



Malmö högskola

Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Dragarbarn – för vems skull?

Peer effects in preschool matter

Marie Persson

Erika Nilsson

Specialpedagogexamen 90 hp
Slutseminarium 2017-01-12

Examinator: Lisa Hellström

Handledare: Olof Sandgren

Förord

Vi vill tacka pedagoger och barn på de båda förskolorna som har tagit sig tid till att vara involverade i vår undersökning. Ett stort tack till Olof Sandgren som har varit vår handledare och som har varit till stor hjälp för oss i vårt arbete. Dina snabba svar och tillgänglighet har varit värdefulla i vår process. Tack till Lisa Hellström för dina synpunkter på uppsatsen.

Insamlingen av empirin delade vi upp mellan oss, vi besökte en förskola var vid två tillfällen. Det vill säga att videoobservation, intervju av pedagoger och transkribering gjorde vi på vars ett håll. Allt annat arbete med uppsatsen har vi genomfört gemensamt.

Vi vill även rikta ett tack till dem vi har i vår närhet såsom familjen, kollegor och vår Basgrupp. Familjen - tack för att ni alltid är där med stöttande ord. Kollegor - för att ni trott på oss. Basgruppen – för att ni med er positiva anda, kloka tankar och stöttande ord har varit ett värdefullt bollplank för oss. Tillsammans har vi haft många glada skratt och vi hoppas på många fler!

Under vår process har vi ofta kommit tillbaka till ankan. Ankan som är lugn utanpå men har aktivt sprattlade ben under ytan – i vår profession som specialpedagoger tar med oss denna metafor i tankarna. Vi vill också tacka övriga kursledare under hela utbildningen för att vi fått ta del av er värdefulla kunskap.

Marie & Erika

Gruppgränd B, Orkanenbiblioteket

December 2016

Sammanfattning

Bakgrund

Syftet med undersökningen är att observera några samlingar på en integrerad förskoleavdelning för att se om det finns likheter och skillnader i bemötandet av dragarbarn jämfört med barn i behov av särskilt stöd. Undersökningen syftar också till att jämföra det bemötande dragarbarn får på en integrerad avdelning jämfört med barn med typisk utveckling på ordinarie avdelning. Den teori som undersökningen bygger på är sociokulturell teori (Vygotskij, sv. övers. 2001; Wood, Bruner & Ross, 1976; Säljö, 2014). Tidigare forskning kring kamrateffekter, samlingens betydelse samt språk ur ett sociokulturellt perspektiv. Det förväntade kunskapsbidraget är att ge underlag för diskussioner och reflektioner bland pedagoger kring barn med typisk utveckling, dragarbarn, i förhållande till barn i behov av särskilt stöd.

Metod

För att belysa fenomenet ur olika perspektiv har triangulering använts. Videoobservationer av två olika förskoleavdelningar samt ostrukturerade intervjuer med pedagoger utgör studiens empiri. Empirin analyseras kvantitativt och kvalitativt med ett hermeneutiskt angreppssätt där pendling mellan tidigare forskning och resultat har skett.

Resultat

Undersökningen visar att dragarbarnen i den integrerade gruppen hade signifikant färre turer än barnen med typisk utveckling i den ordinarie gruppen. Den visar även skillnader på samlingarnas upplägg och innehåll. Pedagogerna i den integrerade gruppen hade en större andel turer än pedagogen i den ordinarie gruppen vilket får konsekvenser för barnen. En slutsats är att pedagogerna i sin reflektion och planering kring samlingen bör ta hänsyn till alla barn, såväl dragarbarn som barn i behov av särskilt stöd. Syftet med samlingen bör tydliggöras för att få en bättre kvalitet på förskolorna. Undersökningen ger underlag för vidare reflektioner bland pedagoger under handledning där specialpedagogen har en viktig roll. Fokus för specialpedagogen blir en vidgat seende där alla barns rättigheter uppmärksammas.

Nyckelord: barn i behov av särskilt stöd, dragarbarn, inkludering/integrering, specialpedagogik, turtagning

Innehållsförteckning

INLEDNING	7
FORSKNINGSPROBLEMETS RELEVANS	7
SYFTE	9
PRECISERADE FRÅGESTÄLLNINGAR.....	9
DEFINITION AV CENTRALA BEGREPP	9
TEORETISK FÖRANKRING OCH TIDIGARE FORSKNING	12
VAD SÄGER FÖRSKOLANS LÄROPLAN OCH STYRDOKUMENT?	12
<i>Likvärdig förskoleverksamhet</i>	13
SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	13
<i>Språk ur ett sociokulturellt perspektiv – i förskolan</i>	14
INKLUDERING I FÖRSKOLA.....	16
SAMLING I FÖRSKOLAN	17
METOD	20
METODVAL	20
URVALSGRUPP	21
GENOMFÖRANDE	21
ANALYS OCH BEARBETNING	22
ETISKA ASPEKTER.....	23
RESULTAT	24
OBSERVATIONER	24
<i>Fördelning av turer under samlingen mellan pedagog, dragarbarn och barn i behov av stöd</i>	26
<i>Skillnader i antal turer mellan barn med typisk språkutveckling i ordinarie- respektive integrerad grupp.</i>	27
<i>Skillnader i pedagogernas kommunikation riktad till barn med olika språkliga förutsättningar</i>	27
DELANALYS OBSERVATIONER.....	27
INTERVJUER.....	28
<i>Samlingen</i>	28
<i>Barns olikheter och begreppet dragarbarn</i>	30
DELANALYS INTERVJUER.....	31
SAMMANFATTANDE ANALYS	32
DISKUSSION	34

RESULTATDISKUSSION	34
SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER	34
METODDISKUSSION	38
FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	39
REFERENSER	40
BILAGA 1 - INTERVJUGUIDE	44
BILAGA 2 - SAMTYCKESBLANKETT	45

Inledning

Pedagogers förhållningssätt har stor betydelse för att skapa förutsättningar för barns utveckling och lärande i förskolan. Den värdegrund och det förhållningssätt som pedagoger har syns i hur de bemöter barnen, men påverkar också hur verksamheten planeras och genomförs. Med ökad medvetenhet om hur och varför man agerar på de sätt man gör i olika situationer, kan man utvecklas i sin roll som pedagog och skapa en verksamhet som ser alla barn och ger alla möjlighet att utvecklas (Bygdeson-Larsson, 2010). Just därför anser vi att det är viktigt att titta på alla barns vardag i förskolan för att ge underlag för diskussioner och reflektioner bland pedagoger.

Våra erfarenheter från förskolan är att de barn som är tänkta som dragarbarn i en barngrupp på en integrerad förskoleavdelning, men även vissa barn i en vanlig barngrupp, får stå tillbaka för att pedagogernas uppmärksamhet riktas till barnen i behov av stöd. Detta vill vi titta närmare på för att ta reda på om vår upplevelse stämmer. Genom observationer på en integrerad förskoleavdelning och på en ordinarie förskoleavdelning kan vi studera dragarbarnens roll.

Det är positivt för barn i behov av stöd att det finns dragarbarn på en integrerad förskoleavdelning (Bruce, 2007; Bruce, Hansson & Nettelblatt, 2010). Studier visar dock att de positiva kamrateffekter som gynnar barnen i behov av stöd inte har någon tydlig påverkan på barnen med typisk utveckling, de som Bruce (1994) nämner som barn som draghjälp (Justice, Petscher, Schatschneider & Mashburn, 2011; Bruce, 2007; Bruce, Hansson & Nettelblatt, 2010). Kan det finnas någon skillnad i hur barnen blir bemötta på förskolan? Det resultat vi kommer att presentera ska inte ses som något som gäller alla barn och på alla förskolor, eftersom detta är beroende av kontexten. Vårt resultat kommer att visa på hur det ser ut i ett av många fall.

Forskningsproblemets relevans

Efter att ha studerat litteratur samt forskning visade det sig tidigt att frågan vi valt att undersöka är oerhört komplex. Det finns väldigt många aspekter som påverkar hur ett barns vardag i förskolan ser ut. Vi ser inte detta på något sätt som en studie där vi kan ta oss an hela det komplexa systemet men efter att ha diskuterat vårt forskningsproblem insåg vi att med en

relevant avgränsning har vi något som är viktigt att utforska, då det är en ständig fråga för många pedagoger ute i verksamheten. I vår kommande roll som specialpedagoger är detta även en viktig fråga för oss.

Syfte

Syftet med undersökningen är att observera några samlingar på en integrerad förskoleavdelning för att se om det finns likheter och skillnader i bemötandet av dragarbarn jämfört med barn i behov av särskilt stöd. Undersökningen syftar också till att jämföra det bemötande dragarbarn får på en integrerad avdelning jämfört med barn med typisk utveckling på ordinarie avdelning.

Preciserade frågeställningar

Hur fördelas antalet turer under samlingen mellan pedagoger, dragarbarn och barn i behov av stöd?

Finns det några skillnader i antal turer mellan barn med typisk språkutveckling på ordinarie avdelning och på integrerad avdelning?

Finns det någon skillnad i pedagogens kommunikation riktad till barn med olika språkliga förutsättningar?

Hur beskriver pedagogerna sin planering av samlingen och hur resonerar de om barns olikheter i sin planering av samlingen?

Definition av centrala begrepp

Barn i behov av särskilt stöd - Begreppet används för att beskriva barn som kan behöva stöd i sin utveckling med exempelvis motorik, tal-, språk- och kommunikationsförmåga eller koncentration men även barn med olika former av funktionsnedsättningar såsom rörelsehinder och syn- och hörselskador, neuropsykiatriska diagnoser eller någon form av utvecklingsstörning. Stödet är ett verktyg som anpassas efter varje barns specifika behov och ska i första hand ges i barnets naturliga miljö som till exempel i förskolan. I vår uppsats kommer vi att använda begreppet barn i behov av stöd för de barn som fått plats på en integrerad förskoleavdelning. I vår kvantitativa del kommer de dock anges som integrerade barn i diagrammen.

Bildstöd - Bilder som kompletterar det talade språket, bland annat för att beskriva vad som händer under dagen i exempelvis ett bildschema. Det är ett sätt att ge barnen stöd och underlätta i vardagen att ha bildstöd i många situationer. Bilderna minskar stressen och ökar chansen för barnen att förstå vad som förväntas av dem och då kan de tillgodogöra sig omvärlden. Vilket bildstödsmaterial man väljer måste anpassas till varje barn och vilken situation det gäller.

Bornholmsmodellen - Syftet med Bornholmsmodellen är att i lekens form träna och utveckla barns språkliga medvetenhet. Metoden är ett speciellt framtaget övningsmaterial som handlar om språklekar innan man börjar med läsinläringen. Materialet med språklekar passar såväl barn i förskolan, som barn i förskoleklass och elever i årskurs 1 (Lundberg, Rosenkvist & Järgård, 2009).

Dragarbarn - I en integrerad förskoleverksamhet agerar barn med typisk utveckling draghjälp åt barn i behov av särskilt stöd genom att inspirera och hjälpa dem till en bättre utveckling såväl socialt som språkligt. I vår uppsats använder vi begreppet dragarbarn för de barn som aktivt placerats på en integrerad förskoleavdelning för att vara draghjälp till barnen i behov av stöd.

Integrerad förskoleavdelning - Är en avdelning med färre antal barn där barn i behov av särskilt stöd är inkluderade med barn med typisk utveckling. I den inkluderande integreringen ligger demokratiska värden som social rättvisa och rätt till deltagande. Detta innebär att utifrån barnens bästa är det mest rättvist att barnet i fråga får delta i samma gemenskap oberoende av förutsättningar. Begreppet ska skiljas från segregering där man istället för att anpassa verksamheten efter barnet försöker anpassa barnet till verksamheten (Haug, 1998).

TAKK - Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation är en metod som innebär att man tecknar stödtecken samtidigt som man talar och som används som stöd framför allt till barn med bristande språkutveckling. Metoden kan vara till hjälp för alla barn (Heister Trygg, 2010).

Turtagning - Det sätt på vilket deltagare i ett samtal turas om att ha ordet, det vill säga rätten att yttra sig (Nationalencyklopedin, 2016). I bland annat kommunikation utövas turtagning genom att prata en i taget och kunna lyssna på varandra i ett samspel som pågår, att träna sig

på att vänta på sin tur och att visa hänsyn till varandra. När vi i resultatet nedan skriver om antal turer menar vi varje gång barn eller pedagog gör ett uttalande som en tur, oavsett deras syfte med uttalandet.

Teoretisk förankring och tidigare forskning

Här sammanfattas den teori och tidigare forskning inom området som har relevans för vår undersökning. Vi kommer också att klargöra begrepp som vi anser är viktiga för att kunna förstå och tolka resultatet.

Vad säger förskolans läroplan och styrdokument?

De flesta barn går på förskola i Sverige idag även om den är frivillig. Särlosningar är ovanliga och barn i behov av stöd är inkluderade i verksamheten (Lindqvist & Nilholm, 2013). Begreppet barn i behov av särskilt stöd är vanligt i svenska skolsammanhang. Begreppet är dock svårt att definiera och det finns många olika innebörder i olika kommuner. Barn i behov av stöd kan ses som ett brett samlingsbegrepp för barn som befinner sig i någon form av svårighet (Lindqvist, 2011). Flera lagar och förordningar har relevans för kommuners och förskolors arbete med barn i behov av särskilt stöd. I skollagens nionde paragraf kan vi läsa att:

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

Förskolans läroplan (Lpfö 98/16) beskriver strävansmål som förskolan ska arbeta mot. Dessa innehåller kunskaper och färdigheter som samhället vill överföra till nästa generation. Hur verksamheten ska organiseras och vilka arbetssätt som används överlämnas till respektive kommun att beskriva och utveckla. För att förskolan skall kunna tillgodose barnens behov av omsorg och en god pedagogisk verksamhet behöver barngruppen ha en lämplig sammansättning avseende storlek och barnens ålder. Förskolan behöver bra ledarskap och välutbildad personal, som har förmågan att samarbeta med alla barn samt kunna se, respektera och bemöta alla barns behov, så att de utvecklar självförtroende och tillit till den egna förmågan.

I förskolans läroplan syns detta tydligt och i den kan vi läsa att alla barn ska få förutsättningar att utvecklas så långt som möjligt:

Verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt. Personalens förmåga att förstå och samspela med barnet och få föräldrarnas förtroende är viktigt, så att vistelsen i förskolan blir ett positivt stöd för barn med svårigheter. Alla barn ska få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen. (Lpfö -98/16 Kap.1 s.5)

Likvärdig förskoleverksamhet

Skolinspektionen (2016) menar att det inte verkar finnas tydliga ställningstaganden kring vilka utgångspunkter eller metoder som ska användas för att försäkra sig om att resursfördelningen utgår från barns olika förutsättningar och behov. Detta behövs för att kommunerna ska kunna säkerställa en likvärdig utbildning för barn i förskolan. Vidare menar Skolinspektionen att resursfördelning efter barns olika behov och förutsättningar kräver ett medvetet arbete med metoder och en koppling till kunskap om vilka faktorer som kan påverka barns möjligheter att utvecklas. Vetenskapsrådet (2015) drar slutsatsen i sin forskningsöversikt att förskolans betydelse för barns lärande och utveckling på kort och lång sikt är relaterade till förskolans kvalitet. Alla barn ska erbjudas en förskola av hög kvalitet vilket är en av grundpelarna till förskolans likvärdighet. Vetenskapsrådet menar att likvärdighet inte innebär att alla barn ska erbjudas en likadan förskoleverksamhet. Det som menas med likvärdighet bör istället baseras på hur barns olika villkor kan mötas av en förskola där alla barn kan utnyttja sin potential.

Sociokulturellt perspektiv

Inom det sociokulturella perspektivet finns en gemensam syn på att lärande sker i en kontext och i samspel med omgivningen. Vygotskij (sv. övers. 2001) betraktade människors utveckling som en aktiv och konstruktiv process som bygger på både yttre och inre förutsättningar. Vygotskij studerade hur de sociala sammanhangen utvecklar barns språk och begreppsbildning och hur de genom att vara delaktiga i en gemensam kultur kan utvecklas. Vygotskij talade även om att barn internaliserar kunskap, det vill säga gör den omgivande kunskapen till sin egen, genom samspel med andra (Smidt, 2010). Mest känd är Vygotskij kanske för det han kallade den proximala utvecklingszonen. Den proximala utvecklingszonen är klyftan mellan vad barnet kan göra utan hjälp och vad det kan göra med hjälp (Smidt, 2010). Det vill säga att barnet lär genom samspel när utmaningen för lärande har en högre nivå än barnets nuvarande utvecklingsnivå.

Wood, Bruner och Ross (1976) menar också att det som barn kan göra med stöttning (scaffolding) i samarbete med andra, kommer det kunna göra själv imorgon. Säljö (2014) jämför scaffolding som vägräcket som håller barnet på vägbanan. Man hjälper barnet att strukturera problemet genom att fästa uppmärksamheten på var man kan börja och hur man ska fortsätta. Man bistår barnet med vad man kan kalla kommunikativa stöttor. Bruner (2002) menar att scaffolding kan ske både med hjälp av vuxna, men även via stöd av andra barn i en grupp som visar i praktiken. Situationer där den mer kompetente samhandlar och samtänker med den som utför en uppgift är effektiva lärandesituationer. Barnet får inte bara instruktioner utan får också insikt i vad en uppgift är och hur man kan tolka den. I situationer som dessa pågår en hög grad av kommunikativ och kognitiv koordination där barnets sätt att förstå uppgiften medieras genom den mer kompetentes handlingar (Säljö, 2014).

Språk ur ett sociokulturellt perspektiv – i förskolan

Grundläggande tankegångar inom den sociokulturella teoribildningen är alltså att kunskap skapas genom samspel med andra med hjälp av språk. Det är i förskoleåldern som barn erövrar den grundläggande språkliga strukturen, både när det gäller uttal, ordutveckling och satsbyggnad (Riddersporre & Bruce, 2016). Enligt Vygotskij (2001) är språkets primära funktion den kommunikativa funktionen, språket är alltså framförallt ett medel för social samvaro. Rubinstein Reich (1993) skriver att samtal i grupp under ledning av en vuxen är en viktig del i språkutvecklingen. Barn lär sig olika saker av samtal med vuxna och av samtal med andra barn.

Motorn till att lära sig språket kommer från en djupt förankrad önskan om att bli speglad och bekräftad av andra, och få dela sina upplevelser, känslor och erfarenheter (Bruce & Riddersporre, 2012). Grunden för den pragmatiska förmågan, att använda språket i social kommunikation, läggs långt före de strukturella aspekterna som uttal och ordutveckling (Bruce, Sventelius, Ivarsson & Svensson, 2016). Den sociala kommunikationen fortsätter att utvecklas under hela livet beroende på hur många och vilka sociala erfarenheter man får. Det handlar om att kunna ta andras perspektiv och att anpassa sig till andra, men också att lyssna och anknyta till vad andra säger och själv ta lagom stort utrymme. Det blir alltså förskolans uppgift att inspirera och väcka lusten till barns språkliga samspel.

I ett sociokulturellt perspektiv delas språk in i tre beståndsdelar: språkets utpekande funktion, språkets semiotiska funktion, och språkets retoriska funktion. Genom den utpekande funktionen kan vi peka ut och ge namn för olika saker i vår omgivning. Genom denna utpekande funktion kan vi göra våra medmänniskor uppmärksamma på inte bara ett objekt utan vad som väckte vårt intresse med just detta objekt (Säljö, 2014). Språkets semiotiska funktion handlar om hur betydelser uppfattas, och mening bildas, i kommunikativa situationer, dels i de tecken vi använder i skrivet och talat språk, dels hur de förekommer i andra sammanhang till exempel genom gester och bilder. Genom språkets retoriska funktion kan vi påverkas men även påverka andra (Säljö, 2014). Det är främst genom språket som kunskaper kan vandra från, till och mellan individer, och medieras, men språket kan bara begripas om orden som används betyder samma sak för dem som kommunicerar. Som vi tolkar Vygotskij (2001) är det som barnen uttrycker med sina kroppar viktigt, eftersom detta uttryck tillsammans med handlingar kan vara avsiktliga och bli en del av deras kommunikation med omgivningen, även om de inte är formade som ord. Bruce och Riddersporre (2012) menar att pedagoger som är medvetet närvarande i alla möten är oerhört betydelsefullt, men även att de lyssnar och försöker förstå vad barnet vill visa eller uttrycka och därigenom dela dess upplevelser. Det kräver att de är uppmärksamma, lyhörda och beredda på att förändra verksamheten.

Enligt Bruce (2014) är de enklaste och mest naturliga sätten att stimulera barn med språkliga och kommunikativa svårigheter samma som för barn i tidig språkutveckling. Det görs genom att utgå från vad barnet visar intresse för, bejaka och bekräfta vad barnet visar och försöker förmedla och samtidigt hjälpa barnet med den språkliga formen. Samspelet vilar på att den vuxne intar barnets perspektiv och försöker förstå vad barnet vill uttrycka samtidigt som hon eller han anpassar sitt språk och sin samtalsstil efter barnets förutsättningar.

Bruce, Hansson och Nettelbladt (2010) kommer i en studie fram till att barn med språkliga och kommunikativa svårigheter är betjänta av interaktion med kamrater i samma ålder, eftersom det både är utmanande och stimulerande. Deras studie visar även att interaktion med barn som är på samma språkliga nivå är viktig för barnens självförtroende, men mindre utmanande för dem. De positiva kamrateffekter som gynnar barnen i behov av stöd har dock inte någon tydlig påverkan på barnen med typisk utveckling, det vill säga dragarbarnen (Justice et al., 2011; Bruce et al., 2010).

Inkludering i förskola

Flera forskare lyfter fram inkluderingsbegreppet inom förskola och skola. Nilholm (2006) skriver att begreppet inkludering introducerades för att ge ett nytt perspektiv på hur skolan borde bemöta elever i behov av särskilt stöd. Nilholm menar att begreppet uppkom för att man ville markera att det är skolan och undervisningen som ska anpassas och inte tvärtom. Nilholm (2006) påpekar Salamancadeklarationens betydelse för inkluderingsbegreppets spridning internationellt. I den svenska översättningen av Salamancadeklarationen används ”integration” som översättning av ”inclusion”, vilket i efterhand kommit att uppfattas som en felöversättning. I Salamancadeklarationen (2/2006) står det att:

Undervisning av elever med behov av särskilt stöd bygger på den sunda pedagogikens väl beprövade principer som kan komma alla barn tillgodo. Den utgår från att alla skillnader människor emellan är normala och att inlärningen följaktligen måste anpassas till barnets behov snarare än att barnet skall formas i enlighet med i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur. En pedagogik som sätter barnet i centrum är till nytta för samtliga elever och, följaktligen, för hela samhället. (Svenska Unescorådet, 2/2006 s. 17)

Nilholm (2006) föredrar att använda inkludering framför alternativet inklusion eftersom inkludering i högre grad betecknar en process. Inkludering är alltså mer än en fysisk placering, det betecknar en process där barn känner sig delaktiga.

Nilholm (2006) menar att trots bevis för att inkludering i praktiken inte verka fungera särskilt bra i befintliga skolsystem, så kan man hävda att det inte beror på att principen om inkludering är fel utan att det är genomförandet som brister. Forskning som Lutz (2013) studerat pekar på positiva resultat för barn i behov av särskilt stöd som fått integreras och inkluderas i vanlig förskola. Placering i normalgrupp har visats ge positiva effekter för barnens utveckling och lärande enligt flera forskningsresultat (Lutz, 2013). Forskning visar också på hur separering av barn i specialskola och specialgrupp bidragit till stigmatisering och ett utpekande av avvikelser, en stämplingseffekt (Goffman & Matz, sv. övers. 2014).

Lutz (2009) redogör för en bred debatt som pågår idag om hur man kan se på begrepp som normalitet och avvikelse. Lutz skriver att normalitet istället för att ses som en brist hos individen, kan utgå ifrån en föreställning om att det är ett relativt begrepp som definieras i förhållande till den miljö som individen möter. Nilholm (2006) diskuterar framväxten av ett kritiskt perspektiv inom specialpedagogisk forskning. Nilholm anser att det kompensatoriska

perspektivet dominerar fortfarande och det kritiska perspektivet ska ses i kontrast till det. Inom det kompensatoriska perspektivet ses särskilda behov som en individuell egenskap och man förespråkar speciellt stöd till barnet snarare än inkluderande stöd. Ett kritiskt perspektiv innebär istället att svårigheterna hittas i faktorer utanför barnet (Nilholm, 2006). Tidigare fanns begreppet barn *med* behov av särskilt stöd men har under senare år övergått till barn *i* behov av stöd. Skälet att använda denna kategori istället är att den inte lägger problemet hos individen (Nilholm, 2012).

Palla (2009) poängterar att det måste finnas en ständig beredskap för förändring av verksamheten utifrån de barn som finns där. Den pedagogiska verksamheten ska inte anpassas efter något enskilt barn, några barn eller nästan alla barn, utan verksamheten ska anpassas efter alla barn. Enligt Palla (2009) har förskolan en tradition av att välkomna alla barn, oavsett förmåga, förutsättningar eller behov. Inkluderingsbegreppets betydelse för förskolan innebär att förskolan istället bör anpassas till att möta barn med olika förutsättningar.

Palla (2011) har undersökt hur förskolan ser på barn, och använder sig av begreppet den inkluderande förskolan. Hon skriver om hur diskurser och föreställningar som vi vuxna har om barn konstruerar olika bilder av barn. Dessa bilder används sedan som måttstockar för vad som kan ses som normalt eller avvikande. Palla dock menar att i förskolan som en inkluderande verksamhet behövs sätt organisera, kategorisera och ordna individerna för att kunna få verksamheten strukturerad och fungera för alla barn.

Samling i förskolan

Under hela förskolans historia har samlingen funnits och varit en tradition. Samlingen har förespråkats men samlingens betydelse och syfte har dock växlat genom åren (Rubenstein Reich, 1993). Samlingen har enligt de tillfrågade pedagogerna i Rubenstein Reichs (1993) avhandling i huvudsak tre funktioner. Samlingen ger struktur och ordning i arbetsdagen, den legitimerar yrkesrollen och den innebär att ta del i möte med andra. Dessa möten markerar en känsla av samhörighet och gemenskap och är ett tillfälle att framträda inför andra och få bekräftelse.

Formella samtal i förskolan benämns av en del forskare som språkspelet eller det pedagogiska spelet. Språkspelet kännetecknas enligt Rubenstein Reich (1993) av att pedagogen dominerar

samtalet både kvantitativt och kvalitativt. Pedagogens makt i samtalet yttrar sig, förutom att denne tar talutrymmet, i rätten att introducera nya ämnen, tolkningsföreträde och möjligheten att avbryta turer. Pedagogen ställer ofta ledande frågor till barnen med ifyllnadston, och barnen förväntas ge korta svar som pedagogerna sen värderar (Rubenstein Reich, 1993). Samlingen kan även vara en hård kamp om talutrymmet där den skickligaste eller mest högljudda blir en vinnare. Studier visar att det råder en ojämlikhet när det gäller att delta i de samtal som förekommer, några är aktiva medan andra sällan säger något (Williams, 2006). Riddersporre och Bruce (2016) menar att man måste vara medveten att det alltid är omsorgsgivarens ansvar att bekräfta barnet i alla dess försök, och att skapa positiva samspelssituationer där språkandet kan äga rum. Därför gäller det att barnet i förskolan erbjuds tillfällen att språka med andra, vuxna såväl som barn.

Bruce och Riddersporre (2012) menar att flera kärnämnen praktiseras under samlingen, till exempel sådant som kan relateras till förutsägbarhet och trygghet såsom att kunna orientera sig, minnas och uppleva förväntan. Men även många andra kärnkompetenser utmanas menar Bruce och Riddersporre (2012), exempelvis förmågan att rikta och hålla kvar uppmärksamhet, fokusera på något man inte själv valt, lyssna på andra, vänta på sin tur och förklara så att andra förstår. Under senare år har samlingen dock blivit kritiskt granskad och ifrågasatt bland annat för att den i hög grad är vuxenstyrd och lämnar lite utrymme åt barns medbestämmande och delaktighet. Åberg och Lenz Taguchi (2005) menar att det är väsentligt att reflektera över samlingen och ställa sig frågan vem samlingen är till för. Pedagogerna Åberg insåg att hon satt fast i gamla rutiner när hon dokumenterat samlingen. Pedagogerna genomförde sitt planerade innehåll för samlingen, den följde ett visst mönster och de hade ett vuxenperspektiv över vad som skulle ske. Barnens tankar och synpunkter tog de ingen hänsyn till, även om barnen uttryckte dem ofta. Pedagogerna ansåg att när samlingarna inte fungerade så var orsaken barnens fel. Vid en träff med sitt nätverk tog de upp till diskussion frågor om vem som samlingen var till för och vilket syfte de hade med samlingen. Samlingen var en av många rutiner på förskolan. Pedagogerna hade inte reflekterat tidigare över vad som hade hänt under samlingen utan gick bara vidare. Pedagogerna började använda samlingen som ett etiskt och demokratiskt verktyg genom att barnen fick ansvara och blev delaktiga i vad samlingen skulle innehålla. Samlingen delades upp i smågrupper enligt barnens förslag och pedagogerna började fundera över om det var viktigt att alla barn behövde delta i samlingarna, om det inte borde vara barnens intresse som skulle styra. Barnen blev bättre på att lyssna, ställa frågor och att diskutera och de blev mer entusiastiska över att ha samling (Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

Arbetsättet som Åberg och Lenz Taguchi (2005) beskriver där reflektion och barns delaktighet är en viktig del som tydligt kan kopplas till förskolans läroplan (Lpfö 98/16). Det är när barnen är delaktiga i valet av samlingens innehåll som den blir meningsfull för dem. Relationen mellan barn och pedagoger handlar bland annat om en önskan att lyssna och bli lyssnad till. Det är först då barnen, men även de vuxna, kan hitta och få tillgång till lusten och motivationen (Riddersporre & Bruce, 2016).

Metod

I denna del argumenterar vi kring vårt val av forskningsansats och metod, vi beskriver även hur undersökningen är gjord. Avslutningsvis reflekterar vi kring tillförlitlighet och etik.

Metodval

Undersökningen har vi valt att göra med en kvalitativ och kvantitativ ansats. Vi kombinerar kvantitativ och kvalitativ analys för att både jämföra och på djupet förstå eventuella skillnader mellan de båda avdelningarna. Enligt Bryman (2011) är kvalitativa och kvantitativa metoder ett sätt att klassificera olika tillvägagångssätt inom samhällsvetenskaplig forskning. Han menar att den kvantitativa forskningsstrategin har tyngdpunkt på att pröva teorier och hypoteser med olika beräkningar. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) menar att resultaten av kvalitativ forskning kan sägas gå på djupet och oftast innefattar en specifik miljö eller ett specifikt förhållande samt en mindre undersökningsgrupp. Enligt dem bygger kvalitativ forskning på att vi genom språket ska ta del av varandras inre världar och språket är därför en förutsättning för forskningsprocessen. Vi har använt ett hermeneutiskt angreppssätt där vi har pendlat mellan resultat och tidigare forskning och gjort vår tolkning utifrån dem. Hermeneutik innebär att forskaren som analyserar och tolkar sitt inhämtade underlag ska få fram deltagarnas intentioner med till exempel samlingens genomförande utifrån det perspektiv som deltagarna har i verksamheten (Bryman, 2011).

Metoden vi har valt att använda är videoobservation eftersom den kan ge oss ett bra underlag för att kunna göra de jämförelser vi är intresserade av och för att titta närmre på interaktion och kommunikativa initiativ, både kvantitativt och kvalitativt. Det blir också lättare att synliggöra detaljer och händelser genom att man kan se observationerna flera gånger om och det ger oss också möjlighet att analysera materialet ur flera olika synvinklar. I en videosekvens kan vi höra och se interaktionen mellan pedagog-barn samt mellan barn-barn och pedagog-pedagog. Månsson (2000) menar i sin avhandling att videoobservationer gör det möjligt att observera hela skeenden och fånga verbal och icke verbal aktivitet. Genom att vi tittar på inspelningarna tillsammans kan det erbjuda alternativa analytiska tolkningar.

Det finns en del begränsningar som bör beaktas när man använder sig av videokamera. Bjørndal (2005) påpekar att begränsningarna kan handla om var videokameran placeras, hur

den används under observationerna och hur ljudet och ljuset registreras. Ytterligare en nackdel är att barnen och pedagoger blir medvetna om kameran eftersom den är synlig och ovanligt inslag i verksamheten.

Vi genomför även korta ostrukturerade intervjuer (se bilaga 1) med ansvarig pedagog för samlingen för att få ta del av deras erfarenheter och tankar kring samlingen och förtydliga syftet i den aktivitet de genomfört. Det finns många olika former av intervjuer som kan användas beroende på vilket syfte forskningen har. I vår undersökning vill vi främst komplettera det vi sett i observationerna och få fram pedagogernas syfte och tanke med samlingen och barns olikheter, vi anser då att ostrukturerade intervjuer är en god metod för att nå vårt syfte. När vi använder flera metoder, så kallad triangulering, får vi en bredare belysning och en ökad trovärdighet (Bryman, 2011).

Urvalsgrupp

Vår urvalsgrupp innefattar två förskolor i två olika kommuner. På avdelningarna går tolv barn i åldrarna tre till fem år. Den ena avdelningen är en integrerad verksamhet där fyra av barnen har konstaterade särskilda behov. Barnen har språkstörning, autismspektrum samt andra neuropsykiatriska svårigheter och fysiska funktionshinder. Den andra deltagande avdelningen är en ordinarie förskoleverksamhet och utgör jämförelseavdelning i undersökningen. Den ordinarie verksamheten har en Reggio Emilia-inspirerad pedagogik. För att kunna göra en jämförande undersökning fick vi utgå från antalet barn på den integrerade avdelningen och därefter leta upp en jämförelseavdelning. Underlaget var därför begränsat då mindre grupper är svåra att hitta. Den integrerade avdelningen är sedan tidigare känd för oss.

I undersökningen intervjuas även de pedagoger som håller i samlingarna. Pedagogerna på båda förskolorna har olika utbildning och yrkeslivserfarenhet och därmed olika kunskaper och erfarenheter med sig. Pedagogerna på den integrerade avdelningen har specifik utbildning för att kunna möta barn med behov av särskilt stöd såsom TAKK och bildstöd som används flitigt i verksamheten.

Genomförande

Vi inledde med att besöka förskolorna för att dela ut samtyckesblankett till föräldrarna men även för att inhämta samtycke från pedagogerna (se bilaga 2). När alla samtyckesblanketter

samlats in besökte vi förskolorna för att genomföra videoobservationer. På de båda avdelningarna var det endast ett barn som inte fick lov att filmas. Detta löste vi genom att barnet var utanför bild under filmningssekvensen men barnet deltog i samlingen. Om flera barn inte hade fått delta hade vi fått välja en annan avdelning.

Pedagogerna kände från början inte till våra intentioner med undersökningen. De fick endast reda på att vi skulle studera interaktionen i allmänhet på samlingen. Detta för att de inte skulle förändra sitt sätt att agera i förhållande till dragarbarnen.

Filmningen av samlingssituationerna delade vi upp mellan oss, dels för att spara tid men även för att minska påverkans effekten av vår närvaro i barngruppen. Vi lämnade rummet för att påverka situationen så minimalt som möjligt. Vi spelade in två samlingssituationer på varje avdelning för att få hanterbar mängd empiriskt material.

Efter samlingarna intervjuade vi kort pedagogerna kring syftet med samlingen, kring hur de upplevde att den gått. Efter sista samlingen berättade vi även hela syftet med våra besök och bad dem svara på hur de ser på barns olikheter. Pedagogerna i den ordinarie gruppen intervjuades ensam medan de på den integrerade gruppen intervjuades tillsammans vilket kan göra att resultatet från intervjuerna kan påverkas något. Intervjuerna spelades in med hjälp av mobiltelefon.

Analys och bearbetning

För att kunna tolka det som sker under våra observationer har vi valt ett sociokulturellt perspektiv. Med videokamerans hjälp hade vi möjlighet att upprepade gånger se det inspelade materialet. Vi tittade på det inspelade materialet och detaljstuderade barnens och pedagogernas interaktion och antecknade under tiden det vi såg. Vi fick också möjlighet att tolka och se materialet tillsammans med vår handledare. Filmerna transkriberades och interaktionen med verbal och icke-verbal kommunikation analyserades genom att vi skrev upp alla turer i en frekvenstabell i Excel. Vi räknade alla verbala uttalanden samt kommunikation via tecken och bildstöd som turer. Alla initiativ till kommunikation har räknats som en tur, även de där barn pratat utan att de blivit inbjudna till samtal. Vi undersökte om det fanns skillnader mellan grupperna avseende interaktionsmönster, mätt i antal turer, genom t-test i SPSS men även genom att kvalitativt tolka filmerna. För att kunna göra jämförbara

beräkningar valde vi att korta ner alla samlingar till tio minuter för att tidsaspekten inte skulle påverka resultatet.

De inspelade intervjuvaren transkriberades och pedagogernas olika svar jämfördes för att synliggöra skillnader och likheter mellan de olika verksamheterna. Resultaten från intervjuerna har sedan tolkats i förhållande till det vi sett under observationerna och teorin.

Etiska aspekter

I undersökningen finns en skyldighet att informera om de etiska principer som ska följas vid humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2002). Fyra principer som gäller för svensk forskning är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa krav ställs för att skydda de personer som deltar i en undersökning (Bryman, 2011). Inför genomförandet av vår undersökning informerades deltagarna via en samtyckesblankett om syftet med och uppläggningsen av studien. Via blanketten informerade vi föräldrarna om att det råder full konfidentialitet och att deltagarnas identitet inte på något vis kommer att röjas i vår rapport. Vidare informerade vi om hur vi skulle använda inspelningarna. Pedagogerna som deltar har gett ett muntligt samtycke till deltagandet. Med hänsyn till detta anser vi att vi väl har uppfyllt Vetenskapsrådets (2002) etikregler för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. Då observationen sker med videokamera kan det upplevas mycket avslöjande därför har vi gjort de utvalda förskolorna och deltagare så svår identifierbara som möjligt med fingerade namn. Undersökningen är gjord i en miljö som är känd för oss. Vår erfarenhet av förskolan som verksamhet har varit en tillgång vid undersökningen eftersom den har hjälpt oss att förstå den miljö vi befinner oss i och minskat den kulturella distansen vilket annars kan utgöra ett hinder för tolkningen enligt Westlund (2015). Att vi till viss del är bekanta med den ena förskolan kan påverka vår förförståelse och tolkning av deras verksamhet.

Resultat

Här redogör vi för resultatet från den insamlade empirin. Först presenteras resultatet från observationerna utifrån våra preciserade frågeställningar med en kortfattad tillhörande delanalys. Därefter presenteras resultat och delanalys kring intervjuerna. En mer djupgående sammanfattande analys avslutar avsnittet.

Observationer

Samlingarna i de olika grupperna skiljer sig åt. Dels genom att endast en pedagog medverkar i samlingen i den ordinarie gruppen medan tre pedagoger medverkar i den integrerade gruppen. Tabell 1 nedan visar samlingarnas längd samt hur många barn och pedagoger som deltog.

	Integrerad 1	Integrerad 2	Ordinarie 1	Ordinarie 2
Längd	13 min	14 min	20 min	11 min
Barnantal	10	8	9	7
varav barn med resursplats	2	2	0	0
Pedagoger	3	3	1	1

Tabell 1. Samlingarnas längd samt antal barn och pedagoger i de undersökta förskolegrupperna.

Annat som också skiljer sig åt är att de i den integrerade gruppen använder TAKK och bildstöd. Tabell 2 nedan visar antalet turer i de olika samlingarna fördelade mellan dragarbarn, barn i behov av stöd och pedagoger. Tal innebär att endast verbal kommunikation har skett. Tal + TAKK ska tolkas som att både verbal- och teckenkommunikation har skett samtidigt från en och samma kommunikator. TAKK + bildstöd innebär att en helt ordlös kommunikation har skett med både tecken och bilder.

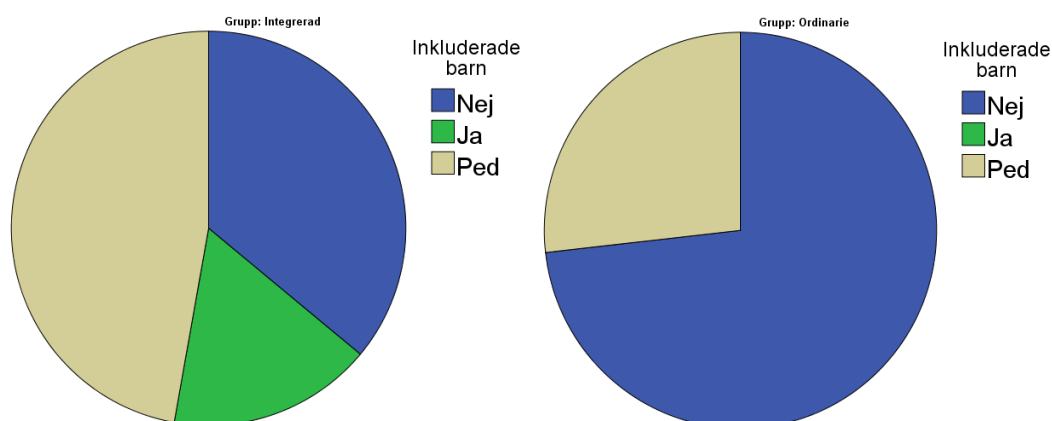
Antal turer under 10 min:	Integrerad 1	Integrerad 2	Ordinarie 1	Ordinarie 2
Dragarbarn - tal	76	81	281	192
Dragarbarn - tal+TAKK	42	36	-	-
Barn i behov av stöd - tal	17	81	-	-
Barn i behov av stöd - tal+TAKK	8	6	-	-
Barn i behov av stöd - TAKK+bildstöd	17	-	-	-
Pedagoger - tal	55	70	63	48
Pedagoger - TAKK+tal	51	55	-	-
Pedagoger - TAKK+bildstöd	26	-	-	-

Tabell 2. Antal turer i de olika samlingarna fördelade mellan dragarbarn, barn i behov av stöd och pedagoger.

Fördelning av turer under samlingen mellan pedagog, dragarbarn och barn i behov av stöd

Samling 1

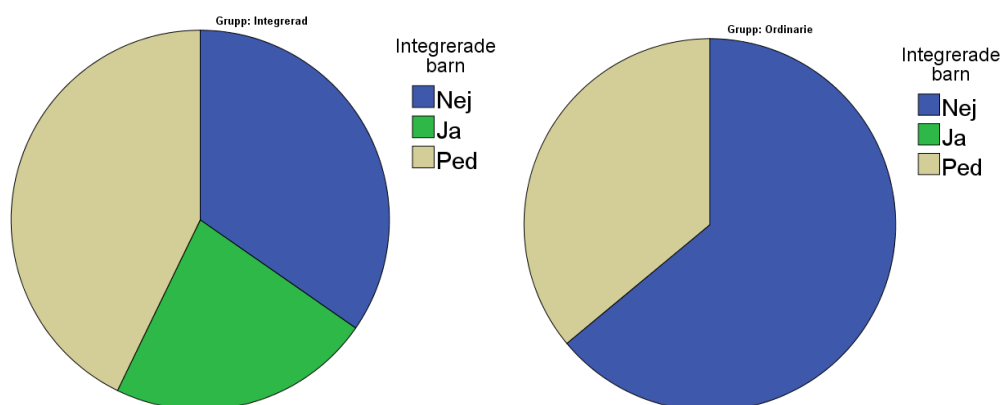
I den ordinarie gruppen stod barnen för en större del av turerna jämfört med pedagogen, till skillnad från i andra gruppen där pedagogen stod för nästan hälften av turerna i samlingen. Dragarbarnen står relativt sett för en mindre andel turer än de borde givet sitt antal på samlingen i den integrerade gruppen än barnen i behov av stöd.



Figur 1. Fördelning av turer mellan pedagog och barn i samling 1.

Samling 2

I samling 2 var skillnaden inte lika stor mellan pedagogernas talutrymme i de olika grupperna. Barnen i behov av stöd har i denna samling ännu större andel turer än dragarbarnen i förhållandet till antalet barn.



Figur 2. Fördelning av turer mellan pedagog och barn i samling 2.

Skillnader i antal turer mellan barn med typisk språkutveckling i ordinarie- respektive integrerad grupp

Med ett t-test för oberoende urval jämfördes antal turer för barn med typisk språkutveckling, dragarbarn, mellan ordinarie förskolegrupp och integrerad grupp, under tio minuter av samlingarna. Under de första tio minuterna i samling 1 fanns en signifikant skillnad i antal turer mellan barnen i ordinarie förskolegrupp ($M = 31,22$, $SD = 8,64$) och dragarbarnen i den integrerade gruppen ($M = 10,86$, $SD = 7,15$; $t(14) = 5,028$, $p < 0,001$). Under de första tio minuterna av samling 2 fanns någon signifikant skillnad mellan barnen i ordinarie förskolegruppen ($M = 27,43$, $SD = 8,00$) och dragarbarnen i den integrerade gruppen ($M = 18,29$, $SD = 13,82$; $t(12) = 1,515$, $p = 0,156$).

Medelvärdena av antalet turer för barnen med typisk språkutveckling jämförs i T-testet. Det visade sig att det finns en signifikant skillnad i antalet turer mellan barnen i den ordinarie gruppen och dragarbarnen i den integrerade gruppen under samling 1. Under samling 2 fanns någon signifikant skillnad i antalet turer mellan barnen i ordinarie gruppen och dragarbarnen i den integrerade gruppen.

Skillnader i pedagogernas kommunikation riktad till barn med olika språkliga förutsättningar

Pedagogerna i den integrerade gruppen använder både TAKK och bildstöd utöver det talade språket vilket gör att tempot på deras samlingar blir något långsammare för att alla ska hinna med att ta in informationen. Pedagogerna har även en bestämd placering bredvid barnen i behov av stöd i den integrerade gruppen för att de ska kunna stötta upp i kommunikationen med bildstöd.

Inspelningen visade på skillnader i barnens beteende under samlingarna i de olika grupperna. I den ordinarie gruppen ser samlingen mer aktiv och lustfylld ut, utifrån hur barnen agerar. På den integrerade avdelningen är samlingen mer allvarsam och tempot långsammare.

Delanalys observationer

Barnen på den ordinarie avdelningen står för signifikant fler turer än dragarbarnen i den integrerade gruppen i samling 1. Dessutom står de tillsammans för större andel turer än pedagogen under samling 1. Andelen turer för dragarbarnen i relation till pedagogen i integrerade gruppen var mindre än för barnen i ordinarie gruppen under samling 1.

Pedagogerna står för fler turer i den integrerade gruppen än i ordinarie gruppen. Något som kan påverka detta resultat är att det på samlingarna i den integrerade gruppen finns tre pedagoger jämfört med en pedagog i den ordinarie gruppen.

Något att anmärka på är att pedagoger och barn i den integrerade gruppen använder både talat språk, TAKK och bildstöd vilket kan påverka fördelningen av antal turer. Pedagogernas placering, under samlingarna, i förhållande till barnen i behov av stöd i den integrerade gruppen kan inverka på antalet kommunikativa initiativ.

Intervjuer

I intervjuerna utgick vi från tre enkla frågeställningar och pedagogerna fick utrymme att fritt berätta om sina tankar kring syftet med samlingarna samt kring barns olikheter. Här presenteras deras tankar uppdelade under rubrikerna samlingen och barns olikheter och begreppet dragarbarnen.

Samlingen

Pedagogen i den ordinarie gruppen upplevde att de samlingar vi observerat var typiska för de hon brukar ha, så när som på att hon brukar använda whiteboardtavlan på väggen mer för att skriva. Hon berättar att hon arbetar med Bornholmsmodellen. Syftet med samlingen var att arbeta med barnens språkliga medvetenhet. Hon berättar att hon fått beröm från specialpedagog när hon arbetat liknande med tidigare grupper:

Ja, alltså jag tror den är, jag har fått mycket, innan när jag jobbade med de större så hade vi en del som hade vissa ord, bokstäver som de utslöt, alltså, och vi... Där var speciellt en mamma som var jätteglad att vi jobbade med Bornholm, hon kom tillbaka till logoped så behövde de inte gå dit mer, det hade hänt så mycket. Det är ju ofta de, Bornholm har ju oftast de här som de inte kan F och S och jobbar mycket med det. (Pedagog, ordinarie avdelning)

Hon berättar att hon försöker ge alla barn utrymme på samlingen. Hon har en medveten tanke kring att alla barn ska vara delaktiga men utan press. Under observationen såg vi att det fanns barn i den ordinarie gruppen som inte var så delaktiga under samlingen och hon pratar även kring det under intervjun:

Jag tyckte det gick rätt så bra. Jag har en kille här som är lite, men han var faktiskt väldigt med idag. Och jag blir så glad när han då säger något för då förstår jag att han har förstått, att det har gått in ändå fast jag inte har trott att det gör det det, det är skönt. (Pedagog, ordinarie avdelning)

Pedagogerna i den integrerade gruppen upplever att barngruppens olikheter tvingar dem till att förändra syftet med samlingen. Syftet med samlingen just nu är att samlas och skapa en gruppgemenskap. De diskuterar i arbetslaget mycket om samlingen bland annat om TAKK och dess funktion, samlingens längd, genomförande och att lärande ska ske i grupperna efter samlingen.

Ja, det tycker jag att i en samling är ju just dialogen eller samtalet med barnet som är det viktiga här i en samling att det ger en möjlighet till det men den möjligheten får man i så många andra situationer. Många gånger under dagen har vi möjligheten tex i matsituationerna när vi bara sitter fyra barn då sker det ju mycket samtal och alla har kanske möjlighet, utrymme och så. Jag tror vi är rätt duktiga på att ta till vara på tiden. (Pedagog 1, integrerad avdelning)

Men det tror jag absolut, men jag känner att man kan alltid bli bättre. Det kan även skifta från dag till dag och till situation till situation. (Pedagog 2, integrerad avdelning)

Samlingen förändras efter barngruppen, olikheterna gör att samlingen behöver anpassas efter varje individ i den integrerade gruppen.

...just samlingen ska vara mycket kortare, man hälsar och man ser över vem är här, vem är inte här, vem är hemma och lite sådana grejer sen äta frukt och sen är det färdigt just för att det ska bara vara en samlingsstund och sen tar man allt annat (Pedagog 1, integrerad avdelning).

...vi hade ganska mycket längre samlingar och som denna gruppen är nu så passar inte det alls så då sa vi det att nu måste vi tänka om och så sa vi det att nu drar vi ner dem till korta samlingar och så delar vi upp barnen i mycket mindre grupper då och gör andra aktiviteterna i de grupperna istället för att ta... (Pedagog 2, integrerad avdelning)

Pedagogerna på den integrerade avdelningen resonerade även under intervjun kring varför ett av barnen i behov av stöd tog mycket plats under samlingen vi observerat

I: Vi tittade på turer alltså generellt för det var det vi ville titta på och pedagogerna tar ju mycket talutrymme det är ju för att man har samlingen och så men faktum är när man tittar på det så tog faktiskt barn med behov av särskilt stöd tog dubbelt så mycket plats. Det kan bli så utan att man tänker på det är det alltid så tänker man då...

P1: Alltså jag tror att det har inte alltid varit så nu om vi ska prata så, så har det varit precis tvärt om tidigare och tror att vi har blivit lite så har det varit att de barnen har inte tagit någon plats alls så det är ett av de barnen som vi har lyft fram. Vi har funderat mycket kring där vi försöker bjuda in och ge, det är säkert ett resultat av det. Det är faktiskt lite roligt när du säger det och att det faktiskt har gett effekt. För det har varit tvärtom tidigare men samtidigt blir jag lite bekymrad för samtidigt ska det inte vara så. Det ska ju inte vara att han.

I: Det blir kanske en skev bild då jag bara filmade två gånger.

P2: Det ger ändå intressant information till oss.

P1: Det är ju inte meningen bara för att man att han behövde det så ska han inte ta över för den andre, det är det jag menar med balansgång det är ju jätteviktigt.

(Intervju på integrerad avdelning med pedagog 1 och 2)

Barns olikheter och begreppet dragarbarn

Pedagogerna i den integrerade gruppen vill inte kalla barnen med typisk utveckling för dragarbarn utan föredrar att säga inspirerande och drivande barn. Nedan benämns intervjuaren för I.

I: Ni kanske inte kallar det dragarbarn?

P1: Nä, jag gillar inte riktigt det ordet eller uttrycket, nä nä jag gillar inte det uttrycket.

P2: Nä det är mer inspirerande och drivande barn, som jag brukar uttrycka det

I: Hur ser ni på dem och deras roll?

P1: Det är som vi sa det kan vara både, det är positivt i sig men samtidigt kan man inte bara ge dem hela utrymmet det är viktigt att de också... Vill någon annan måste samtidigt någon annan få lov så att det blir det här istället.

(Intervju på integrerad avdelning med pedagog 1 och 2)

De resonerar även över barnens möjligheter till att kunna komma till tals under samlingen och hur deras olikheter kan påverka det.

Vi försöker fördela talet och dess talutrymme, vissa tar ju mycket plats och vissa inte, men det är ju klart att det beror ju på spridningen men även intresset i sig så vi försöker ju lyfta dem som inte tar den platsen och ge dem den och samtidigt som de andra ska få plats men ändå ska de andra få sin plats så måste de andra ge de andra lite plats (Pedagog 1, integrerad avdelning).

Pedagogen i den ordinarie gruppen använder inte begreppet dragarbarn men vi pratade kring begreppet under intervjun. Vi tolkar hennes svar som att hon ser på barnens olika roller ur perspektivet att det finns barn som tar mycket plats i förhållande till andra barn. Hon resonerar kring sin egen roll i förhållande till dem:

Nu var inte han här men han blir frustrerad när andra skriker rakt ut för då får inte han. Han känner att han inte får. Det är därför jag ibland delar upp, att nu är det din tur att svara. För att de ska känna att de får svara också men just när alla får svara då är där vissa som känner att då får inte de. Sen känner jag ju också att de som kan ska ju också få svara. Därför är det bra att man som pedagog skiftar lite och gör lite olika. Så känner man att alla får en chans nån gång. Sen blir ju vissa, jag vet ju att de kan men när all uppmärksamhet kommer på dem så finns det inte på något vis. Att man verkligen har uppmärksamhet på det.

(Pedagog, ordinarie avdelning).

Delanalys intervjuer

På den integrerade avdelningen lägger pedagogerna fokus på att samlingen ska vara en stund för att skapa en grupp känsla. På samlingen ges även tillfälle att utöva TAKK, med vanligt förekommande tecken, i samband med en fruktstund. Samlingen avslutas med att de delar upp sig i små grupper. Pedagogerna reflekterar och resonerar kring samlingen och dess funktion under avdelningens planering. Detta på grund av barnens olika utvecklingsnivåer och behov, enligt pedagogerna. Pedagogerna menar att det finns många andra situationer i det dagliga som till exempel grupper, matsituationer och lek där det finns utrymmer för kommunikation mellan dragarbarn och barn i behov av särskilt stöd. Pedagog 2 menar att de alltid kan bli bättre på att skapa dessa möjligheter till samtal.

Begreppet dragarbarn är något som inte pedagogerna använder sig av eftersom de inte tycker om det uttrycket. Pedagogerna anser att barnens olikheter styr hur mycket talutrymme som de ska ges då de styr över talutrymmet.

På den ordinarie avdelningen är pedagogens fokus däremot på lärande, språkutveckling genom Bornholmsmodellen, under samlingen. Pedagogen uttrycker att hon medvetet vill få alla barn att komma till tals under samlingen. Hon resonerar kring svårigheterna kring detta då det alltid finns barn som tar mer talutrymme än andra. Hon har inte tidigare mött begreppet dragarbarn.

Sammanfattande analys

Resultatet visar på skillnader i antalet turer genom att barnen i den ordinarie gruppen får signifikant fler kommunikationsmöjligheter och därmed mer utrymme jämfört med de jämnåriga dragarbarnen på den integrerade avdelningen.

Resultatet visar att pedagogerna och barn i behov av stöd tar mer talutrymme än dragarbarnen i den integrerade gruppen i båda samlingarna. Pedagogerna uttrycker att de medvetet vill att barnen i behov av stöd ska uppmuntras till mer kommunikation på olika sätt genom tal, TAKK och bildstöd. Studier visar dock att det råder en ojämlikhet när det gäller att delta i de samtal som förekommer, några är aktiva medan andra sällan säger något (Williams, 2006). Bruce, Hansson och Nettelbladts (2010) studie visar att barn med språkliga svårigheter behöver språkliga förebilder. Det observationerna visar är att dragarbarnen inte används som förebilder på det sätt som det är tänkt. Alla pedagoger säger att det är viktigt att ha en överblick som pedagog för att ge alla barn utrymme att komma till tals under samlingarna dock visar observationerna att turerna är ojämnt fördelade. Under intervjun reflekterade pedagogerna på den integrerade avdelningen kring att de kan skapa andra möjligheter för kommunikation vid andra tillfällen är just samlingen.

Skillnader i samlingarnas upplägg och innehåll gör att det finns olikheter i hur samlingarna kan uppfattas. Pedagogerna på den integrerade avdelningen anger att barnens olikheter skapar ett behov att förändra samlingens syfte och innehåll och de vill öka användandet av TAKK. Enligt Heister Trygg (2010) blir samlingen långsammare när man använder TAKK, vilket underlättar för barnen. Tecken dämpar den vuxnes tal flöde. Den som tecknar och talar sänker automatiskt tempot och förenklar sitt språk genom att bara framhäva de viktigaste orden. Det finns också skillnader i antalet pedagoger mellan de olika avdelningarna vilket kan göra att resultatet av pedagogernas antal turer är fler på den integrerade avdelningen än den ordinarie avdelningen. Rubenstein Reich (1993) menar att pedagoger oftast dominerar samtalet i samlingen, det på grund av att pedagogens makt yttrar sig genom att de tar talutrymmet och har rätten att avbryta samtal. Det kan även påverka antalet turer barnen gör. Samtidigt menar Bruce och Riddersporre (2012) att flera kärnkompetenser utmanas i samlingen exempelvis förmågan att rikta och hålla kvar uppmärksamhet, fokusera på något man inte själv valt, lyssna på andra, vänta på sin tur och förklara så att andra förstår.

Samlingarna har olika syften, i den integrerade gruppen är syftet att skapa grupp känsla, använda TAKK och att äta frukt. Pedagogerna i Rubenstein Reichs (1993) studie ansåg även de att det är ett viktigt syfte med samhörighet och gemenskap. Frukstunden tog en stor del av tiden under samlingen i den integrerade gruppen och barnen fick vänta länge på sin tur. Detta kan ha påverkat barnens upplevelse av samlingen. Syftet i den ordinarie gruppen är att arbeta med barnens språkutveckling. Observationen visade att pedagogen ställde många frågor som krävde svar vilket kan ha gett barnen tillgång till mer talutrymme och gett dem en känsla av delaktighet.

Diskussion

Här kommer vi att återkoppla till uppsatsens titel och diskutera för vems skull dragarbarnen är placerade på den integrerade avdelningen. Vi kommer att analysera, diskutera och kritiskt reflektera över studiens resultat och ge förslag till vidare forskning, vi kommer även att diskutera vårt val av metod ur ett kritiskt perspektiv.

Resultatdiskussion

Den ursprungliga tanken när den integrerade verksamheten startades, i den undersökta kommunen, var att barnen i behov av stöd skulle ha nytta av dragarbarnens språkliga förmåga och sociala kompetenser som stimulerande och inspirerande lekkamrater. Som vi sett har studier visat att det ger positiva effekter för barn i behov av stöd att inkluderas med dragarbarn (Bruce et al., 2010). Därför finns det belägg att ur barnen i särskilt behovs perspektiv att aktivt placera dragarbarn med barn i behov av särskilt stöd. Ur ett sociokulturellt perspektiv är det också viktigt då lärande sker i samspel med andra. Dragarbarnen kan fungera som viktiga stöttor, scaffolding, för barnen i behov av stöd i olika situationer i verksamheten (Bruner, 2002). Vi anser att det även är viktigt att se på verksamheten ur dragarbarnens synvinkel. Dragarbarnen behöver för att utvecklas även de utmaningar och stöttning i sitt lärande för att känna stimulans och lust till att lära. Här vill vi knyta an till vår titel där vi reflekterar över för vems skull dragarbarnen är där, är det för deras egen skull? Som det står i förskolans läroplan (Lpfö 98/16) ska förskolan anpassas alla barn och de barn som behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt. Resultatet i vår undersökning ger antydningar om att dragarbarn i inkluderad verksamhet faktiskt inte får den plats som de kanske behöver jämfört med barn placerade i ordinarie verksamhet. Frågan är oerhört komplex och är ur en etisk synvinkel svår att behandla men samtidigt viktig att ta hänsyn till i verksamheterna.

Pedagogerna i den integrerade gruppen har med tydlig styrning av samtalet lyckats få barnen i behov av stöd att bli aktiva, eftersom de har högre genomsnittligt antal turer än dragarbarnen. Vi menar att dragarbarnen här kommer i skymundan och dessutom inte används just som dragarbarn, det vill säga att agera draghjälp åt barnen i behov av särskilt stöd. Barnen i behov

av stöd skulle kunna ha större nytta av dragarbarnen om de hade tillåtits stå för fler av turerna och fått vara positiva språkliga förebilder. Enligt Bruce, Hansson och Nettelblatt (2010) är det just detta som barn i språksvårigheter behöver kamrater med typisk utveckling till. Under intervjun med pedagogerna på den integrerade avdelningen berättar en av dem att de aktivt arbetar för att ett av barnen i behov av särskilt stöd ska våga ta större plats på samlingen. Detta kan vara en anledning till att pedagogerna måste styra samtalet mer i den integrerade gruppen, för att barnen i behov av stöd ska få ta plats och vara delaktiga. Ett antagande är att om pedagogerna inte aktivt hade styrt så hade troligtvis dragarbarnen kunnat vara de som tog över samlingen och samtalsutrymme istället. Bruce, Hansson och Nettelblatts (2010) studie visade just på att barn med typisk språkutveckling tar över och dominerar över barn med språkstörning, vilket ger oss stöd i antagandet. Pedagogerna skulle dock kunna vända sig till dragarbarnen i större utsträckning än i dagsläget för att få en balans i barnens deltagande. Vi menar att fokus måste ligga på hela barngruppen och att dragarbarnen inte ska glömmas bort. Detta skulle kunna visa sig genom att dragarbarnen får fler turer och fler inbjudningar till kommunikation än vad som sker i dagsläget. Samlingens funktion är ju att göra alla delaktiga och att alla ska känna tillhörighet i gruppen.

Pedagogerna själva menar att de under en dag på förskolan får in fler tillfällen för kommunikation för barnen. Eftersom vi inte hade möjligheten att undersöka detta så hade det varit intressant att vidare undersöka om dragarbarnen får mer utrymme under resten av dagen på förskolan. Miljön i förskolan har flera unika möjligheter att stimulera barns utveckling i många aktiviteter under dagen. Samspel sker med både pedagoger och kamrater till exempel under matsituationer och i aktiviteter i mindre grupper (Bruce et al., 2016). Vi vill poängtera att dragarbarnen kan få andra fördelar genom att få vara delaktiga i en integrerad grupp jämfört med barn på en ordinarie avdelning. I en integrerad grupp kan barnen få en ökad empatisk förmåga eftersom barnens olikheter lyfts fram som en tillgång. En annan fördel i en integrerad verksamhet är att det finns större möjligheter och tid för pedagogerna att uppmärksamma alla barn och finnas till för dem.

Samlingar i förskolan kan se väldigt olika ut, bara de vi såg i vår undersökning har en stor variation. Både upplägg och syfte skiftar mellan avdelningarnas samlingar. En likhet mellan avdelningarna är att pedagogerna vill att alla barn ska få komma till tals på olika sätt. Däremot skiljer förutsättningarna sig åt genom att det finns fler pedagoger och flera sätt att kunna uttrycka sig på den integrerade avdelningen. På den integrerade avdelningen varierar

pedagogernas antal turer mellan samlingarna men de står totalt sett för fler turer än pedagogen på den ordinarie avdelningen. En medvetenhet kring hur stor del av talutrymmet man som pedagog tar kan vara värt att uppmärksamma eftersom det i slutändan påverkar kvalitén på samlingen. Som Rubenstein Reich (1993) menar dominerar pedagoger ofta samtalet både kvantitativt och kvalitativt. Pedagogens makt i samtalet yttrar sig, förutom att denne tar talutrymmet, i rätten att introducera nya ämnen, tolkningsföreträde och möjligheten att avbryta turer.

Pedagogerna är fler i den integrerade gruppen eftersom det behövs för att kunna möta alla barns olika behov i gruppen. Pedagogerna säger att eftersom barnen i gruppen är så olika behöver samlingen kortas ner. Deras syfte med samlingen är att främja grupp gemenskap och lärande fokuseras vid andra tillfällen under dagen. Genom att de gör en uppdelning kring vilka barn som behöver stöd eller inte har de redan kategoriserat barnen. Som Lutz (2013) lyfter visar forskning att avskiljning i specialgrupp bidrar till ett utpekande av avvikelser och tyder på brist av normalitet hos barnet. Det blir problematiskt för pedagogerna då de i uppdelningen har svårt att ge alla barn tillräckligt med utrymme. Vi menar återigen att pedagogerna har en viktig uppgift att se till att dragarbarnen inte glöms bort och att de inte behöva stå tillbaka för att barnen i behov av stöd ska utvecklas.

I läroplanen betonas barns inflytande och möjlighet att påverka sin egen vardag i bland annat samlingen (Lpfö 98/16). Åberg och Lenz Taguchi (2005) lyfter också vikten av att barn ges möjligheter att på ett demokratiskt sätt få inflytande över samlingens utformning. Lustfyllt och motiverande innehåll som väcker barnens intresse är viktigt för att samlingen ska kännas meningsfull för dem. Pedagogerna på den ordinarie avdelningen har gjort samlingens syfte tydligt för barnen och därigenom blir den mer lustfylld. Eftersom barnen vet att förväntan på dem är att de aktivt ska delta genom att svara och utföra uppgifter blir de mer delaktiga i samlingen. På den integrerade avdelningen upplevs syftet inte lika tydligt för barnen, dessutom tar delningen av frukt och användandet av TAKK lång tid och samlingen blir utdragen. Dragarbarnen motiveras inte att prata lika mycket som tidigare eftersom det förväntas att barnen i behov av särskilt stöd ska få ta sin plats. Vi tror att kvaliteten i de olika samlingarnas innehåll kan ha påverkat barnens vilja att vara delaktiga på samlingen. Olikskolorna på förskolorna gör att vi fortsatt ifrågasätter dragarbarnens funktion och om dragarbarnens möjligheter till utveckling hämmas, eftersom vi har sett att de får stå tillbaka under samlingen. En betydelsefull faktor är att vara en medveten pedagog som alltid bekräftar

barnet i alla dess försök och skapar positiva samspelssituationer där språkande kan äga rum. Motorn till att lära sig språket kommer från en djupt förankrad önskan om att bli speglad och bekräftad av andra, och få dela sina upplevelser, känslor och erfarenheter (Bruce & Riddersporre, 2012). Därför gäller det att barnet i förskolan erbjuds tillfällen att språka med andra, vuxna såväl som barn (Riddersporre & Bruce, 2016).

De stora skillnader som finns mellan olika förskolor och till och med mellan förskoleavdelningar gör att Skolinspektionen (2016) menar, att det inte tycks finnas tydliga ställningstaganden kring vilka modeller som ska användas för att försäkra sig om att resursfördelningen utgår från barns olika förutsättningar och behov, så att kommunen kan säkerställa en likvärdig utbildning för barnen i förskolan. Kommunerna som de undersökta förskolorna ligger i har valt olika sätt att organisera arbetet i förskolan. I kommunen med den integrerade avdelningen satsar man på avdelningar med mindre barngrupper, hög personaltäthet och anpassade lokaler för barn i behov av särskilt stöd. På dessa avdelningar placeras barn i behov av stöd tillsammans med tänkta dragarbarn i den mån platserna räcker, därefter placeras barn i behov av särskilt stöd i ordinarie verksamhet. I kommunen där den ordinarie förskoleavdelningen finns är barn i behov av stöd inkluderade i den ordinarie verksamheten med de anpassningar som behövs.

Specialpedagogiska implikationer

När vi kommer ut i vår yrkesroll som specialpedagoger så har vi flera aspekter att tänka på när det handlar om inkludering, dragarbarn och barn i behov av särskilt stöd. Resultatet visar på hur komplext det kan vara i en integrerad verksamhet. Barnen uppvisar så skilda kompetenser och har olika behov. Pedagogernas bemötande och kompetenser har ett avgörande i hur arbetet utvecklas i gruppen och vilket bemötande barnen får. I vår roll som specialpedagoger har vi en viktig uppgift då vi kan handleda pedagoger och vara ett bollplank i vardagen kring pedagogiska dilemman som rör alla barn. Vårt uppdrag innebär även att skapa en vana hos pedagogerna att reflektera kring sin egen roll i arbetet och i utförandet av detta, samt bidra med stöd till det systematiska kvalitetsarbetet. Vi kan även stötta pedagogerna i observationer för att tydliggöra hur man kan förändra verksamheten så att alla barn blir delaktiga. Vår roll innebär också att presentera vad aktuell forskning visar och skapa forum för diskussioner kring vad det innebär för verksamheten.

Metoddiskussion

Urvalet av förskolor styrdes av att vi först kontaktade en integrerad förskoleavdelning och eftersom de har färre antal barn i gruppen mötte vi svårigheter i att hitta en jämförelsegrupp med samma antal barn. Det gjorde att vi hade begränsad möjlighet att välja jämförelsegrupp då det inte finns så många med liknande förutsättningar.

Vårt val av att observera just samlingssituationer var medvetet för att begränsa empirin och för att ha likvärdiga situationer att jämföra. Samlingarna skilde sig dock markant åt på de båda förskolorna och att det ha avgjort vårt resultat eftersom innehållet självklart påverkar barnens agerande under samlingen. Om vi hade observerat på andra förskolor hade vi kunnat se något helt annat. Tiden var begränsad i vår empiriska undersökning, för ett säkrare resultat hade vi behövt observera fler grupper vid fler tillfällen. Med mer tid till vårt förfogande hade vi kunnat observera fler situationer på förskolan förutom samlingen. Det kunde gett värdefull information för resultatet.

Genom att vi analyserat vår empiri ett flertal gånger på olika sätt bedömer vi att reliabiliteten, graden för tillförlitlighet, i vår undersökning är relativt hög. Vi båda har varit delaktiga i hela analysprocessen vilket har bidragit till att resultatet blivit kontrollerat flera gånger. Validiteten i vår undersökning påverkas av att vårt urval var för begränsat. Vid observationerna i den integrerade verksamheten deltog enbart två barn i behov av stöd under samlingarna, vilket kan ha påverkat interaktionen och därmed vårt resultat. Att vi använde olika metoder vid insamlingen av empirin bidrog till att vi på olika sätt kunde belysa dragarbarnens roll i en integrerad verksamhet, vilket vi upplever positivt.

Lantz (2011) menar att en påverkans-effekt kan vara att individer i ett system kan ändra sitt beteende när de vet att de observeras. Att pedagogerna och barnen var medvetna om kameran kan ha påverkat vårt resultat. Pedagogerna kan även blivit påverkade av informationen vi gav dem om syftet med undersökningen kring interaktion. Under intervjuerna uttryckte pedagogerna att de ville ge alla barn utrymme till någon form av samtal under samlingarna.

En positiv effekt av att vi använde oss av ostrukturerade intervjuer med få frågor var att pedagogerna inte kände sig bundna till förväntade svar utan utvecklade sina tankar och svar själva. En nackdel var dock att vi kan ha missat information som kunde varit viktig i vår

undersökning. I efterhand hade vi velat lägga till frågor kring barnens inflytande och delaktighet i samlingen som förskolans läroplan (Lpfö 98/16) trycker på. Pedagogerna på den integrerade avdelningen kan ha påverkat varandra under den gemensamma intervjun, vilket också kan vara en nackdel.

Förslag på fortsatt forskning

I tidigare forskning hittade vi antydningar om att barn med typisk utveckling, dragarbarn, inte får samma positiva påverkans effekter av kamrater som barn i behov av särskilt stöd (Justice et al., 2011; Bruce et al., 2010). Däremot hittade vi inte något om hur de i integrerad grupp påverkas av att vara draghjälp jämfört med barn med typisk utveckling i ordinarie grupp. Vi efterfrågar mer forskning kring vilka påverkans effekter olika typer av verksamheter kan ha på alla barn och om alla barn får sina rättigheter tillgodosedda. Även forskning kring hur man kategoriserar och placerar barn i de olika verksamheterna är viktigt för att synliggöra de olika möjligheter som finns. Nilholm (2006) menar att inkludering i grunden kan ses som något gott men det är viktigt att visa att inkludering kan fungera om omständigheterna är rimliga. Nilholm ställer sig dock frågan om inkluderingens vara eller inte vara som en empirisk fråga och vilka slutsatser man kan dra utifrån det, eller om det på andra sidan är en principiell fråga.

Förskolans läroplan (Lpfö 98/16) visar på ett relationellt förhållningssätt. Men har det undersökts hur det ser ut på våra förskolor idag? Vilka värderingar råder och vilket eller vilka perspektiv har tagit plats? Vetenskapsrådet (2015) konstaterar att det inte finns någon samlad kunskap om förskolans likvärdighet i Sverige. Det finns kriterier för likvärdighet för grundskolans del och även internationella mätningar av olika skolsystems likvärdighet. För förskolan finns inga sådana kriterier och inga jämförbara mätningar av likvärdighet mellan länder. Det finns utifrån Skollagen och lokala undersökningar, ett stort behov av att få mer kunskap om förskolans likvärdighet, vilket vi instämmer i.

Referenser

- Bjørndal, C. P., & Nilsson, B. t. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber, 2005 (Slovenien).
- Bruce, B. (1994). *Tidig diagnostisering av språkstörning hos barn: motiv, metod och konsekvens*. Lunds universitet, Inst f logopedi och foniatri.
- Bruce, B. (2007). *Problems of language and communication in children: identification and intervention*. Doktorsavhandling logopedi, Institutionen för kliniska vetenskaper, Lunds universitet.
- Bruce, B., Hansson, K., & Nettelblatt, U. (2010) Assertiveness, responsiveness and reciprocity in verbal interaction. Dialogues between children with SLI and peers with typical language development. *First Language*, 30(3-4), 493-507.
- Bruce, B., & Riddersporre, B. (2012). *Kärnämnen i förskolan: nycklar till livslångt lärande*. Stockholm: Natur & Kultur, 2012.
- Bruce, B. (2014) Språkutveckling på olika villkor. I Sandberg A. (red.) *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd* (s. 63-81) Studentlitteratur.
- Bruce, B., Sventelius, E., Ivarsson, U., & Svensson, A. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola.: barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur, 2016.
- Bruner, J. S., & Andersson, S. t. (2002). *Kulturens väv: utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.
- Bryman, A., & Nilsson, B. t. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber, 2011.
- Bygdeson-Larsson, K. (2010). "Vi började se barnen och deras samspel på ett nytt sätt": Utveckling av samspelsdimensionen i förskolan med hjälp av Pedagogisk processreflektion. (Doctoral dissertation). Umeå: Umeå universitet, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur, 2013.
- Goffman, E., & Matz, R. t. (2014). *Stigma: den avvikandes roll och identitet*. Lund: Studentlitteratur, 2014 (Danmark).

- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma. specialundervisning*. Stockholm Skolverket 1998
- Heister Trygg, B. (2010). *TAKK: tecken som alternativ och kompletterande kommunikation*. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum (SÖK), 2010 (Ljungby: Joma grafisk produktion).
- Justice, L. M., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Mashburn, A. (2011). Peer Effects in Preschool Classrooms: Is Children's Language Growth Associated with Their Classmates' Skills?. *Child Development*, 82(6-), 1768-1777.
- Lantz B. (2011). *Den statistiska undersökningen: grundläggande metodik och typiska problem*. (2011). Studentlitteratur AB, Lund.
- Lindqvist, G. (2011). *Olika yrkesgruppers syn på arbetet kring barn i behov av särskilt stöd inom förskola och skola*. Kultur och lärande Praktisknära utbildningsforskning vid Högskolan Dalarna (p. 89). Falun: Högskolan Dalarna.
- Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2013). Making schools inclusive? Educational leaders' views on how to work with children in need of special support. *International Journal Of Inclusive Education*, 17(1), 95-110. doi:10.1080/13603116.2011.580466
- Lundberg, I., Rosenkvist, A. p., & Järgård, Å. i. (2009). *Bornholmsmodellen: vägen till läsning: språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur & kultur, 2009 (Mölnlycke: Elander) ([Stockholm : Elander Gotab]).
- Lutz, K. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern: styrning & administrativa processer*. Malmö : Lärarutbildningen, Malmö högskola, 2009.
- Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola: möte med det som inte anses lagom*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Läroplan för förskolan Lpfö 98/16*. (2016). Stockholm: Skolverket: Wolters Kluwer, 2016 (Mölnlycke: Elander).
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar: interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan., 2000 (Malmö: Repocentralen, Lärarutbildningen).
- Nationalencyklopedin (2016). *Turtagning*. Hämtad 2016-12-19, Från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/turtagning>
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter : en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur, 2012 (Ungern).

- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd": vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Hämtad 2016-12-06, från http://www.mah.se/pages/47925/Inkludering_spec.pdf
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet: om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Lund: Lunds universitet; Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola, 2011 (Malmö: Holmbergs).
- Palla, L. (2009). *En förskola för alla: tre artiklar om förskola och (special)pedagogik*. Kristianstad: Kunskapsgruppen för specialpedagogik, Sektionen för lärarutbildning, Högskolan Kristianstad. Hämtad 2016-12-08, från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:456390/FULLTEXT01.pdf>
- Riddersporre, B. e., & Bruce, B. e. (2016). *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*. Stockholm : Natur & kultur, 2016 (Falun : Scandbook).
- Rubinstein Reich, L. (1993). *Samling i förskolan*. Stockholm Almqvist & Wiksell International 1993.
- Skolinspektionen (2016). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse 2015–2017 Delrapport 1*. Hämtad 2016-12-12, från <https://skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2016/forskolerapport1.pdf>
- Smidt, S. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur, 2010 (Ungern).
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur, 2014 (Polen).
- Svenska unescorådets skriftserie 2/2006. Hämtad: 2016-12-07, från <http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>
- Skollagen (SFS 2010:800): Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2016-12-06, http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800
- Vetenskapsrådet. (2015). *En likvärdig förskola för alla barn: innebörder och indikatorer*. (2015). Hämtad: 2016-12-20 från <https://publikationer.vr.se/produkt/likvardighet-i-forskolan-en-forskningsoversikt/>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2016-12-01, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

- Vygotskij, L. S., & Öberg Lindsten, K. t. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos, 2001; (Uddevalla: Mediaprint).
- Westlund, I. (2015). Hermeneutik. I Fejes, A. e., & Thornberg, R. e. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm : Liber, 2015 (Egypten).
- Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra: samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber, 2006 (Slovenien).
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry, And Allied Disciplines*, 17(2), 89-100
- Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber, 2005 (Uppsala : Almqvist & Wiksell).

Bilaga 1 - Intervjuguide

Var denna samling som den brukar?

Hade ni någon särskild pedagogisk tanke med samlingen?

Hur tänker ni kring barns olikheter?

Hur tänker ni kring begreppet dragarbarn?

Bilaga 2 - Samtyckesblankett

Hej!

Vi heter Marie Persson och Erika Nilsson och studerar till specialpedagoger på Malmö Högskola. Vi kommer till er för att göra observationer till vårt examensarbete under veckorna 46-47. Vi vill i vårt examensarbete undersöka och jämföra samlingsituationer på olika förskolor. För att kunna analysera och jämföra behöver vi filma olika samlingsituationer.

Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar. Alla barn kommer att garanteras anonymitet. De förskolor som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ni har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt lämnar det till personalen. Sätt ett kryss i den ruta som gäller för er del.

Eventuella frågor besvaras av

Erika på 0700-xxxxxx

Eller av Marie på 0700-xxxxxx

Mvh

Erika & Marie

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar.

Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar.

.....
Datum

.....
.....
Vårdnadshavares underskrift/er

.....
Barnets namn