



**Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för  
Specialpedagogisk examen  
VT 2017**

**Barnen säger nej!**

**Vad gör pedagogerna?**

The children say no! What do the educators do?

En studie om pedagogers förhållningssätt  
och bemötande

**Birgitta Husing Ranerfors och Annelie Särnholm**

Sektionen för lärande och miljö

**Högskolan Kristianstad | [www.hkr.se](http://www.hkr.se)**

**Författare**

Birgitta Husing Ranerfors och Annelie Särholm

**Titel**

Barnen säger nej! Vad gör pedagogerna?

**Handledare**

Christer Ohlin

**Examinator**

Ann-Elise Persson

**Abstract**

I förskolan fostras och läggs grunden för barnens framtida lärande både när det gäller kognitiva och icke-kognitiva förmågor. I denna studie behandlades pedagogernas förhållningssätt och de värden som förmedlades till barnen av pedagogerna, medvetet eller omedvetet.

Syftet med studien är att belysa hur sex pedagoger i förskolan förhåller sig till och bemöter barn som säger nej till erbjudna aktiviteter. Mer preciserat vill vi lyfta fram vilka likheter och skillnader som utkristalliseras i deras uppfattningar. Den teoretiska ramen utgjordes av Vygotskijs sociokulturella perspektiv.

En kvalitativ metod användes och data samlades in både med hjälp av icke-deltagande observationer och semistrukturerade intervjuer. Totalt sex pedagoger deltog i studien som genomfördes på två förskoleavdelningar med barn i åldern tre till sex år.

Studien visade att barnen sa nej till erbjudna aktiviteter men pedagogerna uppmärksammade inte alltid dessa situationer och upplevde därför inte att den uppstod så ofta. När pedagogerna uppmärksammade barnets nej, tog de inte reda på den specifika orsaken, utan gjorde egna tolkningar, vilket begränsade barnens möjlighet till inflytande. En omedvetenhet fanns hos pedagogerna hur några av bemötandena påverkade barnen. Pedagogerna hade olika syn på det gemensamma förhållningssättet och barnsynen skiftade från situation till situation, ett stort intresse fanns för att diskutera detta. I tidigare forskning visade det sig att de olika värdena och hur dessa hanterades i vardagen sällan diskuterades och att de olika tolkningar som pedagogerna gjorde av dessa värden försvårade diskussionerna. Pedagogerna visade ett intresse av stöd från specialpedagogen genom att hen observerade och återkopplade, för att de skulle få syn på sitt bemötande.

**Ämnesord:** Barns perspektiv, barnsyn, bemötande, förhållningssätt, förskola, kommunikation, värdegrund.

## Förord

Tillsammans har VI genomfört detta examensarbete. Från brainstorming till sista ordet, Icke-kognitiva förmågor.

Inledningen, Teoretiskt ramverk och Metod, växelvis har VI; skrivit, läst, varit konstruktivt kritiska, skrivit och läst.

Resultat och Analys: sitter sida vid sida vid köksbordet, noggrant gått igenom, diskuterat, strukturerat, skrivit, promenerat, formulerat, diskuterat, läst igenom, ändrat, promenerat, diskuterat, skrivit, kontrollerat, skrivit och läst.

Sammanfattning och diskussion: åter sida vid sida vid köksbordet. Diskuterat, promenerat, prövat och omprövat våra övertygelser, skrivit, läst, ändrat, läst, ändrat igen och läst.

VI har skrattat, gäspat, suckat, gett upp, kommit tillbaka, pushat, stöttat och skrattat igen.

Tack vare att VI båda har:

Lika förmågor och erfarenheter; öppna, ärliga, prestigelösa, strukturerade och noggranna.

Olika förmågor och erfarenheter; här och nu, vad kommer sen, en sak i taget, grammatik, ta det lugnt, bråttom, formulera direkt, skriva och formulera sen.

Har vi tagit oss igenom denna lärorika resa, men nu är den slut,

VI är vid målet.

Detta har VI klarat tack vare att VI haft varandra men även de pedagoger som ställde upp för att låta sig observeras och intervjuas, våra nära och kära som fixat mat och dryck och stått ut när vi suttit vid datorn timma efter timma, hela dagar, ibland nätter, vår handledare som har stått oss bi hela resan, svarat på frågor, läst, gett feedback och sagt; ni fixar det här, glöm bara inte bort att livet ibland måste få komma emellan! Utan er hade det inte blivit något examensarbete.

**TACK, för er generositet.**



”Jag såg nog barnens förmågor, men tog dem inte riktigt på allvar. De kompetenta barnen som jag så tydligt kan se idag har egentligen alltid funnits där. Men den barnsyn jag mötte barnen med gav dem inte möjlighet att synliggöra sina förmågor. De fick inte chans att vara så kompetenta som de egentligen hade kunnat bli.”

(Ann Åberg, 2005 s. 59)

# Innehållsförteckning

1 INLEDNING.....	5
1.1 Bakgrund .....	5
1.2 Syfte och problemformulering .....	6
1.3 Studiens avgränsning.....	6
1.4 Studiens upplägg .....	6
2 TEORETISKT RAMVERK OCH TIDIGARE FORSKNING.....	8
2.1 Aktuella begrepp .....	8
2.2 Teori.....	8
2.2.1 Teorianknytning.....	8
2.3 Tidigare forskning.....	10
2.3.1 Värdegrund.....	10
2.3.2 Barnsyn och barns perspektiv .....	12
2.3.3 Kommunikation .....	13
2.4 Litteraturgenomgång.....	13
2.4.1 Värdegrund.....	14
2.4.2 Barnsyn och barns perspektiv .....	15
2.4.3 Kommunikation .....	18
2.5 Specialpedagogens roll.....	19
2.6 Sammanfattning .....	20
3 METOD.....	23
3.1 Val av metod.....	23
3.1.1 Observationer.....	23
3.1.2. Intervju .....	24
3.2 Pilotstudie.....	25
3.3 Undersökningsgrupp .....	25
3.3.1 Urval .....	26
3.4 Genomförande .....	26
3.4.1 Observationer .....	26
3.4.2 Intervjuer .....	27
3.5 Bearbetning .....	27
3.5.1 Observationer .....	27
3.5.2 Intervjuerna .....	27
3.5.3 Tematisering.....	28
3.6 Tillförlitlighet .....	28

3.7 Etik.....	29
4 RESULTAT OCH ANALYS.....	31
4.1 Resultat; Erbjuden aktivitet.....	31
4.2 Analys; Erbjuden aktivitet .....	33
4.3 Resultat; Pedagogers bemötande .....	33
4.4 Analys; Pedagogers bemötande .....	37
4.5 Resultat; Pedagogers förhållningssätt.....	40
4.5.1 värdegrund.....	40
4.5.2 Barnsyn och barns perspektiv .....	42
4.5.3 Kommunikation .....	43
4.6 Analys; Pedagogers förhållningssätt .....	44
4.6.1 värdegrund.....	44
4.6.2 Barnsyn och barns perspektiv .....	45
4.6.3 Kommunikation .....	45
4.7 Sammanfattning .....	45
4.7.1 värdegrund.....	46
4.7.2 Barnsyn och barns perspektiv .....	47
4.7.3. Kommunikation .....	47
4.8 Teoretisk tolkning.....	47
4.9 Slutsatser .....	50
5. SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION.....	51
5.1 Diskussion av resultaten.....	51
5.1.1 värdegrund.....	51
5.1.2 Barnsyn och barns perspektiv .....	53
5.1.3 Kommunikation .....	55
5.2 Metoddiskussion .....	57
5.3 Tillämpning .....	58
5.4 Fortsatt forskning .....	58
REFERENSER .....	59
BILAGOR .....	62

# 1 INLEDNING

## 1.1 Bakgrund

Många barn idag, ägnar mer vaken tid på förskolan tillsammans med andra barn och pedagoger än tillsammans med sina föräldrar. I förskolan fostras och läggs grunden för barnens framtida lärande. Pedagogerna är utan tvekan mycket viktiga förebilder för barnen. Deras kompetens för att skapa bra relationer, samspela med och bemöta barnen, samt vilka värden de förmedlar får stor betydelse för vilken lärdom barnen får med sig (Skolverket, 2016). Vilka värden som förmedlas genom pedagogernas bemötande är det dock relativt lite forskat om, vilket gör att studier i förskoleverksamhet är mycket angelägna (Emilsson, 2008; Sigurdardottir & Einarsdottir, 2016). Vi har därför valt att göra en studie om pedagogernas förhållningssätt, om det är medvetet eller omedvetet, utifrån vad som händer när barn säger nej till aktiviteter som ska äga rum.

Erfarenhet från förskolor där vi har varit och är verksamma, är att situationer som ofta diskuteras, är konflikter som uppstår när barn inte vill och protesterar. Dessa förklaras ofta med att barn t.ex. är inne i en trotsperiod eller är bortskämda, problemet finns hos barnet, ett kategoriskt perspektiv. Mer sällan diskuteras hur pedagogernas bemötande påverkar barnets agerande, barn i problematiska situationer, ett relationellt perspektiv. Vi har dock uppmärksammat att hur pedagoger bemöter barn har betydelse för händelseförloppet. Utvecklandet av ett förhållningssätt är vad arbetet med värdegrundsfrågor i skola och förskola främst handlar om och det är viktigt att tänka på att det är i vardagens aktiviteter och alla pågående lärprocesser som värdegrunden ska praktiseras och omsättas (Skolverket, 2017). Forskning visar att pedagoger ofta är omedvetna om vilka värden de förmedlar till barnen och hur dessa påverkar dem (Sigurdardottir & Einarsdottir, 2016; Thornberg, 2016). Flera författare (Emilsson, 2008; Johansson, 2003; Jonsson, 2016) visar i sin forskning på betydelsen av hur vi kommunicerar och att vikten av att ta reda på barnens perspektiv har stor betydelse för hur händelseförloppet utvecklar sig. Eftersom det är pedagogerna som har ansvar för att planera verksamheten och ta tillvara barnens erfarenheter, intressen och åsikter (Skolverket, 2016), är det viktigt att pedagogerna reflekterar kring sitt förhållningssätt i den pedagogiska planeringen.

I rollen som specialpedagog har vi ett uppdrag att medverka i förebyggande och att leda utveckling av det pedagogiska arbetet (SFS 1993:100). Att arbeta med frågor som handlar om förhållningssätt, bemötande och värdegrund är att arbeta förebyggande och främjande.

Bygdeson-Larssons (2010) studie visar att tillförandet av teoretiska redskap i arbetet med samspelsprocesser inom förskolan leder till ökad säkerhet och professionalitet hos personalen, vilket leder till nya möjligheter att främja barnens psykosociala hälsa, som i sin tur ökar barnens möjligheter till lärande och övrig positiv utveckling.

## 1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med studien är att belysa hur sex pedagoger i förskolan förhåller sig till och bemöter barn som säger nej till erbjudna aktiviteter.

Mer preciserat vill vi lyfta fram vilka likheter och skillnader som utkristalliseras i deras uppfattningar.

Frågeställning:

Hur bemöter pedagogerna barn som säger nej till erbjuden aktivitet?

Hur beskriver pedagogerna sitt förhållningssätt i bemötande av barn som säger nej till erbjuden aktivitet?

Vilka likheter och skillnader utkristalliseras i deras uppfattningar?

## 1.3 Studiens avgränsning

Att barn säger nej till erbjuden aktivitet, innebär i detta sammanhang att de kan säga nej både verbalt och med kroppsspråk. Aktivitet som erbjuds syftar på alla erbjudanden och uppmaningar som barnen får. Bemötandet observeras och intervjuas endast utifrån pedagogernas agerande när barnen säger nej till erbjuden aktivitet.

Utifrån den tid som finns till förfogande har vi valt att avgränsa studien till två förskoleavdelningar och sex pedagoger. Pedagoger innefattar förskollärare och barnskötare och kommer inte att särskiljas. Studien görs på två orter, men dessa särskiljs inte i resultat eller diskussion, utifrån att pedagogernas anonymitet ska säkerställas.

## 1.4 Studiens upplägg

Studien äger rum på två olika förskoleavdelningar på två skilda orter i Sverige. Undersökningens fokus är på pedagogernas bemötande och förhållningssätt. Data samlas in med hjälp av observationer och intervjuer. Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv. I forskningsöversikten redogörs för och förklaras de begrepp som utifrån den valda teorin är betydelsefulla inom ramen för undersökningen. Referenser till tidigare forskning, relevant för studien, presenteras och ämnet diskuteras utifrån specialpedagogisk relevans. I kapitel 3

förklaras närmare vilka metoder som används vid datainsamlingen samt fördelar och nackdelar med valda metoder. Urval och detaljer kring observationer, intervjuer och bearbetning beskrivs. Studiens validitet och reliabilitet diskuteras och även hur hänsyn tagits till vetenskapsrådets etiska regler.

I kapitel 4 redovisas resultaten som framkommit med hjälp av metoderna och en analys görs utifrån de redovisade resultaten med anknytning till vald teori och tidigare forskning. Slutsatser redovisas utifrån syfte och frågeställningar.

Det femte och avslutande kapitlet består av sammanfattning och diskussion. Här redovisas vad resultaten i undersökningen leder fram till och vad som anses vara viktigt att lyfta fram i förhållande till vald teori samt tidigare forskning. En diskussion kring om de metoder som valts har lett fram till att frågeställningarna besvarats finns med, liksom vilken betydelse studiens resultat har för specialpedagogrollen. Som avslutning ges förslag på frågor som kan undersökas vidare i framtida forskning.



## 2 TEORETISKT RAMVERK OCH TIDIGARE FORSKNING

### 2.1 Aktuella begrepp

De relevanta begreppen som används i teori, forskning och litteraturdelen förklaras i den löpande texten.

### 2.2 Teori

Valet är gjort utifrån att syftet med studien är att studera likheter och skillnader hos sex pedagoger i förskolan utifrån deras förhållningssätt när de bemöter barn som säger nej till erbjudna aktiviteter. Det sociokulturella perspektivet har sin utgångspunkt i den sociala interaktion, där samspel, kommunikation och bemötande har stor betydelse för att lärande och utveckling ska ske. Perspektivet belyser vikten av ett medvetet bemötande av barn, för att respektera och skapa förutsättningar för deras delaktighet och inflytande i förskolan (Vygotskijs, 2010). Detta stämmer också väl överens med skolans läroplaner som bygger på Vygotskijs perspektiv, utifrån att ”inlärning kan påverka utvecklingen” och ”Idén om utvecklingszoner” (SOU 1992:94, s.38). I förarbetet till förskolans läroplan (SOU 1997:157) nämns inte Vygotskij, men hans begrepp används för att beskriva innehåll och lärande, t.ex. ”Kunskap är en ständigt pågående konstruktion såväl social som kulturell till sin natur” (s. 55). ”Lärandet handlar om att internalisera något, att göra det till en del av en själv” (s. 56). I Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2016) kan detta härledas till ”Verksamheten ska utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft” (s. 6) och ”Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera.” (s. 6). I SOU 1997:157 står det att det ”innebär att kunskap kan förstås som en process som förutsätter en aktiv interaktion med andra människor och fenomen i omvärlden.” (s.56), vilket kan jämföras med förskolans läroplan ”Lärandet ska baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra. Barngruppen ska ses som en viktig och aktiv del i utveckling och lärande.” (Skolverket, 2016, s.7).

#### 2.2.1 Teorianknytning

Studien utgår från Vygotskijs kulturhistoriska teori som oftast benämns som det sociokulturella perspektivet (Vygotskij, 2010). Vygotskij anser att människan formas som tänkande, kännande och kommunicerande varelse i samspel med andra, en social interaktion, där dialog och mening har stor betydelse för inhämtandet av kunskap (Vygotskij, 2010). Han utgår från att människan både är en biologisk varelse med en biologisk utvecklingslinje och en kulturvarelse med en sociokulturell utvecklingslinje. I den sociokulturella utvecklingen har språket, en nyckelroll i

utveckling och lärande och när barnen börjar kommunicera med sin omgivning styrs detta i hög grad av de sociokulturella faktorerna.

Utvecklingen styrs enligt Vygotskij (2010) av lägre och högre psykologiska funktioner. De lägre är enkla reaktioner och elementära beteenden som förvärvas redan när barnet är mycket litet medan de högre psykologiska funktionerna, som har ett socialt ursprung, är mer komplexa färdigheter som förvärvas från olika kulturella praktiker t.ex. hur vi lär oss att kommunicera, minnas, lösa problem, förstå oss själva och andra.

Vygotskij använder begreppen artefakter vilket innebär fysiska verktyg, samt språkliga redskap. Det senare anser han vara det i särklass viktigaste psykologiska redskapet i den sociokulturella utvecklingen. Vygotskij (2010) insåg att språket fungerar som redskap för kommunikation först socialt mellan människor men även inom människor. Som en länk mellan samhället och individen men även en länk mellan det yttre och det inre på den individuella nivån. Alltså bygger individen upp sociala erfarenheter genom interaktion med andra och dessa erfarenheter medieras, förmedlas och förstås genom språket.

Vygotskijs (2010) perspektiv på utveckling skiljer sig från många andras, t.ex. Piagets, i och med att det inte är en mognadsteori där utvecklingen anses styras av biologiska processer. Tvärtemot ses i det sociokulturella perspektivet lärarens och vuxnas handlingar som mycket betydelsefulla när det gäller barns utveckling. Vygotskij menar att inläring är en social process, där varje lärsituation är en dynamisk process och att människor ständigt är inriktade mot att erövra nya tankesätt och nya sätt att förstå världen och därigenom bli delaktiga i den rådande kulturen (Vygotskij, 2010). Dessa idéer är utgångspunkten för Vygotskijs kända begrepp: den proximala utvecklingszonen, den närmaste utvecklingszonen (Smidt, 2016), vilket innebär att utvecklingsmöjligheterna finns strax över den kunskapsnivån barnet befinner sig på. För att lyckas i utvecklingszonen och erövra nya kunskaper behöver barnen samverka med människor som är mer kompetenta (Vygotskij, 2010). Bråten och Thurman-Moe (1998) förklarar att strategier för lärande överförs från den vuxne till barnen genom socialt samspel i en gemensam uppgiftssituation. Dessa strategier kan sedan användas i nya sammanhang efter att de internaliserats, d.v.s. utvecklats från ett yttre socialt plan till ett inre plan hos individen. ”The transformation of an interpersonal process into an intrapersonal one is the result of a long series of developmental events” (Vygotskij 1978, s. 57). Denna förändringsprocess existerar och ändras som extern aktivitet under en lång tid innan den internaliseras. I själva inlärningsprocessen betonas att det handlar om ett ömsesidigt samarbete, där både barn och

vuxna är kreativa och bidrar med sina erfarenheter utifrån ett gemensamt område (Bråten, 2008).

Vygotskijs syn på skolan var att det var en plats där människor gavs tillfälle att lära sig vetenskapliga begrepp, som skiljer sig från de begrepp som förvärvas och lärs in i vardagen. För att lära sig institutionella begrepp, abstrakta kunskaper och för att kunna generalisera ställs höga krav på barnens förmåga att omtolka och använda sina egna erfarenheter (Vygotskij, 2010). Vygotskij kritiserade också skolan för att inläringen av kunskap isolerades från sitt sammanhang vilket försvårar lärandet betydligt (Bråten & Thurman-Moe, 1998). Bråten (2008) beskriver förhållandet mellan lärande och utveckling; ”psykologisk utveckling inte går framför och skapar förutsättning för undervisning och lärande som man kanske skulle tro, utan att utveckling istället kommer efter lärandet och är beroende av detta.” (s. 25).

## 2.3 Tidigare forskning

Kapitlet är uppdelat i tre underrubriker; värdegrund, barnsyn och barnperspektiv och kommunikation. Anledningen är att det under läsandet uppdagades som tre viktiga förutsättningar för att bemöta barn på respektfullt sätt när de säger nej. Indelningen bidrar också till att skapa en tydlig struktur som kan användas i det fortsatta arbetet.

### 2.3.1 Värdegrund

Flera forskare (Emilsson, 2008; Johansson, 2003; Thornberg, 2016; Sigurdardottir & Einarsdottir, 2016) visar i sin forskning betydelsen av pedagogerna som viktiga förebilder, det innebär att de måste vara medvetna om, hur de bemöter barnen och vilken påverkan de har. De värderingar som pedagogerna har, får konsekvenser både för hur barn fostras och till vad de fostras, trots det diskuteras värdena sällan och därför råder ofta en omedvetenhet hos pedagogerna.

Både Thornberg (2016) och Sigurdardottir och Einarsdottir (2016), ser ett problem i att, pedagogerna saknar ett gemensamt professionellt språk för att kunna diskutera frågor som utgår från värdeord, eftersom tolkningen har stor betydelse för hur sammanhanget uppfattas och de olika tolkningarna försvårar diskussionerna.

Emilsson, (2008) och Sigurdardottir och Einarsdottir (2016) visar i sina studier att pedagoger i Sverige och Island prioriterar samma värden att eftersträva i förskolan, nämligen omsorg, respekt och disciplin. De två första är väl förankrade i förskolans styrdokument, däremot är

disciplin ett komplicerat och laddat ord, som varken används i läroplaner på Island eller i Sverige. De deltagande förskollärarnas motivering till att fokusera på disciplin var en tro på att det skulle göra barnen socialt starkare och utveckla självkontroll. En tolkning som författarna gör till valet är att förskollärarna känner sig tvingade att kommunicera disciplin till barnen för att uppfylla kraven från samhället. Forskarna kunde se att förskollärarnas arbete med disciplin handlade mycket om demokratiska värden. Som exempel menade förskollärarna att disciplin handlade om att hjälpa barnen att få självkontroll och de verkade även inse vikten av att vara goda lyssnare.

Emilsson (2008) lyfter ytterligare värden som är viktiga att kommunicera, mellan pedagoger och med barn, nämligen inflytande, delaktighet och förhandling.

När pedagogerna i Sigurdardottirs och Einarsdottirs (2016) forskning, enades om vad som är viktigt i deras roll som pedagoger utkristalliserades;

att vara goda förebilder

att använda ord som barn förstår

att diskutera värden med barn

att vägleda barn i sina handlingar

Det kom också upp att pedagogerna ibland är tvungna att styra barn till ett visst beteende, det förekommer när regler inte kan vara flexibla.

Flera forskare (Bae, 2009; Emilsson, 2008; Johansson, 2003) framhåller att det handlar om barns rätt att delta i förskolans dagliga verksamhet. Även styrdokumentet, betonar barns rätt att uppleva respekt för sina intentioner och uttryck som de kommunicerar genom t.ex. sitt kroppsspråk, sång, skapande eller lek. Bae (2009) menar att barns rätt till deltagande mest betonas i rutinsituationer som gäller individuella val i den dagliga verksamheten och hävdar att detta kan leda till att barnen får en felaktig uppfattning av vad demokratiska processer i vardagen innebär och att deras rättighet att delta hotas. Detta stämmer med de värden som Emilsson (2008) lyfter, som är viktiga att kommunicera, mellan pedagoger och med barn, nämligen inflytande, delaktighet och förhandling.

Bygdeson-Larsson (2010) har utvecklat en pedagogisk processreflektion (PPR) som är en modell för förändringsarbete i förskolans lärandemiljö. ”Avsikten med PPR modellen är att ge arbetslag möjligheter att kommunicera sina individuella tysta kunskaper och på så vis motverka professionell isolering och öppna upp för utveckling av en gemensam, mer komplex, artikulerad och därmed reflekterad kunskap” (Bygdeson – Larsson, 2010, s.54). Den ökar pedagogernas

medvetenhet i arbetet med lek-, samspelsprocesser och utvecklar ett medvetet pedagogiskt förhållningssätt, genom vägleda reflektionssamtal. I PPR modellen vävs berättande och observationer av samspelssituationer samman med teoretiska perspektiv på lek – och samspelsprocesser. De teoretiska perspektiven tillför nya redskap och nya idéer om arbetsuppgiftens innebörd, menar Bygdeson-Larsson (2010). Pedagogernas arbete med PPR, påverkar pedagogernas val av förhållningssätt, den bidrar till ökad säkerhet och professionalitet vilket leder till nya möjligheter att främja barnens psykosociala hälsa vilket i sin tur leder till att öka deras möjligheter till lärande och övrig positiv utveckling.

### *2.3.2 Barnsyn och barns perspektiv*

Viktiga begrepp som Johansson (2003) och Emilsson (2008) diskuterar är barnsyn och barns perspektiv. Johansson (2003) har delat upp barnsynen i tre olika grupper, men poängterar att barnsyn kan skifta utifrån vilken situation pedagogerna befinner sig i:

1. Barn som medmänniskor: kommunicerar med barnen utifrån att de har skilda förmågor, egen vilja och behov.
2. Vuxna vet bäst: pedagogerna bemöter barnen utifrån att de vet vad som är bäst.
3. Barn är irrationella: pedagogerna ser ingen fördel att ta barnens perspektiv eller låta sig påverkas av dem.

Både Emilsson (2008) och Johansson (2003) skriver att det är viktigt att pedagogerna är medvetna om vilken barnsyn de har, eftersom den är central i barnens fostran och påverkar deras möjligheter att se barnens perspektiv.

Att ta barnens perspektiv innebär att se allas lika värde, det handlar inte om att alla har samma erfarenheter eller kunskaper utan handlar enligt Emilsson (2008) om att alla ska ha samma möjlighet att delta och kommunicera. För att det ska vara möjligt måste pedagogerna visa barnen respekt, d.v.s. ta tillvara deras erfarenheter, förstå deras avsikter och vilja. För detta krävs att pedagogerna har en närhet till barnen (Emilsson, 2008; Johansson, 2003), att de är emotionellt närvarande, vilket innebär att pedagogerna blir berörda, bekräftar, ser barnens behov, ger respons och agerar för att förbättra, utifrån att uppmärksamma barnens hela lärsituation, ett relationellt förhållningssätt (Emilsson, 2008). Detta är en förutsättning för att en social interaktion ska ske. Att denna kommer till stånd är pedagogernas ansvar enligt Jonsson (2016). Om pedagogerna uppnår detta kan det leda till att maktstrukturen ändras och barnens delaktighet och inflytande ökar (Emilsson, 2008; Johansson, 2003).

Barns perspektiv kan även nyttjas för att manipulera, för att få barnen att lyda. Det är alltså också en fråga om makt, som pedagogerna automatiskt har, som kan användas till att manipulera men även att ge barnen inflytande.

Johansson (2003) poängterar att ge barn inflytande innebär inte att pedagogerna släpper ansvaret eller avsäger sig makten, utan det handlar om hur de använder den.

### *2.3.3 Kommunikation*

Jonsson (2016) och Emilsson (2008) framhåller kommunikationens betydelse i förskolan och att den måste få större utrymme om maktstrukturen ska utjämnas i förskolefostran, men det är också viktigt hur pedagogerna kommunicerar med barnen. Kvalitén i kommunikationen skiftar och det behövs flera olika metoder för att ge förutsättningar för att pedagoger och barn tillsammans ska kunna fördjupa innehållet. Jonsson (2016) pekar på tre olika kategorier av kommunikation som har framkommit i hennes studie:

1. Att rikta sig mot barn; pedagoger som agerar och pratar samtidigt, tar över kommunikationen, minskar barns delaktighet och passiviserar dem.
2. Att upprepa och stödja barns uttryck; barnen är den aktiva i samtalet, pedagogen bekräftar, upprepar det barnen säger, lite uppmuntran till fördjupning eller bemötande.
3. Att beakta barns uttryck och vidga lärandeerbjudande; både barn och pedagog är aktiva, pedagogen frågar, fördjupar, erbjuder handling, barnen konstaterar och handlar.

Kategorierna synliggör kvalitativa skillnader i lärares kommunikation av innehåll och även i tillvaratagandet av barnens egna uttryckssätt. Lärares repertoar av kommunikation har betydelse för interaktionen mellan pedagog och barn. Kommunikationen påverkar såväl beaktandet av barns deltagande och egna uttryckssätt som innehållsaspekter, vilket i sin tur påverkar om resultatet kommer att begränsas eller utvidgas (Jonsson, 2016).

Både Jonsson (2016) och Emilsson (2008) pekar på att det är viktigt att lyfta fram konsekvenserna av olika sätt att kommunicera så att pedagogerna medvetet börjar reflektera över hur och när ett visst sätt att kommunicera kan vara lämpligt. Emilsson (2008) sammanfattar med orden ” Hur läraren kommunicerar med barnen förefaller få konsekvenser för vad som blir möjligt att kommunicera” (s.82).

## *2.4 Litteraturgenomgång*

Förutom litteratur som här redovisas, finns också hänvisningar till styrdokument och barnkonvention. För att bibehålla strukturen, används samma rubriker som i forskningskapitlet d.v.s. Värdegrund, Barnsyn och barnperspektiv samt Kommunikation.

### 2.4.1 Värdegrund

Barn har rättigheter precis som vuxna. I barnkonventionen beskrivs att barnens bästa alltid skall komma i främsta rummet (Unicef, 2009). Att få vara delaktig och ha inflytande ska vara ett naturligt inslag i den dagliga verksamheten (Skolverket, 2016). Åberg och Lenz-Taguchi (2005) skriver att det är viktigt att göra delaktigheten synlig i vardagen, eftersom det är där den skapas och lärs in, tillsammans, mellan pedagoger och barn. Förutsättningen för det är, som Hejlskov (2014), Öhman (2013) och Åberg och Lenz-Taguchi (2005) skriver, att pedagogerna har ett medvetet förhållningssätt till vilka värden som är viktiga att förmedla, utifrån både explicita, medvetna och implicita, omedvetna värden. Det är pedagogernas ansvar att barnen ges möjlighet att vara delaktiga och det är något som arbetslaget ständigt måste diskutera och reflektera över.

”Förskolan skall vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar” (Skolverket, 2016, s.5). Både Frelin (2012) och Öhman (2013) anser att en förutsättning för detta är att pedagogerna skapar bra relationer till barnen, tar ansvar för att de fördjupas och återskapas om de skadats. Relationer är viktiga utifrån flera aspekter. Det är i de mellanmänniska relationerna som lärandet sker, både när det gäller kognitiva och icke-kognitiva förmågor. Med icke-kognitiva förmågor avses här barnens sociala och emotionella utveckling (Skolverket, 2013). Relationer är även viktiga för att barnen ska få utveckla en bra självuppfattning t.ex. identitet, självförtroende och uppleva olika värden som t.ex. tolerans, gemenskap i vardagen (Öhman, 2013). I Skolverkets aktuella analyser (2013), betonas att de icke-kognitiva förmågorna har stor betydelse för barnen senare i livet bl.a. när det gäller att fortsätta studera och deras hälsa.

Både Frelin (2012), Greene (2016) och Öhman (2013) påpekar det är viktigt att pedagogerna agerar som goda förebilder, förstår sin betydelse som ledare och ser de relationella förutsättningarna, vilket innebär att se hur samspelet mellan pedagog och barn påverkas av varandra. Pedagogerna måste inse vikten av att se utvecklingsmöjligheter istället för problem och att utgå från att barnen gör sitt bästa oavsett om det handlar om kognitiva eller icke-kognitiva förmågor. Hejlskov (2014) och Hundeide (2002) uttrycker att pedagogerna måste vara medvetna om hur de bemöter och vilka förväntningar de har på barnens förmågor, för att upptäcka om barnen får eller har förutsättning för att klara situationen. Att barnen utmanas på rätt nivå är viktigt om deras självbild ska stärkas. Öhman (2013) använder begreppet samvarokompetens, som kräver en rad olika förmågor t.ex. kunna vara tillsammans, leka, läsa av situationer, föra fram sina egna idéer, förhandla, ta andras perspektiv och hantera sina känslor.

Att vara lyhörda för och utgå från barnens initiativ är en samspelsprocess som på sikt har en avgörande betydelse för såväl barnens kognitiva och icke-kognitiva utveckling. (Hundeide, 2002). Att utgå från barnens perspektiv är komplicerat, det handlar om möjligheter, medvetenhet och makt. Skolverket (2011) skriver att de stora barngrupperna bidrar till att öka stressen hos både barn och pedagoger och det medför att det är lätt för pedagogerna att bli mer styrande och kontrollerande.

Enligt Dolk (2013) är barnens valmöjligheter på förskolan begränsade, det handlar ofta om att välja mellan ett antal i förväg bestämda aktiviteter t.ex. vilken sång, lek eller pyssel som ska göras. Deltagandet i aktiviteten krävs dock. Att barnen hävdar sin vilja ses ofta som ett problem och ett nej från ett barn kopplas ofta till åldern, de små är omogna och de stora har tröttnat på förskolan. Hejlskov (2014) menar att många konflikter startar just i att ett barn säger nej eller vägrar att delta i en aktivitet. Sker det ofta kan det upplevas som ett beteendeproblem. Han belyser vikten av att ta reda på varför barnen säger nej. Dolk (2013) skriver att när ett barn säger nej används ofta det som hon beskriver som det vänliga maktutövandet, som innebär att pedagogerna försöker övertala barnen att delta i aktiviteten genom att delvis förhandla, beskriva i positiva ordalag eller locka med kamrater. Pedagogerna vill att barnen ska delta utan att behöva tvinga. När barnen ändå vägrar, måste de ändå delta. Pedagogerna menar att små barn genom detta lär sig att hantera sina besvikelser och att protesterande så småningom minskar. Enligt Dolk (2013) protesterar barn ofta när det gäller det som hon beskriver som ”pedagogiserande” vilket innebär att pedagogerna vill ändra på barnens lek eller uppträdande, till något som de anser är bättre.

Hundeide (2002) har utvecklat ett program för vägledning, ICDP – International Child Development Programs, för att genom samspel mellan bl.a. pedagoger och barn utveckla trygga relationer. I organisationen läggs det stor vikt vid ett förmedlande och stödjande arbetssätt där vägledaren ger omsorgsgivaren utrymme att vara aktiv och ta egna initiativ. Målet är att utveckla lyhördhet hos omsorgsgivaren. Begreppet förmedlad inläring beskrivs av författaren att ”barnets upplevelser och inläring förmedlas, stöds och leds av en annan person med större insikt och erfarenhet.” (s.73). Hundeide (2002) förklarar att det är en annan beskrivning av Vygotskijs proximala utvecklingszon.

#### *2.4.2 Barnsyn och barns perspektiv*

I Barnkonventionen står ”tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet, varvid barnets åsikter skall tillmätas betydelse i



förhållande till barnets ålder och mognad.” (Unicef, 2009). Denna artikel har tydlig förankring i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2016).

Den barnsyn som pedagoger har, oavsett om den är medveten eller omedveten påverkar deras sätt att bemöta barnen. Ett medvetandegörande är viktigt för att kunna agera professionellt. Barnsynen kan styras utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv eller ett relationellt perspektiv (Åberg & Lenz-Taguchi, 2005), men även ”privata teorier”, pedagogernas egna upplevelser, påverkar barnsynen (Öhman, 2013). I Skolverkets kunskapsöversikt (2011) står det tydligt att barnsynen ska bygga på ett relationellt perspektiv ”att se hela situationen där andra barn och vi själva ingår” (s.59). Skolverket (2011) förklarar barnsyn med ”hur vuxna uppfattar, bemöter och förhåller sig till barnen som personer” (s. 58) och de skriver vidare att det handlar om människosyn och respekt, utifrån att barnen har rätt att agera självständigt, bli sedda och bemötta av pedagoger som är villiga att sätta sig in i deras livsvärldar och tolka dessa utifrån att försöka förstå barnet (Skolverket, 2011). Att förstå barnets livsvärld innebär att, genom kommunikation och samspel, se och försöka förstå barnet som en individ, se helheten, både kroppsspråk, relationer och kunnande. Det innebär också att pedagogens och barnets livsvärldar möts (Skolverket, 2011).

Det har stor betydelse vilken barnsyn pedagogerna utgår ifrån; är de övertygade om att barnen gör sitt bästa eller tror de att barnen vill ställa till problem genom att t.ex. förstöra eller vägra (Hejlskov, 2014). Om pedagogers barnsyn är att barn kan om de vill, innebär det ofta ett bemötande där barnen får ”ta konsekvenserna” av sitt handlande, vilket kan innebära skäll eller uteslutning, detta ger inte barnen möjlighet att lära sig hur de ska agera (Greene, 2016).

Greene (2016) menar att ”Barn uppför sig väl om de kan” (s.31) och både han och Hejlskov (2014) skriver att när barn inte uppför sig, beror det på att de ännu inte utvecklat den färdigheten och det är då pedagogernas ansvar, att tillsammans med barnet, ta reda på vilka förmågor situationen kräver, hur de tydliggör strukturen och tränar de färdigheter som behövs. Öhman (2013) har samma ställningstagande, hon skriver att det finns en anledning till att barnet agerar som det gör och det är pedagogernas uppgift att försöka förstå orsakerna, för att kunna utveckla bättre strategier. Barnen måste också få en möjlighet att utveckla självreglering, utifrån att inse hur deras agerande påverkar situationen, detta kan motivera att tillsammans med pedagoger hitta förebyggande strategier (Partanen, 2007). Små barn, är ofta oflexibla i sitt tänkande, de utgår från att en känd situation ska genomföras på samma sätt. Greene (2016) uttrycker att gråtänkandet inte har utvecklats, vilket medför svårigheter när en känd situation ändras och ska genomföras på ett annat sätt eller med andra pedagoger. Dessa situationer måste barnet få stöd

att hantera. Ødegaard (beskriven i Öhman, 2013), beskriver den rådande diskursen, när det gäller barnsyn, utifrån läroplanen (Skolverket, 2016) och Barnkonventionen (Unicef, 2009), genom att dela in forskningen enligt följande:

1. Pedagogerna närmar sig barns perspektiv, för att öka förståelsen för barnen och deras syn på sig själva, situationen och samhället.
2. Barns rättigheter, hur pedagogerna skapar förutsättningar för barnen att vara delaktiga och få inflytande.
3. Relationer mellan barn och mellan pedagoger och barn. För att öka kunskapen om relationers betydelse.

Palla (2011) belyser forskning som leder till att barnsynen håller på att förändras, från att ha utgått från de utvecklingspsykologiska teorierna som fungerar normaliserande. Utgångspunkten har varit barns kunskaper och hur barn är, vilket leder till att komplexiteten och rikedomerna förloras. Nu ställs istället frågan, ”Vad barnet blir i det här sammanhanget med de förväntningar som finns inbyggda i miljön och de upplevelser barnet får av gemenskapen här” (Öhman, 2013 s.53). De olika utvecklingspsykologiska diskurser som förskolans syn på utveckling, lärande och socialisation bygger på har de senaste decennierna blivit utmanade av perspektiv som lyfter fram den kulturella och sociala konstruktionen av barn och lärande (Palla, 2011).

En annan viktig del i att förstå barnen, är att förstå barns perspektiv. Skolverket (2011) förklarar, ”det som visar sig för barnet, barnets erfarenheter, intentioner och uttryck för mening” (s.59). Att närma sig barns perspektiv innebär att pedagogerna ser barns livsvärld, det sociala sammanhanget, situationen barnen befinner sig i, kan tolka och förstå vad dessa upplevelser innebär och vilka känslor det väcker hos barnen. Det är utifrån den förståelsen som pedagogerna agerar och det har stor betydelse för om barnen kommer att uppleva situationen som negativ eller positiv (Öhman, 2013). Barndomssociologin utgår från perspektivet att barn är medskapare av det samhälle och det sociala liv de ingår i och barndomen har ett värde i sig och ses inte som ett förstadium till vuxenlivet (Palla, 2011). Pedagogerna kan dock aldrig fullt ut förstå barns perspektiv, eftersom de utgår från egna erfarenheter och antaganden men de måste vara beredda att syna sitt eget agerande och bli medvetna om varför de agerar som de gör (Öhman, 2013). Det är också deras ansvar att skapa tillfällen och ta tillvara på möten som gör att barnets livsvärldar och perspektiv synliggörs (Skolverket, 2011). Pedagogerna har, utifrån sin roll, makt i barngruppen, både när det gäller att ge barnen delaktighet och inflytande men även att begränsa den (Åberg & Lenz-Taguchi, 2005). Det handlar om barnets egna röst och maktutövningen som äger rum i relationer mellan vuxna och barn (Palla, 2011). Det är därför

viktigt att pedagogerna medvetet reflekterar om sin makt och hur de utövar den (Åberg & Lenz-Taguchi, 2005).

### *2.4.3 Kommunikation*

Öhman (2013) poängterar att hur kommunikationen sker med barnen har stor betydelse. De kommunikationsmönster pedagogerna använder påverkar relationen och lärandet mellan pedagoger och barn. Det har också stor betydelse för hur barn ser på sig själv och skapar sin självbild. Det är därför viktigt att pedagogerna är medvetna om hur och vad som kommuniceras, vad som följs upp och vad som nonchaleras och hur det påverkar barnen. Öhman (2013) anser att pedagogernas viktigaste uppgift är att skapa ett bra samtalsklimat i gruppen. Hon poängterar också lyssnandet, att vara tyst, låta barnen prata klart, ställa fördjupande frågor, uppmuntra barnen att sätta ord på sina tankar och upplevelser utan att värdera. Att skapa förutsättningar för god kommunikation innebär att pedagogerna möter barnen med respekt, skapar trygga relationer och vågar se på sig själv utifrån ett barns perspektiv. Samtalet är ett av de viktigaste sätten att kommunicera, där talet har stor betydelse, ofta med stöd av bilder, tecken och konkret material, men även kroppsspråk (Öhman, 2013).

Hur kommunikationen sker blir ännu viktigare när barnen hamnar i svårigheter. Att beskriva sina känslor, förklara varför de inte vill t.ex. vara med på en aktivitet, kräver lyssnande och ödmjuka pedagoger (Greene, 2016; Öhman, 2013). Öhman (2013) betonar vikten av att pedagogerna även måste uppmärksamma skillnaden i att tala till barnen eller med barnen. Det första innebär att det är pedagogernas budskap som är viktigast, hen försöker övertyga barnet att göra, tycka lika som hen, medan att tala med barnet, innebär att skapa möjlighet till dialog, där samspelet mellan pedagog och barn fördjupar förståelsen genom utforskande, nyfikna frågor och att tänka nya tankar tillsammans. Det innebär också att barnet känner sig bekräftat. Andra samtalssätt som Öhman (2013) beskriver är de reflekterande samtalen, som innebär att upptäcka möjligheter att lösa problem, för att kunna hantera dem på ett bra sätt. Det induktiva samtalet innebär att barnet, med stöd av pedagogen, uppmuntras att ta det andra barnets perspektiv för att träna sig i att förstå andra och se konsekvenserna av sitt handlande. En liknande ingång finns i det vägledande och medierande samtalet. Där menar Partanen (2007) att barnet får möjlighet att utveckla sitt tänkande genom att ta del av andras upplevelser, erfarenheter och tankar genom att ställa frågor. Han betonar också vikten av att stötta barnen i att acceptera att det finns olika sätt att se på händelsen. I all kommunikation har pedagogerna en viktig roll att vara lyhörd, nyfiken och tillåtande och inte hamna i ett rätt och fel perspektiv.

Genom dessa kommunikationsmönster ger pedagogerna barnen möjlighet att utveckla sitt tänkande och sin empatiska förmåga (Partanen, 2007; Öhman, 2013).

Barn behöver även få erfarenhet i att förhandla, i t.ex. val eller byte av aktivitet, vilket ger barnen möjlighet att vara delaktiga och få inflytande. Det är viktigt att båda parter blir nöjda och att förhandlingen inte används för att få barnet att acceptera det som pedagogen redan har bestämt (Dolk, 2013; Frelin, 2012).

Det finns också samspelsmönster som omintetgör en bra kommunikation. Öhman (2013) hänvisar till Bae (2004) som menar att det sker i de situationer där pedagogerna använder ord som barnen inte förstår, makt, ironi eller tillrättavisar barnen. Även Partanen (2007) beskriver att ett sådant auktoritärt bemötande löper stor risk att göra barnen mindre benägna att ta ansvar och bli mer självkontrollerande. Att tillrättavisa barn innebär även det ett auktoritärt bemötande, medan att visa till rätta innebär något helt annat. Det senare bekräftar barnens känsla och erbjuder ett bättre sätt att agera på (Öhman, 2013).

## 2.5 Specialpedagogens roll

Grunden i förskolan är att barn lär och utvecklas i ett relationellt och sociokulturellt perspektiv, i samspel med barn och pedagoger, i sammanhang som är konkreta och meningsfulla och som bygger på deras tidigare erfarenheter, där pedagogerna är viktiga förebilder (Skolverket, 2016; Säljö, 2000). Specialpedagogen ska med sin kunskap om specialpedagogik (SFS1993:100) kunna bidra till att dessa förutsättningar skapas i förskolan.

Förutsättningen för att kunna ge alla barn en bra vardag i förskolan, där de har möjlighet att få vara sitt bästa jag, innebär bland annat att det måste finnas kunskaper om hur pedagogers bemötande och kommunikation påverkar barnen och att ett gemensamt förhållningssätt gynnar barnens utveckling (Öhman, 2013). Palla (2011) visar på att det finns ett behov av att forska om specialpedagogik i förskolan utifrån olika perspektiv och att sådan forskning kan öppna upp för olika sätt att skapa mening genom att framhålla det mångfasetterade och till viss del motstridiga. Det är detta som studien skall ge en inblick i. Vilka likheter och skillnader framkommer i de sex pedagogernas uppfattningar kring sitt bemötande av barn som säger nej till en erbjuden aktivitet.

Det relationella perspektivet innebär att se barnets hela situation, att uppmärksamma relationer och samspel mellan kamrater och pedagoger, men också hur lärmiljön påverkar lärandesituationen. Svårigheterna finns alltså i miljön och de relationer barnet befinner sig i,

barn i behov av stöd (Persson, 2013). På förskolan handlar problemen ofta om sociala svårigheter som utåtagerande, svårt att delta i lek och turtagning. Om dessa situationer inte uppmärksammas och lärmiljön anpassas till barnets behov, kan problemet eskalera och medföra att barnet högre upp i skolåldern, får problem att klara kunskapskraven (Persson, 2013). Partanen (2007) betonar dock att iaktta stor aktsamhet när det utifrån kartläggningar och utredningar görs prognoser om barns och elevers framtida utveckling.

Det är därför en viktig del i specialpedagogens uppgifter att arbeta förebyggande genom att medvetandegöra pedagoger så att hinder kan undanröjas i lärmiljön (Persson, 2013). Det kräver att specialpedagogen har kunskaper i att observera lärandesituationer, för att upptäcka och analysera svårigheter i miljön och samspelet mellan barn och pedagog (SFS, 1993:100). Partanen (2007) beskriver att en Vygotskij-inspirerad pedagog ägnar mycket tid åt att undersöka och kartlägga barnets tänkande.

Genom handledning och som kvalificerad samtalspartner (SFS, 1993:100), kan specialpedagogen tillsammans med pedagoger kontinuerligt reflektera över hur de bemöter och kommunicerar med barnen och hur detta påverkar barnens agerande. Palla (2011) beskriver att det finns kunskap kring förhållningssätt till barns olikheter men att forskning även måste studera hur förskolans personal i vardagen formulerar sig i sina försök att hantera och förstå de barn som med sitt beteende oroar dem eller utmanar verksamheten. Det är viktigt att pedagogerna blir medvetna om de normer och värderingar som styr deras barnsyn och hur de tar tillvara barns perspektiv för att skapa förutsättningar för delaktighet, inflytande och respekt (Öhman, 2013). Det krävs forskning som avvisar förenklingar samt utveckling av nya arbetsmetoder som stöttar utvecklingen hos barn med inlärningssvårigheter för att få mer förståelse för komplexiteten i specialpedagogikens och förskolans förhållande till barns olikheter och identitetsskapanden (Palla, 2011; Partanen, 2007).

## 2.6 Sammanfattning

Det sociokulturella perspektivet som utgår från Vygotskijs forskning (2010), handlar om social interaktion, där kognitiva och icke kognitiva förmågor utvecklas och internaliseras. Detta sker utifrån hur kommunikation, samspel och bemötande medieras mellan pedagoger och barn. Vygotsky menar att utvecklingen sker både biologisk och sociokulturellt. Han benämner det som lägre och högre psykologiska funktioner, där det senare i stor utsträckning handlar om icke kognitiva förmågor. Pedagogerna har en viktig roll för att stötta och utmana barnen i lärandet, hen bör känna till barnets proximala utvecklingszon för att lärandet ska bli optimalt. Det ska

vara ett ömsesidigt samarbete, där både barn och pedagog ska vara aktiva och bidra med sina erfarenheter (Bråten, 2008). Vygotsky (2010) menar enligt Bråten (2008) att utveckling kommer efter lärandet.

Barnkonventionen (Unicef, 2009) liksom förskolans styrdokument (Skolverket, 2016) är tydliga med att barn har rätt att uttrycka sina åsikter och att dessa ska beaktas. För att åstadkomma det och vara goda förebilder, menar Emilsson, (2008), Johansson (2003), Thornberg (2016), Sigurdardottir & Einarsdottir (2016), Hejlskov (2014), Öhman (2013) och Åberg och Lenz-Taguchi (2005) att pedagogerna måste vara medvetna om vilka värden de förmedlar och hur det påverkar barnens utveckling och lärande. Den makt som pedagogerna besitter, i och med att de är vuxna, bör användas till att bjuda in barnen att bli delaktiga och få inflytande (Emilsson, 2008; Johansson, 2003; Åberg & Lenz-Taguchi, 2005). Dolk (2013) skriver att barnen har små valmöjligheter och att dessa ofta handlar om förutbestämda aktiviteter. Hon skriver också om det vänliga maktutövandet, vars syfte är att få barnen att delta utan att behöva tvinga.

I sin forskning lyfter Emilsson, (2008) och Johansson, (2003) vikten av att pedagogerna skapar bra relationer med barnen, för att en social interaktion ska kunna ske. Även Frelin (2012) och Öhman (2013) betonar betydelse av att pedagogerna skapar bra relationer, utifrån att det är i det mellanmänniska som lärandet sker.

Att kunna ta barnets perspektiv handlar enligt Emilsson (2008) om att se allas lika värde och ge alla samma möjlighet att delta och kommunicera. Skolverket (2011) förklarar att det handlar om att försöka förstå den situation, de sociala sammanhang och livsvärldar som barnet befinner sig i. Utgångspunkten för barnsynen skiljer sig åt, Johansson (2003) har delat in det utifrån att barn ses som medmänniskor, som irrationella eller att vuxna vet bäst. Åberg och Lenz-Taguchi (2005) menar att barnsynen styrs utifrån antingen utvecklingspsykologin eller ett relationellt perspektiv. Skolverket (2011) skriver i sin kunskapsöversikt att barnsynen ska utgå från ett relationellt perspektiv. Greenes (2016) och Öhmans (2013), Hejlskovs (2014) och Hundeides (2002) barnsyn utgår från att barnen gör sitt bästa. De ser barnets misslyckande som outvecklade färdigheter, där pedagogens uppgift blir att uppmärksamma de icke kognitiva förmågor som barnet behöver stöd i för att kunna behärska. Dessa förmågor benämner Öhman (2013) som samvarokompetens. Hon skriver också att barnsynen håller på att förändras från att ha sin utgångspunkt i barnets kunskaper och vad de ska bli, till vad barnet blir utifrån situationen och förväntningar de befinner sig i.

Jonsson (2016) och Emilsson (2008) framhåller att kommunikationsmönster har en avgörande roll. Hur pedagogerna kommunicerar är viktigt, barn måste få möjlighet att vara aktiva och det är viktigt att uppmuntra och fördjupa samtalen. Öhman (2013) menar att det är pedagogernas viktigaste uppgift att skapa bra samtalsklimat. Det finns många olika samtal som stärker barnens självkänsla och tränar de icke kognitiva förmågorna. Öhman (2013) skriver om reflekterande samtal, induktiva samtal och Partanen (2007) om vägledande och medierande samtal, som tränar problemlösning, empati och utvecklar tänkandet. Dolk (2013) och Frelin (2012) menar att barn även behöver få lära sig att förhandla.

## 3 METOD

### 3.1 Val av metod

Denna kvalitativa fallstudien har inspirerats av fenomenografin, vilket innebar att olikheter fokuserades utifrån hur pedagogerna uppfattade och beskrev situationer mot hur de egentligen var (Kvale & Brinkmann, 2009; Stukát, 2005).

Metoderna som valdes var observation och intervju med pedagogerna, utifrån syftet att lyfta likheter och skillnader som utkristalliserades i deras uppfattningar kring situationer när barn säger nej till en erbjuden aktivitet. Dessa två metoder kompletterade varandra, utifrån att det i observationer fanns svårigheter att presentera en rättvis bild av verkligheten, som intervjuerna förtydligade och fördjupade (Bryman, 2011). Förskolans miljö var välbekant för författarna, då de dagligen vistas i denna, vilket var en fördel när observationer användes (Tjora, 2011). Begränsningen som har gjorts vid insamlingen av empirin bidrog till att tidsåtgången blev överkomlig (Stukát, 2005).

#### 3.1.1 Observationer

Observationsmetoden som har valts benämns av Bryman (2011) som icke-deltagande observation, vilket innebar att observatören iakttog men inte deltog i det som skedde. Valet gjordes utifrån att alternativet, deltagande observationer innebar större risk att påverka pedagogernas agerande (Tjora, 2011). Observationen utgick från frågeställningen, hur pedagoger bemöter barn som säger nej till erbjuden aktivitet, och var delvis strukturerad (Bryman, 2011; Stukát, 2005). Strukturen innebar att ett schema upprättades (bilaga 1), utifrån ett beteendurval d.v.s. pedagogernas agerande när barn säger nej till erbjuden aktivitet (Bryman, 2011), men även tid, plats, situation och erbjuden aktivitet dokumenterades (Repstad, 2007).

För att schemat skulle ge svar på syftet och skapa en likvärdighet i dokumentationen, gjordes ett noga övervägande om vilka scenarier som kunde uppstå (bilaga 1). Kategoriernas utformning diskuterades, för att dessa skulle vara tydliga och inte överlappande, detta möjliggjorde en likvärdig tolkning (bilaga 2) (Bryman, 2011; Vetenskapsrådet, 2011). Schemat underlättade även att verkligheten dokumenterades och inte tolkades i observationerna (Kvale & Brinkmann, 2009; Vetenskapsrådet, 2011).

Kritiken mot strukturerade observationer är att den inte beskriver kontexten och ger därför en missvisande bild (Bryman, 2011; Tjora, 2011). Detta undveks genom att observationen



kompletterades med anteckningar utifrån vad pedagogerna uttryckte och hur de handlade, både under och i nära anslutning till observationen. Att göra dessa anteckningar innebar vissa svårigheter, bl.a. hur texten utformades för att ge en tillräckligt mångfasetterad och rättvis bild (Tjora, 2011), men ändå enbart dokumentera det som verkligen skedde, utan tolkningar, utifrån att observationerna skulle spegla verkligheten (Kvale & Brinkmann, 2009; Vetenskapsrådet, 2011), det Tjora (2011) benämner naiv observation.

Direkt efter varje avslutad observation, dokumenterades även observatörens tolkningar och reflektioner utifrån situationen och den observerades agerande, tolkande och undrande (Tjora, 2011). Dessa anteckningar gjordes med en tydlig särskiljning från de direkta observationerna (Repstad, 2007).

För att minimera påverkan på pedagoger och barn, skapa förståelse och förklara tillvägagångssättet för observationen, gjordes besök på förskolan innan observationerna genomfördes (Repstad, 2007).

Efter genomförandet, sammanställdes observationerna och en övergripande analys genomfördes, för att vara ett underlag i utformandet av intervjufrågorna. Fördelarna med detta var att fokus på syftet och frågeställningarna behölls.

### *3.1.2. Intervju*

För att syftet skulle uppnås var det viktigt att både observationer och intervjuer genomfördes. Intervjuerna avgränsades genom frågeställningarna; hur beskriver pedagogerna sitt förhållningssätt i bemötande av barn som säger nej till erbjuden aktivitet? Och; vilka likheter och skillnader utkristalliseras i deras uppfattningar?

Anledningen till att semistrukturerade intervjuer valdes istället för ostrukturerade, var att de förstnämnda är att föredra när det är flera som intervjuar, så att jämförbarhet kan säkerställas. Den semistrukturerade metoden gav även utrymme för intervjuaren att vara flexibel, utifrån i förväg bestämda frågor (Bryman, 2011). En intervjuguide upprättades (bilaga 3). Utifrån syfte och den övergripande analysen, formulerades frågorna. Genom att använda sonderings-, öppna och uppföljningsfrågor, fördjupades och förtydligades respondenternas tankar och kunskaper, om deras bemötande av barn som säger nej till erbjuden aktivitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Att genomföra semistrukturerade intervjuer, ställde stora krav på intervjuaren, som behövde vara väl förberedd med fokus på syftet. Det krävdes lyhördhet och respekt för respondenten genom att intervjuaren var medvetna om maktasymmetrier, dvs. de har utformat, ställde

frågorna, bestämde vad som skulle följas upp och tolkade svaren (Kvale & Brinkmann, 2009). För att intervjuaren skulle säkerställa att respondenten uppfattats rätt, sammanfattades respondenternas svar vid några tillfällen under intervjun.

Intervjuerna spelades in och transkriberades, för att de skulle överensstämma med verkligheten (Kvale & Brinkmann, 2009; Vetenskapsrådet, 2011) och för att båda författarna skulle ha tillgång till materialet.

### 3.2 Pilotstudie

För att eliminera skillnader har pilotstudie gjorts på de förskolor som författarna är verksamma. De innebar att observationsschemat justerades för att hantera situationer där erbjudande om aktivitet gavs till flera barn och pedagogers bemötande skiljde sig åt mellan de barn som inte ville delta. Dilemman som hanterades var situationer där ett nej från barnet kvarstod, trots bemötande från pedagogen eller där ett nej uttrycktes i en pågående aktivitet. Dessa situationer dokumenterades också, genom att dokumentationen gjordes antingen på flera scheman som numrerades eller att de numrerades på samma schema. För att dokumentationen skulle ge en så rättvis bild som möjligt, var det av största vikt att en förtydligande och fördjupande beskrivning skedde omgående efter varje observation.

För att se om intervjufrågorna hade relevans utifrån syftet intervjuades två pedagoger, vilket medförde att intervjuguiden justerades utifrån att syftet med varje fråga och följdfrågorna förtydligades. Betydelsen av att vara lyhörd för vad respondenten lyfte i sina svar, utifrån att fokus skulle vara på hur hen tolkar och beskriver sitt förhållningssätt när barn säger nej till erbjuden aktivitet, uppmärksammades också. (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009; Stukát, 2005).

### 3.3 Undersökningsgrupp

Studien har genomförts av två studerande på två olika orter. Empirin har samlats in på två förskolor som båda har tre avdelningar. Observationerna och intervjuerna har skett på två av dessa avdelningar, med sammanlagt 39 barn, i åldern tre till sex år och de sex pedagoger som arbetar där. Pedagogerna har lång erfarenhet av pedagogiskt arbete och har jobbat tillsammans minst ett år. Det låga antalet pedagoger som observerats och intervjuats, innebär att resultatet inte kan generaliseras till flertalet förskolor (Stukát, 2005).

### *3.3.1 Urval*

Tanken var att göra ett strategiskt urval (Stukát, 2005), genom att erbjudande om att delta, gick ut till ett större antal förskolor. Det som söktes var en avdelning per ort, där förskollärare och barnskötare (pedagoger) ansvarade för verksamheten med barn i åldern tre till sex år. Den första kontakten togs genom att förskolecheferna informerades via telefonsamtal, mail och missivbrev (bilaga 4). På den ena orten tog förskolecheferna självmant på sig att informera pedagogerna om studien. Gensvaret blev dåligt och först efter ytterligare kontakter med förskolechefer och därefter direkt med förskoleavdelningar upprättades kontakt med pedagoger som var villiga att delta. På den andra orten mailades missivbrevet ut till först två förskolechefer och sedan ytterligare två, där två förskoleavdelningar visade intresse att delta, valet avgjordes av att på en avdelning kunde observationerna och intervjuerna genomföras veckan därpå. Detta innebar att urvalet istället blev ett bekvämlighetsurval (Stukát, 2005) och påverkades i stor utsträckning av författarna, utifrån tidsaspekten och den personliga kontakten som togs med förskolan, vissa yrkesrelationer fanns sedan tidigare, men inga personliga relationer.

### *3.4 Genomförande*

Förskolechefer kontaktades via telefon, mail och missivbrev (bilaga 4). Eftersom ingen förskola anmälde sitt intresse, togs kontakt med ytterligare förskolor och på den ena orten togs direkt kontakt med avdelningen. Båda förskoleavdelningarna besöktes och pedagogerna informerades om studien utifrån missivbrevet (bilaga 4). För att påverka på pedagoger och barn, skulle minimeras, förklarades hur icke deltagande observationer genomförs. Information pedagogerna fått angående observationen var att det som observerades var deras bemötande av barnen. Ett brev till vårdnadshavarna (bilaga 5) överlämnades för att anslås på avdelningen.

#### *3.4.1 Observationer*

Observationerna genomfördes, fyra gånger på ena förskolan och fem vid den andra. Att antalet blev olika berodde dels på att det var samma situationer som återkom och dels på att ordinarie pedagoger var lediga och att tid inte fanns för att återkomma vid senare tillfälle. Observationerna genomfördes vid olika tidpunkter under dagen, inomhus och utomhus, tre till fyra timmar/tillfälle. Observationerna dokumenterades utifrån schemat under själva händelsen, för att direkt efteråt förtydligas, med det som hänt och författarnas tankar. Att observera utomhus försvårades av vädret, vilket innebar att det var svårt att dokumentera under händelsen. Barnens frågor, under observationerna besvarades med att det var deras fröknar och vad de gjorde på förskolan som observerades. Vid sista observationstillfället informerades

respondenterna om att det som observerats var deras bemötande av barn som säger nej till erbjuden aktivitet. Detta gjordes med tanke på att de skulle veta vad intervjun skulle handla om.

### *3.4.2 Intervjuer*

Vid intervjuerna påmindes om det etiska förhållningssättet. Respondenterna uppmanades också att inte prata och diskutera med varandra innan samtliga intervjuer hade genomförts. Intervjuerna genomfördes på förskolan, med en till två intervjuer/dag, under ca 30–45 min och spelades in på Ipad. Intervjuerna transkriberades.

## **3.5 Bearbetning**

Bearbetningen av materialet har utgått från en fenomenografisk tolkningsansats och utifrån syftet att genom observationer och intervjuer belysa pedagogernas bemötande och förhållningssätt, när ett barn säger nej till erbjuden aktivitet (Kvale & Brinkmann, 2009, Stukát, 2005).

I bearbetningen ingår att analysera materialet som samlats in så att en struktur hittades och en tolkning kunde ske. Tolkningen innebar ett systematiskt arbete med teman utifrån frågeställningarna. Vad i materialet som lyfts och hur det tolkats är författarnas val. Styrkan i att vara två är att tolkningarna diskuterats och lyfts ur flera perspektiv. Trots det, ska arbetet läsas utifrån att detta är en tolkning bland flera (Repstad, 2007).

### *3.5.1 Observationer*

För att underlätta analysen och få en samstämmighet i observationerna hade innebörden av de olika bemötandena diskuterats före och efter observationerna. När observationerna genomförts gjordes en gemensam övergripande analys av vilka situationer och bemötanden som observerats, vilket medförde att ytterligare fem bemötanden upptäcktes (bilaga 1, kolumn c, 12–16) (Repstad, 2007). Observationsschemat kompletterades med dessa. Utifrån detta resultat och frågeställningarna utformades en frågeguide för att skapa gemensamma ramar till intervjuerna (bilaga 2).

### *3.5.2 Intervjuerna*

Intervjuerna spelades in och transkriberades. Samtliga intervjuer har lyssnats på och lästs vid flertalet tillfällen. I analysen av intervjuerna har även pedagogernas tankar om deras förhållningssätt framkommit, vilket medförde att det fick bli ett eget tema. Förhållningssättet

kunde inte kopplas direkt till observationerna, utan tolkades genom det som observerats i bemötandet.

### 3.5.3 Tematisering

Samtliga observationer och intervjuer har gemensamt tematiserats, utifrån de observerade situationerna när barnet sa nej och hur pedagogerna bemötte barnen (bilaga 1, kolumn A och C). De har tolkats och analyserats utifrån frågeställningarna (Repstad, 2007). De olika bemötandena som fanns i observationerna samlades under ett resultat och tolkades både enskilt och i förhållande till varandra. Detta utmynnade i följande kategorier:

- Vilka erbjudna aktiviteter säger barnen nej till?
- Hur bemöter pedagogerna barn som säger nej?
- Pedagogernas förhållningssätt

Pedagogernas förhållningssätt delades upp i samma underrubriker som tidigare forskning; Värdegrund, Barnsyn och barns perspektiv samt Kommunikation. Dessa tre underrubriker användes också i sammanfattningen, där även erbjuden aktivitet och pedagogers bemötande innefattades. För att resultat, analys och diskussion skulle vara tydligt gavs de samma underrubriker som i Forskning och Litteratur.

I resultatdelen användes meningskoncentrering i citaten där ordupprepningar och tankepauser har uteslutits (Kvale & Brinkmann, 2009). En fråga som ej direkt anknöt till syftet, men ändå var av vikt, utifrån den blivande yrkesrollen, handlade om specialpedagogens roll. Denna har redovisats och analyserats under rubriken Pedagogers förhållningssätt.

## 3.6 Tillförlitlighet

Validitet och reliabilitet är begrepp som kommer från den kvantitativa forskningen, men används även inom den kvalitativa. Kritik finns mot detta utifrån att kvalitativ forskning behöver egna begrepp för att säkerställa kvalitén i forskningen (Repstad, 2007; Bryman, 2011). De som menar att validitet och reliabilitet kan användas anser att kvalitativa forskare kan, utifrån sina teorier och begrepp, påvisa den sociala verkligheten, ett realistiskt synsätt (Bryman, 2011). En annan åsikt är att kvalitativ forsknings teorier och begrepp, kan finnas i flera lika trovärdiga beskrivningar, representationer, av samma händelse (Bryman, 2011). Begreppen som valts utgår från LeCompte & Goetz (beskrivna av Bryman, 2011).

Validitet innebär att fokus är på syftet och frågeställningarna, att det är dessa frågor som har besvarats under insamlandet av material (Repstad, 2007). Studien ska också kunna förankras i och utveckla teorin som den bygger på. Ytterligare en viktig del är generaliseringen, där

kvalitativa studier har svårigheter utifrån att de bygger på fallstudier och litet urval. (Bryman, 2011).

För att säkra validitet under arbetets gång, har vid ett flertal tillfällen, återkopplats till syfte och frågeställningar både vid utformande av observationsschemat, intervjufrågor och i arbetet med att sammanställa materialet. Denna studie är genomförd på ett litet antal pedagoger (sex stycken) vilket innebär att den inte går att generalisera till andra förskolor (Bryman, 2011).

Reliabilitet innebär hur väl det insamlade material speglar verkligheten och om analysen har genomförts på ett sådant sätt att felaktigheter inte uppstår. Det har också betydelse hur tydligt tillvägagångssättet är beskrivet för att studien ska kunna replikeras. Detta kan vara svårt i en kvalitativ studie, då studien genomfördes i en social miljö som aldrig går att återskapa. Ytterligare en svårighet är när, som i detta fall, studien genomförts av flera (Bryman, 2011).

För att öka reliabiliteten beskrivs tillvägagångssättet noggrant. Observationsschemat har diskuterats och en gemensam tolkning av de olika bemötandena har gjorts (bilaga 2). Efter observationerna har dessa sammanställts och tolkats gemensamt. Inga citat förekommer från observationerna, då äktheten i dessa inte kunde säkerställas.

Intervjufrågornas syfte har förtydligats i intervjuguiden (bilaga 3) (Bryman, 2011). Intervjuerna har spelats in och transkriberats. Båda författarna har lyssnat på samtliga inspelningar och läst samtliga transkriberingar. Analysen har gjorts tillsammans, för att en gemensam tolkning av materialet ska säkra reliabiliteten.

### 3.7 Etik

Studien har utgått från de etiska råden i God forskningssed, som Vetenskapsrådet (2011) gett ut, där tyngdpunkten är på informations-, samtyckes-, konfidentialitets - och nyttjandekravet. Förskolechefer och pedagoger har informerats om syftet med studien, dels genom det informationsbrev som mejlats ut (bilaga 4) och dels genom besök på respektive avdelning innan observationerna påbörjades. För att uppnå syftet med studien, utformades informationen övergripande kring vad som skulle observeras, utifrån att en specificering medförde en stor risk för att påverka pedagogernas bemötande av barnen allt för mycket (Kvale & Brinkmann, 2009; Repstad, 2007) (bilaga 4). Jonsson (2016) beskriver forskarens ansvar att informera om sina intentioner, så långt det är möjligt, i syfte att inte missbruka överordningen som ingår i forskarrollen. Bryman (2011) menar att det sällan är möjligt och inte heller önskvärt att deltagarna får en fullständig redogörelse för vad undersökningen går ut på. Information har även getts till pedagogerna om deras rättigheter att när som helst avsluta sitt frivilliga

deltagande, om de så önskade. Eftersom vårt fokus var på pedagogerna ansågs inte att vårdnadshavarna behövde ge sitt skriftliga medgivande till barnens deltagande. En skriftlig information om studien lämnades dock ut till pedagogerna som dessa delgav vårdnadshavarna. I informationsbrev till förskolechef, pedagoger och vårdnadshavare framgår att både barnen och pedagogerna kommer att vara avidentifierade i det färdiga examensarbetet och att orten eller förskolan inte kan härledas. I breven har även information getts om att alla anteckningar kommer att förstöras efter att examensarbetet blivit godkänt.

## 4 RESULTAT OCH ANALYS

Resultat och analysdelen är uppdelad i; Resultatet av Erbjuden aktivitet, Pedagogers bemötande som redovisas utifrån observationer och intervjuer och Pedagogers förhållningssätt som redovisas utifrån intervjuer och är uppdelade i samma underrubriker som 2.3 Tidigare forskning och 2.4 Litteraturgenomgång; Värdegrund, Barnsyn och barnperspektiv samt Kommunikation. Resultat och analys presenteras under olika rubriker för att presentationen ska bli tydlig och lätt att följa.

Tolkningen av observationerna utgår från observationsschemat (bilaga 1) där olika typer av bemötanden grupperats utifrån överenskomna kriterier (bilaga 2). Tolkningarna presenteras enbart i löpande text, då äktheten i citat inte kan säkerställas. Citaten som presenteras är hämtade från intervjuerna.

Resultatet kan inte generaliseras då det endast är sex pedagoger som deltar i studien.

### 4.1 Resultat; Erbjuden aktivitet

I början av intervjuerna ställdes frågan; i vilka olika situationer tänker du att barn säger nej? Vid observationerna observerades många olika tillfällen när barnen sa nej till erbjuden aktivitet, medan flera av pedagogerna var osäkra på i vilken omfattning det förekommer.

”Där är det väl inte så mycket just det här med att säga nej och inte.”

”Har de sagt nej? Jo, men det måste de ju ha gjort. Nästan sådär blir man. Det är klart de gör. Fast man kanske inte tänker på det så mycket.”

”Jag tänkte, jag upplevde inte att det är inte så ofta man får argumentera för det jag vill att vi ska göra.”

*Måltider:* I observationerna visar det sig att barnen säger nej när pedagogen erbjuder en viss maträtt. T.ex. var det en situation där pedagogen frågar ett barn om hen ville ha rostade morötter. Pedagogerna i intervjuerna uppger att barnen säger nej till att delta i matsituationen.

”då var det en tjej som absolut inte ville vara med på maten”

*Påklädning/gå ut:* Observationerna har visat att barnen säger nej till att antingen klä på sig ett visst klädesplagg eller till att klä på sig över huvud taget innan utevistelse. Vid intervjuerna är det endast vid ett tillfälle som en pedagog uttrycker ”klä på sig”. Övriga har beskrivit att barnen säger nej till att ”gå ut”.

”Är det så att man kanske ska gå ut och att alla ska gå ut, där kan det ju bli lite nej ibland”



”Då finns det inte så mycket valmöjligheter utan då behöver man gå ut.”

”Jämt satte sig på tvären när vi skulle ut.”

*Plocka undan:* Vid observationerna sa barnen nej till att plocka undan lego, böcker och playdoh-lera och till att städa i dockvrån. Vid intervjuerna var det endast en pedagog som tog upp ett liknande exempel.

”De ville inte plocka ihop efter sig.”

*Vila:* Vid observationerna sa inget barn nej i samband med vilan. Däremot är det en aktivitet som pedagogerna menar att barnen ibland säger nej till.

”Inte vill ligga på vilan.”

”Vi brukar säga att vi försöker, ligga ner och lyssna på det här, nej, de ska sätta sig upp.”

*Pedagogerna vill styra barnen i deras aktivitet:* Pedagogerna i observationerna går in och påverkar barnens lek i en riktning som barnen motsätter sig eller försöker få barnen att utföra en av pedagogerna planerad aktivitet på ett förutbestämt sätt. I intervjuerna har pedagogerna endast nämnt då barn inte vill dela med sig samt följande två situationer.

”Då försökte jag förklara för henne att; han vill inte att du ska stå här, då skulle hon ju ändå gå dit igen men då sa jag; men vet du, då kan inte du få vara här och leka, då måste du gå någon annanstans.”

”Det är ju enklare med barn i grupp och försöka få med, man vet ju, vi har ju många som är lite försiktiga, inte gärna vill, vill nog stå och observera ett tag.”

*Aktiviteter som pedagogerna planerar:* Observationerna visar att barnen väljer bort delar av den planerade aktiviteten. I intervjuerna uttrycker pedagogerna att barnen säger nej till hela aktiviteten.

”Sen kanske ibland om man har projekt kanske och de säger nej, att de inte är sugna.”

”Om de säger nej att de inte vill sitta med på samlingen.”

”Kanske gruppindelningar, kan ju också vara.”

*Pedagoger uppmanar till avslut och byte av aktivitet:* Ingen situation har observerats där barnen säger nej vid byte av aktivitet men pedagogerna uttrycker att det är ett tillfälle då barnen ofta säger nej. I intervjuerna har pedagogerna uttryckt en medvetenhet kring att barnen inte uppskattar avbrott.

”Men det är ofta att det är förknippat till att de inte vill avsluta sin lek som de håller på med.”

”De kan protestera lite att de inte vill sluta.”

”Vi försöker ju att lägga verksamheten så att de inte hinner starta igång med något, när vi vet att snart kommer vi få lov att bryta med dem. Då brukar vi styra in på annat, att titta i en bok eller något.”

#### 4.2 Analys; Erbjuden aktivitet

I den grundläggande frågan om pedagogerna upplever att barn säger nej till aktivitet, uttrycks tveksamhet från pedagogerna i vilken omfattning det förekommer, något som observationerna visar att det ofta gjorde. Detta kan tolkas som att pedagogerna ofta missar barnens nej, orsaken kan dels vara att de inte fäster någon större uppmärksamhet vid nejdet eller att de inte hör att barnen säger eller visar att de inte vill. Detta medför att barnens möjligheter att vara delaktiga och kunna förhandla minskar (Sigurdardottir & Einarsdottir, 2016).

Skillnaderna visade sig också i hur pedagogerna beskriver att barnen säger nej till situationer utifrån en helhet, medan observationerna visar att barn säger nej till specifika situationer t.ex. att det inte vill ta på sig vantarna, uttrycker pedagogerna i intervjuerna att barnen säger nej till en aktivitet t.ex. gå ut. Tolkningen är att pedagogerna gör en egen bedömning av vad barnen inte vill istället för att ta reda på mer exakt vad barnen protesterar mot. Pedagogerna får därför inte reda på om det t.ex. är själva avbrottet, städningen eller den nya aktiviteten som barnen säger nej till. Både Jonsson (2003) och Emilsson (2008) påtalar vikten av att pedagogerna fördjupar samtalen med barnen för att pedagogerna ska förstå barnens avsikter och kunna ta till vara deras vilja.

#### 4.3 Resultat; Pedagogers bemötande

De flesta av observationerna hamnar under bemötandet; *förklarar varför, ny tillsägelse och ignorerar*. Med ignorera menas att pedagogerna inte bemöter barnets nej. De rubriker som har flest svar i intervjuerna är *motfråga, förklarar varför och övertalar/lockar*.

När pedagogerna *förklarar varför*, i observationerna, är det i situationer när de vill styra barnen att leka på ett annat sätt, för att det inte ska bli problem för barnen senare eller vid byte av aktivitet. Pedagogerna kan t.ex. förklara att; det är för varmt här i solen, ni kan göra illa varandra eller det är dags att äta mellanmål.

Vid intervjuerna uttrycker pedagogerna att det är viktigt att *förklara varför* men syftet med förklaringen är ofta att pedagogerna vill få igenom sin vilja. Ett par av pedagogerna uttrycker dock att de lyssnar in barnen och diskuterar fram en lösning tillsammans.

”Först försöker man ju prata med dem men sen kanske det blir nej, men då får jag ta dig och vi gör såhär.”

”Förklara varför vi vill det. Viktigt att förklara varför.”

”Prata först och hela det här. Men till slut var man kanske tvungen, nej men nu måste vi sätta på oss.”

”Hur blev det nu? Liksom jaha, då är det bättre vi gör såhär. Förklarar, då rinner det av dem.”

Observationerna gällande *ny tillsägelse* är många till antalet och majoriteten av pedagogerna är representerade. Det handlar oftast om att barnen ska plocka undan eller en påklädningssituation.

I intervjusituationerna ger hälften av pedagogerna enstaka exempel på när de använder sig av *nya tillsägelser* och exemplen skiljer sig markant åt.

”Jo, du vet att vi tvättar händerna.”

”Man säger ju kanske till att; nu ska vi gå ut, kanske någon gång, innan man väl sätter sig ner och frågar; varför vill du inte gå ut?”

Även när det gäller att *ignorera* handlar det ofta i observationerna om situationer där barnen ombeds att plocka undan. Hälften av pedagogerna har vid upprepade tillfällen använt bemötandet. Pedagogerna ger en uppmaning men lämnar sedan barnen utan kommentar. Ofta följs ignoreringen upp genom en ny tillsägelse (se ovan). I de fall då pedagogerna stannar med barnen leder det till att pedagogen utför något mot barnens vilja, t.ex. plockar isär byggmaterial eller sätter på kläder.

I intervjuerna har endast en situation lyfts som kan tolkas som *ignorering* och det är när en pedagog beskriver hur de har brutit ett oönskat beteende genom att ignorera själva beteendet men inte barnet.

”Vi provade olika metoder, dels bara försöka avbryta den situation som höll på att hända och leda in på något annat.”

I observationerna ställer pedagogerna *motfrågorna*; vad vill du göra eller vad ska du göra? Detta leder till att pedagogerna accepterar barnens önskan.

Majoriteten av pedagogerna uttrycker många gånger i intervjuerna att de ställer *motfrågor* och beskriver det med att de lyssnar in barnen. Mer konkret beskriver de att de frågar varför och uppmuntrar barnen att tala om hur det tänker.

”Man lyssnar ju in först varför de säger nej och försöker tänka att; oj då, nu kanske jag avbröt någonting.”

”Ja, och ibland också; om du fick bestämma, hur skulle du vilja att det var då? Jag kanske ställer också den här frågan att; hur skulle, om du fick välja nu, hur skulle det vara då, hur skulle du vilja att det är?”

”Diskuterar och förklarar och höra lite hur de tänker och varför de gör som de gör. Sen får man ta det därifrån.”

De observationssituationer där pedagogerna *accepterar* barnets nej resulterar i att barnet får sin vilja igenom, t.ex. då barnet deltar i en styrd aktivitet men vill göra det på sitt sätt eller då pedagogerna erbjuder eller föreslår något annat än det barnet väljer.

I intervjuerna ger pedagogerna exempel på att de *accepterar* barnets vilja att inte delta i rutinsituationer.

”Ibland kan det ju vara så att de har det inflytandet att, ja men då kanske vi, jaha du vill vara inne och leka med henne. Ja men då ändrar vi om lite, så kan du vara det idag så får du vara inne nu och så går du ut på eftermiddagen istället.”

”Om de säger nej, att de inte vill sitta med på samlingen t.ex. då får de ju välja det, att inte vara med.”

När det gäller att *bekräfta barnets känslor* gäller ett fåtal observationer då barn är ledsna eller missnöjda.

Vid intervjuerna beskriver hälften av pedagogerna vid enstaka tillfällen att de frågar barnen varför de är arga eller inte mår bra.

”Men då satt jag kvar med henne i hallen och hon fick berätta själv varför hon var arg och vad som hade hänt. Efter ett tag så lugnade ju hon ner sig själv.”

Ett bemötande som inte existerar i varken observationer eller intervjuer är *exkludera*. Med exkludera menas att pedagogerna utesluter barnen genom att uttrycka sig verbalt eller agera fysiskt.

När observationerna sammanställdes upptäcktes ytterligare fem typer av bemötanden som inte fanns med på observationsschemat och som då lades till. Det gäller; *erbjuder alternativ, erbjuder samarbete, övertalar/lockar, avvaktar samt uppmuntrar*.

Observationerna visar att flertalet av pedagogerna *erbjuder alternativ* för att bryta eller styra om barnens lek då t.ex. barnen kan göra sig illa eller då de gör något som pedagogerna anser olämpligt t.ex. bygga vapen eller springa runt.

Endast ett fåtal av pedagogerna beskriver i intervjuerna att de *erbjuder alternativ* som innebär att leken kan fortgå men på en annan plats. Det kan även handla om att erbjuda; nya utmaningar, senare tillfälle eller att bryta en aktivitet.

”Oftast så kanske man kan rita ute, nu när det ändå är så fint väder.”

”Det är väl också att man får sätta lite nya utmaningar till dem. Att kanske inte göra samma sak varje dag.”

Vid observationerna uppmärksammades att när pedagogerna *erbjuder samarbete* så är syftet att barnen ska gå med på deras förslag på aktivitet. De hjälper t.ex. barnen att klä på sig eller att plocka undan.

I intervjuerna beskriver samtliga pedagoger att de är flexibla, tillmötesgående och att de vill komma överens med barnen. I vissa svar menar pedagogerna att barnen kan få välja aktivitet medan det i andra situationer handlar om att stötta barnen för att de ska delta tills aktiviteten är slut.

”Ibland kan man ju komma överens om något annat”

”Erbjuda samarbete, ja det var väl det att jag kan hjälpa dig sen med det där när vi kommer in.”

”Sätta sig bredvid, liksom; nu ska vi sätta oss och sitta still.”

Vid ett fåtal observationstillfällen *övertalar och lockar* hälften av pedagogerna för att få med sig barnen på en bestämd aktivitet eller för att utmana till att klara en viss uppgift.

Flertalet av svaren från intervjuerna visar att målet för samtliga pedagoger när de *övertalar eller lockar* är att på ett positivt sätt få med barnen på en förutbestämd aktivitet. Lyckas inte bemötandet blir resultatet att pedagogerna med bestämdhet tar med barnen på aktiviteten.

”Försöker man argumentera, hitta positiva, vad det kan bli som kan bli roligt. Försöker vända på deras tankar, försöker få till något positivt, de tycker då är negativt, det som gör att de inte vill. Jag tror att jag inte försöker att det ska kännas som ett tvång, utan jag försöker nog gå runt det och ändå få så att det blir som vi vill, så att säga.”

”Att man försöker se, om de ska göra någonting annat, se det som är kul och intressant t.ex. om vi ska gå ut, vad de kan göra ute, ta med leken ut eller fortsätta leken ute eller komma med förslag vad de kan. Alltså, flyttar ju fokus till något positivt.”

”Ibland får vi gå in och styra även om det blir ett nej, så får vi ju vara bestämda att nu måste du ju, eller det får bli så här då.”

Den enda observation som finns gällande *uppmuntran* är samma situation som även finns under övertalar/lockar och gäller då att utmana.

Endast ett par pedagoger lyfte *uppmuntran* under intervjun genom att uttrycka:

”Ja, men att jag pushar på lite på den vägen och det brukar faktiskt funka.”

”Uppmuntrar dem som vill vara med.”

Ytterligare ett par pedagoger har nämnt *uppmuntran* först efter att det fått se observationsschemat.

”Grönsaker är ju ofta nej. Då vill de ju liksom inte och man försöker uppmuntra till att smaka.”

I observationerna har mindre än hälften av pedagogerna *avvaktat* för att barnen ska få möjlighet att ta eget initiativ.

De flesta av pedagogerna beskriver i intervjuerna att de *avvaktar* för att ge barnen tid att komma med när de själva vill och känner sig redo.

”Jo, men det är väl just med avvaktar också sådär, att det har väl uppstått flera situationer när barnet säger nej och att man avvaktar en stund, så kanske barnet kommer på själv sen att; jo, men det här vill jag ju visst det göra.”

#### 4.4 Analys; Pedagogers bemötande

I både observationer och intervjuer är *förklarar varför* ett av de bemötanden som används mest. Likheten som framkommer är att detta bemötande används då pedagogerna vill styra barnen för att få sin vilja igenom. Det innebär att beteendet i första hand används utifrån att pedagogen vill förklara sina syften, de tar över kommunikationen vilket passiviserar och minskar barnets delaktighet (Jonsson, 2016). Dolk (2013) beskriver detta som det vänliga maktutövandet. Andra bemötanden som observerats att pedagogerna använder i syfte att bryta eller styra om barns lek är; *erbjuda alternativ*, men då utifrån att pedagogerna anser aktiviteten är olämplig eller *erbjuda samarbete*, där barnet förväntas gå med på aktivitet som pedagogen föreslår. Detta sätt att styra eller bryta barns lek kallar Dolk (2013) ”pedagogiserande”. Skillnaden i intervjuerna visar att vid dessa bemötanden beskriver pedagogerna att de är tillmötesgående och lyssnar in barnen. När pedagogerna *erbjuder samarbete*, är flexibla, tillmötesgående, uttrycker samtliga pedagoger detta, medan när det gäller *förklara varför* ”Hur blev det nu” och *erbjuda alternativ*, att leken kan fortgå, är det endast ett par pedagoger som uttrycker att de är inlyssnande. Att

lyssna in barnen beskriver pedagogerna i intervjuerna att de gör genom att fråga varför och uppmuntra barnen till att tala om hur de tänker. I vilken utsträckning detta kommuniceras är otydligt både i observationer och intervjuer. Att lyssna in innebär enligt Emilsson (2008) att pedagogerna har möjlighet att ta barnets perspektiv. Om detta sker, beror på hur pedagogerna respekterar och tar till vara barnets tankar.

Att lyssna in används även när det gäller att bemöta med en *motfråga*. Här stämmer pedagogernas beskrivning av hur de bemöter barnen överens med observationerna, vilket innebär att barnens önskan accepteras. Även när det gäller situationer när pedagogerna *avvaktar* stämmer resultaten av observationer och intervjuer överens. Pedagogerna ger barnen möjlighet att avvakta innan de deltar i en aktivitet. Sigurdardottir och Einarsdottir (2016) har i sin forskning sett att när reglerna är flexibla har barnen större möjligheter att påverka. Detta kan innebära att barnens initiativ tas tillvara mer i de aktiviteter som inte är planerade.

När pedagogerna *accepterar* barnens nej får barnen sin vilja igenom. En skillnad mellan observationer och intervjuer är att i observationerna deltar barnet i en aktivitet och pedagogerna accepterar att de gör det på sitt sätt medan i intervjuerna beskriver pedagogerna att de accepterar att barnet inte vill delta. Bae (2009) uttrycker farhågor om att barns deltagande i första hand gäller rutinsituationer och individuella val, då hon menar att det kan medföra en felaktig bild av demokratiska processer.

När det gäller bemötandet *övertalar och lockar* uttrycker pedagogerna att de använder bemötandet betydligt oftare än vad som kunde ses i observationerna. Det finns både likheter och skillnader i orsaken till att bemötandets används. Skillnader är att vid observationerna utmanades även barnen att klara en viss uppgift. Likheterna är att bemötandet syftar till att få barnen att delta i en förutbestämd aktivitet. Det har observerats vid ett fåtal tillfällen medan pedagogerna i intervjun, beskriver vid ett flertal tillfällen att de på ett positivt sätt övertalar eller lockar barnen, ”försöker vända deras tankar”, ”flytta fokus till något positivt” eller ”inte få det att kännas som ett tvång”. Fortsätter barnen att säga nej bestämmer pedagogerna mot barnens vilja. Om pedagogen lyssnar in barnets tankar och vilja eller försöker beakta den, har inte kunnat tolkas i varken observationer eller intervjuer. Hundeide (2002) betonar vikten av att vara lyhörd och utgå från barnens initiativ, han menar att det handlar om möjligheter, medvetenhet och makt. Enligt Johansson (2003) kan pedagogernas makt även användas till att manipulera barnen. Orsaken till att pedagogerna övertalar och lockar kan vara att det inte finns möjligheter att dela barngruppen, pedagogerna vill då försöka göra aktiviteten positiv för barnen, ett vänligt maktutövande (Dolk, 2013).

Att *uppmuntra* är ett bemötande som pedagogerna sällan använder medvetet. Uppmuntran används enbart i en observation och endast ett par pedagoger nämner under intervjun att de uppmuntrar barnen. Ytterligare ett par pedagoger diskuterar bemötandet, men först efter att de sett observationsschemat. Situationerna som tas upp är vid aktivitet eller mat. Uppmuntran används för att utmana barnet och har likheter med att locka och övertala.

Ett bemötande som pedagogerna verkar omedvetna om att de använder är *ignorera*. Hälften av pedagogerna har observerats vid ett flertal tillfällen då de ignorerar barnens nej, antingen genom att inte bemöta barnet eller att själva fullfölja uppmaningen, mot barnets vilja. I intervjuerna är det endast en pedagog som nämner att hen ignorerar ett beteende. Detta kan vara en strategi från pedagogerna för att ge barnen tid att fullfölja uppmaningen eller att undvika en konflikt. Det uteblivna samtalet kan också leda till att barnet känner sig åsidosatt och inte respekterad vilket kan innebära att barnets självbild påverkas (Öhman, 2013).

Pedagogerna verkar även omedvetna om att de använder sig av *nya tillsägelser*. Observationerna visar att bemötandet används upprepade gånger, medan det i intervjuerna ges enstaka exempel. Det verkar som att ignorera och ny tillsägelse ofta används tillsammans växelvis och bildar ett mönster. Frelin (2012) påpekar vikten av att pedagogerna agerar som goda förebilder och ser hur samspelet mellan pedagog och barn påverkas av varandra.

Ett bemötande som lyfts fram både i forskning (Emilsson, 2008; Johansson, 2003) och litteratur (Greene, 2016; Öhman, 2013) är att *bekräfta barnens känslor*. Både observationer och intervjuer visar endast ett fåtal tillfällen och ett fåtal känslor då pedagogerna använder bemötandet. Här syns skillnader i vilka känslor pedagogerna bekräftar. I observationerna är det ledsamhet och missnöje, medan intervjuerna beskriver ilska och mående. Att bekräfta barnets alla känslor är viktigt för att få insikt i hur barnet upplever olika situationer. Det ger pedagogen möjlighet att närma sig barnets perspektiv för att kunna bemöta barnet på ett sätt som medför att situationen upplevs positivt (Öhman, 2013).

Ett bemötande vi hade med på observationsschemat var att *exkludera*, vilket innebär att pedagogen avvisar barnet genom tillsägelse eller flyttar på det och därigenom utesluter barnet från aktiviteten. Detta bemötande finns varken med i observationer eller intervjuer vilket är positivt.



## 4.5 Resultat; Pedagogers förhållningssätt

Vid intervjun ställdes frågan; hur skulle du beskriva ert gemensamma förhållningssätt gentemot barn som säger nej till aktivitet? Pedagogernas svar har tolkats utifrån hur de ser på värdegrund, barnsyn och barns perspektiv samt kommunikation.

Följande citat speglar den komplexitet som pedagogernas förhållningssätt innebär.

”får man lov att förklara för att hen förstår inte annars hur vi har tänkt vissa saker som man tar självklara. Förklara varför och då får man ju liksom, gör man inte det med hen, tidigare i alla fall. Nu har det förändrats lite, då vart det tvärnit. Det vart ju motsatt effekt, ju mer liksom provocerad jag blev, att hon satt sig på tvären, gjorde tvärtemot vad jag sa; försökte hyssja, vi ska ha samling. Hen började skrika och jag liksom nästan, jag blev arg på hen, blev det ändå värre. Det gällde liksom att bara svälja undan den känslan. Det är bättre nu, att kanske liksom ge henne uppmärksamhet på annat vis, å styra av det på något sätt”

### 4.5.1 Värdegrund

Majoriteten av pedagogerna har en uppfattning kring deras gemensamma förhållningssätt gentemot barn som säger nej till erbjuden aktivitet. Tre av pedagogerna upplever att de är överens om ett förhållningssätt medan två menar att de gör på lite olika sätt. En av pedagogerna har svårt att besvara frågan.

”Jag tycker att vi har ett otroligt gemensamt förhållningssätt överlag och det är något vi byggt upp under åren.”

”Nu vet jag inte liksom så uttalat just vad det är för förhållningssätt vi har men vi tänker ganska lika. Vi vill ha ett syfte varför vi gör någonting.”

”Vi pedagoger kanske gör på lite olika sätt.”

Pedagogerna beskriver det gemensamma förhållningssättet på olika sätt:

”likvärdigt förhållningssätt”, ”naturligt förhållningssätt”, ”samma från grunden”, ”tillåtande förhållningssätt och ”lättisamt förhållningssätt”

Olika förutsättningar för att komma fram till ett gemensamt förhållningssätt beskrivs av pedagogerna som t.ex. att prata och diskutera mycket med varandra, tycka samma saker är viktiga, tänka och tycka lika, att känna sig trygga, berömma varandra och vara starka tillsammans.

”Det är nog mycket av förtroende för varandra. Att man vågar lita på varandra och prata med varandra. Att man känner sig trygg, väldigt trygg i sitt arbetslag.”

”Det är ju för barnens skull vi gör lika.”

Ett resultat av de gemensamma diskussionerna är att pedagogerna skapar ramar och struktur för verksamheten.

”Vi har tydliga ramar om vad som gäller och så.”

Pedagogerna beskriver att de ofta reflekterar, vilket de anser vara viktigt, lärorikt, givande och intressant. De reflekterar kring olika händelser som inträffar, i samband med eller precis efter att de har ägt rum. Diskussionerna sker då i barngruppen när tillfälle ges och verksamheten pågår.

”pratar fortlöpande”, ”i vardagen”, ”då tar vi det på en gång”, ”försöker hela tiden”, ”så fort tillfälle ges”, ”när det varit någon situation”

”Vi diskuterar nog ofta när det uppkommit, om vi har tillfälle då.”

”Vi gör det så fort som det behövs.”

”Man tänker ju också på att inte prata med barnen i närheten.”

”Vi får till det lite under dagarna ändå, trots att det är barn runt omkring en och så.”

”Ute sådär, i situationer när det händer, när man kliver ur situationen, så kanske man byter några ord med sin kollega. Det blir ju inga långvariga djupare diskussioner, eftersom det händer ju saker hela tiden.”

Ett par av pedagogerna beskriver att de även reflekterar och stöttar varandra kring sitt eget agerande i situationer som inte blivit så bra.

”Jag tror vi är ganska bra också på att säga såhär; du det här blev inte så bra. Hur skulle vi gjort istället? På en gång tar man det; det där kändes inget vidare. Undrar om man ska göra såhär istället?”

Den tid som finns för pedagogerna att reflektera tillsammans i arbetslaget eller förskolevis är på APT (arbetsplatsträff), reflektions-och planeringstid eller på studiedagar.

Pedagogerna beskriver att specialpedagogen ibland deltar på möten och ger stöd kring pedagogernas bemötande både när det gäller enskilda barn och gruppen.

”Vi känner ju att hen är jättebra att hjälpa oss, arbetslaget, hur vi ska bemöta och hur vi ska vara i de här situationerna.”

Det som pedagogerna anser att en specialpedagog kan tillföra ytterligare i verksamheten är bl.a. att ge tips kring hur pedagogerna ska bemöta olika barn i specifika situationer. De ser gärna att hen observerar både barn och pedagoger för att sedan återkoppla till arbetslaget för att de ska få syn på sitt bemötande.

”Har man ett speciellt barn som det är problematik kring, har funderingar. Då är det jätteintressant att specialpedagogen kan komma och se så de också vet vad det handlar om och sen kunna sitta på ett möte i efterhand och diskutera.”

”Stötta upp hur vi som arbetslag kan underlätta för barnen. Inte liksom hur man ska förändra ett barn utan hur vi kan göra här, ändra miljön eller olika situationer, så det ska fungera bättre.”

Pedagogerna reflekterar kring betydelsen av deras eget förhållningssätt och hur det påverkar verksamheten. Majoriteten av pedagogerna har uppfattningen att deras förhållningssätt påverkar situationer, där barn säger nej till erbjuden aktivitet. De tar bl.a. upp vikten av att de har en bra relation med barnen, hur pedagogernas dagsform, kroppsspråk och temperament är.

”Det blir väldigt personligt, det är ju den här verksamheten. Barnen är ju väldigt utlämnade till att vi vuxna mår och är professionella och vill väl, för annars kan de hamna i dåliga situationer.”

”Alla situationer kan ju vara lätta om man tar det på rätt sätt, bemötandet.”

Dilemman som pedagogerna ger uttryck för är att bemöta varje barn utifrån deras behov, eftersom de upplever att det ofta är gruppen och situationen som påverkar deras möjlighet att agera. Ett annat dilemma är att det är svårt för pedagogerna att veta hur de ska förhålla sig, innan de har lärt känna och skapat relationer med barnen. Ytterligare en svårighet är att bemöta barn på ett sätt som inte är utpekande och skapar en negativ bild av barnet.

”I en sådan här verksamhet så kan man inte alltid ta hänsyn till var och ens känsla för stunden. Det blir ju gruppen som styr.”

”Innan man lärt känna barnen, när de är nya, då måste man prova olika vägar innan man vet hur det barnet fungerar och vilket bemötande som krävs.”

#### *4.5.2 Barnsyn och barns perspektiv*

Pedagogerna bemöter barnen på olika sätt beroende på barnens agerande. De har ingen samstämmig barnsyn utan beskriver den på ett mångfasetterat och svårtolkat sätt.

Exempel på pedagogernas beskrivningar:

Vi har olika relation till varandra - barnen förstår om vi gör lika.

En del barn behöver specifikt bemötande - alla behöver samma bemötande.

I vissa situationer måste vuxna bestämma - låta barnen vara med och diskutera.

Ha ett fördelaktigt tänk - barn vill protestera, barn i trots.

Pedagoger kan ändra barns tankar - Stark barngrupp.

Pedagoger stå på sig - pedagoger kan samarbeta med barn.

Barnen har olika personligheter, barn har olika förmågor, barn kan ha en åsikt.

”Jag tror att man har ett fördelaktigt tänk, att om jag säger såhär; vad händer då och säger jag såhär då kanske det blir tvärnej. Att man hela tiden försöker ha den där positiva utgången, inte bara; nej, för jag bestämmer, även om det kanske är så.”

”Då upplever jag att alla barn har ju förmågor, olika så att säga.”

Pedagogerna ger inte så många exempel på när de tar barnens perspektiv men i de beskrivningar som finns visar pedagogerna en vilja att förstå sig på och påverkas av barnens tankar.

”För de kanske har ställt in sig på något jätteviktigt för dem. För dem är det ju kanske viktigt.”

”Framförallt vill jag höra vad det är som gör att de inte vill.”

#### *4.5.3 Kommunikation*

Hur och vad pedagogerna kommunicerar beskrivs på olika sätt. T.ex. pratar lugnt, förklarar varför, är bestämd, undviker tjat, höjer rösten och utgår från barnens känslor.

”Då sätter jag mig liksom på knä så vi har ögonkontakt, förklarar, försöker vara lugn och samlad och saklig, men ändå ganska bestämd.”

Flera av pedagogerna beskriver att de är inlyssnande. Anledningen till det kan vara att få reda på barnens tankar för att kunna vara tillmötesgående, komma vidare eller för att ta reda på vad som har hänt.

”Jag vill lyssna med barnet först. Hur tänkte du nu? Undan för undan har det blivit mer och mer så, tycker jag.”

”För det är ju jätteviktigt att man är professionell, inlyssnande och det, för är jag inte det då kan det ju bli att vi inte kommer någonstans, att det blir tvärnit.”

Pedagogerna beskriver att de i kommunikationen med barnen ibland kommer till en gräns där det inte längre är någon idé att fortsätta diskutera. Pedagogerna bestämmer då att aktiviteten ska genomföras. Ibland känner sig pedagogen tvungen att fysiskt ta med barnet. En pedagog uttrycker en medvetenhet om att hon blir mer auktoritär i röriga situationer.

”Då kan det ju vara att det inte är så stor idé att jag lägger så mycket tid heller då, att diskutera med det här barnet.”

”Det är mycket barn och det är högljutt och de trissar upp varandra. Då kan man bli; nej, nu får ni lugna er! Då kan jag känna att jag blir mer auktoritär så att man dämpar dem, att man ska överrösta dem.”

## 4.6 Analys; Pedagogers förhållningssätt

Vid intervjun ställdes frågan; hur skulle du beskriva ert gemensamma förhållningssätt gentemot barn som säger nej till aktivitet? Pedagogernas svar har tolkats utifrån hur de ser på värdegrund, barnsyn och barns perspektiv samt kommunikation.

### 4.6.1 Värdegrund

Pedagogerna har olika uppfattningar kring det gemensamma förhållningssättet. Några upplever att de är överens medan ett par av pedagogerna beskriver att de i arbetslaget gör på lite olika sätt när barnen säger nej till erbjuden aktivitet. Att svaren skiljer sig åt kan kanske förklaras med att pedagogerna tolkar situationer på olika sätt och de beskriver även förhållningssättet olika; likvärdigt, tillåtande och lättsamt är exempel på det men ger egentligen inte någon förklaring. Thornberg (2016) och Sigurdardottir och Einarsdottir (2016) förklarar att pedagogerna saknar ett gemensamt professionellt språk som är nödvändigt för att kunna diskutera frågor som utgår från värdeord. De olika tolkningarna försvårar diskussionerna. Pedagogerna beskriver dock att de kommer fram till det gemensamma förhållningssättet genom att prata och diskutera mycket med varandra.

Något som pedagogerna kommer fram till i diskussionerna är vilken struktur och vilka ramar verksamheten ska ha. Pedagogerna anser att det är viktigt med tydlighet. En tydlig verksamhet är lättare för barnen att förstå och att vara delaktig i. Skolverket (2016) menar att delaktighet och inflytande ska vara naturliga inslag i den dagliga verksamheten.

Mycket av den reflektion som sker pågår mellan pedagogerna när de är i verksamheten, så fort det behövs eller när det varit någon situation. Pedagogerna anser att reflektionen är viktig och lärorik. När reflektionen sker fortlöpande i verksamheten finns inte möjligheten att alla deltar. Om diskussionerna följs upp och dokumenteras vid senare tillfälle, då samtliga pedagoger kan delta, är inget som framkommer. Pedagogernas tid för att reflektera tillsammans är på reflektions- och planeringstid. Pedagogerna ser gärna att en specialpedagog kommer och gör observationer och sedan återkopplar, för att pedagogerna ska få möjlighet att få syn på sitt bemötande. Bygdesson-Larssons (2010) modell för att förändra förskolans lärandemiljö, PPR, vänder sig till hela arbetslag och leder till utveckling av ett medvetet pedagogiskt förhållningssätt. Det kan alltså krävas att hela arbetslaget deltar för att det ska ske någon utveckling.

Pedagogernas tankar kring hur deras eget förhållningssätt påverkar situationer, där barn säger nej till erbjuden aktivitet, visar att de är medvetna om att det är viktigt att ha bra relationer med barnen och att vara professionell. Andra förhållanden som kan påverka är pedagogernas dagsform och temperament. För att förskolan ska vara rolig, trygg och lärorik (Skolverket, 2016) krävs enligt Frelin (2012) och Öhman (2013) att pedagogerna skapar bra relationer till barnen och även fördjupar och reparerar när det krävs. Någon av pedagogerna beskriver att barnen är utlämnade till dem och att verksamheten är ”väldigt personlig”. Det säger något om vilket ansvar som vilar på pedagogerna vilket stämmer överens med vad forskningen säger om att pedagogerna är viktiga förebilder som måste vara medvetna om vilken påverkan de har (Emilsson, 2008; Johansson, 2003). Ett dilemma som pedagogerna beskriver är att det är svårt att veta hur de ska förhålla sig till barnen innan de skapat relationer med dem.

#### *4.6.2 Barnsyn och barns perspektiv*

Pedagogerna ger ingen samstämmig beskrivning av vilken barnsyn de har. De beskriver motsatsförhållanden såsom att vissa barn behöver specifikt bemötande men alla behöver samma bemötande, barn kan ha en åsikt men pedagogerna kan ändra barns tankar. Pedagogerna beskriver att de tar barnens perspektiv genom att de har en vilja att förstå sig på barnens tankar. Både ett utvecklingspsykologiskt och ett sociokulturellt perspektiv lyser igenom i pedagogernas beskrivningar men även privata teorier finns (Palla, 2011; Öhman, 2013).

#### *4.6.3 Kommunikation*

Ett fåtal beskrivningar på hur och vad pedagogerna kommunicerar har visat sig i svaren. Att beskrivningarna är få har troligtvis att göra med utformningen av frågorna. Ett uttryck som dock återkommer vid flertal tillfällen är att pedagogerna är inlyssnande vilket de beskriver är när de frågar varför och uppmuntrar barnen att tala om hur de tänker. De uttrycker en viss medvetenhet om vikten av hur och vad som kommuniceras men samtidigt visar det sig att pedagogerna ibland upplever att de inte når fram och lyckas motivera barnen, vilket kan leda till ett mer auktoritärt bemötande. Emilsson (2008) och Jonsson (2016) menar att kvalitén i kommunikationen skiftar och därför behövs flera metoder som ger förutsättningar för att pedagoger och barn ska kunna fördjupa innehållet tillsammans.

### *4.7 Sammanfattning*

Även sammanfattningen har fått samma underrubriker som Forskning- och Litteraturdelen; Värdegrund, Barnsyn och barnperspektiv samt Kommunikation. Det innebär att Erbjuden aktivitet och Pedagogers bemötande är inordnade under dessa rubriker.

#### 4.7.1 Värdegrund

Studiens syfte är att belysa hur sex pedagoger i förskolan förhåller sig till och bemöter barn som säger nej till erbjuden aktivitet. Pedagogerna uttrycker en tveksamhet till i vilken omfattning barn säger nej. Observationerna visar dock att barn säger nej i större utsträckning än pedagogerna uppfattar.

Pedagogernas beskrivning av sitt förhållningssätt ger en osamstämmig bild, det kan bero på olika tolkningar och beskrivningar av situationer. Samtidigt uttrycker de att de kommer fram till ett gemensamt förhållningssätt genom diskussioner. Sigurdardottir och Einarsdottir (2016) belyser att avsaknaden av ett gemensamt professionellt språk försvårar diskussionen och möjligheten av att få en gemensam syn. Pedagogerna diskuterar även ramar och struktur för att bli tydliga och underlätta för barnen att vara delaktiga, vilket skolverket (2016) anser ska vara ett naturligt inslag i vardagen. Reflektionerna och diskussionerna sker ofta i den pågående verksamheten, men även på reflektions-och planeringstid och pedagogerna anser dessa viktiga och lärorika. Om dessa dokumenteras framkommer inte. Pedagogerna ser gärna att specialpedagogen observerar och återkopplar för att pedagogerna ska få syn på sitt bemötande. De uppger även att de behöver råd både när det gäller individ och grupp. Pedagogerna är medvetna om att deras förhållningssätt påverkar barnen, att det är viktigt att skapa bra relationer och att agera professionellt. En pedagog uttrycker att; barnen är utlämnade till pedagogerna. Vikten av att pedagogerna är medvetna om sin roll som förebilder, betonas av Emilsson (2008).

I sammanställningen av observationer och intervjuer visar det sig att pedagogerna beskriver vissa bemötanden på ett annat sätt än vad som observerats. Detta gällde att *acceptera* barnets vilja, där pedagogerna menar att de accepterar att barn inte deltar i aktivitet, medan i observationerna är det under aktiviteten som barnet kan välja att ta eget initiativ. *Uppmuntran* är ett bemötande som pedagogerna använder sällan. Pedagogerna nämner uppmuntran övergripande medan den enda observationen visar att pedagogen gör det i utmanande syfte vilket innebär likheter med att locka och övertala. Även att *bekräfta barns känslor* används vid ett fåtal tillfällen och endast ett fåtal olika känslor bekräftas. Öhman (2013) betonar vikten av att bekräfta barnets alla känslor för att få insikt i hur barnet upplever situationen. Ett bemötande som pedagogerna var omedvetna om att de använder är *ny tillsägelse*. Observationerna visar på ett flertal tillfällen medan det i intervjuerna endast kommer upp ett fåtal situationer. Ignorera och ny tillsägelse bildar ofta ett mönster, där ignorering leder till ny tillsägelse.

#### 4.7.2 Barnsyn och barns perspektiv

Pedagogernas beskrivning av vilken barnsyn de har, är inte samstämmig. Det går att utläsa både ett relationellt och ett utvecklingspsykologiskt perspektiv i deras beskrivningar (Palla, 2011). Ett bemötande som pedagogerna inte är medvetna om att de använder är att *ignorera*, vilket kan vara ett sätt att undvika konflikt med barnen. En skillnad som visar sig är att pedagogerna beskriver att barnen säger nej till hela aktiviteten medan observationerna visar att barnen säger nej till delar av den. Pedagogerna gör en egen tolkning av vad barnen motsäger sig. Emilsson (2008) påtalar vikten av att fördjupa samtalen med barnen för att kunna gå dem tillmötes. Bemötandet att *övertala och locka* uttrycker pedagogerna att de använder i betydligt större utsträckning än vad observationerna visar. Syftet med bemötandet; att få barnen att delta, visar sig vara överensstämmande mellan observationer och intervjuer. Johansson (2003) uppmärksammar att pedagogernas makt kan användas till att manipulera barnen. När pedagogerna lyssnar in och bemöter barnen med en *motfråga* accepteras barnens vilja. Här stämmer pedagogernas beskrivningar överens med observationerna och detsamma gäller i situationer när pedagogerna *avvaktar*. Ett positivt resultat av studien är att varken observationer eller intervjuer visar situationer när pedagogerna *exkluderar* barnen.

#### 4.7.3. Kommunikation

Utformningen av intervjufrågorna leder till att endast ett fåtal beskrivningar av, hur och vad pedagogerna kommunicerar till barnen, finns i svaren. Pedagogerna uttrycker att de är inlyssnande och beskriver en viss medvetenhet om vikten av hur och vad som kommuniceras. En upplevelse av att ibland inte nå fram och lyckas motivera barnen finns. Jonsson (2016) menar att det behövs flera metoder som ger förutsättningar för barn och pedagoger att tillsammans fördjupa innehållet i kommunikationen. Samtliga pedagoger beskriver att de är inlyssnande när de *erbjuder samarbete* medan bara ett par pedagoger uttrycker det när det gäller att *förklara varför* och *erbjuda alternativ*. En skillnad som syns är att i observationerna kring de här bemötandena visar det sig att pedagogerna vill styra barnen för att få igenom sin vilja. Att lyssna in innebär enligt Emilsson (2008) en möjlighet för pedagogerna att ta barnets perspektiv.

#### 4.8 Teoretisk tolkning

Studien utgår från Vygotskijs (2010) sociokulturella perspektiv. Pedagogers bemötande och förhållningssätt gentemot barn som säger nej till erbjuden aktivitet är i fokus. Pedagogerna är medvetna om att det är viktigt att ha bra relationer med barnen och de har en vilja att förstå sig



på barnens tankar. De beskriver ett relationellt perspektiv. I det sociokulturella perspektivet ses pedagogers handlingar som mycket betydelsefulla när det gäller barns utveckling. När pedagogerna inte har skapat en relation med barnen upplever de att det är svårt att förhålla sig till dem. Forskningen beskriver pedagogerna som viktiga förebilder som måste vara medvetna om vilken påverkan de har (Emilsson, 2008; Johansson, 2003). Studien visar att pedagogerna reflekterar över hur utlämnade barnen är till att förlita sig på pedagogerna men de nämner inte hur viktigt det är att vara en god förebild och att det sker ett lärande i det sociala samspelet, där strategier för lärande överförs från pedagog till barn (Bråten & Thurman-Moe, 2008).

Pedagogernas bemötande ser olika ut och de är inte alltid medvetna om vilket bemötande de använder sig av. I studien har tolv olika typer av bemötanden observerats. Alla utom avvaktar, ignorerar och exkluderar innebär att pedagogerna och barnen har en kommunikation. Vygotskij (2010) menar att dialog och mening har stor betydelse i samspel med andra och att språket är det i särklass viktigaste psykologiska redskapet i den sociokulturella utvecklingen. Ett av de mest använda bemötandena i studien är, förklarar varför. Det används i första hand då pedagogen vill förklara sina syften och styra barnen för att få sin vilja igenom. Det får till följd att de tar över kommunikationen och barnens delaktighet minskar (Jonsson, 2016). Detta innebär att det positiva lärandet uteblir eftersom pedagogen inte är öppen för att höra barnets tankar.

Enligt Vygotskij (2010) formas människan i samspel med andra, en social interaktion. Studien visar att pedagogerna samspelar med barnen på olika sätt bl.a. genom att erbjuda samarbete. Pedagogerna använder sig av uppmuntran för att utmana barnet och de beskriver även att de på ett positivt sätt övertalar eller lockar barnen. Även när det gäller utvecklingen av de icke-kognitiva förmågorna sker lärandet i den utvecklingsnivå som ligger strax över kunskapsnivån; den proximala utvecklingszonen (Smidt, 2016).

Vygotskij (2010) menar att språket hjälper människor att kommunicera med varandra men att det även fungerar som en länk mellan det yttre och inre hos individen. Alltså byggs sociala erfarenheter upp hos individen genom samspel med andra. Studien visar att pedagogerna inte tar reda på exakt vad det är barnen protesterar mot utan gör istället en egen bedömning av vad barnen inte vill. När pedagogerna ställer motfrågor till barnen leder det ofta till att barnens önskan accepteras. Barnen behöver tillsammans med pedagogen, i medierande samtal, få sätta ord på sina tankar och känslor för att en utveckling ska ske, sociala erfarenheter ska byggas upp

och de icke-kognitiva förmågorna ska utvecklas. Pedagogerna beskriver att de är inlyssnande och beskriver att de då frågar varför och uppmuntrar barnen till att berätta hur de tänker.

Det som framkommit i studien visar att det finns många möjligheter till social interaktion och medierande samtal, men att dessa inte alltid tas tillvara av pedagogerna. Utifrån det sociokulturella perspektivet innebär det att tillfällen som finns i vardagen och som utgår från barnens initiativ och intressen inte uppmärksammas. Därmed försvinner flera lärandesituationer.

## 4.9 Slutsatser

- Trots att observationerna visar att barnen ofta säger nej till erbjuden aktivitet uttrycker pedagogerna en tveksamhet kring i vilken omfattning detta sker. Det kan tolkas som att barnets nej inte uppfattas av pedagogerna, vilket resulterar i att de inte *bekräftar barnets känsla*.
- I vissa bemötanden t.ex. när pedagogerna *accepterar* barnets nej, syns en skillnad i vad som observerats och pedagogernas uppfattning av situationen. Pedagogerna beskriver att barnen säger nej till aktiviteten som helhet medan observationerna visar att de säger nej till specifika delar av aktiviteten.
- I bemötandena; *förklarar varför* samt *övertalar och lockar* vill pedagogerna styra barnen mot en förutbestämd aktivitet. Här stämmer resultaten från observationer och intervjuer överens.
- När pedagogerna *avvaktar* eller bemöter barnen med en *motfråga* accepteras barnens vilja. Pedagogernas beskrivningar av hur de bemöter barnen stämmer överens med observationerna.
- Observationerna och beskrivningarna från intervjuerna när det gäller att *erbjuda samarbete* och *erbjuda alternativ* stämmer inte överens. Pedagogerna beskriver i intervjuerna att de är tillmötesgående och lyssnar in barnen. Observationerna visar att bemötandena används i syfte att bryta eller styra om barnens lek.
- Bemötandena; *uppmuntra*, *ny tillsägelse* samt *ignorera* används till viss del omedvetet.
- I intervjuerna framkommer att pedagogerna har olika uppfattningar om och syn på det gemensamma förhållningssättet. De är dock överens om att de kommer fram till det genom att diskutera mycket.
- Pedagogerna är medvetna om att det är viktigt att ha bra relationer med barnen.
- I studien framkommer ingen samstämmig beskrivning av vilken barnsyn pedagogerna har. I pedagogernas beskrivningar av hur de tar barnens perspektiv syns både ett utvecklingspsykologiskt och ett sociokulturellt perspektiv.

## 5. SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

### 5.1 Diskussion av resultaten

I diskussionen och resultatet uppdagas åter det komplexa i att beskriva pedagogers bemötande. Vi har ändå valt att ha kvar indelningen i underrubrikerna, Värdegrund, Barnsyn och barns perspektiv samt Kommunikation. Det är vår tolkning av var bemötandet har sin grund som avgjort under vilken rubrik bemötandet har placerats. Vi återkommer här i diskussionen till studiens frågeställningar; hur pedagogerna bemöter barn som säger nej till erbjuden aktivitet, hur de beskriver sitt förhållningssätt och vilka likheter och skillnader som utkristalliseras i deras uppfattningar. Vi har valt att se kritiskt på de olika bemötandena utifrån barnens perspektiv och utifrån att barnen sällan får möjlighet att uttrycka orsaken till varför de säger nej.

#### 5.1.1 Värdegrund

Syftet med denna studie är att belysa hur sex pedagoger i förskolan förhåller sig till och bemöter barn som säger nej till erbjuden aktivitet. I observationerna visar det sig att barn relativt ofta säger nej till aktivitet. När frågan ställs till pedagogerna är deras svar överraskande tveksamt; Säger de så mycket nej? Det måste de väl göra? Denna skillnad väcker frågan vad detta beror på? Är det att barnen säger nej så ofta att det inte uppmärksammas eller är det ett tecken på att pedagogerna inte lyssnar på barnen? Tyvärr svarar inte studien på den frågan. Vår tolkning är att pedagogerna inte uppmärksammar barnets nej, om det inte är högljutt eller ställer till stora besvär. De situationer vi har observerat har sällan inneburit öppna konflikter. Om pedagogerna inte hör barnets nej, kan de inte heller ta reda på varför de protesterar, vilket Hejlskov (2014) betonar vikten av, då det är utifrån det svaret vi ska bemöta barnet, fördjupa kommunikationen och ge barnet möjligheter att utveckla sina icke-kognitiva förmågor (Vygotskij, 2010). Pedagogerna uttrycker att de är inlyssnande, men vi lyckas inte precisera vad det innebär.

Att bemöta ett nej innebär att bekräfta barnet och i detta fall att även *bekräfta barnets känsla*. Att *bekräfta barnets känsla* görs vid ett fåtal tillfällen både i observationer och intervjuer. I observationerna är det ledsamhet och missnöje medan det i intervjuerna är ilska och mående. Att barns känslor bekräftas vid så få tillfällen känns oroande eftersom det är viktigt att barnen får möjlighet att kommunicera olika värden, för att utveckla en bra självuppfattning och kunna vara delaktiga och få inflytande över sin situation (Emilsson, 2008; Öhman, 2013). Pedagogerna missar även tillfällen att närma sig barnens perspektiv av situationen och därigenom kunna ge barnet det stöd hen behöver för att övervinna en svårighet eller för att glädjas tillsammans (Öhman, 2013). Att *bekräfta barnet och dess känslor* borde vara det första

pedagogerna gör när ett barn säger nej och därigenom en viktig del i det gemensamma förhållningssättet.

Att *acceptera* barnens nej, innebär för pedagogerna att de låter barnen slippa vara med på en aktivitet och har möjlighet att välja annan sysselsättning medan observationerna visar att barnen måste vara med på aktiviteten, men att de får göra på sitt sätt. Denna skillnad är ganska markant eftersom barnen vid det ena tillfället ändå måste delta i aktiviteten. Både vid observationer och i intervjuer låter sig pedagogerna dock påverkas av barnets nej och försöker att tillmötesgå deras vilja. Detta är dock under rutinsituationer och gäller enskilda barn, vilket Bae (2009) menar är de situationer som barn oftast har möjlighet att påverka. Hon menar vidare att det finns en risk i att barnens syn på vad demokratiska processer innebär blir felaktig.

*Uppmuntran* är ett bemötande som inte fanns med från början i vårt observationsschema. Trots detta blev vi överraskade att det användes så sällan. Pedagogerna nämner det vid få tillfällen och i övergripande ordalag och i observationerna är det i en situation, för att utmana barnet att försöka lite till. En orsak kan vara att det finns likheter med att *locka och övertala* (se nedan i barnsyn och barns perspektiv). Vår uppfattning är att vi ofta uppmuntrar barn, men att det är i andra situationer än när barn säger nej. Uppmuntran i det här sammanhanget kan innebära att barnen deltar i en aktivitet, men vill avsluta. Bemötande från pedagogen övergår då till att locka och övertala. Vidhåller barnet sitt nej, genomför pedagogen sysslan eller bestämmer att barnet ska delta. Vad barnet istället väljer att göra när det valt bort en aktivitet framgår inte. Det pedagogerna ofta missar är att ta reda på varför barnet säger nej och utifrån det diskutera med barnet hur de ska lösa den uppkomna situationen, vilket innebär ett respektfullt bemötande. Åberg och Lenz-Taguchi (2005) och Hejlskov (2014) betonar vikten av att det är pedagogens ansvar att barnen ges möjlighet att vara delaktiga och det är något som arbetslaget ständigt måste diskutera och reflektera över.

Pedagogernas medvetenhet om hur de bemöter barn är vag och deras beskrivning av deras gemensamma förhållningssätt, visar att det inte är så gemensamt. De är dock ense om att de ofta diskuterar och vid flertal olika tillfällen, för att komma överens. Thornberg (2016) och Sigurdardottir och Einarsdottir (2016) menar att den diskussionen försvåras eftersom det inte finns ett gemensamt professionellt språk. Det som också kan försvåra medvetenheten av förhållningssättet är att pedagogerna ofta diskuterar under pågående verksamhet, vilket måste innebära att det är svårt för samtliga pedagoger att delta och att dokumentationen uteblir. Risken är också att det blir mer enskilda barn och händelser som diskuteras och att diskussionerna blir

ytliga. Detta kan avhjälpas om pedagogerna återknyter på den reflektions- och planeringstid eller APT som de har. Om detta sker visar sig inte i intervjuerna. Lämpligheten att diskutera med barnen i närheten kan också ifrågasättas utifrån om och hur barn kan uppfatta diskussionerna. Bygdeson-Larsson (2010) har utvecklat en modell, pedagogisk processreflektion (PPR), för att pedagogerna ska kunna kommunicera sina individuella tysta kunskaper och utveckla ett medvetet pedagogiskt förhållningssätt. Här uttrycker också pedagogerna att specialpedagogen kan vara ett stöd genom att observera och återkoppla, för att pedagogerna ska få syn på hur de bemöter barnen.

Att pedagogerna ser sig själva som viktiga förebilder är inget som de direkt uttrycker. En av pedagogerna uttrycker däremot att barnen är utlämnade till dem på förskolan, vilket kan tolkas som att hen reflekterar över sin roll och vilken påverkan den har på barnen. Skolverket (2016), Emilsson (2008) och Greene (2016) betonar vikten av att pedagogerna inser sin betydelse som förebilder, hur de bemöter barnen och vilken påverkan de har, ur ett relationellt perspektiv. För att ett bra bemötande ska ske krävs att pedagogerna tar ansvar och skapar bra relationer med barnen (Emilsson, 2008). Relationer är viktiga utifrån att de icke-kognitiva förmågorna utvecklas i de mellanmänskliga relationerna och det är där som lärandet sker (Vygotskij, 2010). Pedagogerna beskriver att det är svårt att förhålla sig till barnen innan en relation har skapats och att de i dessa situationer lyssnar in, provar sig fram och är lyhörda för barnets reaktioner. Vår fundering är om de släpper detta förhållningssätt när de upplever att de känner barnet och istället blir mer fokuserade på de aktiviteter och rutiner som ska genomföras. De riskerar då att missa lärandesituationer, för icke-kognitiva förmågor, som uppstår i den icke planerade verksamheten. Lärandet av de icke-kognitiva förmågorna är ett långsiktigt lärande, som pedagogerna måste reflektera kring och förhålla sig till. De måste inse vikten av att vara goda förebilder, ha ett gemensamt förhållningssätt och en barnsyn som bygger på att barn gör sitt bästa (Greene, 2016).

### *5.1.2 Barnsyn och barns perspektiv*

I vissa bemötanden kan vi se en skillnad mellan vad som observeras och pedagogernas uppfattning av situationen. Det blir tydligt i jämförelsen när pedagogerna *accepterar* barnens nej. Pedagogerna beskriver att de accepterar att barnen inte vill vara med på t.ex. samlingen. Barnet får då välja någonting annat att göra. I observationerna kan vi se att barnen säger nej till specifika delar av aktiviteten. De vill kanske inte sjunga en viss sång eller höra en viss saga. Pedagogerna gör alltså en egen tolkning av vad det är som barnen motsätter sig genom att de

tänker att barnen inte alls vill vara med. Eftersom de tror att de redan vet bryr de sig inte om att ta reda på barnens vilja, tankar eller känslor genom att ställa frågor till dem. Många nej uppstår enligt pedagogerna i rutinsituationer som helst bara ska flyta på och det kanske medför att pedagogerna inte hinner med att se eller ta reda på detaljerna. De tar inte barnens perspektiv, vilket enligt Emilsson (2008) innebär att se allas lika värde och ge alla samma möjlighet att delta och kommunicera. Pedagogerna måste visa barnen respekt genom att försöka förstå deras avsikter och vilja. Vi tänker att det är svårt att förklara något för barnen på ett sätt som de förstår om vi inte först tar reda på deras syn på problemet.

När pedagogerna *avvaktar* eller bemöter barnen med en *motfråga* accepteras barnens vilja. Här ser vi att resultaten från observationerna stämmer överens med pedagogernas beskrivningar. Det är två helt olika sätt att bemöta barnen på men de används i liknande situationer, när det finns valmöjligheter, ofta i den fria leken. Detta stämmer överens med forskning som visar att barnen har större möjlighet att påverka när reglerna är flexibla (Sigurdardottir & Einarsdottir, 2016). Vi funderar kring vad det är som avgör vilket av bemötandena pedagogerna väljer. När pedagogerna *avvaktar* gör de en egen bedömning, av att barnet inte vill delta, genom att titta på hur barnet agerar, medan barnets åsikt efterfrågas när pedagogen väljer att bemöta med en *motfråga*. Egentligen sker inget samspel mellan pedagog och barn när pedagogen väljer att *avvakta*. Enligt det sociokulturella perspektivet sker lärande och utveckling där samspel, kommunikation och bemötande sker, i den sociala interaktionen (Vygotskij, 2010). Vi kan dra slutsatsen att avvakta inte är ett bemötande som ska användas i förskolan, om vi vill att en lärandesituation ska uppstå som leder till utveckling. Partanen (2007) menar att ett auktoritärt bemötande, när pedagogerna använder makt, ironi eller tillrättavisar barnet gör barnen mindre benägna att ta ansvar, de blir mer självkontrollerande. Vi tänker att avvakta är en form av tyst auktoritärt bemötande då barnen blir utlämnade till att själva bedöma pedagogens avsikt, vilket leder till att barnen blir osäkra och uppfattar pedagogen som otydlig. Avvakta var ett av de bemötanden som vi fick lägga till i observationsschemat efter att vi hade gjort våra observationer och alltså inte något vi från början förväntat oss att få syn på.

Vi kan inte, utifrån resultatet av studien, redogöra för någon gemensam uppfattning hos pedagogerna gällande barnsyn. Palla (2011) belyser forskning som leder till att barnsynen håller på att förändras, vilket kan vara en förklaring till att de beskrivningar vi får spretar åt olika håll. Förskolans styrdokument och verksamhet har länge lutat sig mot utvecklingspsykologiska teorier där kunskaper om hur barn är har varit rådande. Nu frågar vi oss istället vad barnet kan bli i ett sammanhang där förväntningarna finns inbyggda i miljön och de upplevelser barnet får

av gemenskapen där, ett sociokulturellt perspektiv (Palla, 2011; Öhman, 2013). Det tydligaste tecknet på att pedagogerna fortfarande styrs av ett utvecklingspsykologiskt tänk är när de säger att barn är i trots medan det sociokulturella perspektivet visar sig när de beskriver att barnen har olika personligheter och förmågor samt att de kan ha en åsikt.

När pedagogerna vill styra barnen och få dem att delta i en förutbestämd aktivitet använder de sig av bemötandena; *förklarar varför* samt *övertalar och lockar*. Dessa resultat har vi fått i både observationer och intervjuer. Pedagogerna beskriver att de ”försöker vända deras tankar” och ”flytta fokus till något positivt” utan att det ska kännas som ett tvång. Det här resultatet stämmer mycket väl överens med det som Dolk (2013) beskriver som det vänliga maktutövandet, barnet ska delta utan att pedagogen ska behöva tvinga. När barnet vägrar, måste det ändå delta. De här bemötandena används oftast i rutinsituationer, när det inte finns ett annat alternativ för barnen att välja, förutom den aktivitet som är planerad, t.ex. måltid eller att gå ut. Eftersom lärande sker i alla situationer kan vi fundera kring vad barnet lär sig i en sådan situation? Enligt Frelin (2012) behöver barnen få erfarenhet i att förhandla i val eller byte av aktiviteter, vilket ger dem möjlighet att vara delaktiga och få inflytande. Hon poängterar att förhandlingen inte ska användas i syfte att få barnet att acceptera något förutbestämt och att det är viktigt att båda parter blir nöjda. I vår studie är pedagogernas mål när de *förklarar varför, övertalar eller lockar* att få med barnen i en bestämd aktivitet och därför får barnen ingen bra erfarenhet av att förhandla i de situationerna, eftersom de inte har något inflytande när det gäller den redan förutbestämda aktiviteten. För att försöka vända barnens tankar, tänker vi att pedagogen först behöver ta barnets perspektiv, vilket enligt forskningen är ett sätt att manipulera, för att få barnet att lyda. Det är en fråga om makt men den kan även användas till att ge barnet inflytande (Emilsson, 2008; Johansson, 2003). Vi tänker att det är viktigt att pedagogerna blir medvetna om den makt de har så att de kan använda den i ett positivt syfte.

### 5.1.3 Kommunikation

Vid studiens inledning hade vi ännu inte hunnit sätta oss in i detaljerna kring det sociokulturella perspektivet. Nu när vi är mer pålästa kan vi se att kommunikationen och språket har stor betydelse. Om vi insett det vid intervjutillfällena, hade vi kunnat fördjupa frågorna kring pedagogernas olika bemötanden, där vi nu ser att hur och vad som kommuniceras får stor betydelse (Vygotskij, 2010).

En beskrivning som pedagogerna ofta återkommer till är att de lyssnar in barnen genom att *fråga varför* och *uppmuntra* barnen till att tala om hur de tänker. Denna beskrivning hittar vi



även i litteraturen där Öhman (2013) också poängterar vikten av att vara tyst och låta barnen prata klart. Pedagogerna beskriver att de är inlyssnande och tillmötesgående när de *erbjuder samarbete* eller *erbjuder alternativ*. Våra observationer visar dock att pedagogerna använder dessa bemötanden för att styra barnen eller för att bryta deras lek. Pedagogerna använder bemötandena för att hjälpa barnen i olika situationer men de gör det utifrån att det ska bli bra från deras egen synvinkel och tar inte reda på hur barnet tänker. De handlar utifrån att de själva vet vad som är bäst. Johansson (2003) har delat upp barnsynen i tre olika grupper; barn som medmänniskor, vuxna vet bäst och barn är irrationella. Hon poängterar att barnsynen kan skifta utifrån vilken situation pedagogerna befinner sig i och det kan ju vara en av förklaringarna till att observationerna här inte överensstämmer med vad pedagogerna uttrycker i intervjuerna. Att som specialpedagog har vetskap om att barnsynen kan skifta gör att det i mötet med pedagogerna blir enklare och inte så känsligt att ta upp och reflektera kring olikheter i bemötandet.

Ett bemötande, eller icke-bemötande, som ibland används av pedagogerna är att *ignorera* barnen. Detta sker ofta omedvetet. Jonsson (2016) framhåller att kommunikationens betydelse i förskolan måste få större utrymme för att utjämna maktstrukturen i förskolefostran. Det är viktigt att vara medveten om vilka kommunikationsmönster som används eftersom det påverkar relationen och lärandet mellan pedagoger och barn (Öhman, 2013). Pedagogerna behöver även vara medvetna om hur barnen påverkas av att bli nonchalerade. Vad lär sig barnen? Vi ställer oss frågan om barnen tar efter pedagogernas beteende att ignorera? Ofta används bemötandet tillsammans och växelvis med *ny tillsägelse*. Barnen lär sig att pedagogerna kommer tillbaka igen för att t.ex. uppmana till att plocka undan och därför ignorerar de pedagogens tillsägelse, kanske både första och andra gången. Det kanske inte heller är så att pedagogerna är omedvetna om att de använder bemötandet, det finns likheter med hur pedagogerna beskriver att de *avvaktar* för att ge barnen tid. Om inte pedagogerna kommunicerar något till barnen blir det ingen skillnad på de båda bemötandena, i båda fallen ges barnen ingen möjlighet till inflytande. En pedagog beskriver hur de har ignorerat ett visst beteende hos ett barn. I det fallet skedde det helt omedvetet och det var en strategi från pedagogernas sida, för att inte skälla på barnet eller ge negativ uppmärksamhet. Att *ignorera* ett beteende men ändå bemöta barnet anser vi skiljer sig mycket från att ignorera utan att bemöta alls. I det första fallet sker ett samspel och möjlighet till lärande i den sociala interaktionen.

Vi har upptäckt att inte alla bemötanden i vår studie innebär samspel och kommunikation. Vi kallar dem för icke-bemötanden. Det handlar om när pedagogerna *avvaktar* eller *ignorerar*. Det

är en viktig insikt som vi kommer att ha nytta av i vårt arbete som specialpedagoger. Alla människor behöver bekräftelse från en medmänniska, stora som små.

## 5.2 Metoddiskussion

Valet av att använda både observationer och intervjuer var en förutsättning för att syftet med studien skulle uppnås. Det vi såg i observationerna skilde sig i vissa delar från det pedagogerna uttryckte i intervjuerna.

De icke-deltagande observationerna var ett bra val, vi kunde sitta på en plats där många barn och pedagoger befann sig och observera de situationer som uppstod, utan att direkt påverka situationen. Pedagogerna var trots det medvetna om vår närvaro. Det visade sig genom att de vid några tillfällen tittade på oss, vände sig till oss för att kommentera eller ställa en fråga. Diskussionen oss emellan innan upprättandet av observationsschemat var viktig för att uppnå en samsyn kring hur observationerna skulle genomföras och hur de olika bemötandena skulle tolkas. Trots det uppkom vissa svårigheter att tolka pedagogernas svar. Observationsschemat som upprättades, var även viktigt i vårt tematiserings och analysarbete.

För att inte förlora kontexten valde vi även att ha med plats och situation, där vi skrev ner skeendet, erbjuden aktivitet och barnets görande. På övrigt antecknades vad pedagogen sa. Vi skrev också ner hur barnet uttryckte sitt nej (bilaga, 1). Detta visade sig vara till hjälp i analysen för att förstå och komma ihåg situationerna men frånsatt erbjuden aktivitet och pedagogernas bemötande (bilaga, 1 kolumn C) har detta inte redovisats i resultatet. Något vi också hade med i schemat var att notera om pedagogerna uttryckte sig positivt eller negativt när de ställde frågan som barnet sa nej till (bilaga 1, kolumn a) och om deras bemötande var negativt eller positivt (bilaga 1, kolumn c). Dessa kriterier redovisas inte utifrån att de bedömdes att inte tillföra något av vikt till studien.

Intervjuguiden var ett bra stöd för att intervjuerna skulle bli så likartade som möjligt, men ändå ge utrymme för att följa det som respondenterna tog upp. Medvetenhet fanns om att valet av semistrukturerade intervjuer ställde stora krav på oss, varför intervjuguiden innehöll vad vi skulle fokusera på. Trots detta upptäcktes i analys och tolkning att vi missade fördjupande frågor, främst när det gällde att få respondenterna att precisera vad det menade med ett visst bemötande, deras förhållningssätt eller barnsyn. Även utformningen av frågan; hur skulle du beskriva ert gemensamma förhållningssätt gentemot barn som säger nej till aktivitet (bilaga 3,

fråga 6), påverkade med största sannolikhet att vi fick få beskrivningar som berörde hur och vad som kommunicerades.

### 5.3 Tillämpning

Specialpedagogens arbete ska ske utifrån ett relationellt perspektiv och vara förebyggande för att ge alla barn förutsättningar att utvecklas efter sin förmåga. En del i det förebyggande arbetet är att medvetandegöra pedagogerna så att de kan undanröja hinder i lärmiljön (Persson, 2013).

Resultatet i denna studie visar att det finns likheter och olikheter mellan pedagogers bemötande och även mellan observationerna och det pedagogerna uttrycker i intervjuerna. Resultatet visar också att det saknas en gemensam syn på förhållningssättet, barnsyn, barns perspektiv och en omedvetenhet om hur deras bemötande påverkar barnen och i förlängningen vad barnen lär sig.

Här kan specialpedagogen med sin kunskap om specialpedagogik bidra till att förutsättningar skapas och som kvalificerad samtalspartner och genom handledning (SFS, 1993:100) stötta pedagogerna i att bli medvetna om hur deras bemötande påverkar barnen och vilket ömsesidigt lärande som sker. Samtidigt kan de normer och värderingar som styr pedagogerna medvetandegöras (Öhman, 2013). Detta är en grund till att ett gemensamt förhållningssätt skapas vilket gynnar barnets utveckling.

Pedagogerna uttrycker att de gärna tar stöd av specialpedagogen både när det gäller individ och grupp och att de uppskattar råd från specialpedagogen. De ser gärna att specialpedagogen observerar och återkopplar till pedagogerna, för att de ska få syn på hur de bemöter barnen.

### 5.4 Fortsatt forskning

Under studien har det blivit tydligt att vi bara har skummat på ytan av en komplex och viktig fråga; vilka värden och hur dessa förmedlas till barn genom pedagogernas förhållningssätt och bemötande.

En forskningsinång utifrån detta tema skulle kunna vara hur pedagogerna tillsammans skapar ett medvetet och gemensamt förhållningssätt.

Ytterligare en infallsvinkel är hur medvetna pedagogerna är om vilka värden de förmedlar till barnen genom sitt bemötande. Reflekterar de över om det är dessa värden de vill förmedla?

Värdena som pedagogerna förmedlar genom sitt bemötande och förhållningssätt lär barnen något. Vilken medvetenhet har pedagogerna kring detta lärande och hur det påverkar barnets utveckling av de icke-kognitiva förmågorna?

## REFERENSER

- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenge in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13502930903101594>
- 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*. Doktorsavhandling från Umeå universitet.  
[www.divaportal.org/smash/get/diva2:355673/FULLTEXT02](http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:355673/FULLTEXT02)
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga artiklar*. Malmö: Liber ekonomi.
- Bråten, I. (2008). Om Vygotskijs liv och lära. I Bråten (Red.), *Vygotskij och Pedagogiken* (s.7–32). Malmö: Studentlitteratur.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A-C. (2008). Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. I Bråten (Red.), *Vygotskij och Pedagogiken* (s.103–121). Malmö: Studentlitteratur.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan* (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 268). <http://hdl.handle.net/2077/18224>
- Frelin, A. (2012). *Lyhörda lärare -professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Greene, R.W. (2016). *Vilse i skolan. Hur vi kan hjälpa barn med beteendeproblem att hitta rätt*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Hejlskov, B. (2014). *Beteendeproblem i skolan*. Stockholm: Natur & kultur.
- Hundeide, K. (2002). Vägledande samspel. Finland: Bookwell. Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg. 8, nr 1–2, 42–57.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. *Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg. 8, nr 1–2, 42–57.
- Jonsson, A. (2016). Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan: med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras. *Tidsskrift för nordisk barnehageforskning*, vol. 12, (1), 1–16.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Malmö: Holmbergs.
- Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.
- Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sigurdardottir, I., & Einarsdottir, J. (2016). An Action Research Study in an Icelandic Preschool: Developing Consensus About Values and Values Education. *IJEC, International Journal of Electronic Commerce* 48:161–177. <http://hdl.handle.net/2077/18224>
- Skolverket. (2011). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013). *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder*. Danagårds Litho.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan 1998, reviderad 2016*. Stockholm: Wolters Kluwers.
- Skolverket. (2017). *Skolverkets Allmänna råd med kommentarer, Måluppfyllelse i förskolan*. Stockholm: Wolters Kluwers.
- Skolverkets aktuella analyser. (2013). *Betydelsen av icke-kognitiva förmågor Forskning m.m. om individuella faktorer bakom framgång*. Stockholm: Typoform.
- Smidt, S. (2016). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden: Förslag till läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Liber.
- SFS. (1993). *Högskoleförordningen 1993:100*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tjora, A. (2011). Observationsstudiets sötma och ibland lömska fältanteckningar. I K. Fangen & A.-M. Sellerberg (Red.), *Många möjliga metoder* (s. 145-170). Lund: Studentlitteratur.
- Thornberg, R. (2016). Values Education in Nordic preschools; A commentary. *IJEC, International Journal of Early Childhood*, 48(2), 241–257. doi:10.1007/s13158-016-0167-z.
- Unicef. (2009). *Barnkonventionen FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Unicef.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L. (2010). *Tänkande och språket*. Finland, Borgå: WS Bookwell.

Vygotskij, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard university press: Cambridge, Massachusetts, London, England.

Åberg, A., & Lenz-Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber AB.

Åberg, A. (2005). Sätt att praktisera etik och demokrati. *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. 58-75. Stockholm: Liber AB.

Öhman, M. (2013). *Hissad och dissad - om relationsarbete i förskolan*. Stockholm: Liber.



Fokus på pedagogerna.		Bilaga 2	
Nan	Annelie A, B, C	Birgitta	D,E,F
Om barnet upprepar nej (verbalt eller kroppsspråk) skriver vi ny obs.			
Numrerar så vi ser vilka som hör ihop. T.ex. A1, A2			
Vi tolkar pedagogernas uttryck för irritation, upprördhet, arg. Återkoppla vid intervjun.			
Efter obs tillkom nr. 12-16			
<b>A Pedagog, frågor</b>			
1	Verbalt:	Pos.	Pedagogen talar om för barnet vad som ska hända
		Neg.	Pedagogens, irriterad
2	Fysiskt	Pos.	Pedagogen, erbjuder barnet handen, bära
		Neg.	Pedagogen, lyfter, föser, utan barnets medgivande
<b>B Barn, svarar</b>			
3	Verbalt		Barnet säger ifrån, tal, gråt, skrik
4	kroppsspråk		Barnet lägger sig på golvet, vänder sig bort, tittar ner
<b>C Pedagog, bemöter</b>			
5	Accepterar:	pos.	Barnet fortsätter med sin aktivitet
	verbalt	neg.	Låter irriterad, arg, upprörd
6	Bekräftar,	pos.	Påverkas av barnet
	Känslan	neg.	Nonchalerar barnet
7	Motfråga:		
	varför, vad	pos.	Lyssnar bemöter barnets svar
	hur, vem	neg.	Lyssnar inte på barnets svar
8	Förklarar,	pos.	
	varför, vad	neg.	Låter irriterad, arg, upprörd
9	Ny tillsägelse	pos.	
		neg.	Låter irriterad, arg, upprörd
10	Ignorerar:	pos.	
		neg.	Lämnar barnet utan ord
11	Exkluderar:	pos.	
		neg.	Uttrycker sig verbalt
12	Erbjuder	pos.	Pedagog erbjuder annan sysselsättning
	alternativ	neg.	
13	Erbjuder	pos.	Med pedagog
	samarbete	neg.	
14	Övertalar	pos.	Barnet accepterar
	för att genomföra	neg.	Mot barnets vilja, (fysiskt)
	bestämd aktivitet		
15	Avvaktar	pos.	barnet får betänketid
		neg.	
16	Uppmuntrar	pos.	glada heja rop
		neg.	



## **Intervjuguide.**

Bilaga 3.

### **Information:**

Etiskt förhållningssättet, frivillighet, konfidentialitet och nyttjandekrav.

Varför vi spelar in.

Använda citat i examensarbetet.

Uppmana att ej diskutera med varandra innan samtliga intervjuats.

Intresse för återkoppling.

### **Under intervjun:**

Uppföljningsfrågor: var nyfiken, enveten och ha en kritisk hållning!

Sonderingsfrågor: Kan du säga något mer om det? Kan du ge en mer detaljerad beskrivning?

### **Inledande frågor:**

- 1. Utbildning, längre fortbildning. Antal år i yrket. Antal år på avdelningen.**
- 2. Hur tänkte du när jag informerade om att observationerna fokuserade på ditt bemötande av barn som säger nej till aktivitet? Tänkte du på någon speciell situation? I vilka olika situationer tänker du att barn säger nej?**  
*Fokus: på beskrivning av bemötande, förhållningssätt.*

**Tankar kring barn som säger nej, eventuell erfarenhet av det.**

*Deras eget tänk, individuellt. Hur tänker du, hur agerar du?*

- 3. Vilka olika bemötanden använder du dig av när barnen säger nej till aktivitet? Hur agerar du? Kan du beskriva vad du gör, säger? Hur skulle du benämna det bemötandet? Kan du komma på något mer? (Jag: Upprepar, sammanfattar, förtydligar.)**
- 4. Vad är det som avgör att du väljer ett visst bemötande? Hur tänker du? Kan du beskriva?**
- 5. Hur upplever du att ditt bemötande påverkar situationer, där barn säger nej till aktivitet? Kan du förklara, beskriva? I vilka situationer är det lätt/svårt att bemöta ett barn på ett bra sätt?**

### **Lösningar, resurser och åtgärder.**

- 6. Hur skulle du beskriva ert gemensamma förhållningssätt gentemot barn som säger nej till aktivitet? Hur har ni kommit fram till det?**
- 7. På vilket sätt reflekterar ni tillsammans runt detta? I vilka sammanhang?**
- 8. Vad kan en specialpedagog tillföra i era reflektioner? Hur?**

### **Uppföljning**

- 9. Förklara hur vårt observationsschema jobbat fram. Visa observationsschemat på bemötande (c). Jämför med fråga 3. Finns det något du reagerar på? Kommer du på fler situationer när du ser detta? Använd frågorna 3,4,5 på nytt.**



Sektionen för lärande och miljö

Till förskolechef och pedagoger

Vi heter Annelie Särnholm och Birgitta Husing Ranerfors och går sista terminen på specialpedagogutbildningen. Under våren ska vi skriva vårt examensarbete. Vi har valt att göra en studie kring vad som sker i mötet mellan pedagog och barn i olika aktiviteter. Vi är särskilt intresserade av pedagogernas bemötande.

För att studien ska kunna genomföras behöver vi besöka varsin förskoleavdelning med barn i åldrarna tre till sex år, vid ca fem tillfällen. Vi kommer att göra observationer i verksamheten samt enskilda intervjuer med pedagogerna, ca 45–60 min, då vi spelar in. Fältstudier kommer att göras på två orter; X och X.

I det färdiga examensarbetet kommer varken barnens eller pedagogernas namn, förskola eller ort kunna identifieras. Anteckningar kommer att förstöras efter att examensarbetet är godkänt. Studien görs med hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer.

Har ni frågor, ta gärna kontakt med oss.

Med vänlig hälsning

Annelie Särnholm                      annelie.e.sarnholm@xxxxx

Birgitta Husing Ranerfors        ranerfors@xxxxx



Sektionen för lärande och miljö

Brev till vårdnadshavare.

Vi heter Annelie Särnholm och Birgitta Husing Ranerfors och går sista terminen på specialpedagogutbildningen och ska nu skriva vårt examensarbete. Vi har valt att göra en studie kring vad som sker i mötet mellan pedagog och barn i olika aktiviteter. Vi är särskilt intresserade av pedagogernas bemötande.

Metoderna vi har valt är observation och intervju. Barnen kommer endast observeras och fokus kommer att vara på pedagogerna. Barnens namn eller ålder kommer inte att dokumenteras. Fältstudierna kommer att göras vid ca 5 tillfällen. Observationerna görs på varsin ort, X och X.

I det färdiga examensarbetet kommer varken barnens namn, förskola eller ort kunna identifieras. Anteckningar kommer att förstöras efter att examensarbetet är godkänt.

Vi har fått klartecken från pedagogerna på ert barns avdelning och vill på detta sätt informera er.

Har ni frågor, ta gärna kontakt med oss.

Med vänlig hälsning

Annelie Särnholm                      annelie.e.sarnholm@xxxxxx

Birgitta Husing Ranerfors        ranerfors@xxxxxx