

ÖREBRO UNIVERSITET

Institutionen för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap

Huvudområde: pedagogik

“Det är inte så lätt, men man får tänka så”

En empirisk studie om förskollärares uppfattning kring gränstragningen av barn i behov av särskilt stöd

Författare:

Kajsa Melin & Malin Abrahamsen

Förskolepedagogik V, Självständigt arbete

15 högskolepoäng

Vårterminen 2017

Abstract

Förskolan är en verksamhet som enligt förskolans läroplan ska utformas efter varje barns behov. Det innebär att mängden stöd olika barn behöver kan variera, och vissa barn kan behöva särskilt stöd för att utifrån sina förutsättningar kunna utvecklas så långt som möjligt. Forskning visar dock att det finns en brist på kunskap om vilka som ska definieras som i behov av särskilt stöd. Det är heller inte känt vilka kriterier pedagogerna använder för att ett barn ska få särskilt stöd. Samtidigt kan vilket stöd ett barn ges komma att bli en avgörande faktor för barnets både utveckling och lärande, vilket belyser en problematik. Utifrån detta är studiens syfte att undersöka pedagogers uppfattning av gränsdragningen mellan barn som behöver och inte behöver särskilt stöd. Detta gjordes genom kvalitativa intervjuer med pedagoger i förskolans verksamhet. Resultaten som framträdde var hur gränsdragningen är en komplex praktik med påverkan från ett flertal olika faktorer, och därför svår för pedagogerna att handskas med. Detta har vi sedan försökt förstå genom teorin socialkonstruktivism, vilket medfört att gränsdragningen då uppfattas som en social konstruktion påverkade av andra sociala konstruktion och något "rätt" kring gränsdragningen blir svår att nå.

Keywords: gränsdragning, särskilt stöd, pedagogen, förskola, socialkonstruktivism

Innehållsförteckning

1.	Inledning.....	s.1
2.	Syfte & Frågeställning.....	s.3
3.	Bakgrund.....	s.4
3.1.	Barn i behov av särskilt stöd genom historien.....	s.4
3.2.	Förskolans allmänna uppdrag.....	s.5
3.3.	Förskolans uppdrag kring specialpedagogik.....	s.5
3.4.	Ett barn i behov av särskilt stöd.....	s.6
3.5.	Förskollärarens utbildning och samverkan med andra parter.....	s.7
4.	Tidigare forskning.....	s.9
4.1.	Individuella utvecklingsplaner kan bli styrande.....	s.9
4.2.	Ålder & jämförelse används som verktyg i gränsdragningen.....	s.10
4.3.	Miljön påverkar gränsdragningen.....	s.11
4.4.	Yttre omständigheter har inverkan.....	s.12
4.5.	Det finns ett tal om normalt och avvikande.....	s.13
4.6.	Sammanfattning av forskning inför kommande studie.....	s.14
5.	Teoretisk ram.....	s.16
5.1.	Socialkonstruktivism.....	s.16
6.	Metod.....	s.17
6.1.	Metodologisk ansats.....	s.17
6.2.	Semistrukturerade intervjuer.....	s.18
6.3.	Urval.....	s.18
6.4.	Kvalité på data.....	s.18
6.5.	Genomförande.....	s.19
6.6.	Etiska ställningstaganden.....	s.21
7.	Resultat.....	s.22
7.1.	Särskilda beteenden.....	s.22
7.1.1.	Det sociala barnet.....	s.23
7.1.2.	Det utåtagerande barnet.....	s.24
7.2.	Diagnoser har betydelse.....	s.25
7.2.1.	Diagnos som nyckel.....	s.25
7.2.2.	Diagnos som hinder.....	s.26

7.3.	Barnens omgivning i förskolan.....	s.27
7.3.1.	“Barnet blir till i sin miljö”.....	s.28
7.3.2.	Rutinerna spelar roll.....	s.28
7.4.	Egna värderingar & tankesätt.....	s.30
7.4.1.	Erfarenhetens betydelse.....	s.30
7.4.2.	Det egna förhållningssättet.....	s.31
7.4.3.	Stöd i arbetslaget.....	s.33
7.5.	Att bli styrd i arbetet.....	s.34
7.5.1.	Styrdokumentens konsekvenser.....	s.34
7.5.2.	Kommunen och staten ger förutsättningar.....	s.34
7.5.3.	Föräldrastyrning.....	s.36
7.5.4.	Experternas makt.....	s.37
7.5.5.	Stress inför skolan.....	s.38
7.6.	Svårare än man önskar.....	s.39
7.6.1.	“Inte alltid som man skulle vilja”.....	s.39
7.6.2.	Det finns inget “så här ska det vara”.....	s.40
7.6.3.	Normer och mallar hjälper en att få en känsla.....	s.41
8.	Diskussion.....	s.43
8.1.	Resultatdiskussion.....	s.43
8.1.1.	Man behöver utveckla en känsla.....	s.43
8.1.2.	Krockar försvårar.....	s.45
8.1.3.	Besluten ger konsekvenser.....	s.45
8.1.4.	Att förändra en konstruktion.....	s.47
8.1.5.	Avslutande reflektion.....	s.47
8.2.	Framtida forskning.....	s.48
8.3.	Metoddiskussion.....	s.48
9.	Referenslista.....	s.51
10.	Bilaga 1.....	s.55

1. Inledning

Förskolan är en verksamhet med syfte att främja alla barns utveckling och lärande, med betoning på en livslång lust att lära (Skolverket, 2016). Pedagogernas plikt i detta blir då att ge stimulans och utforma stöd så att alla barn kan utvecklas i största möjliga mån.

Pedagogerna utmanas att i verksamheten arbeta med flera olika barn, alla med olika behov, vilket medfört att pedagogerna använder sig av olika tillvägagångssätt och strategier för att få verksamheten att fungera.

Begreppet barn i behov av särskilt stöd växte fram med barnstugeutredningen (Palla, 2011), och har idag blivit ett vedertaget begrepp som används i förskolans kontext. Begreppet säger oss att det i processen gjorts ett val, en gränsdragning mellan vilka barn som tillhör den kategorin och vilka som inte gör det. Denna process är inte oproblematisk, utan medför flera frågor och dilemman. Anette Sandberg, Anne Lillvist, Lilly Eriksson, Eva Björck-Åkesson och Mats Granlund (2010) framhåller exempelvis att det finns en brist på kunskap om vilka som ska ingå under kategorien barn i behov av särskilt stöd. Författarna menar också att det inte är känt vilka kriterier som pedagogerna använder för att ett barn ska få stöd, vilket blir en fråga som då har lämnats öppen. Då blir det av intresse att ta reda på vad som egentligen ligger till grund för dessa kategoriseringar som görs.

Jari Linikko (2009) behandlar problematiken som uppstår när pedagoger börjar kategorisera barnen och speciella åtgärder och stöd införs. För i samma sekund som pedagogerna börjar kategorisera barnen i olika kategorier skapas en bild av hur pedagogerna ser på olikheter hos barnen. Är det berikande eller ses det som något som behöver korrigeras? Vad är normalt och vad är avvikande? Vad är ett okej beteende i förskolan och vad är inte det? Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2016) föreskriver att det inte är barnen och dess förmågor som det ska riktas fokus mot, utan det är verksamhetens utveckling som ska vara fokus, med syfte att forma den för barnens bästa. Mitt i detta talas det samtidigt för att barnen ska vara som alla andra, eftersom målen i förskolans läroplan är något gemensamt för alla barn att sträva mot. I grund och botten blir då syftet att *alla* barnen ska klara *samma* mål och därmed blir olikheter något problematiskt och inte eftersträvansvärt. Detta kan skapa en bild av att barnet ska vara och formas på ett visst sätt i förskolekontexten, för att verksamheten ska fungera.

Detta är ett viktigt ämne då vilka barn som blir gränsdragna som i behov av särskilt stöd eller som avvikande blir avgörande (Hjörne & Säljö, 2008). Vissa barn kan exempelvis gå

miste om möjligheten för utveckling och lärande om de inte får det särskilda stöd de egentligen behöver, då behovet kanske inte uppfattas lika väl som hos andra barn. Det finns även de barn som blir föremål för insatser utan att egentligen vara i behov av det, då det kanske är faktorer i miljön som behöver justeras och inte barnet i sig (Lutz, 2009). Då blir förskolans arbete riktat på att forma barnen till något förutbestämt, vilket inte är syftet med barn i behov av särskilt stöd enligt styrdokumentet.

Pedagogers tankar kring gränsdragning visas här vara avgörande. Om det inte finns något pedagogerna kan luta sig emot, så att alla barn får samma förutsättningar att få det stöd de behöver blir gränsdragningen i praktiken beroende av pedagogers syn på vart gränsen ska dras. Detta visar på hur en praktik formas utifrån få riktlinjer och baserat på enskilda individers egna erfarenheter och kunskaper, vilket belyser vårt problem om oklarheten kring gränsdragning, som vår studie kommer att utgå ifrån.

2. Syfte & frågeställning

Syftet är att synliggöra pedagogers uppfattning om fenomenet gränsdragning kring barn i behov av särskilt stöd, och vart gränsen går för att ett barn ska betecknas som detta. Deras synsätt påverkar i hög grad hur de handlar i verksamheten och blir därav relevant att undersöka. Och detta med bakgrund i att det finns förhållandevis lite vägledning både i läroplanen och från annat håll kring arbetet med barn i behov av särskilt stöd i förskolan.

Utifrån detta blir vår frågeställning:

- Vilka aspekter uppfattar pedagogerna vara betydelsefulla i gränsdragningen mellan barn som behöver och inte behöver särskilt stöd i verksamheten?

3. Bakgrund

I följande avsnitt kommer en redogörelse av begrepp och bakgrund kring förskolan och gränsdragningen av barn i behov av särskilt stöd att skildras. Inledningsvis kommer en kort historisk genomgång göras. Syftet med detta avsnitt är att skapa en förståelse av fenomenet till resterande del av studien.

3.1 Barn i behov av särskilt stöd genom historien

Genom historien har det funnits olika syn på begreppet samt arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Det har även över tid funnits olika uppfattningar kring normalitet och avvikelser (Isaksson, 2009). Själva kategorin introducerades i Barnstugeutredningen 1972, där det beskrivs att barn med fysiska, psykiska, sociala, känslomässiga eller språkliga svårigheter skulle vara föremål för kompensation och inkluderande, för att minska risken för svårigheter senare i livet (Palla, 2011). Jean Piagets perspektiv på barns utveckling var redan här ett etablerat synsätt (Palla, 2011). Det innebar att bedömningen av barnet som normalt kontra avvikande gjordes utifrån en tänkt normalutveckling som var kopplad till ålder (Lutz, 2006). Kring år 1980 kom Pedagogiska programmet, som var det första mest läroplanslika styrdokumentet. Där var Piagets utvecklingsteoretiska tänkande dominerade (Lutz, 2009) men det framgick även en bild av barnet och dess beteende som mer kontextberoende, vilket visar på att miljön fick betydelse i bedömningen av och arbetet med barn som ansågs avvikande (Lutz, 2006). Första läroplanen för förskolan kom 1998 och i förarbetet till den står det inte mycket om barn i behov av särskilt stöd, men i det som står benämns både barnen som *i* behov av särskilt stöd och som *med* behov av särskilt stöd (Lutz, 2006). Det visar även det på den tvetydiga bilden mellan barnet som egen bärare av problemet och de omgivande faktorernas skapande av problemet, och därmed hur olika förhållningssätt till de barn som ansågs avvikande ägde rum (Lutz, 2006). Linda Palla (2011) beskriver synen på barnet som *med* behov av särskilt stöd utifrån ett kategoriskt perspektiv där avvikelserna ligger hos individen och särskilda individuella åtgärder behövs. Även Linikko (2009) skriver om det kategoriska perspektivets fokusering där problemet placeras i barnet. Utifrån det relationella perspektivet beskriver Palla (2011) och Linikko (2009) vidare barnet som *i* behov av särskilt stöd, barnet ses då som varande i svårigheterna och det är något som sker i samspelet med omgivningen.

3.2 Förskolans allmänna uppdrag

Barn spenderar mycket tid på förskolan idag och den blir på så sätt en viktig plats för dem. Mötet med förskolan är även för flera av barnen det första mötet med samhället. Det är då av stor vikt att skapa en god start, där lärande, samspel och lek får utgöra grunden (Björck-Åkesson, 2014). Detta ska göras med pedagogernas stimulans och vägledning, vilket synliggör betydelsen av deras förhållningssätt (Skolverket, 2016). Verksamhetens uppdrag innefattar att utgångspunkten ska vara en helhetssyn på barnet, kring omsorg, utveckling och lärande med syftet att barnet ska utvecklas så långt som möjligt (Björck-Åkesson, 2014). Detta arbete ska vägledas med hjälp utav styrdokument som idag finns utformade specifikt för förskolan. De föreskriver exempelvis att verksamheten ska bedrivas på en demokratisk grund där värderingarna ska synliggöras. Värdegrunden uttrycker att ett etiskt förhållningssätt ska prägla verksamheten, vilket beskrivs som omsorg och hänsyn till andra människor samt rättvisa, jämställdhet, och egna och andras rättigheter. Målet är att barnet så småningom ska utvecklas till en aktiv samhällsdeltagare, därför blir sociala färdigheter av stor betydelse att utveckla (Skolverket, 2016).

3.3 Förskolans uppdrag kring specialpedagogik

Med det ovannämnda målet i sikte ska barnen inhämta och utveckla kunskaper och värden, men för att alla ska kunna göra det utifrån sina förutsättningar behövs specialpedagogik. Specialpedagogik beskrivs som när särskilt stöd behövs för utveckling och lärande utöver den generella pedagogiken (Björck-Åkesson, 2014). Jane Brodin och Peg Lindstrand (2009) skriver vidare att för att alla barn ska ha lika möjligheter så betyder det att vissa behöver mer stöd än andra, alltså särskilt stöd, för att få lika mycket som de andra, och det blir specialpedagogik.

Förskolans verksamhet är utformad på så vis att barn med funktionsnedsättningar och särskilda behov integreras i den ordinarie verksamheten, vilket inte görs i samma utsträckning i skolan idag (Lutz, 2013). Det gör att specialpedagogiken blir en sådan viktig och stor del i förskolans verksamhet och att pedagogerna behöver ta sig an det uppdraget (Lutz, 2013).

I styrdokumenterna finns det skrivet om specialpedagogik och barn i behov av särskilt stöd, med utgångspunkten i integreringen. Det mest specifika som kan utläsas i läroplanen för förskolan kring specialpedagogik är:

Verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt. (Skolverket, 2016. s.5) Utifrån detta lyfts också att verksamheterna på så vis inte kan se likadana ut överallt, då det beror på den unika barngruppen. Detta menar Eva Björck-Åkesson (2014) ställer höga krav på pedagogerna och leder till att vägledning kan vara svår att få. Vidare ska stödet som ges vara en positiv upplevelse för barnet, och barnet ska få känna att det gör framsteg och är en betydande del av gruppen (Skolverket, 2016).

Det finns också allmänna råd utformade för just särskilt stöd och de är skrivna med utgångspunkt i paragraf 9 i Skollagen;

9 § Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver. Om det genom uppgifter från förskolans personal, ett barn eller ett barns vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att ett barn är i behov av särskilt stöd, ska förskolechefen se till att barnet ges sådant stöd. Barnets vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta vid utformningen av de särskilda stödinsatserna. (SFS 2010:800)

Detta säger bland annat att den som ska se till att personalen är utrustad till att ge rätt stöd till de barn som behöver särskilt stöd, är huvudmannen på förskolan. Huvudmannen har ett stort ansvar och behöver kontinuerligt ha samtal med pedagogerna ute i verksamheten. De allmänna råden (Skolverket, 2014) ger exempel på att barn i behov av särskilt stöd kan vara barn med sjukdom, problem med sociala förhållanden, funktionsnedsättning eller andra svårigheter som gör att de inte kan tillgodogöra sig det verksamheten erbjuder. Det är detta som kan identifiera att ett barn behöver särskilt stöd i sin utvecklingsprocess.

3.4 Ett barn i behov av särskilt stöd idag

Barn som identifieras som i behov av särskilt stöd görs ofta det utifrån vad som anses normalt och vad som anses avvikande (Lutz, 2009). Men normalitet och avvikande är relativa begrepp som inte får sin betydelse förrän det uppträder i ett sammanhang där de är i förhållande till de andra personerna i gruppen, som då utgör jämförelsegruppen (Jakobsson & Nilsson, 2011). Detta visar på att riktlinjer kring ämnet är svåra att få fatt i eftersom det är många andra faktorer som spelar in och då situationen är beroende av sitt sammanhang. Det skapar rum för olika förhållningssätt att existera parallellt; barnens olikheter ses som en tillgång för det pedagogiska arbetet och allas delaktighet är central (Palla, 2011) samtidigt som barnens olikheter problematiseras, genom att de jämförs med varandra och mäts på olika sätt.

Det står dock skrivet på flera ställen om vad som anses som ett barn i behov av särskilt stöd ute i verksamheten idag, vilket bland annat skollagen (SFS 2010:800) och de allmänna råden (Skolverket, 2014) tar upp, som kan utläsas ovan. Anette Sandberg och Martina Norling (2014) beskriver barn i behov av särskilt stöd som de barnen med rörelsehinder, utvecklingsstörning, hörsel- eller synnedbättning. Till kategorin tillhör även de barn med en medicinsk sjukdom som exempelvis epilepsi och psykosociala problem. Dessa anses vara formellt berättigade särskilt stöd. Barn som inte formellt är berättigade men ändå anses vara exempelvis försenade i utvecklingen, kan även de identifieras som barn i behov av särskilt stöd. Författarna menar dock att dessa barn kan tendera att identifieras som detta med grund i pedagogernas svårigheter att hantera just det barnet i den praktiken som är. Orsaken till det menas vidare vara att det inte finns tillräckligt täckande kriterier för vart gränsdragningen ska ske.

Emelie Kinge (2000) beskriver hur barn med sociala svårigheter idag anses vara funktionshämjade och i behov av särskilt stöd. Sociala färdigheter anses som nödvändiga för barnet och kan exempelvis vara att kunna tolka leksignaler, ha självförtroende, vara empatisk, flexibel och kommunikativ (Lillvist, 2014). Anne Lillvist (2014) menar att detta är något centralt kring arbetet med barn i behov av särskilt stöd och gränsdragningen, då social kompetens har betydelse för hela livet. Sociala färdigheter sägs minska risken för problem senare i livet som exempelvis brottslighet. Utan sociala sammanhang så övas heller inte den sociala kompetensen, vilket skapar en ond cirkel. Detta är något centralt i gränsdragningen men leder samtidigt sällan till resurser enbart för detta. Det kan bero på den svåra identifieringen av vad social kompetens i sin tur är, vilket Lillvist (2014) menar har lika många definitioner om användare.

Besluten som idag tas i gränsdragningen inom specialpedagogiken utifrån vad som identifieras som i behov av särskilt stöd menar Eva Hjärne och Roger Säljö (2008) är avgörande. De gränsdragningar som görs påverkar inte bara barnets inflytande gällande dess lärande, utan också dess hela identitetsutveckling/sökande.

3.5 Förskollärarens utbildning och samverkan med andra parter

Att dra gränser kring vad som anses vara föremål för särskilt stöd och inte är ytterst förskollärarnas uppgift. Som förskollärare har man en utbildning i ryggen, för att i verksamheten sedan kunna agera utifrån professionen. Förskollärarytbildningens mål beskrivs bland annat som att den ska utgå från aktuell forskning. Studenterna ska efter

examen ha kunskap om barns utveckling, lärande, behov och förutsättningar som krävs för yrkesutövningen. När det gäller barns utveckling så har det funnits flera teorier bland annat Piagets utvecklingsteori som beskriver barnets tänkta utveckling i olika steg beroende på ålder (Lutz, 2009). Det är inte något som finns uttalat i dagens förordningar i förskolläraryrket (SFS 1993:100, Bilaga 2). Även om det inte är uttalat så kan utbildningen om barns utveckling skapa en bild som liknar utvecklingsstadierna, vilket Kristian Lutz (2013) menar är tankar som finns kvar i dagens verksamhet.

Utbildningen ska också leda till en förmåga att identifiera och i samverkan med andra hantera specialpedagogiska behov. Samverkan handlar om att samarbeta med andra instanser som ska vara en hjälp kring arbetet, med utgångspunkt i barns bästa (Jakobsson & Lundgren, 2013). Det kan vara specialpedagog, psykolog och logoped exempelvis. Syftet med det är att de i samarbetet ska kunna komplettera varandra för att komma fram till något som kan fungera. Pedagogerna ger information om barnet i sin närmiljö och i vardagslivet och experterna kan ofta vidare förklara problemen utifrån deras yrkesspecificering (Björck-Åkesson, 2014). Inga-Lill Jakobsson & Marianne Lundgren (2013) lyfter dock hur yttre experter som specialpedagog kan bli en "diagnossättare", samt att förskolans verksamhet kan tendera att lita för blint på program och liknande som är utformade av experter, exempelvis läkare, som inte befinner sig i verksamheten. Sandberg och Norling (2014) lyfter samtidigt fram hur pedagogerna ändå ser sin plats i det hela som stor och avgörande, men att de inte känner sig utrustade. De vill ha mer tid, vägledning och kompetensutveckling.

Förskolläraryrket syftar också till att kunna "visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och utveckla sin kompetens i det pedagogiska arbetet" (SFS 1993:100, Bilaga 2. s.3). Det visar på att förskolan hela tiden är en utvecklande verksamhet som i sig inte då kan ha exakta ramar hur den ska utformas, vilket också blir gällande inom specialpedagogiken. Det kan belysa svårigheten med att utforma tillräckligt konkret vägledning.

4. Tidigare forskning

Nedan görs en redogörelse för forskning kring studiens ämne. Denna forskningslitteratur hittades genom att vi använde sökorden; Preschool, special need, teachers attitudes, Specialpedagogik, uppfostran och undervisning, preschool AND special* AND preschool teacher, preschool AND special*, barn i behov av stöd, förskol*, special*.

Sökningen gjordes med hjälp av Örebro Universitetsbiblioteks datasökningsverktyg, utifrån databasen ERIC för artikelsök samt LIBRIS för avhandlingar. Vi använde oss även utav snöbollsurvalet då vi genom andra artiklar och avhandlingar sökte oss vidare via deras referenser.

Flera av studierna vi funnits huvudsyfte har inte varit att undersöka just hur gränsdragningen görs i förskolan. De har dock behandlat gränsdragningsproblematiken och kommit fram till faktorer som blir betydelsefulla och intressanta resultat, användbara för vår studie. Vi kommer klargöra varje studies syfte och vidare visa på vad resultatet säger om vårt intresseområde, gränsdragning. Resultaten är ordnade i teman, med rubriker som belyser vad studierna kommit fram till.

4.1 Individuella utvecklingsplaner kan bli styrande

Palla (2011) har gjort en studie där hon undersökte hur pedagoger förhåller sig till barns beteenden som väcker oro och där hon belyser hur pedagoger gör för att bestämma vad som anses avvikande. Palla (2011) kom i studien fram till att olika verktyg används vid kategorisering, och individuella utvecklingsplanerna är ett. Syftet med de individuella utvecklingsplanerna eller liknande dokument framkom var att observera var barnet ligger i sin utveckling för att kunna utforma verksamheten efter barnet. Palla (2011) kom dock fram till att de idag ofta tenderar att barnen genom observation bedöms utifrån förutbestämda normer, och att verksamheten inte blir granskad alls. Kristian Lutz (2009) studie om hur pedagoger gör bedömningar av och kategoriserar barn av barn i behov av särskilt stöd, visar i linje med det att individuella utvecklingsplaner och liknande istället blir ett verktyg för att hitta avvikelser hos barnen, för att kunna normalisera verksamheten, istället för att forma den utifrån allas olikheter. Författaren menar att det då blir en form av reglering istället för registrering och att det som sker istället blir en anpassning av barnet till verksamheten.

Pallas (2011) resultat visar samtidigt att det finns motiv för att använda program av detta slag. Det framkom i hennes studie att för att veta hur man ska göra kring ett barn som

väcker oro, så kan vissa hjälpmedel behövas. De kan vara en hjälp att hitta svårigheter som behöver åtgärdas samt sätta in rätt åtgärder kring en problematik. Hon belyser i resultatet hur det behövs strategier för att kunna hantera en mångfald och skapa en ordning. Författaren kom vidare fram till att denna komplexitet och problematik som programmen kan skapa inte är obefogad, då förskolans uppdrag kan uppfattas som tudelat; strävansmålen säger att alla barn ska uppnå samma mål, samtidigt som uppdraget ändock är individbaserat och framhäver att anpassning efter varje enskilt barn ska ske (Palla, 2011).

4.2 Ålder & jämförelse används som verktyg i gränsdragningen

Kristian Lutz (2006) studie med syftet att undersöka pedagogernas tolkning av normalt och avvikande och hur bedömningen av detta görs, visar på resultatet att ålder är något som hjälper pedagogerna att bestämma just vad som är avvikande. Detta i likhet med Pallas (2011) resultat som också framhäver hur det blir en strategi för pedagogerna att kunna dra gränser och hur en oro ofta uppkommer då de stöter på något avvikande som de anser barnet borde kunna i den åldern. Palla (2011) och Lutz (2006) visade i sina studier på att åldern används som ett verktyg för klassificering, vilket de menar leder till en normaliserande praktik. Palla (2011) kom dock fram till att detta i grund och botten är något som handlar om personalens önskan om att försöka förstå barnet. Linikko (2009) argumenterade i sin studie i liknande linje för resultatet att det ändå i vissa sammanhang finns behov av att diskutera och belysa vad som är vanligast förekommande vid en viss ålder, för att få en aning om när det kan bli aktuellt att sätta in ett visst stöd. En viss generalisering anses då på så vis vara nödvändig. Hans studie undersökte motsättningar som finns kring barn i behov av särskilt stöd. Denna studie gjordes i skolan, med fokus på inkludering, men resultatet visade, som kan ses ovan, på faktorer aktuella för vår studie.

I Pallas (2011) studie som vi redogjort för framkom också att pedagogerna inte bara använder åldern som ett verktyg i gränsdragningen utan även jämförelse med andra barn. Om tillräckligt många barn visar ett visst beteende, så anses det inte som avvikande. Är barnet däremot relativt ensamt om beteendet så finns en vilja att forma det avvikande barnet som de andra. I Lutz (2009) studie om hur pedagogen kategoriserar barnen framkom även resultatet att det ofta gäller att få barnet att vara på samma nivå som de andra, vilket kräver jämförelse.

Resultatet från Pallas (2011) studie visade också på att det sker en form av jämförelse mellan barnen och det styrdokumentet lyfter fram. Barnen ska utvecklas inom olika fält, de

ska bli sociala och kommunikativa med andra barn samt anamma och dela den gemensamma värdegrunden. Märker personalen att något barn inte når upp till dessa strävansmål så kan de bli föremål för eventuellt särskilt stöd (Palla, 2011). Detta belyses också i Anette Sandberg, Martina Norling och Anne Lillvists (2009) studie av pedagogiska aktiviteter till yngre barn i behov av särskilt stöd i svenska förskolor. Författarna fann att barnets sociala egenskaper är något som uppmärksammas av pedagogerna, exempelvis visade studien att barn som har svårt att få vänner blev en signal för stödåtgärder.

4.3 Miljön påverkar gränsdragningen

Flera studier visade på att pedagogers organisering av verksamheten kan påverka hur gränsdragningen görs. I Pallas (2011) studie framkom det att rutiner som är en del av barnens miljö, ses som en viktig del i förskolans verksamhet då de skapar trygghet, vilket kunde vara matsituationen, samlingsen och vilan. I samband med detta fann hon hur en förväntan på barnen ofta infinner sig hos pedagogerna, en förväntan kring att barnen ska anamma dessa rutiner och gör de inte det så skapas oordning, och barnet upplevs avvikande. Palla (2011) visade på att om ett barn exempelvis är långsam vid måltiderna blir det enligt pedagogerna avvikande, likaså om barnet är snabbare än de andra barnen. Barnets avvikande beteende behöver dock upplevas gå till överdrift. Är skillnaderna heller inte tillräckligt tydliga så görs ingen åtgärd, vilket bekräftar att en viss grad av olikheter är tillåtna (Palla, 2011).

Lutz (2009) kom i sin studie också fram till att om ett barn upplevs avvikande i verksamheten kan det vara ett tecken på att något i just miljön inte fungerar och skulle kunna ändras, att det då inte behöver vara något i barnet som är problematiskt. Lutz (2006) fann i samstämmighet med detta, att genom förändringar i miljön kan institutionens gränser för vad som är normalt omformuleras och olikheter kan få utrymme. På så vis inkluderas fler barn i den allmänna pedagogiken.

Miljöns påverkan på gränsdragningen behandlades även i Kathleen Hebbles och Donna Spikers (2016) studie om när stödåtgärder ska sättas in och för vilka. I deras resultat beskriver de två teckenspråkstalande barn, varav det ena barnet har en pedagog som kan teckenspråk, och det andra barnet har en som inte behärskar teckenspråk. De två barnen fungerar helt olika i verksamheten och pedagogerna upplever ett barn som fungerande och ett barn som avvikande.

Bjørge Mari Hannås och Natallia Bahdanovich Hanssen (2016) studie om inkluderande pedagogik, visar att pedagogens kompetens är en viktig faktor för hur förskolans verksamhet

utformas och därmed hur gränsdragningen görs. Ytterligare något som visar på det är utifrån Eynat Gal, Naomi Schreur och Batya Engel-Yegers (2010) studie om betydelsen av förskollärares attityder, för arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Det framkom i studien att pedagogernas synsätt, kunskap och erfarenhet lägger grund för deras handlande och därmed hur de utformar miljön, vilket i sin tur påverkar barnens beteende. De fann vidare att pedagogens erfarenhet får betydelse på så vis att de genom den känner större förmåga- och mer medvetenhet kring identifierandet av barn i behov av särskilt stöd och vad de behöver. Enligt Lutz (2009) resultat blir pedagogers tidigare livserfarenheter även något som kan bli avgörande för vad som upplevs som "lagom" eller "för mycket". Hans studie belyser också hur pedagogerna anser sig rustade för arbetet kring barn i behov av särskilt stöd i och med deras erfarenhet bland annat, men att problemet är att det inte finns tid (Lutz, 2009).

4.4 Yttre omständigheter har inverkan

Flera forskare har i sina studier kommit fram till att det finns flera yttre omständigheter som påverkar hur pedagogerna gör gränsdragningen. En av dem är Joakim Isaksson (2009) vars studie handlar om spänningsförhållandet mellan normalt och avvikande med barn i behov av särskilt stöd inom skolan. En faktor han kom fram till som är avgörande för vad som anses och behandlas normalt respektive avvikande, var ekonomin. Han fann att ekonomin exempelvis styr vilka åtgärdsalternativ som finns inom den lokala verksamheten, och därmed påverkar gränsdragningen.

Lutz (2009) belyser i sin studie hur även barngruppens storlek, kan vara en grundläggande orsak till att barn kategoriseras som i behov av särskilt stöd. Då den faktorn kan påverka hur barnet beter sig. Barngruppens storlek är något som bestäms av yttre instanser beroende på ekonomin. Författaren fann även hur nedskärningar och få resursalternativ beroende av ekonomin också ger konsekvenser för verksamheten och gränsdragningen. Han visar på att detta i sin tur har lett till att det krävs en starkare legitimitet för att få de resurser som behövs och att den legitimiteten idag till stor del blivit diagnoser. Diagnos bekräftar att särskilt stöd definitivt behövs. Det framkommer att det reducerar kriterierna för vad som kräver särskilt stöd, och dess gränser. Lutz (2009) konstaterar vidare i sin studie hur administrativa funktioner i samhället på så vis blir styrande.

Isaksson (2009) bekräftar det Lutz här ovan fått fram, genom att han i sin studie fann att barn med liknande svårigheter men utan diagnos, inte i lika stor bemärkelse uppfattas som i behov av särskilt stöd. Uppfattningen om vad som är normalt och avvikande påverkas då

enligt hans resultat till viss del av om en diagnos finns eller inte. Detta problematiserar han i och med att diagnoser enligt styrdokumentet inte ska vara styrande i förskolans gränsdragning.

Palla (2011) har också kommit fram till att diagnoser är centrala och styrande i verksamheten, och fann hur detta kan bero på läkares och psykologers stora auktoritet. Och hur dess centrala del i detta även vidare kan leda till att de får en avgörande och stor roll i vad som anses som avvikande. Med återkoppling till Lutz (2009) studie så belyser den hur diagnoser kan leda till att fokus kring barns problematik hamnar på att problemet ligger i barnet och att pedagogerna då inte mindre grad tittar på de omgivande faktorernas påverkan. Han fann samtidigt att diagnoser är något som kan leda pedagogerna till hur de kan hjälpa barnet på ett sätt som blir gynnande. Problematiken uppstår dock när diagnoser blir ett lösenord för att få saker att fungera i verksamheten (Lutz, 2009).

4.5 Det finns ett tal om normalt och avvikande

I Isakssons (2009) studie om spänningsförhållandet mellan vad som anses normalt och avvikande, fann han hur diskurser alltid funnits kring de begreppen inom skolväsendet, men att det har varit och fortfarande är något föränderligt. Diskursen beskrivs som ett tal om olika saker i ett sammanhang. Palla (2011) fann vidare i sin studie hur det förekommer diskurser även i förskolan kring detta. Hon menar att den diskursen kan beskrivas med ledorden rättvisa och jämlikhet, "alla ska göra samma", gör man inte det sticker det ut som avvikande. Resultatet visar att gränsdragningarna då lätt sker utifrån det tänkta förskolebarnet inom diskursen, vilket beskrivs med egenskaperna att det kan lyssna, förstå och genomföra en enkel instruktion. Hon kom i sitt resultat fram till hur diskursen på så sätt kan vara en styrande eller normaliserande faktor i förskolan. Resultatet visade också att det dock inte är pedagogernas avsikt att använda sådant tänkande, men att faktum är att vissa beteenden accepteras och andra blir föremål för insatser. Vidare belyser studien hur det på detta sätt blir viktigt att det finns en förståelse för förskolans diskurs i talet om barn i behov av särskilt stöd och gränsdragningen. Detta för att inte betrakta det som händer som absoluta sanningar, utan något som ständigt påverkas och förändras beroende på sammanhang och kontext (Palla, 2011). Lutz (2009) behandlar också förskolans diskurs i sin studie och beskriver den som en normaliseringsdiskurs likt Palla (2011) och något som då utövar makt över hur gränsdragningen görs. Lutz (2009) resultat betonar att pedagogerna genom att de är med och sätter gränser påverkar formandet och omformandet av den diskursiva praktiken, och att

människorna i diskursen på så vis även blir medskapare av den och då av vad som anses vara exempelvis avvikande.

Detta kan förstås utifrån det socialkonstruktivistiska perspektivet som Isaksson (2009) lyfter i sitt resultat, där den sociala verkligheten och dess fenomen är konstruerade. Sociala konstruktioner skapas i samspel mellan människor i deras försök att begreppsliggöra verkligheten. Det socialkonstruktivistiska perspektivet sätter fokus på samspelet i den sociala kontexten där pedagogerna agerar i gränsdragningen för vad som är avvikande eller inte (Isaksson, 2009). Isaksson konstaterar på så vis att vad som anses normalt och avvikande är något som skapas av människor i socialt samspel i deras sammanhang. Isaksson (2009) fann vidare hur samhällets diskurs är en faktor som påverkar skolväsendets diskurs. Och hur man då genom det socialkonstruktivistiska perspektivet kan förstå det som att våra föreställningar om vad som är normalt och avvikande kan sägas vara influerade av de normer, värderingar och kulturella synsätt som råder i samhället. På detta sätt visar Isakssons (2009) studie hur olika diskurser påverka varandra.

Palla (2011) fann samtidigt genom sin studie att det kan behöva finnas ett tal om vad som anses normalt respektive avvikande, alltså en normaliseringsdiskurs. Författaren kom fram till att normer i olika sammanhang i stort sett blir något oundvikligt och behövs, för att strukturera och göra det sociala sammanhanget förståeligt. Det finns ett behov av att ha någonting att utgå ifrån och arbeta kring, för att sträva framåt. "Normen enar och sammanför, men normen sätter också gränser och utesluter" (Palla, 2011 s.155). Detta citat belyser en del av studiens resultat, komplexiteten kring diskursen. En normaliseringsdiskurs kan vara nödvändig för att ha något att kunna utgå ifrån i gränsdragningen men talet som finns kring olika faktorer bör inte ses som fasta sanningar (Palla, 2011).

4.6 Sammanfattning av forskning inför kommande studie

Resultaten från tidigare forskning som ovan redovisas belyser gränsdragningen och dess dilemman. Forskningen pekar sammanfattningsvis på vilka komponenter som spelar in i gränsdragningspraktiken. Resultaten som blir av särskilt intresse för vår studie är hur flera yttre faktorer på olika sätt visas påverka hur pedagogerna gör gränsdragningen. De yttre faktorerna som vi upplever särskilt intressant för vår studie är besluten kring ekonomi, då de sätter ramar som på olika sätt påverkar pedagogerna i deras gränsdragning. Studierna visar också hur yttre faktorer även kan påverka vad pedagogerna anser som normalt respektive avvikande.

Forskningen pekar vidare på hur pedagoger, utifrån olika strategier, går tillväga för att urskilja avvikelser. Detta blir av särskild relevans i relation till vårt belysta problem, att det verkar finnas knapp vägledning i hur pedagogerna just ska gå tillväga. Och utifrån det kommer vi då belysa hur vår studies pedagoger uppfattar att de går tillväga i denna oklara praktik, och kan betrakta det i förhållande till tidigare forskning.

5. Teoretisk ram

Här kommer vi att synliggöra den socialkonstruktivistiska teorin som är vår teoretiska ram. Den socialkonstruktivistiska teorin kommer vi att använda oss av för att diskutera resultatet av studien.

5.1 Socialkonstruktivism

För att belysa fenomenet gränsdragning avser vi att i linje med flera tidigare forskare använda teorin social konstruktivism. Sociala konstruktioner skapas i samhället och kan exempelvis vara lagar och regler kring olika faktorer. Vivien Burr (2003) menar att socialkonstruktivismen sätter fokus på människors sätt att förstå världen, inte en objektiv verklighet, utan den gemensamma sociala verkligheten som skapats av människor för människor. Den socialkonstruktivistiska teorin hjälper då oss att förstå gränsdragningen som sociala konstruktioner. Som framkom i tidigare forskning så är perspektivet vanligt i aktuell forskning. Ett antagande vi kan göra från detta perspektiv är dels att gränsdragningen som sådan är en konstruktion som i sin tur påverkas av andra konstruktioner. Pedagogernas uppfattning om gränsdragning kommer på så sätt att vara en eller flera sociala konstruktioner. Gränsdragning som konstruktion innebär att vissa saker beskrivs som ”normala” och andra som ”avvikande”. Konstruktionerna kan på så vis inkludera eller exkludera. Genom att belysa våra empiriska resultat med teorin så hoppas vi kunna upptäcka hur gränsdragningen innesluter och utesluter, vidare vilka resurser som används för att innesluta och inkludera respektive vilka resurser som används för att utesluta.

Sociala konstruktioner påverkas av spänningar mellan olika diskurser i verksamheten (Burr, 2003). Ett exempel på spänningar mellan diskurser kan vara att regler och rekommendationer menar att barnen skall ges möjlighet att utvecklas i en miljö som fungerar för dem men samtidigt finns en annan diskurs som anger att alla barnen skall umgås och fungera tillsammans. Det kan innebära begränsningar för ett barn i behov av särskilt stöd. Därmed finns en risk att pedagogernas meningsskapande i verksamheten hamnar i ett dilemma.

6. Metod

Här kommer det förklaras hur genomförandet av studien gått till. Vi kommer redogöra för och motivera vår metodologiska ansats, våra använda metoder, diskutera studiens tillförlitlighet samt vilka etiska överväganden som gjorts.

6.1 Metodologisk ansats

Syftet med studien är att belysa pedagogers uppfattning kring gränsdragningen av barn i behov av särskilt stöd och vi har använt oss av fenomenografisk metodansats. Denna har sin grund i intervjuer som syftar till att framkalla individernas betydelse av fenomenen (Hales & Watkins, 2004). Eftersom vi sökte efter människors tankar och upplevelser av ett fenomen så passade den fenomenografisk metodansatsen som analysverktyg. Fenomenografisk metod accepterar en yttre verklighet som en gemensam utgångspunkt för människors meningsskapande men väljer att fokusera på vad och hur människor uppfattar verkligheten, ett andra ordningens perspektiv enligt Ference Marton (1998). Ytterligare en utgångspunkt är antagandet att människor uppfattar fenomen på olika sätt (Dahlgren & Johansson, 2015). Uppfattningarna beskrivs som ett förhållande som bildas mellan individen och världen (Hales & Watkins, 2004). Robert Hales och Mike Watkins (2004) använder fenomenografi tillsammans med socialkonstruktivistisk teori. Inom det socialkonstruktivistiska perspektivet anses kunskap konstrueras genom en social process som involverar samarbete och förhandling (Richardson, 1999). Det innebär ett synsätt att varandet ständigt är under konstruktion. Ingenting bara är utan det är skapat i ett sammanhang. Det som händer är på så vis knutet till de omgivande faktorerna och den sociala kontexten (Isaksson, 2009). I själva verket blir det då inom socialkonstruktivismen möjligt att gå vidare och hävda att en människas uppfattningar om ett fenomen endast är artefakter organiserade av ett socialt samspel och har ingen självständig existens (Richardson, 1999).

Genom att försöka få fatt i pedagogers uppfattningar kring gränsdragning tror vi att vi kan få en relevant och tydlig empirisk beskrivning av fenomenet. Fenomenografi och socialkonstruktivism tillsammans ger i sin tur bättre förutsättningar att beskriva våra resultat på ett relevant sätt mot mycket av den forskning som finns i området.

6.2 Semistrukturerade intervjuer

Vi valde semistrukturerade intervjuer som insamlingsmetod. Detta på grund av att vi utifrån vår frågeställning ville få tag på pedagogers uppfattningar (Bryman, 2011). Det skulle vidare inte gå att undersöka med hjälp utav observation eller genom en litteraturstudie då vi inte skulle kunna få tag på pedagogernas tankar utav det, så för att få tag i pedagogernas synsätt på gränsdragningen behövde vi använda oss av intervjuer. Enligt Katarina Eriksson Barajas, Christina Forsberg och Yvonne Wengström (2013) så innehar semistrukturerade intervjuer mer flexibilitet än vad som är möjligt i strukturerade intervjuer, men de är samtidigt så pass strukturerade att vi kunde försäkra oss om att det undersökta temat skulle täckas, vilket var en orsak till att denna metod passade oss. Genom detta val fanns även möjlighet att ställa följdfrågor för att exempelvis utveckla deras svar. Vi sökte också efter så uttömmande svar som möjligt, vilket går i enlighet med de fenomenografiska tankarna, så detta metodval var passande (Dahlgren & Johansson, 2014).

6.3 Urval

Vid val av intervjupersoner så ville vi ha pedagoger från olika förskolor för att få en bredare bild och upptäcka eventuella variationer mellan de olika pedagogernas uppfattningar av gränsdragningen. Utifrån detta valde vi också att inte enbart tillfråga förskolor i samma stad. Vi använde oss av etablerade kontakter för att på ett enklare sätt få tag i villiga deltagare till studien. Detta är enligt Alan Bryman (2011) ett målinriktat urval, då vi medvetet valde ut våra intervjupersoner. Fyra olika förskolor kontaktades i tre olika städer, varav sju pedagoger tillfrågades och alla var villiga att ställa upp. Vi stötte under arbetets gång på sjukdom vilket gjorde att intervjuer blev flyttade eller ställdes in, men då kunde andra pedagoger ställa upp.

6.4 Kvalité på data

I detta avsnitt kommer kvalitén på vår data att framföras och diskuteras. Då studien som gjorts har varit en kvalitativ studie finns det svårigheter med att införa kriterierna reliabilitet och validitet som vanligen används i kvantitativa studier. Detta då reliabilitet och validitet främst ser till mätning och att resultatet ska kunna replikeras. Kvalitativa studier är mer beroende av omständigheterna och forskarens påverkan, därför används istället tillförlitlighet och äkthet som kriterier för kvalitén i vår studie.

Tillförlitligheten delas upp i fyra delkriterier; trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och möjlighet att styrka och konfirmera (Bryman, 2011), vilka är de kriterier som bäst går att applicera i studien. I vår studie har försök att uppnå kriteriet tillförlitlighet skett genom att vi bland annat arbetat utifrån de etiska reglerna för att säkerhetsställa forskningens trovärdighet. Vi var även noga med att under intervjuerna försäkra oss om att vi uppfattat svaren korrekt, vilket även detta styrker trovärdigheten av resultatet i studien. Citat har också använts i resultatredovisningen för att säkerhetsställa för läsaren att detta är trovärdigt. Delkriteriet överförbarhet är svår att nå i kvalitativa studier, då denna studies syfte bygger på att nå vissa personers uppfattningar och kan inte ses som något generellt omfattande. Då tidigare forskning visar på liknande resultat så kan det tyda på att det ändå finns en viss bredd som möjligtvis sträcker sig över ett större område än det vi undersökt. Det har även skrivits en så tydlig beskrivning av omständigheterna kring vår studie som möjligt för att andra ska kunna bedöma resultatets överförbarhet till andra miljöer.

Vidare har det på ett tydligt sätt i texten redogjorts för alla faser i forskningsprocessen, allt från problemformulering till analysmetod, detta för att uppnå delkriteriet pålitlighet. Med hänvisning till delkriteriet; möjlighet att styrka och konfirmera, visas i studien en förståelse och upplysning kring att det inte går att vara helt objektiv i denna typ av forskning. Studien har däremot gjorts på ett sånt sätt att egna värderingar inte ska få påverka resultatet, utan att pedagogernas uppfattningar så långt som möjligt ska synliggöras i studien. Även i framtagandet av intervjuguiden arbetade vi efter att försöka vara så objektiva som möjligt med frågor som öppnade för pedagogernas egna uppfattningar och tankar om ämnet och som inte sökte några specifika svar. Intervjuguiden syftade också till att alla pedagoger skulle få samma förutsättningar och därmed inte styras av oss.

6.5 Genomförande

Här kommer presenteras hur genomförandet av studien gick till. Det första steget var att ett utskick via mail och kontakt via telefon gjordes där vårt syfte presenterades och de tillfrågade fick ta ställning till om de ville delta eller inte. Intervjuerna gjordes på respektive förskola med en förskollärare i taget, i ett avskilt rum. Detta på grund av att annat runt omkring inte skulle påverka och störa intervjupersonerna (Bryman, 2011; Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Vi valde att vara både två på de flesta intervjuer där vi hade tid, för att en skulle kunna fokusera på intervjuguiden och en kunde fokusera mer på att ställa följdfrågor. Innan intervjun började beskrev vi hur den skulle gå till samt redogjorde för

intervjupersonernas rättigheter och syftet med vår studie. Vi hade en intervjuguide (Bilaga 1) som samtliga intervjuer utgick utifrån för att försäkra oss om att vårt tema skulle täckas. Intervjutiden begränsades till cirka 30 minuter, vilket Bryman (2011) rekommenderar, och vilket visade sig vara passande då alla frågor hann beröras inom det tidsspännet. Denna tidsgräns ansåg vi också som rimlig då pedagogen behövde gå ifrån sin verksamhet för att delta, samt för att vi skulle få en rimlig mängd data. Intervjuerna spelades in, med fördel att bearbetning av materialet då kunde göras noggrant och nya saker kunde upptäckas som tidigare gått förbi. Ytterligare anledning till inspelning var att vi inte skulle behöva anteckna under tiden utan kunna rikta allt fokus mot samtalet, för att kunna fånga upp intervjupersonernas svar och utveckla dem genom lämpliga följdfrågor. Vi var noga med att visa intresse och engagemang för det intervjupersonerna sa, samt lämna tysta utrymmen för att de skulle känna sig bekväma och på så vis kunna utveckla svaren utifrån egna tankar (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013).

Den inspelade empirin transkriberades utifrån Bryman (2011) direkt efter intervjuerna för vid kvalitativa intervjuer är vi som forskare intresserade av vad de säger och hur de säger det. Därför var det av vikt att få ner allt medans det var färskt i minnet. Vi valde att göra en transkription där vi tog bort upprepande ord och pauser om det inte var av vikt till resultatbilden. Detta analyserades sedan genom fenomenografisk metodansats. I en analys av intervjuutskrifter inom fenomenografin är syftet att sortera och stapla uppfattningarna av fenomenet utifrån likheter och olikheter (Hales & Watkins, 2004). Den fenomenografiska metodansatsen utgår ifrån sju steg (Dahlgren & Johansson, 2014) och det första som gjordes var att vi bekantade oss med empirin och förde anteckningar under tiden. Vidare tittade vi närmare på vad som kunde kopplas till vårt syfte och vår frågeställning och markerade det i texten, för att sortera bort det irrelevanta, vilket benämns som kondensation. Sedan sökte vi efter likheter och skillnader i hur pedagogens uppfattning kring gränsdragning framträdde, och fann bådadera. Nästa steg var att gruppera det vi hittat inom olika teman och på så vis kunde vi relatera olika delar till varandra. Vi bearbetade kategorierna för att skapa tydlighet över resultatet och fick slutligen fram sex huvudkategorier som belyser olika fenomen som kommit fram ur empirin. Därefter namngav vi kategorierna samt underrubrikerna på ett tydligt och talande sätt, för att kunna få en första bild av resultatet. Det sista steget vi gjorde i analysen benämns som den konstruktiva fasen, där gick vi igenom materialet noggrant för att se ifall vissa kategorier eller delar skulle platsa någon annanstans eller tillsammans. Det medförde att ändringar gjordes, för att tydliggöra resultatet ytterligare. Slutligen behandlade vi vårt visade resultat i diskussionen, där vi kopplade det till tidigare forskning, för att kunna

få en djupare förståelse, styrka delar, och ge en möjlig förklaring till vårt resultat. Vid anknytning till tidigare forskning så baseras även studien på en vetenskaplig grund (Dahlgren & Johansson, 2014).

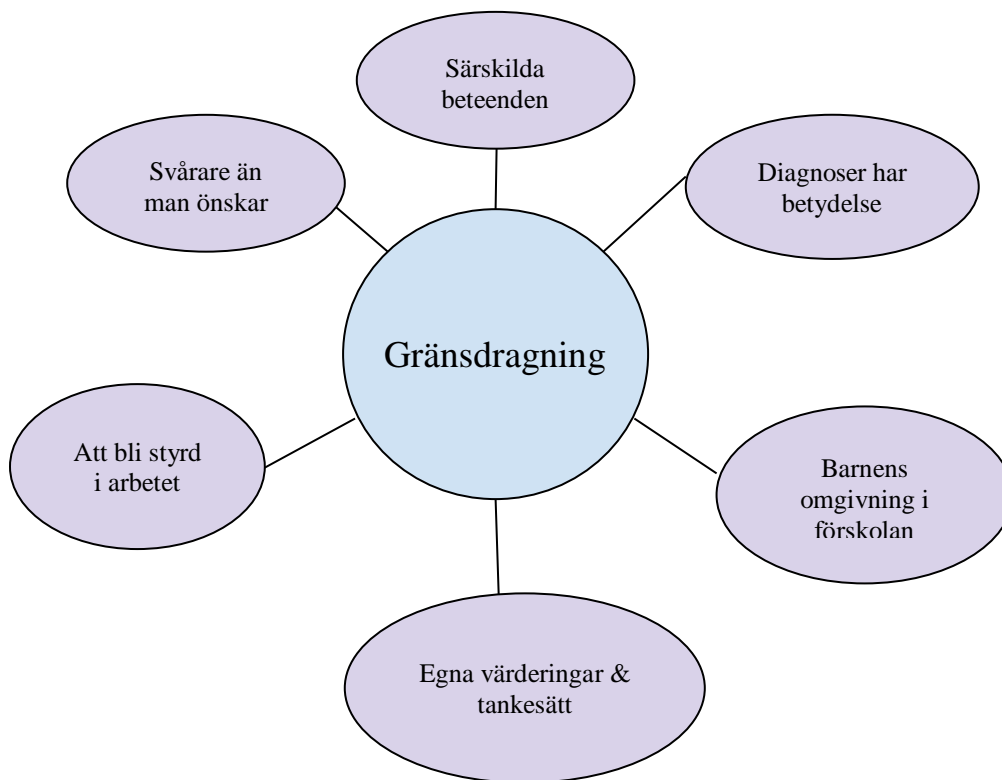
6.6 Etiska ställningstaganden

Vi har i våra etiska ställningstaganden utgått från Vetenskapliga rådets riktlinjer (2011). Vetenskapsrådet lyfter fram konfidentialiteten som viktigt, vilket innebär att obehöriga varken ska kunna ta del av eller kunna spåra informationen till de enskilda personerna som deltar i studien. Vi kunde säkerhetsställa konfidentialiteten genom att använda oss av olika kodnycklar för att anonymisera. Viss känslig specifik information, som bland annat namn, platser samt vissa särskilda och känsliga fall, togs också medvetet bort, då det fanns risk för att de skulle kunna identifiera deltagarna. Detta ledde dock inte till att vi fick bortse det materialet utan det kunde istället lyftas fram och behandlas på ett mer etiskt rätt sätt. När studien är färdigställd kommer även de inspelade och transkriberade intervjuerna att raderas, med hänsyn till konfidentialiteten.

En ytterligare komponent utifrån etiska ställningstaganden (Vetenskapsrådet, 2011) är att information ska ges till de berörda i studien. För att de berörda ska kunna ge samtycke till sitt deltagande är det av särskild vikt att ge tydlig information om vad studien innebär. Detta gjordes genom att pedagogerna redan när de tillfrågades att delta delgavs relevant information om studiens utförande, så de utifrån det kunde ta ställning till om de ville delta eller inte. Vi informerade pedagogerna vad vårt syfte med studien var och hur materialet skulle behandlas. De blev även informerade om möjligheten att dra sig ur både under och efter intervjun. Genom att vi i studien ville ta del av pedagogens tankar och uppfattningar, medförde det att samtycke inte krävdes från fler än denne, vilket underlättade våra etiska ställningstaganden kring samtycket.

7. Resultat

I följande avsnitt kommer resultatet av studien att redovisas. Materialet är kategoriserat i sex huvudkategorier; Särskilda beteenden, Diagnoser har betydelse, Barnens omgivning i förskolan, Egna värderingar och tankesätt, Att bli styrd i arbetet och Svårare än man önskar.



Figur 1. En överblick över resultatet

Bilden ovan skapar en överblick över vårt resultat kring vad pedagogerna i vår studie uppfattar har betydelse för gränsdragningen kring barn i behov av särskilt stöd. Detta kommer redogöras närmare för nedan. Vid citat benämns de olika pedagogerna som P eller Pedagog följt av en siffra från 1–7. De intervjuade är förskollärare men benämns genomgående i studien som pedagoger.

7.1 Barnens särskilda beteenden

Något som spelar roll för hur gränsdragningen görs, är hur pedagoger uppfattar beteenden hos barnen. Beteenden som inte stämmer överens med pedagogernas förväntningar samt

beteenden som gör att själva verksamheten inte fungerar menar pedagogerna är faktorer som avgör hur gränsdragningen blir.

7.1.1 Det sociala barnet

Pedagogerna i vår studie beskriver att barnet helst ska vara socialt, kunna leka, vara en bra kompis, visa hänsyn, lyssna och kunna ta kontakt med andra. Vilket bland annat följande citat visar på.

Men jag vill ju att barn ska leka och vara sociala, få social träning, så för mig som förskollärare är det viktigt att barnen är en bra kompis och kan ha roligt tillsammans. (P5)

Beter sig barnet på det viset så kan det visa på att barnet inte behöver bli föremål för särskilda stödinsatser. Det finns en vilja att barnen ska vara glada, trygga och nyfikna. Om barnen uppvisar sådana beteenden kan det bli ett kvitto på att verksamheten fungerar bra, och pedagogerna känner att några ytterligare stödinsatser inte behöver sättas in. Fungerar barnen socialt, så fungerar också hela gruppen bättre enligt pedagogerna, vilket gör att verksamheten lättare kan drivas av personalen. Pedagogernas uppfattning blir då att barnets beteende är ett verktyg i gränsdragningen, på så vis att om barnet inte lever upp till det pedagogerna förväntar sig så kan det komma att bli föremål för stödinsatser. När det sociala inte fungerar kan det på så vis bli en signal som visar att något inte stämmer, vilket blir en hjälp för pedagogerna vid gränsdragningen.

Pedagogerna uppfattar att barns beteende både har och bör ha betydelse för gränsdragningen, med motivet att barnen ska klara sig i framtiden, och då behövs vissa egenskaper utvecklas. Social kompetens och att vara empatisk ses exempelvis som nödvändiga förmågor med betydelse för hela livet. På så vis skapas bilden av att vissa beteenden är mer att föredra än andra, med barnens bästa i förgrunden.

Alltså då, har du inte den koden eller nyckeln och kan känna empati, kunna läsa regler, kunna läsa av i en grupp, då är det ju många bitar som kan bli ännu svårare, även med inläring också då, det ena kan ju ge det andra. [...] Det är avhängt av varandra, svårt för det ena kan ge det andra på bägge sidor. (P3)

Pedagog 3 uttrycker också att om barnet inte har exempelvis de sociala koderna så kan det med stor sannolikhet påverka flera andra faktorer på förskolan, inte minst inläringen. Detta medför då att om ett barn upplevs som inåtvänt, alltså inte med de sociala kompetenserna, menar pedagogerna att det ofta kan bli föremål för eventuella stödåtgärder.

Något som kan vara en orsak till att pedagogerna uppfattar det sociala i barnet som viktigt och att de förhåller sig till de kriterierna i deras gränsdragning visar sig enligt empirin kan

bero på dagens stora barngrupper. De gör att pedagogerna behöver dra hårdare gränser för vad som är okej inom det sociala och att högre krav kan ställas på barnens sociala förmåga. Detta för att pedagogerna ska kunna hantera gruppen och för att barnen ska kunna fungera i gruppen med alla de sociala utmaningar som tillkommer med många människor på ett ställe. Pedagog 2 säger:

Vi har 21 liksom i gruppen, aa det är mycket för ett barn också att hantera alla sociala relationer och många också vikarier och vuxna som kommer och går.... (P2)

Här framkommer pedagogens uppgivenhet över hur situationen i förskolan ser ut och att detta då kan påverka hur barnet hanterat sociala relationer. Då kan det också uppfattas som att barnen kan bli i behov av särskilt stöd på grund utav detta.

7.1.2 Det utåtagerande barnet

Andra beteenden som pedagogerna uppfattar har stor betydelse för gränsdragningen är utåtagerande beteenden, vilket nämns som vanligt förekommande på förskolorna.

Pedagogerna lyfter att det blir så relevant och påverkar hur gränserna dras på grund av att utåtagerande beteende ofta har en negativ påverkan på andra runtomkring. Pedagog 2 uttrycker:

För gruppens skull så måste man kanske ändå prioritera, punktmarkera eller finnas och vara steget före kanske, för att hela gruppen ska må som bäst. (P2)

Pedagogerna pratar också mycket om empatin som en betydelsefull egenskap hos barnen, vilket belysts ovan, och när ett barn är utåtagerande sätts de så viktiga värdena ofta på spel. Just detta kan bli orsaken till att pedagogerna tydligt märker utåtagerande beteende och att det får bli styrande för vilka barn som kategoriseras som i behov av särskilt stöd. Kontentan blir att barnet på något sätt sticker ut från mängden och då kan det bli svårt att driva en verksamhet med en grupp.

Pedagogerna benämner att de utåtagerande barnen oftare syns och att de inåtvända då blir drabbade i gränsdragningen. Pedagog 4 visar samtidigt på att det finns en medvetenhet kring denna problematik.

Men nått som man märker som personal som man fort tar tag i, det är ju utåtagerande barn, det funkar ju inte när de slåss och bits och beter sig så det är ju det man märker först, men de där tysta inåtvända de är ju svårare att hitta, men de måste man också se. (P4)

Pedagogerna har uppfattningen om att inåtvända barn inte syns lika väl och det gör att det beteendet blir något som inte tar lika mycket plast i verksamheten och i gränsdragningen. Pedagogerna säger att de försöker se dessa barn men de ser en utmaning med det höga antalet barn i gruppen, att kunna hinna se alla. De menar att om de hade haft tiden hade de barnen fått en större plats i gränsdragningen. Ett beteende som inte märks så tydligt blir då inte i lika hög grad eller lika snabbt ett föremål för särskilt stöd.

7.2 Diagnoser har betydelse

Diagnoser är något som är återkommande i vår empiri. När pedagogerna tillfrågas hur de upplever sin erfarenhet kring arbetet med barn i behov av särskilt stöd så refererar de främst till erfarenhet av att arbeta med barn med en diagnos.

Jag har inte jobbat med några som har diagnos, eller så här assistenter eller så, så inte jättestor erfarenhet nej. (P1)

Detta visar på Pedagog 1's definiering av barn i behov av särskilt stöd som de barn med en diagnos. En annan pedagog benämner hans erfarenhet utifrån att hen både kommit i kontakt med barn med Asperger och ADHD, vilket visar på uppfattningen att diagnosen har betydelse i gränsdragningen mellan barn som behöver och inte behöver särskilt stöd.

7.2.1 Diagnos som nyckel

Diagnoskriterier visar sig också vara något för pedagogerna att luta sig mot i ovissheten kring gränsdragningen. En pedagog uttrycker exempelvis att hen har mycket kunskap kring autism och på så vis lättare kan upptäcka sådant avvikande beteende. Det blir också något att luta sig mot för att vägledas i hur man ska gå tillväga för att stödja.

För jag tänkte på det här om diagnoser, det är inte så viktigt att få en diagnos men det kan vara bra att ha en liten aning om vad det kan handla om. (P6)

Det visar sig också att tänkandet kring diagnoser finns med som stöd även när det gäller barn utan diagnos, för att skapa en bättre kvalitet. Det kan belysa hur olikheter ofta förknippas med särskilda drag som hör till diagnoser, även om de inte alltid gör det.

Mycket handlar om tydliggörande pedagogik, alltså med hjälp av bilder och så. Man gör upp dagen till exempel, när de kommer på morgon. Det är lite så i autismspektrat man jobbar, det funkar på ett vanligt barn som har det oroligt med. (P5)

Detta visar också på att även om det här särskilda stödet ses som en hjälp för barnet, så ses det inte som ett barn i behov av särskilt stöd för de har inte en uttalad diagnos eller tillräckligt stor problematik.

Pedagogerna i vår undersökning uppfattar att det blir lättare att få stöd om en diagnos finns, och att det nästan är det som krävs för att få den riktiga hjälpen. De uttrycker att man med en diagnos lättare tar sig fram i samhället, man får mer hjälp, och hur de barn som hamnar i gråzonen istället får det riktigt tufft. Samtidigt visar pedagogerna att de är medvetna om att stöd kan behöva ges även om barnet inte har en diagnos, men att det blir mer tungrott just för att det helst ska vara något tydligt uttalat, för att kunna få hjälp utifrån. Är det något medfött förkortas vägen till stöd ytterligare. Följande citat belyser pedagogens känsla av att diagnoser medför att yttre instanser förstår att extra insatser behövs.

För annars är det att, 'men ni som är förskollärare ni ska ju klara det här', och det gör man ju om man inte har 19 andra barn. (P4)

Uppfattningen blir alltså att diagnosen är av betydelse och inte minst en skjuts till att få hjälp, samtidigt säger en pedagog att det inte är så vanligt och lätt att få en diagnos när de är så små. Det kan betyda att för få barn får hjälp och belyser vidare en motstridighet i förskolans verksamhet. En fråga kan då bli om vissa barn går miste om det viktiga stödet bara för att de inte kategoriserats som barn i behov av särskilt stöd, eftersom de inte har fått en diagnos och resurserna är knappa.

Men för ett tag sen var det så fort nån var lite annorlunda, nej men då skulle den ha en egen personal. Alltså vi ropade på hjälp på en gång istället för att kolla; men vad kan vi göra då? (P4)

Utifrån detta skulle en fråga kunna bli om man ropade på hjälp efter resurs för mycket förr, så att det lett fram till att dagens gränsdragning ofta sker vid diagnos. I ovissheten kring hur gränsdragningen ska göras skulle det utifrån detta kunna förstås som att diagnoser idag blivit ett riktmärke och ett verktyg för samhället, för att kunna fördela resurserna på ett "korrekt" sätt.

7.2.2 Diagnos som hinder

Pedagogerna uppfattar ändå att det finns faror med diagnoser då de kan bli styrande för vilka barn som får stöd. Pedagogerna uttrycker exempelvis hur de kring barn som inte har ett så tydligt behov som en diagnos legitimerar, får tänka att de nog klarar sig ändå. Barn med diagnos blir på så vis första prioritet, för tid och resurser finns inte. Pedagogerna menar att det kan leda till att de barn som anses behöva enbart lite stöd och inte har diagnos, tillslut kan

behöva mycket stöd eftersom de inte fått den stimulans de behöver redan från början, vilket kunde ha räckt. Pedagogerna upplever att de måste lägga krut på de som verkligen behöver stöd och då blir gränsdragningen vid diagnos en hjälp i att välja vilka som ska fokuseras mest på.

Man blir känslomässigt utmattad när man jobbat länge, jag kan inte rädda hela världen. (P5)

Detta citatet visar på uppfattningen att det är som det är, och man får rädda de viktigaste, för det är så många som skulle behöva hjälp och det räcker inte resurserna till. Ett exempel ges att det först kan finnas barn som anses behöva stöd och hjälp men så kommer två nya barn som har större behov. Då ändras gränsdragningen och de första barnen anses inte längre vara i behov av särskilt stöd, då det inte är något mot vad de andra barnen visar för problematik. Detta visar på uppfattningen om att beroende på om det finns barn med diagnos eller inte så avgör det hur ett barn gränstras. Pedagog 6 belyser ett exempel med ett barn som inte var störande alls.

Barnet vi hade var inte störande alls men man såg att ju mer tid hen fick en och en ju mer utvecklades barnet, det hände massor med saker när hen fick tid av oss.(P6)

Så därmed var det ett barn som behövde särskilt stöd för att utvecklas optimalt, vilket visade sig för pedagogerna vara svårt att både upptäcka och prioritera då en diagnos eller tydligt avvikande beteende inte fanns. Pedagogerna menar att hen kanske i en annan barngrupp med fler barn i behov av särskilt stöd, och då specifikt barn med diagnoser, inte skulle bli gränstragen på samma sätt och då inte fått det stöd hen behövde för att utvecklas, just för att det skulle bortprioriteras. Detta pekar på att de upplever att det är lätt hänt att barn kan glömmas bort i gränsdragningen om behovet inte är påtagligt. Samt att diagnosens prioritering blir nödvändig och att barn därav kan falla mellan stolarna, på grund av att det krävs för att verksamheten ska gå ihop.

7.3 Barnens omgivning i förskolan

Förskolans miljö är ett komplext område i verksamheten och pedagogerna uppfattar att hur och på vilka grunder de utformar miljön barnet vistas i, är av betydelse för hur de sedan drar gränserna. Det handlar om hur de formar den konkreta förskolemiljön exempelvis via möblering men också om hur de organiserar kontexten barnet befinner sig i genom exempelvis formandet av rutiner.

7.3.1 “Barnet blir till i sin miljö”

Empirin visar att pedagogerna har uppfattningen att miljöns utformning i hög grad kan påverka ett barns beteende, vilket i sin tur ger konsekvenser för vilka barn som anses vara i behov av särskilt stöd eller inte och vilka åtgärder som sätts in. Pedagogerna uttrycker att de exempelvis kan möblera bort spring, att en möblering då kan förändra ett barns beteende och reducera behovet av särskilt stöd för att fungera i verksamheten. En pedagog uttrycker

Ett barn blir ju till när den kommer in i förskolans miljö, och då beror det ju i första hand på oss och på miljön, vad har vi gjort för att barnet blir så här i den här situationen. (P2)

Detta visar på pedagogens uppfattning om att miljön kan forma ett barn både till att fungera och inte fungera i verksamheten, till att behöva och inte behöva särskilt stöd, och att det synsättet får positiva konsekvenser för hur de gör gränsdragningen.

Pedagogerna är måna om att alltid först se till miljön, om det finns något där som kan förbättras eller förändras för att barnets beteende ska bli bättre. Är det så, så behövs inte några särskilda stödåtgärder. Ett exempel på detta belyses av det Pedagog 3 berättar, om hur en flicka som hörde dåligt genast fick bättre förutsättningar till att höra och följa med i samtal när hon fick sitta i ett lite lugnare rum med färre personer under måltiderna. Att tänka på miljön blir alltså enligt pedagogernas uppfattningar ett tankesätt som kan generera mindre behov av resurser. De lyfter fram en skillnad från förr då pedagogerna ropade efter resurser direkt, medan de nu ser till miljön i verksamheten och gör förändringar där i större utsträckning.

7.3.2 Rutinerna spelar roll

Fasta rutiner är något mycket vanligt i förskolan och pedagogerna uttrycker att hur de förhåller sig till dem kan påverka barnen både mer eller mindre, inte minst gällande vilka som ses som i behov av särskilt stöd och inte.

Det finns olika rutiner och en slags organisering i verksamheten för att ordna dagen. Pedagogerna uttrycker att de ofta reagerar om ett barn inte tycks fungera i förskolans vardagssituationer. Det upplevs ofta problematiskt om ett barn inte kan hänga med i rutinerna, vilket kan tolkas som att det finns en förväntning hos pedagogerna att barnen ska kunna finna sig i dessa. En pedagog beskrev en rutin de hade en stund under dagen, där barnen skulle ta det lugnt och lyssna. Alla barn tyckte det var skönt, förutom ett. Det barnet hade svårt att sitta stilla och lyssna, vilket då blev problematiskt i situationen och upplevdes som avvikande av pedagogerna. Pedagogen beskrev en stor lycka när barnet en gång kunde

sitta stilla och lyssna som de andra, genom hela den rutinsituationen. Detta belyser pedagogens uppfattning om att rutinerna har betydelse för gränsdragningen och att de i denna situation också blir styrande.

I studien framhåller pedagogerna uppfattningen om att det inte alltid är så oproblematiskt med alla dessa rutiner och att det inte alltid påverkar gränsdragningen på ett bra sätt. Pedagog 2 problematiserar rutinernas existens på följande sätt:

Egentligen är förskolan ganska så, det är ju mycket rutiner och mycket regler och passa in i och gör man inte det så syns det ganska snabbt när man inte fixar det där. Men där kan man också vända på varför ska det vara så? (P2)

Detta synliggör en upplevd problematik kring rutinernas påverkan på gränsdragningen i och med att det endast är något som förväntas accepteras av barnen. Samtidigt som pedagogerna upplever att rutinerna kan ses som styrande här och bli en mall för gränsdragning så lyfter de ändå upp hur de också kan främja barnen, speciellt barn i behov av särskilt stöd. De belyser fördelen med- och behovet av struktur. Detta pekar på att rutinerna i förskolan har två sidor, och det kan förklara det svåra med att ta ställning kring detta och kring gränsdragningen i stort.

Pedagogerna lyfter vikten av att ha en flexibilitet kring rutinerna för att de inte ska påverka gränsdragningspraktiken på ett negativt sätt. De beskriver hur det handlar om att ha barnets bästa för ögonen och att rutiner inte alltid är det.

Man får vara flexibel, att okej jag hade tänkt det här men det är så värdefullt så nu fortsätter vi med den fria leken, vi bryter inte (P3).

Här ville de inblandade pedagogerna inte bryta den fria leken då ett barn som inte brukar kunna leka med andra precis hade kommit igång, så de valde då att ändra i planeringen istället. Deras förhållningssätt till rutiner ledde på så vis till att barnet kunde främjas, och behovet av särskilt stöd kunde med detta kanske så småningom minskas.

Ytterligare exempel på att pedagogerna anser att förhållningssättet till rutinerna är av vikt i gränsdragningen är när en pedagog berättar om hur ett barn har svårt att koncentrera sig på en samling, och att det inte behöver bero på koncentrationssvårigheter utan istället kan beror på själva samlingens utformning. Rutinen som återkommer varje dag kanske inte intresserar barnet och behöver om inte tas bort, ändras på något sätt. Det ger konsekvensen att barnet inte anses vara i behov av särskilt stöd utan att det istället är verksamheten som är i behov av förändring. Nedan visas ett exempel på pedagogens uppfattning om att förändring i rutinerna

kan påverka om ett barn upplevs som avvikande eller inte, och kan på så vis påverka och hjälpa barnet;

Vi har haft en pojke som har varit lite förvirrad och vi har undrat vad vi ska göra och då sa specialpedagogen; nej men han behöver ha det jättetydligt! Tydligare än vad vi kunde tänka oss. På matbordet så ska det nästan vara en märkning, du sitter alltid vid det orangea bordet, han ska ha sin fasta plats alltid, alltid, alltid. Han ska läsa saga på samma plats. Och det är inte riktigt så vi jobbar här, utan det kan mer vara att 'idag tar jag de här tre och är det få barn så kan man ta allihopa i den gruppen'. Och sådana grejer kan bli röriga för honom. Det tänkte inte vi på, men vi provade en månad och då märkte vi att det blev jättebra. (P4)

Detta kan tolkas som att barnet inte passade in i verksamheten och de rutiner som fanns och blev på så vis avvikande. När pedagogerna sedan ändrade i miljön så fungerade barnet plötsligt väldigt bra i gruppen och blev inte avvikande. Pedagogen uttrycker att om de haft det så från början, med väldigt fasta rutiner för alla barn så hade det barnet inte blivit ett föremål för i behov av särskilt stöd. Ett dilemma kring detta är dock att de fasta rutinerna å andra sidan skulle kunnat vara för fasta för andra barn, vilket kunde gjort att de barnen istället skulle bli kategoriserats som barn i behov av särskilt stöd, i pedagogernas gränsdragning. Detta belyser utmaningen i att anpassa verksamheten efter varje barns behov samtidigt som det finns en grupp som ska fungera och hållas samman. Det uppfattar pedagogerna som en svår avvägning och något som gör att gränsdragningen blir problematisk. De uttrycker att det centrala ändå är att beakta sitt förhållningssätt till barnets omgivande faktorer och dess påverkan på barnet, för att gränsdragningen ska bli så bra som möjligt eller åtminstone kännas så rätt som möjligt.

7.4 Egna värderingar & tankesätt

I empirin framhävs hur pedagogerna uppfattar att de själva är en stor del och betydande variabel i gränsdragningspraktiken.

7.4.1 Erfarenhetens betydelse

Samtliga pedagoger som intervjuats talar om hur deras erfarenhet hjälper dem att dra gränser för vem som anses vara i behov av särskilt stöd och inte.

Dels så har man mycket erfarenhet, man har ju jobbat med barn under så lång tid och då ser man ju mönster ganska snabbt i ett barn. Man har hängt med länge i matchen så att säga. De som har jobbat länge har då lättare att se sånt här. (P5)

Erfarenheten gör att pedagogerna upplever att de kan se saker, som blir ett startskott för arbetet kring om det behövs särskilt stöd eller inte. Det lyfts fram att erfarenheten hjälper

pedagogerna att känna av och se på en gång om det “är någonting”, och att det är svårare utan erfarenhet.

Och sen har man ju ofta en känsla så här... om man får ett nytt barn som kommer in, alltså man har en viss känsla på en gång, och oftast är den känslan rätt. Sen kan det vara svårt att sätta ord på vad det är men alltså att det är någonting som är fel. (P1)

Empirin visar samtidigt på hur pedagoger kan uppleva att de har erfarenhet, men bara av just det de träffat på. De beskriver hur det ständigt handlar om att samla nya kunskaper och få ny erfarenhet, då det finns så många olika och unika situationer där man kan få börja om.

På så vis upplevs erfarenheten inte alltid i alla situationer som något stabilt att luta sig mot.

Empirin visar också på olika uppfattningar om huruvida denna användbara erfarenhet är en kompetens eller något som automatiskt bara finns där.

Det är ju mycket erfarenhet, att man har träffat många olika barn. Men det är väl det, jag tycker inte att det är någon speciell kompetens (P2).

Det visar på ett uttryck för att pedagogen egentligen inte har eller upplever att hen har kompetens eller en profession till att göra gränsdragningar utan det bygger endast på erfarenheten.

7.4.2 Det egna förhållningssättet

Pedagogerna berättar om att hur verksamheten blir och formas, vilka beslut som tas, vilka gränsdragningar som görs, mycket är upp till dem själva. De uttrycker hur de måste fixa saker på egen hand. De måste skapa och formulera egna strategier kring hur de ska gå tillväga med olika saker. Vad som då skapas blir upp till pedagogen själv och verksamheten tenderar att bli avhängt beroende på hur pedagogen personligen tänker och är. Behov av fantasi uttrycks av Pedagog 6.

Man måste kunna använda fantasin och tänka utanför lådan och hitta en lösning (P6)

Det kan tolkas som att pedagogerna behöver vara kreativa i arbetet och tänket kring detta, då det finns lite vägledning. Det belyser uppfattningen om att pedagogerna själva är en avgörande faktor för hur gränsdragningen görs.

Andra komponenter som visar på pedagogernas uppfattning om deras egna personliga påverkan i gränsdragningen är när de berättar om att vad som ställs för krav på barnen kan vara avgörande. Beroende på det kan barnet upplevas olika, som i mer eller mindre behov av särskilt stöd. En av pedagogerna lyfter betydelsen av pedagogens egna barnsyn. Hen menar

vidare att beroende på vart ett barn hamnar någonstans, i vilken grupp, med vilken pedagog, så blir det avgörande för om barnets anses som i behov av särskilt stöd eller inte.

Pedagogerna upplever att deras egna synsätt kring vad ett barn i behov av särskilt stöd är, får bli styrande, vilket följande exempel visar på. Det framgår där också hur konsekvenserna av det blir att stora variationer skapas kring vilka barn som anses vara i behov av särskilt stöd och inte, beroende på pedagog. Pedagog 6 beskriver hur ett barn som hade problem med toalettbesök under en kortare period krävde särskilt stöd och hur barnet då definieras som ett barn i behov av särskilt stöd. Samtidigt beskriver Pedagog 3 ett barn som har svårt att hålla fokus en längre stund på en aktivitet och behöver hjälp med att komma till ro, som ett barn som *inte* definieras som ett barn i behov av särskilt stöd.

Där tror jag bara, där känner vi att liksom, där finns inget som är fel eller nåt speciellt behov utan det är bara en tränings sak. (P3)

På så vis blir pedagogers egna synsätt avgörande för gränsdragningspraktiken och hur de sedan går tillväga i nästkommande steg.

En central aspekt att lyfta fram är att pedagogerna uttrycker att de inte alltid känner att de kan lita på sig själva i detta, de känner en osäkerhet över deras egna förmåga. De upplever en svårighet med att de själva blir den enda grunden de kan luta sig mot, eftersom det inte finns någon direkt regel för hur de ska göra. De vet inte alltid vart gränsen ska dras, en pedagog frågar sig exempelvis om ett barn kanske kan vara i behov av särskilt stöd “just i den stunden”, alltså bara en stund, och om det då syns. Detta visar på att riktlinjer upplevs saknas och att grunden för besluten blir pedagogerna själva, vilket inte tenderar att alltid bli så stabilt, då osäkerhet lyfts fram. Det kan vidare tolkas så att just denna praktik mer handlar om person än profession.

Empirin visar hur många pedagoger känner sig stressade och otillräckliga, vilket skulle kunna vara konsekvensen av deras egna stora ansvar kring detta. Pedagog 5 uttrycker;

De är en prioriteringsfråga, [...] och så ska jag själv orka. De är ju mitt jobb, men jag vill ju inte jobba så jag inte orkar med mitt eget liv om man säger så [...] jag kan inte rädda hela världen. Låter väldigt hemskt när jag säger det, men jag är ärlig. (P5)

Citatet ovan kan tolkas som ett uttryck för att det blir ett för tungt ansvar kring att allt verkar hänga på pedagogernas egna förhållningssätt och tankar.

7.4.3 Stöd i arbetslaget

Det finns alltså en uppfattning om det egna förhållningssättet som viktigt i gränsdragningen. I samband med det uttrycks också att just det kan skilja sig åt mellan olika pedagoger samt hur diskussion i arbetslaget där blir betydelsefullt för att komma fram till rätt beslut. Att stödja varandra lyfts som viktigt i det komplexa arbetet kring gränsdragningen. Diskussion i arbetslaget benämns som det allra första steget när de upptäcker något avvikande och blir på så vis grundpelaren i gränsdragningen.

Då börjar man ju samtala i arbetslaget först, vad tror du, har ni tänkt på det här liksom (P3)

De påpekar att de ofta har olika åsikter och därför blir det av betydelse att diskutera tillsammans och gemensamt komma fram till något. Det blir också av betydelse på grund av osäkerheten som finns hos den egna pedagogen, kring att ta beslut endast utifrån sig själv. Stödet från arbetslaget kan då göra den egna åsikten mer legitim, om de andra delar samma. En pedagog uttrycker tydligt att hen inte anser att ens egna tolkningar endast ska få ligga till för stark grund, eller placera in barnet i ett fack.

för det är ju bara en syn. (P2)

Det belyser uppfattningen om att det hela handlar om att pedagogernas egna upplevelser och erfarenheter tillsammans ska få ligga till grund för hur de ska dra gränser och sedan gå vidare. Detta kan tolkas som ett tillvägagångssätt i brist på en annan grund att stå på, exempelvis någon form av kriterier.

Pedagogerna pekar även på att arbetslaget är betydelsefullt för att de kan lära sig av varandra och ta vara på de andras erfarenhet av olika situationer.

För jag drar väldigt mycket från mina första år när jag hade andra som hade mycket erfarenhet runt mig och se hur de arbetade med barnen som jag såg att det är en jättetuff situation men jag lärde mig mycket av att vara med och se andra som hade erfarenhet. (P6)

Pedagogen visar på en tacksamhet till de i arbetslaget som hjälpt hen att förstå hur man kan göra vid svåra situationer. På detta sätt förs kunskap över från de erfarna till de nya pedagogerna och de nya lär sig att se vad som behöver fokuseras, uppmärksammas och hur det kan göras.

7.5 Att bli styrd i arbetet

Som tidigare visats så kommer det fram att pedagogerna uppfattar att gränsdragningen blir en fråga som ligger mycket hos dem själva och deras egna förhållningssätt. De lyfter samtidigt också hur de upplever att det finns en yttre styrning som får betydelse för hur de drar gränser. Den yttre styrningen upplevs sätta ramarna för verksamheten och påverkar pedagogerna i hur de gör och förhåller sig.

7.5.1 Styrdokumentens konsekvenser

Styrdokumentet är något pedagogerna kan uppleva som styrande, vilka är dokument utformade av staten. Pedagogerna uttrycker att de känner en press kring att inte kunna uppnå målen i enlighet med deras uppdrag och att det blir en faktor som påverkar gränsdragningen. Pedagog 4 uttrycker att det exempelvis då lätt kan ställas för höga krav på barnen och att verksamheten då inte blir anpassad efter varje barns behov. Ett barn som inte kan nå kraven gränsdras då som i behov av särskilt stöd.

I läroplanen för förskolan finns strävansmål och värderingar som exempelvis även tydligt visar på de sociala förmågorna som viktigt för lärande och utveckling. Som tidigare tagits upp så talar pedagogerna mycket om det sociala barnet, vikten av att ha de egenskaperna och hur det har stort fokus i gränsdragningen. Det kan vara en följd av styrdokumentens föreskrifter. Så på så vis blir styrdokumentet en faktor som påverkar och styr pedagogerna i hur de drar gränser för vilka barn som anses vara i behov av stöd och inte, även på det här sättet.

7.5.2 Kommunen och staten ger förutsättningar

Pedagogerna hänvisar återkommande till kommunen och staten som styrande. De beslutar exempelvis om storlek på barngrupperna och antal personal som ska tillsättas. Det är något som pedagogerna benämner som problematiskt och som påverkar hur de gränsdrar. Tiden är enligt pedagogerna hela tiden något som hämmar deras arbete med barn i behov av särskilt stöd, då de upplever att de inte kan ge den tid som behövs på grund av exempelvis för få pedagoger. Gränsdragningen kan då bli lidande genom att om ett barn enligt pedagogen upplevs som i behov av särskilt stöd så får den gränsen många gånger flyttas lite, då inte tiden finns att ta tag i det.

Man hinner inte riktigt, det kan vara problematiskt att man känner sig frustrerad... att det här skulle kunna gå och göra om jag hade tiden. Och cheferna är ju så smarta och säger, men tiden finns ju. (P4)

Ytterligare en pedagog belyser problematiken i en större skala, där hen till och med känner sig hämmad att använda lokalerna på ett sätt som främjar barnen, så att de får det stöd de behöver, eller motverkar att de behöver särskilt stöd. Hela upplägget och utformningen påverkas på så vis, vilket behandlats i tidigare avsnitt som något pedagoger uppfattar har stor påverkan på hur gränsdragningen görs.

Vi har det trångt, barnen får lite lektyta helt enkelt och vi kan inte vara ute jämt, det går inte och jag kan inte utnyttja alla små lokaler heller, för jag kan inte sitta här inne men tre barn hur länge som helst, då sitter min kollega själv med flera stycken där ute. *(gör till rösten) Men det är ju bara och sätta sig med det barnet. Men de andra barnen då? Jag kan inte kлона mig (P5)*

Enligt empirin och ovanstående exempel framlyfts också hur pedagogerna upplever att chefer och andra utomstående styrande inte förstår problematiken och att det ger negativa konsekvenser. En känsla av att arbeta i motvind, med människor i spetsen som inte är på golvet och vet hur det är, uttrycks. Pedagog 3 beskriver hur det känns som det enda viktiga är att barnen får komma in på förskolan, då det är sån kö. Hur det sedan fungerar i den konkreta verksamheten, lämnas de ensamma med att lösa.

Det känns ju som att det blir en stress från kommunen, att alla måste bara ta ett barn till, för det är så många barn i kön och då känns det som att det är viktigare att få in barnen. Men hur blir det då när man har en 20 barn per avdelning? (P3)

De framhäver hur denna yttre styrningen är en bidragande orsak till att de får forma egna lösningar för att få det att fungera, exempelvis att dela in i små grupper och att helt enkelt prioritera det viktigaste, det mest avvikande. De lyfter också hur de upplever att de egna lösningarna inte räcker, att de nog missar en del barn på grund av situationen.

Pedagogerna beskriver hur de även blir styrda genom att yttre instanser inte bara bestämmer hur stora barngrupperna ska vara utan även vilka barn som ska placeras på vardera förskola. En pedagog berättar hur beroende på vart vissa barn placeras, så blir barnen i den miljön i behov av särskilt stöd eller inte, vilket påverkar vad de i slutändan ser som föremål för stödåtgärder. Hen ger exempel på förskolor där majoriteten av barnen som placerats där inte har svenska som modersmål och att i princip de flesta barnen där blir i behov av särskilt stöd på olika sätt. Medan om barnen skulle vara utspridda på andra förskolor med en mer majoritet av barn som kan lite eller mycket svenska inte på samma sätt skulle gränsdras som i behov särskilt stöd, på grund av att de lättare skulle kunna lära sig språket då enligt våra pedagoger. Styrningen genom kommunens placering av barn, medför då att pedagogerna gränsdrar barnen på ett visst sätt. Just gällande språket upplevs det också som en extra viktig bit, då det är en grund för både lärande och för sociala sammanhang. Så

situationer som denna kan tendera att skapa stor problematik i gränsdragningspraktiken, eftersom det är så många barn med just denna svårighet på ett ställe. Det blir då tvunget att prioriteras före andra mindre behov- men ändock viktiga, som möjligen också skulle främjas av särskilt stöd.

7.5.3 Föräldrastyrning

En form av styrning från föräldrarna är ytterligare något som pedagogerna uppfattar får betydelse i gränsdragningen. Det visar sig vara föräldrarna som till stor del blir avgörande för om ett barn kan stödjas med särskilda åtgärder. Det gör att gränsdragningen kan bli mer komplicerad om en förälder inte vill se problematiken med sitt barn eller har en annan uppfattning kring det hela.

Har man inte föräldrarna bakom sig, så kan det vara jättesvårt. Just om de vill att deras barn ska vara som alla andra och inte behöva extra stöd. (P2)

Föräldrarnas gränsdragningspraktik kan här ses påverkas av att de helst inte vill att barnet ska behöva något särskilt eller vara avvikande, vilket skiljer sig från pedagogernas uppfattning enligt empirin, där det lyfts fram hur stöd mer är något positivt. Detta belyser pedagogerna som en problematisk påverkan från föräldrarnas håll som till mångt och mycket då blir styrande för deras gränsdragningspraktik. Pedagogerna lyfter också att det finns gånger då det är åt andra hållet, att föräldrarna vill gränsdra ett barn till i behov av särskilt stöd fast pedagogerna inte anser att det behövs, eller gör det. Problemet som där upplevs skapas är att pedagogen ser alla barn medan föräldern oftast bara ser sitt eget barn och på så vis kan olika syn på gränsdragningspraktik finnas mellan de båda parterna. I detta finns samtidigt uttalat att om föräldrarna är oroliga och vill ha hjälp så ska det tillmötesgå så långt som möjligt.

Empirin visar också hur föräldrar kan påverka hur andra barn än deras egna ska kategoriseras, vilket pedagogerna upplever blir styrande för dem. Det blir ytterligare en komponent som pedagogerna behöver ta i akt i deras arbete kring gränsdragningen. En pedagog beskriver att om det exempelvis är ett barn som är utåtagerande, som andra föräldrar börjar klaga omkring, då kan det hända grejer. Det handlar ofta om att vissa föräldrar blir bekymrade över att barn med speciellt beteende kan påverka deras egna barn negativt. Enligt empirin är föräldrarna inte rädda att uttrycka det.

De kan komma in och så får man lite skäll (gör till rösten) *den där ungen han river och biter mitt barn, vad gör han här?* [...] och då tycker man att de barnen kan gå någon annanstans för här ska mitt barn gå och de ska ha en perfekt tid. (P4)

Pedagogerna menar dock att de inte låter sig påverkas för mycket av föräldrarna i gränsdragningen, utan ser till sina egna förhållningssätt så långt det går. Pedagog 3 uttrycker till exempel att barnen kan utveckla en större empati om de får se och uppleva olikheter hos varandra, om det i verksamheten finns barn som behöver särskilt stöd och barn som inte behöver det. Detta blir ett annat förhållningssätt än föräldrarnas i citatet ovan, och det visar på att pedagogen uppfattar en viss styrning från föräldrarna men samtidigt inte som att den är fullt legitim.

7.5.4 Experternas makt

Förutom föräldrarna finns det andra personer i kontexten med barn i behov av särskilt stöd som pedagogerna beskriver påverkar dem i gränsdragningspraktiken. Dessa uppfattas bli en styrande faktor som av pedagogerna både kan upplevas som bra och dåligt. Det kan exempelvis vara specialpedagog, och instanser som Barnavårdscentralen samt Barn- och ungdomspsykiatri.

Pedagogerna uttrycker att det känns viktigt att få bekräftelse i gränsdragningen från människor som är mer specialiserade. Det visar bland annat följande citat på.

Sen är det ju ändå skönt det här att ha de som är mer... vi är ju inte specialiserade på vissa bitar, men då kan man ju vända sig till dom som har mer specifik kunskap (P3)

Detta kan vidare peka på det som tidigare beskrivits att det finns en osäkerhet i gränssättningspraktiken och ett behov av godkännande kring ens egna uppfattning, vilket medför att denna form av styrning blir befogad. Pedagogerna upplever dock att deras bedömning ändå blir den första och därmed den viktigaste i gränsdragningen. För det är de som i de flesta fall avgör om det behövs kontaktas exempelvis en specialpedagog eller inte.

Vissa pedagoger beskriver att specialpedagogen är väldigt tillgänglig redan tidigt i gränsdragningen och får på så vis en större betydelse och en mer styrande roll i pedagogernas gränsdragning. Där lyfts det att det ändå lämnas respekt för att pedagogerna är de som känner barnen bäst eftersom de träffar dem varje dag. Pedagogerna uttrycker också att det inte alltid går att arbeta utifrån det specialpedagogerna säger.

För oftast så får man råd från specialpedagogerna, jamen att man kanske ska jobba en stund med dom varje dag och sådär, men det funkar inte riktigt, alltså man kan inte gå ifrån med ett barn och sen lämna alla de andra barnen själva med de andra, det funkar ju liksom inte. (P1)

Andra uttrycker att de har lite mer svårtillgängliga specialpedagoger, vilket ger konsekvensen att pedagogerna mer måste lita på sig själva och arbetslagets gränsdragning, innan specialpedagog tillkallas. Det kan upplevas som positivt, eftersom de yttre instansernas inträdande kan ifrågasättas, då det kan uppfattas som att de ska dra slutsatser på sådant de inte hunnit sätta sig in i. Empiri visar dock också på att det samtidigt kan upplevas som otryggt att inte få den stöttnen i ett tidigare stadi. Dessa yttre instansers styrning blir då, genom att pedagogerna känner stöttning därifrån, en betydelsefull komponent i pedagogens gränsdragning ur en positiv bemärkelse. Detta samtidigt som styrningen kan upplevas negativ.

7.5.5 Stress inför skolan

Enligt vår empiri finns det en tydligt återkommande komponent som pedagogerna uppfattar som styrande i hur de ska förhålla sig till gränsdragningen. Det finns ett uttalat mål; att barnen snart ska börja skolan. Pedagogerna upplever en stress kring att om barnet inte klarar detta nu, hur ska det då gå i skolan sedan?

Förskolan är ju verkligen anpassningsbar, men grundskolan är mer nej, såhär är skolan och den som inte passar in i den här mallen ohoh vad gör vi med dem då? (P4)

Det leder till att de är extra måna om att barnen ska utvecklas och lära så mycket som möjligt, för att sedan kunna klara av skolan.

En pedagog uttrycker hur denna upplevda styrning och konsekvenserna av den krockar med bilden av förskolan som en plats med rum för alla oavsett förmågor, där olikheter främjas. För det pedagogerna då känner stress att förbereda barnen för, är som en pedagog uttrycker det; en plats som inte på samma sätt som förskolan är lika tolerant mot olikheter och inte har samma möjligheter att anpassa verksamheten utifrån varje barn. Det blir där exempelvis svårare att låta barnen göra helt olika saker samtidigt. Detta kan då göra att förskolan tenderar att inte främja olikheterna i lika hög grad som den ska och skapar ett dilemma i hur de ska arbeta med barnen. De lyfter det otydliga kring vilka krav de ska sätta på barnen, vad som får vara okej att det avviker från mängden och vad som behöver ses över för eventuella stödåtgärder, med tanke på den stundande skolan. Hur höga krav som pedagogerna ställer anser de i hög grad ha betydelse för vilka barn som behöver kategoriseras som i behov av särskilt stöd.

Pedagogerna poängterar att förskolan är en plats där barnen ska få utvecklas i olika takt, att det är deras strävan, men att skolans krav och förskolans roll som förberedande, tenderar

att påverka dem i deras gränsdragning mer än önskat. Det blir en uppfattning att under tiden barnet är på förskolan så får hen ta sin tid och utvecklas i sin takt, men när hen gått ur förskolan, då är det faktiskt bra om hen är just precis *här* i sin utveckling och det är pedagogernas stora uppgift. Det visar på komplexiteten i pedagogernas gränsdragningspraktik och även på samhällsstrukturens roll som styrande.

7.6 Svårare än man önskar

I vår empiri framkommer tydligt att pedagogerna har en uppfattning om vad de önskar i arbetet med gränsdragningen, det finns en vilja att ha det på ett visst sätt och ha vissa utgångspunkter. Samtidigt visar empiri på att pedagogerna upplever att det är ett svårt och komplext ämne att ta sig an och att det också är svårt att realisera deras önskan i verkligheten, och hur normer och mallar då ofta får en plats i verksamheten. De uttrycker en uppfattning kring att olikheter är berikande, samtidigt som de uttrycker att det finns barn som inte faller in i leden och som har avvikande beteenden.

7.6.1 “Inte alltid som man skulle vilja”

Pedagogerna kan uppfatta att det känns osäkert och ohanterbart med gränsdragningen, och att det inte alltid blir som de önskar. De hänvisar till att man skulle vilja att det var på ett visst sätt, på ett hanterbart sätt och det blir det sällan. Pedagogerna säger exempelvis att de vill lyfta fram och tillvarata barns olikheter, men också att det kan vara svårt i en stor barngrupp som ska hållas samman. De uttrycker att det inte finns något “rätt”, vilket kan belysa upplevelsen av att detta ämne är svårt, samt en känsla av för lite vägledning. Pedagogerna har, som tidigare nämnts, också i samband med detta upplevelsen av att det enda sättet då nästintill blir att lita till sig själva, vilket de ofta kan känna är vacklande. En oklarhet uttrycks kring vad som egentligen är ens profession och vad som är ens person. Att det inte finns ett bestämt “rätt” känner pedagogerna vidare gör att detta blir för stort och för brett för att kunna greppa. Detta förklarar hur pedagogernas arbete med gränsdragningen är ett område som är osäkert, vilket kan vara som de ska vara, då förutsättningarna ser ut som de gör. I följande citat uttrycker en pedagog hur förutsättningarna gör att det inte alltid blir som hen skulle vilja, vilket flera pedagoger talar om.

Man kan ju ha som en drömvision [...] men det är ett dilemma att man inte räcker till att uppfylla alla målen både för det här barnets skull och för gruppens skull samtidigt. Så det blir otillräckligt ofta, och inte alltid som man skulle vilja kanske... (P2)

Pedagogen upplever det alltså svårt att nå dit hen vill och hänvisar till dilemmat att jobba med varje enskilt barn och samtidigt få samman en fungerande grupp. Pedagogerna i studien uttrycker vidare hur det som gäller är att försöka göra sitt bästa i denna svårhanterliga gränsdragningspraktik.

I grund och botten så tror jag att man har en barnsyn att alla har rätt att existera på sina villkor, det är inte så lätt men man får tänka så...(P4)

Detta citat visar på att pedagogerna står inför ett uppdrag som tycks innefatta flera motsägelser, det blir en strävan mot något som känns svårt att uppnå.

7.6.2 Det finns inget "så här ska det vara"

Pedagogerna lyfter trots gränsdragningens komplexitet fram en tydlig bild över vilka grundtankar de vill och önskar att gränsdragningen ska göras utifrån. Det är exempelvis uppfattningen om att alla barn har möjlighet att utveckla någonting och det blir mindre viktigt att de utvecklas precis som sina jämnåriga. På så vis anser pedagogerna att åldern inte ska vara styrande för gränsdragningspraktiken. Utvecklingen är något individuellt, barnen ska kunna utvecklas i sin egen takt. Det finns en tydlighet med att alla barn är olika och unika och att det är det som gör att förskolans möten berikas. Kommande citat synliggör hur Pedagog 7 uppfattar att de i hens arbetslag skulle arbeta om ett barn har svårt att vara med på samlingen.

Det är ju, ja en lösning, att man faktiskt inte behöver vara på samlingen om det inte är så att... ofta är det ju inte är så himla viktiga saker som händer i samlingen så att man måste vara med liksom. (P7)

Detta visar på att de vill vara just flexibla i verksamheten för att ge rum för olikheterna. De vill inte haka upp sig för mycket på egna tankar och planering och låta det påverka gränsdragningen. Pedagogerna uppfattar att de vill se upp med att gränsdra barn som i behov av särskilt stöd enbart på grund av att de inte passar in i rutinerna.

Pedagogerna är noggranna med att de inte vill sätta in barnen i fack och det visar på att en flexibilitet behövs för att jobba i förskoleverksamheten.

Jag tror att vi förskollärare är bra på att se allt så här, ända härifrån och dit (*visar med armarna*) kan det va. Och det får va så, bara det funkar och man inte är dum mot någon. (P4)

Det visar även på att de vill vara toleranta mot just olikheter, att alla har sina problem och ingen är perfekt och detta anses som okej i förskolan. De vill inte bara lägga fokus på vad barnen inte kan utan istället rikta blicken mot det de kan.

Pedagogernas uppfattning är att fokus ska ligga på att lyssna in barnen för att sedan kunna arbeta utifrån deras behov. Barnets bästa ska finnas för ögonen, vilket handlar mycket om att de ska utvecklas och lära. Gällande bedömning och individuella utvecklingsplaner så är pedagogerna tydliga med att de ska se till hela gruppen och att det inte ska bli en bedömning av det enskilda barnet. Det framhävs att de medvetet tagit bort de bedömningarna som tidigare var starkt kopplade till individuella utvecklingsplaner.

Pedagogerna är också måna om att förmedla värdet av olikheter till barnen, för de tror att det berikar barngruppen, exempelvis genom att de kan lära sig ta hänsyn. De är tydliga med att det inte finns något normalt, något "så här ska det vara" och ingen mall att gå efter i gränsdragningen, det vill de undvika. Samtidigt visar empirin på att en uppfattning finns, att det trots allt kan behövas någon form av mall eller norm att utgå ifrån.

7.6.3 Normer och mallar hjälper en att få en känsla

Pedagogerna uttrycker att det finns ramar och normer i verksamheten och att de kan behövas. Det gör att bilden av vad pedagogerna vill utgå ifrån för grundtankar i deras gränsdragning, blir mer komplex och dubbelsidig.

Man måste göra både och, både tillmötesgå och sätta gränser. Att man inte glömmer den delen tror jag.
(P7)

Här framlyfts tanken om och viljan av att bemöta olikheterna, möta varje barn utifrån hans behov, men också att det måste finnas gränser. Det behövs gränser för hur olika det kan bli, just för att man jobbar med en grupp och en slags anpassning därmed måste ske för att kunna hålla ihop den. Vart den gränsen sedan ska dras uppfattar pedagogerna är väldigt svårt att uttala sig om, de uttrycker en förvirring kring att alla har så unika behov, så vart drar man egentligen den gränsen? De hänvisar ofta till hur de lär sig "känna av", om barnet är ett föremål för särskilt stöd eller inte och vart de då ska dra gränsen. Det framlyfts där hur de uppfattar att de har olika saker de lutar sig mot för att snabbt kunna få en känsla, vilket i detta sammanhang kan översättas med inbyggda normer, ramar och tidigare idéer inom verksamheten, att kunna stödja sig mot. Detta är då den erfarenheten pedagogerna har med sig i verksamheten.

Att ha vissa ramar och normer anser pedagogerna är en hjälp till att "känna av". Detta ges exempel på när de berättar att hur ett barns beteende som inte faller in i det förväntade, exempelvis att barnet inte kan koncentrera sig, kan vara en signal till pedagogerna att barnet inte mår bra, vilket skulle kunna handla om svåra hemförhållanden. Detta skulle då inte

behöva leda till något särskilt stöd kring just koncentrationen, utan istället bli en signal till pedagogerna att de behöver ta itu med något annat, bakomliggande. De tänkta normerna uppfattas då som en hjälp att se saker som behöver upptäckas, för att barn inte ska fara illa.

De visar även på en uppfattning om att vissa ramar kan behövas för att exempelvis se om ett barn är i behov av hjälp i utvecklingen.

Man kan inte säga att när du är fem år ska du kunna det, det och det, för det är ju väldigt individuellt men man har ju ändå vissa grejer som man känner att det här barnet är så pass gammalt att det borde det kunna (P3)

Detta pekar på hur pedagogen uppfattar en viss svårighet med att arbeta utan några ramar och normer.

8. Diskussion

Vi kommer nedan att föra en diskussion kring vårt resultat med koppling till tidigare forskning, samt diskutera och dra slutsatser kring våra valda tillvägagångssätt för studien.

8.1 Resultatdiskussion

Sammanfattningsvis kan vi med hjälp av den socialkonstruktivistiska teorin (Burr, 2003) förstå gränsdragningen i förskolans verksamhet som en social konstruktion. Det innebär att gränsdragningen ständigt formas och konstrueras av människorna som är inblandade i förskolans kontext, utifrån deras tankar och uppfattningar. Det kan enligt resultatet vara allt från förskollärarna, läkare, specialpedagoger, kommunen, staten, föräldrar och skolverket som då påverkar. Det innebär i sin tur att det blir en praktik som inte innehar ett rätt svar och som ständigt kan förändras, vilket kan förklara svårigheten och oklarheten kring detta som framlyfts i resultatet. I spetsen av alla dessa finns pedagogerna som gör det yttersta jobbet, de drar gränsen. Men enligt resultatet visas det då att det finns flera olika komponenter som påverkar pedagogerna att både tänka och agera som de gör. Samhället är fullt av olika värderingar och uppfattningar om exempelvis vad en diagnos är och har för betydelse, vad en specialpedagog har för uppdrag, vad föräldrarna har för funktion, vilka beteenden som är okej, hur en förskola ska organiseras och så vidare (Isaksson, 2009). Alla dessa delar kommer in i förskolans verksamhet och blir något som pedagogerna behöver möta och handskas med och som påverkar dem till hur de gör gränsdragningen.

8.1.1 Man behöver utveckla en känsla

Genom att pedagogerna befinner sig i spetsen av gränsdragningsarbetet, så blir de ett viktigt verktyg i hur den görs vilket även Hannås och Bahdanovich Hanssens (2016) studie kommer fram till. Vårt resultat visar dock en osäkerhet kring detta. I pedagogernas uppfattningar finns en osäkerhet kring deras egna förmåga, att kunna göra en bra gränsdragning. Vidare att så mycket hänger på dem själva och att de är det avgörande verktyget för hur gränserna ska dras. Gränsdragningen upplevs så stort och brett att det är svårt att få grepp om det.

Det här resultatet är speciellt intressant då det ger en möjlighet att tolka pedagogernas arbetssituation. Vi kommer nu att diskutera några aspekter av resultatet och möjliga konsekvenser. Pedagogernas osäkerhet kan å ena sidan uppfattas som att de är svaga i sin

professionalitet eller å andra sidan att de är just professionella, beroende på hur osäkerheten tolkas. För att få grepp om detta använder vi ett konstruktivistiskt perspektiv. Utifrån det perspektivet kan gränsdragningen förstås som att den är en social konstruktion (Burr, 2003), skapad utav ett flertal olika komponenter som inte alltid samspelar, och att osäkerheten då blir en konsekvens av just det.

Osäkerheten som en konsekvens bör kanske finnas i denna praktik just för att detta handlar om balansen mellan vad som anses normalt respektive avvikande (Palla, 2011), i ett samhälle som samtidigt talar för att alla är olika och ska få vara som de är utifrån sina förutsättningar. Eftersom det inte finns något fastställt och bestämt kring hur gränsdragningen ska göras, blir pedagogerna osäkra, vilket då skulle kunna uppfattas som något befogat och oundvikligt. Osäkerheten skulle exempelvis kunna tyda på att gränsdragningen inte kan bestämmas och göras på ett bestämt sätt i alla lägen, så därför bör man ständigt reflektera kring vad man gör och varför och därifrån försöka göra det bästa av varje situation. Detta talar då för att pedagogernas osäkerhet indikerar ett professionellt förhållningssätt. Hade det inte funnits någon osäkerhet hade gränsdragningen kanske än mindre ifrågasatts, och det skulle kunnat ge konsekvensen att den skulle göras på ännu mer tvetydiga grunder. Som kontrast menar vi alltså att det vore mindre professionellt att bemöta komplexiteten i gränsdragningen med enkla och tydliga handlingsrutiner.

Osäkerheten verkar enligt vårt resultat ge konsekvensen att man måste gå på sin intuition för att göra gränsdragningen. Pedagogernas uppfattning är att de får försöka "känna av" utifrån varje situation om särskilt stöd kan behövas, vilket både vår studie och Gal, Schreur och Engel-Yeger (2010) kom fram till kan bli lättare i takt med ökad erfarenhet. Vi menar på att det kan uppfattas som en positiv konsekvens, av den rådande osäkerheten. Detta för att gränsdragningen utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv uppfattas som föränderlig och ständigt påverkad av olika komponenter. Det kräver då i sin tur ett tillvägagångssätt där man behöver skapa sig en känsla utifrån *varje situation* hur man ska gränsdra, istället för att alltid göra på ett visst sätt, för att det är så det ska vara. Att pedagogerna använder sin intuition kan då medföra ett professionellt förhållningssätt till gränsdragningen. I de olika situationerna finns det heller inte utrymme för en större analys och utredning av varje barn, med hänvisning till tidsbrist och stora barngrupper som även Lutz (2009) påvisar som en stor problematik i sin studie. Även det visar på hur viktigt det är att snabbt kunna skapa sig en känsla, för hur man ska gå tillväga, för att kunna sköta sitt jobb. Tillvägagångssättet pedagogerna har, för att i sin upplevda osäkerhet ändå kunna gränsdra, menar vi på detta vis blir professionellt som sådant.

Osäkerheten kan å andra sidan tolkas som något som genererar ett mindre professionellt arbete med gränsdragningen. För i och med att pedagogernas intuition kan vara djupt förankrade i tidigare erfarenheter, så finns risken att reflektioner inte görs utifrån den specifika situationen. Då hamnar pedagogerna i ett läge där tidigare idéer och kunskaper tar över och gör gränsdragningen. På så vis kan en uppfattning bli att den komplexa gränsdragningen bemöts med för enkla handlingsrutiner. Vidare kan det då konstateras att osäkerheten och dess konsekvenser alltså kan medföra ett mindre professionellt förhållningssätt hos pedagogerna.

8.1.2 Krockar försvårar

Resultatet belyser hur gränsdragningspraktiken är dubbel och att det inte verkar finnas någon enkel lösning på hur pedagogerna kan göra det optimalt. Osäkerheten som pedagogerna upplever kring detta skulle kunna beskrivas som att de här har att göra med konstruktioner och uppfattningar från olika håll som ska samspela med varandra i verksamheten, men som visar sig krocka med varandra.

Resultatet och tidigare forskningsresultat (Palla, 2011) visar exempelvis att pedagogerna anser barns sociala egenskaper som betydelsefulla och något som bör fokuseras, med anknytning till styrdokumentens behandling av ämnet. Samtidigt tas beslut från yttre instanser om större barngrupper, vilket pedagogerna i studien upplever problematiskt. Det samspelar inte med målen om utvecklande av social kompetens, då det istället tenderar att bli för mycket för barnen med alla kontakter och då ge negativ påverkan. Besluten om de stora barngrupperna upplevs heller inte gå ihop med Läroplanen för förskolans (Skolverket, 2016) föreskrifter om att anpassa verksamheten efter varje barns förutsättningar. Att anpassa verksamheten efter barnen är något som även Lutz (2009) i sin studie lyfter som betydande för gränsdragningen. Detta arbete upplevs i och med det ökade barnantalet som svårare och konsekvensen blir att gränsdragningarna många gånger görs på andra grunder än önskat. Skulle det kunna gå att anpassa verksamheten efter 20 olika individer, så kanske gränsdragningen idag inte skulle upplevas som en så svår praktik.

Dessa krockar kan återigen visa på hur det är flera olika komponenter som tillsammans formar gränsdragningspraktiken, och hur den då blir svår att helt och fullt definiera.

8.1.3 Besluten ger konsekvenser

Gränsdragningen kan på detta sätt vidare förstås som ett resultat av olika beslut som fattats och fattas. Besluten om ekonomin verkar enligt resultatet vara något som i hög grad påverkar

gränsdragningen. Lutz (2009) fann hur den dåliga ekonomin inom förskolan idag lett till att det krävs starkare legitimitet för att få de resurser som behövs och att det i sin tur då lett till att diagnoser har fått en betydande roll i gränsdragningen. Detta eftersom en diagnos i samhället idag är något som legitimerar ett särskilt behov.

Vårt resultat i studien kom i samstämmighet med detta fram till diagnosernas centrala plats i gränsdragningen. Utifrån våra pedagoger i studien så kan det utläsas att diagnoserna i deras verksamhet också ses som något som legitimerar ett stödbehov. Och detta ger sedan olika konsekvenser. Det kan exempelvis generera att barn som inte har diagnoser får prioriteras bort, beroende på antal barn med diagnos i barngruppen. Dessa konsekvenser är även något som Isaksson (2009) såg i sin studie. Arbetet med barn som inte har en diagnos men är i behov av särskilt stöd blir då också mer tungrott, för hjälp är där svårare att få. Det kan vidare leda till frågan om diagnoser kan bli eller redan är något eftersträvansvärt i dagens förskoleverksamhet, just för att kunna få de resurser som krävs och på så vis få verksamheten att fungera?

Om så är fallet, kan det belysa hur konstruktionen diagnos är något som idag behöver ifrågasättas. Vi ställer oss frågan på vilka grunder diagnoser egentligen är konstruerad? Har det ens något med förskolans kontext att göra eller med helt andra saker? Vår studie bekräftar att yttre faktorer utanför förskolan har stor påverkan på gränsdragningen i flera led. Forskning menar att diagnosens plats och betydelse den fått kan bero på läkares höga status i samhället, och hur det vidare gör att diagnos blint liknas vid fakta i förskolan (Palla, 2011). Det skulle också i sin tur kunna vara en faktor som påverkar att kommunerna och staten i deras resursfördelning kring barn i behov av särskilt stöd framförallt fokuserar på just diagnoserna. En diagnos konstateras av läkare som något långvarigt, i jämförelse med andra särskilda behov som pedagoger upptäcker och då kan det kännas mer värt att lägga pengar på.

Resultatet visar också att diagnosen med dess stora legitimitet inte endast existerar på grund av yttre faktorer, utan att det också är något som kan tänkas underhållas av pedagogerna i själva verksamheten. Detta genom att legitimiteten skapar trygghet i en verksamhet där gränsdragningspraktiken upplevs oklar och osäker. Pedagogerna kan veta att om ett barn har en diagnos får de i alla fall hjälp i arbetet med hur de ska göra. Det kan leda till att pedagogerna inte gör någonting för att förändra den betydelse diagnosen har fått för gränsdragningen, fast att de upplever den tvetydig.

8.1.4 Att förändra en konstruktion

Samtidigt visar resultatet att det inte är lätt att förändra olika faktorer i verksamheten.

Pedagogerna upplever en slags maktlöshet, det känns svårt att röra om, vilket belyser hur ett fenomen kan få starkt fäste inom en kontext och hur det kan uppfattas mer som ett faktum än en uppfattning. Detta resultat berörs också i Pallas (2011) studie där hon kom fram till att det som händer inte bör betrakta som absoluta sanningar utan som något föränderligt, men att det ändå lätt kan ske. Frågan kan då ställas hur lätt det egentligen är att förändra djupt rotade uppfattningar som existerar inom ett sammanhang, vilket enligt resultatet verkar svårt. Ett första steg för pedagogen skulle kunna vara att anamma ett synsätt på gränsdragningen som något konstruerat. Att förhålla sig till gränsdragningen som en konstruktion istället för något fast och oföränderligt skulle kunna innebära att pedagogen ständigt tar en reflekterande ställning och ställer sig frågor som "Varför tänker jag så här?" och "Behöver det vara på det här viset?". Studiens resultat visar att dessa tankespår finns i verksamheten. Men, om sociala konstruktioner är uppbyggda så som Burr (2003) och Isaksson (2009) beskriver, utav människan, så kan man hävda att människan borde kunna gå hela vägen och helt kunna förändra en konstruktion.

8.1.5 Avslutande reflektion

Avslutningsvis kan resultatet tala för att gränsdragningen inte är något enkelt och konkret, och den utgörs inte av några rätta svar. Det finns så många olika faktorer som påverkar dess utformning, vilket gör fenomenet komplext, brett och svårt att greppa och medför vidare att en förändring kan kännas övermäktigt att nå. Resultatet visar på så sätt tydligt hur det är samhällseliga faktorer som har stor del i gränsdragningspraktiken, vilket innebär att förskolan varken är eller ska ses som ensam bärare av problemet. Det kan då konstateras att om en förändring ska kunna ske, så måste något hända även utanför förskolans väggar, i samhället i stort.

Vårt resultat kan även anses betydelsefullt för verksamma pedagogers yrkesutövning. Då studien visar på gränsdragningen som komplex med flera påverkansfaktorer, kan det skapa en medvetenhet kring hur gränsdragningen många gånger kan göras oreflekterat. Detta kan då vidare leda till att pedagogerna i högre grad börjar reflektera över deras handlande och vad det egentligen är som ligger till grund för hur de gränsdrar. Det kan på så sätt även leda till att gränsdragningspraktiken ifrågasätts.

8.2 Framtida forskning

Eftersom gränsdragningen upplevs svår och tvetydig kan det visa på behovet av mer forskning inom området. Detta för att uppmärksamma problematiken, skapa en större förståelse kring den samt med förhoppningen om att kunna hitta förändringsmöjligheter, för en bättre verksamhet.

Det skulle kunna vara av vikt att forska kring vilka förutsättningar pedagogerna har för att kunna dra tydliga och rättvisa gränser som främjar barnen. För att komma åt förutsättningarna kan det då behövas studier om yttre faktorer som omringar förskolan. Forskningsfokus skulle då med fördel kunna riktas mot yttre faktorer påverkan på gränsdragningen, exempelvis styrdokumentens utformning och kommunernas beslut. Detta för att kunna belysa hur personer som inte har så stor kunskap om förskolan kan komma att påverka dess verksamhet på en mängd olika sätt. Det kan skapa en medvetenhet kring ämnet och därigenom minska risken för att gränsdragningen görs utifrån mindre lämpliga grunder. Det kan också medföra att yttre faktorer plats i verksamheten inte bara godkänns, utan även problematiseras.

8.3 Metoddiskussion

Vi upplever fördelar med att vi använde semistrukturerade intervjuer, då det medförde att vi fick tag i pedagogernas egna tankar och funderingar kring ämnet. Det skulle kunnat generera i för mycket empiri, men blev en mängd som vi upplevde hanterbar och som en styrka för studien. Denna metod var även något som tidigare forskning använde sig av i liknande studier och genom det såg vi att via intervjuerna lyftes pedagogernas uppfattning fram på ett tydligt sätt. Detta bekräftar användbarheten av denna metod för denna sorts syfte och hur detta kan leda till ett empiribaserat resultat.

Ytterligare en fördel med vårt tillvägagångssätt upplevde vi var att i och med frågor av öppen karaktär som inte med direkthet angrep vår frågeställning, fick vi svar vi inte kunnat föreställa oss under själva utformningen, vilket även Bryman (2011) framhåller som fördel med vår valda metod. Vår påverkan minimerades då och vi anser att det kan påverkat studien som helhet på ett positivt sätt, bland annat med anknytning till tillförlitlighet. De öppna frågorna i samstämmighet med följdfrågorna som rekommenderas i metoden, blev också något som vi upplevde ledde till uttömmande och reflekterande svar från pedagogerna, vilket vi anser styrkt vårt empiriska material. I och med metodens utformning med just öppna frågor som inte var färdigkodade, upplevde vi dock nackdelen att det blev en omfattande kodningsprocess, vilket Bryman (2011) även benämner som en risk. Samtidigt kunde vi se

det som en fördel då det skapade en större bredd i materialet och vi kunde utläsa saker vi inte var beredda på att hitta, vilket i sin tur också kan bidragit till att studien blivit mer intressant.

Utformandet av intervjutillfällena gjordes också på ett sätt som vi ansåg skulle vara främjande för pedagogerna, genom att de skulle känna sig bekväma, detta för att få så ärliga svar som möjligt. Vi kan dock inte veta säkert hur situationen påverkade pedagogerna och hur de svarade. Det skulle exempelvis kunna vara så att deltagaren ville uttrycka sig som hen tror att vi som intervjuare förväntade oss, eller vad som i förskolekontexten och i samhället anses som "det rätta" att tycka. Då kan pedagogernas egentliga uppfattningar komma i skymundan och deras verkliga uppfattningar osynliggörs då. Detta kan komma ur en möjlig uppfattning att de eller den som intervjuar har tolkningsföreträde, då det är hen som ställer frågorna och styr intervjun (Wigg, 2009). Det kan också upplevas stressande att vi var två personer som intervjuade och deltagaren endast var en, vilket också skulle kunna påverka pedagogens känsla av att behöva svara på ett visst sätt. En del pedagoger i vår studie frågade om vi som intervjuade fick det vi ville ha, vilket kan tyda på att de försökte svara utifrån vad hen tänkte skulle vara bra empiri för oss att få, vilket i sin tur skulle kunna påverka resultat i viss grad.

Genom våra metodval anser vi att vi fått tag i pedagogernas uppfattning kring arbetet med barn i behov av särskilt stöd med fokus på gränsdragning och därmed skapat en bild över hur arbetet med gränsdragningen idag kan tänkas se ut på förskolor. Det ingår dock ingen undersökning i studien kring hur pedagogerna arbetar med detta, så det är inget vi säkert kan veta. Syftet med studien var emellertid endast att få fatt i pedagogers uppfattningar om gränsdragningen. Skulle vi däremot tittat på den konkreta verksamheten, genom att komplettera intervjuerna med observationer, skulle det kunnat generera fördelar som exempelvis bättre förutsättningar för intervjun. Vi skulle då lättare kunnat få en helhetsbild av pedagogernas situation, den sociala miljön de ingår i och på så vis lättare kunna se och försöka förstå det intervjupersonen säger utifrån hens ögon, vilket Bryman (2011) lyfter som kvalitativa forskarens huvudsakliga fokus.

En svaghet med denna studie kan vara att den inte kan tala för hela Sverige utan enbart de förskollärare vi besökt, då det bara är sju pedagogers uppfattningar som framförts. Samtidigt visas samstämmighet med tidigare forskning, och skulle då kunna visa på att det ändå finns en viss bredd i studien som möjligtvis sträcker sig över ett större område än det vi undersökt.

Slutligen kan en styrka med studien vara att vi behandlar ett ämne som det finns lite forskning om samtidigt som oklarheterna kring ämnet är många. Därav blir studiens relevans stor. Inte främst med syftet att hitta svar utan för att hålla samtalet levande och aktuellt och

med en förhoppning om att väcka intresse till fortsatt forskning.

9. Referenslista

Björck-Åkesson, Eva. (2014). Specialpedagogik i förskolan. I. Sandberg, Anette. (red.), *Med sikte på förskolan - barn i behov av stöd*. (s.23–44). Lund: Studentlitteratur.

Brodin, Jane & Lindstrand, Peg (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

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

Burr, Vivien. (2003). *Social Constructionism*. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Dahlgren, Lars Owe. & Johansson, Kristina. (2014). Fenomenografi. I Fejes, Andreas. & Thornberg, Robert. (Red.) *Handbok i kvalitativ analys*. (s.131–147). Stockholm: Liber AB.

Eriksson Barajas, Katarina., Forsberg, Christina. & Wengström, Yvonne. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. Stockholm: Natur & Kultur.

Gal, Eynat., Schreur, Naomi. & Engel-Yeger, Batya. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*. 25(2), 89–99.

Hales, Robert. & Watkins, Mike. (2004). *The potential contribution of phenomenography to study individuals' meanings of environmental responsibility*. Presented at the International Outdoor Education Conference, Latrobe University, Bendigo, VIC.

Hannås, Bjørg Mari. & Bahdanovich Hanssen, Natallia. (2016) Special needs education in light of the inclusion principle: an exploratory study of special needs education practice in Belarusian and Norwegian preschools. *European Journal of Special Needs Education*. 31(4), 520–534.

Hebbeler, Kathleen. & Spiker, Donna. (2016) Supporting Young Children with Disabilities. *www.futureofchildren.org*, 26(2), 185–205.

Hjörne, Eva & Säljö, Roger (2008). *Att platsa i en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Isaksson, Joakim. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse- Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd* (Doktorsavhandling). Umeå: Print och Media. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:240757/FULLTEXT01.pdf>

Jakobsson, Inga-Lill & Lundgren, Marianne (2013). *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd: viktigare än diagnos*. Stockholm: Natur & kultur.

Jakobsson, Inga-Lill & Nilsson, Inger (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & kultur.

Lillvist, Anne. (2014) Social kompetens och barn i behov av särskilt stöd. I. Sandberg, Anette (red.), *Med sikte på förskolan - barn i behov av stöd*. (s.195–214). Lund: Studentlitteratur.

Linikko, Jari. (2009). *"Det gäller att hitta nyckeln..." -Lärares syn på undervisning och dilemman för inkludering av elever i behov av särskilt stöd i specialskolan* (doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:200384/FULLTEXT01>

Lutz, Kristian. (2006). *Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet -En kritisk fallstudie angående utvecklingsbedömningar av yngre barn* (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences: Licentiate Dissertation Series, 2). Malmö: Holmbergs. Tillgänglig: <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/5967/Lutz%20inlaga%207%20dec.pdf;jsessionid=19A7BC7382157E69A916CAE927A12B0E?sequence=1>

Lutz, Kristian. (2009). *Kategorisering av barn i förskoleålder- Styrning & Administrativa processer* (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences, 44). Malmö: Holmbergs. Tillgänglig: <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/7812/Inlaga%20PDF%20tryck.pdf;jsessionid=8AE3EFFEEA102034279F912D92947BB6?sequence=2>

Lutz, Kristian (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola – möte med det som inte anses lagom*. Stockholm: Liber.

Kinge, Emelie (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.

Marton, Fernece. (1998). Fenomenografi och fenomenologi. I *Fenomenologi, fenomenografi och hermeneutik* (s.12–28). Örebro: Forum för humanvetenskaplig forskning.

Palla, Linda. (2011). *Med blicken på barnet- Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik* (Doktorsavhandling, Malmö studies in educational sciences, 63). Malmö: Holmbergs.

Tillgänglig:

https://dSPACE.mah.se/bitstream/handle/2043/12151/Linda_Palla_diss.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Richardson, John T. E. (1999) The Concepts and Methods of Phenomenographic Research. *Review of Educational Research*, 69(1). 53–82.

Sandberg, Anette., Lillkvist, Anne., Eriksson, Lilly., Björck-Åkesson, Eva., & Granlund, Mats. (2010). ”Special Support” in Preschools in Sweden: Preschool Staff’s Definition of the Construct. *International Journal of Disability*, 57(1). 43–57.

Sandberg, Anette., Norling, Martina. & Lillkvist, Anne. (2009). Teachers View of Educational Support to Children in Need of Special Support. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1(2), 102–116.

Sandberg, Anette. & Norling, Martina (2014). Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder. I Sandberg, Anette (red). *Med sikte på förskolan - barn i behov av stöd*, (s.45–62). Lund: Studentlitteratur.

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

SFS 1993:100. *Högskoleförordningen*. Bilaga 2. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2014). *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3299>

Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Reviderad 2016. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>

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

Wigg, U. (2009). Att analysera livsberättelser. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 198–214). Stockholm: Liber.

10. Bilaga 1-Intervjuguide

Inledning på intervjun:

Vi kommer att göra den här intervjun som underlag till vår C-uppsats. Vi vill i vår uppsats undersöka förskollärares synsätt på gränsdragningen kring barn i behov av särskilt stöd. Vi kommer att spela in intervjun för att sedan kunna gå tillbaka och titta på svaren. Du kommer att vara anonym så ingen kommer kunna identifiera dig i vårt arbete. Vi kommer även radera både inspelningen och det skrivna underlaget efter att uppsatsen har färdigställt. Du får när som helst, även efter intervjun, dra dig ur eller säga om det är något du inte anser känns okej. Har du några frågor?

- ❖ Hur många barn och personal har ni på er avdelning? Vilket åldersspann är det på barnen?
- ❖ Hur länge har du arbetat i förskolan?
- ❖ Hur stor är din erfarenhet av att jobba med barn i behov av särskilt stöd?

- Ge exempel på beteende du identifierar som orsaker för stödåtgärder?

Följdfråga: Varför tror du att du reagerar på det?

- Vilka beteenden och behov hos barnen ger du mer resp. mindre stöd?

- Hur skulle du beskriva ett barns agerande för att du ska tolka det som ett barn i behov av särskilt stöd?

Följdfråga: Har ni några gemensamma rutiner för hur ni ska göra? Hur brukar ni göra då?

- Vad definierar du som särskilt stöd? (Vilka åtgärder?)

- Vad har ni för resurser att tillgå när det finns ett barn i behov av särskilt stöd?

- Använder ni individuella utvecklingsplaner i verksamheten? Om ja, vad ser ni att det fyller för funktion?

- Vilken kompetens anser du att du har för att möta barn i behov av särskilt stöd i verksamheten?

- Vad anser du som problematiskt kring arbetet med barn i behov av särskilt stöd?
- Tycker du att du som förskollärare har stöd i läroplanen när du arbetar med barn i behov av särskilt stöd? Kan du utveckla hur?
- Mellan tummen och pekfingret hur bör barn bete sig i förskolans verksamhet?

Följdfråga: Vad är okej? (Vilka förväntningar har du på barnen?)

Följdfråga: Vad tror du det grundar sig på?

- En kort fallbeskrivning: Sara har svårt att delta i samlingen, går ifrån, pratar och håller på med annat, hur skulle ett tänkbart sätt att handla kunna se ut, för er?