

Examensarbete

Förskollärodbildningen 210 hp



Är förskolan en plats för alla barn?

- Pedagogers tal om arbetet med barn i behov av särskilt stöd i förskolan.

Examensarbete 15 hp

Halmstad 2018-07-12

Pernilla Malmqvist och Josefin Reimertz

Abstrakt

Problemområdet i föreliggande studie utgår från att tidigare forskning belyser förskolepersonalens osäkerhet i deras arbete med barn i behov av särskilt stöd samt att det finns en avsaknad i tidigare forskning om vilka tolkningsrepertoarer som framträder i förskolepersonalens tal inom området barn i behov av särskilt stöd. Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger i förskolan talar om arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Utifrån syftet konkretiseras följande forskningsfråga: vilka tolkningsrepertoarer framträder under fokusgruppssamtal i pedagogers resonemang om sitt arbete med barn i behov av särskilt stöd och hur resonerar pedagogerna om dessa barn som deltagare i barngruppen? Syfte och forskningsfråga besvarades genom tre stycken fokusgruppssamtal med sammanlagt tio pedagoger från tre olika förskolor i södra Sverige. Studien tar avstamp i det socialkonstruktionistiska perspektivet. Vi har använt oss av diskurspsykologi som analysmetod, med analysverktygen *tolkningsrepertoar*, *kategorisering* och *retorik*. Det framträder i resultatet genom pedagogernas tal tolkningsrepertoarer vilka härleds till att specialpedagogiska hjälpmedel är av betydelse för att arbetet med barn i behov av särskilt stöd ska underlättas. Vidare resonerar pedagogerna om tiden som en bristvara i förskolan vilket medför att pedagogerna känner sig otillräckliga i sitt arbete. Slutligen resonerar pedagogerna om att barns olikheter ses som en berikande tillgång till barngruppen men även för hela verksamheten. Resultatet i föreliggande studie bidrar till en ökad kunskap om hur pedagoger talar om arbetet med barn i behov av särskilt stöd vilket är av betydelse för verksamma pedagoger men även för studenter som läser pedagogik för att det ger möjlighet till nya reflektioner.

Nyckelord

Tolkningsrepertoar, kategorisering, retorik, socialkonstruktionism, barn i behov av särskilt stöd, delaktiga i barngrupp, förskola, pedagoger

Förord

Vi vill börja med att rikta ett stort tack till de medverkande pedagogerna som deltog i fokusgruppssamtalen, utan er hade studien inte gått att genomföra. Vi vill även tacka våra fantastiska familjer för allt uppmuntrande stöd som de gett oss. Fortsättningsvis vill vi tacka varandra för ett gott samarbete med mycket kaffedrickande och en arbetsfördelning där vi båda två tagit ett jämlikt ansvar.

Vi ser nu fram emot att få tillbaka våra liv igen.

// Pernilla Malmqvist & Josefin Reimertz

Halmstad 2018-07-12

1. Inledning.....	1
1.1 Syfte och forskningsfrågor.....	2
2. Tidigare forskning	2
2.1 Pedagogers resonemang om att bemöta barn i behov av särskilt stöd.....	2
2.1.1 Sammanfattning.....	3
2.2 Betydelsen av pedagogers erfarenheter.....	4
2.2.1 Sammanfattning.....	5
2.3 Barnens inflytande på andra barn.....	6
2.3.1 Sammanfattning.....	7
3. Teoretisk utgångspunkt	7
3.1 Diskursanalys	8
4. Metod	8
4.1 Urval	9
4.2 Fokusgruppssamtal	9
4.3 Etiska ställningstaganden	10
4.4 Tillvägagångssätt	11
4.5 Transkribering	11
4.6 Diskurspsykologi	12
4.7 Analysverktyg.....	12
4.7.1 Tolkningsrepertoar	13
4.7.2 Kategorisering.....	14
4.7.3 Retorik	14
4.8 Analysprocess	15
4.9 Studiens tillförlitlighet	15
5. Resultat och analys	16
5.1 Särskilt stöd i form av extra resurser.....	16
5.1.2 Sammanfattning.....	21
5.2 Känslan av otillräcklighet.....	22
5.2.1 Sammanfattning.....	24
5.3 Olikheter som en tillgång.....	24
5.3.1 Sammanfattning.....	26
6. Diskussion.....	27
6.1 Särskilt stöd i form av extra resurser.....	27
6.2 Känslan av otillräcklighet.....	29
6.3 Olikheter som en tillgång.....	30
6.4 Slutsats	31
7. Metoddiskussion	32
8. Didaktiska implikationer	34
9. Vidare forskning.....	34
10. REFERENSER.....	35
11. Bilagor	41
11. 1 Intervjuguide	41
11. 2 Informations- och samtyckesbrev	42

1. Inledning

Antal barn som är i behov av särskilt stöd i förskolan beräknades 2010 utgöra cirka 20 % i varje barngrupp (Skolverket, 2017). Här blir det essentiellt att verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan och ta hänsyn till det enskilda barnets behov och förutsättningar (Skolverket, 2016). Med detta ställs förskolepersonalens pedagogiska arbete till det yttersta för att kunna tillgodose alla barns behov och för att barnen ska få förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle (Skolverket, 2016).

I föreliggande studie kommer begreppet *barn i behov av särskilt stöd* användas, begreppet utgår från Isakssons (2009) definition, barn som är i behov av extra resurser i form av stödinsatser och hjälpmedel som är anpassade efter barnets behov samt barn med funktionsnedsättningar inom förskolans verksamhet.

Tidigare forskning som Linikko (2009) presenterar belyser att ett visst antal pedagoger i Sverige har uttryckt sin osäkerhet i sitt agerande och bemötande av barn i behov av särskilt stöd. Detta påvisar även tidigare internationell forskning som bland annat lyfter fram att vissa pedagoger anser sig sakna kunskap och utbildning för att känna sig trygga i sitt arbete med dessa barn (Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu & İşcen, 2014; Lee, Yeng, Tracey & Barker, 2015). Därför finner vi det intressant att studera hur förskolans personal talar om sitt arbete med barn i behov av särskilt stöd. Boréus (2015) förklarar att inom socialkonstruktionismen så ses språket som en social konstruktion som därmed blir handlingsbärande. Med utgångspunkt i socialkonstruktionismen kommer vi att genomföra fokusgruppssamtal med personal som arbetar inom förskolans verksamhet för att synliggöra vilka tolkningsrepertoarer som träder fram i deras språk i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Vi vill även synliggöra huruvida, och i så fall på vilket sätt, personalen anser att barnen blir en tillgång i barngruppen. Det är därför av intresse att få höra vad som framträder i personalens tal om huruvida barnen kan vara en tillgång för varandras lärande- om och i så fall hur barnen med behov av särskilt stöd eventuellt kan bidra till en fördelaktig utveckling för de andra barnens lärande och tvärtom. Med begreppet tolkningsrepertoar menar vi de olika sätt språket används på, vilka begrepp och beskrivningar som framträder och hur samtalen framställs i sociala handlingar (Wetherell & Potter, 1992 refereras i Boréus, 2015). Eftersom tidigare forskning bland annat belyser förskolepersonalens osäkerhet i deras arbete med barn i behov av särskilt stöd finner vi detta som ett intressant område att undersöka. Vi

har även uppmärksammat att det finns en avsaknad i tidigare forskning om vilka tolkningsrepertoarer som framträder i förskolepersonalens tal inom området barn i behov av särskilt stöd. Därav finner vi det intressant att belysa de tolkningsrepertoarer som framträder i personalens tal.

Med föreliggande studie vill vi upplysa verksamma pedagoger i förskolan men även studenter som läser pedagogik om vilka tolkningsrepertoarer som framträder i fokusgruppssamtal, vilka är av betydelse för att verksamheten ska ges möjlighet att utvecklas utifrån deltagarnas talade erfarenheter.

Fortsättningsvis i studien kommer förskolans personal oberoende av pedagogisk utbildning att benämnas som pedagoger vilka vi avser de personer som arbetar aktivt i barngrupp och som alla kan bidra med någon erfarenhetsutveckling.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Det problemområde som nämnts här ovan mynnar ut i vårt syfte. *Syftet* är att undersöka hur pedagoger i förskolan talar om arbetet med barn i behov av särskilt stöd.

- Vilka tolkningsrepertoarer framträder under fokusgruppssamtal i pedagogers resonemang om sitt arbete med barn i behov av särskilt stöd och hur resonerar pedagogerna om dessa barn som deltagare i barngruppen?

2. Tidigare forskning

Här nedan kommer tidigare forskning att presenteras som har betydelse för vår studie. Utifrån forskningen har vi skapat tre olika teman. Första temat berör *2.1 Pedagogers resonemang om att bemöta barn i behov av särskilt stöd*. Andra temat berör *2.2 Betydelsen av pedagogers erfarenheter*, och tredje temat berör *2.3 Barnens inflytande på andra barn*.

2.1 Pedagogers resonemang om att bemöta barn i behov av särskilt stöd

I Lee, Yeung, Tracey och Barkers (2015) studie framträdde det att pedagogernas tankegångar skilde sig beroende på barnets behov av särskilt stöd då pedagogerna upplevde sig sakna kunskap om hur de skulle bemöta barnen på ett lämpligt sätt. Pedagogerna ansåg även att det var lättast att bemöta barn med tal och språksvårigheter. Barn med andra diagnoser som exempelvis ADHD, fysiska funktionshinder eller autismdiagnoser uttalade pedagogerna att det skulle vara svårare att bemöta. Detta till skillnad från Linikko (2009) som i sin avhandling

kom fram till att pedagogerna kunde uppleva en lättnad när barn som vistades i barngrupperna blev diagnostiserade med exempelvis autismdiagnos. Detta för att tidspressen för pedagogens del släppte något vad gäller förskolans strävansmål ur läroplanen, med diagnosen upplevde pedagogerna att det blev möjligt att ge barnet mer tid. Å andra sidan skriver Lindqvist och Nilholm (2013) att de pedagoger som arbetade i förskolan ansåg att en diagnos på barnet inte var nödvändig. Däremot ansåg lärarna i grundskolans yngre år att en diagnos på barnet var behjälplig för att kunna anpassa undervisningen.

Lutz (2006) har i sin avhandling riktat sig till förskolan och hur pedagogerna ansöker om extra resurser till barn i behov av särskilt stöd. Det framträdde att dessa ansökningar styrs av den ekonomiska utdelningen som fastställs av högre nivåer inom kommunen. Ett av resultaten Lutz (2006) såg i ansökningarna var att pedagogernas syfte med ansökan om extra resurs till enskilda barn var att kunna exkludera barnet ur barngruppen för att kunna erbjuda individuell träning. Isakssons (2009) resultat riktar sig likt Lindqvist och Nilholm (2013) mot de yngre åldrarna i skolan, men Isaksson menar att lärarna ansåg att svårigheterna låg främst hos barnet själv och därmed blev den stödinsats som sattes in för att hjälpa barnet särskild färdighetsträning som var anpassat specifikt för individen. Dessa stödinsatser utfördes främst av speciallärare då de ordinarie lärarna ansåg sig sakna kunskapen om särskilda stödinsatser.

I Nutbrown och Cloughs (2004) studie finns en viss likhet med Linikkos (2009) resultat, det vill säga att ett flertal pedagoger i Nutbrown och Cloughs (2004) studie som ansåg att barn i behov av särskilt stöd alltid skulle få vara med i barngrupperna, men att det krävs mer resurser för dessa barn vilket kan ges i form av mer tid vilket ger pedagogen möjlighet att möta barnet där det befinner sig i sin utveckling. Dock så förekom det meningsskiljaktigheter i resultatet då en del av de medverkande pedagogerna ansåg att barn i behov av särskilt stöd kan vara en störande faktor för andra barn i barngruppen.

2.1.1 Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar ovanstående forskning på pedagogernas resonemang om att bemöta barn i behov av särskilt stöd vilket får betydelse för föreliggande studie då den berör vårt valda forskningsområde samt att den ger oss möjlighet att diskutera studiens syfte men även bidra med kunskap som kan ligga till grund inför vårt arbete med att studera vår forskningsfråga om vilka tolkningsrepertoarer som framträder i pedagogernas tal. I Lee, Yeung, Tracey och Barkers (2015) studie har pedagoger uttryckt att de upplevt det svårt att bemöta barn i behov av särskilt stöd på ett lämpligt sätt samt att pedagoger har uttryckt att det

är lättare att bemöta barn med lättare diagnoser som tal och språksvårigheter, till skillnad från Linikko (2009) samt Lindqvist och Nilholm (2013) som kommit fram till att pedagoger i förskolan och skolan för de yngre åldrarna ansåg det lättare att arbeta med de barn som fått exempelvis autismdiagnos. I Isakssons (2009) studie ansåg en del av pedagogerna att svårigheterna som barnet uppvisade främst var barnets egna fel. I Nutbrown och Cloughs (2004) forskning har de kommit fram till att pedagoger ansåg att alla barn oavsett sin diagnos skulle få vara med i barngruppen men att det krävdes mer resurser för att verkställa det, detta till skillnad mot vad Lutz (2006) kom fram till, att pedagogerna ansökte om extra resurser för att kunna exkludera det enskilda barnet ur barngruppen för att kunna erbjuda individuell träning.

2.2 Betydelsen av pedagogers erfarenheter

Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu och İşcen (2014) kom i sin studie fram till att ett flertal pedagoger som arbetade på förskolor där det fanns barn med särskilda behov ansåg sig inneha för lite kunskaper för att känna sig trygga i sitt arbete med barn i behov av särskilt stöd. För att öka sin kunskap önskade pedagogerna hjälp av specialpedagoger för att få vägledning till att kunna anpassa aktiviteterna för att bemöta alla barn utefter deras behov. Dias och Cadime (2016) belyser däremot i sin studie att pedagogers utbildning inte väger tyngre än erfarenhet och de pedagoger med tidigare erfarenheter av barn med särskilt stöd visade en positiv inställning till att dessa barn skulle få vara med i barngruppen, utbildningen visade inte på någon skillnad till pedagogers bemötande mot barn som behövde särskilt behov av stöd. Även Nutbrown och Clough (2004) belyser vikten av pedagogens erfarenhet då de pedagoger i studien som endast hade erfarenhet av att arbeta med barn i behov av särskilt stöd visade på en positiv inställning till att barnen skulle få vara med i barngruppen och såg dessa barn likvärdiga med andra barn. Galis och Tanner (1995) har likt Dias och Cadime (2016) kommit fram till i sin studie att ju mer erfarenhet en pedagog har desto lättare har den för att anpassa sin verksamhet utefter barngruppen och specifika barns behov än vad en nyexaminerad pedagog har.

Olsson (2016) belyser vikten av flerpartssamtal. I resultatet framträdde det att pedagogerna som deltog i studien förändrade sin pedagogiska syn allt efter som erfarenheter utbyttes med andra pedagoger i gruppsamtal, pedagogernas förhållningssätt vidgades. Pramling Samuelsson (2010) understryker att den professionella pedagogen måste se vart barnet befinner sig i vardagens situationer vilket möjligen kan underlättas med hjälp av pedagogens tidigare erfarenheter.

I Melins (2013) avhandling undersöktes pedagogers arbete med barn i behov av särskilt stöd. Studien utfördes på fyra förskolor i Sverige där resultatet skilde sig. Endast en av de fyra förskolorna i studien jämställde barn i behov av särskilt stöd med de andra barnen i gruppen där pedagogerna såg alla barn som jämställda. Verksamheten planerades och anpassades till alla barn oavsett behov för att skapa samspel och sociala sammanhang i de gemensamma aktiviteterna, på så vis blev alla barn delaktiga i verksamheten och sågs som en enskild individ där diagnosen inte styrde pedagogernas syn på barnet. De andra förskolorna planerade aktiviteterna på ett sådant sätt att barnen med särskilt stöd kunde vara delaktiga men med anpassning utefter barnets diagnos, detta innebar att fokus hamnade mer på diagnosen än på individen själv. Gülay och Önders (2013) framhävde tydligt i sin studie likt Melin att arbetet i förskolan är essentiellt för barnens delaktighet. Vidare förklarar Gülay och Önders att det är av vikt i pedagogernas arbete att tidigt lägga grunden för hur man är en bra vän då de menar att det är i förskolan som kamratrelationer börjar. Detta arbete blir möjligt genom att planera verksamheten och anpassa den till alla barn oavsett behov. Däremot lyfter Thornberg (2006) en problematik i sin avhandling där syftet var att bidra med kunskap om hur lärare ser på och förstår uppdraget att möta och behandla alla elever på ett likvärdigt sätt oavsett individens behov, förmåga och bakgrund. I resultatet framträdde det att lärarna som medverkade genom fokussamtal berörde ett dilemmaområde angående det enskilda barnets behov kontra barngruppens, ur vems perspektiv skall skolan se? Skall det enskilda barnets behov gå före gruppens? Eller är det i huvudsak gruppens behov som skolan skall tillmötesgå? Lärarna i samtalet uttrycker en strävan att vilja tillgodose varje barns behov, att ordna det så bra som möjligt för alla.

2.2.1 Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar ovanstående forskning på betydelsen av pedagogers erfarenheter vilket får betydelse för föreliggande studie då den berör vårt valda forskningsområde samt att den ger oss möjlighet att diskutera studiens syfte men även bidra med kunskap som kan ligga till grund inför vårt arbete med att studera vår forskningsfråga om vilka tolkningsrepertoarer som framträder i pedagogernas tal. Desto mer erfarenhet som pedagogen erhöll, ett desto mer öppet förhållningssätt mot barnen som behövde särskilt stöd uppvisade de. Pedagogerna ställde sig mer positiva till att ha med alla barn i barngrupperna och de hade lättare för att anpassa sin verksamhet till alla barn (Galis & Tanner, 1995; Nutbrown & Clough, 2004; Dias & Cadime, 2016). I Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu och İşcens (2014) studie uppvisade den pedagog med minst erfarenhet ett lika positivt förhållningssätt som den

pedagog med längst erfarenhet. En liten andel ansåg dock att de saknade kunskap om barn i behov av särskilt stöd, vilket går emot vad Pramling Samuelsson (2010) anser. Den professionella pedagogen måste se vart barnet befinner sig i sin progression för att kunna fånga upp barnet i sin utveckling. Vidare tar Olsson (2016) upp vikten av samtal mellan pedagoger där erfarenheterna utbyts. Fortsättningsvis förklarar Thornberg (2006), Melin (2013) samt Gülay och Önders (2013) att ett medvetet arbetssätt där pedagogen ser den enskilda individen är essentiellt för att barnet ska utvecklas som individ i sociala sammanhang.

2.3 Barnens inflytande på andra barn

För att ett gynnsamt klimat ska uppstå i barngruppen menar Arafa Salem (2013) att pedagogernas inställning till alla barns deltagande oavsett om barnet är i behov av särskilt stöd eller ej är avgörande för detta. Visar pedagogen på en negativ inställning till allas deltagande tar barngruppen efter detta, visar pedagogen en positiv inställning till allas deltagande inverkar även detta på barngruppen. Detta påvisas även i Galis och Tanners (1995) resultat att majoriteten av pedagogerna ansåg att barn i behov av särskilt stöd skulle vara delaktiga i barngruppen samt att dessa pedagoger ansåg att det var gynnsamt för de andra barnens lärande. Det fanns en positiv koppling mellan barns kontakt med tidigare erfarenhet av personer med behov av särskilt stöd i olika sammanhang och deras inställning mot jämnåriga med behov av särskilt stöd, detta framträder i Kwon, Hong och Jeans (2016) studie. Barn som tidigt kommer i kontakt med personer i behov av särskilt stöd i sitt dagliga liv visade sig ha en positivare inställning till kamrater med särskilt stöd (Ibid). Även Ogelman och Secer (2012) såg positiva effekter i sin studie hos barn med normal utveckling som medverkade i barngruppen där barn i behov av särskilt stöd var delaktiga. Barnen blev mer öppna för att lära sig nya saker och visade empati, mer tolerans och förståelse till sina kamrater som behövde extra stöd. Däremot visar Nutbrown och Cloughs (2004) studie att en del pedagoger ansåg att barn med speciella behov inte skulle vara inkluderade alls för att dessa barn kan göra stämningen otrivsamt för de andra barnen i gruppen. Rafferty och Griffin (2005) har likt Ogelman och Secer (2012) kommit fram till att barn som inte är i behov av särskilt stöd uppvisar en större medvetenhet kring andra människors behov, de blir mer accepterande mot mänskliga skillnader, de blir mer lyhörda och hjälpsamma mot andra barn samt att de får mindre fördomar när de barn som är i behov av särskilt stöd ingår i barngrupperna. Däremot kunde Van Hooser (2009) som gjorde en jämförelse mellan två skolor i England se en skillnad på den skolan som endast hade inkluderande undervisning.

Där talade barn utan funktionsnedsättning inte så väl om barn med funktionsnedsättningar till skillnad mot den andra skolan som hade både inkluderande och icke-inkluderande undervisning.

2.3.1 Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar ovanstående forskning på barnens inflytande på andra barn vilket får betydelse för föreliggande studie då den berör vårt valda forskningsområde men även en del av vår forskningsfråga vilket ger oss möjlighet att undersöka hur pedagoger talar om barn i behov av särskilt stöd som deltagare i barngruppen. Forskningen visar att pedagogers inställning är avgörande för barngruppens attityd kring barn i behov av särskilt stöd (Galis & Tanners, 1995; Arafa Salem, 2013). Vidare visar Kwon, Hong och Jeans (2016) forskning att barn som är i behov av särskilt stöd bidrar med ett positivt inflytande hos barn utan behov av särskilt stöd när de är delaktiga i barngruppen. Barn som inte är i behov av särskilt stöd blir mer tolererande och mer hjälpsamma mot andra människor (Rafferty & Griffin, 2005; Ogelman & Secer, 2012). Dock finns en minoritet som anser att barn i behov av särskilt stöd kan vara störande för barn med normal utveckling samt att dessa barn talar illa om de barn i behov av särskilt stöd (Nutbrown & Clough, 2004; Van Hooser, 2009).

3. Teoretisk utgångspunkt

Studiens teoretiska utgångspunkt är socialkonstruktionism då *syftet* är att undersöka hur pedagoger i förskolan talar om arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Vi finner därför socialkonstruktionismen som användbar i kombination med diskursanalysen med ett diskurspsykologiskt angreppssätt för att kunna analysera vårt empiriska material då språket har en bärande roll inom detta perspektiv.

Socialkonstruktionismen innebär att sociala händelser som språket och dess mening är något som individen kontinuerligt använder (Bryman, 2011). Burr (2003) förklarar att språket är konstant föränderligt och beroende av den kontext det pågår i och därmed blir språket socialkonstruktionismens kärna. Vidare belyser Burr (2003) att människan bör ha ett kritiskt förhållningsätt till något hon själv anser är självklar kunskap. Detta innebär att det är nödvändigt att inta ett kritiskt förhållningsätt mot det förgivettagna för att kunna förstå världen men även sig själv. Detta innebär även att de kategoriseringar människan gör av verkligheten inte nödvändigtvis är den rätta sanningen. Sambandet mellan kunskap och sociala processer, i de sociala samband som människan ingår i skapas och bevaras uppfattningar om världen och genom den sociala interaktionen mellan människor skapas

gemensamma sanningar. Samband mellan kunskap och social handling, det vill säga människors olika uppfattningar om hur världen ser ut, skapar olika former av handlingar som för vissa anses naturliga och för andra otänkbara, detta genererar i sin tur sociala konsekvenser (Winther Jørgensen & Phillips, 2000; Burr, 2003). För att analysera och problematisera utifrån en socialkonstruktionistisk ansats det empiriska materialet för föreliggande studie används med fördel analysmetoden diskursanalys (se vidare 3.1, *diskursanalys*).

3.1 Diskursanalys

Diskursanalysen har som utgångspunkt att med språkets hjälp dela in och ge uttryck åt omvärlden, vilket innebär hur vi talar om händelser och vilka erfarenheter vi i övrigt utvecklar kring dem, samt hur de påverkar våra föreställningar, därav blir språket handlingsbärande (Boréus, 2015). Bergström och Boréus (2012) förklarar språket och dess användning som essentiellt och intentionen är att identifiera hur det talas om händelser och hur vi i själva verket agerar kring dessa. Vidare hävdar Bergström och Boréus att användandet av språket är en social handling då språket växer fram i ett socialt sammanhang, därav gör diskursanalysen det möjligt att undersöka förhållanden mellan individer och gruppkonstellationer.

Eftersom föreliggande studie åsyftar att undersöka olika pedagogers tal blir intentionen därför att analysera de uttalanden som utgör det empiriska materialet för att illuminera pedagogernas förhållningssätt. Studien har även utgått från ett färre antal deltagare varav diskurspsykologin blir ett lämpligt angreppssätt, då den inriktar sig på mindre språkliga sammanhang där ett färre antal personer deltar och resonerar tillsammans (Winther Jørgensen & Phillips, 2000) se vidare beskrivning i 4.6 *Diskurspsykologi*.

4. Metod

Här kommer vi att presentera val av metod. Vi har valt att genomföra en kvalitativ studie vilket enligt Bryman (2011) innebär att fokus ligger på ord hellre än på siffror som utgör kvantitativa mätbara studier. Därav anser vi att socialkonstruktionismen passar väl in som vår valda teoretiska utgångspunkt eftersom vi är intresserade av att undersöka det talade språket då *syftet* är att undersöka hur pedagoger i förskolan talar om arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Därmed blir socialkonstruktionismen relevant för föreliggande studie då det inom detta perspektiv förklaras som att sociala händelser som språket och dess mening är något som individen kontinuerligt använder (Bryman, 2011). För att synliggöra språket som

social händelse kommer fokusgruppssamtal att användas som vår kvalitativa metod då samband mellan kunskap och sociala processer anses essentiellt inom socialkonstruktionismen. Detta innebär att i de sociala samband som människan ingår i skapas och bevaras uppfattningar om världen och genom den sociala interaktionen mellan människor skapas gemensamma sanningar (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Vidare i detta avsnitt presenteras *4.1 urval*, *4.2 fokusgruppssamtal*, *4.3 etiska ställningstaganden*, *4.4 tillvägagångssätt*, *4.5 transkribering*, *4.6 diskurspsykologi*, *4.7 analysverktyg*, *4.8 analysprocess* och *4.9 studiens tillförlitlighet*.

4.1 Urval

Vi har använt oss av ett målinriktat urval vilket innebär att deltagare inte är slumpmässigt utvalda utan de tillhör en målgrupp som är relevanta för vår studie (Bryman, 2011). Detta innebär att vi tog kontakt med tre förskolor i södra Sverige för att genomföra tre skilda fokusgruppssamtal där pedagogerna som medverkade talade om arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Sammanlagt deltog tio pedagoger under de tre olika samtalen. De olika fokusgruppssamtalen ägde rum på pedagogernas respektive förskolor vilket innebär att deltagarna var från samma förskola där pedagogerna som medverkade i de olika fokusgruppssamtalen var bekanta med varandra och miljön där samtalen ägde rum, detta menar Dahlin-Ivanoff (2015) får deltagarna att känna sig mer bekväma och de vågar därför dela med sig av sina erfarenheter, tankar och känslor.

Till föreliggande studie valde vi att både förskollärare och barnskötare skulle medverka i fokusgruppssamtalen då de oberoende av sin utbildning är aktiva i barngruppen, det ska dock tilläggas att de barnskötare som deltog har många års erfarenhet samt specificerad utbildning inom området. Oavsett med eller utan utbildning hos pedagogerna besitter alla sin egna kunskap och erfarenhet (Palla, 2009).

4.2 Fokusgruppssamtal

Enligt Dahlin-Ivanoff (2015) skapar fokusgruppssamtal möjlighet för de deltagande att utbyta erfarenheter och diskutera kring ett ämne på ett fokuserat sätt. På detta sätt skapas möjlighet för de deltagande att utöka sina tankar och få till sig nya arbetssätt eftersom samspelet mellan deltagarna genererar ny kunskap. Med utgångspunkt i det socialkonstruktionistiska perspektivet finner vi det därför relevant för vår studie att använda oss av fokusgruppssamtal eftersom ett angreppssätt inom socialkonstruktionismen innefattar ett samband mellan kunskap och sociala processer där sociala samband som människan deltar i skapas och

behåller uppfattningarna om världen, och genom de sociala sambanden skapas gemensamma sanningar (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Vidare belyser Palla (2009) att det är gynnsamt att reflektera tillsammans i arbetslaget för att utbyta och utveckla ny kunskap. Detta är ett sätt för att skapa en god grund för att ta tillvara på varandras kompetens och att på ett ultimt sätt kunna möta alla barn i förskolan. Bryman (2011) förklarar att fokusgruppssamtal med fördel kan användas för att få djupare och mer verklighetstroga svar från deltagarna då de både reflekterar och resonerar tillsammans. För vår del innebar det att samtalen fördes kring öppna diskussionsfrågor (*se 11,1 Intervjuguide*) där vi som samtalsledare ställde frågorna till deltagarna för att sedan kunna analysera pedagogernas resonemang kring arbetet med barn i behov av särskilt stöd då samtalen gav möjlighet att utforska vilka olika tolkningsrepertoarer som framträdde i pedagogernas tal.

4.3 Etiska ställningstaganden

I föreliggande studie har vi tagit hänsyn till Vetenskapsrådets reviderade upplaga av de etiska forskningsprinciperna, *god forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2017). Men med anledning av att vi anser att de tidigare begreppen *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* är mer täckande väljer vi därför att benämna dem utifrån Vetenskapsrådet (2002).

Informationskravet innebar att deltagarna i fokusgruppssamtalet blev informerade angående studiens syfte. Detta skedde genom ett informationsbrev som mailades ut till förskolorna innan samtalen ägde rum samt att detta brev innehöll information om att deltagandet var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Samtyckeskravet innebar att vi endast genomförde samtal med personer som valt att delta frivilligt samt gett sitt skriftliga godkännande genom samtyckesblanketten (*se 11.2, Informations- och samtyckesbrev*). Bryman (2011) förespråkar att skriftligt samtycke kan underlätta ifall deltagarna vid ett senare tillfälle skulle ha något att invända vad gäller studien i helhet. Konfidentialitetskravet innebar att vi behandlade alla uppgifter om deltagarna på ett sådant sätt som gjorde att utomstående inte kunde identifiera deltagarnas uppgifter, alla namn i studien blev därav fingerade samt att materialet under arbetets gång förvarades oåtkomligt för utomstående. Nyttjandekravet innebar att de uppgifter som samlades in endast kom att användas av oss i vår studie (Johansson & Karlsson, 2013).

4.4 Tillvägagångssätt

Vi började med att kontakta tre olika förskolor i södra Sverige via telefon cirka fyra veckor innan fokusgruppssamtalen ägde rum. Vi efterfrågade tio pedagoger (minst en person från varje avdelning på de medverkande förskolorna) till de kommande samtalen varav tio pedagoger sedan deltog.

Vid första samtalet medverkade fyra pedagoger och två samtalsledare. När det första samtalet var genomfört transkriberade vi tillsammans datamaterialet. I det andra samtalet medverkade tre pedagoger och en samtalsledare och vid det tredje samtalet medverkade tre pedagoger och en samtalsledare. När samtal två och tre var genomförda träffades vi för att delge varandra datamaterialet som hade producerats på varsitt håll, detta för att båda skulle känna sig bekanta med materialet. Efter detta transkriberades datamaterialet tillsammans av oss.

Anledningen till att det endast medverkade en samtalsledare vid samtal två och tre var för att dessa förskolor kunde samma dag och samma tid varav att vi beslutade att dela upp oss. Vid den första kontakten som togs med förskolorna informerades vi om studiens syfte samt hur vi hade planerat att genomföra intervjuerna med pedagogerna, det vill säga genom ett fokusgruppssamtal. Några dagar innan samtalen ägde rum mailade vi ut ett informationsbrev (*se 11.2 Informations- och samtyckesbrev*) till vardera förskola där vi bland annat hade förklarat syftet med studien samt vilka etiska ställningstaganden vi utgått ifrån och vad de innebar.

För att dokumentera vårt empiriska material valde vi att använda oss av videodokumentation och ljudupptagning. Vi ser en fördel med att använda oss av dessa metoder då ljudupptagningen hjälper oss vid transkriberingarna men även analyserna av materialet. Vi har även valt att videdokumentera då detta underlättar för oss om deltagarna pratar i mun på varandra. Det gör det lättare att urskilja och fokusera på en röst så att vi hör vad och hur något sägs. Dokumentationsverktygen anses även passa in med vår vetenskapsteoretiska utgångspunkt då språket ses som handlingsbärande (Boréus, 2015). Bjørndal (2005) förklarar även fördelen med elektronisk dokumentation då detta går att återse flera gånger.

4.5 Transkribering

Enligt Bryman (2011) är det nästintill obligatoriskt att vid de studier som är fokuserade på det språkliga bruket nödvändigt att använda sig av transkribering som ett tillvägagångssätt för att det bland annat underlättar vid analysarbetet.

Dataproduktionen bestod av sammanlagt 98 minuter ljud och videoinspelning som transkriberats i 15 sidor text. Efter att vi först lyssnade och tittade igenom både ljud och filmupptagningarna skrev vi ner transkriptionerna ordagrant utifrån deltagarnas talspråk i ett Word-online dokument. Under tiden vi gick igenom vår dataproduktion pausade vi inspelningarna efter några ord för att hinna med och skriva, och vid de tillfällen som vi inte uppfattade direkt vad som sades spolade vi tillbaka i materialet och lyssnade igen. Det empiriska material som sedan valdes ut för analys speglas av det kunskapsintresse vi har och vi kan inte ställa oss neutrala till det material som väljs ut, därmed blir vi medproducenter för diskurserna i produktionen (Sjöberg, 2013; Fejes & Thornberg, 2015).

Vi valde att skriva ut orden i det empiriska materialet på ett ordagrant sätt för att underlätta läsbarheten för läsaren samt att använda oss av punkt och kommatecken, men vi valde dock att behålla "ljud" som *eh*, *å*, *ohh*. När vi upplevde i texten att det saknades ord som var av värde för att innehållet skulle förstås skrivs ordet in med *[]* runt om. Flertalet gånger användes "... " när kortare delar valts bort som inte ansågs relevanta (Bryman, 2011).

4.6 Diskurspsykologi

Enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) syftar diskurspsykologin till att undersöka mindre språkliga sammanhang vilket kommer att ske i vår studie genom de situerade fokusgruppssamtalen. Vi har valt att använda oss av diskurspsykologin då det är essentiellt hur människor kategoriserar andra människor då föreliggandes studies *syfte* är att undersöka hur pedagoger i förskolan talar om arbetet med barn i behov av särskilt stöd, vilket ger oss en möjlighet att synliggöra dessa kategoriseringar.

Diskurspsykologi beskrivs som att diskurser ständigt skapas i både enskilda och sociala sammanhang. Genom de olika diskurserna framträder och skapas det individualitet, sociala grupper och kategorier (Wetherell & Potter, 1992 refereras i Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Vidare förklarar Wetherell och Potter att i diskurspsykologin inriktas det på mindre specifika situationer där kommunikation och samspel sker. Inom diskurspsykologin ligger en stor tyngd på det aktiva språkbruket hos individen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Vi kommer fortsättningsvis att benämna de olika diskurser som genereras i olika sammanhang vid *tolkningsrepertoar*, se vidare förklaring i 4.7.1.

4.7 Analysverktyg

För att kunna analysera vårt empiriska material har vi utgått från en socialkonstruktionistisk ansats med inspiration av diskursanalysen och diskurspsykologin, då diskursanalysen

fokuserar på att användandet av språket är en social handling då språket växer fram i ett socialt sammanhang (Bergström & Boréus, 2012) och diskurspsykologin fokuserar på mindre specifika situationer där kommunikation och samspel sker (Wetherell & Potter, 1992 refereras i Winther Jørgensen & Phillips, 2000). För föreliggande studie användes diskurspsykologins analysverktyg *tolkningsrepertoar, kategorisering och retorik* för att kunna analysera det empiriska materialet utifrån syfte och forskningsfråga.

4.7.1 Tolkningsrepertoar

Wetherell & Potter förklarar att det vardagliga språket är aktivt och flexibelt och genom detta uppstod begreppet *tolkningsrepertoar* (Wetherell & Potter 1988 refereras i Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Begreppet *tolkningsrepertoar* förklaras som de olika sätt ett språkbruk används på, vilka begrepp och beskrivningar som framträder och hur samtalen framställs i sociala handlingar, det vill säga termer som anses brett urskiljningsbara och återkommande i samtalet (Wetherell & Potter, 1992 refereras i Boréus, 2015).

Detta analysverktyg gav oss möjlighet att besvara föreliggande studies forskningsfråga, vilka tolkningsrepertoarer framträder under fokusgruppsamtal i pedagogers resonemang om sitt arbete med barn i behov av särskilt stöd och hur resonerar pedagogerna om dessa barn som deltagare i barngruppen? Utifrån detta väljer vi tolkningsrepertoar som ett av våra analysverktyg då de fokusgruppsamtal vi genomförde anses vara en social praktik i mindre konstruktioner där specifika begrepp och beskrivningar synliggörs. Det handlar alltså inte om att bestämma om en repertoar är sann eller falsk utan det handlar om den sociala praktiken som studeras och analyseras för att synliggöra vilka repertoarer som konstrueras som sanna (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Här nedan visas exempel ur empirin på hur tolkningsrepertoarer användas i föreliggande studie.

Johanna: *"det är väl detta man aldrig fick säga när man pluggade på högskolan men tid, jag vill ha mer tid"*.

Åsa: *"ja mer tid och resurs"*.

Nina: *"Vi behöver tid framför allt för att planera vårt arbete"*.

I ovanstående utdrag ur empirin identifieras en tolkningsrepertoar som innefattar tid som en bristvara. Exemplet påvisar hur tre olika pedagoger talar om en gemensam nämnare som är återkommande under samtalet. I föreliggande studie har vi genom pedagogers tal kunnat synliggöra tolkningsrepertoarer vilka går att läsa vidare om i stycke 5. *Resultat och analys*.

4.7.2 Kategorisering

Wetherell och Potter som refereras i Winther Jørgensen och Phillips (2000) förklarar att talet är handlingsbärande och att det varierar utefter den sociala kontexten. Vidare förklaras det att analysen inte innebär att *kategorisera* människor utan att synliggöra vilka diskurser som skapas inom olika kategoriseringar då diskurser varierar i olika sociala kontexter. Eftersom språket är handlingsbärande och varierar i olika kontexter kan det uppstå olika diskurser i olika sammanhang. Vidare förklarar Holmberg (2010) begreppet *kategorisering* som något som sker dagligen och som visar på hur individen binder ihop och grupperar människor utifrån sin kunskap och förståelse för det som finns i världen. Genom det empiriska material som analyseras har kategoriseringar synliggjorts i pedagogernas tal i hur de grupperar människor utifrån sina kunskaper och förståelser. Här nedan visas exempel ur empirin på hur kategorisering används i föreliggande studie.

Karl: "*ja precis, vi hinner inte ta hand om 20 [barn] och se till individer med särskilda behov, inte i den längd man vill alltså.*"

I ovanstående utdrag ur empirin identifieras en kategorisering i Karls uttalande där han särskiljer barn med och utan särskilda behov då han säger *vi hinner inte ta hand om 20 och se till individer med särskilda behov* där ordet *och* blir det som påvisar särskiljningen. I föreliggande studie har vi genom pedagogers tal kunnat synliggöra kategoriseringar vilka går att läsa vidare om i stycke 5. *Resultat och analys*.

4.7.3 Retorik

Retorik ses som en argumentationsform men med vikten av ett försök att övertyga. Huvudsakligen är det de talade texterna som kan analyseras (Boréus & Bergström, 2012), vilket i vår studie är den transkription vi skrivit ner efter fokusgruppssamtalen för att kunna synliggöra vilka retoriska strategier som används i pedagogernas tal. Holmberg (2010) förklarar retorik inom diskurspsykologin, att det inte endast innefattar argumentation eller övertygelse, utan att det även innebär hur människan samspekar med andra människor och kommer fram till sin förståelse. Vidare förklarar Boréus och Bergström (2012) tre grundbegrepp vilka är *logos*, *ethos* och *pathos*. Logos innebär hur en människa försöker vädja till mottagarens förnuft och dennes förmåga att dra slutsatser. Ethos innebär hur människan som talar gestaltar sig och pathos innebär hur talaren framför sina känslor till mottagaren för att på detta sätt försöka övertyga dem. Dessa begrepp kommer att kunna synliggöras genom den talade texten i transkriptionen där vi tolkar deltagarnas uttalanden om hur de talar om

arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Även Holmberg (2010) förklarar att retoriken lägger vikten på *hur* man talar. Här nedan visas exempel ur empirin på hur en av de retoriska strategierna användas i föreliggande studie.

Ulrika: "... " *stöd och stöttning utav chefen som måste vara ganska förstående* "

I ovanstående utdrag ur empirin framträder den retoriska strategin pathos. När Ulrika säger ordet *måste* försöker hon övertyga deltagarna till att chefen måste förstå pedagogernas situation och arbete. I föreliggande studie har vi genom pedagogers tal kunnat synliggöra retoriska strategier vilka går att läsa vidare om i stycke 5. *Resultat och analys*.

4.8 Analysprocess

Fejes och Thornberg (2015) förklarar kvalitativ analys vilken innebär att forskaren anordnar sitt datamaterial och på ett organiserat sätt undersöker materialet genom att bryta ner, koda och söka efter mönster för att på detta sätt komma fram till ett resultat. Likt detta har vi analyserat vårt empiriska material. När all data var transkriberad skrevs den ut i pappersformat där vi tillsammans läste igenom samt lyssnade och tittade igenom ljud och filmdokumentationen samtidigt som vi hade papperstranskriptionen framför oss. Under tiden som vi läste och lyssnade synliggjordes olika tolkningsrepertoarer vilka redovisas i 5. *Resultat och analys*, detta utifrån återkommande begrepp som pedagogerna uttryckte under fokusgruppsamtalen. De upprepade begrepp som synliggjordes i transkriptionen är enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) kodade kategorier som synliggjordes när vi ett flertal gånger gick igenom datamaterialet. Därefter valde vi ut delar av materialet som var av betydelse för föreliggande studie vilket Rennstam och Wästerfors (2015) förklarar som en reducering av materialet då det anses omöjligt att presentera allt producerat material. Den utvalda empirin kom att analyseras utifrån studiens analysverktyg som redovisas i 4.7.1 *tolkningsrepertoar*, 4.7.2 *kategorisering* och 4.7.3 *retorik*.

4.9 Studiens tillförlitlighet

Bryman (2011) förklarar att en texts tillförlitlighet ökar genom att se till vissa specifika kännetecken som är av vikt för kvalitativ forskning, trovärdighet, överförbarhet och pålitlighet är de kännetecken som innefattas och som blir av relevans för föreliggande studie.

Bryman (2011) förklarar trovärdigheten som innefattar att forskarna återkopplar till de medverkande med studiens resultat. För föreliggande studie innebar detta en återkoppling till de medverkande pedagogerna från fokusgruppsamtalen där de fick ta del av resultatet.

Överförbarheten är hur pass väl studiens resultat kunde generaliseras till andra miljöer eller till en större population, det vill säga hur pass överförbart resultatet blir till en annan miljö. För föreliggande studie är vi medvetna om att resultatet inte är generaliserbart utan att det endast passar in i verksamheter med pedagogisk inriktning vilket vidare kommer att diskuteras i 7 *Metoddiskussion*. Att kritiskt granska våra metodval på ett transparent sätt samt att utförligt beskriva studien och de val som gjorts medför pålitlighet till texten (Ibid).

För att styrka föreliggande studies pålitlighet har vi redogjort i stycke 4.1 *urval*, 4.2 *fokusgruppsamtal*, 4.3 *etiska ställningstaganden*, 4.4 *tillvägagångssätt*, 4.5 *transkribering*, 4.6 *diskurspsykologi*, 4.7 *analysverktyg*, 4.8 *analysprocess* och 4.9 *studiens tillförlitlighet* där vi presenterat de urval som gjorts och argumenterat för våra val.

5. Resultat och analys

Syftet för föreliggande studie är att undersöka hur pedagoger i förskolan talar om arbetet med barn i behov av särskilt stöd. För att besvara syftet har följande forskningsfråga konkretiserats. Vilka tolkningsrepertoarer framträder under fokusgruppsamtal i pedagogers resonemang om sitt arbete med barn i behov av särskilt stöd och hur resonerar pedagogerna om dessa barn som deltagare i barngruppen?

Här nedan kommer vi att presentera resultatet från fokusgruppsamtalen. Resultaten presenteras i tre olika teman vilka har analyserats med stöd av analysverktygen tolkningsrepertoar, kategorisering och retorik (se 4.7.1 *tolkningsrepertoar*, 4.7.2 *kategorisering* och 4.7.3 *retorik*). I följande tema 5.1 *Särskilt stöd i form av extra resurser* presenteras tre empiriska utdrag. I tema 5.2 *Känslan av otillräcklighet* presenteras två empiriska utdrag. I tema 5.3 *Olikheter som en tillgång* presenteras två empiriska utdrag.

5.1 Särskilt stöd i form av extra resurser

Här nedan kommer tre empiriska utdrag att presenteras och analyseras. I utdrag ett diskuterar Åsa, Sara, Johanna och Pia betydelsen av specialpedagogiska hjälpmedel i förskolans verksamhet för att få hjälp i sitt arbete med barn i behov av särskilt stöd. I utdrag två diskuterar Ulrika, Mona och Lena förskolechefens och kommunens betydelse och inverkan för förskolan. I utdrag tre diskuterar Lena, Ulrika och Karl om politikernas oförståelse för förskolan.

Åsa säger "Vi har ju en specialpedagog som kommer och hjälper oss "...". Eller vad säger du Sara?" Sara förklarar "Ja precis det har vi. Och vad jag spontant tänkte är att man i

möjligaste mån jobbar mot hela gruppen". Vidare fortsätter Åsa "... " " vi fick övningar och hjälpmedel och det var ju alla som Sara säger, det gäller hela barngruppen vi gjorde de med". Johanna fortsätter "Så jobbar vi nu med, med hela barngruppen "...". Pia fortsätter "Ja de är jättebra, men som sagt det går ju ändå inte vidare alltid ändå men som sagt jag tycker det är jättebra det här, men det ja, kan fortfarande känna att det inte hjälper eller så ja, alltså vi har haft henne [specialpedagogen] men det blir inte så mycket mer än det".

När Åsa säger *vi har ju en specialpedagog som kommer och hjälper oss* instämmer de övriga deltagarna i diskussionen utom Pia som ställer sig något kritisk till specialpedagogens hjälp. När Åsa säger orden *vi och hjälper oss* framträder den retoriska strategin ethos i hur hon uttrycker sig och framställer därmed sig och arbetslaget som personer som tar emot hjälpmedel från specialpedagog. När hon säger *ju* visar detta på hur hon enligt pathos förstärker sitt yttrande och försöker övertyga de övriga deltagarna. När hon fortsätter med *eller vad säger du* blir detta en retorisk fråga likt logos där hon söker bekräftelse hos mottagaren som besvarar enligt den retoriska strategin logos där mottagaren bekräftar med att svara *ja precis det har vi*. När Sara säger *i möjligaste mån jobbar mot hela gruppen* visar det på hur hon framställer specialpedagogen som en positiv resurs då det ger dem möjlighet att tillhandahålla resurserna till hela gruppen. Då både Åsa och Johanna instämmer med att även de arbetar med specialpedagogens hjälpmedel mot hela barngruppen visar detta på hur de framställer de hjälpmedel som de får till sig som positiva i sitt arbete. I detta kan en kategorisering synliggöras då pedagogerna grupperar hela barngruppen som en grupp och arbetar med den utifrån den kunskap de får till sig från specialpedagogens hjälpmedel. Pia fortsätter samtalet genom att uttrycka sig enligt den retoriska strategin pathos vilket blir tydligt i hur hon uttalar sig när hon säger *ja de är jättebra, men som sagt det går ju ändå inte vidare alltid ändå men som sagt jag tycker det är jättebra det här*. Här synliggörs hur hon försöker framhäva sina känslor till de övriga deltagarna genom att försöka övertyga dem med att först lägga fram det positiva, sedan en kritik och för att sedan avsluta med något positivt igen. Det kan tänkas att i samtliga pedagogers uttalanden då de yttrar sig med *vi* kategoriserar de sig själva som en i arbetslaget där de ser en samhörighet mellan varandra. I stycket ovan identifieras en tolkningsrepertoar som innefattar specialpedagogiska hjälpmedel, hur pedagogerna anser sig ha hjälp av dessa resurser utifrån som hjälper dem att utveckla sitt arbete vidare med barn i behov av särskilt stöd.

I samtalet där pedagogerna diskuterade specialpedagogiska hjälpmedel som en hjälp till verksamheten övergår diskussionen till ett samtal om de högre befattningarna där chefens, kommunens och politikernas betydelse för förskolan diskuteras. Vi kan i diskussionen här

nedan se hur pedagogerna lägger över ansvaret från sig själva till de personer och högre instanser som innehar högre befattning än pedagogerna själva.

Ulrika förklarar "... "stöd och stöttning utav chefen som måste vara ganska förstående för vilket sätt vi ska använda oss av, men de kan ju innebära begränsningar också för arbetslaget och att eh chefen är medveten om att de kan innebära bekymmer men de kan ju också betyda fördelar att man visar på olikheter helt enkelt". Lena fortsätter "Ja, jag tycker det också, men samtidigt så tycker jag att man på kommunen hade kunnat va mer generösa med att ge extra ekonomiskt stöd om man verkligen har barn som behöver någon resurs "...". Så att jag kan ju tycka att man skulle satsa mer pengar på att ge ett tidigt stöd till dom barn som behöver de "...". Mona inflikar "de behövs mer resurser som kan sin sak "... ""

När Ulrika uttrycker sig med att det behövs *stöd och stöttning* av chefen samtycker Lena till hennes uttal med att svara *ja, jag tycker det också* men väljer att föra diskussionen vidare till en högre nivå där hon uttrycker att *kommunen* borde föreligga med *extra ekonomiskt stöd* för att förskolan ska kunna bistå med en resurs. Även Mona instämmer med det som Ulrika och Lena diskuterar när hon uttrycker *de behövs mer resurser*, men hon poängterar vikten av att resurserna kan sin sak. När Ulrika säger ordet *måste* använder hon sig av den retoriska strategin pathos och genom sitt bestämda tonfall försöker hon övertyga deltagarna till att chefen måste förstå pedagogernas situation och arbete. Chefen kategoriseras här som en betydelsefull person som står utanför arbetslaget men samtidigt som denne behövs som närvarande då denne besitter en högre befattning än vad pedagogerna gör. När Ulrika sedan fortsätter med att chefen *är medveten* synliggörs det hur Ulrika finner ett förtroende för denne, som en stöttepelare för att pedagogerna ska kunna genomföra sitt arbete. Vidare när Ulrika uttrycker *de kan innebära bekymmer men de kan ju också betyda fördelar* fortsätter hon enligt pathos att framföra sina känslor till deltagarna. I Lenas uttalande håller hon med Ulrika att chefen bär ett visst ansvar men med orden *men samtidigt* synliggörs det hur hon förflyttar diskussionen ytterligare till en högre nivå när hon talar om kommunen. När Lena fortsätter i samma mening med ordet *verkligen* blir det i denna kontext ett värdeord där vi tydligt kan se hur Lena framställer sitt tyckande enligt logos för att få de övriga deltagarna att inse att det är kommunen som bär det yttersta ansvaret för att resurser ska kunna tillsättas i förskolan. När Lena avslutningsvis fortsätter att uttrycka sig med *jag kan ju tycka att man skulle satsa mer pengar* poängterar hon återigen kommunens betydelse för det ekonomiska stödet och likt den retoriska strategin pathos försöker hon övertyga deltagarna till att så är fallet. Här förstärker Mona Lenas uttalande med *de behövs mer resurser som kan sin sak* och

med detta skapas en samstämmighet mellan Mona och Lena där de kategoriserar kommunen som bärare av ansvaret för att förskolan ska kunna sätta in resurser för barn som behöver det. I Monas uttalande synliggörs även pathos då hon tydligt förstärker Lenas ord. Lena och Mona kategoriserar sig själva underställda till kommunen då de anser att de inte själva har samma möjligheter att inverka på förskolans ekonomiska del för att sätta in resurser. Samtliga deltagare i utdraget framställer sig enligt ethos då Ulrika i sitt uttalande framställer sig en nivå under chefen då hon anser sig behöva stöd och stöttning från denne, men även Lena och Mona framställer sig i lägre position än kommunen. Här identifieras två tolkningsrepertoarer utifrån hur deltagarna har uttryckt sig under samtalet där de samtyckt med varandra. Tolkningsrepertoarerna innebär att chef bör finnas nära och där kommunen innehar en högre befattning vilka pedagogerna anser har en oförståelse för verksamheten.

Lena fortsätter "Jag tror att sätter man in stöd tidigt och ju tidigare man gör det desto bättre ju, å när man pratar med kommunen så säger dom att det är bara för er att anpassa ju. Men är du då 3 pedagoger på ett visst antal barn så visst, vi kan anpassa miljön ganska mycket å vårt arbetssätt men vi kan ju aldrig riktigt splittra oss å ha en man på ett barn om det behövs vid vissa tillfällen så då blir det ju de andra barnen som får mindre vuxentid, det är ju sanningen." Ulrika stämmer in med "Det är ju detta som politikerna inte riktigt förstår, de är våran framtid, barnen är våran framtid och vi kan inte spara på våran framtid". Vidare förstärker Karl "Ja, nu ligger vi ju runt 20 barn, där hade man ju velat stoppa in en politiker, här nu får ni jobba en månad för att se hur de eh, också då ska de se till ett barn som behöver särskilt stöd, de hade varit så intressant å se".

När Lena säger att hon *tror* att *ju tidigare man sätter in stöd desto bättre* blir det för barnet samt att kommunen anser att det bara är för pedagogerna att anpassa verksamheten så instämmer Ulrika med Lenas uttalande men lyfter det vidare från kommunen till politikernivå och hon hävdar tydligt hur hon anser att *barnen är våran framtid* som det inte ska sparas pengar på då hon flertalet gånger i samma mening säger *våran framtid*. Karl förstärker med sin åsikt där han formulerar sig med att han tycker att en politiker borde komma och jobba en månad i förskolan för att se hur det verkligen är. Hela Lenas uttalande blir enligt den retoriska strategin logos där det blir synligt i hennes självsäkra tonfall hur hon använder orden och försöker tala till de andra deltagarna för att få dem att förstå att ju tidigare stöd sätts in desto mer kan detta inverka för personen som får stödet samt att hon återberättar det hon har fått till sig av kommunen men vilket hon ställer sig kritisk till. När Lena använder orden *tror* och *desto bättre ju* kan det tänkas att hon vill påvisa sin erfarenhet till de andra deltagarna vad gäller stödinsatser i förskolan. När hon återigen använder ordet *ju* i samma

andemening som kommunen nämns antar hon en kritisk ansats till kommunens uttryck. Vidare fortsätter Lena med en kritisk ansats i sitt tal när hon säger *så visst, ganska och men*. Detta kan påvisa hur hon anser att pedagogerna mycket väl kan anpassa verksamheten utefter kommunens uttalande, men å andra sidan kan det även förstås som att hon förmedlar känslan av att "varför ska vi anpassa oss om vi inte får någon hjälp?". När Lena avslutar med att säga *de andra barnen som får mindre vuxentid* förklarar hon att de andra barnen i barngruppen får lida men om det inte sätts in stöd då pedagogerna har svårt för att dela upp sig. Här synliggörs det hur hon belyser verkligheten i verksamheten, detta blir ännu tydligare när hon uttrycker sig med sitt självsäkra tonfall *det är ju sanningen*. Ulrika säger *det är ju detta som politikerna inte riktigt förstår* blir detta ett instämmande till det som Lena just sagt och när hon ett flertal gånger upprepar *vår framtid* där hon åsyftar till barnen talar hon enligt pathos för att övertyga de övriga deltagarna om sina känslor. Här blir det även synligt hur Ulrika kategoriserar barnen som något otroligt nödvändigt för vår framtid. Karl överensstämmer med Ulrika och anser att politikerna har en oförståelse för verksamheten. När han säger *där hade man ju velat stoppa in en politiker, här nu får ni jobba en månad för att se hur de e*, trycker han verkligen på det genom sitt hånfulla tonfall och synliggör alla tre retoriska strategier, logos, ethos och pathos. Logos blir synligt när Karl använder politikern som ett exempel eftersom alla människor på ett eller annat vis blir berörda av politikerna och genom att placera en politiker i barngruppen så kan det tyckas att Karl vill trycka på ett allmänt tänkande om politikerna bland deltagarna. När Karl säger *för att se hur de e* vill han belysa politikernas kunskapsbrist över hur det ser ut i förskolans verksamhet, och eftersom alla deltagare arbetar som pedagoger i förskolan kan alla relatera till vardagens situationer, här med synliggörs pathos. Vidare i uttalet framställs ethos när Karl uttrycker sig med *stoppa in en politiker och för att se hur de e*. Han framställer sig här i underläge till politikern då det är Karl som dagligen arbetar i förskolan medan politikern är den som fattar alla beslut trots sin frånvaro från verksamheten. Men å andra sidan när han säger *de hade varit intressant o se* framställer han sig som mer kunnig inom området varpå hans sätt att uttala sig kan vi utläsa hur han menar att han klarar av att hantera vardagens situationer. Här ovan identifieras en tolkningsrepertoar som framträder i pedagogernas tal som innefattar att kommunen och politiker har en bristande kunskap om förskolans verksamhet och att de även innehar en större bestämmande befattning än pedagogerna själva. Detta kan tänkas inverka på pedagogernas arbete då de med större bestämmande befattning kommer med direktiv för vad de anser att förskolan som verksamhet behöver arbeta med, samtidigt som de verksamma pedagogerna kanske anser att det behövs något annat i verksamheten just då.

5.1.2 Sammanfattning

Utifrån 5.1 *Särskilt stöd i form av extra resurser* uppmärksammade vi en tolkningsrepertoar som innefattade stöd av specialpedagogiska hjälpmedel för att pedagogernas arbete i förskolan med barn i behov av särskilt stöd ska underlättas. Det framträdde under fokusgruppsamtalet mellan pedagogerna att de generellt var nöjda med resurserna utifrån då de hade nytta av den hjälp de fick så att hela barngruppen kunde ta del av det. Dock var det en deltagare som ställde sig något kritisk till specialpedagogens hjälpmedel då hon ansåg att det inte följdes upp tillräckligt. Genom olika ord synliggörs tolkningsrepertoaren exempelvis, *vi fick övningar och hjälpmedel*. De kategoriseringar som synliggörs är bland annat när pedagogerna uttrycker sig med *vi*, då vi ser det som att de kategoriserar sig som en i arbetslaget. Retoriska strategier som synliggörs är bland annat när Åsa säger orden *vi* och *hjälp oss*. Här används ethos som synliggör hur hon uttrycker sig och framställer därmed sig och arbetslaget som personer som tar emot hjälpmedel från specialpedagog.

Samtalet fortlöpte och pedagogerna förde diskussionen vidare till de högre befattningarna där det framträdde två tolkningsrepertoarer vilka innebar att chef bör finnas nära och där kommunen innehar en högre befattning. Vidare i samtalet framträdde en tolkningsrepertoar i pedagogernas tal som innefattade att kommunen och politiker har en bristande kunskap om förskolans verksamhet men att de även innehar en större bestämmande befattning än pedagogerna själva. Under fokusgruppsamtalet framträdde det att pedagogerna anser att chefen ska vara stöttande och medveten om de arbetssätt som pedagogerna använder. Kommunen behöver ge mer ekonomiskt stöd för att resurser ska kunna sättas in till de barn som är i behov av det samt så ansåg pedagogerna att politikerna har en bristande kunskap om förskolans verksamhet. Tolkningsrepertoaren synliggjordes bland annat genom orden *stöd från chefen, kommunen hade kunnat ge extra ekonomiskt stöd samt stoppa in en politiker*. En kategorisering som synliggörs är bland annat när Ulrika uttrycker sig med att *det är vår framtid* och syftar då till barnen i förskolan, här blir det synligt hur hon kategoriserar barnen som viktiga för framtiden. Retoriska strategier som synliggörs är bland annat när Ulrika använder ordet *måste* vilket blir enligt pathos, detta för att försöka övertyga deltagarna till att chefen måste förstå pedagogernas situation. Ethos synliggörs när Karl uttrycker sig med *stoppa in en politiker och för att se hur de e*. Här framställer han sig i underläge till politikern då det är Karl som dagligen arbetar i förskolan medan politikern är den som fattar alla beslut trots sin frånvaro från verksamheten. Logos blir synligt när Karl använder politikern som ett exempel eftersom alla människor på ett eller annat vis blir berörda av politikerna och genom

att placera en politiker i barngruppen så kan det tyckas att Karl vill trycka på ett allmänt tänkande om politikerna bland deltagarna.

5.2 Känslan av otillräcklighet

Här nedan kommer två empiriska utdrag presenteras och analyseras. Där pedagogerna diskuterar tiden och känslan av att inte rätta till. I det första utdraget diskuterar Johanna, Pia, Nina och Lena, och i det andra utdraget är det Lena, Karl och Ulrika som diskuterar.

Johanna säger "det är väl detta man aldrig fick säga när man pluggade på högskolan men tid, jag vill ha mer tid". Åsa instämmer med "ja mer tid och resurs". Nina fortsätter med "Vi behöver tid framför allt för att planera vårt arbete". Vidare fortsätter Johanna med att säga "jag känner att jag inte räcker till och kan ge det jag vill göra "...". Vidare säger Pia "men de kan jag hålla med om att man inte känner sig tillräcklig själv liksom. Lena instämmer " Ja, det kan jag också hålla med om för att det kan jag känna nu när vi har haft barn med annat modersmål att där hade man gärna velat ha haft mer tid för att kunna utveckla mer material".

När Johanna säger *aldrig fick säga* och *jag vill ha mer tid* instämmer både Åsa och Nina med *ja mer tid och resurs* och *vi behöver tid framför allt*. Johanna fortsätter med *att jag inte räcker till* vilket Pia och Lena samtycker till. När Johanna använder orden *aldrig* och *men tid, jag vill ha mer tid* används den retoriska strategin pathos då ordet *aldrig* är ett värdeladdat ord och genom att återupprepa ordet *tid* samt med ett vädjande tonfall Johanna blir det tydligt hur hon försöker övertyga de andra deltagarna med sina känslor. Även Åsa och Nina är överens med Johanna om att de saknar tid och när Nina säger *vi behöver tid framför allt* blir det synligt hur hon verkligen trycker på att tiden är en avsaknad i förskolans verksamhet. Detta blir även enligt logos då hon vet att alla som är med i samtalet är inom förskolans verksamhet och orden blir då en syftning till att alla ska förstå att det är tiden som saknas. I dessa uttalanden framträder tolkningsrepertoaren *tid*, att det är en bristvara, då det är ett återkommande begrepp bland deltagarna där det framhävs tydligt att *tid* är en avsaknad i förskolan. Vidare uttalar Johanna sig med *känner att jag inte räcker till* vilket är enligt pathos där hon framställer sin känsla till de övriga deltagarna och när hon fortsätter med *kan ge det jag vill göra*, blir detta enligt ethos där hon framställer sig som en person som vill mer än vad det ges utrymme till. Pia instämmer till Johannas uttalande när hon säger *hålla med om* och när hon säger *inte känner sig tillräcklig* framför hon sin känsla enligt pathos till de övriga deltagarna. När Lena uttrycker sig med *ja, det kan jag också hålla med om* visar detta på en samstämmighet med Johanna och Pias yttrande vad gäller känslan av otillräcklighet och med orden *kan jag känna* blir detta enligt pathos. Vidare i Lenas yttrande framträder en

kategorisering när hon säger *vi har haft barn med annat modersmål* där hon kategoriserar barn med annat modersmål som en grupp som till viss del inte tillhör den övriga barngruppen. Genom den framträdande tolkningsrepertoaren *tid* i detta stycke blir det synligt att avsaknaden av tiden medför en konsekvens i form av att känna sig otillräcklig som pedagog.

*Lena säger "Som förskollärare har man ju inte mycket [planeringstid] per vecka "..."
Vidare i diskussionen flikar Ulrika in "... "ja, och man känner sig även otillräcklig som personal att inte hinna med, och har man då barn med särskilt stöd också, de tror jag ju genererar ganska mycket negativa känslor i hela gruppen". Karl fortsätter "... "de är ju i många fall man inte känner sig tillräcklig". Ulrika konstaterar "vi behöver för det första mindre barngrupper" Karl instämmer " ja precis, vi hinner inte ta hand om 20 [barn] och se till individer med särskilda behov, inte i den längd man vill alltså."*

När Lena säger *som förskollärare har man ju inte mycket per vecka* svarar Ulrika *ja*, vilket är ett instämmande om planeringstiden. Karl fortsätter samtalet och samtycker med Ulrika i hennes uttalande om att känna sig otillräcklig men samtidigt hävdar han att man gör så gott man kan. Ulrika gör en vändning i samtalet och påpekar kraftfullt att det behövs *mindre barngrupper* och Karl delar samma åsikt när han säger *ja precis*. När Lena säger *som förskollärare* kategoriserar hon sig och alla andra förskollärare som personer som bär det yttersta ansvaret för planeringen i verksamheten. I detta uttal framträder även retoriska strategier som ethos och pathos. Ethos blir synligt när hon säger *som förskollärare* och *man* då hon här framställer sig i position som utbildad förskollärare. Pathos synliggörs i ordet *ju* där hon lägger tyngd i uttalandet och påvisa sin känsla med att förstärka sitt yttrande till de övriga deltagarna i samtalet. När Ulrika och Karl förklarar efter Lenas uttalande om för lite planeringstid att även de känner sig otillräckliga blir tolkningsrepertoaren *tid* som en bristvara åter igen synlig. En kategorisering som synliggörs i Ulrikas uttalande är när hon säger *och har man då barn med särskilt stöd också* belyser detta att hon ser barnen som är i behov av särskilt stöd som mer krävande än barn med typisk utveckling då hon i samma mening säger med ett osäkert tonfall *de tror jag ju genererar ganska mycket negativa känslor i hela gruppen*. När Ulrika säger *vi behöver för det första* framträder pathos då hon förmodligen vet att de andra deltagarna kommer att hålla med henne då situationen med stora barngrupper är likt för de flesta förskolor, hon vill få de andra att tycka det samma som henne. Även i Karls uttal där han påtalar *vi hinner inte ta hand om 20 och se till individer med särskilda behov* framträder en kategorisering där han särskiljer på barn med och utan särskilda behov då han säger ordet *och* vilket blir det ord som påvisar särskiljningen. Karl använder även den retoriska strategin Pathos vilket blir synligt i hur han talar med ett lätt uppgivet tonfall när

han säger *vi hinner inte* och *inte i den längd man vill alltså* då han här visar sina känslor till de andra deltagarna för att försöka intala att så här är fallet.

5.2.1 Sammanfattning

Utifrån 5.2 Känslan av otillräcklighet synliggörs tolkningsrepertoaren tid, att det är en bristvara i verksamheten. Där avsaknaden av tiden medför en konsekvens i form av att känna sig otillräcklig som pedagog. Under fokusgruppssamtalet framträdde det att deltagarna anser att de har för lite tid, både vad gäller planering men även överlag i verksamheten. Det är mycket som ska göras och pedagogerna känner sig otillräckliga att hinna med. Även de stora barngrupperna var något som kom på tal vilket medför att pedagogerna som arbetar med barnen har svårt för att se till alla individer oavsett behov. Genom olika ord synliggörs tolkningsrepertoaren exempelvis, tid framför allt och känner att jag inte räcker till. De kategoriseringar som synliggörs är bland annat när Karl uttrycker sig med *vi hinner inte ta hand om 20* och se till individer med särskilda behov. Här ser vi att han särskiljer på barn med och utan särskilda behov genom ordet och. Retoriska strategier som synliggörs är bland annat när Johanna använder orden *aldrig* och *men tid, jag vill ha mer tid*. Här används pathos då ordet *aldrig* är ett värdeladdat ord och genom att återupprepa ordet *tid* försöker hon övertyga de andra deltagarna med sina känslor. Ethos blir synligt när Lena säger som *förskollärare* och man då hon här framställer sig i position som utbildad *förskollärare*.

5.3 Olikheter som en tillgång

Här nedan kommer två empiriska utdrag presenteras och analyseras. Där pedagogerna diskuterar alla barns olikheter som en tillgång i barngruppen. I det första utdraget diskuterar Johanna, Åsa, Sara och Nina, och i det andra utdraget är det Lena, Anna, Mona och Ulrika som diskuterar.

Sara säger "det är en tillgång att vi är olika, jag kan ju bara se till min egen situation det finns saker jag inte klarar av som någon annan klarar av, alltså att vi behöver varandra, det blir lite avdramatiserat, vi är bra på olika saker, vi är olika. Jag tänker att det är jätte jätte bra." Johanna fortsätter "Ja, som nu när vi har barn med behov som behöver samtal, de gynnar ju hela barngruppen "...". Åsa instämmer " Ja, dom är absolut en tillgång till barngruppen "... " Vi lyfte de när det var rockasockor dagen om olikheter, det blir ju en mångfald." Nina fortsätter "Absolut, det berikar både barngrupp och personalens tankeverksamhet".

När Sara säger att hon tycker *det är en tillgång att vi är olika* instämmer alla de övriga i samtalet. I Saras uttalande framstår två retoriska strategier, ethos och pathos. Ethos

synliggörs när Sara säger *det finns saker jag inte klarar av som någon annan klarar av, alltså att vi behöver varandra* här framställer hon sig själv som en person som inte är kunnig inom allt utan att människor kompletterar varandra med sina olika förmågor. Pathos framhävs när hon säger *vi är olika, vi är bra på olika saker, vi är olika, det är jätte jätte bra*. Då hon här flertalet gånger upprepar att *vi är olika* och avslutar med att det är *jätte jätte bra* blir detta ett kraftfullt poängterande i sitt tonfall där hon verkligen vill förmedla sin känsla till de andra i samtalet. Det synliggörs en kategorisering när Johanna uttrycker sig med *de gynnar ju hela barngruppen* där ordet *de* blir en synonym för barn i behov av särskilt stöd, hon grupperar barn med särskilt behov och barn utan behov av särskilt stöd. Även pathos synliggörs i Johannas uttalande då hon säger *ju* vilket blir ett förtydligande i hennes tal där hon lägger vikt på att styrka sitt uttalande. När Åsa säger *absolut en tillgång* och *blir ju en mångfald* blir orden *absolut* och *ju* enligt pathos. Båda orden blir värdeladdade ord i denna kontext då det blir ett tydliggörande i hennes tal där hon lägger fram sin känsla till de andra. När hon sedan avslutar med *mångfald* styrker hon sitt uttalande och förklarar allas lika värde. I Ninas uttalande kategoriseras barn i behov av särskilt stöd när hon säger ordet *det*, här ser hon barn i behov av särskilt stöd som olika mot den övriga barngruppen och personalen men även som en betydelsefull del i verksamheten som berikar och som tillför nya tankar. När Nina säger *absolut* och *berikar* blir detta ett förtydligande i hennes uttal enligt pathos, för att försöka övertyga de andra deltagarna om att barn i behov av särskilt stöd är en essentiell del till verksamheten.

Lena säger " om det är någon som är udda så är dom inte det för barnen "...". därför tycker jag att det är berikande att de har eh barn med särskilt stöd, för att alla barn ska ju få uppleva att vi alla är olika å lika viktiga." Ulrika instämmer "ja, för att visa på att vi är alla olika, om man har varit i en sån grupp som barn där de varit barn med behov av särskilt stöd så är man nog mer van vid att de görs lite olika, de får en större acceptans."
Anna fortsätter "vi är väldigt duktiga tycker jag att prata om det, om allas lika värden och alla är unika." Mona konstaterar "de bästa är att behandla alla [barn] likadant, vilket alla hade mått bra av." Nina avslutar med "Annorlunda är bra helt enkelt."

När Lena säger att hon tycker att det är berikande med barn i behov av särskilt stöd instämmer alla förutom Mona som neutraliserar de andras yttranden genom ett konstaterande om att alla ska behandlas lika. När Lena säger *någon som är udda så är dom inte det för barnen* och *för att alla barn ska ju få uppleva att vi alla är olika* blir detta en kategorisering. Här framställer hon barn i behov av särskilt stöd som de udda samt att dessa barn behövs för att andra barn ska få uppleva olikheter. Men å andra sidan är hon medveten om att det är hon

själv som skapar den kategoriseringen av *udda* då hon sedan säger *så är dom inte det för barnen*. När Lena sedan fortsätter med *vi alla är olika å lika viktiga* framställer hon sig enligt ethos då hon gestaltar sig som lika viktig oavsett vilken kontext hon ingår i som alla andra människor. När hon säger *vi* talar hon till de övriga deltagarna för att få dem att förstå att även de är lika viktiga varpå hon försöker övertyga dem. I Ulrikas uttalande kategoriserar även hon barn i behov av särskilt stöd som en grupp för sig med att säga *varit i en sån grupp* samtidigt som hon belyser att de barn som inte har behov av särskilt stöd och som varit *i en sån grupp* får en större acceptans för andra människor då barn i behov av särskilt stöd berikar för omgivningen. När Anna säger *vi är väldigt duktiga tycker jag* gestaltar hon sig enligt ethos där hon framställer sig själv som lika duktig som andra människor. När hon sedan fortsätter med att säga *prata om det* skapar hon en kategorisering med att orden *om det* där hon pratar om barn i behov av särskilt stöd som *det* och inte som en del i övrig barngrupp och ordet *om* framställs som att hon talar förbi barnen. Monas konstaterande är enligt den retoriska strategin logos där hon förklarar att *alla* skulle må bra av att behandlas likadant. Nina avslutar samtalet med att säga *annorlunda är bra helt enkelt* blir även detta enligt den retoriska strategin logos där hon inte tillägger fler yttranden utan gör det som ett konstaterande för att få de övriga att dra slutsatsen om att det är bra att vara annorlunda. Genomgående i detta tema har tolkningsrepertoaren olikheter som en tillgång synliggjorts där pedagogerna förklarar att allas olikheter berikar barngruppen och förskoleverksamheten, alla är lika värda och unika.

5.3.1 Sammanfattning

Utifrån 5.3 *Olikheter som en tillgång* synliggörs tolkningsrepertoaren olikheter som en tillgång till både barngruppen och förskoleverksamheten. Under fokusgruppsamtalet framträdde det att deltagarna anser att barn i behov av särskilt stöd med dess olikheter berikar barngruppen och ger de övriga barnen i barngruppen en större acceptans och en större förståelse för att alla är olika. Genom olika ord synliggörs tolkningsrepertoaren exempelvis, *få uppleva att vi alla är olika* och *vi är olika, jag tänker att det är jätte jätte bra*. De kategoriseringar som synliggörs är bland annat i Ninas uttalande där hon kategoriserar barn i behov av särskilt stöd när hon säger ordet *det*. Här ser vi hur Nina ser barn i behov av särskilt stöd som olika mot den övriga barngruppen och personalen. Retoriska strategier som synliggörs är bland annat logos när Nina säger *annorlunda är bra helt enkelt* som ett konstaterande för att få de övriga att dra slutsatsen om att det är bra att vara annorlunda. När Anna säger *vi är väldigt duktiga tycker jag* gestaltar hon sig enligt ethos där hon framställer

sig själv som lika duktig som andra människor. När Åsa säger *absolut en tillgång* och *blir ju en mångfald* blir orden *absolut* och *ju* enligt pathos då båda orden blir värdeladdade ord i denna kontext då det blir ett tydliggörande i hennes tal där hon lägger fram sin känsla till de andra.

6. Diskussion

Föreliggande studie har utifrån problemområdet grundat syfte och forskningsfråga. *Syftet* är att undersöka hur pedagoger i förskolan talar om arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Forskningsfrågan lyder enligt följande: vilka tolkningsrepertoarer framträder under fokusgruppssamtal i pedagogers resonemang om sitt arbete med barn i behov av särskilt stöd och hur resonerar pedagogerna om dessa barn som deltagare i barngruppen?

Med utgångspunkt i syfte och forskningsfråga kommer följande avsnitt att ställas i relation till *1. Inledning*, *2. Forskningsläge samt 3. Teoretisk utgångspunkt*. Diskussionen disponeras i tre teman *5.1 Särskilt stöd i form av extra resurser*, *5.2 Känslan av otillräcklighet* och *5.3 Olikheter som en tillgång*. Vi avslutar med studiens *6.4 Slutsats*.

6.1 Särskilt stöd i form av extra resurser

I *5.1 Särskilt stöd i form av extra resurser* framträder en tolkningsrepertoar som innefattar specialpedagogiska hjälpmedel, hur pedagogerna anser sig ha hjälp av dessa resurser utifrån som hjälper dem att utveckla sitt arbete vidare med barn i behov av särskilt stöd. Det framträder i resultatet under fokusgruppssamtalen mellan pedagogerna att de generellt är nöjda med resurserna som kommer utifrån då de har nytta av den hjälp de får för att det ger dem möjlighet att arbeta med hela barngruppen samtidigt. Dock ställer vi oss till viss del frågande till att pedagogerna arbetar i helgrupp med de specialpedagogiska hjälpmedel som de får till sig för ett specifikt barn. Kan verkligen pedagogerna tillgodose alla barn i förskolan och ta hänsyn till det enskilda barnets behov och förutsättningar så som det går att utläsa i Skolverket (2016), vilket även Thornberg (2006), Melin (2013) samt Gülay och Önders (2013) tar upp, när pedagogerna väljer att arbeta i helgrupp? I Lutz (2006) synliggörs dock det motsatta mot vad pedagogerna i fokusgruppssamtalen talar om. I Lutz studie framträder det att pedagogerna tänker mer exkluderande lösningar för det enskilda barnet i behov av särskilt stöd. En tanke med exkluderings lösningarna kan vara att dessa barn behöver särskilt mycket stöd eller särskilt bra stöd för att kunna utvecklas (Ibid). Även Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu, och İşcen (2014) belyser hur pedagoger önskar hjälp från specialpedagoger för att kunna fånga barnen där de befinner sig i sin utveckling, detta likt

Pramling Samuelssons (2010) påstående, att den professionella pedagogen måste kunna göra detta. Under fokusgruppssamtalet är det dock en person som ställer sig kritisk till specialpedagogens verktyg då hon anser att det inte följs upp tillräckligt. Tydliga retoriska strategier används för att försöka nå fram till de övriga deltagarnas känslor. Enligt Olsson (2016) kan samtal där flera personer deltar bidra till en förändrad syn hos de övriga deltagarna när erfarenheter utbyts. Vad som sker när samtalet pågår är att en av de andra pedagogerna som tidigare ställt sig positiv till specialpedagogens hjälpmedel kommer på att hon tidigare hört andra pedagoger som yttrat sig om missnöje med specialpedagogens insats. De kategoriseringar som synliggörs i resultatet är bland annat när pedagogerna uttrycker sig med *vi*, vilket vi tolkar som att pedagogerna ser sig som en i arbetslaget. Här blir det essentiellt med det som Nutbrown och Clough (2004) samt Dias och Cadime (2016) belyser i sin studie, att den erfarenhet som pedagoger innehar i arbetet med barn i behov av särskilt stöd, utgör en positiv inställning till dessa barn. Det vill säga att pedagoger som har en *vi* känsla i arbetslaget har lättare för att delge varandra samt ta till sig av varandras kunskap och erfarenhet. Vad som även framträder under fokusgruppssamtalet men som inte tas upp i analysen är antalet år som pedagogerna arbetat inom förskolan. I samtalet framgår det även att pedagogerna ser varandra som kompetenta pedagoger med olika erfarenheter som alla är av nytta i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Detta motsätter vad Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu och İşcen, (2014), Lee, Yeng, Tracey och Barker (2015) samt Linikko (2009) kommit fram till i sina studier där pedagoger uttryckt en osäkerhet då de känner att de saknar kunskap och utbildning för att bedriva ett bra arbete med barn i behov av särskilt stöd. Samtalet fortlöper och resulterar i att pedagogerna för diskussionen till de högre befattningarna där de framträder två tolkningsrepertoarer vilka innebär att chef bör finnas nära och där kommunen innehar en högre befattning. Vidare i samtalet framträder en tolkningsrepertoar i pedagogernas tal som innefattade att kommunen och politiker har en bristande kunskap om förskolans verksamhet men att de även innehar en större bestämmande befattning än pedagogerna själva. Som Thornberg (2006), Melin (2013) och Gülay och Önders (2013) förklarar så är ett medvetet arbets sätt hos pedagogen essentiellt för att barnet ska utvecklas som individ i sociala sammanhang. Här kan vi se en likhet i vad som framträder i resultatet under diskussionen, att pedagogerna anser att chefen ska vara stöttande och medveten om de arbets sätt som pedagogerna använder för att kunna genomföra ett så gynnsamt arbete som möjligt. Vidare framträder det att pedagogerna anser att kommunen behöver ge mer ekonomiskt stöd för att resurser ska kunna sättas in till de barn som är i

behov av det vilket vi även här ser en likhet med Lutz (2006) resultat, att ansökningar till resurs för barn i behov av särskilt stöd i förskolan styrs av den ekonomiska utdelningen som fastställs av högre nivåer inom kommunen. När en pedagog uttrycker sig med att *det är vår framtid* kategoriseras barnen som viktiga för framtiden. Som Galis och Tanners (1995) och Arafa Salem (2013) förklarar är pedagogens inställning avgörande för hela barngruppens attityd kring barn i behov av särskilt stöd för att barngruppen ska ges möjlighet att utveckla hänsyn till andra barn. När utomstående fattar beslut om barns behov utan att veta vem individen är finns en fara med att beslutet inte alltid blir rättvist då det inte alltid stämmer med verkligheten och pedagogernas arbetssituation på förskolan (Lutz, 2006). Detta är något som framträder i resultatet under fokusgruppssamtalet där pedagogerna bland annat anser att politikerna har en bristande kunskap om förskolans verksamhet.

I stycke 3. *Teoretisk utgångspunkt* förklaras samband mellan kunskap och social handling vilket i sin tur kan generera sociala konsekvenser (Burr, 2003). Utifrån vårt resultat kan vi se att pedagoger väljer att arbeta i helgrupp med barnen vilket kan leda till att det enskilda barnets behov inte tillgodoses.

6.2 Känslan av otillräcklighet

Utifrån 5.2 *Känslan av otillräcklighet* synliggörs tolkningsrepertoaren tid som en bristvara, där avsaknaden av tiden medför en konsekvens i form av att känna sig otillräcklig som pedagog. I diskussionerna framträder det att deltagarna anser att de har för lite tid, både vad gäller planering men även överlag i verksamheten. Som tidigare granskningar synliggör utgör antalet barn i behov av särskilt stöd cirka 20 % i varje barngrupp (Skolverket, 2017), och som Thornberg (2006), Melin (2013) samt Gülay och Önders (2013) förklarar är ett medvetet arbetssätt där pedagogen ser den enskilda individen essentiellt för att barnet ska utvecklas som individ i sociala sammanhang. Med detta ställs förskolepersonalens pedagogiska arbetssätt till det yttersta för att kunna tillgodose alla barns behov och för att barnen ska få förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle (Skolverket, 2016). Utifrån vårt resultat där vi kan utläsa att pedagogerna känner sig otillräckliga kan detta skapa konsekvenser för barnen i deras utveckling då det blir svårt för pedagogerna att tillgodose varje barn. Detta blir synligt under fokusgruppssamtalet när en pedagog påtalar att de inte hinner ta hand om 20 barn och se till individer med särskilda behov, det blir även synligt hur pedagogen kategoriserar barn i behov av särskilt stöd där ordet och blir det kategoriserande ordet som särskiljer barnen i barngruppen. Pedagogerna talade även under fokusgruppssamtalen att de upplevde generellt de stora barngrupperna som

problematiska då det medför att pedagogerna som arbetar med barnen har svårt för att se till alla individer oavsett behov. Å ena sidan motsätter detta helt mot vad Linikko (2009) kom fram till i sin avhandling där pedagogerna kunde uppleva en lättnad när barn som vistades i barngrupperna blev diagnostiserade med exempelvis autismdiagnos. Detta för att tidspressen på pedagogen släppte något vad gäller förskolans strävansmål ur läroplanen på vad barnet förväntas uppnå, med diagnosen upplevde pedagogerna att det blev möjligt att ge barnet mer tid. Å andra sidan vet vi inte hur pedagogerna som deltog i fokusgruppssamtalen hade resonerat om de hade haft mer tid i verksamheten, ifall även den tiden hade varit otillräcklig eller om det hade upplevt det lättare att tillgodose det enskilda barnets behov så som Linikko (2009) påvisar.

I resultatet yttrande en pedagog sig om att hon tror att barn med särskilt stöd kan generera negativa känslor i hela barngruppen i kombination med att pedagogerna känner sig otillräckliga till att tillgodose alla barns behov. Vi anser detta yttrande oroväckande då hon bekräftar Nutbrown och Cloughs (2004) resultat som påvisar att en del pedagoger anser att barn med speciella behov inte ska vara inkluderade alls för att dessa barn kan göra stämningen otrivsamt för de andra barnen i gruppen och som Arafa Salem (2013) påvisar att om pedagogen visar en negativ inställning till allas deltagande tar barngruppen efter detta. Dock ställer vi oss kritiskt frågande till detta yttrande och hävdar att pedagogen säger emot sig själv då pedagogen senare i fokusgruppssamtalet menar att barn i behov av särskilt stöd ses som en tillgång och skapar större acceptans bland barnen i barngruppen.

I stycke 3. *Teoretisk utgångspunkt* förklaras ett kritiskt ställningstagande mot det som anses förgivettaget och de kategoriseringar människan gör av verkligheten är inte nödvändigtvis den rätta sanningen (Burr, 2003). Utifrån vårt resultat synliggörs bland annat en kategorisering där en pedagog skiljer på barn utan och barn i behov av särskilt stöd men även hur denna påtalar hur pedagoger förmodas arbeta med alla barn på ett likvärdigt sätt.

6.3 Olikheter som en tillgång

Utifrån 5.3 *Olikheter som en tillgång* synliggörs tolkningsrepertoaren olikheter som en tillgång till både barngruppen och förskoleverksamheten. Under fokusgruppssamtalet framträder det att deltagarna anser att barn i behov av särskilt stöd och dess olikheter berikar barngruppen och ger de övriga barnen i barngruppen en större acceptans och en större förståelse för att alla är olika. Detta är något som synliggörs i vårt resultat när en av pedagogerna uttrycker att hon tror att om barn med typisk utveckling är tillsammans med

barn som har behov av särskilt stöd så får de barn med typisk utveckling en större acceptans för sina medmänniskor. Detta är även något som Rafferty och Griffin (2005) samt Ogelman och Secer (2012) kommit fram till att barn som inte är i behov av särskilt stöd uppvisar en större medvetenhet kring andra människors behov, de blir mer accepterande mot mänskliga skillnader, de blir mer lyhörda och hjälpsamma mot andra barn samt att de får mindre fördomar när de barn som är i behov av särskilt stöd är delaktiga i barngrupperna. Men även Kwon, Hong och Jean (2016) har kommit fram till att barn som tidigt kommer i kontakt med personer i behov av särskilt stöd i sitt dagliga liv visade sig ha en positivare inställning till kamrater med särskilt stöd.

Utifrån resultatet i föreliggande studie kan vi utläsa att pedagogerna till stor del sätter sig emot Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu och İşcen (2014) samt Lee, Yeung, Tracey och Barkers (2015) resultat där de kommit fram till att ett flertal pedagoger känner sig osäkra då de anser sig ha för liten kunskap för att kunna bemöta barn i behov av särskilt stöd. Pedagogerna som deltar under fokusgruppssamtalen ställer sig positiva till barn i behov av särskilt stöd och anser att barnen är berikande för hela barngruppen men även för pedagogernas tankesätt och att olikheter är bra för att detta synliggör allas lika värden. Dock det kan vara så att pedagogerna som deltar i fokusgruppssamtalen känner en viss osäkerhet utan att faktiskt ha uttalat den då det synliggörs olika kategoriseringar i pedagogernas uttalanden där de benämner barn i behov av särskilt stöd som det. I uttalandena blir det synligt hur pedagogerna ser barn i behov av särskilt stöd som olika mot den övriga barngruppen och personalen.

I stycke 3. *Teoretisk utgångspunkt* förklaras sambandet mellan kunskap och sociala processer där sociala interaktioner mellan människor skapar gemensamma sanningar (Burr, 2003). Utifrån vårt resultat synliggörs det hur pedagogerna under fokusgruppssamtal konstruerar gemensamma sanningar som framträder i tolkningsrepertoaren olikheter som en tillgång.

6.4 Slutsats

Föreliggande studies *syfte* är att undersöka hur pedagoger i förskolan talar om arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Utifrån syftet har följande forskningsfråga ställts; vilka tolkningsrepertoarer framträder under fokusgruppssamtal i pedagogers resonemang om sitt arbete med barn i behov av särskilt stöd och hur resonerar pedagogerna om dessa barn som deltagare i barngruppen? Genom pedagogers tal där de tillsammans resonerat om sitt arbete med barn i behov av särskilt stöd framträder det i deras uttalanden hur pedagoger anser att

specialpedagogiska hjälpmedel är av betydelse för att deras arbete med barn i behov av särskilt stöd ska underlättas. Det synliggörs även i resultatet att tiden är en avsaknad i förskolan vilket medför att pedagogerna känner sig otillräckliga i sitt arbete. Slutligen visar resultatet på att barns olikheter ses som en berikande tillgång till barngruppen men även för hela verksamheten.

7. Metoddiskussion

Då socialkonstruktionismen samt diskurspsykologin och dess analysverktyg utgjorde den vetenskapsteoretiska utgångspunkten i föreliggande studie är vi medvetna om att detta har inverkat på vårt sätt att se på vårt empiriska material och därmed är vi även medvetna om att det hade sett annorlunda ut om ett annat perspektiv hade tillämpats. Eftersom vi undersökt pedagogers tal om arbetet med barn i behov av särskilt stöd i förskolan blir föreliggande studie därför av kvalitativ ansats. Kvalitativa studier kan enligt Bryman (2011) inte ses som generaliserbara det vill säga överförbara, för en population. Med utgångspunkt i det ovanstående är vi medvetna om att studiens resultat inte är generaliserbart, däremot anser vi att resultatet i studien är av betydelse för verksamma pedagoger men även för studenter som läser pedagogik för bidra till en ökad kunskap om hur andra pedagoger talar om arbetet med barn i behov av särskilt stöd genom att belysa de framträdande tolkningsrepertoarer men även vilka kategoriseringar och retoriska strategier som pedagoger använder sig av. Fejes och Thornberg (2015) förklarar induktion som ett sätt att dra slutsatser av hypoteser från en serie empiriskt material där vi identifierar återkommande företeelse av vilka vi kan formulera ett allmänt men förmodat och tillfälligt påstående. Med det i åtanke är vi medvetna om att våra gemensamma och enskilda erfarenheter kan ha gjort avtryck i studiens alla delar och därmed kan ha inverkat på tillförlitligheten. Även Sjöberg (2013) lyfter att forskaren alltid har valt ut det empiriska materialet på något sätt och genom exempelvis dokumentation av specifika situationer så väljer forskaren ut det empiriska material som anses vara av värde för forskningen. Här faller det sig därför naturligt att förklara vårt val med fokusgruppssamtal då det inom socialkonstruktionismen finns ett samband mellan kunskap och sociala processer där sociala samband som människan deltar i skapar och behåller uppfattningarna om världen, och genom de sociala sambanden skapas gemensamma sanningar. Men även vikten av att inta ett kritiskt förhållningssätt till självklar kunskap anses essentiellt inom socialkonstruktionismen, vilket innebär att det är nödvändigt att inta ett kritiskt ställningstagande mot det som anses förgivettaget för att kunna förstå världen, detta hjälpte oss att analysera vårt empiriska material. (Winther Jørgensen & Phillips, 2000; Burr 2003).

Vidare förklarar Palla (2009) att det är fördelaktigt att reflektera tillsammans i arbetslaget för att utbyta och utveckla ny kunskap. Det blir då av vikt att vi förstår rollen som samtalsledare i fokusgruppssamtalen, att den på ett eller annat sätt inverkar på de deltagande. Samtalsledaren behöver främja samtalsklimatet så att deltagarna känner att det är ett tillåtande klimat och en icke- dömande miljö för att samtalen ska generera något givande samt att komma med följdfrågor eller att få diskussionen vidare (Dahlin-Ivanoff, 2015). För vår studie innebar detta att vi som samtalsledare inte var nämnvärt aktiva utan endast ställde frågorna när vi ansåg att föregående fråga hade blivit besvarad samt att deltagarna fick samtala fritt inom ämnet. Hade vi å ena sidan använt oss av enskilda intervjuer så hade vi kunnat få fram mer ärliga svar som inte hade fått någon inverkan av andras uttalanden och påståenden, men å andra sidan skapade fokusgruppssamtalet en gemensam diskussion mellan deltagarna där de gavs möjlighet att ta del av varandras erfarenheter.

Vi är medvetna om att utformandet av våra intervjufrågor (*se Intervjuguide 11.1*) kan ha inverkat på hur deltagarna besvarade frågorna då de tenderat att endast kunna besvaras som ja eller nej fråga. Vidare tilläggs det att det producerade datamaterialet endast utgav 98 minuter ljud och filmdokumentation, dock så anser vi det tillräckligt för att kunna besvara studiens syfte och forskningsfråga.

Intentionen var från början att vi skulle medverka båda två på samtliga fokusgruppssamtal då vi ville få så stor insyn som möjligt i alla samtal. Bjørndal (2005) belyser fördelen med att ett flertal observatörer medverkar för att få ett så brett spektra av samtalet som möjligt. Dock blev detta endast genomfört vid ett tillfälle av tre, då två av de medverkande förskolorna kunde vid samma tidpunkt och vi började få kort om tid vilket därför gjorde det svårt att komma till förskolorna vid senare tillfällen varpå vi valde att dela upp oss.

Vi är dock benägna att hålla med i det Bjørndal (2005) beskriver att vårt val av dokumentation kunde komma att inverka på pedagogerna då de kunde vara ovana med att själva bli dokumenterade. Men genom att placera videodokumentationen en liten bit bort för att de inte skulle känna sig så iakttagna samt att dokumentera ljudet med hjälp av mobiltelefon ansåg vi minskade risken för en "konstlad" situation eftersom mobiltelefonen är ett verktyg som alla på ett eller annat sätt var bekväma med.

Valet att använda oss av kända förskolor och deltagare i samtalen kan ha inverkat på vår objektivitet och gjort så att studiens resultat kan ha berörts. Dock ansåg vi att valet av kända förskolor var av betydelse då vi redan hade en existerande relation mellan oss och deltagarna

i samtalen, och eftersom vår valda teoretiska utgångspunkt innebar att se med en kritisk syn innebar detta för föreliggande studie att deltagarna på ett lättare sätt kunde diskutera öppet. Vi är medvetna om att den kritiska synen kunde inverka på den existerande relationen mellan oss och deltagarna, men å andra sidan såg vi en fördel med att deltagarna skulle få lättare att "öppna upp sig" och föra diskussioner.

8. Didaktiska implikationer

Föreliggande studie syftar till att undersöka hur pedagoger i förskolan talar om arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Studien riktar sig främst till verksamma pedagoger inom förskolan men även till studenter som läser pedagogik. Då tidigare forskning har lyft fram pedagogers osäkerhet, pedagogers erfarenhet och barns inflytande på andra barn kan föreliggande studies resultatet bidra till en ökad kunskap om hur andra pedagoger talar om arbetet med barn i behov av särskilt stöd genom att belysa de framträdande tolkningsrepertoarer men även vilka kategoriseringar och retoriska strategier som pedagoger använder sig av. Detta blir av betydelse för läsaren som ges möjlighet till nya reflektioner utifrån fokusgruppssamtalen där pedagoger delgav sina erfarenheter för att kunna utveckla sitt arbete vidare med barn i behov av särskilt stöd. Studiens resultat kan även förvärfvas som studiematerial för att få en insyn i förskolans verksamhet men även som ett underlag för att föra forskningen vidare kring arbetet med barn i behov av särskilt stöd se vidare i *9. Vidare forskning*.

9. Vidare forskning

Föreliggande studie tar upp hur pedagoger i förskolan talar om arbetet med barn i behov av särskilt stöd, där analysverktyg som tolkningsrepertoarer, kategorisering och retorik har synliggjorts. Vidare forskning är att föredra med fler deltagare för att komma åt ett bredare perspektiv. Med fördel kan kommande studier genomföras som en parallell studie där pedagoger observeras i sitt arbete med tilläggande av intervjuer, antingen enskilt eller gruppssamtal. Detta för att synliggöra hur pedagoger i praktiken använder retoriska strategier och om kategoriseringar av barn i behov av särskilt stöd görs. Ytterligare ett förslag till att ta vid denna forskning är för att antalet inskrivna barn i förskolan med särskilda behov behövs uppdateras då senaste uppdatering genomfördes 2010.

10. REFERENSER

Akalin, S., Demir, S., Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H & Iscen, F. (2014). The Needs of Inclusive Preschool Teachers about Inclusive Practices, *Eurasian Journal of Educational Research*, N 54 p39-60 2014. 22 pp.

Arafa Salem, A. (2013). The Impact of Teaching Academic Education Course of Children with Special Needs in the Ordinary Schools on Students' Attitudes toward Inclusion of Disabled Children. *Journal of Education and Learning*; Vol. 2 (2), s 112-125.
<http://dx.doi.org/10.5539/jel.v2n2p112>.

Bergström, G. & Boréus, K. (2012). Argumnetationsanalys. I G, Bergström & K, Boréus (Red), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s.353-415). (3.3 uppl.) Studentlitteratur AB: Lund.

Bergström, G. & Boréus, K. (2012). Diskursanalys. I G. Bergström & K, Boréus (Red), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s. 91-137). (3.3 uppl.) Studentlitteratur AB: Lund.

Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2:7, [rev.] uppl.) Malmö: Liber.

Boreus, K. (2015). Diskursanalys. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.150-164). (1. uppl.) Malmö: Liber.

Burr, V. (2003). *Social constructionism*. 2 uppl. London: Taylor & Francis Group.

Dahlin-Ivanoff, S. (2015). Fokusgruppsdiskussioner. I G. Ahrne & P. Svensson (Red), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 81-92) (2.2 uppl.). Stockholm: Liber.

Dias, PC. & Cadime, I. (2016). Effects of Personal and Professional Factors on Teachers Attitudes towards Inclusion in Preschool. *European Journal of Special Needs Education*, v31 n1 p111-123 2016. 13 pp.

Erlandsson, S.I. & Sjöberg, L. (2013). Vem har makten att bestämma det normala? - diskursanalytiska angreppssätt. L. Sjöberg (Red), *Barn- och ungdomsforskning: metoder och arbetssätt*.(81- 95) (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 16-41) (2 uppl.). Stockholm: Liber.

Galis, A.S. & Tanner, C.K. (1995). Inclusion in Elementary Schools: A Survey and Policy Analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 3(15), s 1-24, doi: 10.14507/epaa.

Gülay, H. & Önder, Ö. (2013). A study of social–emotional adjustment levels of preschool children in relation to peer relationships. *A study of social–emotional adjustment levels of preschool children in relation to peer relationships*, 41 (5), 514-522.
doi.org/10.1080/03004279.2011.609827.

Holmberg, K. (2010). Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad? Doktorsavhandling. Malmö: Malmö Academy of Music.

Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse: Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Doktorsavhandling, Umeå universitet, Institutionen för socialt arbete. Från

<file:///home/chronos/uf460811a6048f579fec6b9177ee6dc5956735525/Downloads/AVH%20Sp%C3%A4nningen%20mellan%20normalitet%20och%20avvikelse.pdf>.

Johansson, B. & Karlsson, M. (2013). Inledning. I B. Johansson, & Karlsson, M (Red), *Att involvera barn i forskning och utveckling* (s11-26) (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Kwon, K-A., Hong, S-Y. & Jean, H-J. (2016). Classroom Readiness for Successful Inclusion: Teacher Factors and Preschool Children's Experience With and Attitudes Toward Peers With Disabilities *Journal of Research in Childhood Education; Jul-Sep2017*, Vol. 31 Issue 3, p360-378, 19pp.

Lee, F.L.M., Yeung, A.S., Tracey, D. & Barker, K. (2015). Inclusion of Children with Special Needs in Early Childhood Education: What Teacher Characteristics Matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, v35 n2 p79-88 Aug 2015. 10 pp.

Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2013). *Making schools inclusive? Educational leaders' views on how to work with children in need of special support*, *International Journal of Inclusive Education*, 17:1, 95-110, DOI: 10.1080/13603116.2011.580466.

Linikko, J. (2009). *"Det gäller att hitta nyckeln-" lärares syn på undervisning och dilemman för inkludering av elever i behov av särskilt stöd i specialskolan*. Diss. Stockholm:

Stockholms universitet. Från

<file:///home/chronos/uf460811a6048f579fec6b9177ee6dc5956735525/Downloads/17%20Det%20g%C3%A4ller%20att%20hitta%20ntckeln.pdf>.

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

Melin, E. (2013). *Social delaktighet i teori och praktik: om barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013. Stockholm.

Nutbrown, C. & Clough, P. (2004). Inclusion and exclusion in the early years: conversations with European educators. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (3), 301-315.
DOI: 10.1080/0885625042000262479.

Ogelman, H. G. & Secer, Z. (2012). The effect inclusive education practice during preschool has on the peer relations and social skills of 5-6-year olds with typical development. *International Journal of Special Education*, 27(3), 169-175.

Olsson, M. (2016). *Lärares ledarskap som möjliggörande och begränsande i mötet med 'alla' barn [Elektronisk resurs]: en deltagarorienterad studie*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2016. Stockholm.

Palla, L. (2009). En förskola för alla: Tre artiklar om förskola och (special)pedagogik. Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan i Kristianstad, Nr 3.

Pramling Samuelsson, I. (2010). Ska barns kunskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan? *Nordisk Barnehageforskning*, 3(3) 159 - 167.

Rafferty, Y. & Griffin, K W. (2005). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and without Disabilities: Perspectives of Parents and Providers. *Journal of Early Intervention*, 27 (1), 173-192.

Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. (sid. 220-236). (2., [utök. och aktualiserade] uppl.). Stockholm: Liber.

Skolverket. (2016). Läroplan för förskolan Lpfö 98. ([Ny, rev. uppl.]). Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2017). Förskolans arbete med behov av särskilt stöd. Skolinspektionen. Stockholm: Skolverket.

Tornberg, G. (2006). *"Bara man ser till barnens bästa": en studie av lärares yrkesetiska överväganden i en skola för alla*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet. Från <file:///home/chronos/u-f460811a6048f579fec6b9177ee6dc5956735525/Downloads/16%20AVH%20Bara%20man%20ser%20till%20barnens%20b%C3%A4sta.pdf>.

Van Hooser, K.N. (2009). *An investigation of preschool-aged children 's perceptions of their peers with a disability*. Graduate Theses and Dissertations, Iowa State University. Från <file:///home/chronos/u-f460811a6048f579fec6b9177ee6dc5956735525/Downloads/An%20investigation%20of%20preschool-aged%20childrens%20perceptions%20of%20thei.pdf>.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed* [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet. ISBN: 9789173071895 Hämtad: 2018-04-18.

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 9789144013022.

Wetherell, M. & Potter, J. (1988). *Discourse analysis and the identification of interpretive repertoires*. Refereras i Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 9789144013022.

Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism: Discourse and the legitimation of exploitation*. New York: Columbia University Press. Refereras i Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 9789144013022.

Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism: Discourse and the legitimation of exploitation*. New York: Columbia University Press. Refereras i Boreus, K. (2015) Diskursanalys. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.150-164). (1. uppl.) Malmö: Liber.

11. Bilagor

11. 1 Intervjuguide

Intervjufrågor till pedagoger

Generella frågor

- Utbildning?
- Antal år i förskolans verksamhet?

Specifika frågor

- Hur arbetar ni med barn i behov av särskilt stöd?
- Anser ni att ni har goda möjligheter att ge barnen det särskilda stöd de har behov av?

Om ja, kan ni förklara hur/ utveckla?

-Om nej, vad önskar ni skulle vara annorlunda?

- Vad anser ni att ni behöver för att kunna arbeta med barn i behov av särskilt stöd?

-Varför anser ni detta?

- Anser ni att barn i behov av särskilt stöd kan vara en tillgång till barngruppen?

-Om ja, hur?

-Om nej, varför inte?

11. 2 Informations- och samtyckesbrev

Hej!

Vi heter Pernilla Malmqvist och Josefin Reimertz. Vi är två förskollärostudenterna som läser vår sista termin på Högskolan i Halmstad och nu skriver vi vårt examensarbete. Syftet är att undersöka hur pedagoger i förskolan talar om arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Barn i behov av särskilt stöd är ett ständigt aktuellt ämne i förskolan vilket gör detta till ett spännande område och där du som pedagog kan finna ett intresse i det kommande resultatet där olika resonemang kring ämnet lyfts fram.

Studien kommer att ske genom gruppsamtal där vi studenter ställer öppna frågor kring ämnet som du tillsammans med andra pedagoger från din arbetsplats ombeds föra diskussioner kring. Detta kommer att dokumenteras med hjälp av ljud och videoupptagning för att vi ska kunna gå tillbaka till materialet och kunna få fram ett trovärdigt resultat. Samtalet beräknas ta max 60 minuter.

Allt material kommer att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att vare sig ditt eller förskolans namn kommer att nämnas i studien. Vi kommer att följa Vetenskapsrådets fyra etiska principer. Dessa principer är *informationskravet* vilket vi uppfyller genom denna information som finns i detta brev, *samtyckeskravet* uppfylls när du ger ditt skriftliga samtycke till att delta men vi vill även upplysa om att du när som helst kan avbryta ditt deltagande, *konfidentialitetskravet* innebär att vi som bedriver denna studie kommer att behandla alla uppgifter om ditt deltagande på ett sätt som gör att utomstående inte kan identifiera något, samt den sista principen, *nyttjandekravet*, innebär att de uppgifter som samlas in endast kommer att användas av oss i vår studie.

Din medverkan skulle betyda mycket för oss!

Vid eventuella frågor vänligen kontakta:

Josefin Reimertz

Pernilla Malmqvist

josrei15@student.hh.se

permal15@student.hh.se

Jag ger mitt samtycke till att delta i studien.

Namnsteckning

Josefin Reimertz

Pernilla Malmqvist



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad
Telefon: 035-16 71 00
E-mail: registrator@hh.se
www.hh.se