinuitet kring arbetet med särskilt stöd skiljer sig åt, vilket äventyrar likvärdigheten.

Begreppet barnsyn förefaller dock inte användas i så stor utsträckning i vetenskapliga texter, lagar eller styrdokument. Ingvarsdotter (2016) menar att begreppet barnsyn innefattar flera områden, såsom hur verksamheten organiseras, i vilken utsträckning barnen tillåts göra egna val och vara delaktiga, atmosfären, exempelvis vid matsituationer, förskolans miljö samt varje enskild pedagogs inställning till och förväntningar på barnen. Författaren problematiserar idén om att samtliga pedagoger som är verksamma i förskolan utan tvivel arbetar utifrån barnens perspektiv. Hon frågar sig dock om detta kan efterlevas i en hektisk förskoleverksamhet. Dessa tankegångar kan kopplas till vår egen erfarenhetsgrundade uppfattning - att pedagoger som är verksamma i förskolan inte sällan uttrycker frustration och otillräcklighet, inte minst när de talar om situationer som handlar om problemskapande beteenden i den dagliga verksamheten. I sådana här sammanhang lyfts ofta frågor som handlar om hur pedagogerna skulle vilja arbeta samt vad som förväntas av dem. Sällan nämns resonemang som tyder på att pedagogerna relaterar till vilken barnsyn de har.

Johansson (2003) antyder att den normerande uppfostringspedagogiken får alltför stort utrymme i den svenska förskolan. I likhet med dessa tankegångar efterfrågar Magnusson & Sterba (2011) samspel mellan pedagoger och barn, ett samspel som bygger på att pedagogerna visar en tydligare entusiasm och större tilltro till barnets egna förmåga samt en vilja att inta och förstå barnets perspektiv. Forslund & Jacobsens (2000) rapport är skriven i syfte att användas som fortbildningsmaterial för förskollärarstudenter och yrkesverksamma pedagoger i förskolan. Författarna drar slutsatsen att det bör ses som betydelsefullt att pedagoger reflekterar över sin egen människosyn, då de framhåller att en större medvetenhet kring detta bidrar till ökad tolerans och förståelse. Sommer, Pramling och Hundeide (2013) resonerar kring barnsyn och framhäver medvetenheten kring sin grundsyn, då det har betydelse för hur vi agerar i relationen med barn. Barnsyn kan enligt författarna ses som ett fenomen som bör professionaliseras och arbetas med mer i verksamheten. Vidare beskriver Forslund och Jacobsen (2000) den vanmakt och känsla av hopplöshet som många pedagoger uttrycker. Författarna hävdar att pedagogerna ofta riktar sin missbelåtenhet mot förskolans organisation och ledning. I Skolinspektionens aktuella publikation från 2017 tydliggörs sambandet mellan en engagerad ledning och ett framgångsrikt pedagogiskt arbete, med särskild betoning på barn i behov av särskilt stöd. (Skolinspektionen, 2017).

Palla (2011) och Lutz (2009) nämner Piaget och Erikson och redogör för den betydelse dessa forskare haft för förskolans verksamhet. Lutz (2009) beskriver hur Piaget påverkat sättet att se på barn, att de skulle formas och anpassas, i synnerhet de barnen som ansågs onormala och

avvikande. Även Palla (2011) menar att det social- och utvecklingspsykologiska forskningsområdet, med Erikson och Piaget som förgrundsgestalter, legat till grund för förskolans pedagogik och sätt att se på barn. Resultatet Palla kommer fram till pekar på att barnen än idag beskrivs och bedöms utifrån givna normer och förväntningar, men att det numera finns en större acceptans för avvikelser och olikheter än tidigare, om bara inte barnet skiljer sig för mycket från kamraterna. Utöver Piaget och Erikson refererar Ekström (2007) även till Vygotskijs teorier om det sociokulturella lärandet och dess betydelse för den svenska förskolan. Författaren betonar emellertid att den sovjetiske pedagogens tankar inte räcker som förklaring för hur barn lär och utvecklas. Ekström menar att det inte enbart handlar om samspelet mellan olika individer. Författaren lyfter i det här sammanhanget fram att barngruppen, pedagogerna i arbetslaget samt gruppen av vårdnadshavare också spelar roll för hur verksamheten utformas och vad som erbjuds barnen. Ekström hänvisar till Engeströms verksamhetsteori, vilken använts som teoretisk bas för såväl denna som flera av studiens utvalda artiklar och avhandlingar.

1.1 Syfte

Syftet med uppsatsen är att undersöka pedagogers beskrivning av sin barnsyn och deras förhållningssätt till barn som upplevs ha problemskapande beteende.

1.2 Frågeställningar

- Hur beskriver pedagoger sin barnsyn?
- På vilket sätt återspeglas pedagogernas sätt att uttrycka sin barnsyn i deras yrkesutövande?

2. Bakgrund och tidigare forskning

I följande kapitel belyser vi begreppen barnsyn, specialpedagogik, förhållningssätt, problemskapande beteende, förskolans pedagogiska miljö samt styrdokument, skollagen och internationella överenskommelser som är aktuella för förskolans verksamhet. Barnsyn som begrepp förekommer inte i någon av svenska akademiens ordböcker, vilket försvårar möjligheten att definiera begreppet kortfattat. I redogörelsen av bakgrund och tidigare forskning har valet därför gjorts att belysa begreppet barnsyn ur olika synvinklar, med ett antal författares begreppsanvändning som utgångspunkt.

En genomgång av tidigare forskning inom fältet görs för att ge en djupare bakgrund till hur begreppet barnsyn inom förskolan framträder. Genomgången av bakgrund och tidigare forskning påvisar att problemområdet studerats ur olika synvinklar, exempelvis utifrån styrdokument som är relevanta för förskolan.

2.1 Barnsyn i historisk belysning

I det inledande avsnittet behandlar vi begreppet barnsyn, då det förefaller vara ett betydelsefullt begrepp och ligger till grund för vårt val av såväl forskningsområde samt för den empiriska undersökningen. Avsnittet inleds med en historisk tillbakablick som efterföljs av en fördjupning av olika teoretiska begrepp med barnsyn som utgångspunkt. Forskning och tolkningar kring detta begrepp kan bli viktiga för att ge en ökad förståelse i analysarbetet.

2.1.1 Historik

Tullgren (2004) fokuserar på barns lek, men beskriver inledningsvis den förändring som skett när det gäller vår syn på barn. Redogörelsen tar sin början i medeltiden och sträcker sig fram till idag. Till en början sågs barn som mindre versioner av vuxna människor. Barn betraktades på olika sätt; det fanns de som ansåg att barnen behövde fostras att lyda samt att det var nödvändigt med moralisk fostran. Det fanns även en syn på barnen som vecka och oskuldsfulla. Dock ledde även denna syn till en liknande inställning till hur barnen skulle fostras, vilket handlade om lydnad och moral. Författaren redogör för en vändning som skedde med Rosseaus pedagogik som utgångspunkt: att barnet själv klarar att välja det som är gott och rätt. Tullgren gör kopplingar mellan denna pedagogik och hur Fröbel formulerade sina tankar, vilka låg till grund för uppstarten av barntädgårdar på 1930-talet. Ytterligare en hållning som återges utgår från Alva Myrdals övertygelse om att storbarnkammaren, som idag benämns förskolan och skolan skall vara rationell och utgå från vetenskap. Myrdal hämtade, enligt Tullgren inspiration från utvecklingspsykologin, vilket medförde en tro på ett mindre strängt och en mera hänsynstagande fostran. Under 1950-talet förlitade sig förskolorna, som då benämndes daghem till forskning inom psykologi och pedagogik, vilket vid den här tiden medförde att det enskilda barnet inte sattes in i den sociala situation hen befann sig i. Begreppet dialogpedagogik och namn som Piaget och Erikson var centrala för 1970-talets synsätt. Dialogpedagogiken bygger på en övertygelse om att barnet kan ha kontroll över sina

framsteg och sin mognad samtidigt som det anses behöva ledsagas för att undvika sådant som de vuxna betraktar som förbjudet. Under 1980-talet präglades förskolans verksamhet och pedagogernas arbetssätt fortfarande av en tro på Piagets teorier om att barnet utvecklas utifrån olika stadier, men nu började även Vygotskijs idéer få fäste. Hans tankar om att barnet i leken kunde få utlopp och prova sådant som annars inte var tillåtet kan ses som en utveckling från synsättet dialogpedagogiken kännetecknades av. Vid den här tiden förespråkades Piagets sätt att tänka parallellt med Vygotskijs resonemang och blicken vändes mot den miljö barnet befann sig i samt vad barnet tidigare varit med om (Tullgren, 2004).

2.1.2 Barnsyn idag

Idag hörs, menar Tullgren (2004), kritiska röster mot den syn på barn som utgår från det som i vår samtid ses som föräldrade utvecklingsteorier. Istället beskriver författaren den moderna barnsynen, där det kulturella och sociala betonas. Enligt synsättet skall barnet bli lyssnat på, ges inflytande samt bli sedd som kompetent. Likväl visar såväl Lutz (2009) och Tullgrens studier att ett kategoriskt sätt att se på barn i hög grad fortfarande råder i förskolan. Det är barnen som ses som normala, deras sätt att agera och vara som pedagogerna utgår ifrån och som sedan ligger till grund för hur de barn som anses avvika bedöms och bemöts. Sommer, Pramling Samuelsson och Hundeide (2013) framhäver att förskolans verksamhet i huvudsak utgår från att ta del av barnens egna röster med utgångspunkt i FN:s barnkonvention. Författarna använder begreppen barns perspektiv och barnperspektiv, vilka de gör en åtskillnad mellan. Det förstnämnda handlar om pedagogernas målsättning att sätta sig in i barnens värld. Det andra begreppet utgår från barnens egna insikter och uppfattningar. En slutsats och en önskan artikelförfattarna formulerar är ett nytt sätt att se på barn. Det nya synsättet är enligt Sommer et al. (2013) barnorienterat. Barnen ses här som medskapare både när det gäller värderingar och kunskap, vilket för med sig vikten av att vuxna; pedagoger och vårdnadshavare, gör barnen delaktiga. Författarna lyfter fram följande villkor som pedagogerna måste uppfylla för att inta barnens perspektiv:

- se barnet som en individ
- känna empati för barnet
- utgå från att det som barnet säger och tänker är lika betydelsefullt som de vuxnas ord och tankar
- ha förmåga att inspirera och stötta med läroplanens mål i fokus
- se både sig själv och barnet som delar i lärandeprocessen

Forslund och Jacobsen (2000) antyder att det kan vara betydelsefullt att fundera över, utforma och konstruera sin egen människosyn, men menar samtidigt att detta inte är helt enkelt. En ökad medvetenhet kan bidra till större förståelse och ökad toleransnivå, särskilt för barn som anses avvika (Forslund och Jacobsen, 2000). Det sätt ett barn definieras av pedagogerna är, enligt Johansson (2003) avgörande för vilket bemötande barnet får. Vidare kan en viss barnsyn innebära möjligheter för barnet medan en annan barnsyn kan bidra till att barnet hämmas och inte blir förstått utan snarare hindrad i sin utveckling. Detta belyses genom tre skilda synsätt. *Barn är medmänniskor, Vuxna vet bäst och Barn är irrationella.*

I begreppet *Barn är medmänniskor* är pedagogernas ambition att möta barnet utifrån barnets perspektiv. En strävan är att se barnet som kompetent med skilda förmågor, behov och viljor som behöver förstås och tillgodoses. Fokus ligger på barnets erfarenheter och pedagogernas strävan är att ge barnet upplevelser och låta barnets perspektiv genomsyra sammanhanget och situationen. Ett sätt att låta barnets perspektiv komma till uttryck kan vara att kompromissa med barnet. Det är ett sätt att möta barnets tankar utan att för den skull fullt ut följa barnets avsikter. Genom att lära känna och komma nära barnet används detta synsätt för att styra barnet mot ett uppsatt önskvärt mål.

Följande begrepp *Vuxna vet bäst* utgår från att pedagogerna i första hand utgår från sitt eget perspektiv utifrån vad denne anser vara bäst för barnet. Inom detta synsätt ses barnets perspektiv och intentioner som underliggande till pedagogernas tankar kring vad som är bäst för barnet. Johansson lyfter att vissa pedagoger anser att barnet kan behöva lära sig eller vara med om vissa saker för att erövra kunskapen. Ett lärande som i pedagogens ögon är till för barnets bästa. Svårigheten inom detta synsätt kan vara att barnet kan ha svårt att själv veta vad som är bäst för denne själv och att pedagogens beslut ska anses vara det bästa. *Barns intentioner är irrationella*. Utgångspunkt här handlar om att pedagogen bortser från barnets perspektiv och tankar. Författaren lyfter att detta kan handla om makt och att det är pedagogens perspektiv som prioriteras i sammanhanget. Pedagogen kan se barnets handlingar som provocerande och utmanande istället för att inta barnets perspektiv och ta del av orsaken till barnets agerande och val (Johansson, 2003).

Ekström (2007) exemplifierar i sin avhandling hur förskolepedagogers skilda synsätt avspeglar sig i praktiken. Det handlar bland annat om att utgå från barnets perspektiv kontra att ha en fostrande attityd som utgångspunkt. I avhandlingens resultatdel framkommer att den svenska förskolans praktik utgår från att barnen skall fostras samt att denna fostran skall riktas mot barnen som grupp. Det förekommer, enligt Ekström vissa skillnader mellan de observerade avdelningarna i studien. Dessa skillnader handlar om pedagogernas tillit till barnens förmåga att klara sig själva och ta ansvar samt om i hur stor utsträckning barnen tillåts vara delaktiga.

Det valda problemområdet - barnsyn, identifieras och beskrivs av Clough & Nutbrown (2004) ur olika synvinklar, såsom hur styrdokument formuleras och tolkas, hur förskolepedagoger ser på barn i behov av särskilt stöd samt hur deras syn på barn omsätts i det praktiska arbetet. Författarna poängterar att förskollärare bör ha kunskap om specialpedagogik i mötet med barn i behov av särskilt stöd och konstaterar samtidigt att det finns brister i denna kompetens. Pedagogernas barnsyn har, enligt författarna betydelse för hur de bemöter barnen. Därtill fastslår författarna att den pedagogiska grundsynen hos förskollärarna är olika och att även detta påverkar hur de agerar.

2.2 Specialpedagogiska perspektiv

Sjöman (2018) har sitt fokus på barns engagemang och delaktighet i förskolans verksamhet. Författaren menar att ett barns uthållighet spelar roll för dess delaktighet och att detta även påverkar det psykiska måendet hos barnet. Avhandlingen utgår från det specialpedagogiska forskningsfältet, vilket enligt Sjöman går ut på att förskolan skall vara tillgänglig och likvärdig för alla. I huvudsak ringar avhandlingen in olika organisatoriska möjliga omständigheter som skulle kunna påverka barns delaktighet och psykiska mående. Lutz (2009) jämför och konstaterar vissa likheter mellan förskolans pedagogik och specialpedagogik. Författaren menar att förskolepedagogiken generellt och specialpedagogiken till viss del vilar på den psykologiska vetenskapen. Palla (2011) förklarar att specialpedagogik inte sällan presenteras utifrån jämförande perspektiv. Som exempel nämns det kategoriska perspektivet samt det relationella perspektivet. Det förstnämnda förklaras med att barnets svårigheter betraktas som individens egenskaper i form av avvikelser och att dessa ligger till grund för att en diagnos ställs. Det relationella perspektivet utgår från att barnet befinner sig i svårigheter, att hen alltså inte är bärare av dem. I det sistnämnda synsättet ligger fokus på samspel och en tro på att exempelvis anpassningar av arbets- och förhållningssätt spelar roll för barnets situation (Palla, 2011). Pallas beskrivning känns igen i Rosenqvist (2013) förklaring om hur ett förändrat sätt att se på barn blir synligt i sättet att uttrycka sig. Tidigare pratades det om barn *med* svårigheter, medan det i dagsläget benämns barn *i* svårigheter. Rosenqvist betonar förvisso att detta ständigt måste aktualiseras för att inte riskera att återgå till det äldre synsättet. Aspelin och Persson (2011) understryker helhetssynen samt ett förhållningssätt som präglas av ett barnperspektiv. Dessa aspekter, menar författarna är fundamentala för den relationella pedagogiken. Författarna särskiljer inte individen från kontexten hen befinner sig i, utan poängterar istället att dessa har stor betydelse för varandra, inte minst i sammanhang där det handlar om specialpedagogiska möten och utmaningar.

Pedagogens val av synsätt kan ha relevans för hur bemötandet av och synen på barn som kan uppfattas ha problemskapande beteende (Von Wright, 2000). Enligt författaren fokuserar det kategoriska perspektivet på barnets brister och egenskaper. I motsats till det relationella synsättet tar det kategoriska synsättet inte hänsyn till de olika sociala sammanhang barnet befinner sig i. Det relationella perspektivet utgår från relationen och interaktionen som sker människor emellan. Subjektiviteten hos individen blir till i samspel och handlingar med andra och är inte riktad till människans enskilda egenskaper. Ett sådant synsätt leder till att pedagogen ser till Vem barnet blir i interaktionen med andra, till skillnad från det kategoriska där utgångspunkten är Vad hos barnet som anses vara avvikande. Göransson, Lindqvist & Nilholm (2015) hävdar att ett kategoriskt perspektiv är vanligt förekommande hos flertalet yrkesgrupper i förskolan. Barnets brister ses då som anledningen till att hen har det besvärligt, istället för att lägga fokus på kontexten barnet befinner sig i.

Den specialpedagogiska verksamheten belyses och definieras av Persson (2013) som en relationell praktik, där interaktion med den sedvanliga pedagogiska verksamheten är av yttersta vikt. Som utgångspunkter för det relationella perspektivet beskriver författaren,

förhållandet, samspelet och interaktionen och antyder att dessa är avgörande för hur barnet bemöts. Vidare lägger författaren vikt vid barnets förutsättningar, vilket skulle kunna tolkas som relationellt. Förändringar runt barnet kan inverka på barnets möjligheter att lyckas. Pedagogiska åtgärder gällande miljö och de sociala sammanhang som framträder bör därför beaktas. Persson menar att det relationella och det kategoriska perspektivet innebär två olika sätt att förstå barn som upplevs ha svårigheter, men att dessa åtskilda perspektiv inte behöver utesluta varandra. Det kategoriska perspektivet utgår från kortsiktiga mål där fokus läggs på barnets svårigheter utan påverkan av dess miljö och samspel med omgivningen.

2.3 Förskolans pedagogiska miljö

Nordin-Hultman (2004) beskriver förskolan som en subjektskapande arena där fokus ligger på den tredje pedagogen, miljön som kan vara avgörande för hur olikheter hos barnet kan bemötas. Miljön i förskolan är av stor betydelse för hur lärandet kan konstrueras och skapa möjligheter till utveckling. Jakobsson & Nilsson (2003) lyfter vikten av miljön för att skapa ett lärorikt och likvärdigt lärande. Nordin-Hultman (2004) fokuserar på rummen och den konkreta miljön medan Jakobsson & Nilsson (2003) lägger stor vikt vid den psykosociala miljön som råder mellan samtliga aktörer som ingår i den pedagogiska verksamheten. Den grundläggande psykosociala miljön innefattar barnets möjlighet till delaktighet och inflytande oavsett eventuella funktionsnedsättningar eller grad av utvecklingsnivå. Möjligheterna till delaktighet och inflytande grundar sig i den kommunikation som sker mellan pedagog och barn. Blir resultatet av kommunikationen ett pedagogiskt möte ges barnet delaktighet i sin egen utveckling och sitt lärande.

Nordin-Hultman (2004) lyfter att barn i vissa miljöer och situationer kan verka kompetent medan i en annan kontext kan vara i behov av särskilt stöd och även uppfattas som problemskapande. En aspekt som förklarar detta är de strukturer och den organisation som förskolan är styrd av. Olika situationer med varierande tydliga eller otydliga strukturer kan göra att en del barn inte hanterar situationerna och därmed betraktas som att de inte passar in. Att inte passa in och att inte kunna följa in sig i vissa regler kan i sin tur ses som en avvikelser från normen i förskolan. Författaren menar att detta grundar sig i hur barnet ser på sig själv samt hur det uppfattas av andra. Den pedagogiska miljön kan dessutom vara avgörande, enligt Nordin-Hultman (a.a.), vilket handlar om sammanhang, den omgivning och det material som barnet erbjuds.

Många barn börjar i förskolan redan som ettåringar. Förskolan kan ses som en institution med ramar och strukturer där barndomen fördrivs och skapas. Det handlar om relationen mellan den pedagogiska miljön, pedagogerna och barnen. Den fysiska miljön i förskolan ses som en grundpelare för barnens utveckling och lärande. Miljöer som är otydliga och oförutsägbara lockar till ett kollektivt samspel mellan barnen vilket författaren menar skapar mindre konflikter. Det sker färre konflikter i rummet där miljöerna inspirerar till en kollektiv samverkan och leken leder i större utsträckning till gemensamma mål. I ett rum där barnen väljer individuella lekar med enskilda mål, upplever istället pedagogerna leken och

sammanhanget som stökigt och svårt att kontrollera. Mer oförutsägbara miljöer med mer odefinierat material stimulerade barns kommunikation och samspel med varandra, vilket ledde till en större samstämmighet kring de mål leken antog genom barnens diskussioner (Eriksson Bergström, 2013).

2.4 Förhållningssätt

Svensk ordbok (2009) definierar förhållningssätt som ett uttryck för en viss inställning. Pedagogers förhållningssätt handlar om hur pedagogen talar såväl om som till barnet samt dennes tillvägagångssätt för att förstå och möta barnet där det är. Strategierna pedagogerna väljer för att förstå och möta barnet grundar sig i dennes egna perspektiv och värderingar (Johansson, 2003).

Det är genom kommunikation som vi kan möta, förstå och inta andras perspektiv. Det handlar inte enbart om det verbala (som sker i sammanhanget) utan även kroppsspråk, tonfall och minspel är grundläggande för att skapa en helhetsbild av hur en människa tänker och agerar. Författaren tar upp viktiga aspekter för hur pedagogen kan närma sig ett barns perspektiv. Faktorer som delaktighet, närvaro och respekt är återkommande. Den viktigaste aspekten då det handlar om att närma sig ett barns funderingar och upplevelser är att försöka förstå och möta barnets tankar genom att långsamt närma sig deras livsvärld. Ett förtroende behöver vinnas samt att pedagogen behöver dela sin livsvärld med barnet för att skapa en gemenskap. Författaren lyfter att det finns pedagoger som är väl medvetna om barnets perspektiv men som enträget vill få igenom sina egna ståndpunkter och värderingar, vilka kan vara i konflikt med barnets uppfattning. Vidare lyfts även de pedagoger som anser att en närhet till barnets synsätt inte är nödvändigt då den huvudsakliga uppgiften är att lära barnet att följa regler och andra överenskommelser. Författaren menar att för att förstå och kunna närma sig ett barns perspektiv behöver pedagogen se till helheten, där barnet kan ses som en del av helheten. Barnet agerar utifrån den kontext och för det som visar sig för barnet (Johansson, 2003).

Palla (2011) beskriver blicken på barnet och hur olikheter i förskolan kan uppstå. Dessa olikheter uttrycks ofta av pedagogerna som svårigheter eller behov av särskilt stöd. Författaren menar att skillnaden mellan pedagogernas vidsynthet för olikheter hos barn är avgörande för hur bemötandet blir. Pedagogernas förhållningssätt kan avspeglade sig i den kontext som uppstår. En olikhet eller ett avvikande beteende behöver inte ses som speciellt beroende på vilket område förskolan ligger i och vilka normer som aktualiserats. Uppträder flera barn på liknande sätt kan det speciella i sammanhanget normaliseras och en ny norm skapas. När en olikhet däremot framkommer i en homogen barngrupp kan det väcka oro och funderingar hos pedagogerna. Om pedagogerna avdramatiserar det som kan ses som en olikhet resulterar det istället i att risken minskar för att barnet blir utpekad och utanför. Nordin-Hultman (2004) framhäver att det till viss del kan vara förskolans miljö som bidrar till ett beteende som kan uppfattas som problemskapande hos barn. Beteendet blir synligt när barnen försätts i situationer och miljöer som försvårar och missgynnar dem.

Palla (2011) lyfter även pedagogernas makt då det gäller att avgöra vem eller vilket beteende som är avvikande och speciellt. I studien framgår det att avvikelser och olikheter uttrycks med begreppet speciell. Med andra ord innebär speciell att vara olik eller avvikande från de andra barnen i gruppen. Pedagogerna i förskolan söker en specialpedagogkontakt då de eftersöker stöttning av ett speciellt beteende som de anser avviker och/eller oroar. Detta känns igen i Ogdens (2003) beskrivning som handlar om att pedagogernas kunskap och kompetens kring bemötandet av beteendeproblem är av större vikt än pedagogernas egna förväntningar och gränser för tålamod och vidsynthet. Vidare antyder författaren att det problemskapande beteendet som provocerar och utmanar pedagogens auktoritet ofta är det beteende som ökar risken för konflikter samt kan ses som en faktor som kan förstärka ett utagerande beteende hos ett barn.

Coleman et al. (2013) presenterar å ena sidan strategier och arbetssätt som de anser är användbara för att förebygga utmanande beteenden i förskolan. Författarna lyfter fram förskollärarnas ledarskap, ett positivt bemötande och en tydlig struktur. När ett barn börjar på förskolan ställs det inför nya utmaningar i form av regler och rutiner i verksamheten. Förskollärarnas förmåga att arbeta förebyggande samt deras val av arbetssätt spelar roll för om barnen skall lyckas eller inte, i synnerhet barn med utmanande beteende. Å andra sidan konstaterar Ekström (2007) att förskolans pedagoger tenderar att ha för stort fokus på verksamhetens struktur och rutiner. Författaren menar att ett sådant arbetssätt reducerar barnens möjlighet att vara delaktiga. Vidare hävdar Ekström att det valda arbetssättet resulterar i att såväl barn som personal tvingas anpassa sig efter verksamhetens organisation.

De tre hållpunkter Jakobsson & Nilsson (2003) lyfter gällande barns inflytande kan också kopplas till begreppet förhållningssätt. Föga inflytande, innebär att barnet har många professionella experter kring sig som visar och påtalar barnets bästa. Barnet blir i sin tur sällan frågad om vad de själva tycker. Ett visst inflytande innebär att barnet till viss del kan få inflytande i verksamheten. Detta kan vara delaktighet i beslut, exempelvis i frågor som rör vårdnadshavare eller förskolans aktiviteter. Vanligt förekommande är även att ett visst inflytande till diskussion mellan barn och vuxen ges, men att det i slutändan ändå blir den vuxne som argumenterar för barnets bästa. Ramarna kring barnet är tydliga och raka. Innanför ramen får barnet välja mer fritt utifrån egen förmåga. Stort inflytande finns där de vuxna arbetar för att barnen själva ska bli mer aktiva i val som gäller dem själva. Genom delaktighet i planering och genom utmaningar utifrån barnets egen förmåga ges de ett ökat inflytande i verksamheten och över sitt eget lärande.

2.5 Styrdokument

I följande avsnitt berörs styrdokument som ligger till grund för det pedagogiska arbete som bedrivs i förskolan. En noggrann genomgång av följande förordningar har visat att begreppet barnsyn dock inte förekommer eller används ordagrant eller begreppsmässigt i nedan valda dokument.

2.5.1 Läroplanen för förskolan

I läroplanen för förskolans reviderade upplaga lyfts undervisningsbegreppet in. Även barnperspektivet betonas, där barnets bästa är i fokus. Barnperspektivet lägger fokus på synen på barn och deras delaktighet. Vidare belyses pedagogernas roll, där förskollärares förhållningssätt och kompetens nämns för att kunna möta och utmana barnen i deras lärprocesser. Dessa relateras till det sociokulturella perspektivet med Vygotskij i spetsen. Relationer, lek, miljö och språk ses som betydelsefulla för barns utveckling. I förskolans läroplan tydliggörs betydelsen av personalens kompetens när det gäller att interagera och ha förståelse för varje enskilt barn, med betoning på barn i behov av särskilt stöd. Det framgår att barns utveckling och lärande skall relateras till vad förskolan erbjuder och hur pedagogerna skapar förutsättningar för barnens lärande. Kvalitén i förskolan skall mätas utifrån detta, inte utifrån vad varje barn utvecklat och lärt (Skolverket, 2018).

I sin redogörelse av styrdokument för förskolan gör Lutz (2009) en historisk utblick. Författaren konstaterar att begreppet barn med behov av särskilt stöd ändrats till barn i behov av stöd. Denna förändring handlar, enligt Lutz om ett perspektivskifte. Han klargör dock att det specialpedagogiska området överlag fått sparsamt med utrymme i förskolans läroplan samt att definitionen och beskrivningen av arbetet kring specialpedagogiska frågor har varit och fortfarande är allmänt och otydligt beskrivet. (Lutz, 2009). Clough & Nutbrowns (2004) studie har fokus på förskollärares barnsyn, deras reflektioner kring inkludering och exkludering, personliga erfarenheter och professionell utveckling. Författarna identifierar och beskriver det valda problemområdet ur olika synvinklar. Här poängteras att förskollärare bör ha kunskap om specialpedagogik i mötet med barn i behov av särskilt stöd. Pedagogernas barnsyn samt deras syn på inkludering har, enligt författarna betydelse för hur de bemöter barnen. Studiens resultat påvisar att språket i styrdokument för olika landsdelar i Storbritannien skiljer sig åt. Därtill fastslår författarna att även den pedagogiska grundsynen hos förskollärarna är olika. Resultatet visar att förskollärare sällan har en negativ inställning till inkludering, men att de däremot efterfrågar fler resurser, fortbildning samt en önskan om att kompenseras för alla barns eventuella behov.

Enligt Ekströms (2007) tolkning av förskolans nuvarande styrdokument, ska den pedagogiska praktiken utgå från demokrati och gemensamma värden. Författaren lyfter fram en, enligt honom rådande konflikt mellan läroplanens betoning på barnens möjligheter att utvecklas och lära kontra barnens omsorgsbehov. Att detta krockar påvisar han med att lyfta fram pedagogernas känsla av otillräcklighet. Antalet barn i grupperna spelar roll för i vilken

utsträckning pedagogerna kan tillgodose varje barns enskilda rättigheter. Författaren poängterar att förskolans organisation måste ses över för att de pedagogiska målen ska uppnås. I nuläget anser han att förskolans verksamhet i alltför hög grad styrs av regelbundenhet, traditioner och ekonomi istället för att låta styrdokumentet och dess pedagogiska intentioner genomsyra verksamheten.

Skolverket (2009) skriver följande i ett redovisningsuppdrag inför en revidering av förskolans läroplan. I rapporten förtydligas att läroplanen för förskolan har begreppet barnsyn som utgångspunkt.

”Skolverkets förslag till läroplansförändringar har tagits fram i nära samarbete med ämnesdidaktisk expertis. Förslagen bygger på aktuell forskning om hur små barn lär och utvecklas. Utgångspunkten har varit den barnsyn och de pedagogiska principer som formuleras i förskolans läroplan” (Skolverket 2009, s. 1).

Ett läroplansteoretiskt perspektiv handlar, enligt Vallberg-Roth (2001) om vad som skapas som innebörd och mening i verksamheten, samt vad som bestäms ska ses som den giltiga kunskapen och lärandet. Ett vidgat läroplansbegrepp innebär de tankesätt, föreställningar och grundregler som ligger bakom den bakomliggande texten. Författaren nämner att flera betydelsefulla akademiker kopplats till läroplanen. Några av dessa är Fröbel, Myrdal, Erikson, Piaget och Vygotskij.

Det förekommer inte någon utförlig analys av läroplanshistoriken gentemot den svenska förskolan. Området inom skolans värld är betydligt mer utforskad och genomgången. Innehållet i läroplanerna har hamnat i blickfånget och fokus har hamnat på det väsentliga innehållet så som ämne och material. Läroplanerna har fått en stor betydelse för förskolan upp till högskolan då det gäller uppfostran, undervisning samt utbildning. Dagens läroplan innefattar synen på barn som kompetenta medborgare med inflytande över demokratiska rättigheter då det gäller utbildningens innehåll och arbetssätt. Från tidigare texter där vuxnas barnperspektiv efterfrågades fokuseras det nu på barnets eget perspektiv. Det läggs idag ett större ansvar på barnet själv att i samspel med andra i omvärlden erövra och utveckla kunskap.

2.5.2 Internationella överenskommelser

”Själva idén om barns rättigheter betonar just att barn har rätt att få sina grundläggande behov tillgodosedda, att få skydd mot utnyttjande och diskriminering, att få uttrycka sin mening och bli respekterade. Samhället har en skyldighet att svara på dessa krav” (Utbildningsdepartementet 2006, s. 6).

2.5.3 Barnkonventionen och Salamancadeklarationen

1989 tog FN:s generalförsamling sig an det dokument kring mänskliga rättigheter för barn som tio år tidigare utsetts som ett utvecklingsområde. Detta blev det dokument som idag kallas barnkonventionen som i sin tur innefattar 54 artiklar som gemensamt bildar en helhet för barns rättigheter och lika värde. Dokumentets fyra grundprinciper kan ses som barnkonventionens uppbyggnad och grundpelare. Första principen handlar om barns likvärdiga rättigheter i samhället samt barns lika värde. Den nästkommande grundprincipen handlar om att utgå från barnets bästa. Den tredje principen förtydligar alla barns rätt att leva och utvecklas och den fjärde grundprincipen klarlägger barns rätt till yttrandefrihet och att detta ska tas hänsyn till vid frågor som rör deras omvärld (UNICEF, 2009). Socialdepartementet (2016) tog i början av år 2013 ett beslut att utreda och kartlägga hur lagar och andra dokument omsätts i praktiken och hur väl detta kan kopplas ihop med barnets rättigheter enligt barnkonventionen. Därtill gick uppdraget ut på att analysera fördelar och nackdelar med att göra barnkonventionen till en svensk lag.

Innevarande år, 2018, har regeringen lagt fram en motion om att göra barnkonventionen till svensk lag där syftet är att synliggöra barns rättigheter. En majoritet av riksdagen röstade för förslaget som föreslås att träda i kraft 1 januari år 2020. Detta skulle, enligt regeringen innebära ett tydligare regelverk för verksamheterna samt fungera som ett pedagogiskt verktyg i arbetet med barns bästa i fokus (Regeringen, 2018).

Salamancadeklarationen (Utbildningsdepartementet 2006) är inriktad mot barn, ungdomar och vuxna som är i behov av särskilt stöd då det gäller utbildning. Det framgår i deklARATIONEN att barn som är i behov av särskilt stöd ska inkluderas i den ordinarie verksamheten som i sin tur ska anpassas efter varje barns behov. I Salamancadeklarationen görs en koppling till såväl individ-, familj- och samhällsnivå i samband med att tidiga insatser för barn i behov av stöd betonas. Här framhävs betydelsen av tillgänglig och likvärdig förskoleundervisning, oavsett fysiska, kognitiva eller sociala svårigheter. Skolor och förskolor ska vara väl underbyggda av vetenskapliga och väl beprövade pedagogiska strategier.

2.5.4 Skollagen

I skollagen, 1 kap. 4 § (SFS 2010:800) framgår det att förskola och skola ska ta hänsyn till barns olika behov genom att ge det stöd och stimulans som behövs för att barnet ska utvecklas så långt som det är möjligt. Vidare tydliggörs i lagens 3 kap. 3 § att det är barnets förutsättningar, förmågor och behov som avgör vilken stimulans och ledning som behövs för bästa möjliga utveckling ska ske utifrån utbildningens riktlinjer och mål. All utbildning som finns under skollagen ska ha barnets bästa som utgångspunkt.

2.6 Barnsyn i styrdokument

Under följande avsnitt har vi valt att göra en dokumentanalys av internationella överenskommelser, allmänna råd, lagar och läroplan utifrån begreppet barnsyn där syftet är att ta reda på vilket sätt begreppet uttrycks i dessa dokument samt vilken påverkan begreppet kan ha i de olika dokumenten. Detta för att det inte är helt tydligt hur barnsynen framställs i styrdokumentet samt för att ge en fördjupad bakgrund till begreppet barnsyn.

I Skollagen poängteras att utgångspunkten i utbildningen inom skolväsendet, däribland förskolan ska ta hänsyn till barns olika behov. Stöd och stimulans ska erbjudas så att bästa möjliga utveckling kan nås. Å ena sidan framgår det av skollagen att utbildningen tillsammans med hemmen ska utveckla barnet till att bli ansvarsställande och kompetenta medborgare. Å andra sidan uttrycks det i läroplanen för förskolan (2016) att barnet ska ses som kompetent och utifrån det utgå från ett helhetstänk för att definiera ett behov. I förslaget som Skolverket (2018) tagit fram för revidering av Läroplanen för förskolan står följande;

”Förhållningssättet hos alla som verkar i förskolan, och deras sätt att agera och tala om något, påverkar barnens förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle. Därför är alla som verkar i förskolan viktiga som förebilder” (Skolverket, 2018 s. 2).

Ovanstående skulle kunna tolkas som en accentuering av pedagogers medvetenhet kring förhållningssätt och barnsyn. Skolverket lyfter även jämställdhet och att förskolepedagogers förväntningar kan vara avgörande för hur pojkar och flickor bemöts i diverse situationer.

Vidare skrivs det tidigt i Salamandeklarationen att varje barns unika egenskaper och fallenheter är av stor vikt för att forma utbildningen. Det framgår att det är ytterst viktigt att denna mångfald av egenskaper ska tillvaratas. Denna utgångspunkt skulle kunna ses som en förlängning av skollagens intentioner när det gäller barns och elevers utveckling och lärande. I Salamandeklarationen uttrycks begreppet barnsyn genom att lyfta barnets egenskaper och det som barnet kan, med andra ord att barnet kan ses som kompetent vilket bör användas som grund i utformningen av undervisningen. Enligt Lpfö 98 (2018) bör pedagogerna utgå från omsorg samt utveckling och lärande, låta det bilda en helhet och därefter definiera barns eventuella behov. I Lpfö 98 framträder en människosyn snarare än en barnsyn, vilket skulle kunna tolkas som att barn inte särskiljs från vuxna. Begrepp som allas lika värde, integritet och frihet samt jämställdhet och människans rätt att inte bli kränkt används. Samtidigt, vilket skulle kunna tolkas motsägelsefullt, betonas att de vuxna fungerar som förebilder för barnen exempelvis genom det sätt de väljer att förhålla sig. Den sistnämnda formuleringen påminner om dialogpedagogiken utifrån Erikson och Piagets teorier om de vuxnas ansvar att ledsaga barnen. (Tullgren, 2004). Detta stämmer även överens med Nordin-Hultmans (2004) beskrivning av förskolans läroplan och hur den tolkas. Författaren lyfter de teoretiska synsätt och perspektiv som ligger till grund för Läroplanen för förskolan (Lpfö98). Fokus ligger på att

utveckla och arbeta utifrån ett relationellt perspektiv där samspel och interaktion med omvärlden prioriteras. Studien visar att fokus i praktiken snarare läggs på individen och dennes egenskaper istället för att fokusera på miljön som barnet befinner sig i. Enligt detta synsätt är det barnet som behöver förändras och åtgärdas då problemet blir individbundet. Resultatet pekar därutöver på att pedagogiken i svenska förskolor utgår från en övertygelse om att barnen utvecklas utifrån ett förutbestämt förlopp, vilket kan kopplas till Piagets teorier om barnets olika utvecklingsstadier. (Nordin-Hultman 2004; Tullgren 2004).

”Barns behov av särskilt stöd i sin utveckling kan inte förstås som en egenskap hos barnet utan är alltid situationsbundet. Behovet är relaterat till vad som händer i mötet mellan barnet, personalen och miljön i förskolan. Det betyder till exempel att barn kan behöva särskilt stöd i en miljö men inte i en annan” (Skolverket, 2013 s. 31).

I allmänna råd för förskolan (Skolverket, 2017) som är ett förtydligande av Lpfö 98 betonas å ena sidan vikten av barnets bästa som utgångspunkt för utbildningen, medan det å andra sidan inte finns något som styrker pedagogens barnsyn som avgörande för hur utbildningen genomförs och tolkas.

Samtliga dokument beskriver tydligt människans lika värde och vikten av att alla ska erbjudas en likvärdig utbildning. Likväl uttrycker dokumenten likvärdiga förväntningar på olika individer oavsett sårbarheter. Vidare så nämns inte begreppet barnsyn i något av dokumenten, men kan tydas och utläsas mellan raderna i kontexten. Ett mönster som kan ses genom samtliga dokument är den vuxnes makt att avgöra och definiera behov. Det är ur den vuxnes människosyn/barnsyn som avgör vilken väg som väljs i den enskilda individens utveckling.

Vi har tidigare redogjort för relevanta begrepp, pedagogers utmaningar i förskolan, samt möjliga arbetssätt för att möta barn med diverse olikheter och sårbarheter, vilket har gett en betydelsefull bakgrund för förståelsen av begreppet barnsyn och hur pedagoger möter barn i förskolan. Denna bakgrund ska längre fram i studien ge stöd till de diskussioner kring barnsyn och bemötande som framkommer i vår empiridel i uppsatsen. Detta för att tydliggöra och öka förståelsen kring definitioner och arbetsmetoder vilket kan komma att bli viktiga faktorer och verktyg i vårt analysarbete.

2.7 Problemskapande beteende i förskolan

Enligt Hejlskov (2009) är definitionen av ett problemskapande beteende ett handlingsätt som utgör problem för andra individer och där ansvaret i sin tur bör läggas på omgivningen. Författaren framhäver även att ett problemskapande beteende ofta beskrivs som konkret, exempelvis genom slag och att bitas. Vidare anser Hejlskov att omgivningens bemötande ligger till grund för om ett beteende kan utvecklas till ett problemskapande- och utagerande

beteende eller inte. Ogden (2003) använder sig av begreppet beteendeproblem och beskriver det som ett handlingssätt som kan ses som avvikande för den norm som talar om hur man uppför sig i förskolan. Författaren drar paralleller till barn med samarbetssvårigheter och barn med sociala sårbarheter som ofta hamnar i konflikter och genom detta ofta har svårt att skapa positiva interaktioner med kamrater. Det problemskapande beteendet hindrar barnets lärande och utvecklingsmöjligheter.

Greene (2016) anser att barn med problemskapande beteende besitter en avsaknad av viktiga tankefärdigheter och grundförutsättningar för att lyckas. Författarens tanke leder till att barn gör rätt om de kan och att barnet gör så gott de kan. Genom att se det problemskapande beteendet som en outvecklad färdighet hos barnet kan pedagogerna fokusera på att stödja denna färdighet som barnet kan behöva hjälp med att utveckla. Likväl kan höga förväntningar och krav som överstiger barnets förmåga trigga igång ett problemskapande beteende som barnet inte kan hantera. Författaren påstår att barns problemskapande beteende normalt sett inte utspelas och skapas i det tomma utrymmet utan att det sker i samspel med miljön. Miljön innefattar även de pedagoger och kamrater som kretsar kring barnet. Coleman et al. (2013) menar att förekomsten av problemskapande beteende i förskolan kan påverka pedagogernas arbete. Som exempel nämns att det är tidskrävande samt ger ökad press på pedagogerna att räkna till och ha möjlighet att interagera med de andra barnen.

Nedanstående rubriker utgörs av en genomgång av de beteenden som visats sig vara vanligt förekommande i specialpedagogiska diskussioner och forskning.

2.7.1 Utagerande beteende

Resultatet i Sjömans (2018) avhandling visar att de barn som författaren benämner utagerande har ett relativt lågt engagemang i de aktiviteter som genomförs. Dessa barn interagerar mindre med de andra barnen samt bemöts inte med samma medkänsla som de andra barnen får av pedagogerna. Palla (2011) menar att pedagogerna konstruerar olika sorters barn efter barnets sätt att vara och agera. Utagerande barn är en sådan konstruktion, enligt Palla. Pedagogerna beskriver hur de här barnen förvisso tar kontakt med de andra barnen, men att sättet de gör det på inte stämmer överens med pedagogernas principer och normer. Korczak (2016) som nämns i inledningen lägger inte skulden på eller ser orsaken till de utagerande barnens svårigheter som deras egenskaper. Han uttrycker istället att det handlar om missförhållanden och krävande erfarenheter som barnet, dess familj och närstående varit med om.

Ogden (2003) lyfter att beteendeproblem ur ett pedagogperspektiv kan definieras som avvikelser från den norm som finns för hur man uppför sig i förskolan. Ett utagerande beteende kan beskrivas som barn som bråkar, har samarbetssvårigheter och ofta hamnar i konflikt med andra.

2.7.2 Blyghet och tysthet

Sjöman (2018) anser att barns sviktande självkänsla kan uttryckas som problemskapande beteende. I det här sammanhanget nämns exempelvis såväl utagerande som tillbakadragenhet. Flaten (2015) menar emellertid att social ångest och blyghet inte skall betraktas som avvikelser. Hon poängterar att det inte finns några vetenskapliga belägg för att de här barnen skulle sakna förmågan att leka eller besitta sociala färdigheter. Däremot, förklarar författaren, hämmas barnet att använda hela sin förmåga i samspelet med andra på grund av blygheten och ångesten. Men trots att ångestrelaterade problem och ångslan är mest förekommande bland psykiska problem hos barn och unga, utreds och behandlas de med utagerande beteende i avsevärt högre grad. (Flaten, 2015).

Enligt Gren Landell (2010) uppfattar sig 40–50% av befolkningen som blyga. Dock varierar graden av blyghet och därefter även den eventuella konsekvens som detta kan medföra. Författaren menar att blyghet kan visa sig i vissa situationer men i andra inte alls. Därav behöver inte blyghet ses som ett problem eller en avvikelse. En viktig faktor som framhävs är betydelsen av att tidigt upptäcka barn som upplevs ha problem med blyghet. Detta för att pedagogerna ska kunna förebygga och stötta på bästa sätt, vilket även Flaten (2015) förespråkar. Ett exempel som Flaten nämner är vikten av närvarande, lyhörda vuxna. Williams & Pramling Samuelsson (2000) lyfter vikten av att pedagoger är medvetna om kommunikationens betydelse för barnets utveckling. Studiens fokus var att studera utfallet av att pedagoger gjorde en ansats att öka språket och kommunikationen med de tysta barnen. Författarna lyfter pedagogens förhållningssätt som ytterst betydelsefull för hur barn kommunicerar med varandra. Pedagogens uppgift är att synliggöra de olika sätt som barnen kan uppfatta något, detta för att påvisa olikheter och för att öka sin förståelse och förmåga inom kommunikation och dess betydelse. För att skapa dessa förutsättningar är det av stor vikt att pedagogerna är medvetna och värderar sitt eget förhållningssätt gentemot barnen.

Coplan, Prakash, O'Neil & Armer (2004) har studerat skillnaden mellan blyga barn och barn med ett socialt ointresse. Författarna anser att det är ytterst viktigt att skilja på dessa egenskaper. Vidare lyfter författarna att vissa barn karakteriseras av låg motivering och ointresse. Jämfört med definitionen blyga barn är omotiverade och socialt ointresserade barn mer tillfredsställda att leka ensamma utan sociala interaktioner. De blyga barnen besitter enligt författarna ofta en ångslan och en social rädsla för att inleda interaktioner med andra. Studien visar att blyghet och reserverade egenskaper hos barn i förskolan kan skapa problematik. Vidare antyds det i studien att blyga barn ofta uppfattas som mindre sociala och mer försiktiga, vilket i förskolan ofta visar sig genom att barnet drar sig undan leken med kompisar och därmed går miste om det sociala samspelet. En brist på social interaktion i tidiga år har visat sig skapa känslor av depression, låg självkänsla och ångest när barnet blir äldre. Studiens resultat påvisar att pedagoger i förskolan har en tendens att tolka barns blyghet med utgångspunkt i sina egna upplevelser av liknande känslor (Coplan et al. 2004).

2.7.3 Högbegåvning

Westling Allodi (2014) lyfter att begreppet särbegåvade barn myntades i Sverige i slutet av 1990-talet av Bengt Persson. Andra vanliga begrepp med samma anknytning är överbegåvade och speciellt begåvade barn samt barn med höga förmågor. Författaren använder sig av både hög-, som särbegåvning. Orsaken till att dessa barn ofta hamnar i problematiska situationer i skolvärlden har att göra med den brist på kunskap som finns inom området. Detta resulterar i negativa följder då det gäller barnets utveckling och lärande. Begreppet begåvad syftar till gåvor som genom rätt förutsättningar och möjligheter blir synlig. Det krävs även att barnet vill synliggöra dessa sidor hos sig själv.

Egenskaper och definitioner hos barn med hög begåvning har, enligt Westling Allodi sammanställts utifrån specialpedagogiska studier och visar att dessa barn besitter explicita förmågor inom de kognitiva, känslomässiga och psykomotoriska områdena. Barn som anses vara särskilt begåvade utmärker sig genom ett ovanligt bra minne, de lär sig snabbt och kan hantera en större mängd information utan att tappa fokus. Därtill visar de här barnen ofta ett stort engagemang och nyfikenhet kring att undersöka fenomen och inta ny information och kunskap. Andra kännetecknande egenskaper är att de har en god förmåga att tänka abstrakt och intar ett entreprenöriellt lärande då det gäller problemlösningsförmåga. Författaren beskriver att det som särskiljer barn som uppfattas vara högbegåvade är att de oftast ligger steget före sina jämnåriga kamrater inom de nämnda områdena. Särbegåvade barn ofta har höga förväntningar på sig själva och reagerar negativt på misslyckanden, vilket i sig kan skapa en stress hos barnet. Samtliga egenskaper hos dessa barn kan medföra en känsla av avvikelser och att vara annorlunda. Barnen utmärker sig inte sällan med en låg självuppfattning och svårigheter i det sociala samspelet. Författaren menar att detta ofta sker när barnet har blivit bemött på ett mindre fördelaktigt sätt. Vanliga anpassningar som görs i förskolan och skolan då det gäller särbegåvning är ett individualiserat stöd, att öka hastigheten och mängden kunskap. Även handledande samtal förekommer (Westling Allodi, 2014).

2.7.4 Koncentrationssvårigheter

Jakobsson & Nilsson (2011) framhäver att definitionen koncentrationssvårigheter ofta används i relation till uppmärksamhetsproblem och i samband med andra förmågor som pedagoger uppfattar som bristfälliga. Författarna använder sig av Mihaly Csikentmihalyis teori som myntade begreppet "flow". Teorin utgår från individens förmåga gentemot den aktivitet eller uppgift som ges. Ligger uppgiften och dess mål långt över individens fallenhet kan detta leda till frustration. Visar det sig att förmågan ligger långt över uppgiftens mål visar detta ofta sig genom att individen blir uttråkad. En uppgift ska därför kräva ett visst fokus och koncentrationsförmåga men ändå lämna kvar utrymme för möjligheter att lyckas högre. Det är då ett "flow" kan uppstå. Sammanfattningsvis menar författarna att koncentrationssvårigheter inte enbart kan ses som egenskaper hos individen utan måste ses i förhållande till uppgiften och aktiviteten. Koncentrationssvårigheter innefattar svårigheter i att hantera och dela upp intryck samt att kunna känna motivation. Begreppen koncentration och motivation hör ihop vilket leder till att det ställs höga krav på arbetslaget att planera den pedagogiska

verksamheten på så vis att samtliga barn kan känna motivation. Hemmeter, Ostrosky och Corso (2011) framhåller att ett problemskapande beteende ofta förknippas med tristess, frustration och brist på motivation och att detta framkommer när barnet inte vet vad som förväntas av dem samt när de inte vet var och hur de ska utföra aktiviteter.

2.7.5 Språkstörningar

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018) framställer barns språk utifrån tre skilda områden som alla är lika viktiga för barnets språkutveckling och språkmedvetenhet. Dessa områden är språkets form, innehåll samt användning. Barn som har språkstörningar har en sårbarhet gällande verbal kommunikation, men kan också ha svårt att förstå innebörden i det som sägs. Språkstörningar i förskolan kan vara allt från lätta till grava och det är ofta som barnen bär med sig denna sårbarhet upp i skolåldern. En konsekvens som kan visa sig i förskolan är att det är svårt att följa resonemang i grupp och att exempelvis förstå innehållet i en samling. Vidare så har barnet svårt med förståelse för innehållet samt för sina strategier för det språkliga tänket. Skolverket (2017) lyfter vikten av att pedagogerna på förskolan är uppmärksamma och medvetna om att barn som av olika anledningar inte har ett verbalt språk kan påvisa sina känslor och åsikter genom mimik och kroppsspråk.

3. Teoretisk utgångspunkt

I följande kapitel redogör vi för den teoretiska utgångspunkt som har varit relevant för studien. Studiens syfte är att undersöka hur pedagoger beskriver sin egen barnsyn samt att studera hur den tar sig uttryck i det pedagogiska arbetet på förskolan.

3.1 Verksamhetsteorin

Då verksamhetsteorin använts som teoretisk utgångspunkt i flera av studiens utvalda artiklar och avhandlingar torde den vara relevant att luta sig mot. Engeströms (1987) utvecklande av teorin tar sin början i såväl Vygotskijs som Leontievs idéer. Det handlar inledningsvis om Vygotskijs teorier om den proximala utvecklingszonen, som bygger på att barnet lär sig av någon med större kunskap. Därefter lyfts Leontievs tankar om mediering fram, dessa förklaras med människans förmåga att använda sig av olika verktyg för att lära samt även den sistnämndes antaganden om kollektivt handlande och kommunikation. Enligt verksamhetsteorin, menar Engeström, att samtliga individer som ingår i en social situation är betydelsefulla för varandra. Genom att uttyda den insamlade empiriska datan utifrån verksamhetsteorin finns en förhoppning om att studera huruvida pedagogernas sätt att uttrycka sin barnsyn påverkar det pedagogiska arbetet på förskolan. Utifrån detta utvecklade författaren en modell som bygger på dessa tankar (Fig. 1) (Engeström 1987, s. 18).

3.2 Analysmodell utifrån begrepp

Vi har inspirerats av Engeströms (1987) begrepp utifrån hans modell av verksamhetsteorin (Fig. 1) (Engeström 1987, s. 18). I vår studie kan dessa begrepp översättas på följande sätt: pedagogerna kan ses som subjekt, barnen - objekt, pedagogernas val av tilltal och förhållningssätt kan likställas med förmedlande artefakter/verktyg, val av upplägg och organisation - gemensamhet, hur arbetet/ansvaret fördelas kan jämföras med relationen mellan barnen och pedagogerna och slutligen kan de normer och eventuellt uttalade eller outtalade bestämmelser som råder ses som det Engeström benämner regler.

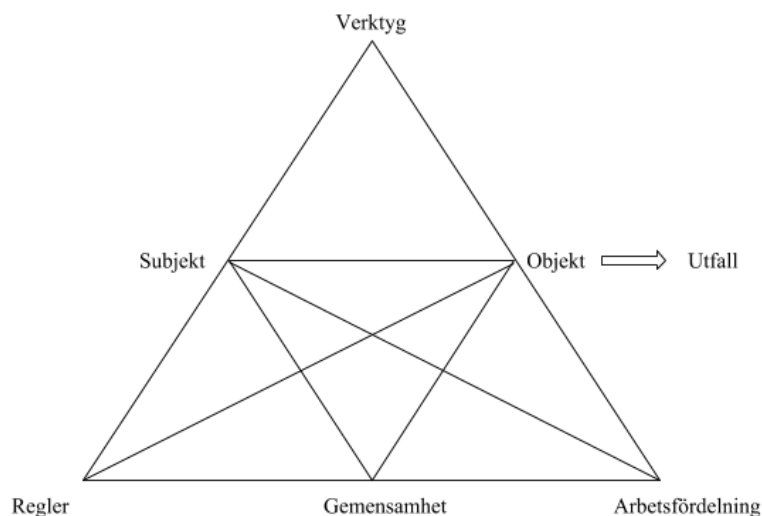


Fig. 1 *Verksamhetsteorin* (Engeström, 1987)

De olika begreppen i Engeströms analysmodell har varierande relevans för vår studie och har därför fått olika stort utrymme i texten. Det Engeström benämner förmedlande artefakter/verktyg samt regler har setts som centralt, då dessa tolkats ha betydelse för varandra. Begreppet gemensamhet har i förevarande studie fått mindre utrymme med anledning av att aspekter på organisationsnivå varken lyftes vid fokusgruppsdiskussionerna eller under observationerna. Arbetsfördelningen, i undersökningen tolkat som relationen mellan barn och pedagoger kan kopplas till det relationella perspektivet. Detta perspektiv förklaras av exempelvis Palla (2011), Von Wright (2000) och Rosenqvist (2013). Samtliga betonar att ett sådant sätt att se på barn, med helhetsperspektiv, samspel och relationer i fokus, bör vara vägledande i specialpedagogiska sammanhang. Trots omfattande forskning konstateras i flera studier, däribland Tullgren (2004) och Lutz (2009) att det kategoriska sättet att se på barn fortfarande är vanligt förekommande i den svenska förskolan.

Vidare har vi inspirerats av Johanssons (2003) begrepp *Barn är medmänniskor*, *Vuxna vet bäst* och *Barns intentioner är irrationella*, vilka vi i sin tur kopplar ihop med Jacobsson & Nilssons (2003) begrepp kring barns inflytande. *Föga inflytande*, *Visst inflytande* samt *Stort inflytande*. Även de fem villkor som Sommer et al. (2013) redogör för har inspirerat oss i skapandet av vår analysmodell:

- se barnet som en individ
- känna empati för barnet
- utgå från att det som barnet säger och tänker är lika betydelsefullt som de vuxnas ord och tankar
- ha förmåga att inspirera och stötta med läroplanens mål i fokus
- se både sig själv och barnet som delar i lärandeprocessen

Ovan nämnda definitioner och begrepp blir användbara som teoretiska utgångspunkter för vårt analysarbete som belyser förskolepedagogers barnsyn. Vi har vidare valt att utforma en analysmodell utifrån verksamhetsteorin samt de teoretiska definitioner och begrepp vi redogjort för. Detta med anledning av att vi upplevde att endast en teori inte skulle ge oss ett fullständigt analyseringsverktyg. Teoretiska begrepp utifrån Johansson (2003) och Jacobsson & Nilsson (2003) ligger till grund för en kategorisering i vår analys samt två specialpedagogiska perspektiv, det relationella och det kategoriska, som vi anser är viktiga för diskussionen kring begreppet barnsyn hos pedagoger i förskolan.

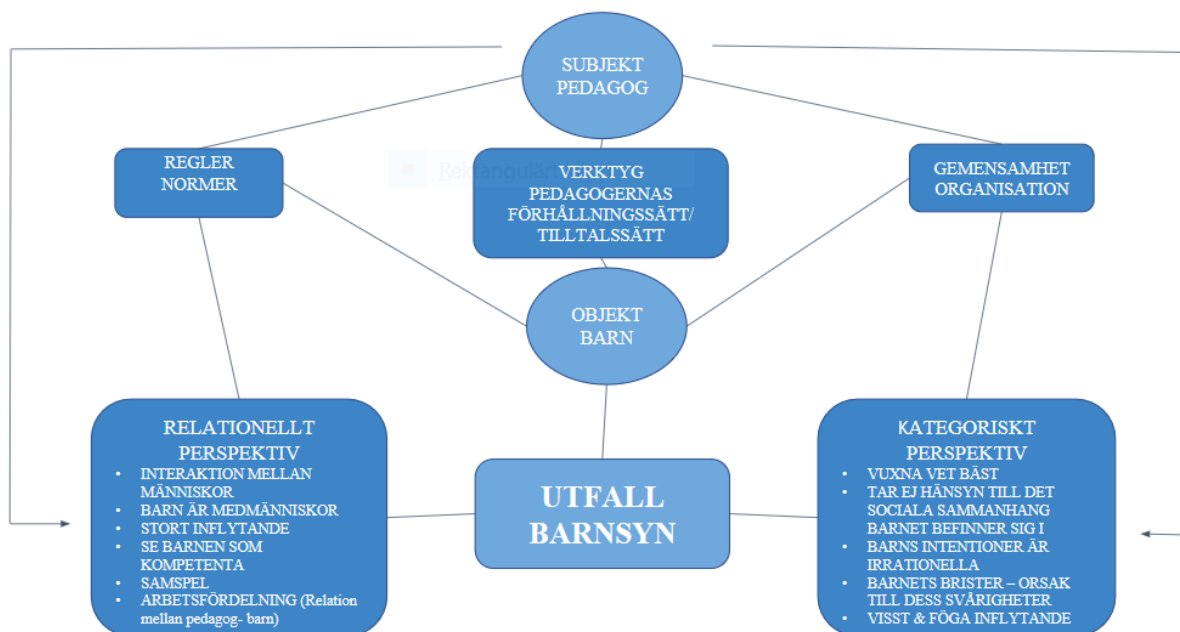


Fig. 2 *Analysemodell*

I avsnittet ovan har vi redogjort för den teoretiska utgångspunkt som vi har valt att utgå från i vår studie. Detta ger viktig information och förståelse för hur vi tolkar tidigare forskning samt de observationer och fokusgruppsdiskussioner vi genomfört.

4. Metod

I detta metodavsnitt kommer vi beskriva vår undersökningsmetod, urval av respondenter, modeller och procedurer som visar hur vi gått tillväga för att få svar på pedagogers beskrivning av sin barnsyn och hur den tar sig uttryck i det pedagogiska arbetet på förskolan.

4.1. Fenomenologi

För att kunna studera pedagogers beskrivning av sin egen barnsyn och hur den visar sig i det pedagogiska arbetet valde vi att använda oss av en fenomenologisk ansats. Med en sådan inriktning sätts fokus på människors upplevelser, erfarenheter och perspektiv utifrån den företeelse som står i centrum (Johansson, 2003). I vår studie kan denna ses som pedagogernas beskrivning av sin barnsyn. Barnsynen och pedagogernas beskrivning av den kan, för att använda Kvale och Brinkmanns (2014) begrepp ses som ett socialt fenomen. Författarna beskriver fenomenologin i kvalitativa studier som en upplevelse av det som ska studeras eller beskrivas. Här undersöks människans beteende och tolkningar utifrån den livsvärld som människan befinner sig i. Vidare studerar forskaren fenomenet med öppenhet gentemot de erfarenheter och synsätt som respondenterna, i vår studie, pedagogerna, förmedlar. Sommer et al. (2013) beskriver begreppet barnsyn som ett fenomen och framhäver att detta fenomen bör professionaliseras. Kvale och Brinkmann (a.a.) förespråkar fenomenologin som användbar i kvalitativa studier som bygger på exempelvis intervjuer och fokusgrupper. Författarna använder sig av begreppet meningskoncentrering och förklarar det som en slags

kategorisering. I vår studie kan de utvalda problemskapande beteendena som diskuteras; utagerande, blyghet och inåtvändhet, koncentrationssvårigheter samt högbegåvning jämföras med meningskoncentrering (Kvale & Brinkmann, 2014).

4.2 Urval

Vi har valt att inrikta oss på förskolans verksamhet för att begränsa studien. Vidare valde vi att fokusera på hela arbetslag oberoende av yrkeskategori eller utbildningsnivå.

Fokusgruppsintervjuer med inslag av EPA-modellen, som beskrivs närmare under rubrik 4.3.3 samt observationer har genomförts i fyra stycken arbetslag fördelade på två skilda kommuner. förevarande studies resultat anges dessa som Arbetslag 1, 2, 3 respektive 4 efter den ordning som vi utfört den empiriska undersökningen. Valet att enbart presentera framkommet resultat arbetslagsvis har gjorts för att värna om den enskilda pedagogens anonymitet.

Det urval och den klassificering av beteenden som gjorts i uppsatsen har sitt ursprung i beteenden som visats sig vara vanligt förekommande i specialpedagogiska diskussioner och forskning. Detta urval har även gjorts för att begränsa, samt för att dessa beteenden ansågs vara möjliga att observera ute i verksamheten.

4.3 Metodval

Syftet med studien var att undersöka hur pedagoger beskriver sin egen barnsyn, med särskilt fokus på deras bemötande av problemskapande beteende. Syftet är även att studera hur barnsynen tar sig uttryck i det pedagogiska arbetet i verksamheten, särskilt i situationer där den egna barnsynen utmanas. Utifrån detta har det varit relevant att tillämpa en kvalitativ forskningsstudie. En mikro-etnografisk studie med observationer och diskussioner i fokusgrupper som metod.

4.3.1 Observation

Håkansson (2016) menar att observationer kan ses som en förstahandskälla i jämförelse med intervjuer och enkätstudier. Detta stämmer överens med vår intention, att iaktta en utvald del av verksamheten och därefter presentera samt reflektera kring gjorda observationer. Bryman (2011) framhåller att observationer bör genomföras under en längre tid för att vara tillförlitliga. Observationerna som genomfördes i vår studie var sådana som Lalander (2015) betecknar som öppna observationer. Med detta menas att de som observerats fått information om vad och varför observationen görs. Vidare gjordes observationerna med så kallat partiellt deltagande, vilket innebar att vi som observatörer deltog till viss del, samtidigt som vi behöll en iakttagande observatörsroll. (a.a.) Av tid-, och utrymmesskal valde vi därför att kombinera observationerna med fokusgruppsdiskussioner. Författarens beskrivning av en mikro-etnografisk studie överensstämmer med upplägget av vår studie. Etnografiska studier innebär att den deltagande observationen kompletteras med andra metoder såsom intervjuer eller samtal. Valet att genomföra deltagande observationer under en halv/heldag på de medverkande avdelningarna gjordes med vår övertygelse om att de närvarande pedagogerna

skulle känna sig bekväma och uppträda mer naturligt än om vi hade placerat oss bredvid som åskådare.

4.3.2 Fokusgruppsdiskussion

Hylander (1998) anser att fokusgrupper är användbart vid insamling av kvalitativa data inom beteendevetenskaplig forskning. Författaren menar att denna insamlingsmetod är placerad mellan ostrukturerade intervjuer och deltagande observationer och kan användas som enda metod men som i vårt fall tillämpats inledningsvis, för att därefter kompletteras av andra insamlingsmetoder. Metoden är särskilt användbar för att närmare studera attityder och värderingar, i vår undersökning hur pedagogerna beskriver sin egna barnsyn med särskilt fokus på beteenden som kan anses vara problemskapande. Fokusgrupperna i vår studie har som författaren nämner haft en gemensam utgångspunkt och ett specifikt område som diskuterats. Vidare kan syftet med fokusgruppsdiskussionen vara att stimulera pedagogerna och att väcka intresse för det valda temat och därmed inspirera till konkreta och personliga svar. I den aktuella studien handlade det om pedagogernas beskrivning av begreppet barnsyn samt om olika beteenden som kan uppfattas problemskapande. Vårt val att utföra fokusgruppsdiskussioner i redan etablerade arbetslag kan styrkas av författaren som menar att pedagogernas hämningar avtar i och med ett accepterat klimat i gruppen.

Enligt Kvale och Brinkman (2014) är diskussioner i fokusgrupp som metod lämpligt då målet är att ringa in ett kunskapsområde eller begrepp, i det här fallet barnsyn samt som författarna beskriver, skapa en situation där deltagarna får möjlighet att dela med sig av vad de anser är väsentligt i det valda begreppet. Med valet av denna metod var förhoppningen att ge pedagogerna möjlighet att beskriva sin praktik i text samt diskutera detta med sina kollegor.

4.3.3 EPA-modellen

Med tidigare erfarenheter som grund gjordes valet att inspireras av EPA-modellen. Syftet med detta beslut är att nå varje pedagogs egna upplevelser och tankar. Då det kan finnas en risk att pedagogerna skulle falla för gruppsyck eller ändra åsikt efter vad andra säger, känns det som en lämplig strategi att använda EPA-modellen. Enligt Kagan & Stenlev (2017) är kooperativt lärande ett bra undervisningsstöd som gynnar ett aktivt deltagande som vidare skapar meningsfullhet. Lärandet har sin grund i flera års forskning och tillämpas i flera länder. EPA-modellen, där förkortningen står för Enskilt Par Alla, utgår först och främst från en förutbestämd uppgift, i förevarande studien fick pedagogerna olika begrepp att reflektera kring. Efter detta fick pedagogerna ett par minuter på sig att föra egna anteckningar där var och en skrev ned sina reflektioner. Följande steg i EPA innebär att varje pedagog lyfter sina anteckningar och diskuterar med en annan medverkande. Sista steget går ut på att samtliga pedagoger väljer något från sina anteckningar som hen vill delge de andra. Författarna lyfter ett antal fördelar med denna metod, så som att var och en ges tid för eftertanke samt att talutrymmet blir jämnt fördelat. Metoden bidrar även till ett analytiskt och kritiskt sätt att tänka, samt uppmuntrar till lösningsbaserat fokus. (Kagan & Stenlev, 2017).

I studien fick pedagogerna utgå från förutbestämda begrepp med intervjuguiden som utgångspunkt, för att sedan få tid till reflektion och egna anteckningar. Begreppen som behandlades under fokusgruppsdiskussionerna var barnsyn, utagerande beteende, blyghet och

tysthet, koncentrationssvårigheter samt högbegåvning. Inledningsvis fick pedagogerna skriva ned sin definition av det problemskapande beteendet på ena sidan av ett papper, därefter uppmanades varje pedagog att vända på lappen och på denna sidan redogöra för sina strategier vid bemötandet av de utvalda beteendena. Efter detta fick varje pedagog, var för sig, lyfta vad de antecknat inför gruppen. Utöver ovanstående begrepp fick pedagogerna även skriva ned och berätta varför de valt att arbeta på förskolan samt redogöra för vilka beteenden hos barn som väcker deras funderingar. När var och en fått yttra sig lämnades det fritt för diskussion i några minuter, för att sedan gå vidare med nästa punkt i intervjuguiden. Momentet med den parvisa diskussionen valdes bort. Detta val gjordes för att antalet deltagare i respektive grupp var lågt, från tre till fem stycken. Att diskutera parvis bedömdes vi vara tidsödande och inte nödvändigt. Samtliga delar vid fokusgruppsdiskussionerna spelades in samtidigt som detta kompletterades med stödanteckningar.

4.4 Genomförande

Vi inledde vår studie med att via e-post kontakta förskolechefer och biträdande förskolechef i våra respektive hemkommuner för att få hjälp med att hitta arbetslag som vi skulle kunna kontakta vidare för fokusgruppsdiskussioner samt observation utifrån studiens syfte och frågeställningar. I mailet framgick studiens syfte samt information kring hur processen skulle gå till. Det redogjordes för de forskningsetiska principerna i mailet och deltagarna i arbetslagen fick ge sitt samtycke till att medverka. Kvale & Brinkman (2014) betonar betydelsen av att deltagarna i studien blir informerade om sina rättigheter och studiens syfte.

Vi utformade ett intervjuunderlag (Bilaga B) med utgångspunkt i den frågeställning vi tidigare presenterat där fokus ligger på pedagogernas beskrivning av sin barnsyn, främst då denna prövas i samband med möten med utmanande beteenden. Det urval och den klassificering av beteenden som gjorts i uppsatsen har sitt ursprung i beteenden som visats sig vara vanligt förekommande i specialpedagogiska diskussioner och forskning. Vi valde att inleda diskussionstillfällena med frågan som handlade om varför pedagogerna valt att arbeta i förskolan. Vi gjorde det valet med förhoppningen om att den frågeställningen skulle uppfattas enkel och skapa ett positivt klimat för vidare diskussioner. Urvalet och kategoriseringen av de beteenden som kan uppfattas utmanande har även gjorts för att begränsa, samt för att dessa beteenden ansågs vara möjliga att observera ute i verksamheten. Samtliga fokusgrupper samt observationer genomfördes under fyra veckor. Tidsramen för fokusgruppsdiskussionen beräknades till cirka en timma och dokumenterades med ljudinspelning via mobiltelefon, Ipad och dator. Längden på observationstillfällena varierade från ungefär fyra till cirka åtta timmar beroende på närvaron och möjligheten till tillgänglighet för de som observerades. Observationerna skrevs ned med penna och papper. Observationerna utfördes såväl inomhus, som utomhus, styrd aktivitet samt fri lek vid samtliga observationstillfällen. En observationsmall användes och dokumenterades med penna och papper (Bilaga C) Fokusgruppsdiskussionerna och observationerna genomfördes på arbetslagens egna arbetsplatser.

4.5 Bearbetning

Vi har huvudsakligen bearbetat och tolkat litteratur och andra dokument gemensamt. När det kommer till empiri har vi fördelat fokusgruppsdiskussioner samt observationer mellan oss och transkriberat dessa på egen hand. Vi har utefter gemensamma diskussioner utformat vår analysmodell utefter de faktorer vi ansåg vara viktiga och relevanta för att kunna analysera resultatet vi fått fram. Genom reflektioner på egna håll har tankar väckts som senare diskuterats gemensamt genomgående i arbetet.

4.6 Etiska forskningsprinciper

Forskningsetiska överväganden som har tagits i akt vid denna kvalitativa studie är samtyckes-, informations-, konfidentialitets- och nyttjandekravet. Vid samtyckeskravet informerades fokusgruppsdeltagarna om studiens syfte och eventuell publicering genom ett epostmeddelande via förskolechefer vid de utvalda förskolorna. Likväl informerades respondenterna enligt informationskravet om att de när som helst under studiens gång kunde avbryta sin medverkan. Konfidentialitetskravet togs hänsyn till genom att inspelningarna som gjordes under fokusgruppsdiskussionerna transkriberades och har sedan raderats. Namn på medverkande städer, förskolor och deltagare har hållits dolda för att uppfylla kravet. Vidare gjordes valet att behålla pedagogernas anonymitet i fokusgruppsdiskussionerna, detta tas i uttryck genom att citat från pedagogerna enbart anges som arbetslag 1,2,3 resp. 4 i resultatet. Nyttjandekravet innebär att diskussionen samt observationen i detta fall enbart kommer användas för förevarande studies syfte och ändamål (Vetenskapsrådet 2011).

4.7 Reliabilitet och validitet

Bryman (2011) ger exempel på kriterier som kan användas när kvalitativa studier skall bedömas; tillförlitlighet samt äkthet. Gällande tillförlitlighet handlar det om att undersökningen skall vara trovärdig, överförbar, pålitlig samt objektiv. Studiens äkthet handlar om att den ger en rättvis beskrivning av de medverkandes svar, respondenternas chanser att utveckla ökad förståelse för sin sociala kontext (ontologisk och pedagogisk autenticitet). Äktheten bygger även på huruvida undersökningen bidragit till respondenternas möjlighet att förändra och genomföra åtgärder i sin aktuella situation (katalytisk och taktisk autenticitet). Kvale och Brinkman (2014) förklarar att reliabiliteten handlar om resultatets tillförlitlighet. I resultatredovisningen för studien gjordes valet att värna konfidentialiteten för respondenterna genom att återge såväl diskussionerna som observationerna med en sammanfattande text. Ett sådant val skulle enligt Kvale och Brinkmann (a.a.) kunna påverka resultatets reliabilitet, men vi anser att vi i sammanfattningarna skrivit ned det pedagogerna sa och hur de agerade på ett tillförlitligt sätt. I arbetet med att konstruera vår analysmodell har vi utgått från verksamhetsteorin och vidare lagt fokus på begrepp som utgår från det relationella samt det kategoriska perspektivet. Då vår analysmodell är baserad på vetenskaplig forskning och adekvat litteratur anser vi den även vara möjlig att tillämpa vid förestående forskningsstudier som berör specialpedagogik i förskolan, vilket kan tydas som en studie med hög reliabilitet. Validitet handlar enligt författarna om studiens giltighet och trovärdighet. Studien är en kvalitativ undersökning av pedagogers syn på sin egen barnsyn, vilket i sig kan ses som ett abstrakt fenomen som i sin tur kan påverka studiens reliabilitet. Som forskare under fokusgruppsdiskussionen var det svårt att säkra att pedagogerna svarar tillförlitligt på

frågorna. För att stärka trovärdigheten valde vi därför även att observera om pedagogernas sätt att uttrycka sin praktik återspeglades i deras yrkesutövande.

5. Resultat

I kommande avsnitt redogör vi för de resultat som framkommit genom våra fokusgruppsdiskussioner samt från de observationer vi utfört. Vi kommer att belysa pedagogernas beskrivning av den egna barnsynen, framförallt i möten där pedagogernas val av arbetssätt och tålamod sätts på prov genom ett beteende hos barnet som av pedagogerna uppfattas problemskapande. Därtill redovisas pedagogernas strategier i bemötandet av problemskapande beteende i förskolan. Innehållet är indelat i två olika rubriker för att kunna särskilja fokusgruppsdiskussion mot observation.

Pedagogerna redogjorde inledningsvis för varför hen valt att arbeta i förskolan. Samtliga förskolepedagoger lyfte på olika sätt att barnen var anledningen till att de valt att arbeta i förskolan. Flertalet respondenter uttryckte att de tycker om barn som främsta anledning till sitt yrkesval. Pedagogerna betonade att arbetet är utvecklande, givande och varierat och där fokus ligger på barnens utveckling. Pedagogerna använde sig bland annat av följande uttalanden:

”Jag vill vara med och forma barnen” (Arbetslag 3)

”Jag vill se dem växa upp och utvecklas” (Arbetslag 1)

”Jag gillar att hjälpa barn som är i behov av särskilt stöd” (Arbetslag 1)

En annan pedagog menade att hen lär sig något av barnen varje dag. En pedagog uttryckte att hen arbetar i förskolan just på grund av att hen utbildat sig till förskollärare.

5.1 Pedagogers beskrivning av sin barnsyn

5.1.1 Pedagogens egen barnsyn

Samtliga pedagoger uttryckte att de ser barnen som kompetenta människor och att uppdraget i förskolan handlar om att vara med och utveckla färdigheter hos barnet samt att lita till barnets förmågor. Så gott som alla pedagoger framhävde dock att det är viktigt att finnas till hands om barnet behöver stöd och hjälp samt att det är de vuxna som formar barnen och ger dem nya kunskaper. Detta ledde till diskussioner då några pedagoger menade att barnen lär mer av varandra än av det de vuxna gör och säger. Uttryck som framgick i det här sammanhanget var:

”Barn är lika kompetenta som vuxna. De är bara något kortare till växten och kan mer än vi tror” (Arbetslag 3)

”Barn är fantastiska! Kloka. Svarar ärligt. Man vinner deras förtroende genom att vara på deras nivå” (Arbetslag 1)

En pedagog talade om att ställa sig frågan om hen själv vill bli bemött på det sättet hen bemöter barnet. En annan uttryckte att varje barn har en nyckel till sitt hjärta och att det, för förskolans personal handlar om att hitta ”rätt” nyckel.

”Jag ser barnet som en medmänniska. En liten människa med mycket kunskap. Som positiva “varelser” som inte ser de problem vi vuxna ser” (Arbetslag 3)

5.1.2 Beteenden som väcker funderingar

Frågan som följde handlade om vilka beteenden hos barn som väcker pedagogens funderingar? Här inledde samtliga pedagoger sin redogörelse med att det handlar om barn som kan uppfattas ha ett utagerande beteende, aggressioner, okontrollerade impulser och oprovocerat våld. Även tystlåtna, blyga och barn som är svåra att trösta nämndes. En av pedagogerna nämner barn med någon form av funktionsnedsättning medan flera andra talar om barn där man misstänker att det finns en diagnos. Några pedagoger menar att barn som har ett otydligt språk och är svåra att förstå väcker funderingar. En pedagog beskriver att hen oroar sig för barn som mår dåligt och eventuellt döljer något känslösamt.

5.1.3 Utagerande beteende

Begreppet “*utagerande beteende*” var det begrepp som pedagogerna verkade vara mest bekanta med, då definitionerna kring detta begrepp var väldigt många och skiftande. Pedagogernas beskrivningar handlade om att de upplever de här barnen som högljudda, att de använder fula ord och säger eller gör elaka saker mot andra barn eller vuxna, som att slåss, tar saker och eller förstör för de andra barnen.

”Utagerande barn skriker mycket och är ofta bråkiga och slåss” (Arbetslag 3)

”De vill ha mycket uppmärksamhet som ofta är negativ, biter, kastar sig och slår sig själv och andra” (Arbetslag 1)

På uppmaningen att redogöra för vilka strategier pedagogerna använder i sitt bemötande av ett utagerande beteende är flertalet respondenter eniga. Aspekter som lyftes var att barnet ska bemötas på dess nivå och på ett lågaffektivt sätt. De vuxna ska smitta av sig med sitt lugn, vara lyhörda och inte förstora eventuella konflikter och dilemman. Någon poängterade att barnets namn inte bör nämnas för att undvika att barnet får en negativ stämpel. Att arbeta konsekvent, med gemensamma regler och försöka att ligga steget före var andra strategier som beskrevs. Ett par andra pedagoger menade, att det krävs närvaro och en tydlighet av pedagogerna för att förhindra det utagerande beteendet. I det här sammanhanget gavs exempel som bildschema och ögonkontakt. En pedagog uttryckte bland annat att nonchalans av barnets beteende skulle kunna förhindra ett utagerande beteende.

”Vara tydlig och rak men ändå behålla lugnet” (Arbetslag 4)

”Förklara känslan – sätta ord på känslorna i händelserna” (Arbetslag 2)

”Man måste vara närvarande mot de utagerande barnen” (Arbetslag 1)

”Ta ur barnet ur barngrupp” (Arbetslag 2)

”Ibland fungerar det att nonchalera barnets beteende, eller att inte ge för många alternativ. Barnet kan ju behöva se att beteendet ger en konsekvens” (Arbetslag 4)

5.1.4 Blyghet och tysthet

Begreppen väckte diskussioner bland pedagogerna. De pratade om att tystheten och blygseln kan vara tecken på att något är fel/att barnet inte mår bra eller är nedtryckt och har en känsla av att inte duga. Flera nämnde att de här barnen inte vill ha eller tycker det är jobbigt med ögonkontakt. Någon uttalade att de blyga och inåtvända barnen väljer att vara för sig själva medan en annan menade att det beror på att barnet inte vågar närma sig eller ta för sig i kamratgruppen. Uttryck som användes i det här sammanhanget var:

”Försiktiga och otrygga barn” (Arbetslag 3)

”Barn med dålig självkänsla” (Arbetslag 2)

Kroppskontakt och relationsskapande nämndes när val av strategier i bemötandet av de blyga, inåtvända och tysta barnen presenterades. Så även uppmuntran, medvetenhet, delaktighet och tid. Någon föreslog att man kan försöka “förvåna barnet positivt” och förklarade att det handlar om att utmana och låta barnet upptäcka att hen klarar saker hen inte trodde sig kunna. I flera av fokusgrupperna ifrågasattes detta och åsikter om att var och en ska få vara som den vill, att alla inte behöver vara med på allt framhölls.

5.1.5 Koncentrationssvårigheter

När kategoriseringen *Koncentrationssvårigheter* skulle definieras lyftes diagnoser och osäkerhet som gemensamma nämnare för flera pedagoger. Ett par pedagoger lyfte att definitionen handlar om barn som är mycket aktiva och busiga. I det här sammanhanget, vid ett av fokusgruppstillfällena skrattar pedagogerna och antydde att barnen blir som de själva är. Uttryck som användes i en annan av diskussionerna var att barn som upplevs ha koncentrationssvårigheter är förvirrade och stressade. En pedagog uttryckte:

”Det är barn utan rutiner i dysfunktionella familjer” (Arbetslag 2)

Strategier som framgick för att möta de här barnen i verksamheten var att skapa tydlighet och klargöra rutiner, gärna med upprepningar så barnet inte kan misstolka instruktioner som ges. Samma pedagog som tidigare föreslog bildschema nämnde det även här. En pedagog uttryckte att det är bra att vara envis och att inte ge sig med barn som cirkulerar och har svårt att koncentrera sig. Att vara nära och inge ett lugn var även metoder som lyftes som givande, enligt pedagogerna samt att dela in barnen i mindre grupper.

5.1.6 Högbegåvning

Det begrepp som visade sig vara mest komplicerat att ta sig an var högbegåvning. Flertalet av respondenterna upplevde det svårt att sätta ord på vad som kännetecknar barn som uppfattas som högbegåvade, särskilt inom förskolan. Det ansågs enklare att definiera begreppet hos

skolbarn. Kännetecknen som lyftes fram var barn med väl utvecklad språklig förmåga, ett vuxet sätt att uttrycka sig, med svåra ord och intresse för bokstäver och läsning. Smarta, snabbtänkta och ansvarsfulla var andra färdigheter som lyftes för att definiera högbegåvade barn. Några av pedagogerna resonerade kring att ett högt begåvat barn kan uppfattas som uttråkat, stökigt och ohyfsat. En pedagog menade att det kan vara lätt att blanda ihop högbegåvade barn med barn som har någon form av diagnos. Här talades det om barn som har svårt med det sociala samspelet, barn som inte kan låtsas eller fantisera samt barn med särskilda intressen exempelvis för faktakunskap och siffror. Genomgående när pedagogerna beskrev vilka strategier de väljer i mötet med högbegåvade barn var att skapa utmaningar. Nästan alla talade om social träning och någon nämnde vikten av att ge de här barnen feedback för sin kunskap.

”Kan ibland hitta på hyss för att det inte finns tillräckligt med utmaningar”
(Arbetslag 3)

Flera pedagoger ansåg att fokusgruppsdiskussionen var givande. Någon uttryckte att det skulle vara bra att genomföra liknande diskussioner kontinuerligt i arbetslaget. En annan föreslog att förskolans hela personal borde få tillfälle att reflektera tillsammans. Hen påpekade att det sällan blir diskussioner kring så stora ämnen som begreppet barnsyn. Några pedagoger menade att de fick större kunskap om varandra genom diskussionen.

5.2 Pedagogers barnsyn i praktiken

I följande avsnitt görs en redogörelse utifrån genomförda observationstillfällen. Dessa valdes, som vi tidigare nämnt, att utföras av oss, var för sig på respektive arbetslags förskoleenhet. På liknande sätt som fokusgruppsdiskussionerna presenteras observationerna med en sammanfattande text. Detta val har gjorts av utrymmes- och etiska skäl. Det handlar framför allt om vår strävan efter att stärka förskolornas och de medverkandes anonymitet. Observationerna genomfördes under de medverkande förskolornas ordinarie verksamhet. Vid observationstillfällena varierade graden av respektive observatörs deltagande. Observationerna gav en inblick i vilka strategier pedagogerna väljer i mötet med barnen.

5.2.1 Problemskapande beteende

Vid observationstillfällena valde vi att begränsa oss till de problemskapande beteenden som fått störst utrymme under diskussionerna; utagerande beteende, blyghet och tysthet, koncentrationssvårigheter samt högbegåvning. Vid ett par av observationstillfällena uttryckte några av pedagogerna att det är barn som kan uppfattas som utagerande som de tänker på när det handlar om problemskapande beteenden. Att det är det beteendet som påverkar verksamheten mest. I det här sammanhanget uppfångades nedanstående uttalanden.

”De barn som har problemskapande beteende är inte här så för tillfället är barngruppen lugn och harmonisk” (Arbetslag 1)

”De som brukar ställa till bekymmer är inte här idag” (Arbetslag 2)

5.2.2 Utagerande beteende

Vi uppfattade att närapå samtliga pedagoger valde att vara fysiskt nära barnen som uppfattas ha ett utagerande beteende. Här handlade det till största delen om gränssättning, både verbalt och med kroppskontakt, exempelvis genom att lägga en hand på barnets axel eller arm. Det hände även att ett barn togs bort från den aktuella aktiviteten. Uttalanden som uppmärksammades i möten med ett utagerande beteende hos barn var:

”Jag fattar inte att hen orkar hitta på saker hela tiden” (Arbetslag 3)

”Hen är inte klok” (Arbetslag 3)

”Hen borde inte vara här, hen förstör för andra barn och vuxna”
(Arbetslag 4)

5.2.3 Blyghet och tysthet

Strategier som observerades i mötet med barnen som uppfattades blyga och inåtvända präglades också av fysisk närhet. Här erbjöd pedagogerna barnen att sitta i deras knä, en hand att hålla i eller en arm om barnets rygg. Pedagogerna erbjöd också barnen hjälp verbalt:

”Vill du ha hjälp eller vill du försöka själv?” (Arbetslag 4)

”Vågar du?” (Arbetslag 3)

”Ska vi göra det tillsammans?” (Arbetslag 2)

Det fanns tillfällen då en annan strategi i mötet med de blyga och inåtvända barnen observerades. Här handlade det om att lämna barnen ifred och låta dem göra egna val. Några pedagogers kommentarer löd:

”Hen brukar inte vilja vara med på sånt här” (Arbetslag 2)

”Jag känner igen mig. Jag var också svårflörtad som barn” (Arbetslag 4)

5.2.4 Koncentrationssvårigheter

I mötet med barn som kunde tolkas ha svårigheter att koncentrera sig och hålla kvar fokus valde pedagogerna överlag en ledsagande hållning, antingen fysisk eller verbal. Exempelvis genom att ta barnet i handen och leda det eller med förklaringar om vad som ska hända härnäst. Det fanns även tillfällen då pedagogerna valde att involvera och engagera barnen:

”Nu ser det ut som du inte tycker det här är roligt. Vill du välja nästa sång?”
(Arbetslag 2)

Ett par pedagoger använde sig av humor och ironi:

”Vi fröknar är för tråkiga - nu orkar de inte skärpa sig längre” (Arbetslag 4)

”Nej, nu har ni varit duktiga och suttit stilla alldeles för länge” (Arbetslag 1)

5.2.4 Högbegåvning

Vid observationstillfällena var det svårt att upptäcka barn som kan anses vara högbegåvade och pedagogernas strategier i mötet med dessa. En pedagog uppmärksammade och tilltalade dock ett barn som valde att sitta med en bok under utevistelsen på nedanstående sätt:

”Hen skulle kunna vara så där smart. Hen leker nästan aldrig och kan nästan läsa. Alltså hen känner igen alla barnens namn med” (Arbetslag 2)

5.3 Sammanfattning av resultat

- Pedagogerna upplevde att begreppet barnsyn var svårt att definiera och beskriva utifrån sig själva.
- Samtliga pedagoger anser sig anta ett relationellt synsätt, medan observationerna påvisar såväl det kategoriska hos en del pedagoger.
- Genom fokusgruppsdiskussioner samt observationer blir det tydligt att pedagogerna besitter strategier för att bemöta de utvalda problemskapande beteendena som kan finnas i verksamheten.
- Genom observationer framgick det att strategierna som pedagogerna tidigare uttryckt inte alltid praktiseras.
- Pedagogerna upplevde ett kollegialt lärande som gav mersmak kring ämnet barnsyn.
- Observationer visar att vissa pedagoger antydde ett kategoriskt synsätt i situationer då tålamodet utmanades- *“barns intentioner är irrationella”*.
- Överlag visar fokusgruppsdiskussionerna att flera pedagoger använder sin makt som vuxen till att påtala vad som är rätt för barnet eller inte- kategoriskt synsätt.
- Ingen av pedagogerna nämnde ledningen som orsak eller framgångsfaktor för arbetet med att möta ett problemskapande beteende.

6. Teoretisk analys

I det följande avsnittet har vi analyserat resultatet utifrån vår analysmodell, inspirerad av verksamhetsteorin samt utvalda teoretiska begrepp som vi tidigare skrivit om under teoretiska utgångspunkter.

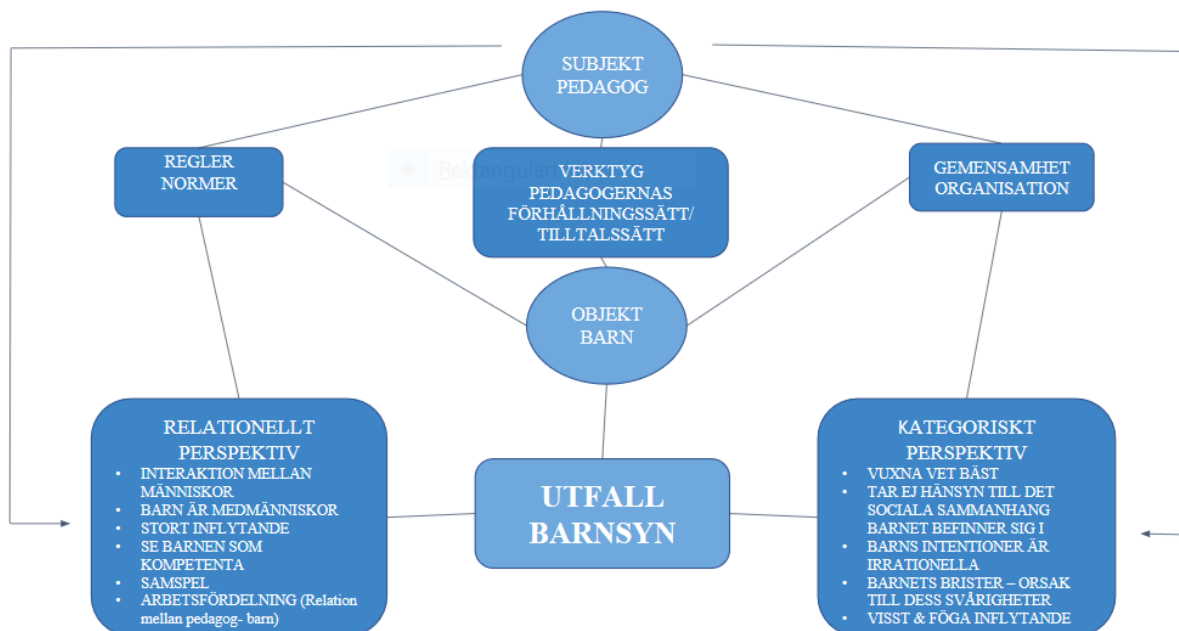


Fig. 2 *Analysmodell*

Utifrån Engeströms (1987) begrepp inom verksamhetsteorin kan pedagogerna i studien ses som subjekt och barnen objekt. De förmedlande artefakterna handlar i det här fallet om pedagogernas val att uttrycka sig under fokusgruppsdiskussionerna. Pedagogernas sätt att beskriva sin egen barnsyn utgår från såväl det kategoriska som det relationella perspektivet. Samtliga pedagoger i vår studie uttalar att de besitter kompetens samt har erfarenhet av strategier att använda sig av i mötet med problemskapande beteende. I den här situationen är det i huvudsak ett relationellt perspektiv som förmedlas och det fokuseras på interaktionen mellan människor, vilket påminner om Johanssons (2003) begrepp, där barn ses som medmänniskor, vilket även framgick ordagrant av en pedagog. Efterhand framkom dock en tro på att barnen behöver de vuxnas stöd och att det är de vuxna som förmedlar kunskapen till barnen. Detta kan snarare ses utifrån Johanssons (a.a.) begrepp som handlar om att vuxna vet bäst. Såsom Tullgren (2004) och Lutz (2009) beskriver den moderna barnsynen, där det kulturella och sociala framhålls känns igen när pedagogerna ges tillfälle att sätta ord på sin egen barnsyn. I likhet med de båda författarnas forskning antyder även förevarande studies resultat att det syn- och förhållningssätt som praktiseras har en tydlig korrelation med det kategoriska synsättet.

De förmedlande artefakterna, med andra ord pedagogernas val av tilltal och förhållningssätt såg till viss del annorlunda ut då observationerna gjordes. En pedagog som pratar ovanför huvudet på ett barn uppvisar snarare ett förhållningssätt med utgångspunkt i ett kategoriskt perspektiv, vilket kan tolkas vara motsatsen till sättet pedagogerna generellt uttrycker sig på i fokusgrupperna. I det här sammanhanget ses barnets intentioner som irrationella med övertygelsen om att vuxna vet bäst, vilket i sin tur kan leda till att barnen ges föga inflytande (Johansson, 2003; Jakobsson & Nilsson, 2003). Denna företeelse skulle kunna ha att göra med

de förutsättningar, det upplägg och den organisation som är aktuell för pedagogerna, vilket kan liknas vid begreppet gemensamhet, som också ingår i verksamhetsteorin. Pedagogens sätt att agera kan exempelvis ha påverkats av den aktuella situationen, barngruppens storlek, hens utbildningsnivå etcetera. Till detta kan en reflektion även göras kring att ingen av pedagogerna nämner ledningen som vare sig en orsak till eller förutsättning för arbetet med problemskapande beteenden i förskolan (Skolinspektionen, 2017).

Pedagogernas redskap, förmedlande artefakter i samband med samtal och observationer med blyga och inåtvända barn i fokus skilde sig en aning i jämförelse med hur de pratade om och agerade i mötet med barn som kan uppfattas som utagerande. När de talade om blyga och inåtvända barn handlade det mera om barnens inflytande och att barnen betraktas som medmänniskor. Detta stöds av Sjömans (2018) studie som lyfter att ett utagerande beteende inte bemöts med samma empati som exempelvis ett blygt och inåtvänt beteende, av pedagogerna. Diskussionerna och även observationerna visar förvisso att de här barnen blir lyssnade på samtidigt som förskolepedagogers tendens att tolka in sina egna upplevelser i barnets beteende kan anas, vilket överensstämmer med det resultat Coplan et al. (2004) påvisar, att pedagoger i förskolan har en tendens att tolka barns blyghet med utgångspunkt från sina egna upplevelser av liknande känslor. Detta kan också ses utifrån Jacobsson & Nilsson (2011) begrepp visst inflytande som beskriver pedagogens strategi och val av bemötande för att få barnet att känna delaktighet, men där pedagogen i slutänden tar beslutet utifrån vad hen anser är bäst för barnet.

Pedagogernas sätt att tala om koncentrationssvårigheter kan härledas till både det relationella och det kategoriska synsättet. Här talas det om diagnoser samtidigt som några av pedagogerna menar att svårigheterna kan bero på sociala omständigheter. En variation i synsättet märks även när pedagogerna beskriver sina val av strategier i mötet med barn som har koncentrationssvårigheter. En av pedagogerna uttrycker att den vuxne måste vara envis och stå på sig, vilket påminner om synsättet som utgår från Johanssons (2003) begrepp, att vuxna vet bäst. Det relationella perspektivet kan skönjas när man talar direkt till och involverar barnet i situationen. En sådan förmedlande artefakt har istället barnen som medmänniskor som utgångspunkt.

Även i diskussionerna som handlade om högbegåvning hos barn fanns en tendens att luta sig åt det kategoriska perspektivet bland några av pedagogerna i vår studie, vilket innebär ett förhållandevis negativt sätt att se på barnen. Detta kunde ses genom resonemanget vid fokusgruppsdiskussionerna där uttryck som stökigt och ohyfsat beteende användes och där paralleller drogs till hög begåvning. Detta skiljer sig från Westling Allodis (2014) beskrivning. Författaren uttrycker att dessa barn besitter explicita förmågor inom de kognitiva, känslomässiga och psykomotoriska områdena medan de här pedagogerna talade om eventuella diagnoser och samspelssvårigheter. En del av respondenterna uttryckte sig dock utifrån ett mera relationellt synsätt, dock med utgångspunkt i att barnen endast har föga eller ett visst inflytande då pedagogerna till stor del utgår från att det handlar om att de vuxna styr skapandet av utmaningar och social träning för de här barnen.

7. Diskussion

I diskussionsavsnittet presenterar vi en resultatdiskussion där resultat och analys diskuteras i relation till den analysmodell vi utformat samt till litteratur och tidigare forskning. Avsnittet delas upp i fyra delar, vilka utgår från betydelsebärande begrepp, problemformuleringar, metodval samt avslutande tankar kring möjligheter och behov av fortsatta studier i ämnet.

7.1 Barnsyn utifrån analysmodellen

I samband med att respondenterna uppmanas att beskriva sin egen barnsyn förefaller Johanssons (2003) begrepp *barn är medmänniskor* vara återkommande i flera intervjuvar. Någon svarar rentav ordagrant som författaren. Johansson förtydligar att det handlar om att se barnet som kompetent samt ge utrymme för barnets perspektiv. Dessa tankegångar känns igen i övervägande av pedagogernas svar. Av svaren kan dock en tolkning göras att pedagogerna likväl utgår från det egna perspektivet, med övertygelsen om att barnen behöver vara med om vissa situationer och upplevelser för att göra kunskapen till sin egen. Ett sådant sätt att se på barnen kan relateras till *vuxna vet bäst*. Johansson beskriver på liknande sätt som pedagogerna i vår studie en kluvenhet hos förskollärare när det gäller vilken barnsyn och vilket perspektiv de grundar sina val på. Å ena sidan åberopas barnets perspektiv samtidigt som flera pedagoger verkar angelägna om att de vuxnas normer och regler skall gälla. Med en historisk tillbakablick kan en parallell dras till dialogpedagogiken där utgångspunkten är att barnen har kontroll över sin mognad och sina framsteg, men att de fortfarande behöver vägledning i sin utveckling (Tullgren, 2004).

Samtliga pedagoger uttryckte vikten av att se barnen som kompetenta och att det ligger i pedagogens uppdrag att såväl stötta som lita till barnens förmågor. Pedagogerna beskrev även en enighet kring att vara närvarande och finnas till hands för barnet. Detta var något som visades särskilt tydligt i mötet med blyghet och tysthet då pedagogerna blev mer fysiska genom att erbjuda barnet ett knä, en famn eller en hand att hålla i. Dessa observationer visar att pedagogerna besitter förmågan att använda sina uttryckta strategier i praktiken när det handlar om blyghet och tysthet.

Vid tillfällena för fokusgruppsdiskussionerna uttrycker ingen av pedagogerna otvetydigt det synsätt Johansson (2013) förklarar med att *barns intentioner är irrationella*, vilket vi ändå kan se framträder i våra observationer. Denna skillnad mellan pedagogernas sätt att uttrycka sig verbalt kontra hur de agerar i praktiken känns igen i såväl Pallas (2011), Forslund och Jacobsens (2000) och Lutz (2009) forskning. Pallas (2011) tankar kring pedagogens maktposition att avgöra huruvida ett beteende är problemskapande och avvikande kan påvisas genom våra observationer där en pedagog uttrycker sig på ett sätt som kan tolkas kategoriskt och med utgångspunkt i att barnet är bärare av problemet. Författaren menar även att pedagogens förhållningssätt kan avspeglade sig i den kontext som uppstår. Detta skulle kunna kopplas samman med en händelse under en observation där pedagogen uttrycker en tydlig frustration över barnets i pedagogens ögon problemskapande beteende. Nordin-Hultman (2004) menar att barn som inte följer normen inte sällan ses som problemskapare. Detta kategoriska sätt att se på barnen kändes igen från observationerna och finns även med som exempel i Lutz och Tullgrens (2004) studier. Utifrån pedagogernas sätt att uttrycka att barnen som ställer till det inte är på plats kan en tolkning göras att dessa pedagoger ser barnens brister som orsak till ett problemskapande beteende. Även Ogden (2003) påtalar att ett problemskapande beteende som utmanar pedagogens auktoritet ökar risken för konflikter som

vidare kan förstärka ett utagerande beteende hos barnet. Detta påvisas i en observation där barnet triggas igång av pedagogens förhållningssätt. Vad betyder ett sådant synsätt för de här barnen? Skulle kollegiala diskussioner och reflektioner kring barnsynen, vilket pedagogerna efterfrågar, kunna leda till en större medvetenhet och därmed ett förändrat förhållningssätt? Enligt dokumentanalysen i tidigare kapitel förefaller inte begreppet barnsyn benämnas eller lyftas ordagrant utan genom andra termer, som synen på det kompetenta barnet samt vikten av att göra barnen delaktiga. Skulle en förtydligande del av barnsyn och förhållningssätt i läroplanen för förskolan kunna bidra till en ökad medvetenhet hos pedagogerna? Vi anser att ett tydliggörande av begreppet skulle gynna värdegrundsarbetet och pedagogernas reflektioner kring sin egna pedagogiska grundsyn, som vi sett under observationerna påverkar pedagogens förhållningssätt gentemot barn som skulle kunna utmana deras auktoritet.

7.2 Barnsyn, förhållningssätt och faktorer som kan påverka dessa begrepp

I inledningen nämnde vi att förskolor ofta beskriver vilken barnsyn de arbetar efter, eller att begreppet är representerat i förskolornas presentation på deras hemsidor. För att pedagogerna ska kunna identifiera och vidga synsätten anser vi att dessa begrepp skulle behöva diskuteras mer ute i verksamheterna. Pedagogerna i studien uttryckte betydelsen av reflektion och kollegialt lärande kring barnsyn och de begrepp vi behandlat i studien. Pedagogernas kommentarer och sätt att uttrycka sig, framför allt vid fokusgruppsintervjuerna var förhållandevis homogena. De medverkande uttryckte förvåning, men verkade samtidigt positivt överraskade att deras svar liknade varandra. Vi anser att resultatet av vår studie delvis är förväntat. Dock kan det konstateras att det finns ett behov och efterfrågan av kompetensutveckling i verksamheterna kring specialpedagogiska frågor, vilket i vår studie handlar om problemskapande beteende. Detta grundar vi på analysen att trots att pedagogerna uttrycker kunskap, goda erfarenheter och gynnsamma strategier för att möta barn som är i behov av särskilt stöd, ändå inte fullföljer sina uttryckta strategier. Vad innebär det för barnen vars beteende uppfattas som problemskapande? Skulle kollegiala diskussioner och reflektioner kring barnsynen, vilket pedagogerna efterfrågar, kunna leda till en större medvetenhet och därmed ett förändrat förhållningssätt?

Palla (2011) påtalar att funderingar och oro kring ett barn ofta väcks när en olikhet blir synlig i en homogen barngrupp. Pedagogerna menar att det finns flera olika aspekter som gör att en oro skapas. Ett utagerande beteende, tysta och blyga barn, språkstörningar, fysiska funktionsnedsättningar, högbegåvning samt psykisk ohälsa är begrepp som diskuteras fram. Överlag uttryckte pedagogerna en positiv inställning till ökade diskussioner kring barnsyn och bemötande. Förslag såsom kollegialt lärande kring ämnet lyfts för att förstärka och ge varandra ökad förståelse. Forslund och Jacobsen (2000) antyder betydelsen av att konstruera sin egen människosyn då medvetenheten för med sig en ökad förståelse och toleransnivå för problemskapande beteende. Ekström (2007) skriver om pedagogens känsla av otillräcklighet kring tolkningen av förskolans läroplan och vikten av att hitta jämvikt mellan omsorgsbehovet och möjligheter till utveckling och lärande. Det framgick inte under någon av fokusgruppsdiskussionerna att pedagogerna uppgav ledningen som vare sig orsak eller främjande faktor för det pedagogiska arbetet kring vårt aktuella ämne. Detta bör ägnas en tanke åt, då sambandet mellan en engagerad ledning och ett gynnsamt resultat av det pedagogiska arbetet framhävs tydligt som en väsentlig faktor i Skolinspektionens (2017) aktuella publikation. Vidare skulle det kunna tolkas som att pedagogerna antingen är nöjda med det ledarskap som bedrivs vid situationer som rör barn i behov av särskilt stöd eller så kan det utläsas som att pedagogerna uttrycker en självständighet och vana att lösa sådana här

frågor utan stöd från chefen. Våra funderingar kring det här väcktes utifrån Skolinspektionens resultat, där flertalet angav ledningen som avgörande i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Vi anser att såväl förskolechefen som specialpedagogen har en betydande roll, inte minst i samband med att stötta pedagogerna i att reflektera över sin barnsyn och vad den innebär i situationer med specialpedagogisk karaktär. Det handlar dels om att ställa krav på pedagogerna, särskilt förskollärarna med den akademiska utbildning de har bakom sig. Vidare handlar det även om att öka medvetenheten kring förhållandet mellan teori och praktik. Det räcker inte bara med att ha kunskapen, kunskapen måste även kunna urskiljas i praktiken.

Jakobsson & Nilsson (2003) lägger stor vikt vid den psykosociala miljön och menar att den har betydelse för såväl barn som vuxna och för samspelet dem emellan. Vidare, i likhet med exempelvis Lutz (2009), Palla (2011) och Coleman et al. (2013) tydliggör Jakobsson och Nilsson att pedagogernas förhållningssätt är avgörande för barnets möjligheter till delaktighet. Även Ekström (2007) belyser den psykosociala miljön, men utifrån en annan synvinkel. Hans studie signalerar att pedagoger har en tendens att låta strukturen och ramarna styra verksamheten i högre grad än barnens intressen och behov, vilket enligt författaren försvårar för barnen att få inflytande. Resultatet som påvisas i den studie Coleman et al. (2013) genomfört talar tvärt emot för att en tydlig struktur bör eftersträvas. Dessa båda forskningsresultat behöver dock inte ställas emot varandra, som vi ser det. Vi håller med om att en tydlig struktur är gynnsamt, särskilt för barn i behov av stöd, men om planeringen och strukturen görs utifrån den aktuella barngruppen bör deras intentioner kunna tas tillvara. Utifrån dokumentanalysen som vi redogjorde för i tidigare kapitel förefaller inte begreppet barnsyn benämnas eller lyftas ordagrant utan genom andra termer, som synen på det kompetenta barnet samt vikten av att göra barnen delaktiga. Vi anser att det är anmärkningsvärt att begreppet används i förskolors presentationer, på hemsidor och i verksamhetsplaner, men inte i styrdokumentet. Är det exempel på att presentationerna görs utan en direkt koppling till förskolans aktuella styrdokument? Avsaknaden av begreppet barnsyn i styrdokumentet skulle även kunna ses som en av orsakerna till att pedagogerna upplever det svårt att beskriva sin barnsyn, vilket i sin tur skulle kunna vara en förklaring till varför de uttrycker sig på ett sätt, men agerar på ett annat. Vår övertygelse är att ett begrepp måste vara väl känt och förankrat för att det ska kunna omsättas i praktiken. Skulle ett förtydligande av barnsyn och dess innebörd i styrdokument som är aktuella för förskolan kunna leda till en ökad medvetenhet hos pedagogerna? Vi menar att ett tydliggörande av begreppet troligtvis skulle gynna värdegrundsarbetet och pedagogernas reflektioner kring sin egen pedagogiska grundsyn, som vi konstaterat under observationerna, påverkar pedagogens förhållningssätt gentemot barn, vars beteende utmanar.

Vår analys visar att pedagogerna uttrycker sig på ett sätt, men agerar ibland på ett annat sätt. Det visar också Palla (2011) som understryker att det finns en kunskap hos pedagoger i förskolan om hur de förväntas att bemöta barn som utmanar, men att denna kunskap inte alltid kommer till uttryck i vardagsarbetet. Av det resultat vi fått fram anser vi att en ökad kunskap och ett kollegialt lärande kring begreppet barnsyn och problemskapande beteende skulle kunna öka såväl förståelse för varandra i arbetslaget samt öppna upp för självreflektion kring sin egen människo- och barnsyn. Vi stödjer oss av Rosenqvist (2013) som menar att synen på barn och pedagogernas förhållningssätt ständigt behöver aktualiseras, för att hålla sig à jour och inte riskera att gå tillbaka till tidigare synsätt.

Av Skolinspektionen (2017) framgår att det pedagogiska arbetet inte kan bli framgångsrikt utan en engagerad ledning. I förevarande studies analys konstaterades att de områden som fått minst uppmärksamhet och utrymme i vår empiriska undersökning och därmed även i

analysmodellen är regler och normer samt val av upplägg och organisation. Som vi ser det skulle dessa två aspekter kunna kopplas samman - en engagerad ledning bör ha intresse av vilka uttalande och uttalade bestämmelser som råder på enheten samt hur strukturen och organisationen ser ut. En förlängning av detta samt en tolkning av vad en engagerad ledning innebär är att det handlar om att cheferna måste vara närvarande i den dagliga verksamheten. På det sättet skulle de ha större möjlighet att observera och lägga märke till huruvida pedagogerna förmår omsätta sådant de reflekterat kring i praktiken.

Blickar vi framåt väntar en revidering av förskolans läroplan, där vi tolkar dokumentet som ett lyft för det specialpedagogiska arbete som pågår i verksamheterna. Det framgår att förskolan särskilt ska uppmärksamma barn som är i behov av särskilt stöd eller av andra anledningar kan behöva mer stimulans och ledning. I dokumentet förekommer fortfarande inte begreppet barnsyn ordagrant, men kan läsas mellan raderna i dess kontext. Vidare tydliggör revideringen förskollärarens ansvar att kritiskt granska de utvärderingsmetoder som används med utgångspunkt i de grundläggande värden som framställs. Av dessa värden lyfts särskilt ett tydligt barnperspektiv. I resultatet av vår studie där pedagogernas beskrivning av sin barnsyn inte alltid avspeglas i praktiken är vår förhoppning att ändringarna i den reviderade läroplanen ska bidra till ökad medvetenhet exempelvis genom reflektioner kring sitt sätt att se på och förhålla sig till barnen.

7.3 Specialpedagogiska implikationer med koppling till syfte och frågeställningar

Svaret på den första av våra frågeställningar är att majoriteten av pedagogerna i förskolan huvudsakligen beskriver sin barnsyn utifrån ett relationellt perspektiv, där pedagogerna uttrycker synen på ett barn som en medmänniska. Det är tydligt att pedagogerna uttrycker att barnet bör inbjudas till stor och för dem meningsfull delaktighet i verksamheten. Ingen av pedagogerna nämner den pedagogiska miljön som en faktor som påverkar barnens delaktighet i sin vardag. Då det gäller huruvida deras beskrivna barnsyn återspeglas i praktiken kan ett varierat resultat ses. I observationer har vi kunnat se att pedagogerna i högre grad intar ett kategoriskt perspektiv när deras auktoritet utmanas i möten med problemskapande beteenden. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv skulle anledningen till detta kunna vara brist på kunskap om problemskapande beteenden samt inom det specialpedagogiska området. Likväl kan pedagogens antal år inom yrket kunna vara en anledning till att en som vi upplever det osäker attityd intas då professionen utmanas.

Vidare är vår reflektion att organisatoriska lösningar och val av upplägg sådant som också skulle kunna spela roll. I detta innefattas pedagogernas utbildningsnivå, antalet barn i gruppen samt den aktuella arbetsbelastningen för pedagogerna. Observationer påvisade även att det kategoriska perspektivet kunde anas hos de pedagoger som uttryckte att "de som brukar ställa till bekymmer inte är här idag" För att komma tillrätta med detta skulle prioriteringar på organisationsnivå kunna göras. Dessa prioriteringar skulle syfta till att underlätta, förbättra och effektivisera förskolans verksamhet. Vi har genom studien även reflekterat kring behovet av att öka kunskapen och stärka pedagogernas kompetens när det gäller barn som är i behov av särskilt stöd. Här handlar det om att ta till vara på specialpedagogens samt barnhälsoanslagets kompetenser för att exempelvis genom handledning stötta arbetslagen i arbetet. För att öka pedagogernas medvetenhet kring sin egna barnsyn kan ett kollegialt

lärande på gruppnivå vara ett gynnsamt alternativ för att delvis synliggöra sin egen barnsyn, men även för att diskutera och reflektera ihop med andra pedagoger.

Sammanfattning specialpedagogiska implikationer

- När pedagogerna beskrev sin barnsyn kan deras sätt att uttrycka sig jämföras med det relationella perspektivet.
- Observationerna visade att pedagogerna använder de strategier som uttryckts vid fokusgruppsdiskussionen då det gällde blyghet och tysthet.
- Ingen av pedagogerna lyfte den pedagogiska lärmiljön som möjlig orsak till ett problemskapande beteende.
- När pedagogerna uppmanades att ge exempel på beteenden som de uppfattar som problemskapande nämnde samtliga medverkande utagerande beteende.
- Ett flertal av pedagogernas val av strategier i mötet med problemskapande beteende kan härledas till det kategoriska perspektivet.
- Observationerna visade att skillnaden mellan det pedagogerna uttryckte och hur de agerade visade sig tydligast vid utagerande beteenden.
- Resultatet av vår studie antyder att det finns en skillnad i hur pedagoger *beskriver* sin barnsyn och hur de *utövar* den.

Är detta sätt att tala och agera medvetet? Vi menar att det inte alltid är det, men liksom pedagogerna efterfrågade skulle tillfälle till gemensam reflektion och kollegialt lärande, förslagsvis med stöd av specialpedagog, kunna leda till större medvetenhet och förändring.

7.3 Metoddiskussion

Under metoddiskussionen nedan har vi valt att diskutera våra metodval samt för- och nackdelar som kan ha haft betydelse för det resultat vi nått genom vår empiri där vi eftersökt pedagogers beskrivning av sin egen barnsyn.

I kapitlet med bakgrund och tidigare forskning görs en dokumentanalys med utgångspunkt i internationella överenskommelser, allmänna råd, lagar och förskolans läroplan. Resultatet av dokumentanalysen bör anses fylla en funktion för vår studie då texterna i de dokument som analyserats ska ligga till grund för förskolans verksamhet; pedagogernas sätt att förhålla sig och arbeta.

Bryman (2011) redogör för ett antal kriterier för att bedöma en studies äkthet, inledningsvis om den ger en rättvis beskrivning av respondenternas ställningstaganden. Vår uppfattning är att det vid fokusgruppstillfällena gavs möjlighet för de medverkande att både presentera och diskutera sina svar noggrant, vilket bidrar till att uppfylla detta kriterium. Med ontologisk autenticitet menar Bryman att respondenterna stöttas i att förstå sin sociala situation på ett bättre sätt, vilket uttrycktes av flera deltagare. Den pedagogiska autenticiteten handlar om att studien ska bidra till att de medverkande får kännedom om de andras åsikter och tankar. Även detta gav våra deltagare uttryck för. Med katalytisk autenticitet menar Bryman att respondenterna kan få chans att förändra sin situation. Vår uppfattning är att vår studie är för

liten för att den skall bidra till en reell förändring på de medverkande förskolorna. Däremot var det några av respondenterna som efterfrågade någon form av uppföljning eller kom med idén om att själva genomföra liknande gruppdiskussioner. De sistnämnda reflektionerna stämmer även överens med kriteriet taktisk autenticitet, vilket handlar om huruvida deltagarna getts tillfälle att genomföra nödvändiga åtgärder. (Bryman, 2011).

På liknande sätt som Johansson (2003) lyfter, ville vi fokusera på pedagogers upplevelser och perspektiv. Detta gjordes genom att ta del av deras sätt att tala om sin barnsyn med fokus på problemskapande beteenden, beteenden som skulle kunna utmana pedagogers tålamod. Detta genom det författarna beskriver som en fenomenologisk teori. Ett resonemang kring valet att ta med högbegåvning som ett problem i vår studie bör tas upp. Exempelvis varför detta valdes istället för språksvårigheter. Vårt val föll på särskilt hög begåvning då vi ansåg att området språksvårigheter skulle kräva alltför stort utrymme i såväl den teoretiska delen som i resultat och analys. Detta för att det inom ämnet språksvårigheter finns ett stort antal infallsvinklar, faktorer och förhållanden som vi ansåg att vi inte hade haft möjlighet att studera och ta hänsyn till i denna studie.

Med stöd av Kvale & Brinkman (2014) ansåg vi att diskussioner i fokusgrupp skulle kunna vara en lämplig metod då vi ville ringa in ett kunskapsområde, pedagogernas barnsyn. Vi valde att inspirera oss av EPA modellen med syftet att nå varje pedagogs egna tankar och upplevelser. Syftet med valet av denna metod var att motverka grupstryck och öka chansen att nå den enskilda pedagogs tankar och upplevelser i en trygg miljö i sitt egna arbetslag. Vi övervägde EPA modellen och valde bort momentet med den parvisa diskussionen som är en del av Enskilt Par Alla. Kan detta ha påverkat pedagogernas svar? Kunde svaren blivit mer ingående och mer utförliga om de fått reflektera parvis? Vi ansåg att detta moment kunde väljas bort då diskussionerna genomfördes i relativt små grupper där deltagarna antogs känna varandra väl, då de ingick i samma arbetslag. Vi såg även en viss risk att pedagogerna skulle påverka varandra om de gavs tillfälle att diskutera parvis.

Vi gjorde valet att komplettera våra observationer med fokusgruppsintervjuer, på samma sätt som Bryman (2011) förespråkar för att nå helheten i etnografiska studier. Vi valde att observera de aktuella arbetslagen halv- och heldagar. En reflektion som kan göras är om vi fått se mer om vi hade haft möjlighet att göra återkommande observationer vid flera tillfällen? Bryman lyfter även att observationer helst bör genomföras under en längre tid för att vara tillförlitliga. I det här sammanhanget måste vi som observatörer vara medvetna om att vår närvaro både kan ha betydelse för samt påverka hur de som observeras agerar, en företeelse Lalander (2015) benämner *forskareffekt*. Vi anser dock att observationerna gav oss tillräcklig samt tillförlitlig information som, enligt oss även gav ett relativt väntat resultat. Vi upplever dock att det däremot varit gynnsamt om det funnits möjlighet att utföra längre observationer för att se om pedagogernas förhållningssätt gentemot barnen var en engångsföreteelse eller om deras sätt att handla förekommer kontinuerligt. Det hade eventuellt kunnat ge oss mer material att analysera samt en troligtvis mer nyanserad bild av varje pedagogs förhållningssätt och val av strategier. Tillförlitligheten i vår studie påverkas även av de förkunskaper och förutfattade meningar vi själva har med oss, vilket även spelar roll för hur vi uppfattat såväl det uttalade som det sätt pedagogerna agerade. Om någon annan genomför studien skulle hen eventuellt kunna få ett annat resultat beroende på forskarens tidigare erfarenheter och kunskaper.

7.4 Vidare forskning

Med utgångspunkt i dokumentanalysen som gjorts har vår nyfikenhet väckts kring användandet av begreppet barnsyn. Hur kommer det sig att begreppet så flitigt lyfts fram i förskolors presentationer och verksamhetsplaner när det inte förekommer överhuvudtaget i styrdokumentet? En annan reflektion som arbetet med studien gett upphov till handlar om pedagogernas sätt att beskriva samt utöva sin beskrivna barnsyn, särskilt i möten med beteenden som anses utmana. I vår studie är pedagogerna en homogen grupp när det gäller kön. Hade vårt resultat blivit annorlunda om vi haft en mer heterogen undersökningsgrupp?

Referenser

Aspelin, Jonas & Persson, Sven. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Andra upplagan. Stockholm. Liber AB.

Clough, Peter & Nutbrown, Cathy. (2004). Special Educational Needs and Inclusion. Multiple Perspectives of Preschool Educators in the UK. *Journal of Early Childhood Research*. Vol 2(2) 191–211, ISSN 1476-718X DOI: 10.1177/1476718X04043015
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1476718X04043015>

Coleman, Janelle. C., Crosby, Megan. G., Irwin, Heather. K., Dennis, Lindsay. R., Simpson, Cynthia. G., Rose, Chad. A. (2013). Preventing Challenging Behaviors in Preeschool: Effective Strategies for Classroom Teachers. *Young Exceptional Children*. Vol. 16, No. 3, September 2013. DOI: 10.1177/1096250612464641
<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1096250612464641>

Coplan, Robert J., Prakash, Kavita., O'Neil, Kim. & Armer, Mandana. (2004b). Do You “Want” to Play? Distinguishing Between Conflicted Shyness and Social Disinterest in Early Childhood. *Developmental Psychology*, 40(2). [https://search-proquest-com.proxy.lnu.se/docview/614387889/fulltextPDF/EA788780D38B4836PQ/1?accountid=14827](https://search.proquest-com.proxy.lnu.se/docview/614387889/fulltextPDF/EA788780D38B4836PQ/1?accountid=14827)

Ekström, Kenneth. (2007) *Förskolans pedagogiska praktik - ett verksamhetsperspektiv*. Diss. http://www.lh.umu.se/digitalAssets/6/6084_avh_ekstrom.pdf

Engeström, Yrjö (1987). *Learning by expanding an activity-theoretical approach to developmental research*. Diss. Helsinki: Orienta- Konsult Oy.
<http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf> [2018-06-17]

Eriksson Bergström, Sofia. (2013). Rum, barn och pedagoger. Möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö. Diss. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:613213/FULLTEXT01.pdf>

Flaten, Kirsten. (2015). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo. Kommuneforlaget AS

Forslund, Kenneth & Jacobsen, Marianne. (2000). *Professionell kompetens hos pedagoger i förskolan*. (LiU-PEK-R-218). Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet. ISBN 91-7219-812-5 ISSN 0282-4957 <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:259158/FULLTEXT01.pdf>

Greene, Ross (2016) *Vilse i skolan* Lund: Studentlitteratur AB

Gren Landell, Malin (2010). Blyga och ängsliga barn. Socialstyrelsen, artikelnr: 2010-3-9
<https://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/17954/2010-3-9.pdf>

Göransson, Kerstin. Lindqvist, Gunilla. Nilholm, Claes. (2015) Voices of special educators in Sweden: a total-population study, *Journal Educational Research*, 57:3, 287-304, DOI: 10.1080/00131881.2015.1056642

<https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1056642>

Hejlskov Elven, Bo. (2009). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. Stockholm: Studentlitteratur

Hemmeter, Mary Louise., Ostrosky, Michaelene M., Robert M. Corso. (2012). Preventing and Addressing Challenging Behavior: Common Question and Practical Strategies. *Young Exceptional Children*, Vol. 15 (2) originally published online 1 December 2011 DOI: 10.1177/1096250611427350

<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1096250611427350>

Hylander, Ingrid (1998). *Fokusgrupper som kvalitativ datainsamlingsmetod*. Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap. Filosofiska fakulteten.

<http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:254017/FULLTEXT01.pdf>

Ingvarsdotter, Helena. (2016). Att få syn på barnsynen. *Förskolan*, oktober.

<https://forskolan.se/att-fa-syn-pa-barnsynen/>

Jakobsson, Inga-Lill & Nilsson Inger (2003). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur

Johansson, Eva (2003) Att närma sig barns perspektiv - Forskare och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*

<http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7941/6995>

Kagan, Spencer & Stenlev, Jette (2017). *Kooperativt lärande*. Lund: Studentlitteratur AB

Korczak, Janusz. (2016). *Hur man älskar ett barn*. Stockholm. Lärarförlaget

Kvale, Steinar & Brinkmann. Svend. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund. Studentlitteratur AB

Lalander, Philip. (2015) Observationer och etnografi. I Ahrne, Göran & Svensson, Peter. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm. Liber AB. ss. 93–113.

Lutz, Kristian. (2009). *Kategoriseringar av barn i behov av särskilt stöd*.

<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/7812/Inlaga%20PDF%20tryck.pdf?sequence=2>

Magnusson, Malena & Sterba, Kristina. (2011). På de vuxnas villkor. *Pedagogiska magasinet*, 13 maj 2011. <https://pedagogiskamagasinet.se/pa-de-vuxnas-villkor/>

Nordin-Hultman, Elisabeth (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Diss. Stockholm: Liber AB

Ogden, Terje (2003): *Social kompetens och problembeteende i skolan – kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. Stockholm: Liber AB

Palla, Linda (2011). *Med blicken på barnet*. Diss. Malmö: Holmbergs

Regeringen (2018) *Nytt lagförslag om barnkonventionen beslutas*. (Pressmeddelande 2018:3) Stockholm: Regeringen

<https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2018/03/nytt-lagforslag-om-barnkonventionen-beslutas/>

Rosenqvist, J. (2013). Relationell dynamik – ett försök till analys av skola i förändring. I Jonas Aspelin (red.) *Relationell specialpedagogik i teori och praktik*. Kristianstad University press. ss. 27-41

<http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:633279/FULLTEXT01.pdf>

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Sjöman, Madeleine. (2018). *Peer Interaction in Preschool: Necessary, but not Sufficient*.

Diss. Jönköping University [http://hj.diva-](http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:1184022/FULLTEXT01.pdf)

[portal.org/smash/get/diva2:1184022/FULLTEXT01.pdf](http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:1184022/FULLTEXT01.pdf)

Skolinspektionen (2017). *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd*.

[Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd](#)

Skolverket (2009). *Redovisning av uppdrag om förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan*. Stockholm: Regeringskansliet, utbildningsförvaltningen

Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm.

Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Rev. 2018 Stockholm.

Skolverket (2017). *Allmänna råd om måluppfyllelse i förskolan*.

<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3749>

Skolverket (2018). *Redovisning av uppdrag om förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan*. Stockholm: Regeringen

https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3930.pdf?k=3930

Socialdepartementet (2016) *Barnkonventionen blir svensk lag*. SOU 2016:19 Stockholm: Regeringskansliet

https://www.regeringen.se/49315c/contentassets/7bcd0fe8815345aeb2ff0d9678896e11/barnkonventionen-blir-svensk-lag-sou-2016_19.pdf

Sommer, Dion, Pramling Samuelsson, Ingrid, Hundeide, Karsten. (2013) Early childhood care and education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2013 Vol. 21, No. 4, 459–475, <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2013.845436>

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018). *Arbeta med språkstörning i förskola och skola*. ISBN: 978-91-28-00259-2

<https://webbutiken.spsm.se/arbete-med-sprakstornning-i-forskola-och-skola/>

SO. *Svensk ordbok*. (2009). Stockholm: Svenska Akademien
<https://svenska.se/so/?id=15619&pz=7>

Utbildningsdepartementet (2006). Salamancadeklarationen. (2006:2) Stockholm: *Svenska Unescorådets skriftserie*
<http://u4614432.fldata.se/wp-content/uploads/2013/09/Salamancadeklarationen-och-Salamanca+-10-ersatter-1-2001.pdf>

Tullgren, Charlotte. (2004). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Diss. <http://portal.research.lu.se/ws/files/4592639/1693282.pdf>

UNICEF (2009). *Barnkonventionen, FN:s konvention om barns rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige. <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>

Vallberg-Roth, Ann-Christine (2001) Läroplaner för de yngre barnen. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årgång 6, nr 4. [https://www.mah.se/pages/27838/vallbergroth\[1\].pdf](https://www.mah.se/pages/27838/vallbergroth[1].pdf)

Westling Allodi, Mara (2014). Förbjudet område? Utbildning och kompetensutveckling om högbegåvade barns behov i skola och förskola. Stockholms Universitet: Samhällsvetenskapliga fakulteten. Specialpedagogiska institutionen. *Socialmedicinsk Tidskrift*. <http://www.socialmedicinsktidskrift.se/index.php/smt/article/view/1093/899>

Williams, Pia & Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). Barns olikheter – en pedagogisk utmaning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 5 (4)
<http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7835/6890>

Von Wright (2000). *Vad eller vem? : en pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos

Bilagor

Bilaga A Informationsbrev

Informationsbrev;

Att undersöka verksamma pedagogers strategier för att möta olikheter hos barn, ur ett specialpedagogiskt perspektiv.

Kort presentation:

Vi är två yrkesverksamma studenter; Anna-Karin Thunell och Jennie Högberg, som studerar specialpedagogprogrammet vid Linnéuniversitetet i Växjö. Vi håller just nu på med vår avslutande uppsats.

Syfte:

Vår ambition är att undersöka pedagogers beskrivning av begreppet och sin egen barnsyn samt att studera hur denna tar sig uttryck i arbetet på förskolan.

Genomförande:

Vi har valt att göra en kvalitativ fallstudie med inledande diskussioner i fokusgrupper, där vi valt att inspireras av EPA-modellen (enskilt par alla) som metod. Vår avsikt är att fokusera på var sitt arbetslag i två skilda kommuner. Därefter kommer observationer av deltagarna att genomföras i respektive arbetslags verksamhet. Fokusgruppsdiskussionerna sker vid ett tillfälle med en beräknad tidsåtgång på ungefär 60 minuter. Den efterföljande observationen beräknas ta ca en förmiddag. Tid för när observationen ska genomföras bestäms tillsammans med det aktuella arbetslaget. Inga förberedelser behövs.

Forskningsetiska principer:

Vi följer Vetenskapsrådets principer för medverkan i denna studie, vilket innebär att information har getts om studien, dess upplägg och syfte via detta informationsbrev. Deltagandet är helt frivilligt och Ni kan när som helst avbryta deltagandet utan närmare motivering. Fokusgruppsdiskussionen kommer spelas in samt transkriberas, för att sedan kodas om och avidentifieras och slutligen raderas. Enligt nyttjandekravet kommer materialet enbart användas till studiens syfte och ändamål. Då uppsatsen är färdig sker en publicering i DiVA (Digitala Vetenskapliga Arkivet).

Välkommen att delta i denna studie som vi hoppas ska bidra med ökad medvetenhet kring barnsyn och dess betydelse för den pedagogiska praktiken.

Väl mött,

Anna-Karin Thunell & Jennie Högberg

Anna-Karin Thunell

Mailadress

Arb.

Mobil:

Jennie Högberg

Mailadress

Arb.

Mobil:

Handledare, Leif Nilsson Linnéuniversitetet, Växjö

Bilaga B Intervjuguide (fokusgrupper)

- **Varför har du valt att arbeta på förskolan?**

- **Hur skulle du definiera:**

- a. Utagerande beteende
- b. Blyghet och tysthet
- c. Högbegåvning
- d. Koncentrationssvårigheter

- **Vilka strategier väljer du att använda när du bemöter:**

- a. Utagerande beteende
- b. Blyghet och tysthet
- c. Högbegåvning
- d. Koncentrationssvårigheter

- **Hur skulle du beskriva din egen barnsyn?**

Bilaga C

Anteckningsunderlag till EPA-modellen

Utagerande beteende	Blyghet och tysthet

Högbegåvning	Koncentrationssvårigheter

