

Myror i brallan eller skittråkiga samlingar?

- Barns möjlighet att välja identitetsposition i förskolan

Ants in the Pants or Boring Circle Times?

- Childrens Ability to Choose Identity Position in Preschool

Sofia Idebäck

Handledare: Gunvor Larsson Torstensdotter
Examinator: Ola Uhrqvist

Resumé

Arbetets art: Magisteruppsats i specialpedagogik, avancerad nivå, Linköpings universitet.

Titel: Myror i brallan eller skittråkiga samlingar?

Barns möjlighet att välja identitetsposition i förskolan.

Sidantal: 50 (exklusive bilagor)

Författare: Sofia Idebäck

Handledare: Gunvor Larsson Torstensdotter

Datum: 2021-06-09

Denna studie bidrar med en diskussion om förskollärares förhållningssätt när det gäller barn som blir utmanade inom det sociala samspelet. Studien bygger på fokusgruppsintervjuer som har analyserats genom en kritisk diskursanalytisk ansats. Genom att utgå från ett socialkonstruktionistiskt perspektiv och socialkonstruktivism samt normkritiskt perspektiv har olika diskurser framkommit när det gäller barn som blir utmanade inom det sociala samspelet och deras möjlighet att inta en vald identitetsposition med vårt förhållningssätt, miljö och material som utgångspunkt. Resultatet visar att diskussionerna om närvarande pedagoger ansågs som värdefullt när barn skapade sig till subjekt och därmed intog en vald identitetsposition. Diskussionerna kring att fråga barnet om hur det ville bli bemött var också förståelser som framkom i samtalen. Att använda miljön och materialet som resurser i barns möjlighet till identitetsskapande samt förskollärares förhållningssätt och det språk som används i skrift och när de pratar med och om barn och hur detta påverkar barns möjlighet att välja identitetsposition blev också viktiga förståelser.

Nyckelord: Specialpedagogik, socialt samspel, förhållningssätt, subjektskapande, inkludering identitetspositioner, förskola.

Abstract

Study: Master Degree in special education, University of Linköping

Titel: Ants in the pants or boring circle times?

Children's ability of choose identity position in preschool.

Number of pages: 50 (excluding attachments)

Author: Sofia Idebäck

Tutor: Gunvor Larsson Torstensdotter

Date: 2021-06-09

This study contributes to a discussion about preschool teachers' attitudes towards children who are challenged in social interaction. The study is based on focusgroup interviews that have been analyzed through a critical discourse analytical approach. By starting from a social constructionist perspective and social constructivism as well as norm-critical perspective, various discourses have emerged regarding children who are challenged in the social interaction and their ability to take a chosen identity position based on our approach, environment and material. The results show that the discussions about present educators was considered valuable when children created themselves as subjects and thus took a chosen identity position. Discussions about asking the children how they wanted to be treated was emphasized understandings. Using the environment and material as resources in children's ability to create identity and preschool teachers language they use when talking to and about children and how it affects children's ability to choose their identity positions became important understandings.

Keywords: Special education, social interaction, approach, subject creation, inclusion identity positions, preschool.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	4
1.1 Syfte	5
1.2 Frågeställningar.....	5
2. Tidigare forskning.....	6
2.1 Förskollärarens talade och skrivna språk och miljöns påverkan i barns identitets och subjektskapande	6
2.2 Social kompetens och kommunikation	9
3. Perspektiv och teoretiska utgångspunkter.....	13
3.1 Socialkonstruktionistiska perspektivet.....	13
3.2 Konstruktivism.....	14
3.3 Normkritiskt perspektiv/ pedagogik.....	15
4. Begrepp ur ett specialpedagogiskt perspektiv.....	17
4.1 Inkludering och exkludering	17
4.2 Delaktighet	18
4.3 Tillgänglighet	19
4.4 Likvärdighet	20
5. Metod.....	22
5.1 Kvalitativ metod.....	22
5.2 Validitet och reliabilitet.....	23
5.3 Etiska överväganden	24
5.4 Urval.....	24
5.5 Fokusgruppsintervjuer.....	25
5.6 Diskursanalys	25
5.7 Kritisk diskursanalys.....	27
5.8 Beskrivning av analysmetoden.....	27
6. Resultat och analys.....	29
6.1 Myror i brallan eller skittråkiga samlingar?.....	30
6.2 Får jag vara med?	34
6.3 Det är häftigt att miljön kan vara hjälpsam!.....	37
7. Diskussion	40
7.1 Resultatdiskussion.....	40
7.2 Metoddiskussion.....	41
8. Slutsats	44
9. Förslag till fortsatt forskning.....	45
10. Tack.....	46
Referenslista.....	47
Bilaga 1	51
Bilaga 2	52
Bilaga 3	53

1. Inledning

Tänk dig ett klassrum i början på 1980-talet. Där sitter barn vid sina bänkar i sitt allra första klassrum. Alla har antingen en röd triangel, blå kvadrat eller en gul cirkel på sin bänk. Alla barn vet vad symbolerna står för. Den röda triangeln har de som är bäst, den blå kvadraten har de som är medel och den gula cirkeln har de som är sämst. Detta var inget som läraren sa men alla visste. Tilldelades vi där och då identitetspositioner och hade vi fått eller tagit andra identitetspositioner om vi inte haft symbolerna på våra bänkar eller blev vi objekt för en lärares undervisningsstrategi? Detta är något jag har funderat mycket över genom åren och jag har även diskuterat det här med mina vänner som jag fortfarande har kvar från klassen. Just det kommer vi aldrig få ett svar på men kan jag bidra med att en diskussion väcks om att vårt förhållningssätt och barnsyn eventuellt spelar roll i barns möjlighet att välja identitetsposition blir jag glad. Det här är viktigt.

*”Vem jag är eller blir, eller ibland till och med känner att jag kan välja att vara, beror på vilket sammanhang jag befinner mig i och vilka människor jag där träffar; vilken blick de har på mig och vilken blick jag har på dem, hur jag positionerar mig i förhållande till dem och hur de positionerar mig”
(Lenz Taguchi 2013, s. 55).*

Blir barnet genom vårt förhållningssätt ett objekt där vi lägger fokus på att barnet är ägare av ett problem eller kan vi vända blicken mot oss själva och tänka att vår barnsyn påverkar barnets subjektskapande och därmed sin identitetsposition? Min erfarenhet av att arbeta i förskolan och även som specialpedagog säger mig att det finns många olika sätt att se och positionera barnen i förskolan. Både positivt och negativt. Anledningen till att jag är intresserad av det här är dels för att jag har funderat och funderar fortfarande mycket på det jag skrev inledningsvis om symbolerna på bänkarna. I mitt nuvarande uppdrag som adjunkt på förskolläraryrket är min ambition även att bidra med kunskap till studenterna om vad de behöver få med sig i sin utbildning avseende hur förskollärare använder sitt förhållningssätt för att barn skall få vara delaktiga i sitt val av identitetsposition. Jag vill även medvetandegöra dem på att den pedagogiska miljön och materialet som finns i den också kan ha en viss påverkan i valet av identitetsposition. För att försöka förstå hur förskollärare möter barn och hur lärande möjliggörs eller hindras för barn som av olika anledningar utmanas inom det sociala samspelet vill jag genom fokusgruppsintervjuer med förskollärare bidra med en diskussion om hur förskollärare positionerar barnen. Jag vill synliggöra vad det kan betyda för deras möjlighet till inkludering

och hur dessa positioneringar kan påverka barns identitetsskapande. Jag kommer att luta studien mot normkritiska perspektiv, socialkonstruktionistisk och konstruktivistisk teori. Dessa teorier blir värdefulla när ny kunskap eventuellt konstrueras i de samtal som uppstod under intervjuerna. Jag kommer även att beskriva och problematisera olika begrepp jag anser är viktiga för studien ur ett specialpedagogiskt perspektiv så som inkludering, exkludering, delaktighet, tillgänglighet och likvärdighet. Materialet kommer analyseras utifrån en kritisk diskursanalytisk ansats där språket formar vad vi ser hos oss själva och andra och därmed skapar möjligheter eller hinder för inkludering och identitetsskapande.

1.1 Syfte

Syftet med studien är att belysa hur förskollärare positionerar barn som utmanas inom det sociala samspelet och vad dessa positioner kan leda till för konsekvenser för barnets identitetspositionering och inkludering.

1.2 Frågeställningar

Hur positioneras barn utifrån miljö, material och förhållningssätt och det språk som används av förskollärare för att möjliggöra ett aktivt socialt lärande och identitetsskapande för barnen?

Hur förstås inkludering i relation till förhållningssätt utifrån barn som utmanas inom det sociala samspelet?

2. Tidigare forskning

Eftersom studiens syfte är att bidra med en diskussion och problematisering kring hur förskollärare ger barn möjlighet till att inta den identitetsposition de upplevs sträva efter kommer följande text först att behandla barns möjlighet till det på individnivå för att sedan öppna upp för hur förskollärare kan tänka ur ett vidare perspektiv. Fokus är inledningsvis på språket och hur förskollärare pratar med och om barn både i tal och skrift (förhållningssättet) för att sedan övergå till hur miljö och material kan användas som möjlig artefakt i barns identitetsskapande. Den sociala kompetensen, det sociala samspelet och kommunikationens betydelse av det beskrivs som en aspekt i barns möjlighet att inta eller möjligen begränsa sina identitetspositioner.

2.1 Förskollärarens talade och skrivna språk och miljöns påverkan i barns identitets och subjektsskapande

Det språk som används av förskollärare och annan personal i förskolan antas påverka barns möjlighet till subjektsskapande. Pallas (2011) avhandling genomförs med antagandet om att språket, både det talade och skrivna medverkar till att människor socialt konstruerar sig och förändrar sin verklighet. Palla skriver att inom förskolans språkliga kontext formas barns identiteter inom subjektiverande processer och språket ses som något som aktivt påverkar hur händelser skapas och förändras. Palla beskriver även hur förskollärare skapar barnen som subjekt och hur möjligheter eller begränsningar skapas för barnen att forma sig i den diskursiva praktiken vilken förskolan är. Pallas avhandling visar även hur de vuxnas språk tilldelar eller erbjuder barnen olika identitetspositioner. Författaren vill undvika ett förhållningssätt där det skrivna språket i kartläggningar såsom handlingsplaner och andra typer av dokumentationer blir "sanningsdokument" om barnet och anser att det i stället tenderar att begränsa barns sätt att vara, göra och kunna olika. Det skrivna "sanningen" kan göra att barnet riskerar att bli till objekt där kartläggningar används som ett bedömningsmaterial för att se om ett barn befinner sig "innanför ramarna". I stället vill Palla att förskollärare genom sitt språk och förhållningssätt utmanar barnet till ett lärande och subjektsskapande som förhåller sig till barns olikheter.

Vallberg Roth och Månsson (2010) ifrågasätter också dessa "sanningsdokument" och önskar mer forskning kring kartläggningsmaterial där de kritiskt undrar om de är baserade på vetenskaplig forskning eller om det är aktuella trender och ideologiska motiv som ligger till grund för materialet. Vidare skriver författarna att förskollärare behöver ta ställning till de

didaktiska frågorna innan en kartläggning av barnet sker och det är *Varför* ett barn skall bedömas, *Vad* som skall bedömas och *Hur* barnet skall bedömas. Vallberg Roth och Månsson (2006) skriver i en artikel om kartlägningsmaterialet och ifrågasätter att det kallas "individuella utvecklingsplaner". Kritiskt föreslår de "individorienterad normalplan" eftersom bedömningarna ofta är skrivna utifrån ett "normalitetstänk". Kartlägningsmaterialet är ofta standardiserat och det enskilda barnet skall beskrivas, inte barnet i en lärmiljö. Det är barnets (o)förmågor som skrivs fram och mäts och anpassningar riktas mot barnet, inte miljön i förskolan.

I en annan artikel av Vallberg Roth och Månsson (2008) undersöks hur olika kartlägningsmaterial är strukturerade och där framkommer att delmål i den sociala utvecklingen så som empati, självkänsla, ansvar, samspel och hög grad av självreglering i förhållande till kunskapsinnehåll är vad som anses vara av vikt i de hårt standardiserade kartlägningsmaterialen. De anser även att barnets och vårdnadshavares röster inte synliggörs i dessa dokument. De saknar barnens idéer och funderingar som skulle kunna bidra med en kritisk och kreativ grund där barnets perspektiv får framkomma. Den pedagogiska miljön, lek och samspel som verktyg för barns anpassningar förekommer sparsamt utan reglering och normalisering är det kartlägningsmaterialen karakteriseras av (Vallberg Roth och Månsson 2008). Vallberg Roth (2010a) visar även att barnet ofta beskrivs i bakåtsyftande och nutidsbeskrivande meningar vilket gör att det relationella perspektivet går förlorat. (Det relationella perspektivet förtydligas under rubrik 4 där Begrepp ur ett specialpedagogiskt perspektiv beskrivs). I denna studie menar hon att kartlägningsmaterialet blir alltför styrande mot en bestämd riktning och att barnet blir till ett objekt i dessa framskrivningar.

Nordin-Hultman (2010) använder miljön som artefakt för att synliggöra barns subjektskapande. Nordin-Hultman undersöker i sin avhandling om förskollärare kan se identiteten som något annat än det som identifierar barnet, om situationer och miljö även kan påverka barnets identitet. Barnet förhåller sig till meningsbärande diskurser så som gemensamma, egna och andras. Författarens studie inleds med en beskrivning av observationer av barn där barnen observeras i två olika miljöer och i olika sammanhang. I observation ett positioneras barnen som aningen "stökiga". I observation två är samma barn delaktiga i vad som antas meningsfulla aktiviteter och miljöer för dem att positionera sig kring och då blir berättelserna om barnen mer positiva. Nordin-Hultmans upplevelse är att en identitet "uppstår" i varje unik situation. Vidare menar hon att barnen i dessa observationer håller på att "självas" och "själva sig" med positiva identiteter och dessvärre också med negativa identiteter. Nordin-Hultman anser att barnens

”själv” uppstår i relation till aktiviteter, material och relationer som miljön och andra artefakter utgör. Nordin Hultman skriver att pedagogers ökade medvetenhet angående miljö och material kan medverka till att barn gör sig till subjekt och intar identitetspositioner de känner sig bekväma med. Nordin-Hultman skriver även om barns identitets- och subjektskapande i förskolor och skolor; ”både om hur barn skapar sina egna identiteter och förstår sig själva som subjekt och om hur de blir sedda och beskrivna av andra” (Nordin-Hultman 2010, s.13).

Författaren har ett speciellt sätt att tänka kring individen som objekt (materia) eller subjekt (medvetandet). Att använda substantiv i sin beskrivning av en individ är att tänka något som konstant, individen blir statiskt objektifierat. För att tydliggöra det här kan en individ beskrivas som en ”observatör” och då har tanken om individen blivit konstant, individen har tillskrivits egenskapen och är följaktligen en ”observatör”. Att i stället tänka i verbform, något som är i rörelse, något som bildas, individen ”är observerande”, alltså något som är pågående tillskrivs individen inte någon egenskap utan positioneras som ”observerande” i stället. På detta sätt får individen möjlighet att skapa sig en egen identitetsposition och blir sett ur ett mer subjektifierat perspektiv. I Nordin-Hultmans avhandling (2010) kopplas detta synsätt till det poststrukturella perspektivet där barnen inte *är* något utan *blir* i olika sammanhang. Detta perspektiv ställer sig i motvikt och skiljer sig från Piaget synsätt om de olika stadiernas barn där han menar att barn är på ett visst sätt i olika åldrar. Han delar in barns utveckling i fyra olika stadier som är konstanta och universella. Detta har mötts med viss kritik då forskning visat att kulturella och mentala processer har en större påverkan i barns utveckling än vad Piaget trodde (Askland och Sataoen 2014).

Bjervås (2011) skriver i sin avhandling om *being* (vara) och *becoming* (tillblivelse). Det här handlar enligt Bjervås om vuxnas syn på hur barn är och bör vara och hur vårt förhållningssätt och bemötande gällande barns kompetenser och behov påverkar deras *being* och *becoming*. Talet om barnets *being* används ofta i kontexter där det kompetenta barnet beskrivs, alltså där barnets olika kompetenser framhålls medan barnet som *becoming* ofta nämns i sammanhang där barnet omtalas utifrån ett mognadstänk. För att barnet skall få tillägna sig nödvändiga kompetenser som gör att de får inta vald identitetsposition blir därför förskolans uppgift att erbjuda en passande miljö att skapa sig som subjekt i.

Åberg och Lenz Taguchi (2018) skriver att den pedagogiska verksamheten vilar på en demokratisk grund och att det är vårt ansvar som förskollärare att lyssna på barnen i utformningen av miljön och vilket material som bör finnas. När vi lyssnat på barnen och skapat

en för dem meningsfull miljö väcks deras nyfikenhet till att söka kunskap i dialog med andra. Risken om vi inte gör det här kan resultera i att vi pedagoger kan hamna i lägen där vi tror att anledningen till att barn inte använder materialet eller miljön ”som vi tänkt” positioneras som en barngrupp som kastar runt material och krånglar. Vi behöver förstå att barnen inte alls krånglar utan att det ligger på vårt ansvar att organisera miljön utefter deras intressen. Barnen skall inte anpassa sig till miljön utan miljön skall anpassas efter barnen.

Odegard (2015) beskriver hur betydelsefullt materialet, miljön och pedagogers förhållningssätt är för barns identitets och subjektsskapande genom ett exempel. Odegard berättar om ett barn som visade glädje och hänförelse men också frustration när saker inte blev som barnet verkade ha planerat. Med stöd av observationer och dokumentationer medvetandegjordes förskollärarna om att barnet ofta blev stört när barnet byggde i bygghörnan och konstruerade med det material som miljön erbjöd. Berättelserna från de andra barnen handlade om att barnet var argt och ofta hamnade i konflikter med de andra barnen. En omorganisation och flytt av bygghörnan blev vändpunkten för det här barnet. Omorganisationen gjorde att det blev utrymme för att bygga mer avskilt och pedagogerna märkte att berättelserna numer handlade om barnets förmåga att bygga avancerade konstruktioner i stället för att barnet var argt och barnet hamnade mer sällan i konflikt med andra barn i den här miljön.

2.2 Social kompetens och kommunikation

Suhonen et al (2015) beskriver barn som utmanas inom det sociala samspelet i ett inkluderande sammanhang som förskolans kontext är. Enligt dem är det känt att tidiga insatser är av stor vikt för hur dessa barn tillägnar sig undervisningen. Görs dessa insatser redan i förskolan kan det vara betydelsefullt för att undvika utmaningar inom det sociala samspelet och språkutvecklingen senare i livet. Utveckling sker främst när barnen är inkluderade i den dagliga pedagogiska miljön som är välkänd för barnet och där det kan känna tillit till sin egen förmåga. Författarna bygger sin studie på forskning där inkluderingsperspektivets betydelse för barns lärande och utveckling behandlas. Barn som utmanas inom det sociala samspelet behöver vara i sammanhang där de både utmanas att ta social kontakt och respondera på social kontakt i lek och samspel med andra barn för att utvecklas. Författarna använder sig av tre olika grundbegrepp av kommunikation och de är; 1) delad uppmärksamhet, 2) det muntliga språket samt 3) att läsa av kroppsspråk som utmaningar i det sociala samspelet. För att främja inkludering menar de att leken är en viktig framgångsfaktor för barns utveckling inom språket och den sociala kompetensen. Leken borde användas mer i undervisningen och förskollärarna bör vara mer delaktiga i den och agera förebilder samt för att stödja tur-tagning och ställa

utmanande frågor så att språket utmanas. Vidare skriver Suhonen et al (2015) att vid studiens slut visades en betydelsefull skillnad i den sociala kommunikationen hos barn som utmanas inom det sociala samspelet. I början av studien var leken i allmänhet en ”bredvidlek”. Ju mer barnet fick känna en ömsesidig samhörighet i det sociala samspelet desto mer socialt deltog barnet i lek. Studien visade också att barn med språksvårigheter över lag har svårare med den sociala kommunikationen med kompisar. Dock anser forskarna att fler aspekter bör behandlas för att få en mer övergripande förståelse över studiens ämne.

Zakirova-Engstrand och Roll-Pettesson (2014) skriver precis som Suhonen et al (2015) att tidiga insatser för barn som utmanas inom det sociala samspelet, kommunikation samt inom de kognitiva förmågorna är en framgångsfaktor för deras utveckling. De framhäver betydelsen av samverkan med habiliteringen och dess tillgång till externa professioner så som psykolog, logoped och andra kompetenser. De betonar även vikten av att förskollärare har tillgång till specialpedagoger och deras kompetenser. De menar att förskolan är den kontext där den främsta utvecklingen sker vilket knyter an till Suhonen et al (2015) om att utvecklingen sker i en för barnet tillitsfull och välkänd miljö vilket förskolan förhoppningsvis är. En förutsättning för att inkludering av barn som utmanas inom det sociala samspelet skall bli så bra som möjligt är att pedagogerna har en positiv inställning till inkludering av dessa barn (Zakirova-Engstrand och Roll-Pettesson 2014).

Även Rahn et al (2017) beskriver den sociala kommunikationen som en framgångsfaktor för barn som utmanas inom det sociala samspelet. De menar att barn kan använda sina kompisar som förebilder i leken och utvecklingen av det sociala samspelet. Vidare bygger studien på att miljön och förutbestämda rutiner samt förskollärares förhållningssätt är ytterligare framgångsfaktorer för att inkludera barn som utmanas inom det sociala samspelet. Precis som Zakirova-Engstrand och Roll-Pettesson (2014) menar de att handledning av externa professioners kompetenser kan bidra till att förskollärare får ökad förståelse för barn som utmanas inom det sociala samspelet. Detta kan i sin tur leda till att de inte behöver utsättas för sammanhang som gör att de tilldelas negativa identitetspositioner.

Vedeler (2009) menar att social kompetens kan förstås som förmågan att anpassa sig i socialt samspel. Den sociala kompetensen är i ständig rörelse och består av både kognitiva, sensomotoriska, kommunikativa och känslomässiga delar som påverkar barns utveckling. Således menar författaren att det finns en skillnad i social kompetens och sociala förmågor. Kompetensen är förståelsen av att mitt beteende skall passa in i just den här situationen och förmågan är att kunna använda kompetensen i det sociala samspelet. Det finns en enighet om

att sociala förmågor kan läras in och att de bygger på sociala färdigheter, status i barngruppen, relationer och vänskapsförhållanden samt funktionellt tillvägagångssätt. Det sociala samspelet kräver att barn intar eller tilldelas roller och positioner av en grupp jämnåriga där denna utvecklingsgång bygger på erfarenheter och upplevelser av varandra och där även imitation, rollspel, förhandlingar och sociala jämförelser har betydelse (Vedeler 2009).

Öhman (2016) menar att den språkliga kompetensen bygger på den sociala förmågan och att samspel och samtal hänger ihop. Det sociala samspelet blir en utmaning om barnen inte får möjlighet att utveckla ett mångsidigt talspråk med ett stort ordförråd, inte har förmågan att reflektera, lyssna och förstå andras perspektiv. Phillips och Soltis (2004) menar att ett väl utvecklat språk är artefakten till problemlösningar som hänger ihop med förmågan till socialt samspel. De beskriver Vygotskijs idé kring den proximala utvecklingszonen. Den betyder att barnet befinner sig precis utanför sin egen utvecklingszon i exempelvis det sociala samspelet. Förmågan att imitera och interagera med vuxna och barn i sociala sammanhang utanför sin egen utvecklingszon kan leda till en utveckling och därmed ett förändrat kunnande.

Bruce et al (2016) menar att ”läsa av” sociala sammanhang och dela känslor och upplevelser är värdefulla aspekter i ett språkutvecklande perspektiv. Innan barnet lär sig att andra tänker och förstår sin omgivning på olika sätt än sig själv behöver den grundläggande språkliga förmågan vara lagd och detta kallas mentaliseringsförmåga, ”Theory of mind”. Mentaliseringsförmåga är en förutsättning för att barnet skall utvecklas till en person som inser vikten av att lyssna på andra och därmed visa hänsyn och respekt. Förskollärare bör skapa språkstimulerande miljöer där samspel och samtal är förutsättningar för att en god språkutveckling skall ske. Bruce et al (2016) menar att pragmatiken i språket är en viktig del i det sociala samspelet. Pragmatik betyder hur vi använder språket och hur vi gör oss förstådda i det sociala samspelet med andra.

Hwang och Nilsson (2015) lyfter också mentaliseringsteorin, ”Theory of mind” som en betydelsefull del av språkutvecklingen. De menar även att det är en viktig del av det sociala samspelet, att kunna tolka andras avsikter genom icke-verbala uttryck så som ansiktsuttryck och ögonkontakt. Suhonen et al (2015) anser att detta är en del i språkutvecklingen och underlättar i det sociala samspelet. En god självbild och en väl utvecklad självuppfattning blir en del av barns subjektskapande. När barnen klarar prosociala handlingar så som att visa sympati och att tänka sig in i andras situation vilket till stor del tränas i samspelet med andra personer kan även det leda till ett subjektskapande. Ett sådant samspel sker exempelvis i leken vilken författarna betonar som en viktig del i utvecklingen.

Språket innebär makt. Har barnet förmågan och kunskapen att uttrycka och förmedla sig har barnet också stor möjlighet att förmedla sina idéer och kan ta till sig mer information än det barn som utmanas i den språkliga kommunikationen. Ett barn med ett mindre utvecklat språk riskerar att hamna utanför det sociala samspelet (Larsson (2014). Persson och Wiklund (2018) belyser språket ur ett annat perspektiv där de menar att språket ger frihet. De menar att vi skapar språket i samspel med andra och det är genom kommunikationen och samspel med andra som vi skapar en tillhörighet, självinsikt och lyhördhet inför andra.

3. Perspektiv och teoretiska utgångspunkter

Nedan följer en beskrivning av studiens teoretiska ramverk och dessa är socialkonstruktionistiska, konstruktivistiska och normkritiska perspektiv. Jag har i analysen använt mig av dessa teorier och begrepp när jag har skrivit fram de diskurser som konstruerats ur samtalen. Teorierna har använts genom att förstärka och förtydliga hur olika diskurser har förståtts genom de språkliga vändningar samtalen tar.

3.1 Socialkonstruktionistiska perspektivet

Konstruktionismen har en riktning som lägger stor vikt vid hur språk och begrepp i diskurser kring identitetsbildning, kön och nationalitet bildas (Kjørup 2009). Det socialkonstruktionistiska perspektivet bygger enligt Hwang och Nilsson (2015) på att det som utgör sociala konstruktioner är i stort sett allt som påverkar individen socialt. Identiteten uppfattas som en konstruktion som uppstår allteftersom erfarenheter tillkommer. Vidare menar de att sociala relationer och sociala innebörder således är färdigformulerade i ett socialt sammanhang och att jaget och självet påverkas eller skapas av individens sociala omgivning. Identiteten uppfattas inte som ett givet tillstånd utan något som är under ständig uppbyggnad och konstruktion allteftersom individens erfarenheter utökas. Ett exempel på social konstruktion är könsroller där de menar att man och kvinna är ur en biologisk synpunkt olika medan manligt och kvinnligt bygger på en social konstruktion.

Dahlberg et al (2014) menar att den socialkonstruktionistiska synen byggs på kunskapande, meningsskapande och lärande i en kommunikativ handling och sociala relationer och som ser den Andre som jämlik. Perspektivet beskrivs således som en process av medkonstruktion där vi i samspel med andra gör livet meningsfullt. Varje person med- eller samkonstruerar sin egen individuella förståelse av det sammanhang vi befinner oss i. Dahlberg et al menar vidare att barndomen är en social konstruktion som konstrueras av sociala relationer både av och för barn och den är kontextbunden i relation till tid, rum och kultur och varierar alltefter kön, klass och andra socioekonomiska förhållanden. Detta betyder enligt författarna att det inte finns en universell barndom eller barn utan många olika barndomar och barn. Barn är samhällsaktörer och deltar i konstruktionen av sina liv men de är beroende av de liv som levs i deras närhet. Vidare skriver de att relationen mellan barn och vuxna även innefattar en maktutövning vilken är nödvändig att ta i beaktande när vuxenmakt upprätthålls och används liksom ha tillit till barns förmåga till anpassning, återhämtning och motstånd mot denna makt. Utifrån detta synsätt

framträder barnet som medkonstruktör av kunskap, kultur och av egen identitet och kan förstås som ett unikt, komplext och individuellt subjekt.

Ahlberg (2015) beskriver det socialkonstruktionistiska perspektivet där normalitet och avvikelser formas i samhället i sociala konstruktioner och har sin grund i kultur och tradition. Frågor lyfts om hur människans identiteter formas och hur vi ställer oss till individer som inte följer normen i förskola och samhälle.

3.2 Konstruktivism

Konstruktivism är enligt Kjørup (2009) en beteckning för en rad olika positioner där kunskap skall förstås som skapad eller konstruerad i vår subjektiva kunskapsapparat och som något vi gemensamt skapar exempelvis genom språket.

Enligt Askland och Sataoen (2014) är konstruktivismen en teori som handlar både om kunskap och om hur individers lärande sker. Teorin bygger på att individen konstruerar kunskap själv genom aktiviteter och uppgifter vi löser gemensamt genom samspel med andra. Således skriver de att teorin handlar om hur den egna individen konstruerar kunskap och hur de förstår de processer individen använder för att tolka och komma till insikt om sin verklighet. Askland och Sataoen menar vidare att om vi följer denna teori kan vi som förskollärare inte förmedla den kunskap vi erfarit till barnen eftersom det vi tänkt förmedla inte uppfattas på samma sätt av mottagaren, i det här fallet barnet. Vi som förskollärare måste i stället hitta sätt att stödja barnen i att själva söka och processa kunskap utifrån de förutsättningar de har med sig in i en möjlig lärsituation. De beskriver teorin utifrån tre grundprinciper där den första handlar om jämvikt genom självreglering. Det betyder att planering, observation, handling och beteendeförändring pågår samtidigt och att den här processen hjälper oss att finna en balans i den omgivande miljön. Den andra principen handlar om att människan är av naturen nyfiken och kunskapsörstande. För att inte störa vår balans när vi inser att omgivningen förändras behöver vi aktivt utforska nya saker. Den sista principen handlar om människans inbyggda tankestruktur. Detta innebär att människans hjärna har en förmåga att organisera nya erfarenheter av tankestrukturer i system vilket underlättar för oss i kunskapsprocesser (Askland och Sataoen 2014).

3.3 Normkritiskt perspektiv/ pedagogik

Enligt Bromseth (2010) läggs fokus i en normkritisk pedagogik på processen där normer skapar bestående hierarkiska skillnader. Genom att skapa andra berättelser där de sociala hierarkierna ifrågasätts kan vi utmana de satta normativa ramarna. Vi i förskolan behöver noga tänka på vilka pedagogiska ramar vi sätter för de dialoger vi öppnar respektive stänger för samt på vilka sätt vi får vara och agera på. Rosén (2010) fortsätter resonemanget kring normkritisk pedagogik och betonar vikten av att det krävs en ständig självreflektion och kunskap om makt, normer och diskriminering och en kritisk granskning av hur normer görs och effekten av det. Vidare skriver Rosén att normkritiken ifrågasätter diskursen om vad ett barn "är". Om vi tillsammans har en etisk utgångspunkt där alla skapar, återskapar och utmanar normer öppnas ett normkritiskt pedagogiskt förhållningssätt där vi gemensamt arbetar kring normer vilket är en förutsättning för ett subjektsskapande i förskolan. Har vi denna syn på barnen ur en normkritisk pedagogik ser vi dem som jämlika subjekt, inte som underordnande objekt.

Normkritik handlar enligt Salmson och Ivarsson (2015) om att få syn på osynliga regler och förväntningar vi är styrda av. Våra regler och förväntningar utgörs av normer där val och utveckling påverkas. Normer styr också det som ger status och vad som upplevs förväntas av oss ur ett samhällsperspektiv men också av oss själva. Salmson och Ivarsson skriver även att när vi arbetar med att vidga normer handlar det lika mycket om rätten att vara olika som rätten att få vara lika men det skall ta bort det negativa med annorlundaskapet. Vi behöver se varje olikhet som en resurs och inte något som leder till utanförskap eller diskriminering. Normerna blir oftast tydliga först när vi bryter mot dem (Salmson och Ivarsson 2015).

Enligt Salmson (2017) kan normer beskrivas som en väv av samverkan, en så kallad normsamverkan där du exempelvis inte endast är en kvinna utan även en kvinna med en speciell hudfärg, ålder, religionstillhörighet och socioekonomisk status. Alla dessa normer påverkar vår identitetsposition. Vidare skriver Salmson om normer som handlar om barn med psykosociala funktionsnedsättningar som kan tendera att hamna i konflikt med andra och att vi i förskolan måste fokusera på att arbeta med normer som skapar acceptans för olikheter. Ett led i arbetet med normkritik är normkreativitet vilket enligt Salmson handlar om att förändra de normer som skapar problem, alltså inte att skapa ett normlöst samhälle. Ur normkreativitet kommer toleransperspektivet som främst handlar om att vara tolerant mot den som bryter mot normen. Toleransperspektivet belyser också toleransmakten vilket betyder att den som uppfyller normer är den som har makt att vara tolerant. Samhället behöver vara skapat för en mångfald av sätt att leva. Det betyder utifrån förskolans kontext att barn skall få utvecklas i den riktning som passar

dem. Således menar Salmson att vår starka vilja att tillhöra en grupp kan göra att barn inte väljer en position som avvikare vilket i längden betyder att de intar en identitetsposition de inte är bekväma med. Om inte normerna ändras för att inkludera fler sätt att vara på bibehålls system där barn känner sig utanför. Vi behöver vidga vårt sätt att se på vad som är ”rätt” för genom det skapar vi ett öppnare förhållningssätt mellan norm(al) och avvikare (Salmson 2017).

Syftet med Dolks (2013) avhandling är att undersöka de spänningar och konflikter som uppstår i relationen mellan barn och vuxna i arbetet med värdegrunden i förskolan. Hon ställer sig frågan om barn får möjlighet till delaktighet, motstånd och nyskapande i förskolans kontext. Avhandlingen fokuserar på tre områden inom värdegrundsarbetet och det är genuspedagogik, likabehandling och barns rättigheter. Utifrån dessa tre områden har hon valt ut makt, normer, ålder, delaktighet och motstånd som begrepp att särskilt fokusera på. Vidare hänvisar hon till Foucault som menar att makt är kopplat till normer och normalisering. Vi människor anpassar medvetet eller omedvetet våra viljor och tankesätt efter normer genom att göra det som anses vara rätt. Dolk beskriver en illustration av kulturteoretikern Sara Ahmed om hur normer verkar. Hon menar att den som går åt ”fel” håll i en folkström behöver kämpa betydligt mer än den som går åt ”rätt” håll och att den som går motströms ses som den som gör fel, den blir ett problem. Dolk skriver om normernas dubbla natur vilket är ett begrepp hon lånat av Judith Butler, en filosof som över lång tid studerat normer ur ett genusperspektiv. Vi klarar oss inte utan normer och regler som anger riktlinjer för våra handlingar samtidigt som dessa riktlinjer ibland kränker oss och som måste bekämpas.

Pedagogikens mål blir inte att undvika normativa utgångspunkter utan vikt läggs vid att ha mål, ambitioner och riktlinjer att arbeta efter om vi vill bidra till ökad jämställdhet, jämlikhet och delaktighet i vårt pedagogiska arbete. Å ena sidan tycks det vara viktigt att ha en normativ plattform i förskolans kontext men å andra sidan kan de positiva normer vi utgår ifrån som förskollärare bli mer trångsynta än det var tänkt. Dolk menar vidare att det finns en motsättning mellan det normativa och det normkritiska och att det kan skapa konflikter och motsättningar i relationen mellan vuxna och barn. Relationen mellan vuxna och barn är asymmetrisk när det gäller makt och enligt Dolk skall den inte upphävas utan omförvandlas och hon använder ett lånat begrepp av Åsa Bartholdsson i sin framskrivning av det här som benämns som en vänlig maktutövning (Dolk 2013).

4. Begrepp ur ett specialpedagogiskt perspektiv

Jag kommer under den här rubriken att beskriva de olika begrepp så som *inkludering*, *exkludering*, *tillgänglighet*, *delaktighet* och *likvärdighet* vilka jag kommer använda i min studie för att problematisera förskolläraernas förhållningssätt, miljö och material utifrån de olika teoretiska perspektiv och utgångspunkter jag valt att luta studien mot. Begreppen återkommer under samtalen och sätts i relation till barns möjligheter eller hinder till att skapa sig en vald identitetsposition.

4.1 Inkludering och exkludering

Grundidén med inkludering är att vi skall lära av varandra och att ges möjlighet att bygga upp ett socialt kapital där den inkluderande miljön också består av sociala och mentala företeelser. Det inger en trygghet att vara tillsammans med likasinnade men att vara med individer som är olika är något vi får lära oss och skaffa oss erfarenhet kring eftersom vi kommer möta många olikheter i livet enligt Persson och Persson (2016). Det vanligaste sättet att förstå inkluderingsbegreppet kan vara att ”svåra barn” skall inkluderas i förskolans barngrupp enligt Persson och Persson. Således menar de att miljön skall vara inkluderande och ses som en öppen möjlighet att välja att gå in eller ut ur. Den skall stå för det konservativa ”naturliga” tillståndet. Sett ur det exkluderande perspektivet sätts gränser som får barnet att utestängas från gemenskaper i vilka de inte fått möjlighet att välja utan beslut har fattats av andra. Enligt Persson och Persson är forskningen kring inkludering sparsamt förekommen och de antar att det beror på att det råder en oenighet om vad inkludering egentligen är. Som nämndes ovan är den främsta förståelsen att begreppet fokuserar på att barn med olika slag av funktionsnedsättning skall inkluderas i barngrupp och inte sällan erfars upplevelsen av att barnet hamnar i ett misslyckande (Persson och Persson 2016).

Sandström (2014) menar att inkludering innebär att förskolans verksamhet skall anpassas utifrån alla barns behov. Förskolläraernas fokus ligger ofta på individanpassningar så som handlingsplaner och utifrån det synsättet har Sandström svårt att se inkluderingen av barnet i barngruppen. När fokus hamnar på individnivå belyses oftast barnets svårigheter vilket gör att perspektivet blir kategoriskt och leder ofta till att barnet lyfts ur sitt sammanhang och blir exkluderad. Om vi i stället väljer att se att den pedagogiska verksamheten inte möter upp barnets utmaningar intar vi ett relationellt perspektiv där vårt fokus hamnar på att förändra vårt förhållningssätt och vår miljö i stället för barnet. Sandström har försökt att vidga

dilemmaperspektivet som kan uppstå när barns olikheter skall hanteras till ett kommunikativt perspektiv där synen på lärandet gynnas av olikheter så som olika kompetenser, värderingar, erfarenheter och kunskaper. Detta förstås i en kommunikation där målet är att förstå den Andres perspektiv (Sandström 2014).

Med inkluderande ambitioner på individnivå menar Asp-Onsjö (2017) att det finns risk för exkludering och det finns två aspekter att se på det här, dels att barnen pekats ut efter det som kan upplevas som en svårighet för barnet, dels att de osynliggörs i den stora massan som en barngrupp kan vara. Barn riskerar alltså att bli exkluderade även att ambitionen är att inkludera.

4.2 Delaktighet

Szönyi (2017) presenterar en modell där olika aspekter av barns möjligheter till delaktighet beskrivs. Den kontextuella utgångspunkten är enligt Szönyi att uppmärksamma den fysiska, sociala och kommunikativa miljön där barnen ges möjlighet att påverka sin delaktighet. Modellen är en struktur för hur delaktighet kan förstås snarare än ett verktyg för hur den kan uppnås. I förskolan möter vi barn med olika bakgrund, förmågor och behov och därför blir förskolan en plats där barn kan uppleva gemenskap och delaktighet. Barn skall inte känna att de behöver delta i allt som sker på förskolan men det är viktigt att se om låg delaktighet utvecklas till ett mönster där bristande miljö skapar svårigheter för delaktighet. En aspekt som lyfts i samtal om barns låga delaktighet är vems ansvaret för detta är. Frågan i sig är inte oviktig men samtalen kan leda till att barnets positioner fastlåses i stället för att föra konstruktiva samtal om hur miljön kan utvecklas. Fokus i detta samtal borde inte ligga på individuella tillkortakommanden utan i stället hur vi genom miljön kan skapa samhandling och engagemang som individen kan påverka.

Delaktighetsmodellen bygger på sex olika aspekter som visat sig ha stor betydelse och visar på delaktighetens komplexitet. Dessa aspekter är: *tillhörighet*, *tillgänglighet*, *samhandling*, *erkännande*, *engagemang* och *autonomi*. Tillhörighet handlar om att känna ett formellt mottagande och rätt i att delta i en gruppkontext som förskolan utgör. Tillgänglighet handlar om fysisk tillgänglighet där miljö och material skall vara möjliga att använda, tillgängligt meningssammanhang där aktivitetens innehåll blir meningsfullt och tillgängligt socialkommunikativt samspel där kommunikation blir avgörande för att utveckling, socialisation blir möjliga i delaktighetsbegreppet. Samhandling betyder att utveckling, socialisation och identitetsskapande sker i samspel med andra barn. Erkännande är ett annat ord för accepterad vilket innebär att barnets närvaro blir erkänd av alla i förskolan oavsett om barnet

står för likhet eller olikhet. Med engagemang menas en upplevelse som påverkar en individs lust och intresse för att delta i de tillgängliga aktiviteterna. Autonomi handlar om självbestämmande som kan röra sig om små som stora beslut. Exempelvis hur mycket mat jag vill ha på tallriken till delaktighet av planering i den pedagogiska verksamheten. Modellen omfattar också tre olika kulturer vilka är kamratkultur, undervisningskultur och omsorgskultur. I kamratkulturen är det leken som står i centrum och då menas den lek där den vuxne saknar tillträde. Undervisningskulturen handlar om en aktivitet som har ett framåtsyftande mål och omsorgskulturen domineras av omsorg. Några av de tänkta användningsområdena för delaktighetsmodellen är att vara ett stöd för reflektion av den egna praktiken, som en del av förskolans kvalitetsarbete, när miljön behöver utvecklas för enskilt barn eller hela gruppen, i samtal med vårdnadshavare om delaktighet och inkludering och i samtal med barn om deras upplevelse och erfarenhet. Utifrån Szönyis modell kan exkludering upptäckas, förstås och förebyggas och samtidigt kan det upptäckas att förändringar i miljön har skapat nya möjligheter för samhandling mellan barn (Szönyi 2017).

4.3 Tillgänglighet

Tufvesson (2019) presenterar tillgänglighetsmodellen där den sociala, pedagogiska och fysiska miljön är hörnstenarna för betydelsen av att skapa en tillgänglig miljö i förskolan. Den sociala miljön handlar om att ha en fungerande social samvaro där möjlighet till delaktighet och gemenskap utifrån allas lika värde skall råda. Den pedagogiska miljön skall utformas så att alla kan tillgodose sig undervisningen utifrån olikheter. Den fysiska miljön skall vara utformad så att den kan användas och vara ett stöd som alla barn är i behov utav. Insatserna för ökad tillgänglighet ser olika ut på olika nivåer och dessa nivåer är organisationsnivå där prioriteringar av resurstilldelning och kompetensutveckling är viktiga delar. Gruppnivå behandlar miljöns utformning och pedagogiska strategier som påverkar hela gruppen. Individnivå handlar om anpassningar och insatser som gör att barnet når målen för utbildningen.

Ökad tillgänglighet kräver att alla nivåer bejakar mångfald för alla barns lika värde. Vidare skriver Tufvesson att förskolor som arbetar för en tillgänglig lärmiljö lättare identifierar vad som behöver åtgärdas, utvecklas och förbättras för att undanröja hinder så att alla kan ta del av den sociala gemenskapen och lärandet. Detta är en ständigt pågående process mot en likvärdig utbildning som ska ta hänsyn till alla barns lika värde och behov. Genom ett holistiskt perspektiv på tillgänglig lärmiljö skall vi i förskolan kunna erbjuda barn en anpassad utbildning där de får sina behov tillgodosedda samt vara delaktiga i den sociala gemenskapen.

4.4 Likvärdighet

Unicef har i Barnkonventionen (2008) som numer är en lag skrivit fram fyra grundläggande artiklar vi skall följa i vårt arbete med barn.

- Artikel 2: Alla barn har samma rättigheter och lika värde. Ingen får diskrimineras.
- Artikel 3: I alla åtgärder som rör barn ska man i första hand beakta vad som bedöms vara barnets bästa.
- Artikel 6: Varje barn har rätt att överleva, leva och utvecklas fysiskt, psykiskt, andligt, moraliskt och socialt.
- Artikel 12: Barn har rätt att uttrycka sina åsikter och få dem beaktade i alla frågor som berör dem. När åsikterna beaktas ska man ta hänsyn till barnets ålder och mognad.

Ytterligare en artikel från Barnkonventionen (2008) är tillagd eftersom den förefaller viktig att belysa i studien.

- Artikel 23: Rättigheter för barn med funktionshinder. Säkerställer värdighet, främjar självförtroende och möjliggör barnets aktiva deltagande i samhället.

Alla barns lika värde och rätt till tillgänglig utbildning är ett grundfundament i Barnkonventionen. Barn skall ha lika rättigheter till att utveckla kunskap och personlig utveckling. Enligt Unicef och Barnkonventionen (2008) är det viktigaste syftet med utbildningen att utveckla barns förmågor, personligheter och anlag och för att detta skall kunna ske krävs att vi ser att varje individ är unik och har olika intressen, egenskaper och behov av lärande.

Likvärdighet beskrivs i Läroplanen för förskolan enligt följande;

Enligt skollagen ska utbildningen vara likvärdig oavsett var i landet den anordnas. Den ska ta hänsyn till barns olika förutsättningar och behov och anpassas till alla barn i förskolan. Det innebär att utbildningen inte kan utformas på samma sätt överallt och att förskolans resurser därför inte ska fördelas lika. (Skolverket 2018, s. 6).

Precis som Skolverket skriver Vallberg Roth och Palla (2020) att en likvärdighet i förskolan inte betyder att alla skall göra likadant överallt och att resurser skall fördelas olika till förskolor. De framhåller en tanke om ”åt var och en efter behov” vilket betyder att förskolor där det finns

stora behov av resurser skall få större del av potten än förskolor där det inte behövs. Vidare skriver Vallberg Roth och Palla att det har gjorts mycket specialpedagogisk forskning *om* barn, *på* barn och *bland* barn men att forskning *med* barn fortfarande är relativt outforskat. Eftersom förskolan har en viktig del i barns generella utveckling, lärande och välbefinnande förefaller det nödvändigt att vidare forskning om specialpedagogiska frågor bedrivs för barn som utmanas av olika anledningar i förskolan. Att lyssna på barns röster skulle öka kunskapen inom fältet och skapa möjligheter för kvalitetsökning när det gäller likvärdighetsaspekter och en inkluderande förskola.

5. Metod

I den här delen kommer jag att beskriva metoden och de val jag har gjort för att landa i en kvalitativ studie och fokusgruppsintervjuer samt hur urvalet gjordes. Jag kommer även att beskriva etiken kring intervjuerna och studiens validitet och reliabilitet.

5.1 Kvalitativ metod

Enligt Trost (2011) skall syftet med studien vara avgörande för vilken metod man väljer för sin studie. Är ambitionen med studien att försöka förstå hur människor resonerar, reagerar eller urskiljer varierande handlingsmönster är en kvalitativ metod att föredra vilket syftet med den här studien är. Trost menar att val av metod skall ske beroende på val av teoretiska perspektiv och de aktuella frågeställningar studien försöker besvara.

Jag har valt att göra en kvalitativ studie genom fokusgruppsintervjuer. Enligt Åsberg et al (2011) finns inget vi kan kalla kvalitativa eller kvantitativa metoder. Åsberg vill hellre kalla det betydelsefulla val och ställningstagande. Termen metod bör först klargöras och det betyder steg på vägen, alltså tillvägagångssättet av exempelvis datainsamling i en intervju, enkät eller observation. Detta tillvägagångssätt kan enligt Åsberg varken vara kvalitativt eller kvantitativt.

Ahrne och Svensson (2016) har ett annat perspektiv angående kvalitativa och kvantitativa ansatser. För att beskriva samhällsprocesser där vi frågar människor hur och varför de gör vissa saker behövs både kvalitativa och kvantitativa data. Enligt dem är det en utmärkt idé att kombinera dessa metoder för att få en mer fullständig bild av studien. Jag hade velat komplettera mina fokusgruppsintervjuer med observationer på fältet men den pandemi vi befinner oss i gjorde inte detta möjligt. Observationer på fältet hade kunnat stå för kvantitativa data i denna studie.

Enligt Larsson (2005) handlar en kvalitativ metod om att det som skall presenteras eller karaktäriseras visas i ett systematiskt tillvägagångssätt. Vidare skriver Larsson att sanningen alltid är relativ och att det finns perspektiv, i det här fallet socialkonstruktionism, konstruktivism samt normkritiskt perspektiv, bakom de beskrivna verkligheterna som presenteras i metoden. Den fakta och förförståelse om ämnet som finns i utgångsläget för studien förändras ständigt under tolkningsprocessen av insamlat material vilket gör att det blir viktigt att det framkommer att det är tolkningar som skrivs fram i en kvalitativ studie. När studien bygger på personliga erfarenheter som förförståelsen av ämnet kan vara och vilket den här studien till viss del bygger på är det också betydelsefullt att det skrivs fram enligt Larsson.

Fokusgruppsintervjuerna bygger på personliga erfarenheter och tidigare forskning står för fakta och när resultatet av detta tolkas konstrueras ny kunskap.

Fejes och Thornberg (2017) beskriver tre olika vetenskapsfilosofiska begrepp som kan få en konsekvens för forskningsprocessen och det är *ontologi* vilket betyder läran om det som existerar, *epistemologi* är läran om vad kunskap är och *metodologi* som är tillvägagångssättet vid genomförandet av studien. Jag vill beskriva min roll i denna studie som en som inte är ute efter att befästa en sanning utan problematisera och väcka en diskussion i ämnet och det vill jag göra genom samtal i fokusgrupper. I dessa fokusgrupper är tanken att min roll blir att leda samtalet och eventuellt ställa följdfrågor som för samtalet framåt. Epistemologin förändras utifrån ontologin. Detta görs genom att nya tankar och idéer konstrueras i samtal vilka denna studie bygger på.

Utifrån de teoretiska perspektiv jag valt och de frågeställningar jag vill undersöka blir som sagt utgångspunkten att göra en kvalitativ ansats vilket enligt Bryman (2008) betyder att fokus ligger på ord och är konstruktionistisk, tolkande och induktiv. Backman (2011) beskriver det kvalitativa perspektivet som en individuell, kulturell och social konstruktion där fokus på människans tolkningar av den omgivande verkligheten blir intressant. Han beskriver perspektivet mer som en filosofi där individers interaktioner blir till tolkningar och upplevelser som det huvudsakliga verktyget i metoden. Beroende på vad som framkommer eller inte framkommer i valet av metod kan det vara så att den kvalitativa studien kompletteras med en kvantitativ ansats.

Enligt Fejes och Thornberg (2017) finns det i analysarbetet av forskningsprocessen två ansatser vilka har betydelse för själva analysen och det är induktiv och deduktiv ansats. Tanken är att denna studie skall ha en induktiv ansats eftersom mitt syfte är att belysa förskollärares förhållningssätt gällande identitetsskapande för barn som utmanas inom det sociala samspelet. Jag är inte ute efter att ”bevisa” något, snarare problematisera och synliggöra den påverkan vårt förhållningssätt kan ha för barns identitetspositionering som den deduktiva ansatsen utgår ifrån.

5.2 Validitet och reliabilitet

Enligt Bryman (2008) är det problematiskt att använda sig av reliabilitet och validitet i en kvalitativ studie eftersom de står för mätning och det är inte det främsta fokuset i en kvalitativ studie. Tillförlitlighet där trovärdighet och överförbarhet är begrepp som i en kvalitativ studie kan användas i stället för validitet. Pålitlighet och en möjlighet att styrka och konfirmera är bättre begrepp för reliabilitet.

5.3 Etiska överväganden

Enligt Kvale och Brinkmann (2011) finns det fyra olika etiska riktlinjer som bör beaktas innan intervjun utförs och det är informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser samt forskarens roll. Vidare menar de att forskningsintervjuare skall hålla sig öppna för dilemman och etiska aspekter som kan uppstå under forskningsprocessens gång. Innan intervjun påbörjas skall de personer som intervjuas få ett informerat samtycke vilket betyder att de deltar frivilligt och när som helst kan avbryta sin medverkan i studien. Samtliga deltagare fick innan intervjuerna denna information i ett missivbrev (bilaga 1). I transkriberingen av intervjuerna har jag kodat namnen för att upprätthålla informanternas anonymitet. Ur ett etiskt perspektiv är det även av vikt att värna om de intervjuades konfidentialitet (Kvale och Brinkman (2011). Vetenskapsrådet (2017) tar även upp individskyddskravet vilket betyder att informanterna som deltar i forskningen skall skyddas från kränkningar och annat som kan skada informanterna samtidigt som viktig forskning måste kunna bedrivas för att förbättra livskvalitén för en specifik grupp vilket gör detta krav komplext.

5.4 Urval

För att samla in data till studien har två fokusgruppsintervjuer utförts. Innan intervjuerna utfördes skickades ett missivbrev ut där deltagarna informerades om studiens ämne, att de fick vara anonyma samt att de när som helst kunde avbryta sin medverkan i studien. Allt material kommer strimlas efter att studien är avslutad. Från början var tanken att intervjuerna skulle kompletteras med observationer men med tanke på den pandemi vi befinner oss har jag inte fått tillträde till observationer på fältet. Jag har intervjuat förskollärare i två olika grupper med tre i varje. En grupp består av tre förskollärare i samma ålder och av samma kön från tre olika förskolor med olika pedagogiska inriktningar. Den andra gruppen består av tre förskollärare där två arbetar på samma enskilda förskola och den tredje på en kommunal förskola. I den sista gruppen är båda könen representerade och det är en större spridning av ålder på deltagarna i fokusgruppen. Förskollärarna i den första gruppen har jag en personlig relation till och den andra gruppen är kollegor jag arbetat med när jag arbetade som förskollärare. Jag har på grund av den pågående pandemin använt mig av ett bekvämlighetsurval när jag valde vilka som skulle ingå i mina fokusgrupper. Bekvämlighetsval betyder enligt Bryman (2008) att olika restriktioner vilket pandemins omfattning medför gör att tillgängligheten av intervjupersoner minskar. Jag kommer att beakta det faktum att jag har en relation till de som ingår i mina fokusgrupper. Dock har jag utgått från att alla informanter agerat ur ett professionellt yrkesetiskt perspektiv.

För att få en så representativ målgrupp som möjligt bör man ta hänsyn till både homogenitet och heterogenitet. Erfarenhet och kunskap kring forskningsfrågan står för homogeniteten och olika perspektiv och förhållningssätt kan stå för heterogeniteten men också olika kön, ålder och socioekonomiska frågor (Dahlin-Ivanoff 2016). Mitt urval av informanter bygger på både homogenitet och heterogenitet. Båda grupperna har erfarenhet och kunskap kring forskningsfrågan vilket står för homogenitet och i grupperna finns även olika perspektiv, ålder och kön vilket står för heterogenitet.

5.5 Fokusgruppsintervjuer

Fokusgruppsintervjuer karakteriseras av en intervjustil där fokus ligger på att få fram så många synpunkter och åsikter som möjligt från grupperna. Enligt Wibeck et al (2007) leds intervjun av en moderator, i det här fallet jag, där dess främsta uppgift blir att introducera diskussionsämnet och fördela ordet så att individernas olika åsikter får framkomma. Enligt Dahlin-Ivanoff (2016) väljs deltagarna ut efter antagandet att de har värdefull kunskap inom forskningsområdet och metoden används för att ny kunskap kan konstrueras i samtalet genom att erfarenheter i samspel med andra diskuteras ur socialkonstruktivismen och ett epistemologiskt synsätt vilket ligger i linje med syftet. Således menar Dahlin-Ivanoff att socialkonstruktivismen ser interaktionen i fokusgruppsmetoden som en lärandeprocess där metoden avser att utforska målgruppens verklighetsbild där kunskap befästs genom att lyssna på deltagarnas diskussioner.

Jag utgick från tre vinjetter (bilaga 2) ur förskolans kontext som deltagarna fick via mail några dagar före intervjun för att de skulle få möjlighet att förbereda sig. Jag hade även förberett en intervjuguide (bilaga 3) där frågor formulerats som gjorde en diskussion möjlig samt för att säkerställa att så många synpunkter och åsikter skulle framkomma som möjligt om diskussionerna skulle avstanna. Jag använde guiden under båda intervjuerna för att garantera att jag fick med allt jag avsett få svar på utifrån mina frågeställningar och för att nå mitt syfte. Intervjuerna transkriberades och analyserades utifrån en kritisk diskursanalytisk ansats.

5.6 Diskursanalys

Eftersom jag inte är ute efter att presentera en sanning utan bidra med en diskussion och problematisera hur vårt förhållningssätt, miljö och material eventuellt spelar en roll i barns identitetsskapande kändes diskursanalysen som en lämplig metod att använda. Diskurser konstrueras i samtal vilket förhoppningsvis har lett till kunskapsproduktion (epistemologi) vilket går i linje med mitt syfte.

En diskursanalys är enligt Svensson (2019) ett sätt att genom språket, både det som sägs och det som inte sägs, få en förståelse av exempelvis barns sociala samspel och hur förskollärares förhållningssätt påverkar det. Språket ses som en handling och inte ett abstrakt system som påverkar vårt sätt att tänka, känna och uppleva något. Diskursanalysen beskrivs som en metod där syftet är att få kunskap om hur vissa begrepp skapas eller konstrueras inom olika organisationer som i det här fallet är förskolan. Diskursanalysen problematiserar samhällsförändringar vilket förhållningssättet i förskolan är en del. Samhället och därmed förhållningssättet är i ständig tillblivelse. Vidare skriver Svensson om den Språkliga vändningen vilket betyder att språket används som ett verktyg som skapar och utmanar rådande sociala sammanhang.

Är man intresserad av att se vad som begränsar människan är diskursanalys en bra metod. Vilka normer förhåller vi oss till när vi tänker att vi måste förstå ett begrepp på ett visst sätt och vilken roll spelar det när vi exempelvis försöker förstå hur identitetspositioner tilldelas i en barngrupp av specialpedagoger och förskollärare. Genom att analysera normativa värdesystem som är utformat av människor kan alternativa sätt om vad som är rätt och fel konstrueras i diskussioner enligt Svensson (2019). Enligt Winther Jørgensen och Philips (2000) är identitet något man tilldelas, antar eller förhandlar om i diskursiva processer och ses alltigenom som socialt. Diskursteorin ser subjektet i grunden som "splittrat" och som något som inte riktigt blir sig självt. Identiteten bildas genom en representativ diskurs och den är föränderlig precis som diskursen. Subjektet har flera identiteter beroende på vilka diskurser det ingår i.

Enligt Börjesson och Palmblad (2015) handlar diskursanalys om att titta på hur samtal konstrueras bortom det som kan vara sant och riktigt. "Språket får vara vittnesbärare- alternativt förfalskare- av verkligheten" (Börjesson och Palmblad 2015, s. 7). Det vi kallar egenskaper och identitet är språkligt burna, diskursivt formade och framträder beroende på vilken position som intas och vilka bilder av verkligheten som bildas. Kunskap är socialt konstruerad och kan därför aldrig spegla en entydig verklighet. Även Börjesson och Palmblad beskriver den Språkliga vändningen där deras tolkning av detta begrepp är att språket inte är ett färdigt system utan en aktivitet där fakta konstrueras genom språket.

Bryman (2008) beskriver diskursanalysen som konstruktionistisk vilket betyder att fokus läggs på de diskussioner av den verklighet gruppmedlemmarna erfar. Bryman beskriver även den kritiska diskursanalysen där språket som maktresurs är kopplad till ideologi och sociokulturell förändring. Diskursanalysen bygger vidare på samtalsanalysen där samspel skapas och

förverkligas genom samtalet. Den är mer flexibel i sitt synsätt än samtalsanalysen när det kommer till språkets betydelse i samhällsforskningen (Bryman 2008).

Det har framförts kritik mot diskursanalysen. Invändningarna har bestått av att det upplevs som riskfyllt med en konstruktionistisk syn på kunskap, språk och vetande. Idealister oroas över att diskursanalysen reducerar viktiga problem till endast en språklig konstruktion men Svensson (2019) menar att kunskap förstås i en språkhandling med viss *sanningseffekt*. Språkbruket förstås alltså inte som en avbildning av en föreställning om världen utan blir till i det sociala sammanhang och i de sociala relationer vi befinner oss i (Svensson 2019).

5.7 Kritisk diskursanalys

Winther Jørgensen och Philips (2000) beskriver den kritiska diskursanalys som bygger på en tredimensionell modell framtagen av en professor i lingvistik vid namn Fairclough vilken innehåller olika begrepp inom en social praktik som både reproducerar och förändrar kunskaper, identiteter och sociala relationer. Modellen har tre dimensioner där *text* såsom tal, skrift, bild eller en blandning av det visuella och språkliga är en dimension. Den andra dimensionen är en *diskursiv praktik* som betyder produktion och konsumtion av texter och den tredje dimensionen är den *sociala praktiken*. Modellen har en analytisk ram som kan användas i forskning om kommunikation. Alla tre dimensioner skall användas i en kommunikativ händelse av en diskursanalys. Den diskursiva praktiken koncentrerar sig på hur texten bygger på existerande diskurser inom området och hur ny text skapas genom tolkning av ursprungstexten. Enligt Faircloughs modell bidrar diskursen till att konstruera sociala identiteter, sociala relationer och kunskaps- och betydelsesystem. I denna analys bör man fokusera på två dimensioner där den ena är kommunikativa händelser som i det här fallet utgörs av fokusgruppsintervjuer och den andra dimensionen är diskursordningen som är summan av diskurstyper vilka är de olika diskurser och genrer som framkommit i text och kommunikation ur fokusgruppsintervjun (Winther Jørgensen och Philips 2000).

5.8 Beskrivning av analysmetoden

Eftersom ambitionen var att göra en kritisk diskursanalys har jag använt Faircloughs modell där Winther Jørgensen och Philips (2000) menar att *texten* skall användas för att noga gå igenom om och hur nya tankar konstrueras i samtalsprocesserna och den *diskursiva praktik* utifrån den *sociala praktik* som fokusgrupperna utgjorde. I den transkriberade texten letade jag efter meningar och sammanhang som handlade om mitt syfte och frågeställningar vilket Fairclough menar är en sociologisk klarläggning av textens avkodningssystem. I det som

framträdde gjordes ett urval efter hur barns identiteter konstruerades genom språk. Ett exempel på det här är Odegards (2015) beskrivning av ett barn som upplevdes arg och frustrerad när det inte blev som barnet verkade tänkt men att berättelserna om barnet förändrades efter en omorganisation i miljön. När texten undersökts som en diskursiv praktik försökte jag omsätta detta till en social praktik. Genom att använda mitt teoretiska ramverk i det här fallet socialkonstruktivism, konstruktivism och normkritiskt perspektiv kunde ny social konstruktion framträda, alltså ny förståelse för förskollärarens del i barns möjligheter eller hinder till identitetsskapande.

När jag identifierat olika meningar och sammanhang som handlade om syftet och frågeställningarna färgkodade jag dessa med tre olika färger och markerade var i texten olika citat kunde kopplas ihop med mitt teoretiska ramverk men även det som skrivits fram under rubriken Tidigare forskning.

6. Resultat och analys

Nedan följer en presentation av de diskurser som framkom ur intervjuerna när jag analyserade texten (transkriberingen). Jag har valt att skriva fram ett antal citat som definierar min tolkning av de diskurser som framträdde och jag kommer analysera dem utefter tidigare forskning och begrepp ur ett specialpedagogiskt perspektiv samt de olika teorier jag valt för min studie. Jag har valt att kalla den första för ”Myror i brallan eller skittråkiga samlingar” eftersom den här diskursen framkom ur frågeställningarna om hur vi positionerar barnen utifrån vårt förhållningssätt men också hur inkluderande förskolläraarnas förhållningssätt är utifrån de här specifikt valda barnens situation. Den andra diskursen har jag valt att kalla ”Får jag vara med?” för att denna diskurs blev till utifrån barns sociala lärande vilket svarar mot min fråga om det aktivt sociala lärandet som uppstår och möjliggörs av närvarande pedagoger. Den tredje diskursen kallar jag för ”Häftigt att miljön kan vara hjälpsam” och den kommer från frågan om hur förskollärares förhållningssätt när det gäller miljö och material är av vikt för barns identitetspositionering. Larsson (2005) betonar att det är viktigt att det framkommer att en tolkning gjorts när materialet från intervjuerna sammanställs och skrivs fram. Diskurserna visar på den komplexitet det innebär att möta barns olikheter i förskolans verksamhet och vad det kan få för konsekvens för barns möjlighet till att bildas som subjekt utifrån vårt förhållningssätt och därmed inta en identitetsposition de själva väljer. Under intervjuerna framkom det att samtalen om hur vi exempelvis ser på rättvisa för likvärdighet och vad en närvarande pedagog är och dess betydelse för barns identitetspositionering blev viktiga. Blir vår ambition till inkludering alltid positiv eller kan den ambitionen i stället leda till exkludering och en negativ identitetspositionering?

Nya tankar konstruerades i samtalen och normer belystes som en faktor för vad vi förut ansåg var rimligt att ”kräva” av de barn som av olika anledningar utmanas av den verksamhet de befinner sig i. Både Bruce et al (2016) och Öhman (2016) lyfter det muntliga språket och kommunikationen som en viktig aspekt i barns möjlighet till socialt samspel men detta var inget informanterna lyfte som en möjlig del i barns identitetsskapande. Det skrivna språket i kartläggningmaterial lyftes inte heller som en aspekt av barns identitetsskapande vilket Vallberg Roth och Månsson (2008) framhåller som en viktig del av förskollärares förhållningssätt.

6.1 Myror i brallan eller skittråkiga samlingar?

Vinjett 1

Ni har en barngrupp bestående av 18 barn i åldrarna 3-5 år. Efter frukost har ni vanligtvis en samling/morgonmöte där ni går igenom vilka som är på förskolan och vilka som är lediga/sjuka. Ni brukar även gå igenom vad som kommer hända under dagen. Denna stund kan ta alltifrån 10-20 minuter. Några (men speciellt ett barn) börjar ofta röra på sig, prata högt och får det specifika barnet inte den uppmärksamhet barnet upplevs ståva efter ”blir det stökigt”. Hur förhåller ni er till det här?

Intervjuerna börjar med att vi läser den första vinjetten vilket gör att samtalet börjar i tankar om hur förskollärarna hade förhållit sig till detta. I båda intervjuerna samtalades det om hur förskollärarna pratar om och med barnen och att de inte vill att barnet skall få negativ uppmärksamhet. De samtalar även om varför vissa barn inte vill sitta med på samlingar. Vad kan vi göra för att alla skall få känna sig inkluderade och delaktiga och påverkar vi vem barnet får bli var tankar som väcktes? Tankar och åsikter verkar röra sig ömsom till hur de rent handfast kan agera men också kring hur förhållningssättet kan påverka.

”Min första tanke är om det hjälper att barnet sitter nära en vuxen”.

”Ja, men också varför är det här barnet stökigt? Är det för att vi har skittråkiga samlingar? Eller är det för att han har myror i brallan”?

Utifrån de här citaten framkommer det att en förskollärare inledningsvis tänker att en praktisk handling så som att barnet får sitta nära är en lösning på ”problemet”. Under samtalets gång vidareutvecklas denna tanke till en undran över *varför* barnet inte vill sitta still. Beror det möjligen på oss? Här börjar samtalet ta en annan vändning, blicken börjar vändas. Ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv där Kjørup (2009) menar att språk och begrepp i diskurser kring identitetsbildning har en avgörande roll får den här vändningen i samtalet betydelse för barnet. Från det att en av förskollärarna tänker att lösningen är att sitta nära (och så kan det såklart vara) till att rannsaka sig själv och den eventuellt skittråkiga samlingen gör att en ny tanke har konstruerats vilket gör att bilden av barnet också gör det. Ställs detta mot normkritik handlar det enligt Salmson och Ivarsson (2015) om att få syn på osynliga regler och förväntningar vi är styrda av. Våra regler och förväntningar utgörs av normer där val och

utveckling påverkas. Den första tanken förskolläraren fick var att barnet skulle sitta still i samlingen för det är det normen säger, vi sitter still här, till att jag måste ändra mitt sätt att tänka kring samlingar, samlingens syfte överlag.

”Ja, och att man kan se att det beror på mig. Lika mycket som på barnet, att det inte sitter still. Det är ju inte bara barnet det hänger på utan lika mycket mig och hur jag förhåller mig. Hjälpt, var det här så tråkigt så han inte vill sitta still”.

”Jag tänker att man får vara försiktig så man inte säger till det här barnet varje gång, så att det inte blir negativt så det smittar av sig hos de andra barnen och även barnet liksom”.

”Alltså hur man förhåller sig, vem är jag, hur pratar jag med det här barnet, att inte barnet får höra sitt namn negativt hela tiden. Hur lyfter vi barnet, mycket det här. Att barnet får en positiv roll. Det är så lätt det här att man hamnar i det negativa, Sluta nu och så namnet”.

När samtalen sedan övergick i att tänka kring hur vårt språk kan påverka ett barns identitetspositionering kan detta knytas an till Pallas (2011) avhandling där hon belyser språket som används av förskollärare och annan personal i förskolan och att det antas medverka till hur barn skapar sig som subjekt. Får de möjlighet att skapa sig som subjekt om de alltför många gånger får höra sitt namn i negativa sammanhang? Vilken identitetsposition tillskriver barnet sig om detta bekrästs i barngruppen? Det här verkar förskollärarna vara medvetna om och vill försöka förebygga genom bland annat positiv förstärkning men också att insikten av att förhållningssättet och blicken mot sig själv påverkar. Pallas (2011) antagande om att språket medverkar till att människor socialt konstruerar sig och förändrar sin verklighet styrker det som framkom i samtalen. Hur identitetserbjudanden och identitetstilldelningar framträder i subjektiveringsprocesserna samt hur barnen formas som subjekt genom möjligheter respektive begränsningar i den diskursiva praktiken var frågor Palla ställer sig i sin avhandling och i samtalen blev det tydligt att just förskollärares förhållningssätt och sitt medvetna språkval påverkar detta. Vallberg Roth och Månsson (2008) skriver i sin artikel att det skrivna språket i kartläggningmaterial påverkar barnets identitetsposition. De menar att materialet är framtaget med utgångspunkt i ”normalitetstänk” och inte utifrån barns perspektiv där de anser att barns egna tankar och funderingar hade varit värdefullt för barns möjlighet att inta vald identitetsposition.

”Rättvisa är ju egentligen att vara orättvis, att göra olika för olika personer”.

”Nä, för det blir ju inte rättvist om de skall ha samma...men rättvist...vissa saker måste man ju lära sig”.

”Då när vi skulle ha samling var han överallt och ingenstans och så höll det på i tre månader. Nu när vi visar bilden på samling blir han så glad, det är det bästa han vet”.

”Fast det är ju klart att 20 barn kan ju inte springa runt men nu verkade de ju inte tycka att det var orättvist”.

I samtalen som kretsade kring likvärdighet konstruerades en tanke från att det i ena gruppen inte verkade föresvävade dem att ett barn som inte upplevdes vilja vara med i samlingen kunde gå därifrån till att ju längre samtalet pågick landade i att, jo varför inte. Samtal som startade i att tänka att rättvisa handlar om att alla skall vara med i samlingen för det blir orättvist om ett barn skall gå i väg till att rättvisa är att göra olika för olika personer konstruerades utefter ett normkritiskt perspektiv. Rosén (2010) skriver att normkritiken ifrågasätter diskursen om vad ett barn ”är”. Att använda sig av ”orättvisa” för att ett barn i stället skall få ”bli” i just detta sammanhang var en diskurs som tog form i samtalen. Om vi i förskolan har en etisk utgångspunkt där alla skapar, återskapar och utmanar normer öppnas ett normkritiskt pedagogiskt förhållningssätt där vi gemensamt arbetar kring normer vilket är en förutsättning för ett subjektsapande i förskolan. Salmson (2017) fortsätter detta resonemang där hon menar att vi i förskolan måste fokusera på att arbeta med normer som skapar acceptans för olikheter. En av förskollärarna beskrev ett barn som fick välja att inte vara med i hela tre månader till att sedan upptäcka att det var riktigt roligt att vara en del av samlingen. Hade de ”tvingat” detta barn att vara med på samlingarna hade det med stor sannolikhet inte blivit bra för någon, varken barnet, de andra barnen eller förskollärarna. Det blev tydligt att samtalet tog en vändning och nya tankar konstruerades utefter det här.

Enligt Skolverket (2018) ska utbildningen vara likvärdig oavsett var i landet den anordnas. Den ska ta hänsyn till barns olika förutsättningar och behov och anpassas till alla barn i förskolan. ”Det innebär att utbildningen inte kan utformas på samma sätt överallt och att förskolans resurser därför inte ska fördelas lika” (Skolverket 2018, s. 6). Vallberg Roth och Pallas (2020) beskrivning av likvärdighet i förskolan betyder att alla inte skall göra likadant

överallt och att resurser skall fördelas olika till förskolor. De lyfter tanken om ”åt var och en efter behov”.

”Ja, men fråga barnet också, vad vill du? El vad vill barnen ha på samlingen? För många gånger tycker jag att vi utgår från oss själva”.

”Vi hör vad de säger och vi lyssnar på dem men frågar vi dem? Nä, inte tillräckligt kanske”.

I Barnkonventionens artikel nr 12 lyfts att barns åsikter skall lyssnas på och beaktas vilket framkommer att vi behöver bli bättre på i förskolans kontext. Samtalen rörde sig mycket kring att vi redan har en plan för exempelvis samlingens innehåll eller hur den skall gå till och att vi har tänkt ut att om vi gör det här och om jag agerar på ett sätt kommer alla att vilja vara med till att vi borde fråga vederbörande om vad den individen faktiskt vill. Utifrån Szönyis (2017) modell där bland annat engagemang och autonomi beskrivs blir det här tydligt. Engagemang är upplevelse som påverkar en individs lust och intresse för att delta i de tilltänkta aktiviteterna och autonomi handlar om självbestämmande som kan röra sig om både små och stora beslut. Att fråga barnet handlar i det här fallet om autonomin och känner barnet inget engagemang för samlingen som i det här fallet fokuseras upplevs såklart ett deltagande som mindre meningsfullt. Askeland och Sataoen (2014) beskriver konstruktivismen och menar att om vi som förskollärare inte kan förmedla den kunskap vi erfarit till barnen eftersom det vi tänkt förmedla inte uppfattas på samma sätt av mottagaren, i det här fallet barnet måste vi som förskollärare i stället hitta sätt att stödja barnen i att själva söka och processa kunskap utifrån de förutsättningar de har med sig in i en möjlig lärsituation. I samtalen framkommer det att förskollärarna blir medvetna om att vi inte kan utgå ifrån det vi tänker är viktigt att förmedla till att genom att ställa frågan till barnen om vad de vill göra, hur de vill ha det och stötta dem i deras önskvärda lärsituation. Här får konstruktivismen två betydelser. Förskollärarna blir medvetna genom diskursen som formas i samtalen samtidigt som barnen förhoppningsvis gynnas av denna insikt. De didaktiska frågorna som Vallberg Roth och Månsson (2010) lyfter blir också viktiga i detta sammanhang. *Varför* har vi exempelvis en samling och *Hur* genomför vi den?

6.2 Får jag vara med?

Vinjett 2

Två barn är mitt upp i en rollek och ett tredje barn närmar sig leken. De barn som är i gång med sin lek uppmärksammar detta men fortsätter sin lek utan att bjuda in det tredje barnet. Barnet som inte blir inbjuden men inte heller avvisad frågar inte om det får vara med utan håller sig en bit ifrån och startar en egen "bredvidlek". Detta observeras av en förskollärare. Efter ett kort tag springer det tredje barnet fram till de som leker och tar några saker som verkar vara viktiga för den lek som pågår. När barnet ska springa iväg ställer sig ett av de lekande barnen i vägen vilket resulterar i att det barnet faller och börjar gråta. Hur tänker ni om det här?

När den andra vinjetten lästs upp blir det en ganska lång eftertänksam paus i båda intervjuerna.

"Det finns ju så många sidor av det här för respekten för de här två som redan leker och sedan den som kommer. Vill hon ens vara med? Vet vi det? Vi har ju många barn som väljer att leka vid sidan om och tror att den är med på ena eller andra sättet".

"Men om man sett hela situationen kan man ju ta alla tre och sätta sig och prata om det som hände och försöka få det här barnet som sprang fram och tog sakerna att det hade varit lättare för dig att fråga om du fick vara med om det nu var det barnet ville i stället för att springa fram och ta saker. Men det blir ju svårare om man inte sett det men nu tänker jag... eller hur gamla var barnen".

"Ja, förmodligen är det ju det [en strategi]. Jag kan ju...jag ser ju ett barn som vi har nu som har det lite jobbigt med att ta kontakt med sina kompisar och då blir det liksom... då blir det en putt eller man tar en grej. Det enda jag tänker är ju att man får försöka prata med dem. Ni kanske kan be Emma så hon är med från början och likaså att Emma måste fråga".

Diskussionerna började i respekten för de barn som redan lekte och om det verkligen var så att det tredje barnet ville vara med eller om det hade en bredvidlek som pågick vilket barnet kanske var nöjd med. Att prata med barnen var ett annat förslag som diskuterades där samtalen med de

tre barnen skulle mynna ut i att det hade varit bättre om det tredje barnet hade frågat om det fick vara med. Ju längre diskussionerna gick desto närmre hamnade de i barns identitetspositionering och förskollärares närvaro och betydelsen av den. Diskussionerna handlade även om strategier, det sociala samspelet och en välkomnande atmosfär.

”Men jag tror nog egentligen att vi måste vara med mer än vi är i förskolan. Vara mer närvarande. Man kan ju inte begära att de skall ha lärt sig det sociala samspelet när de är tre år”

”Men precis, för det här barnet kanske redan har en stämpel och då behöver vi ju vara med, så har vi jobbat mycket för alla skall ju få vara med. Vi vill ju att barnen skall kunna leka”.

”Att vara närvarande som du säger och att man får prata om det. Så är det ju. Man kan ju tex lyfta en sån här grej på samlingsdagen efter eller någonting. Hur gör man för att vara en välkomnande kompis”.

Att kunna leka, vad innebär det? Enligt Suhonen et al (2015) är leken en viktig aspekt i barns utveckling. De menar att förskollärare bör vara mer delaktiga och agera förebilder i leken vilket samtalen efter diskussioner även landar i. Vidare skriver de att barn behöver både ta social kontakt och att svara på social kontakt i samspelet med andra barn för att utvecklas och tankar konstrueras och analyseras kring våra krav på barnen och dess ålder. I samtalen diskuterades det om vi verkligen kan begära att de skall ha lärt sig det sociala samspelet när de är tre år. Hwang och Nilsson (2015) lyfter mentaliseringsteorin, ”Theory of mind” och menar att det är en betydelsefull del av det sociala samspelet, att kunna tolka andras avsikter genom icke-verbala uttryck så som ansiktsuttryck och ögonkontakt. I början av Suhonen et als (2015) studie var oftast leken en ”brevidlek” för att ju mer barnet kände en ömsesidig samhörighet i de sociala sammanhangen desto mer socialt deltog barnet i lek. Genom att använda leken som metod visar även studien på en stor skillnad i den sociala kommunikationen hos barn som utmanas i och av det sociala samspelet.

Samtalen i intervjun konstruerades efterhand till att förskollärares delaktighet och närvaro hade en betydelsefull del i barns lek och att det genom närvarande och delaktiga förskollärare också kunde bidra med att barn intog vald identitetsposition i sociala sammanhang. Frågor om huruvida barnet verkligen ville vara med eller om barnet var nöjd med att leka bredvid diskuterades och även detta kan kopplas till Suhonen et als (2015) studie där barn behöver lära

sig att ta social kontakt men även att svara på social kontakt. Detta kan en närvarande förskollärare bidra med. Hwangs och Nilssons (2015) beskrivning av mentaliseringsteorin kan ha en betydelsefull roll i förståelsen om det tredje barnet har förmågan att läsa in de barn som har en pågående leks kroppsspråk och mimik.

Enligt Larsson (2017) innebär språket makt. Ett barn med ett mindre utvecklat språk riskerar att hamna utanför det sociala samspelet enligt Larsson. Om barnet har förmågan och kunskapen att uttrycka och förmedla sig har barnet också stor chans att få sina idéer lyssnade på och kan ta till sig mer information än det barn som har utmaningar i den språkliga kommunikationen. I diskussionerna som uppstod var det ingen som lyfte att barnet kanske inte hade ett tillräckligt utvecklat språk som en möjlig del i varför det blev som det blev i den här situationen. Szönyis (2017) modell som ett verktyg blir användbart där exkludering kan upptäckas, förstås och förebyggas samtidigt som övriga delar av modellen hjälper oss att synliggöra ett erkännande, en acceptans av olikheter och samhandling mellan barn vilket kan leda till en känsla av tillhörighet vilket borde vara vår målbild.

Salmsons (2017) resonemang kring normer som handlar om barn med psykosociala funktionsnedsättningar tenderar att hamna i konflikt med andra och att vi i förskolan måste belysa vikten av att arbeta med normer som skapar erkännande för olikheter vilket lyfts i resonemanget som förs kring att barnet kanske redan har en ”stämpel” på sig. Identiteten uppfattas som en konstruktion som uppstår allteftersom erfarenheter tillkommer enligt Hwang och Nilsson (2014). Vidare menar de att sociala relationer och sociala innebörder där jaget och självet påverkas skapas av individers sociala omgivning där en välkomnande atmosfär skulle kunna vara en artefakt till barnets identitetspositionering i denna diskurs. I samtalen kring den här vinjetten framhölls vikten av att vara en ”välkomnande kompis” vilket blev bärande i förståelsens konstruktion i den här diskussionen. Ur normkreativitet kommer toleransperspektivet som främst handlar om att vara tolerant mot den som bryter mot normen, att vi inte skall vara elaka mot den som avviker från normerna. Diskussionerna kring den här vinjetten handlade till stor del om lärandet om det sociala samspelet och enligt Askland och Sataoen (2014) är konstruktivismen en teori som handlar både om kunskap och om hur individers lärande sker. Individen konstruerar sin kunskap genom aktiviteter vi löser gemensamt genom samspel med andra vilket leken då skulle kunna vara och hur den egna individen konstruerar kunskap och hur de förstår de processer individen använder för att tolka och komma till insikt om sin verklighet. Men vilken verklighet pratar vi om här? Har barnet en insikt i att den inte är välkommen in i leken och därmed en fin förmåga att läsa av kroppsspråk

eller är det så att barnet behöver en förebild i form av en närvarande förskollärare som vägleder i det sociala samspelet för att barnet skall få utveckla sin sociala kompetens? Eller kan det vara så att barnet inte har ett tillräckligt utvecklat verbalt språk att det inte ens kan ställa frågan?

6.3 Det är häftigt att miljön kan vara hjälpsam!

Vinjett 3

På er förskola finns det en bygg och konstruktionsdel. Det är ofta ett barn som söker sig till denna del av förskolan och ni upplever att detta barn har ett stort intresse och kunskap kring just bygg och konstruktion. Barnet är ofta där utan en kompis. Berättelserna om barnet är tyvärr inte så positiva eftersom barnet ofta blir arg när byggen rasar eller rasas av ett alltför ivrigt barn som springer förbi. Barnet har en tendens att över lag bli arg när det inte blir riktigt som barnet verkar tänkt. Hur tänker ni kring det här?

Samtalen efter att den sista vinjetten lästs upp kretsade först kring pedagogers närvaro och miljöns betydelse av barnets identitespositionering. Även materialet lyftes som en del av barns möjlighet till att välja en identitetsposition. Förskollärarens förmåga att ligga steget före och hur barnets kompetens kan användas för att möjligheten till en positiv identitetsposition skall kunna intas diskuterades senare.

”Jag tänker återigen att man som vuxen kan gå in och vara med. Och hjälpa det här barnet, blir det argt kan vi bygga upp det igen. Men att vi som vuxna behöver gå in där och vara engagerade. Att vi är med som förebild”.

”Här är vi ju återigen som vuxen en jätteviktig del”.

”Då kanske det också finns bättre möjligheter att spara sitt bygge. Så tänkte vi, vi flyttade också vårt bygge för att barnen skulle få spara sina byggen bättre. Det hänger ju på observationer och utvärderingar”.

”Då kan vi ju se att den fysiska miljön blev en lösning i det här”.

Tankarna som lyfts går från betydelsen av en närvarande pedagog till möjligheten att förändra i miljön. Det framkommer att tanken på att flytta miljön konstrueras i diskussionen. Hos fler av deltagarna verkar den tanken inte setts som ett alternativ till hur berättelserna om barnet kunde förändras utan diskussionerna fördes i första läget kring närvarande pedagoger. Enligt Tufvessons (2019) tillgänglighetsmodell skall den fysiska miljön vara utformad så att den kan

användas och vara ett stöd som alla barn är i behov utav vilket synliggörs i flytten av den här hörnan. Nordin Hultman (2010) beskriver i sin avhandling barn som observeras i två olika miljöer och sammanhang. Precis som barnet i vinjetten positioneras dessa barn negativt eftersom de faller utanför den ”givna ramen för hur vi bör vara” i en miljö men i en annan miljö som antas vara meningsfull att positionera sig i blir berättelserna om barnen mer positiva. Detta diskuterades och när en av informanterna berättade om flytten av deras bygghörna och att det medförde något positivt kring barns berättelser om andra barn konstruerades nya sätt att se på miljön. Miljön blev hjälpsam. Nordin-Hultmans tolkning är att en identitet ”uppstår” i varje unik situation vilket dels skulle kunna vara att barnet blir argt när bygget rasar, dels att barnets identitet stärks positivt när barnet får visa upp ett bygge som kan sparas utan att det rasas av ett annat barn. Detta styrks även av Hwang och Nilsson (2014) som uppfattar att identiteten inte är ett givet tillstånd utan något som är under ständig uppbyggnad och konstruktion allteftersom individens erfarenheter utökas. Nordin-Hultman (2010) menar att barnen i inledningen av avhandlingen håller på att ”självas” och ”själva sig” med positiva identiteter och tråkigt nog också med negativa identiteter vilket kan förebyggas om vi är medvetna om att miljön spelar en viktig roll i barns möjlighet att skapa sig själva som subjekt och därmed inta eller tilldelas en positiv identitespositionering. Även Bjärvås (2011) menar att vår miljö har en påverkan i barns ”being” och ”becoming”.

”Jättespännande ju, bara genom att flytta miljön så ändrades bilden. Häftigt”.

”Det är ju det vi är som bäst på i förskolan, att ligga steget före. Hur kan vi använda honom och hans kompetens för att stärka. Hur kan vi göra honom till en liten ingenjör, kan vi sätta upp bilder i byggen så han får visa, ritningar kanske så han får växa”.

”Han kanske kan utmanas i att göra en ritning av sitt bygge då kanske de andra inser att han är ju duktig på att bygga”.

”Ja, precis, då kanske hans ilska suddas bort när han får visa sina kunskaper. Han kanske inte alls är arg, han kanske bara inte tycker att de andra gör som man ska”.

Genom ytterligare diskussioner framkommer det att vikten av att stärka barnets ”byggkunnande” ökar möjligheten att barnet får en positiv identitetsposition. Många tankar och

idéer på hur barnet skulle kunna få ”glänsa” framkommer under samtalens gång. Här lyfts förskollärarens kompetens för första gången. Tidigare har samtal mest rört sig kring vikten av närvaron och diskurser där ”polletten ramlat ned”. Exempel på det är när det gäller rättvisa kontra orättvisa och vad det kan stå för ur ett likvärdighetsperspektiv samt syftet med samlingens vara eller icke vara.

7. Diskussion

Jag har delat in min diskussion i två delar där jag först behandlar resultatet och sedan metoden. I resultatdelen kommer jag att diskutera resultatet som framkommit i min analys av de samtal som förts under mina fokusgruppsintervjuer. Jag kommer även till viss del att diskutera delar jag skrivit om i min bakgrund som inte framkom i intervjuerna eftersom jag anser att det är av vikt för studien. I den andra delen kommer jag att diskutera valet av kritisk diskursanalys som metod. Jag kommer att koppla det här till mina frågeställningar och mitt syfte samt mina teorier och perspektiv. Diskurserna som konstruerats under intervjuerna har visat att informanterna genom samtal har blivit medvetna om att förhållningssättet spelar en viktig roll i barns möjlighet till identitets och subjektskapande. Detta baserar jag på de citat jag valt ut och där jag ser att diskurser och kunskapsproduktion har skapats ur de samtal som fokusgruppsintervjuerna bidragit med.

7.1 Resultatdiskussion

Det som framkommer och återkommer genom båda intervjuerna är vikten av närvarande pedagoger. Detta är inget som lyfts nämnvärt i bakgrunden när olika begrepp så som språk, miljö och material beskrivs. Dessa beskrivs som isolerade begrepp där närvarande pedagoger inte har fått en så stor del i framskrivningen. Närvarande pedagoger utgör en väsentlig del i barns möjlighet till identitetskapande och detta kan möjligen synliggöras genom Nordin-Hultman (2010) som genom sin avhandling beskriver två olika observationer av samma barn som identitetspositionerar sig olika i olika miljöer. Även Odegard (2015) beskriver en händelse där berättelserna om ett barn förändras efter en flytt av bygghörnan och därmed blev värdefull för det här barnets identitetspositionering. Detta hade inte uppmärksammats om inte närvarande pedagoger hade observerat och dokumenterat dessa händelser. I samtalen om hur miljön spelar en betydande roll för barns identitetspositionering konstrueras diskursen Häftigt att miljön kan vara hjälpsam och går från att tänka att närvarande pedagoger är ”lösningen” på ”problemet” till att flytten av bygghörnan medför att berättelserna om barnet förändras i och med denna flytt.

När förskollärarna diskuterade om barn verkligen tillfrågades om hur de ville bli bemötta framkom det att vi frågar men att vi kan bli bättre på det. Det finns ofta en plan och en tanke om vad som skulle kunna funka fint för ett barn som utmanas av att sitta med i en samling men insikten om att tillfråga ett barn om vad som skulle underlätta konstruerades i samtalen. Det här

kan knytas tillbaka till det Vallberg Roth och Månsson (2008) kommer fram till i sin artikel om kartläggningmaterial där de saknar barns idéer och tankar som viktiga aspekter i barns möjlighet till att inta vald identitetsposition.

I diskursen som rör Myror i brallan och barns delaktighet och inkludering kontra exkludering i samlingar konstrueras diskurser från att se på vikten av barns närvaro som en del av inkludering och delaktighet till att det kanske inte är orättvist att ett barn får lämna samlingen. Det skulle ju faktiskt kunna bli så att barnet i stället får en exkluderande identitetsposition. Detta styrks av Sandström (2014) som menar att om den pedagogiska verksamheten inte möter upp barnets utmaningar finns det anledningar till att inta ett relationellt perspektiv där vårt fokus bör hamna på att förändra vårt förhållningssätt och vår miljö i stället för barnet vilket framkommer att förskollärarna blir medvetna om i diskurserna som konstrueras i samtalen. Det som också framkommer är vikten av att ha ett syfte med samlingen.

Rosén (2010) resonerar kring normkritisk pedagogik och betonar vikten av att det krävs en ständig självreflektion och kunskap om makt, normer och diskriminering och en kritisk granskning av hur normer görs och effekten av det. Vidare skriver Rosén att normkritiken ifrågasätter diskursen om vad ett barn "är". Diskursen Får jag var med och vikten av välkommandet, hur man är en välkomnande kompis kan knytas an till det Rosén skriver. Känner barnet av kroppsspråket som kan vara minst lika ovälkomnande som välkomnande eller är barnet nöjd med att leka bredvid? Skapas en välkomnande atmosfär där olikheter ses som en tillgång underlättar det för alla barn att inta en positiv identitetsposition.

7.2 Metoddiskussion

Med tanke på studiens syfte föll det sig mest naturligt att det skulle vara en kvalitativ studie vilket det också blev. Enligt Åsberg et al (2011) behövs både det kvalitativa och kvantitativa för att förstå helheten och det kan de ha rätt i. Om jag hade kunnat utföra observationer på fältet som var min ambition hade jag som jag tidigare skrev kunnat använda den delen till en kvantitativ analys. Antal observationer och längden på dem hade kunnat utgöra den kvantitativa delen vilket möjligen hade givit ett ytterligare perspektiv av studien. Att använda mig av fokusgruppsintervjuer kändes naturligt i och med att jag på ett tidigt stadie bestämde mig för att göra en diskursanalys, en kritisk diskursanalys närmare bestämt. Den främsta anledningen till det var att metoden passade mitt syfte men också att jag ville utmana mig själv genom att försöka göra en diskursanalys. Jag är inte ute efter att presentera en sanning utan att bidra med att väcka en diskussion. Under resans gång funderade jag dock på varför jag valde just den här

analysmetoden. Är det här verkligen en diskursanalys frågade jag mig själv ett antal gånger och är det inte det, vad är det i så fall? Jag är ändå glad över att jag utmanade mig och försökte mig på att göra en kritisk diskursanalys och jag hoppas att jag lyckades. Under analysen blev det tydligt att nya tankar väcktes hos informanterna och jag fick uppleva flera tillfällen då ”polletten ramlade ned”. Jag sitter inte inne med det rätta svaret så ”polletten ramlade ned” även för mig under samtalen. Syftet med studien var som sagt inte att presentera några sanningar utan bidra med en diskussion om ämnet och det känner jag att jag lyckades med.

Jag valde att bygga mina intervjuer på tre vinjetter som skickades ut till deltagarna några dagar innan intervjun och jag tror att det bidrog till att diskussionerna blev så givande. De var förberedda och hade tänkt innan. Det som blev tydligt var att även om de var förberedda kom de till en annan slutsats under samtalets gång. Eller slutsats och slutsats, de såg nya och andra möjligheter i arbetet med de barn som utmanas av att vara i en förskolekontext stora delar av dagen. Jag hade även förberett en intervjuguide om samtalen skulle avstanna. Jag upplevde inte att samtalen avstannade men jag använde ändå guiden vid båda tillfällena för att säkerställa att jag väckt alla möjliga diskussioner av ämnet. Trots det lyftes inte barns muntliga språk som en möjlig aspekt för att ”lyckas” i det sociala samspelet.

Det skrivna språket i form av kartläggningar var inte heller något som lyftes som en viktig del i barns identitetsskapande. Båda intervjuerna transkriberades och det blev under den här processen tydligt för mig hur mycket vi hinner säga under få sekunder. Jag har noga gått igenom transkriberingarna och lyft fram de citat där jag ser att nya tankar har formats utifrån antingen ett socialkonstruktionistiskt perspektiv, konstruktivism eller ett normkritiskt perspektiv. Jag har försökt skriva fram de diskurser som uppstod så tydligt som möjligt. Den kritik som framförts mot diskursanalysen enligt Svensson (2019) där invändningarna har bestått i att det upplevs som riskfyllt att reducera viktiga problem till en språklig konstruktion kan jag till viss del förstå. Dock känns det som att i den här studien blev den konstruktionistiska synen på kunskap, språk och vetande det som höll ihop just den här diskursen. Viktiga problem reducerades inte utan ny kunskap producerades där och då.

Mitt urval av informanter blev möjligen begränsat med tanke på att jag använde mig av bekvämlighetsurval. De som ingick i mina grupper har jag en relation till men jag upplever ändå att alla agerade utifrån ett professionellt yrkesetiskt perspektiv där vår relation inte påverkade diskussionerna. Detta är min tolkning och det är möjligt att dessa samtal inte uppstått om jag inte träffat informanterna förut. Det kommer jag dock aldrig få ett svar på. Det kan också vara så att jag fått fatt i något ytterligare om jag hade fått möjlighet att utföra observationer.

Pandemin vi befinner oss i gjorde att det inte blev möjligt men med tanke på att jag valde att göra en diskursanalys tänker jag att det kanske inte hade tillfört något i dessa diskurser som uppstod i intervjuerna. Dock hade det eventuellt uppstått fler.

8. Slutsats

Genom intervjuerna och de samtal och diskussioner som uppstod anser jag att syftet med studien har uppnåtts. Jag var aldrig ute efter att presentera en sanning utan att problematisera och bidra med att väcka en diskussion om barns möjligheter eller hinder till att välja identitetsposition. Syftet med studien var att belysa förskollärares förhållningssätt gällande identitetsskapande för barn som utmanas inom det sociala samspelet. Genom att diskutera vinjetterna blev det tydligt att informanterna fick nya tankar och därmed ny kunskap. Jag hoppas att de tar med dessa tankar och kunskaper till sina olika verksamheter och implementerar hos sina kollegor. Jag tänker även att genom dessa samtal har jag fått en större insikt i vad som är värdefullt för de studenter jag möter att få med sig i sin kommande yrkesprofession. Samtalen rörde sig även kring om barn har lärt sig det sociala samspelet när de är tre år eller om det tredje barnet verkligen ville vara med eller om det faktiskt var nöjd med att leka bredvid. I min värld önskar jag att de redan lekande barnen hade bjudit in det tredje barnet, jag tänker att de förstod att det var precis det barnet var ute efter. Jag tänker även att barn har förmågan att läsa av sociala koder så som kroppsspråk och mimik vid tre års ålder vilket jag tror att det tredje barnet gjorde. Det förstod att det inte var önskvärt i den pågående leken vilket resulterade i att den fick lust att ”sabba” för de andra. Fullt förståeligt enligt mig. Om jag fortsätter med att beskriva min drömvärld i förskolans kontext hade jag önskat att inget barn hade behövt ställa frågan, Får jag vara med? Det skall vara så självklart att ingen ens skall behöva fundera över det. Jag tänker att den här sortens utmaningar för en del barn hade försvunnit per automatik då. Vi är olika och vi leker olika, det borde vara en tillgång i de flesta lekar.

Jag funderar även på samlingarnas syfte. Är det så att samlingar genomförs helt oreflekterat utifrån att det är en norm i förskolans praktik? Jag tänker även att det finns oskrivna ramar vi förhåller oss till när det gäller hur vi får vara under exempelvis en samling som är skittråkig.

Om jag får återgå till min drömvärld vill jag lyfta det Zakirova Engstrand et al (2014) och Rahn et al (2017) om externa kompetensers vikt för barn som utmanas inom det sociala samspelet. Jag tänker att om förskollärare blir medvetna om sitt förhållningssätt och miljön och materialets påverkan i barnens identitetspositionering kanske dessa kontakter inte behöver tas i så stor utsträckning. Jag tänker att den ”speciella pedagogiken” och den ”speciella pedagogen” inte bör nämnas med ordet ”speciell” framför. Jag vill att det skall vara befast i varje förskollärares förhållningssätt och en naturlig del av alla barns möjlighet att inta en vald identitetsposition.

9. Förslag till fortsatt forskning

Något som blev tydligt i diskussionerna är att även om jag har skrivit barnet i vinjetterna så alla informanter *han* när vi pratade om både den vinjett som handlade om ett barn som inte satt still i samlingsen och den om barnet som blev arg i byggmiljön. I den vinjett som handlade om tre barn som lekte benämndes det barn som *hon* av samtliga. Det blev intressant ur ett genusperspektiv. Tänker vi att vissa utmaningar är överrepresenterade i ett visst kön? Det hade varit intressant att försöka studera. Något annat som intresserar mig ur ett genusperspektiv var att den litteratur jag använt i min inledning och tidigare forskning nästan övervägande är skriven av kvinnor. Varför är det så? Är det ämnet i sig som intresserar mestadels kvinnor? Detta uppmärksammade min handledare Gunvor Torstensdotter Larsson mig på. Jag blev också intresserad av att undersöka kartläggningsmaterial och det skrivna språket i dessa. Hur framställs barn i dem och blir de ett "sanningsdokument"? En annan sak som kom upp under båda intervjuerna men som jag inte tagit med i studien eftersom det inte var betydelsefullt för studiens syfte var att förskollärarna upplever att barnen har förändrats under de senaste åren. Barnen upplevs vilja ha mycket mer uppmärksamhet och bekräftelse nu är känslan. Vad kan det bero på?

10. Tack

Jag vill rikta ett stort tack till min handledare Gunvor Larsson Torstensdotter för att du gått både framför och bredvid mig genom denna resa. Du har även vid vissa tillfällen gått bakom och puttats på. Jag ser fram emot fortsatta arbeten tillsammans när vi båda är redo. Jag vill även tacka alla informanter som deltagit i studien samt alla andra nära och kära som på ena eller andra sättet varit delaktiga i den här processen.

Referenslista

Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar* (2. uppl.). Liber.

Ahrne, G & Svensson, P. (2016). *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber.

Askland, L., & Sataoen, S. (2014). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt* (2. uppl.). Liber.

Asp-Onsjö, L. (2017). Specialpedagogik- arbete med elever i skolsvårigheter. Lundgren, U., Säljö, R., & Liberg, C. (Red). *Lärande, skola, bildning* (4. uppl.). (s. 395-408). Natur & Kultur.

Backman, J. (2011). *Rapporter och uppsatser*. Studentlitteratur.

Bjervås, L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan: en diskursanalys*. Acta universitatis Gothoburgensis.

Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A., & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: barnet, språket och pedagogiken* (1. uppl.). Studentlitteratur.

Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber

Börjesson, M., & Palmblad, E. (2007). *Diskursanalys i praktiken* (1. uppl.). Liber.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2014). *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv - exemplet förskolan* (3. uppl.). Liber

Dahlin-Ivanoff, S. (2016). Fokusgruppsdiskussioner. Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s 81-92). Liber.

Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Ordfront

Fejes, A., & Thornberg, R. (Red.). (2017). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.

Hwang, P., & Nilsson, B. (2015). *Utvecklingspsykologi*. Natur och kultur.

Kjørup, S. (2009). *Människovetenskaperna: problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori* (2. uppl.). Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2011). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

- Larsson, K. (2017). *Att få barnets språk att växa. Strategier för språkutveckling i förskolan, skolan och hemma*. Stefan Hertz utbildning förlag.
- Larsson, S. (2005). On quality of qualitative studies. *Nordic Studies in Education*, 25(1), s.16–35.
- Lenz Taguchi, H. (2013). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. (2. uppl). Gleerups.
- Nordin – Hultman, E. (2010). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Liber.
- Odegard, N. (2015). *Återbruk som kreativ kraft*. Lärarförlaget
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik. Doktorsavhandling*. Malmö högskola.
- Persson, B., & Persson, E. (2016). *Inkludering och socialt kapital: skolan och ungdomars välbefinnande*. Studentlitteratur.
- Phillips, D.S., & Soltis J.F. (2004). *Perspectives on learnings*. New York: Teachers college press.
- Rahn, N. PhD, Grygas Coogle, C. PhD Hanna, A. BS & Lewellen, T. BS (2017) Evidence-Based Practices to Reduce Challenging Behaviors of Young Children With Autism. *Young Exceptional Children* 20(4), s. 166-178, DOI: 10.1177/1096250615598816
- Rosén, M. (2010). Likabehandlingslagstiftning och normkritisk potential-möjligheter och begränsningar. Bromseth, J., & Darj, F. (Red). *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för lärande*. (s 55-85). Universitetsstryckeriet.
- Sandström, M., Stier, J., & Nilsson, L. (2014). *Inkludering: möjligheter och utmaningar* (1. uppl.). Studentlitteratur.
- Salmson, K. (2017). Att synliggöra och förändra normer. Öhman, M. (Red). *Att bryta mönster-relationer, normer och barns rätt*. (s 59-75). Lärarförlaget.
- Salmson, K., & Ivarsson, J. (2015). *Normkreativitet i förskolan – om normkritik och vägran till likabehandling*. OLIKA förlag.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Skolverket.

- Suhonen, E., Nislin, M., Alijoki, A., & Sajaniemi, N. (2015) Children's play behaviour and social communication in integrated special day-care groups, *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), s. 287-303, DOI: 10.1080/08856257.2015.1009707
- Svensson, P. (2019). *Diskursanalys*. Studentlitteratur.
- Szönyi, K. (2017). Att skapa en inkluderande förskola. Öhman, M. (Red). *Att bryta mönsterrelationer, normer och barns rätt*. (s 75-91). Lärarförlaget.
- Trost, J. (2011). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur.
- Tufvesson, C. (2019). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Unicef. (2008). *Handbok om Barnkonventionen*. Unicef. [Läs hela Barnkonventionen - UNICEF Sverige](#)
- Vallberg Roth, A-C., & Månsson, A. (2006). *Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan*. Utbildning & demokrati, 15(3), s. 31-60.
- Vallberg Roth, A.-C., & Månsson, A. (2008). Individuella utvecklingsplaner för yngre barn i Sverige; Ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv. *Tidsskrift för Nordisk barnehageforskning*, 1(1), DOI:10.7577/nbf.239
- Vallberg Roth, A-C. (2010a). *Att stödja och styra barns lärande-tidig bedömning och dokumentation. Perspektiv på barndom och barns lärande: en kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. (s 176-234). Skolverket.
- Vallberg Roth, A-C., & Månsson, A. (2010). Dokumentation och bedömning i förskolan. Riddarsporre, B & Person, S (red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan*. (s 229-252). Natur och kultur.
- Vallberg Roth, A-C., & Palla, L. (2020). *Didaktisk (o)takt i Förskolan. Exempel med didaktiskt ledarskap, didaktiska nätverk och specialpedagogisk didaktik*. Studentlitteratur.
- Vedeler, L. (2009). *Social kompetens i barngrupper*. Gleerups.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsed*. Stockholm
- Winther Jørgensen, M., Phillips, L., & Torhell, S. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.

Wibeck, V., Abrant Dahlgren, M., & Öberg, G. (2007). Learning in focus groups: an analytical dimension for enhancing focus group research. *SAGE Publications*, 7(2), s. 249-267, DOI:10.1177/1468794107076023

Zakirova Engstrand, R. & Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), s. 170-179, DOI: 10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x

Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2018). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete* (Andra upplagan). Liber.

Åsberg, R., Hummerdahl, D., & Dekker, S. (2011). There are no qualitative methods – nor quantitative for that matter: the misleading rhetoric of the qualitative–quantitative argument. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 12(5), s. 408-415, DOI: 10.1080/1464536X.2011.559292

Öhman, M. (2016). *Samspelesbar och samtalsklar-om samtal i förskolan och skolan*. Liber.

Bilaga 1

Hej!

Jag läser sista terminen på specialpedagogutbildningen och skriver nu en magisteruppsats om barns möjlighet till subjektskapande i förskolan. Det är en studie om förskollärares förhållningssätt gällande barn som utmanas i det sociala samspelet. Jag ämnar samla in data till denna studie genom fokusgruppsintervjuer för att sedan sammanställa detta i en diskursanalys. Min ambition är att väcka en diskussion om hur vi i förskolan positionerar barn som utmanas i det sociala samspelet.

Intervjun kommer uppskattningsvis att ta en till två timmar för att tillräckligt med data skall samlas in. Jag hoppas att du vill vara en del av mitt arbete genom att bidra med tankar kring hur vi i förskolan skall tänka för att varje barn skall få bli ett subjekt och inta en identitetsposition barnet upplevs känna sig bekväm med. All information behandlas konfidentiellt och kommer efter avslutat arbete strimlas. Ni kan närsomhelst avbryta intervjun och meddela att ni inte längre vill medverka i studien.

Med vänlig hälsning

Sofia Idebäck

Bilaga 2

Vinjett 1

Ni har en barngrupp bestående av 18 barn i åldrarna 3-5 år. Efter frukost har ni vanligtvis en samling/morgonmöte där ni går igenom vilka som är på förskolan och vilka som är lediga/sjuka. Ni brukar även gå igenom vad som kommer hända under dagen. Denna stund kan ta alltifrån 10-20 minuter. Några (men speciellt ett barn) börjar ofta röra på sig, prata högt och får det specifika barnet inte den uppmärksamhet barnet upplevs ståva efter ”blir det stökigt”. Hur förhåller ni er till det här?

Vinjett 2

Två barn är mitt upp i en rollek och ett tredje barn närmar sig leken. De barn som är igång med sin lek uppmärksammar detta men fortsätter sin lek utan att bjuda in det tredje barnet. Barnet som inte blir inbjuden men inte heller avvisad frågar inte om det får vara med utan håller sig en bit ifrån och startar en egen ”bredvidlek”. Detta observeras av en förskollärare. Efter ett kort tag springer det tredje barnet fram till de som leker och tar några saker som verkar vara viktiga för den lek som pågår. När barnet ska springa iväg ställer sig ett av de lekande barnen i vägen vilket resulterar i att det barnet faller och börjar gråta. Hur tänker ni om det här?

Vinjett 3

På er förskola finns det en bygg och konstruktionsdel. Det är ofta ett barn som söker sig till denna del av förskolan och ni upplever att detta barn har ett stort intresse och kunskap kring just bygg och konstruktion. Barnet är ofta där utan en kompis. Berättelserna om barnet är tyvärr inte så positiva eftersom barnet ofta blir arg när byggen rasar eller rasas av ett alltför ivrigt barn som springer förbi. Barnet har en tendens att över lag bli arg när det inte blir riktigt som barnet verkar tänkt. Hur tänker ni kring det här?

Bilaga 3

Intervjuguide

När jag säger likvärdig förskola, vad tänker ni då?

Kan ni beskriva er miljö och material på förskolan och hur ni tänkte när ni utformade dessa.

Utgick ni ifrån tillgänglighet och delaktighet ur ett barnperspektiv?

När ni möter barn som upplevs ha utmaningar i det sociala samspelet, hur tänker ni då utifrån ett inkluderande/exkluderande begrepp?

Om ni hör att berättelser om ett visst barn inte är positiva, hur arbetar ni med det? Här tänker jag att det gäller både barn och kollegor.

När/om ni möter barn där ni märker att utmaningar finns i att läsa av sociala koder, hur tänker ni då? Vad för typ av anpassning känner ni är värdefull och varför?

Hur arbetar ni för att varje barn skall få inta en identitetsposition ni upplever att barnet strävar mot?