



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

BARN MED SVÅRIGHETER ELLER BARN I SVÅRIGHETER?

En kvalitativ studie om förskollärares och barnskötares olika tankar kring barn i behov av stöd i förskolan ur ett sociokulturellt perspektiv.

LINDA SELANDER

ANNA FÄLDT

Akademin för utbildning, kultur och kommunikation
Pedagogik
Självständigt arbete – förskolepedagogiskt område
Grundnivå, 15 hp.

Handledare: Erik Hjulström

Examinator: Ingrid Engdahl

Termin VT

År 2020



MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS

Akademien för utbildning
kultur och kommunikation

SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE
PEA098 15 hp
Termin VT År 2020

SAMMANFATTNING

Linda Selander och Anna Fäldt

Barn med svårigheter eller barn i svårigheter?

En kvalitativ studie om pedagogers olika tankar kring barn i behov av stöd i förskolan ur ett sociokulturellt perspektiv.

Children with difficulties or children in difficulties?

A qualitative study of educators' different thoughts about children in need of support in preschool from a sociocultural perspective.

Årtal 2020

Antal sidor: 37

Syftet med den här studien var att undersöka hur olika förskollärare och barnskötare beskriver barn i behov av stöd samt vad de anser att de får för förutsättningar att kunna möta dem i utbildningen. Studien tog sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv men där även ramfaktorteorin lyftes in. Teorierna tolkades påverka och samspela med varandra. Utifrån intervjuerna med informanterna framkom en gemensam bild av det kompetenta barnet och ett relationellt arbetssätt samtidigt som hinder utgjorde begränsningar i deras arbete med inkludering. Informanterna beskrev en stram ekonomi med följder som brist på resurser och kompetens samt stora barngrupper, vilket vi tolkar kan ge ett mer punktuellt arbetssätt och förhållningssätt. Studien lyfter hur pedagogerna trots sina begränsningar strävar efter att arbeta relationellt och inkluderande där alla barn får möjlighet att bli sitt bästa jag.

Nyckelord: Barn i behov av stöd, inkludering, relationellt, punktuellt, sociokulturellt

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Syfte och forskningsfrågor	2
1.2 Uppsatsens disposition.....	2
2 Bakgrund	3
2.1 Databassökningar	3
2.2 Litteraturgenomgång och tidigare forskning	3
2.2.1 Forskning om olika perspektiv på barns behov av stöd	3
2.2.2 Från barn med behov, till barn i behov	4
2.2.3 Från ett punktuellt till ett relationellt perspektiv	4
2.2.4 Forskning om perspektivens betydelse för barns utveckling och lärande.....	5
2.2.5 Forskning om förskolans inkluderande arbete	5
2.2.6 Forskning kring att arbeta inkluderande och relationellt.....	6
2.2.7 Forskning om utmaningar för det relationella och inkluderande arbetet	6
3 Teoretiska perspektiv	7
3.1 Sociokulturella perspektivet	8
3.1.1 Zoner för möjlig utveckling i omsorgspersonernas uppfattning om barnet ..	8
3.1.2 Ett biologiskt perspektiv på barns utveckling.....	9
3.1.3 Ett sociokulturellt och relationellt perspektiv på barns utveckling	9
3.1.4 Orsaker till omsorgspersonernas perspektiv i ett sociokulturellt perspektiv	9
3.2 Ramfaktorteori	10
3.2.1 Ramfaktorer	10
3.2.2 Yttre och inre ramar.....	10
3.3 Tolkning av teorierna	11
4 Metod	12
4.1 Metodval	12
4.2 Urval	12
4.3 Genomförande och datainsamling.....	14
4.4 Analysmetod.....	14

4.5 Tillförlitlighet och äkthet	15
4.6 Etiska aspekter	16
5 Resultat	17
5.1 Pedagogers perspektiv på barn i behov av stöd	17
5.1.1 Miljön som skapar problem och utmaningar för barnet.....	17
5.1.2 Barnet som skapar utmaningar i miljön	18
5.2 Pedagogers perspektiv på hinder	19
5.2.1 Barngruppens storlek.....	19
5.2.2 Resursbrister.....	20
5.2.3 Bristande kompetens	20
5.2.4 Bristande samverkan med kollegor och stödfunktioner	21
5.2.5 Bristande samverkan med vårdnadshavare	21
5.3 Pedagogers perspektiv på framgångsfaktorer	21
5.3.1 Lyhördhet och fingertoppskänsla	21
5.3.2 Att skapa goda relationer och en pedagogisk miljö.....	22
5.3.3 God samverkan med ledning, kollegor, övriga resurser och föräldrar	22
5.3.4 Inspirerande, stödjande och nyttiga utbildningar	22
5.3.5 Inkludering som etiskt förhållningssätt	23
5.3.6 Inkludering som arbetssätt för att alla barn ska kunna delta	23
6 Analys	24
6.1 Pedagogers perspektiv på barn i behov av stöd	24
6.1.1 Miljön som skapar problem och utmaningar för barnet	24
6.1.2 Barnet som skapar utmaningar i miljön	25
6.2 Pedagogers perspektiv på hinder	25
6.3 Pedagogers perspektiv på framgångsfaktorer	26
6.3.1 Inkluderande arbete som framgångsfaktor	28
7 Diskussion	28
7.1 Resultatdiskussion	28
7.2 Metoddiskussion	30
7.3 Slutsatser och förslag till fortsatt forskning.....	31

Referenser 32

Bilaga 1 - Missivbrev

Bilaga 2 - Intervjuguide

1 Inledning

Förskolans läroplan (Skolverket, 2018) formulerar uppdraget för barn i behov av stöd genom att betona att:

Förskolan ska särskilt uppmärksamma barn som av olika anledningar behöver mer ledning och stimulans eller särskilt stöd. Alla barn ska få en utbildning som är utformad och anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans ska få detta utformat utifrån sina egna behov och förutsättningar (s.6).

Förskolans styrdokument anger de mål som verksamma i förskolan ska sträva mot, samtidigt som pedagogers erfarenheter, kompetens och förhållningssätt kan se olika ut. I Sverige är 85% av barn i åldrarna 1–5 år inskrivna i förskolan (Skolverket, 2019). Förskolan ser vi som en arena där barn med olika förmågor, erfarenheter och kunskaper möts. Den är för alla barn och behöver anpassas utifrån de barn som vistas där. Sandberg, Norling och Lillvist (2009) skriver fram att det i förskolan kan finnas barn med diagnos eller ett medicinskt tillstånd, men majoriteten av barn i behov av stöd har inget av det. Barnet kan istället ha svårigheter att delta i förskolans utbildning och uppfattas vara i behov av stöd ur ett funktionellt perspektiv av pedagogerna. Dessa kan också kallas gråzonsbarn (Sandberg, m.fl., 2009). De vanligaste svårigheterna för barn i behov av stöd är relaterade till tal, språk och samspel med andra barn (Lillvist, 2014). Kadesjö (2010) styrker också att barns beteenden påverkas av ”dagsprogrammet” på förskolan, de vuxnas förhållningssätt, sammansättningen av barngruppen och andra generella förhållanden såsom bristande struktur, brist på närvarande pedagoger, upprepade misslyckanden och negativa upplevelser exempelvis.

Lundqvist (2018) påvisar att det krävs en medvetenhet hos pedagogerna om att barn har olika förförståelse och beskriver inkludering i förskolan där det handlar om en utbildning som uppskattar olikheter. I praktiken skrivs det fram som att se möjligheter istället för hinder, att utgå ifrån de behov och förmågor som finns ”här och nu” och göra anpassningar utifrån de individer som är i barngruppen. Likaså lyfter Hallberg (2015) inkludering och pekar på ett rättvisetänk. Barn har olika förutsättningar vilket innebär att vi behöver behandla barn olika i förskolan för att det ska bli rättvist. Barns olika förmågor och färdigheter behöver därmed vara utgångspunkt för både förhållningssätt, utbildningens utformning och dess innehåll.

Pedagogernas uppfattningar om barn i behov av stöd, inkluderingens möjligheter och praxis är av betydelse för det enskilda barnet (Sandberg m.fl., 2009). Det är därmed av vikt att undersöka pedagogernas uppfattning av det stöd som ges till barnen, för att se hur förskolan arbetar med inkludering och för barn i behov av stöd. Men även om pedagogerna vet hur de bör agera så kan det finnas faktorer som påverkar praktiken, så det relationella och inkluderande arbetet inte bara försvåras, utan även riskerar att övergå i andra perspektiv på barnet och dess möjligheter vilket kan kopplas till Hundeide (2006).

Ringdahl (2020) beskriver hur Lärarförbundets referensorgan anser förskolan vara finansierad och organiserad i dåtid och inte nutid. De menar att arbetsmiljön har försämrats medan kraven på förskollärarna har ökat. Barngruppernas storlek och bristen på förskollärare, tid för planering, reflektion och utveckling samt implementering av nya läroplanen pekas ut som fyra prioriteringsområden, i hopp om en statlig utredning. Samtidigt lyfter Hallberg (2015) miljön som en grundorsak till att många problemskapande situationer uppstår. Författaren menar att när det blir rörigt finns det en risk att pedagogerna individualiserar problemen och lägger ansvaret på barnen. Ansvaret ligger hos de vuxna där det krävs kunskap och förståelse för hur miljö, rutiner och olika situationer kan anpassas. Det finns alltid ett skäl till att barnen beter sig som det gör i stunden (Hallberg, 2015). Både forskning och debatt lyfter detta som ett högaktuellt ämne, att barn får rätt start i livet genom förskolan. Lillvist (2014) pekar också på den och förskolans betydelse och uttrycker att bristande social kompetens och sociala färdigheter ökar risken för svårigheter senare i livet genom exempelvis beteendeproblem och brottslighet. Då vi är i slutfasen av vår utbildning vill vi få en djupare förståelse kring barn i behov av stöd samt samla verktyg för att kunna bemöta barnen på bästa sätt. Vi vill och hoppas få rätt förutsättningar i vårt arbete för att kunna möta läroplanens (Skolverket, 2018) strävansmål och hjälpa barnet bli sitt bästa jag. Det är utifrån dessa tankar som vi valt att studera arbetet med barn i behov av stöd i relation till pedagogernas erfarenheter och tankar, sett ur ett pedagogiskt och ett organisatoriskt perspektiv.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien var att undersöka olika förskollärares och barnskötarens tankar kring arbetet med barn i behov av stöd samt vad de anser att de får för förutsättningar att kunna möta barnen i utbildningen. Vi vill också undersöka om deras arbetsätt kan påverkas att bli relationellt eller punktuellt beroende av de upplevda förutsättningar som finns. Förskollärare och barnskötare kommer gemensamt benämnas som pedagoger i studien.

De frågeställningar vi utgår ifrån i vår studie är:

- Hur beskriver pedagogerna sina tankar och sitt arbete med barn i behov av stöd?
- Vilka hinder samt framgångsfaktorer beskriver pedagogerna att de har i sitt arbete med att arbeta inkluderande?
- Hur kan pedagogernas beskrivningar av barn i behov av stöd förstås med stöd av sociokulturella perspektivet samt ramfaktorteorin?

1.2 Uppsatsens disposition

Vår studie är indelad i följande avsnitt och innehåll:

Avsnitt 2 handlar om bakgrund i form av litteraturgenomgång samt tidigare forskning. I *Avsnitt 3* presenterar vi de teoretiska perspektiven och vår koppling till dessa i studien.

I *Avsnitt 4* redogör vi för våra metodiska val och etiska ställningstaganden. I *Avsnitt 5* presenterar vi resultatet utifrån det insamlade materialet. I *Avsnitt 6* analyserar vi det presenterade resultatet i förhållande till vårt syfte och våra frågeställningar utifrån det sociokulturella perspektivet samt ramfaktorteorin. I *avsnitt 7* diskuterar vi studiens resultat och metod. Där presenteras slutsatser vi har kommit fram till samt studiens relevans för förskolläraryrket och ger förslag på fortsatta studier.

2 Bakgrund

I följande avsnitt presenterar vi databassökningar, litteraturgenomgång samt tidigare forskning.

2.1 Databassökningar

Databaserna som användes var ERIC (ProQuest) och Primo vid Mälardalens bibliotekdatabaser samt avhandlingar.se, Google Scholar och tandfonline.com. Sökorden bestod av *child* in need of support, special education, inclusion* preschool* teacher* definition* samt *challenges/difficulty in preschool*. Vi studerade även andra uppsatser för att få inspiration till sökningen gällande litteraturen och forskningen. Sökningen gällande barn i behov av stöd, specialpedagogik och inkludering gav mer resultat än svårigheter och utmaningar i förskolan relaterat till ramfaktorer. Vi valde ut tre avhandlingar och åtta vetenskapliga artiklar.

2.2 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

Här presenteras framväxten och olika synsätt kring begreppet *barn i behov av stöd* i relation till förskolans utveckling och förskolan som utbildning, samt i förhållande till ett relationellt och inkluderande arbetssätt.

2.2.1 Forskning om olika perspektiv på barns behov av stöd

Lutz (2006) har i sin avhandling studerat och problematiserat utvecklingsbedömningar av barn i praktiken och hur dessa utvecklats genom åren. Han skriver att under åren 1930–1950 skedde en utbredning inom utvecklingspsykologin och en praktik i förskolan att utvecklingsbedöma barn, på ett åldersrelaterat sätt. En liknande översikt har belysts av Tallberg Broman (2010). Författaren beskriver hur det senare, under 1960- och 1970-talet skedde förändringar i samhället, både gällande ekonomi men också på arbetsmarknaden. Under de åren blev det allt vanligare med specialpedagogiska insatser i skolorna, vilket grundade sig i att barn som var i behov av stöd skulle placeras i olika former av specialgrupper. Under 1980-talet kom ytterligare förändringar att ske då människor som hade svårigheter inte längre isolerades, utan integrerades i samhället. Förskolan blev då ett exempel på hur inkludering av alla barn skulle resultera i något positivt. Tallberg Broman (2010) framhäver att forskning på senare tid har visat på att barns lärande och utveckling ger mer positiva resultat om de integreras i vanliga barngruppen.

2.2.2 Från barn med behov, till barn i behov

Genom att exemplifiera hur förskolan har gått från att utvecklingsbedöma barn och dela in dem i specialgrupper till att utbildningen ska anpassas till alla barn (Lutz 2006; Tallberg Broman, 2010) kan kopplingar göras till utformningen av begreppet barn i behov av särskilt stöd och att det historiskt sett både fyllts med nya innebörder men också justerats. Det innebär att begrepp behöver studeras och analyseras i förhållande till dess kontext som det har använts i, menar Lutz (2006).

Med stöd av Lutz (2006) tolkning kopplas framväxten av begreppet barn i behov av stöd också till Sandberg och Norling (2014) som skriver hur det under 1980-talet, genom det pedagogiska programmet, var uttrycket *barn med särskilda behov* som användes. Barn som behövde särskilt stöd var inte längre någon homogen eller begränsad grupp. Det påpekades istället att svårigheterna som barnen befann sig i kunde vara tillfälliga och övergående. Dock påvisar Lutz (2006) att användandet av ordet *särskilt* speglar kan spegla en avvikelse från normen. Sandberg och Norling (2014) skriver fram hur det år 1990 kom återigen ett nytt begrepp, *barn med svårigheter i barnomsorgen*, format av Socialstyrelsen. Det innefattade också att miljön och den atmosfär som fanns i förskolan spelade roll och kunde bidra till att barn hamnade i svårigheter. Under senare år ändrades begreppet ytterligare från att innehålla *med till barn i behov av stöd* vilket tydliggjorde hur alla barn har grundläggande behov. Därav kan undervisningen behöva anpassas olika för att tillgodose dem menar Sandberg & Norling (2014).

Lutz (2006) uppmärksammar begreppets omformulering och menar att när begreppet kom att omformuleras från *med särskilda behov* till *i behov av särskilt stöd*, poängterades det att det inte var barnet som problemet låg hos. Barn i behov av stöd kan ses som sociala konstruktioner. Samtidigt lyfter Lutz (2006) hur begrepp kan ha en funktionell sida, i detta fall genom ökad tid och kompetens riktad mot det individuella barnet. I den sociala praktiken kan begreppet ha en avgörande betydelse för hur den pedagogiska situationen blir då olika ramar runtom utbildningen ändras.

2.2.3 Från ett punktuellt till ett relationellt perspektiv

Övergången från att beskriva barn *med* behov av stöd till att skriva fram det som barn *i* behov av stöd kan vi se som ett fokus på relationellt perspektiv istället för ett punktuellt på barns utveckling. Moira von Wright skriver i Skolverkets antologi (Skolverket, 2002) om det punktuella och det relationella perspektivet. Det punktuella hänvisar till en förståelse där människans anlag och personlighet är förankrade i människans inre, och där enskilda problem kan förstås utan direkt hänsyn till de sociala sammanhang de lever i. Det relationella perspektivet ser istället människan i relation till det aktuella sammanhanget. Lutz (2006) benämner dessa synsätt kring barn i behov av stöd som ett kompensatoriskt och ett demokratiskt perspektiv. I ett kompensatoriskt perspektiv blir synen på barnet ett barn med brister kopplat till individnivå medan det demokratiska perspektivet ses och förstås som en brist i interaktionen mellan den omgärdade miljön och individen.

2.2.4 Forskning om perspektivens betydelse för barns utveckling och lärande

Vidare framgår det genom forskning hur olika synsätt kan avspeglade sig i förhållningssätt och arbetssätt. Både Lutz (2009) och (Kadesjö, 2010) problematiserar hur det kategoriska perspektivet riskerar att ge barn en negativ bild både från pedagoger men även att det kan bidra till en negativ självbild hos barnet. Barnets beteende kan från omgivningen tolkas som opassande när det exempelvis förstör det som kamraten har byggt upp men där orsaken kan vara att slippa få uppmärksamhet för sina egna brister (Kadesjö, 2010). Med ett relationellt synsätt kan liknelser göras till Olsson (2016) som lyfter fram hur pedagogerna arbetade förebyggande både med relationer och miljö för att barn inte skulle hamna i svårigheter samt för att ge dem förutsättningar att kunna delta i aktiviteter. Synen på barnet och barn i behov av stöd blir därmed en grund för vilka åtgärder som görs för barnet (Lutz, 2006) då rätt stimulans och stöd redan i tidig ålder främjar att barnet samlar sociala färdigheter och kunskap till hur relationer skapas för hela livet (McCollow & Hoffmann, 2019).

Lutz (2009) lyfter kategorisering av barn i förskolan, där de idag ses som aktörer innehållande eget agentskap, vilket kan problematiseras i relation till när kategorin barn i behov av stöd betraktas ur de vuxnas ögon då det är vuxna som har bedömt och definierat behovet och stödet. Vad som gör att de vuxna upptäcker barnet är att barnet i sig utgör ett problem. Därmed kan barnets agentskap och dess beteende bli ett objekt för hur olika professioner uppfattar vad som är normalt och vad som är avvikande. Begreppet normalt kan i sig vara komplext då de inblandades kunskaper och motiv ligger till grund för gränserna som dras för normalitet. Samtidigt kan det finnas ett syfte med att se barnet som ett problem för att de svårigheter som synliggörs ska kunna mötas med rätt stöd för att gynna barnet, utbildningen och samhället i framtiden (Lutz, 2009). Enligt Kadesjö (2010) framgår det att det finns kunskap idag om att faktorer påverkar att beteenden uppkommer och förstärks. Det blir därför angeläget att förstå och hitta strategier för att möta och förebygga svårigheter som barn kan bli i.

2.2.5 Forskning om förskolans inkluderande arbete

UNESCO (2008) har upprättat riktlinjer för inkludering i förskola och skola, som ska garantera tillgång till utbildning för alla. Riktlinjerna har skapat en förändring kring begreppet om inkluderande arbetssätt i utbildningen, från att inkludering fokuserade till stor del på barn i behov av stöd till inkluderande skolor och inlärningsmiljöer för alla barn med olika typer av fysisk, kognitiv och social bakgrund. Qvortrup och Qvortrups (2017) studie om definitioner av inkludering visar att inkludering i förskolan har kommit att fokusera i hög grad på barn med särskilda behov. Författarna menar dock att inkludering innefattar alla barn. Trots strävan att utveckla dessa inkluderande skolor och miljöer vittnar pedagoger om att det finns svårigheter kring arbetssättet med inkludering. Barns individuella svårigheter, funktionsnedsättningar eller särskilda behov, brist på kompetens hos pedagoger eller behovet av att hitta olika former för inkludering kan vara några förklaringar till

svårigheterna. Författarna belyser att forskning påvisar att specialpedagogiska insatser inte alltid är det stöd som barnet är i behov av utan mer det som i allmänhet ses som en fullgod undervisning (Qvortrup & Qvortrup, 2017).

2.2.6 Forskning kring att arbeta inkluderande och relationellt

I en studie om hur arbetet med barn i svårigheter kan ses i praktiken i skolan berör Haug (2014) inkluderingsbegreppet. Hans syn på begreppet stöds av Lindqvist och Nilholm (2010). Gemensamt förklarar författarna att barn i behov av särskilt stöd ska ges samma möjligheter till utveckling och lärande som övriga barn, alla barn ska få samma förutsättningar att lyckas och känna gemenskap. Haug (2014) lyfter också hur en inkluderande lärmiljö kan höja kvalitén och möjligheterna för inkludering vilket kan kopplas till förskolans utbildning och en skola för alla (Skolverket, 2018). UNESCO (2008) beskriver inkludering som att främja mångfald, om likvärdighet men olika vägar – att utbildning inte kan utformas på lika sätt för alla samt hur alla lärare har ansvar för inkludering i utbildningen och inte endast en lärare. Detta stödjer även McCollow och Hoffmann (2019) samtidigt som de lyfter vikten av att barn stimuleras i sin sociala kompetens. Om barnet inte möjliggörs detta uppstår heller inget självklart lärande kring normer och vad som är socialt accepterat. Sociala relationer kan leda till att viktiga aspekter hur en individ växer fram i ett samhälle utvecklas. Något som kan ses som ett stöd för pedagogerna framhäver Olsson (2016), där pedagoger lyfter cirkelsamtal som en positiv faktor, där de fick möjlighet att dela erfarenheter och kunskap gällande det inkluderande arbetet.

2.2.7 Forskning om utmaningar för det relationella och inkluderande arbetet

Olsson (2016) lyfter hur de relationella aspekterna grundar många av de andra utmaningarna. Författaren tar stöd i ett relationellt ledarskap som utövas i ett samspel mellan pedagog och barn. Det behöver ses i påverkan av varandra; pedagogens agerande influerar barns beteende samtidigt som barns beteende influerar pedagogens agerande. Olsson (2016) beskriver relationers betydelse för pedagoger och barn där en negativ relation kan bidra till att barn exkluderas. En ömsesidig relation där pedagogen är närvarande, lyhörd och med ett lekfullt förhållningssätt kan istället främja barns möjlighet att påverka interaktionen.

Vidare lyfter Weglarz-Ward, Santos och Timmer (2019) hur pedagogers utbildning och erfarenhet av barn med funktionsnedsättning påverkar deras uppfattningar gentemot dessa barn. Om pedagogerna har begränsad erfarenhet, kunskap och utbildning kan det påverka pedagogens arbete med inkludering samt acceptans för barnet och dess svårigheter negativt. Både Weglarz-Ward m.fl. (2019) och Sandberg m.fl. (2009) belyser hur utmaningar i arbetet med barn i behov av stöd främst gäller vuxnas attityder. Gemensamt skriver de fram att det istället är barnets styrkor som ett relationellt arbete ska fokusera på. Det exemplifierar Sandberg m.fl. (2009) i deras studie som positiv förstärkning.

Sandberg och Ottosson (2010) belyser hur olika erfarenheter kring barn i behov av stöd kan orsaka utmaningar i samverkan mellan vårdnadshavare, pedagoger och andra professioner, exempelvis specialpedagoger eller psykologer. Andra organisatoriska och pedagogiska utmaningar lyfts av Sandberg, Lillvist, Eriksson, Björck-Åkesson och Granlund (2010). De beskriver hur de organisatoriska utmaningarna relateras till personal, tid och resurser. När barn kräver tillsyn eller stöd i stor omfattning kan det skapa utmaningar för pedagogerna att räkna till för de övriga barnen. De pedagogiska utmaningarna som blir synliga lyfter Sandberg m.fl. (2010) genom vilken definition pedagogerna ger barn i behov av stöd. Därmed kan ett synsätt på barnets svårigheter ur ett punktuellt perspektiv innebära att svårigheterna ses hos barnet vilket kan utmana ett relationellt arbetssätt både i form av attityder och förhållningssätt. Inkluderingsbegreppet kan ses vara komplext att definiera, då det ofta har olika innebörd för olika människor. McCollow och Hoffman (2019) framhäver att många lärare inte har de verktyg som behövs för att kunna stötta barnen som behöver stöd i sin sociala utveckling i den miljön de befinner sig i. Dock visar pedagoger idag en större förståelse för de fördelar som finns med att integrera alla barn i utbildningen.

En liknelse framlägger Olsson (2016) som i sin studie belyser hur pedagogerna uttryckte att de har begränsade möjligheter i arbetet med alla barn vilket också skapade utmaningar i att arbeta relationellt och inkluderande. Olsson (2016) kopplar det både till pedagogernas utbildning och förutsättningar i form av anpassningar. Rutiner lyftes fram där de gav barnen möjlighet till struktur och trygghet i vad som sker och vad som kommer att ske. Barngruppens storlek och sammansättning sågs också bidra till utmaningar. Även Weglarz-Ward m.fl. (2019) styrker att strategier kring de dagliga rutinerna är en viktig faktor samtidigt som det lyfts fram som den svåraste aspekten av inkludering. För att arbetet med inkludering ska främjas omfattar det också en inbäddning av inlärningsmöjligheter och en rutinbaserad intervention. Lutz (2006) framhäver att för att arbeta med specialpedagogiska lösningar för barnen i förskolan så krävs det en kvalificerad utbildning samt passande kompetens.

3 Teoretiska perspektiv

Med utgångspunkt i vår forskningsgenomgång uppfattar vi att ett sociokulturellt perspektiv tillsammans med ramfaktorteorin är passande för vår studie över pedagogernas tankar och arbete med barn, samt deras upplevelse av de faktorer som antingen försvårar eller stöttar deras relationella och inkluderande arbete. Studien tar stöd i att ramfaktorteorin och det sociokulturella perspektivet kan ses som sammanflätade och att de kan användas tillsammans.

Enligt Pettersen (2008) kan ramfaktorerna ses som didaktikens ”var”. Det som påverkar undervisning och lärande är inte bara tillfälliga yttre faktorer utan också självständigt didaktiska strukturmoment, den organisatoriska kontexten. Den sociokulturella teorin är ett exempel på ett perspektiv på lärande och undervisning där social kontext och lärmiljö samspelar med ramfaktorerna.

Därmed kan ramarna och den sociokulturella situationen forma pedagogers möjligheter och sätt att agera och förstå sig själva, men det är även pedagogers möjligheter, tankar och sätt att agera som formar ramarna och den sociokulturella kontexten. Ingen av teorierna är statiska utan behöver ses, förstås och tolkas i ett sammanhang. Teorierna kommer att presenteras var för sig med ett följande avsnitt där vi presenterar våra reflektioner och studiens utgångspunkt utifrån dessa teorier.

3.1 Sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet lyfts fram med stöd av Karsten Hundeide, norsk professor inom psykologi och tolkare av det sociokulturella perspektivet. Som vi tolkat Hundeides perspektiv på den sociokulturella teorin kan det ses som en teoretisk inramning även till de olika perspektiv på barn i behov av stöd som berördes i den tidigare forskningen. Barnets utveckling beskriver Hundeide (2006) som en kulturell utvecklingsprocess som han kallar för den "dolda barnuppfostran". Det vill säga att hur omsorgspersoner ser och tolkar barns egenskaper i förhållande till uppfattningen om deras egen roll i barnets utvecklingsprocess är av vikt. Detta blir avgörande för hur de "svarar" på barn när de kommer med sina expressiva initiativ. Med omsorgspersoner tolkar vi de vuxna närmast barnet, exempelvis föräldrar eller pedagoger. Hundeide kallar detta även för den naiva teorin vilket kan exemplifieras genom "*samma gråt utlöser olika reaktioner och handlingar*" (Hundeide, 2006, s. 37). Barnet som gråter kan exempelvis tolkas som hungrigt, trött, ha ont eller rent av vara trotsigt. Utfallet i en situation har därmed koppling till omsorgspersonens naiva teori och deras förmåga att tolka och förstå barnets signaler. Hundeide (2006) påvisar att våra handlingar och reaktioner i förhållande till andra människor sker utifrån hur vi definierar eller uppfattar dem.

3.1.1 Zoner för möjlig utveckling i omsorgspersonernas uppfattning om barnet

Barnets utvecklingsprocess är beroende av ett fungerande samspel med de primära omsorgspersonerna där ett bristfälligt samspel kan orsaka störningar i utvecklingen hos barnet. Det gäller särskilt hur omsorgspersoners olika uppfattningar kring barnet avspeglas i deras bemötande och handlande gentemot barnet. Hundeide (2006) lägger tyngd vid att barn blir så som vi ser dem och att samspelet som utvecklas mellan omsorgspersonen och barnet är beroende av både den naiva teorin och barnets initiativ och beteende. Det kan förstås som en samspelsprocess mellan omsorgspersonen och barnet där barnet också blir till vad omsorgspersonen förväntar sig av det. Hundeide (2006) beskriver hur han med stöd av Vygotskijs *zonen för möjlig utveckling* utvecklar sin teori "*zoner för möjlig utveckling i omsorgspersonernas uppfattning om barnet*" (Hundeide, 2006, s. 45). Författaren uttrycker att det handlar om att peka ut och leta efter positiva sidor hos barnet istället för att peka ut och lokalisera brister och menar att zonen för möjlig utveckling kan ses i relation till en mer statisk praxis.

3.1.2 Ett biologiskt perspektiv på barns utveckling

Hundeide (2006) skriver fram att de perspektiv som omsorgspersonerna har på barnet formar olika sociokulturella ramar för dess utveckling och han nämner att det bland annat finns två övergripande synsätt på barnets utveckling. Det är den biologiska synen på barnet och den sociokulturella synen. Dessa två kan förstås i motsats till varandra då barn sett ur ett biologiskt perspektiv kan bli identifierad genom sina svårigheter eller sin diagnos där problemet tolkas ligga hos barnet. Det blir ur ett sådant perspektiv därmed barnet som behöver anpassas till omgivningen. Vi tolkar därför att det är detta perspektiv Moira von Wright (Skolverket, 2002) lyfte fram som det punktuella perspektivet i vår genomgång av den tidigare forskningen.

3.1.3 Ett sociokulturellt och relationellt perspektiv på barns utveckling

Hundeide (2006) förespråkar ett motsatt synsätt på barn, det sociokulturella, vilket vi kan koppla till ett relationellt perspektiv som Moira von Wright också beskriver (Skolverket, 2002) där barn blir i ett sammanhang och att utgången påverkas av miljö och de vuxnas uppfattningar och definitioner av barn. Hundeide (2006) menar att barns möjligheter till en positiv omsorg och ett positivt samspel kan ses i relation till hur vuxna i barnets omgivning uppfattar och definierar barnet. En förutsättning är *sensitivitet* vilket kännetecknas av att kunna uppfatta barn och anpassa sig till dem genom medmänsklig inlevelse och empati i ett ömsesidigt situerat förhållande. Det handlar om att läsa av, tolka in och se positiva betydelser och avsikter i barnets interaktion. Hundeide använder sig av begreppet *sensitiv omsorgsperson* när han exemplifierar detta. Det sociokulturella perspektivet, som det tolkas av Hundeide (2006) kan vi även se i relation till Aspelins (2018) tolkning av det relationella perspektivet.

Det relationella perspektivet förstår världen och människan som sammankopplade. Individ och samhälle, individ och socialitet står i ett ömsesidigt förhållande till varandra med en föreställning att det sker en växelverkan mellan den ena och den andra polen. Människan föds in i världen i relation till andra människor och det är genom relationer människan blir till och existerar. Relationer omfattar kontakter mellan människor som befinner sig i varandras fysiska närhet, som möts och påverkar varandra. Människan ses därmed i olika nätverk av människor där varje individ i sin tur är kopplad till andra relationer. Relationer är inte statiska utan dynamiska och påverkar oss oavsett vad vi gör när vi är tillsammans eller var vi är (Aspelin, 2018).

3.1.4 Orsaker till omsorgspersonernas perspektiv i ett sociokulturellt perspektiv

Ett fenomen som Hundeide (2006) lyfter fram i förhållande till de olika perspektiven är hur han beskriver att det biologiska - punktuella - perspektivet ofta utvecklas i situation med exempelvis hög stress och där omsorgspersonerna inte har tid för barnet. Enligt Hundeide (2006) uppstår inte det biologiska perspektiv på barnet och en naiv teori enbart utifrån omsorgspersonernas egna och fast rotade övertygelser,

utan perspektiven hos omsorgspersonerna påverkas ofta utifrån hur stressade och begränsade de är i den miljö de befinner sig i. Här uppfattar vi att det finns en viktig koppling mellan det sociokulturella perspektivet och ramfaktorteorin. Ett sätt att motverka negativa definitioner och istället främja sensitiva omsorgspersoner och den naiva teorin menar Hundeide (2006) är att försöka påverka omsorgspersoners definition och uppfattning om barnet och öppna upp för positiva attityder och åsikter. Det innebär att öppna upp för de handlingar man anser är viktiga för barnets anpassning och utveckling, inom så kallade zoner för utveckling.

3.2 Ramfaktorteori

Ramfaktorteorin introducerades för cirka 50 år sedan genom Urban Dahllöf. Teorin kunde till viss del föra fram strukturella skäl till att vissa resultat inte gick att uppnå inom undervisningens värld. Samtidigt implementerades skolreformerna i Sverige och teorin kom att ifrågasätta skolornas organisation och hur undervisningen kom att utformas. Det saknades ett tydligt samband och förklaring mellan undervisningens process och resultat. Därigenom kom ramfaktorteorin att belysa de organisatoriska begränsningar som fanns och gjorde motstånd mot de idealistiska teorier som existerade. Dessa organisatoriska ramar och förhållandena, såsom tid, innehåll, sammansatta elevgrupper och resultatet av det, skapade ett samband (Lindblad, Linde & Naeslund, 1999). Ulf P Lundgren tillade att undervisningen måste ses som en process som sker inom gränserna, som dels styrs av ramar som läroplanen, dels av den organisationsram som inrättas av styrgruppen dels av tidsramen för instruktionen. Lundgren ville visa hur undervisningsprocessen kan förstås och analyseras ur ett läroplansteoretiskt perspektiv med begrepp som styrgrupp och tidsramar exempelvis (Lindblad & Sahlström, 1999). Både Dahllöf och Lundgren var intresserade av de mer objektiva, strukturella och yttre ramarna som gällde oavsett hur pedagogerna upplevde processen. Dessa yttre ramar kan vara politiska beslut, tilldelning av resurser, läroplansmål och kan därmed vara svåra för den enskilda personen att påverka (Lindblad & Sahlström, 1999).

3.2.1 Ramfaktorer

Ramfaktorerna kan delas in i fem olika kategorier där kunskaper, attityder, kompetens ingår i *personramar*. Det finns också *organisatoriska ramar* vilka omfattar sammansättning och gruppstorlek samt organisering av arbetslag. Den tredje kategorin, *tidsramar*, behandlar tiden som finns att tillgå till varje specifik situation. De *fysiska ramarna* avser den fysiska och materiella miljön, såsom hur rum formas, tillgång till material, lokaler och liknande. Den femte och sista kategorin berör vilka *ekonomiska resurser* som finns att tillgå. Dessa resurser ger i sin tur vidare förutsättningar för de övriga ramar som finns (Pettersen, 2008).

3.2.2 Yttre och inre ramar

Lindblad m.fl. (1999) beskriver hur teorin kom att rekonstrueras under 1970-talet då ramarna alltmer sågs som samhällsstrukturella villkor. Utvecklingen av den kan tolkas i relation till det praktiska förnuftet, där författarna lyfter fram Georg Henrik von Wrights förståelse och hur aktörers handlande påverkas av historiska och sociala

villkor. Det praktiska förnuftet innebär att man undersöker skälet eller motivet för en handling. Rekonstruktionen gjorde att blicken riktades mer mot hur pedagogen upplevde och såg på villkoren för att skapa undervisningen, vilket kan kallas för de upplevda, inre ramarna. De inre ramarna var påverkbara och föränderliga. Ramfaktorteorin kom då att binda ihop den inre och yttre logiken på villkor av den senare (Lindblad, Linde & Naeslund, 1999). Följaktligen kom alltså teorin att ursprungligen utvecklas med fokus att behandla hur de yttre faktorerna påverkade undervisningsprocessen och vidare resultatet.

De yttre ramarna är de faktorer som representerar strukturella/objektiva förhållanden, vilka deltagarna inte har kontroll över, medan de inre ramarna istället utgör förhållanden som aktörerna kan kontrollera och påverka (Pettersen, 2008). Inre och yttre ramar behandlar även Lindblad och Sahlström (1999) där de menar att *”Undervisning kan ses som en socialt konstruerad process som bygger på aktörernas förhandlingar och konstruktioner av verksamheten i fråga”* (s. 76). De yttre ramarna för undervisningen är en konsekvens av vad som konstrueras som ramar av aktörerna, de inre ramarna. Därav framkommer en poäng med att se skillnad mellan yttre ramar i enlighet med den klassiska ramfaktorteorin och inre ramar, vilka är en konsekvens av aktörernas gemensamma konstruktioner. Flexibiliteten och karaktären av social konstruktion gällande ramarna kan i undervisning ses som en verksamhet med visst mått av självständighet beträffande yttre ramar. De inre ramarna kan konstrueras och ta plats när yttre ramar försvinner exempelvis. Mellan de yttre och de inre ramarna skapas ett handlingsutrymme. Detta kan förstås genom att i det handlingsutrymme som uppstår, trots de inre och yttre ramarnas påverkan, varierar pedagogernas inställning till att hitta lösningar till problemen, vilket grundar sig i det praktiska förnuftet (Lindblad m.fl., 1999).

3.3 Tolkning av teorierna

Det sociokulturella perspektivet ger oss stöd i våra reflektioner att människan blir i ett sammanhang genom interaktion med andra människor och omvärlden. Hur vi definierar barn, deras förmågor och möjligheter i relation till svårigheter eller möjligheter avspeglar sig i våra relationer och deras möjligheter. Våra reflektioner tar också stöd i att relationer inte kan ses som statiska utan formas och konstitueras i mellanmänniskliga möten. Det är mellan människor som brännpunkten för den betydelsefulla aktiviteten utspelas. Vi ser även att omgivningen och de ramar vi möter kan bli en faktor i flera aspekter. Stress är en sådan faktor som kan utgöra ett hinder mot det vi annars eftersträvar i våra relationer till varandra och miljön.

Ramfaktorteorin visar på att de yttre ramarna skapar förutsättningar för de inre ramarna samtidigt som de kan förstås som flexibla och ej statiska. Med de yttre ramarna relaterar vi till de faktorer som enskilda pedagoger inte har möjlighet att påverka vilket kan exemplifieras på organisationsnivå i form av storlek på barngrupp, ekonomi, lokaler och kollegor.

De inre ramarna relaterar vi till personramarna i form av attityder, förhållningssätt, kunskaper och kompetenser. Därför kan vi tolka de inre ramarna som sociokulturella ramar då dessa påverkar och påverkas av det relationella samspelet. Därmed ger ramfaktorteorin oss stöd i de aspekter som framgår i det sociokulturella perspektivet och det relationella perspektivet. I vår studie använder vi begreppen punktuellt och relationellt som samlingsbegrepp för synen på barn i behov av stöd.

4 Metod

I följande avsnitt kommer vi att presentera valda metoder utifrån vårt syfte och frågeställning.

4.1 Metodval

Vi har genomfört en kvalitativ studie med fokus att synliggöra pedagogernas tankar kring arbetet med barn i behov av stöd samt lyfta hur pedagogerna ger uttryck för deras förutsättningar och hinder i ett inkluderande arbetssätt som kan ses både punktuellt och relationellt. Detta sammankopplar Kvale och Brinkmann (2014) genom en kvalitativ forskningsmetod till ett sätt att hänföra sig till hur något sker eller upplevs vilket kan relateras till studiens syfte och frågeställning.

Vi valde semistrukturerade intervjuer vilket enligt Bryman (2018) innehåller en intervjuguide med en flexibel gång. Det innebär att frågorna inte behöver komma i samma ordning som i intervjuguiden. Intervjumetoden är också flexibel där tonvikten ligger på informantens förklaring och förståelse av händelser, mönster och beteenden. Flexibiliteten innebär att intervjun kan ta olika riktning och ger möjlighet till följdfrågor.

Studien har inte syftat till mätbara resultat utan det väsentliga för oss har varit att få ta del av pedagogernas tankar och erfarenheter kopplade till barn i behov av stöd i förskolan. Bryman (2018) beskriver hur kvalitativ forskning lägger tonvikten oftare på ord än siffror och därmed ej har som mål att nå mätbara resultat till skillnad mot en kvantitativ forskning. Informanterna i studien beskriver sin verklighet så som de uppfattar den utifrån den kontext de befinner sig i. En kvalitativ forskningsintervju knyter vi även an till Kvale och Brinkmann (2014) som lyfter samtalet kring forskning som ett sätt att förstå världen från informanternas synvinkel. Forskningsintervjun främjar även till att utveckla en mening ur informanternas erfarenheter.

4.2 Urval

Urvalet kopplas till studiens syfte att definiera hur pedagoger beskriver barn i behov av stöd samt lyfta deras upplevda förutsättningar och hinder för ett inkluderande arbetssätt. I förskolans läroplan (Skolverket, 2018) skrivs förskolläraren fram som ansvarig i utbildningens innehåll och utformning och barnskötaren som medverkande i undervisningen. Därmed valde vi att lyfta båda yrkesprofessionerna i studien men med en större andel förskollärare. Vårt urval blev verksamma förskollärare och barnskötare. Vi använde ett visst målstyrt urval vilket Bryman (2018) menar är att föredra i kvalitativa studier.

Det kan ses genom att informanterna inte är slumpvis utvalda utan de är strategiskt utvalda med stöd av vårt syfte och frågeställning. Bryman (2018) beskriver att ett målstyrt urval skiljer sig från bekvämlighetsurvalet i det avseendet att i ett bekvämlighetsurval väljs informanter ut mer av en tillfällighet medan det målstyrda urvalet har forskningsmålet i åtanke.

Bryman (2018) beskriver vidare bekvämlighetsurvalet när informanter väljs ut av lättillgänglighet. Den snäva tidsramen och att våra informanter funnits tillgängliga för oss sedan tidigare gör att vi även har använt bekvämlighetsurvalet till viss del. Vi har inte haft några ålderskriterier på informanterna, ej heller på deras verksamma tid i förskolan. Informanterna är verksamma i tre olika kommuner i Mellansverige, med olika lång tid inom förskolan. Studien har inte för avsikt att generalisera förskollärares och barnskötarens uppfattning och arbete kring barn i behov av stöd utan belyser istället en liten del av verksamma pedagogers uppfattningar och tankar.

Informanterna presenteras i tabellen nedan med förskola, åldersspann och verksamma år inom yrket med fiktiva namn där varje förskola och dess respektive informant börjar med samma bokstav, exempelvis Asplundens förskola och Förskollärare Andrea. Vi kommer att använda begreppen informant och pedagog i studien. Alla intervjuer genomfördes enskilt med undantag för en gruppintervju vid Drakens förskola.

Förskola:	Respondent:	Ålder:	Utbildning:	Verksamma år inom yrket:
Asplunden	Andrea	25–30 år	Förskollärare	7 år
	Agneta	30–35 år	Förskollärare	12 år
	Ann-Sofie	30–35 år	Förskollärare	10 år
Björkbacken	Benita	30–35 år	Barnskötare	4 år
Champinjonen	Cecilia	35–40 år	Förskollärare	13 år
Draken	Daniella & Dina	55–60 år 30–35 år	Barnskötare Barnskötare	30 år 13 år
Eken	Erika	20–25 år	Förskollärare	2 ½ år
	Elvira	60–67 år	Förskollärare	43 år

4.3 Genomförande och datainsamling

Studien planerades innehålla åtta intervjuer och med hänsyn till ett eventuellt bortfall mejlades en förfrågan till elva tänkbara informanter med information om studiens syfte. Med de åtta som tackade ja bokade vi in tider för intervju och mejlade missivbrev (se bilaga 1) och intervjuguide (se bilaga 2). Vi delgav intervjuguiden i förväg för att ge informanterna möjlighet att förbereda sig och hade följdfrågor som informanterna inte kände till. På så sätt blev informanterna förberedda på intervjuens innehåll medan de kunde utvidga sina svar genom följdfrågorna.

Vi bokade fyra intervjuer var som sedan genomfördes enskilt. Vid Drakens förskola genomfördes en gruppintervju vilket på förhand inte var planerat. Därav deltog nio informanter i studien. Innan intervjuerna genomfördes fick vi godkännande av informanterna genom missivbrevet. Vi informerade muntligt om deras frivilliga deltagande och fick tillåtelse att spela in intervjun vilket Bryman (2018) menar är en fördel i semistrukturerade intervjuer. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver att det ökar intervjuarens frihet att koncentrera sig på ämnet och dynamiken i intervjun. Det gav oss också möjligheten att gå tillbaka till intervjun i lyssnandets form.

Studiens datainsamling genomfördes med kvalitativa semistrukturerade intervjuer med sex förskollärare och tre barnskötare. En intervju skedde med två deltagare. Intervjuerna genomfördes vid informanternas arbetsplatser, fysiskt eller via zoom, vid en lugn och ostörd plats utan avbrott. Intervjuerna varierade mellan 30–45 minuter och spelades in och transkriberades sedan ordagrant, vilket landade i cirka 60 sidor transkriberad text. Vi delgav varandra våra intervjuer samt analyserade varandras transkriberade texter. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver transkribering som att transformera; att ändra från en form till en annan.

4.4 Analysmetod

Då informanter godkände inspelning gav det oss större möjlighet att komma ihåg vad som sagts inför analysen av materialet. Detta stödjer Kvale och Brinkmann (2014) som skriver att ljudupptagning skapar en större möjlighet att minnas och under intervjutillfället istället fokusera på ämnet och informanterna. Intervjuerna transkriberades ordagrant. Transkriberingen problematiseras av Kvale och Brinkmann (2014) då de menar att en muntlig intervju som transformeras till skrift innebär ett tolkningsperspektiv. Vi växlade enbart de transkriberade texterna innan analysen påbörjades för att med andra ögon analysera det insamlade materialet. När vi bearbetade materialet letade vi efter gemensamma reflektioner från våra informanter som vi sedan kunde kategorisera, det blev centrala teman som vår analys sedan bygger på. Bryman (2018) benämner det som en tematisk analys. Det sammanställda och analyserade materialet kopplades till vårt syfte och våra frågeställningar och presenteras sedan i resultatet. Därefter kommer en analys av informanternas svar och våra reflektioner, med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet och den ramfaktoriska teorin.

4.5 Tillförlitlighet och äkthet

I en del undersökningar används begreppen validitet och reliabilitet för att få en bild av kvaliteten på forskningen. Dock diskuterar Bryman (2018) om validitet och reliabilitet är relevant för den kvalitativa forskningen. Detta exempelvis, genom att validitet definitionsmässigt innehåller konnotationer som rör mätning, vilket i sig inte är intressant för kvalitativa forskare utan är mer passande för den kvantitativa undersökningen. Istället föreslås två andra begrepp, mer passande för den kvalitativa forskningen, *tillförlitlighet* och *äkthet*. Tillförlitlighet nämner Vetenskapsrådet (2017) som ett verktyg för att se hur tydligt och motiverat studiens förutsättningar och utgångspunkter är. Syftet ska klart skrivas fram och metoderna som använts ska motiveras och vara relevanta för frågorna som ställs.

Tillförlitlighet lyfter Bryman (2018) består av fyra delkriterier. *Trovärdighet* som innefattar att forskarna har säkerställt att forskningen utförts på rätt sätt och i enlighet med de regler som finns, samt att resultatet delges för deltagarna, som finns i den sociala verkligheten, för att intyga att forskarna har uppfattat materialet rätt, vilket Bryman (2018) kallar för respondentvalidering. Vi delgav studiens process och syfte till våra informanter genom missivbrevet (se bilaga 1) som de skriftligt fick samtycka till. Missivbrevet innehöll all information informanterna behövde för att delta i intervjun. Vi har utöver det förhållit oss till informanternas tystnadsplikt och integritet samt erbjudit informanterna att ta del av det färdiga arbetet, vilket då styrker trovärdigheten i vår forskning. *Överförbarhet* är också ett begrepp som ingår i tillförlitligheten. Det förklarar Bryman (2018) som att resultatet som uppnås genom undersökningen ska gå att överföra till en annan kontext, en annan miljö. Detta kan relateras till hur vi i vår metodbeskrivning redogjort för hur vi har gått tillväga, så att studiens process skulle kunna upprepas. Det kan också kopplas till att vi ska kunna ställa samma fråga till informanten vid en annan tidpunkt och då får samma svar. Dock kan överförbarheten relateras till den externa reliabiliteten som innehåller kriterier som inom den kvalitativa forskningen kan vara svåra att uppfylla. Det eftersom den sociala miljön och de sociala villkoren som finns vid inledningen av studien är föränderliga (Bryman, 2018). Därmed ser vi att studiens tillvägagångssätt finns redovisad men att studiens resultat möjligtvis inte kan uppnås igen.

Pålitligheten i studien har vi strävat efter att uppnå då vi har granskat och analyserat metoderna som vi har använt oss av noga. Vi har även analyserat varandras transkriberingar, för att få olika perspektiv på informanternas svar, vilket Bryman (2018) förklarar som interbedömarreliabilitet och berör hur forskarna tillsammans kommer överens om hur materialet ska tolkas. Vi har intagit ett granskande synsätt när vi har diskuterat vår analys. Sedan har vi gemensamt kommit fram till nyckelord och kategorier som är centrala i våra intervjuer, samt satt dem i relation till vårt syfte och frågeställning. Den sista delen inom tillförlitligheten är *möjlighet att styrka och konfirmera*, vilket kan förklaras som att forskarna ska kunna styrka att de agerat i god tro (Bryman, 2018). Vi har genom vår studie varit objektiva och kan se att genom att vi valde en kvalitativ forskningsansats med semistrukturerade intervjufrågor har

vi enligt Bryman (2018) strävat efter att få fram en ”*tyngd på intervjupersonernas egna uppfattningar och synsätt*” (s.413). När vi samlat in vårt material har vi valt att använda oss av nio informanter, som har olika utbildningar, bakgrund, ålder och arbetslivserfarenhet. Detta för att skapa så brett material och olika perspektiv som möjligt.

Inom den kvalitativa forskningen kan även *äkthets* begreppet diskuteras, även kallat *autenticitet*. Har vi genom vårt resultat kunna framföra en så rättvis bild som möjligt över våra informanternas åsikter och uppfattningar (Bryman, 2018)? Vi har transkriberat informanternas svar ordagrant, vilket gör att den insamlade data visar det som sagts under intervjuerna. Dock kan det alltid uppstå olika perspektiv och tolkningar på resultatet, men vi har strävat efter att återge informanternas beskrivningar och uttryck utan att applicera våra egna värderingar.

Utifrån den *ontologiska, pedagogiska, katalytiska* och *taktiska* autenticiteten som äkthets principen också berör så har vi tillsammans med våra informanter reflekterat och diskuterat under intervjutillfällena vilket kan ha skapat nya tankar och perspektiv hos dem. När studien är färdig finns det möjlighet för informanterna att ta del av den vilket även kan göra att de får ett annat perspektiv på sitt eget förhållningssätt eller sina kollegors. Dessa begrepp berör enligt Bryman (2018) hur studien har hjälpt informanterna till en bättre förståelse av sin situation och sin miljö, hur andra personer ser på deras situation och miljö, hur de som medverkat i studien är benägna att kunna förändra sin situation samt huruvida deltagarna kan vidta de åtgärder som krävs.

4.6 Etiska aspekter

Vid all kontakt med informanterna har de etiska aspekterna (Bryman, 2018; Vetenskapsrådet, 2017) beaktats. Vilka innebär att vi tagit hänsyn till informanternas integritet samt deras tystnadsplikt. När informanterna svarat ja till att bli intervjuade skickades ett missivbrev (se bilaga 1) ut, vilket var godkänt av vår handledare.

Vi har beaktat *informationskravet*, som handlar om att delge de inblandade kring forskningens syfte, samt om villkor för deras deltagande (Bryman, 2018). Det har vi gjort genom att vi vid första kontakten med informanterna informerat om vårt syfte och tillvägagångssätt i studien. Även i missivbrevet förklarade vi vad deras deltagande innebar. Vi informerade informanterna att deras deltagande var frivilligt samt att de kunde avbryta intervjun när de ville, utan vidare förklaring och negativa påföljder, samt hur studien kommer redovisas och deras rätt att få tillgång till det färdigskrivna arbetet. *Samtyckeskravet* innefattar i undersökningen hur deltagarna i undersökningen har rätt att bestämma över sin medverkan och när som helst kunna avbryta intervjun (Bryman, 2018). Informanterna fick genom missivbrevet skriftligt samtycka till deltagandet i studien. Därmed tog de del av studiens villkor samt avsikten med studiens syfte och genomförande.

När en studie genomförs ska deltagarna informeras om deras integritet, hur konfidentialitet beaktas och personuppgifter förvaras, vilket enligt Bryman (2018) syftar till *konfidentialitetskravet*. Det har vi beaktat genom att avkoda vårt insamlade material, därav kan inga svar kopplas till den individuella informanten, dennes förskola eller stad. Vårt material förvaras så att ingen utomstående kan ta del av det. Informanterna har även fått fiktiva namn och fiktiva förskolor i vår text (se tabell i resultat-delen). *Nyttjandekravet* beskriver Bryman (2018) som villkor kring hur materialet får användas och av vilka. Vi har förhållit oss till kravet genom att det endast är vi som har tillgång till det insamlade materialet. Informanterna delgavs att det insamlade materialet, ljudupptagning och transkriberingen, skulle komma att sparas tills studien är slutförd och sedan raderas. De uppgifter och den data som samlades in utlovades att endast användas till det specifika ändamål som vi angett i missivbrevet.

5 Resultat

I detta avsnitt presenteras resultatet från våra åtta kvalitativa intervjuer.

5.1 Pedagogers perspektiv på barn i behov av stöd

Genom intervjuerna framkom olika perspektiv på barn i behov av stöd där miljön kunde ses som en bidragande faktor till att behovet av stöd infinner sig. En annan aspekt var att det är barnet som har utmaningar i miljön. Dessa presenteras som två variationer av pedagogers perspektiv på barn i behov av stöd.

5.1.1 Miljön som skapar problem och utmaningar för barnet

När informanterna beskriver barn i behov av stöd, gör de det framförallt genom att beskriva hur miljön kan skapa olika hinder och utmaningar för olika barn. Flera lyfter fram att de ser alla barn som kompetenta. Med kompetenta avser de att alla barn är lika läroaktiga och i behov av lärande och utveckling men att olika barn har olika hinder och möjligheter för sin läroaktighet. Cecilia beskriver detta som att:

Jag ser barnet som ett kompetent barn, precis som alla andra barn men som utmanar oss pedagoger att hitta andra vägar för att nå dem. (Cecilia)

Pedagogerna lyfter att alla barn någon gång under sin tid i förskolan kan bli i behov av stöd, allt ifrån specifika situationer, under en tillfällig period eller ett långvarigt stöd. Oavsett vilket stöd barnet behöver framgår det hur miljö och människor i barnets omgivning proaktivt kan förebygga och minska dessa svårigheter men även att svårigheterna kan bli en bieffekt genom brister som rör dessa områden.

Utmaningar uppstår på grund av att de stora barngrupperna tvingar in barnen i stora relationsgrupper vilket ger inverkan på barnets individualitet. Barnen har ingen egen möjlighet att välja att avstå från att vara i det stora sammanhanget vilket bidrar till höga krav på barn att kunna mötas i det sociala samspelet på begränsade ytor och i relationsgrupper skapade av andra än de själva.

Brister i miljöns uppbyggnad och tydlighet kan avspegla sig i barnens relation till både det fysiska rummet men även barn och vuxna. När miljön blir otydlig i form av lärmiljöer utan ”klara direktiv”, oregelbundenhet i dagarnas innehåll och struktur samt pedagogers förhållningssätt och närvaro kan behovet av stöd och stöttning ses öka. Barn mår bra av tydlighet och struktur där de vet vad som förväntas av dem men för en del barn blir det ett krav för att fungera på både individnivå och i den stora barngruppen.

Informanterna beskriver att förskolan ska anpassas utifrån barnens förutsättningar och förmågor, vilket de använder förskolans läroplan för att styrka. Därmed kan man i förskolan inte göra på samma sätt med alla barn. När det brister i det tänket och ett rättviseperspektiv istället infinner sig, exempelvis med lika stora barngrupper vid indelning eller att alla barn ska delta i samlingen, så kan det öppna upp för svårigheter bland en del barn då de inte har rätt förutsättningar för dessa situationer. Det exemplifieras genom Daniella:

Men barn vill göra rätt, de gör rätt om de kan. Och det ska vi alltid tänka tycker jag. När de liksom håller på och krånglar, eller ja man får bortse från det vanliga buset. Men de här som vi ser att gång på gång på gång hamnar i samma fälla, de gör allt för att klara av det men misslyckas, då måste jag som pedagog dit och hjälp. (Daniella)

Intervjuerna visar att det är pedagogernas ansvar att främja en inspirerande, lustfylld och tillåtande miljö och skapa de goda sammanhangen så stödet kan undermineras och istället främja att barnet stöds i att bli sitt bästa jag. Det är dock ett omfattande och krävande arbetssätt som ställer saker på sin spets och ständigt utmanas av omkringliggande faktorer. Studien visar på ett behov av att behöva förändra, förbättra och utveckla miljön och verksamheten så att problem inte behöver uppstå. Ett bristande perspektiv på barnets möjligheter kan istället bidra till att pedagoger ”haspar dörrar”.

5.1.2 Barnet som skapar utmaningar i miljön

Även om informanterna främst beskrev miljön som den huvudsakliga utmaningen för barnet och inte barnet som utmaningen för miljön, beskrev flera informanter att ett sådant perspektiv ändå kan förekomma på deras arbetsplatser. Exempelvis berättade Cecilia att:

Vissa kollegor kan tycka att det är jättejobbigt och att de barnen bara blir en belastning, de kommer liksom inte ur den tanken. Jag kan känna att vi tror på barnen på olika sätt ... Men jag hör att tanken finns där. Medan andra kollegor skaffar haspar till dörrar. Vi ser alla att det finns en problematik, och att det behövs stöd, på det viset har vi en samsyn, men sen skiljer sig förhållningssättet. Det är skillnad på VAD vi gör när vi är med de här barnen. (Cecilia)

Informanterna lyfter diagnoser främst med koppling till neuropsykiatriska funktionshinder, exempelvis ADHD, autism och Tourettes syndrom vilka pedagogerna pratade likvärdigt om. Flera informanter såg diagnoser som något positivt, även om de var medvetna om att det är både svårt och kan vara fel att

diagnostisera små barn, samt att det kan vara en risk med en diagnos eftersom det kan skapa förutfattade meningar om barnet, vilket gör det begränsat och stämplat. Exempelvis beskrevs detta såhär:

Det är väldigt viktigt att prata fint om det, för du vill ju inte vara din diagnos, du vill ju fortfarande vara du...Barnet har ju rättighet att få de här resurserna så att de kan bli sitt bästa jag, så det är ju jätteviktigt. Men sen så, man är ju lite försiktig med att sätta diagnoser för de är så små i förskolan ... förskolan är ju starten, vi är ju jätteviktiga för barnen. (Ann-Sofie)

Positivt med diagnoser enligt pedagogerna är att det kan förklara mycket och att det därför mestadels är till fördel för både barnen, föräldrarna och pedagogerna. Då kan ett mer specifikt stöd, med rätt verktyg ges till barnet. Det kan även skapas en förståelse kring varför barnet reagera som det gör, både från pedagogernas och vårdnadshavarnas håll. Även om både Skollagen och förskolans läroplan framhäver barnens rättigheter till att få stöd om barnet är i behov av det, menar några pedagoger att så är det inte i praktiken. Där underlättar många gånger en diagnos för att barnet ska få den hjälp den har rätt till. Några informanter exemplifierar svårigheter som kan visa sig hos barnet som avviker från normen genom att barnet får problem att komma in i övriga barngruppen, svårt att läsa av koder och hur man gör i olika situationer. Svårigheter som beskrivs är i form av att tolka signaler, känslor och att samspela med andra barn men även att barnet själv har svårigheter med att reglera egna känslor och impulser. Det uppstår situationer som blir jobbiga för barnet och för pedagogerna, när den vanliga strukturen kring barnet inte fungerar och det istället skapas dåliga mönster.

5.2 Pedagogers perspektiv på hinder

Informanterna framhävde olika vinklar av vissa faktorer som kunde bli både/ ses som hinder och framgångsfaktorer. I detta avsnitt presenteras faktorerna som hinder och i nästa, 5.3 som framgångsfaktorer. Informanterna lyfte att kraven i styrdokumentet är bra och egentligen rimliga men förutsättningarna som ges i verksamheten kan göra dem orimliga och onåbara istället.

5.2.1 Barngruppens storlek

De flesta informanterna beskrev att barngruppens storlek är av betydelse för att kraven på utbildningen ska kunna uppnås och varje barns behov och utveckling ska kunna stimuleras. Informanterna uttrycker att de upplever att barngrupperna är stora och det blir en nödvändighet att dela in barnen i mindre grupper för att undervisningen ska fungera. Detta kräver i sin tur många andra saker, såsom personal och lokaler. Skulle det beslutas på politikernivån att sänka storleken på barngrupperna så är alla pedagoger eniga om att kvalitén på utbildningen skulle kunna öka. De stora barngrupperna gynnar inte något barn och tillsynes inte barn som är i behov av stöd.

5.2.2 Resursbrister

En annan faktor som informanterna beskriver som ett hinder är ekonomin, vilket påverkar personaltätheten. De lyfter också att även här har förskolan en negativ utveckling av både personaltäthet och utbildad personal. Resurser i personalgruppen påverkas då väntetiden för bidrag för extra personal kan vara flera månader, vilket innebär att arbetslaget kan få arbeta kort under en längre period. Cecilia säger att:

Märker vi i januari att ett barn behöver resurs så tar det ju till hösten innan vi får det. Det kan ta 7–8 månader till nästa termin drar igång. Så det sätter ju käppar i hjulet för oss. Idag får vi slåss för att få timmar, det ska inte behöva hända incidenter för att vi ska få hjälp. (Cecilia)

Trots att utbildningen är beroende av den extra resursen så spelar det också stor roll vem det är som tillsätts. Det kan illustreras genom citatet nedan;

Det är så viktigt vilka vuxna man får. Kommer Svea nyutbildad, har gått barn och fritid på gymnasiet, är det en hjälp eller behöver hon mer stöttning än vad hon kan ge? (Cecilia)

5.2.3 Bristande kompetens

Det framkommer en problematik att vara ensam förskollärare på avdelningen. Även om kollegorna har erfarenhet av arbetet så besitter de i vissa fall inte förståelse och verktyg för att kunna möta de här barnen.

Har man inte den kunskapen blir det heller inte lika självklart att hålla fast vid rutiner och struktur och då utgör det svårigheter för barnen i behov av stöd. Det kan illustreras genom citatet nedan:

Jag har varit ensam förskollärare nästan ett år på avdelningen, det blir också tungt, det är ju jag som är ensam ansvarig egentligen, sen är vi ju ett arbetslag, men det är svårt när det då kommer in vikarier eller när man får nya kollegor, för man ska ju hitta varandra i arbetssätt och lära känna varandra. Och det tar ju tid, det är bara det att barnen väntar ju inte. (Agneta)

Det behövs enligt informanterna en samsyn kring en framarbetad handlingsplan eller samma tankar kring hur ett barn i behov ska bemötas för att främja dess utveckling då det kan vara svårt att ta till sig och följa om pedagogen inte har förståelse eller grunden som behövs. Det kan då uppstå ett eget tyckande och ett personligt förhållningsätt byggt på egen erfarenhet.

Några informanter hänvisar till svårigheter i relation till kompetensutveckling och de utbildningar som pedagogerna erbjuds. De ger uttryck för att utbildningar behöver kunna reflekteras över och omsättas praktiskt för att det ska kunna brytas ned och för att det ska ske en förändring på verksamhetsnivå.

5.2.4 Bristande samverkan med kollegor och stödfunktioner

Andra arbetslag kan också ses i form av hinder vilket pedagogerna knyter an till okunskap om deras barns svårigheter. På organisationsnivå kan det vara bestämt att samarbeta mellan avdelningar för att främja barns interaktion och att bli inkluderad efter sina förutsättningar, men där det i praktiken uteblir. Då blir det svårt att bygga relationer och skapa anknytning till de barn som kanske mest behöver pedagoger som vet hur de ska bemöta just de här barnen för att inte stjälpa dem. Detta kan även ge följder av uppdelning, okunskap och brist på kännedom om varandras barn exempelvis, vilket gör det sårbart vid frånvaro.

Samarbetet med andra professioner fungerar inte heller alltid fullt ut. Till exempel upplever några av informanterna att de får otillräcklig hjälp från specialpedagogen. Det framkommer brist på uppföljningar och stöttning av personalen i arbetet. Även mer handledning ”på plats” efterfrågas. Då det är så individuellt och från situation till situation så behövs det en blick in i verksamheten.

5.2.5 Bristande samverkan med vårdnadshavare

Några pedagoger beskriver hur vårdnadshavare kan ses som ett hinder när samsynen kring barnet brister. Det kan fungera hemma men i förskolan blir barnets förutsättningar annorlunda. När en anpassning behöver göras kring ett barn och vårdnadshavarna behöver upplysas kan det vara en sorg och förnekelse som infinner sig. Som pedagog behöver man här ha en kommunikativ kompetens och ”så ett frö” hos föräldrarna för att starta en process hos dem att deras barn eventuellt avviker från normen. Det gäller att främja en god samverkan med vårdnadshavarna för att även kunna ta dessa samtal. I alla situationer och samtal behöver pedagogerna kliva in med barnets bästa i fokus.

5.3 Pedagogers perspektiv på framgångsfaktorer

Trots pedagogernas upplevda hinder framkommer även deras perspektiv på framgångsfaktorer och vilka förutsättningar som behövs för att arbeta mot måluppfyllelsen.

5.3.1 Lyhördhet och fingertoppskänsla

En förutsättning som pedagogerna lyfter fram är den närvarande och lyhörda pedagogen där förhållningssättet innebär att läsa av barnen, ge utrymme för dagsformen och besitta den där fingertoppskänslan, vilket kan vara utmanande. Det handlar om att främja att barn hamnar i situationer som gör att de lyckas och att i situationer som är kravfyllda vara lyhörd för signaler och uttryck, så man kan ligga steget före och läsa av så att barnet inte hamnar i misslyckanden. Det handlar också om att ha ett öppet sinne och vara flexibel för att saker kan ta en annan vändning än vad som är planerat.

5.3.2 Att skapa goda relationer och en pedagogisk miljö

Genomgående i intervjuerna blir anknytningen och relationer en grundläggande förutsättning i arbetet med barnen både sett till omsorg, lärande och undervisning. Den pedagogiska miljön innebär både lärmiljön men även klimatet och pedagogers förhållningssätt. Lärmiljön främjar goda förutsättningar när den är tydlig, välkomnande och lustfylld där pedagogerna möter barnen utifrån deras förmågor på deras nivå. En del barn är känsliga för vilka relationer de har till vuxna och mår bra av att ha samma pedagog i olika situationer för att skapa trygga relationer. Då skapar kontinuitet och regelbundenhet i relationerna goda förutsättningar för den pedagogiska miljön och barnet. Studien visar genomgående hur en tydlig vardag skapar goda förutsättningar för alla barn men att för en del barn kan det bli av större betydelse samt att tydligheten kan behöva anpassas visuellt och på individnivå.

5.3.3 God samverkan med ledning, kollegor, övriga resurser och föräldrar

Pedagogerna lägger tyngd vid ett förtroendefullt och nära samarbete med rektorn där organisationen samverkar för ett gott samarbete både inom förskolans utbildning och andra professioner som specialpedagog, elevhälsa eller logoped. Ansvaret vilar på rektorn att stödja pedagogerna i att de får förutsättningar i sitt arbete i form av rätt personaltäthet, stöttning av andra professioner och kompetensutveckling exempelvis. Dock ligger ansvaret hos pedagogerna att informera rektorn, så rektorn i sin tur kan föra vidare talan ”uppåt mot ledningen”.

Studien synliggör också pedagogernas perspektiv på kollegor och vikten av att arbetslaget har en samsyn kring barn i behov av stöd och ett inkluderande arbetssätt. Pedagogerna påpekar att det kan ta tid att arbeta ihop sig i ett arbetslag och att en förutsättning blir kontinuerliga processreflektioner där de tillsammans kan utvärdera och planera framåt.

5.3.4 Inspirerande, stödjande och nyttiga utbildningar

Genom intervjuerna lyfter pedagogerna ett varierat underlag för kompetensutveckling i relation till att arbeta med barn i behov av stöd, vilket förekommer i form av både längre utbildningar i nätverk men även enskilda högskolekurser och föreläsningar. Studien problematiserar hur en del förskollärare upplevt brist i grundutbildningen inom det specialpedagogiska området vilket deras kompetensutveckling istället bidragit med. Genom intervjuerna framkom det även hur okunskapen bidrar till ett omedvetet tankesätt kring barn i behov av stöd där en djupare förståelse kring hur svårigheter kan infinna sig och hur de kan förebyggas på ett djupare plan saknas. Det illustreras genom citatet nedan:

Förr handlade det ju helt enkelt om okunskap, då tänkte jag att gud vad är det för fel på det här barnet ... Och då tänker jag att varför förstod jag inte det, men å andra sidan är det klart att jag inte kan förstå om jag inte har någon kunskap om det ... Jag kan ju inte "rädda" de barnen som jag har haft, men jag kan ju faktiskt bemöta de barnen jag har nu på ett helt annat sätt och det måste jag ändå tänka på, att det är ju ändå det viktigaste att man gör en sådan utveckling. (Agneta)

Det framgår att de olika kompetensutvecklingarna bidragit till förutsättningar i form av olika kompetenser och att kunna mötas i dem, att få olika perspektiv på saker. Dock behöver kompetensutvecklingen nå ut till hela arbetslaget för att ge bästa förutsättningar och att få samma grund och kunskapsbas. Vidare blir att omsätta sina nya kunskaper i praktiken.

5.3.5 Inkludering som etiskt förhållningssätt

I intervjuerna framkommer det att pedagogerna främjar inkludering i förskolan genom att respektera olikheter samt även försöka implementera det förhållningssättet hos barnen. Likabehandlingsplanen och barnkonventionen lyfts också som centrala dokument för att synliggöra allas lika värde och barnens rättigheter. Pedagogerna beskriver också hur ett demokratiskt arbetssätt är en faktor så att barnen får chans att påverka sin utbildning. En annan sak som uppkommer är exempelvis strategier för hur de andra i barngruppen kan möta barnen i behov av stöd, vilket kan resultera i en djupare förståelse hos barnen att alla är olika.

Pedagogerna problematiserar även inkluderingen i relation till att alla ska vara med, på samma villkor. Emellertid lyfter de att alla barn inte har samma villkor, vilket behöver förstås och synliggöras. Barnets bästa ska hela tiden vara i fokus och syftet med situationen behöver reflekteras över. Det gynnar ingen att bli placerad i en situation som man inte har förutsättningar att klara av. Det illustreras genom Cecilia:

Att ta med ett barn i en samling som inte lyckas i den, varje dag blir det ett misslyckande framför kompisarna, det är inte ett inkluderande arbetssätt för mig. (Cecilia)

Informanternas samsyn kring inkludering i utbildningen varierar, dels kan det räcka med ögonkontakt mellan kollegor för att förstå varandra och allting kommer naturligt, dels finns det i grunden en samsyn. Men när det blir stressigt, hög närvaro på barn och frånvarande personal frångås ofta planeringen och det inkluderande förhållningssättet och enkla knep och utvägar tillgrips.

5.3.6 Inkludering som arbetssätt för att alla barn ska kunna delta

Då pedagogerna lyfter vikten av att inkludering bör ses i relation till barnens olika villkor och förutsättningar behöver också utbildningen och innehållet anpassas efter det. Alla barn ska räknas med i alla aktiviteter så länge de ges förutsättningar att lyckas. Det går åt mer av pedagogerna för att inkludera barnen i behov av stöd då de behöver ligga steget före hela tiden.

Ett övervägande krävs vad som är bäst för barnen och vart det kan bli sitt bästa jag. För att arbeta inkluderande lyfts anpassningar kring utbildningens innehåll och utformning fram vilket illustreras av citatet nedan:

Jag tycker att det är viktigt att man planerar varje undervisningstillfälle utifrån den barngrupp man har då, för att man ska kunna inkludera alla. Sen kan jag ju planera en aktivitet med tanke om att den ska vara inkluderande och ha ett sådant förhållningssätt men jag kan aldrig veta om barnet själv känner sig inkluderad, det kan ju bara barnet bestämma eller veta, eller känna själv liksom. (Andrea)

En tydlig miljö lyfts också som en faktor att inkludera barnen på, individen, övriga människor och material behöver samspela med varandra och barnet får en större chans att veta vad som förväntas av det. Ett annat sätt är att lyfta fram barnens olikheter som styrkor där en pedagog beskriver hur barnet, som har svårigheter att sitta still, under ett samlingstillfälle kan få bli en tillgång och assistera pedagogen, vilket främjar barnet att lyckas. Även mindre grupper eller andra val än den ”traditionella samlingen” kan i relation till detta också presenteras som viktiga faktorer för inkludering. I praktiken kan det även innebära att det finns tydliga stödtecken att kommunicera genom tillsammans med barnet som behöver stöd eller att en pedagog finns sittandes bakom barnet som ett stöd-jag. En närvarande pedagog som kan läsa av barnet innan den hamnar i misslyckande förordas. Ett misslyckande ska dock inte resultera i att barnet utesluts från aktiviteten. Elvira berättar:

Det är inte så att barnet som just för stunden inte klarar av det ska få sitta i en vrå den gruppstunden utan då ska den få möjlighet att komma tillbaka till gruppstunden. För det har jag sett exempel på att nej då kan inte Pelle vara med, nej det kan vi inte göra för vi har Pelle här den dagen. (Elvira)

6 Analys

I detta avsnitt kommer vi att presentera vår analys av resultatet. Vi kommer att tolka och analysera studiens resultat med stöd av det sociokulturella perspektivet och ramfaktorteorin. Analysen presenteras med samma huvudrubriker som i resultatdelen.

6.1 Pedagogers perspektiv på barn i behov av stöd

Resultatet visade två perspektiv på barn i behov av stöd, det relationella och det punktuella perspektivet.

6.1.1 Miljön som skapar problem och utmaningar för barnet

Resultatet visar att pedagogerna beskriver barnet som kompetent och att det är främst miljön samt pedagogers bemötande av barnet som påverkar när barnet hamnar i svårigheter. Detta kan vi koppla till den sociokulturella teorin som lyfter fram barnet som kompetent och som innehållande av eget agentskap. Hundeide (2006) skriver hur barnet blir i ett sammanhang och att de vuxnas uppfattningar och

definition av barnet kan påverka barnets beteende. Vidare lyfter informanterna också hur de proaktivt kan förebygga och minska svårigheterna genom att vara medvetna om betydelsen av både miljön samt deras egna förhållningssätt.

Synen på barn i behov av stöd ur det här perspektivet stödjer Hundeide (2006) som lyfter en sensitiv omsorgsperson som avgörande för att möta barns olika hinder och möjlighet för sin utveckling. Alla barn är lika läroaktiga och i behov av lärande och utveckling menar informanterna i sin beskrivning om barn i behov av stöd. En sensitiv omsorgsperson ser vi avspeglar sig i det relationella perspektivet (Aspelin, 2018) där positiva relationer främjar det sociala samspelet och barns utveckling och lärande. Här kan vi koppla samman en sensitiv omsorgsperson med pedagogernas beskrivning hur anknytning och relation ses som en grundläggande förutsättning i arbetet med barnen, både sett till omsorg, lärande och undervisning. Aspelin (2018) lyfter i det relationella perspektivet hur människor påverkas av de olika nätverk de befinner sig i vilket vi kan relatera till hur barnen påverkas av sin omgivning i förskolan både sett till barngruppen och pedagoger.

6.1.2 Barnet som skapar utmaningar i miljön

Resultatet visar att det även kan förekomma att synen på barn i behov av stöd istället kopplas till att det är barnet som är i svårigheter, där problematiken ligger hos barnet. I resultatet exemplifieras det genom kollegor som skapar grupper och en miljö som inte gynnar alla barn och kan leda till exkludering. Vi tolkar detta synsätt på barn i behov av stöd i relation till pedagogernas beskrivningar av barn med diagnoser. Diagnosen bidrar å ena sidan till att kategorisera och ange barnet som skapar utmaningar i miljön å andra sidan till hur en diagnos kan ses som ett stöd för pedagogerna i utbildningen.

Denna del av resultatet, där barnet lyfts som ett problem relaterar vi till ett punktuellt perspektiv som Hundeide (2006) kopplar till den biologiska synen på barnet där det är barnet som behöver anpassas till omgivningen och miljön. Ett punktuellt förhållningssätt påverkar samspelet mellan pedagogerna och barnen visar resultatet, vilket kan bidra till barnets kulturella utvecklingsprocess negativt. Pedagogernas tolkning och uppfattning om orsaken till barnets svårigheter ses därmed som avgörande för hur de förhåller sig till barnets expressiva initiativ vilket vi kopplar till den naiva teorin (Hundeide, 2006).

Vi tolkar hur det punktuella förhållningssättet hindrar pedagogernas möjlighet till att bemöta och se orsaken till barnets handlingar och uttryck som att *”samma gråt utlöser olika reaktioner och handlingar”* (Hundeide, 2006, s.37).

6.2 Pedagogers perspektiv på hinder

Pedagogerna beskriver i resultatet hur de eftersträvar att arbeta relationellt och inkluderande med alla barn samtidigt som de lyfter hur olika faktorer blir hinder och kan skapa handlingsutrymme i olika stor utsträckning för olika pedagoger. Utifrån Lindblad m.fl. (1999) tolkar vi det som att hinder kan ses, upplevas och bemötas med olika acceptans hos pedagoger. Deras förhållningssätt samt vilja till att utföra något

kopplar vi till det praktiska förnuftet även kallat handlingsutrymmet. Vår tolkning är att det praktiska förnuftet påverkar handlingsutrymmets storlek, det vill säga att pedagoger kan skapa egna individuella inre ramar utifrån gemensamma yttre ramar. De inre ramarna kan på så sätt även ses som de sociokulturella ramarna där pedagogernas motivation och vilja att arbeta för något och se möjligheter istället för hinder också bestämmer utgången av en situation. Detta blir synligt i resultatet där informanter beskriver hur en del kollegor ibland blir så pass begränsade i sin praktik att de haspar dörrar. Vi tolkar att de pedagoger som haspar dörrar upplever större begränsning i sin praktik än de som hittar relationella lösningar och ett inkluderande arbetssätt. Vi upplever att pedagogen medvetet eller omedvetet väljer att exkludera barnet för att hitta en lösning på situationen och därmed intar ett mer punktuellt förhållningssätt.

De inre och yttre ramarna beskriver pedagogerna vid flertal tillfällen som centrala i deras handlingsutrymme. De yttre ramarna som Pettersen (2008) beskriver som organisatoriska och inte påverkbara av pedagogerna kopplar vi till hur informanterna lyfter fram ekonomin som det största hindret. Ekonomin i sin tur påverkar barngruppens storlek, personaltätheten samt övriga ramar. Några av de övriga ramarna kan ses som brist på utbildade förskollärare, svårigheter att omsätta kompetensutveckling i praktiken samt tid till planering och reflektion. De inre ramarna lyfter Pettersen (2008) fram som påverkningsbara av pedagogerna och som vi därmed kopplar till informanternas beskrivning kring hur förhållningssättet kan skapa hinder eller främja arbetet med utbildningen. Därmed ser vi att alla ramar inte är statiska utan dynamiska. De yttre ramarna kan ses påverkbara i vissa situationer, exempelvis vid frånvaro av personal då vikarier kan tillsättas utifrån pedagogernas önskan. De inre ramarna kan vi till viss del se svåra att påverka när det kommer till kollegors attityder och förhållningssätt. Därmed ser vi att pedagoger bestämmer hur pass påverkbara de yttre och inre ramarna behöver vara vilket även kan skapa dilemman för den enskilda pedagogen beroende på hur lång tid de yttre ramarna begränsar handlingsutrymmet. Mestadels belyser resultatet att pedagogerna har stöd i sitt handlingsutrymme, av bland annat rektor och specialpedagog.

6.3 Pedagogers perspektiv på framgångsfaktorer

Utifrån pedagogernas relationella syn som lyfts fram i resultatet på barn i behov av stöd framgår det att relationer och miljö är en grundläggande framgångsfaktor i arbetet med barnen. Hundeide (2006) belyser även omsorgspersonernas betydelse i utformningen av den pedagogiska miljön där det handlar om att tolka in och läsa av barnens interaktioner. En positiv omsorg och ett positivt samspel förespråkas där pedagogerna är de som har det främsta ansvaret.

En annan grundläggande framgångsfaktor som beskrivs av pedagogerna är den närvarande och lyhörda pedagogen som vi kopplar till både sociokulturella och relationella perspektivet (Aspelin, 2018; Hundeide, 2006). Pedagogerna pratar om att det handlar om fingertoppskänsla. De behöver läsa av barnen, ge utrymme för dagsformen och kunna ligga steget före för att arbeta förebyggande så inte barnet

hamnar i misslyckanden. Den tolkningen visar att barn blir i behov av stöd när miljö och omgivningen inte ger rätt förutsättningar. Detta ser vi även ha stor inverkan på *zoner för möjlig utveckling* (Hundeide, 2006) där barnets utvecklingsprocess påverkas av omsorgspersonernas olika uppfattningar och därigenom kan bidra till ett bristfälligt samspel.

Diagnoser lyfts delvis fram i resultatet som en framgångsfaktor, då de kan bidra till att det blir större ekonomiskt utrymme i de yttre ramarna i form av extra personal och resurs i barngruppen. Det indirekt stödjer därmed även det enskilda barnet och kan främja pedagogernas inre ramar och handlingsutrymme. Vi tolkar att diagnoser som en framgångsfaktor innebär en acceptans av det biologiska perspektivet, samtidigt som det handlar om att diagnosen ger stöd för pedagogerna att lättare kunna omsätta ett relationellt bemötande och förhållningssätt, då en diagnos kan bidra till tydliggörande kring verktyg att arbeta med samt ökad resurs. Vi upplever diagnoser komplext och där det blir motsägelsefullt, då resultatet också lyfter att det alltid finns en risk med diagnoser då barn kategoriseras och kan riskera att bli bemötta utifrån förutfattade meningar i relation till deras diagnos.

Resultatet visar också att ett nära samarbete och en samverkan med rektor, andra professioner samt vårdnadshavare ses som en viktig framgångsfaktor för pedagogerna, vilket vi tolkar som att även vuxna är beroende av ett fungerande nätverk i sin omgivning, där relationer och samverkan bidrar till stöd. Aspelin (2018) skriver fram i det relationella perspektivet hur människor ingår i olika nätverk och hur individers olika erfarenhet och kompetens påverkar och kan stödja varandra. Stödets omfattning tolkar vi har kopplingar till Aspelins (2018) distinktion kring sociala och relationella band. I de sociala banden förekommer inte ett ömsesidigt känslomässigt band till skillnad mot det relationella bandet som vi tolkar mer personliga. Det vi menar är att dessa nätverk kräver ett genuint intresse och fokus för det centrala i nätverket. Vilket är kopplat till studiens resultat där samsynen samt ett nära samarbete med rektor och andra professioner lyfts fram som en viktig framgångsfaktor.

I likhet med hur nätverk kan främja framgångsfaktorer i samverkan kopplar vi även att pedagogerna beskriver utbildning och kompetensutveckling som nyttiga. Pedagogernas olika utbildning, kompetens och erfarenhet kan genom mindre nätverk bidra till ett kollektivt lärande och öppna upp för djupare förståelse och kunskap i arbetet med barn i behov av stöd. Det framkom i resultatet hur tidigare okunskaper bidragit till ett omedvetet tankesätt kring barnen, vilket kompetensutvecklingen i nätverk börjat motverka. Vi tolkar att det kollektiva lärandet kan främja pedagogernas handlingsutrymme samt att de kan bidra till att kollegors inre ramar vidgas (Lindblad, m.fl., 1999).

6.3.1 Inkluderande arbete som framgångsfaktor

I ett relationellt perspektiv tolkar vi pedagogernas bemötande av barnen som ett etiskt förhållningssätt medan deras valda arbetssätt kring inkludering kan ses som metoder där det handlar om att arbeta för att alla barn ska kunna vara med utifrån sina förutsättningar.

Informanterna lyfter vikten av att se hur olikheter berikar och skapar möjligheter istället för hinder i utbildningen. De menar att de även behöver se till barnens olika villkor och förutsättningar för att hitta anpassningar och göra utbildningen inkluderande. Här tolkar vi att pedagogerna behöver använda de inre ramarna för att skapa en utbildning som ger alla barn möjlighet att delta utifrån sina förutsättningar. Inkluderande arbetssätt kopplar vi också till pedagogernas beskrivning av att de inte jobbar lika med alla barnen utifrån ett rättvisetänk. Genom att ta tillvara på barnets styrkor i miljöer som utmanar kan de främja inkludering istället för exkludering. Här ser vi ett exempel i resultatet där barnet får en central plats i en samlingsituation, där de även lyfter barnets styrkor för barngruppen. Ett inkluderande förhållningssätt och arbetssätt som stödjer olikheter främjar goda relationer och samspel enligt Aspelin (2018). Han menar att relationer i sin tur inte är statiska utan dynamiska, vilket vi kan tolka beror på att varje individ har olika erfarenheter och kunskaper med sig in i varje relation.

Anpassningar behöver göras kring utbildningens innehåll, utformning och miljö för att gynna inkluderingsarbetet. Miljön kan vi även tolka genom inre och yttre ramar (Lindblad m.fl.,1999) där miljöns inre ramar är påverkansbara för pedagogerna. Där behöver miljön kontinuerligt utformas så den är tydlig där barnet, människor och material kan samspela. Barnet får på så sätt en större chans att veta vad som förväntas av det. Miljön som yttre ram tolkar vi däremot som ej påverkansbar av pedagogerna, då det kan handla om organisatoriska möjligheter som lokaler, materialkostnader och liknande.

7 Diskussion

I detta avsnitt kommer vi att diskutera de viktigaste aspekterna från studiens resultat och analys med stöd av tidigare forskning och vårt teoretiska perspektiv. Därefter presenterar vi metoddiskussion, slutsats och till sist förslag på fortsatta studier.

7.1 Resultatdiskussion

Studien syftade till att undersöka olika förskollärares och barnskötares tankar kring arbetet med barn i behov av stöd samt att synliggöra om deras förhållningssätt kan påverkas till att bli relationellt eller punktuellt. Vi kunde se hur ett relationellt perspektiv lyftes fram i både deras tankar och skildringar av utbildningen samtidigt som ramar begränsade dem i det relationella och inkluderande arbetet.

Ramarna ledde till att i en del situationer blev arbetssättet mer punktuellt. Tidigare studier har visat på vikten av att redan i förskolan sträva efter att barnen utvecklar social kompetens och sociala färdigheter då brist av det kan leda till svårigheter

senare i livet (Lillvist,2014). Även Sandberg m.fl. (2009) lyfter hur viktig den enskilda pedagogens förhållningssätt är och hur barnet påverkas av vuxnas uppfattningar och stöd. Hundeide (2006) framhäver hur barnens beteende kan återses i pedagogernas synsätt och förväntningar på barnet. De pedagoger som arbetar punktuellt samt ser många hinder istället för möjligheter menar vi kan få svårigheter att arbeta fullt ut med läroplanens (Skolverket, 2018) måluppfyllande med inkludering och delaktighet.

Ringdahl (2020) visar på hur förskolan är både finansierad och organiserad i dåtid istället för i nutid vilket vi anser tidigare forskning samt resultatet också lyfter. Ekonomin som yttre ram kan vi se påverkar många av de andra ramarna och således förhållanden i utbildningen. Barngruppernas storlek, personaltäthet, resursfördelning, brist på utbildad personal och så vidare är bara några av de hinder som lyfts. Å ena sidan kan vi se hur pedagogernas handlingsutrymme spelar in när det kommer till att se vilka möjligheter som finns och lösa problemen som uppkommer på grund av ramfaktorerna. Å andra sidan kan vi se hur ramarna bidrar till att pedagogerna får arbeta i motvind stundtals och därmed behöver förståelse finnas för att ramarna skapar begränsningar. Något som vi ser som viktigt, trots ramfaktorer och handlingsutrymme är att inte individualisera problemen och lägga dem på barnen. Hallberg (2015) betonar att det alltid finns skäl att barnen beter sig som de gör. Men vi reflekterar kring att det även finns ett skäl till att pedagogerna gör som de gör utifrån deras förutsättningar och ramar. För att de ska kunna ge barnen bra förutsättningar krävs det i sin tur att pedagogerna ges bra stöd och förutsättningar. Det kan vi se som sammanflätat och beroende av varandra.

Resultatet framhäver delvis ett punktuellt perspektiv, då informanterna beskrev hur kollegors uppfattning av barn och praxis inte alltid svarade mot läroplanens mål (Skolverket, 2018) och barnkonventionen (SFS 2018:1197). De lyfte också fram hur diagnoser mestadels sågs positivt då det ofta betydde att de fick rätt verktyg och stöttning när ”det fanns på papper”. Detta kan vi delvis koppla till att barnet kan bli stämplat för sin diagnos och att barnet ”blir” sin diagnos, vilket gör att problemet läggs på barnet. Men vi kan också se hur de organisatoriska ramarna får pedagogerna att lyfta fram diagnoser som ett verktyg. Vi reflekterar över hur åsikterna kring diagnoser eller behov av stöd hade sett ut om barngrupperna inte varit så stora, personaltätheten högre och fler utbildade funnits inom verksamheten. Studien har givit oss en förståelse och insikt i hur diagnoser kan ses både som stöd och hinder i de yttre ramarna gällande ett relationellt arbete. Lutz (2006) lyfter detta, hur begrepp kan ha en funktionell sida. I praktiken kan begrepp ha en avgörande betydelse för hur den pedagogiska situationen blir, då olika ramar runtom utbildningen ändras.

Informanterna tydliggör hur utbildningen behöver anpassas på olika sätt utifrån varje barns förutsättningar och behov. De problematiserar även inkludering i relation till att alla ska vara med, på samma villkor. Emellertid menar de att alla barn inte har samma villkor. Detta kopplar vi till hur rättvisetänket kan skapa hinder i arbetet med barn i behov av stöd. Det lyfter även David Edfeldt genom Hallberg (2015) som ifrågasätter hur pedagogerna ska kunna se till barnens individuella behov om alla barn ska behandlas lika. Edfeldt menar att rättvisa snarare handlar om att behandla

barnen olika, efter deras förutsättningar. Vi upplever att detta kan vara vanligt förekommande i utbildningen på förskolorna, att i en samlingsituation exempelvis kan ett barn bli fråntagen en leksak eller liknande som kanske, för det barnet, är en förutsättning för att hen ska kunna delta i samlingen.

Studien har bidragit till en fördjupad insikt gällande hur yttre och inre ramar både kan skapa och orsaka hinder i förhållande till det relationella perspektivet. Vår syn på barn i behov av stöd har inte förändrats men däremot har studien bidragit till fler verktyg och stöd i hur det går att motverka yttre ramar och finna ett relationellt arbetssätt. Vi har också en förståelse för att hinder kan bidra till begränsningar men där det i slutänden är pedagogernas handlingsutrymme som är mest avgörande. Studien har synliggjort stödet av reflektionstid och kompetensutveckling för pedagogernas möjlighet att diskutera det kollektiva lärandet då det kräver mer tid i arbetet med barn i behov av stöd.

7.2 Metoddiskussion

Vi valde ut nio pedagoger som vi på något sätt har eller har haft en anknytning till. Vi kan i efterhand se hur vi valt pedagoger som bidragit med mycket och innehållsrikt material, där de både framhäver och arbetar relationellt och inkluderande i praktiken. Detta är något som vi var medvetna om och reflekterar vi över det efteråt kan vi önska att vi hade valt någon pedagog som kunde ha framhävt ett mer punktuellt förhållningssätt och arbetssätt. Det punktuella framkom mestadels genom informanternas berättelse kring hur en del andra kollegor arbetar.

Vi valde att endast göra intervjuer vilket bara gav oss informanternas tankar och berättelse kring hur det vill arbeta samt hur de själva säger att de gör i praktiken. Hade vi även gjort observationer kunde det ha stärkt eller motsagt informanternas svar. I efterhand har vi även fått vetskap om fokusgruppsintervjuer, vilket vi till viss del fick erfara i den intervju där det var två pedagoger som deltog från samma avdelning. Fokusgruppsintervjuer kunde ha varit ett intressant tillvägagångssätt, där pedagoger får sitta i grupper om 3–4 och diskutera frågorna (Bryman, 2018), vilket kunde ha lett till att ämnet hade diskuterats på ett annat sätt och att pedagogerna hade lyft och delat tankar och erfarenheter med varandra. Intervjufrågorna delgavs i förväg så informanterna fick möjlighet att förbereda sig och reflektera kring frågorna. Det kan vara till fördel för dem, då de hinner kolla över frågorna och förbereda sig, samt att inga oväntade frågor uppstår. Dock kan det också göra att informanterna hinner tänka ut svaren så att de svarar ”det som är rätt”, istället för det som de verkligen känner. Intervjuguiden (bilaga 2) som användes var uppdelat i följande tre teman; *perspektiv på barnet, förhållningssätt och arbetsmetoder* samt *ramar och förutsättningar*. Syftet var att undersöka informanternas tankar och upplevelser kring ämnet samt att frågorna skulle vara neutrala och med så få begrepp som möjligt. Frågorna upplevdes som öppna och intervjuerna fortlöpte genom dialoger med följdfrågor. Genom att tematisera intervjuguiden kan vi ha påverkat informanternas tankar och svar genom att vi riktade dem mot perspektivet på barnet, de själva samt deras ramar och förutsättningar.

När vi var för sig hade transkriberat våra fyra genomförda intervjuer valde vi att byta material med varandra, detta för att vi skulle få ett bredare perspektiv på svaren. Men trots att vi ordagrant transkriberat vad som sades så kan vi omedvetet vinklat informanternas svar och uppfattningar efter hur vi tolkar det. Detta kallar Bryman (2018) för felkodning och menar att det spelar in hur informationen bearbetas och analyseras. Våra etiska överväganden grundar sig i Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer där vi har informerat våra informanter gällande deras frivilliga deltagande, rätt att avsluta sitt deltagande samt att deras identitet ej kommer att framgå eller tilldelas någon annan. Vi har varit aktsamma med vårt insamlade material och data med hänsyn till deras integritet och arbetsplats.

7.3 Slutsatser och förslag till fortsatt forskning

Vi kan dra slutsatsen av studien att informanterna överlag ser barnen som kompetenta och strävar efter att arbeta relationellt och inkluderande men att ramarna för utbildningen har alltför stor påverkan, både organisatoriskt, praktiskt och sett till pedagogernas förhållningssätt. Slutsatsen blir också att kraven på både barn och pedagoger ökar i förskolan och genom det informanterna lyfter fram kan vi se att allt mer tid är organiserad utifrån strävan mot läromålen. Det i sin tur gör att det skapas en miljö för barnen i behov av stöd, full med situationer där de riskerar att misslyckas i.

Studien belyser hur ett relationellt och inkluderande arbetssätt kräver färre barn per vuxen, ökad kompetens och djupare förståelse kring barn i behov av stöd. Både forskning och pågående debatt visar hur viktigt det relationella förhållningssättet är för att främja barnens livslånga utveckling och lärande samt motverka svårigheter senare i livet. Ekonomi lyfts markant i studien som en stor orsak till att begräsningarna uppstår och därigenom upplever vi därför att de organisatoriska faktorerna fortsätter att påverka. Det behövs mer slagkraftig samhälllig forskning som kan påvisa vikten av att barn får rätt stöd redan i tidig ålder och vad som kan ske när stödet uteblir. Vi menar att det måste få kosta att bedriva en utbildning av hög kvalitet vilket inte till fullo kan uppnås om förskolan är finansierad i dåtid och inte i nutid. Vi kan genom studien tolka att nedskärningar i förskolan istället kan leda till större kostnader för samhället på längre sikt samt bidra till psykisk ohälsa och brottslighet. Ett arbete med inkludering med kvalitet kan istället bidra till en mångfald där olikheter kan få vara styrkor. Med stöd av Lundqvist (2018) som betonar att ett inkluderande där olikheter lyfts som styrkor främjar en positiv mångfald för barnen. Vi vill visa vårt ställningstagande och menar att inga barn gynnas av att bli placerade i en situation som de inte har fått förutsättningar att klara av och ej heller kan påverka. Det är alltid den vuxnes ansvar att arbeta förebyggande. Barn ska aldrig skuldbeläggas i dessa situationer menar vi eftersom det alltid är i ett sammanhang som barn blir i behov av stöd.

Referenser

Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens: Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Stockholm: Liber.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.

Hallberg, L. (2015). Rättvisa att behandla barn olika. *Specialnest*. Hämtad 2020-05, från <https://www.specialnest.se/skola/rattvisa-ar-att-behandla-barn-olika>

Haug, P. (2014). The practice of dealing with children with special needs in school: A Norwegian perspective. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 19(3), 296–310.

Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.

Kadesjö, B. (2010). *Barn som utmanar: Barn med ADHD och andra beteendeproblem*. Stockholm: Socialstyrelsen.

<https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/kunskapsstod/2010-3-6.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Lillvist, A. (2014). Social kompetens och barn i behov av särskilt stöd. I A. Sandberg (Red), *Med sikte på förskolan*:(ss. 195–212) Lund: Studentlitteratur.

Lindblad, S., Linde, G. & Naeslund, L. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogiska forskning i Sverige*, 4(1) 93–109.

<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1056/907>

Lindblad, S. & Sahlström, F. (1999). Gamla mönster och nya gränser: Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1) 73–92. Tillgänglig: <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1055/906>

Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2010). Making schools inclusive? Educational leaders' views on how to work with children in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 17. 95–110. doi: 10.1080/13603116.2011.580466

Lundqvist, J. (2018). *Tidiga insatser och barns utbildningsvägar: Inkludering och specialpedagogik*. Stockholm: Natur & kultur.

Lutz, K. (2006). *Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet: En kritisk fallstudie angående utvecklingsbedömningar av yngre barn*. (Licentiatavhandling). Malmö högskola: Lärarutbildningen.

<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/5967/Lutz%2520inlaga%25207%2520dec.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Lutz, K. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern: Styrning & administrativa processer*. (Doktorsavhandling), Malmö högskola: Lärarutbildningen. <http://muep.mau.se/handle/2043/7812>
- McCollow, M. & Hoffmann, H. (2019). Supporting social development in young children with disabilities: Building a practitioner's toolkit. *Early Childhood Education Journal*, 47, Iss. 3. doi: 10.1007/s10643-019-00930-y
- Olsson, M. (2016). *Lärares ledarskap som möjliggörande och begränsande i mötet med 'alla' barn: En deltagarorienterad studie*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:951032/FULLTEXT01.pdf>
- Pettersen, R.C. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning: Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ovortrup, A. & Ovortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22. 803–817. doi: 10.1080/13603116.2017.1412506
- Ringdahl, L. (2020). Förskolan kräver krafttag. *Förskolan*, 3. <https://www.lararen.se/forskolan/aktuellt/forskolan-kraver-krafttag>
- Sandberg, A., Lillvist, A., Eriksson, L., Björck-Åkesson, E. & Granlund, M. (2010). “Special Support” in Preschools in Sweden: Preschool staff's definition of the construct. *International Journal of Disability, Development & Education*, 57(1). 43-57. Doi: 10.1080/10349120903537830
- Sandberg, A. & Norling, M. (2014). Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan*. (s.45–62) Lund: Studentlitteratur
- Sandberg, A., Norling, M. & Lillvist, A. (2009). Teachers view of Educational support to children in need of special support. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1 (2). 102-116.
- Sandberg, A. & Ottosson, L. (2010). Pre-school teachers', other professionals', and parental concerns on cooperation in pre-school – all around children in need of special support: the Swedish perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 14. 741-754. Doi: 10.1080/13603110802504606
- SFS 2018:1197. *Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Skolverket (2002). *Att arbeta med särskilt stöd: Några perspektiv*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2019). *Jämförelsedatabasen*. Hämtad 2020-06-06, från <http://www.jmftal.artisan.se/databas.aspx?sf=dh&hg=Lo&vg=Barn+och+grupper&sy=0&varid=26&varid=25&varid=16&varid=98&varid=192&varid=14&varid=50&varid=80&varid=68&year=2019&area=&area=-99&render=true&mode=1#tab-1>

Tallberg Broman, I. (2010). Svensk förskola: Ett kvalitetsbegrepp. I B. Riddersporre & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap i förskolan* (ss.21–38). Stockholm: Natur & Kultur.

UNESCO (2008). *Riktlinjer för inkludering: Att garantera tillgång till Utbildning för alla*. <http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/09/Riktlinjer-för-inkludering-att-garantera-tillgång-till-utbildning-för-alla.-Del-1-inlaga.pdf>

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Weglarz-Ward, J. M., Santos R. M. & Timmer, J. (2019). Factors that support and hinder including infants with disabilities in child care. *Early Childhood Education Journal*, 47(2). 163–173. doi: 10.1007/s10643-018-0900-3

Bilaga 1 Missivbrev

Missivbrev - Information om studie kring pedagogers förutsättningar och tankar kring arbetet med barn i behov av stöd.



Genom detta missivbrev undrar vi om du skulle vilja delta i vår undersökning?

Vi är två studenter, Anna Fäldt och Linda Selander, som studerar förskolläraryrket, termin sju, vid Mälardalens högskola i Eskilstuna. Vi läser nu kursen självständigt arbete där vi ska skriva vår examensuppsats. Syftet med studien är att undersöka pedagogers erfarenheter kring sitt arbete med barn i behov av stöd, samt vilka förutsättningar pedagogerna uppfattar att de ges för att kunna arbeta inkluderande med alla barn. Studien kommer följaktligen vara fokuserad på era egna tankar, beskrivningar och reflektioner kring de villkor ni har för att arbeta inkluderande med barn i behov av stöd. Vi vill med studien därför undersöka om pedagogerna upplever att de får rätt förutsättningar för att kunna möta målen i förskolans läroplan kring inkludering och en skola för alla, samt vad de gör för att lyckas med detta uppdrag.

Vi kommer att använda intervju som metod. Vi beräknar att intervjun tar max 45 minuter i anspråk. Vi utför intervjun på plats på eran förskola, alternativt över skype eller zoom. När vi har genomfört intervjuerna kommer de att transkriberas och analysera utifrån tidigare forskning, litteratur och teori. Det är endast vi två som skriver arbetet som kommer att ha tillgång till intervjusvaren, som efter analysen kommer att raderas. Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst avbryta din medverkan utan motivering eller negativa konsekvenser. Du som informant kommer inte att nämnas vid namn. Du kommer vara anonym och tilldelas ett fiktivt namn i studien. Svaren kommer alltså inte kunna kopplas till dig som person, din arbetsplats eller ort. Alla uppgifter som samlas in kommer endast användas i studiesyfte. Du får, om du önskar, ta del av resultaten och den färdiga studien, som kommer att presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens högskola och som i sin slutversion läggs ut på databasen Diva.

Stort tack för ditt deltagande!

Med vänliga hälsningar Anna Fäldt och Linda Selander, Vingåker och Fellingsbro
2020-04-06

Kontaktuppgifter

Linda Selander, lsr17001@student.mdh.se , 070-376 84 29

Anna Fäldt, aft17001@student.mdh.se , 070-448 75 73

Handledare Erik Hjulström, erik.hjulstrom@mdh.se

Jag samtycker till att delta i studien

Namn.....

Datum.....

Träffas vi inte fysiskt ber vi att du genom ditt svar på mejlen samtycker till att delta i studien, detta med namn, ort och datum.

Bilaga 2 Intervjuguide som lämnades till respondenterna

Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

Vad har du för utbildning?

Ålder?

Antal år som verksam inom förskolan?

Tidigare yrkeserfarenhet?

Förekommer det barn i behov av stöd i din nuvarande barngrupp?

Teman

Perspektiv på barnet

-Vi har upplevt att det blir allt fler barn som behöver någon form av extra stöd i förskolan. Hur ser du på barn som behöver stöd och hur tycker du att de skiljer sig från andra barn?

-Hur ser du på diagnoser av barn?

-Vad tycker du kännetecknar att ett barn behöver någon form av extra stöd?

Förhållningssätt och arbetsmetoder

- Hur tänker du kring ett inkluderande arbetssätt utifrån barn i behov av stöd? Skiljer det sig från andra barn?

- Hur arbetar ni inkluderande på eran förskola?

- Finns det en samsyn och ett gemensamt förhållningssätt kring ämnet i arbetslaget kring de anpassningar som eventuellt behöver göras?

Ramar och förutsättningar

Upplever du att ni har fått rätt förutsättningar för att kunna arbeta inkluderande med alla barn?

Vilka förutsättningar tycker du ger dig ett bra stöd i verksamheten?

Vilka förutsättningar skapar svårigheter och hinder?

Vad har du fått för kompetensutveckling som är relaterat till att arbeta med barn som behöver någon form av extra stöd? Upplever du att den har varit ett stöd för dig i praktiken?

Tack för att du tog dig tid att delta i vår studie.