



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE
OCH KOMMUNIKATION
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

ICDP som verktyg i förskolans kvalitetsarbete

**”man är så mycket mer med
barnen nu”**

AnnSofie Lindgren

Masteruppsats 30 hp
Inom specialpedagogik

Masterutbildningen
Höstterminen 2014

Handledare
Ann Ludvigsson

Examinator
Martin Hugo

SAMMANFATTNING

AnnSofie Lindgren

ICDP som verktyg i förskolans kvalitetsarbete

”man är så mycket mer med barnen nu”

Antal sidor: 60

Syftet med studien är att undersöka förskolechefer och pedagogers uppfattning av implementeringen av ICDP programmet i förskolans pedagogiska vardagsarbete. Den metod som använts i studien är fokusgruppsintervjuer och i analysen av dessa har ett sociokulturellt perspektiv på lärandet varit utgångspunkt. Studien fokuserar på respondenternas uppfattning om hur de utvecklar och använder programmet i bemötandet av barnen, vilka möjligheter och hinder de uppfattat att de mött vid implementeringen samt deras uppfattning om hur de kommunicerar och samarbetar med varandra i vardagsarbetet kring implementeringen av programmet. Studiens resultat visar att förskolechefer och pedagoger upplever ICDP programmet som ett verktyg med vilket det går att utveckla förskolans verksamhet, pedagogernas professionalitet och samspelskvaliteten med barnen. Hinder respondenterna beskriver att de mött vid implementeringen kan ligga i hur själva implementeringen sker, till exempel att den inte sker tillsammans med kollegorna i arbetslaget eller individens inställning till förändring. Hur förskolechefer och pedagoger tänker om programmet skiljer sig dock åt. Förskolecheferna fokuserar utifrån ett organisationsperspektiv, barnskötarna utifrån ett individperspektiv och förskollärarna utifrån ett grupperspektiv. Respondenternas utbildningsbakgrund samt de olika uppdrag respondenterna besitter inom förskolans verksamhet kan vara faktorer som påverkar deras utsagor.

Sökord: ICDP programmet, förskola, implementering, vardagsarbete, barnsyn, samspel, kommunikation, bemötande.

Postadress

Högskolan för lärande
och kommunikation (HLK)
Box 1026
551 11 JÖNKÖPING

Gatuadress

Gjuterigatan 5

Telefon

036-101000

Fax

036162585

Abstract

AnnSofie Lindgren

ICDP as tools in preschool quality work

"You are so much more with the kids now"

Pages: 60

The purpose of this study is to investigate preschool managers and educators perception of the implementation of the ICDP program in preschool teaching everyday work. The methodology used in the study is the focus group interviews and the analysis of these has a sociocultural perspective on learning has been a starting point. The study focuses on the respondents' perception of how they develop and use the application in the treatment of children, the opportunities and obstacles they perceived that they encountered in the implementation and their perception of how they communicate and cooperate with each other in everyday work regarding the implementation of the program. The results demonstrate that preschool managers and teachers perceive the ICDP program as a tool with which it is possible to develop preschool activities, teachers' professionalism and quality of interaction with the children. Obstacles respondents say that they encountered in the implementation can be in the actual implementation takes place, for example, that it does not occur together with their colleagues in the team or the individual's attitude to change. How preschool managers and teachers think about the program differ, however. Preschool managers focus from an organizational perspective, child carers from an individual perspective and preschool teachers from a group perspective. The respondents' educational background and the various missions respondents possess in preschool may be factors that influence their statements.

Keywords: ICDP program, preschool, implementation, everyday work, child perspective, interaction, communication, treatment.

Postadress

Högskolan för lärande
och kommunikation (HLK)
Box 1026
551 11 JÖNKÖPING

Gatuadress

Gjuterigatan 5

Telefon

036-101000

Fax

036162585

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
2 Bakgrund	2
2.1 ICDP programmet.....	2
2.2 Implementering av ICDP programmet i den kommunala förskoleverksamheten.....	3
2.3 Studier om ICDP programmet	5
3 Teorier.....	7
3.1 Förändringsarbete inom organisationer	7
3.2 Studier om förändringsarbete inom organisationer.....	9
3.3 Individers hantering av förändringsarbete	10
3.4 Studier om individers hantering av förändringsarbete	12
3.5 Studiens teoretiska perspektiv.....	13
4 Studiens syfte och frågeställningar	17
5 Metod och genomförande	18
5.1 Fokusgrupper.....	18
5.2 Urval.....	19
5.3 Datainsamling.....	21
5.3.1 Gruppen med förskolechefer.....	23
5.3.2 Gruppen med barnskötare	24
5.3.3 Gruppen med förskollärare.....	24
5.3.4 Gruppklimat.....	25
5.4 Analys.....	26
5.5 Etiska aspekter.....	28
5.6 Studiens trovärdighet.....	29
6 Resultat	31
6.1 Förskolechefernas uppfattning	31
6.2 Barnskötarnas uppfattning	37
6.3 Förskollärarnas uppfattning	43
7 Framträdande drag i deltagarnas uppfattning av implementeringen av ICDP programmet	49
7.1 Metoddiskussion	56
Referenslista	57

Bilagor	61
---------------	----

Bilaga 1

Bilaga 2

Bilaga 3

Bilaga 4

Förord

Äntligen står jag vid vägs ände. Resan påbörjades för fyra år sedan och har nu kommit fram till sitt slutmål vilket gestaltas av denna uppsats. Tiden däremellan har varit både lärorik och utvecklande om än i vissa delar mödosam. Utan er förskolechefer och pedagoger som deltog i studien hade uppsatsen heller inte kunna bli till så ett stort tack till er!

Ett stort och innerligt tack vill jag också rikta till min handledare Ann Ludvigsson, Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping. Du har generöst delat med dig av ditt stora kunnande och väglett mig genom den labyrint som det enligt min mening är att skriva en masteruppsats. Din vägledning och ditt tålamod har varit ovärderligt!

Jag vill också rikta ett tack till min chef och till skolchefen för förskolan för allt stöd jag fått, tack utan den hade jag inte klarat av detta i tid! Till de forskare och studenter som deltog vid våra forskarseminarier på högskolan i Jönköping vill jag också rikta ett tack, era kloka reflektioner har varit värdefulla. Tack till er alla! Tack också till mina vänner på masterprogrammet Kristina Salin och Catarina Graham, så mycket trevligt vi hunnit med under den här tiden och vilket stöd ni har varit!

Till sist vill jag rikta ett innerligt och hjärtligt tack till alla mina nära och kära. Tack för att ni stått ut med mig under den här tiden!

Surahammar i augusti 2014

AnnSofie Lindgren

1 Inledning

Förskolans kvalitet och dess betydelse för barns utveckling och lärande är ett angeläget, komplext och ofta debatterat ämne. Enligt Ljusberg (2008) kan kvalitet definieras som vilket fokus man har och vems fokus som är viktigast. Förskolans kvalitet påverkar enligt Bygdesson-Larsson (2010) och Renblad och Brodin (2012) barnets självkänsla i en positiv eller negativ riktning vilket får konsekvenser för barnets framtida möjligheter. Som specialpedagog arbetar jag bland annat med konsultation, handledning och utbildning för förskolans pedagoger. Uppdragen jag får kan gälla svårhanterliga situationer i den pedagogiska vardagen som påverkar det enskilda barnet, samspelet i gruppen eller pedagogernas yrkesroll. I dessa uppdrag tycker jag mig se att samspelskvalitén i mötet mellan pedagog och barn blir beroende på hur pedagogerna definierar barnet. Ur ett kvalitetsperspektiv blir då pedagogernas kompetens och förhållningssätt av betydelse för förskolans kvalitet utifrån att de barn som tillbringar sin tid på förskolan har rätt till en verksamhet där pedagogerna ser till barnens bästa, deras behov och intressen (Renblad & Brodin, 2012). Denna reflektion tar stöd i Skolverkets rekommendationer (2013) som betonar betydelsen av pedagogernas förhållningssätt som en viktig kvalitetsfaktor i förskolans pedagogiska arbete. Dessutom påvisar ett flertal studier (Bremberg, 2002; Bygdesson-Larsson, 2010; Hagström, 2011; Gustafsson & Mellgren, 2008; Kärrby, 2001; Palla, 2011; Renblad & Brodin, 2012) att förskolans kvalitet har stor betydelse för barnens hälsa, välbefinnande och utveckling. Enligt Renblad och Brodin (2012) handlar kvalitet i förskolan om värdegrund och pedagogernas förhållningssätt samt pedagogernas förmåga att förebygga kränkningar och konflikter. Utifrån dessa aspekter blir en del i arbetet med att kvalitetssäkra förskolans vardagsarbete tillgången till kompetenta och professionella pedagoger med förmåga att omsätta teori till praktik och praktik till teori.

Med syfte att stärka omsorgskvalitén för de barn som vistas i de kommunala förskolorna har Barn- och utbildningsförvaltningen i en kommun tagit ett beslut om att all pedagogisk personal inom den kommunala förskoleverksamheten ska genomgå en implementering av programmet International Child Development Programme/ICDP, även benämnt Vägledande samspel (Hundeide, 2005). Detta är ett hälsofrämjande program med utgångspunkt i FNs konvention om barnets rättigheter, Barnkonventionen (Utrikesdepartementet, 2006) och vars syfte är att öka omsorgskvalitén för barn. Implementeringen av programmet avser att utveckla samspelskvalitén mellan pedagoger och barn, vilket tidigare nämnts är en viktig faktor för barns hälsoutveckling. Barn- och utbildningsförvaltningens mål är att implementeringen ska leda till ett gott och berikande arbetsklimat för både barn och pedagoger i förskolans vardagsarbete, samt tillföra pedagogerna ett gemensamt yrkesspråk. Enligt Ahrenfelt (2001) är tillgången till ett gemensamt och definierat språk en förutsättning för att flera människor ska kunna kommunicera tillsammans och då pedagogerna tillhör olika yrkeskategorier, förskollärare och barnskötare, är detta i grunden inte en självklarhet.

Enligt Renblad och Brodins studie (2012) är indikationshöjande faktorer för kvalitetsutveckling i förskolan kompetent och välutbildad personal och kvalitetshöjande arbete en nödvändighet för förskolans fortsatta

utveckling. Vidare enligt studien är både förskollärare och barnskötare nödvändiga som resurser i detta arbete utifrån deras olika kompetenser i att tillgodose alla barns behov av omsorg och lärande. Utifrån dessa aspekter ställer jag mig frågan om det är möjligt att med ICDP programmet som stöd ge förskolans pedagoger verktyg för att stärka deras profession, vilket i sin tur bidrar till att säkra förskolans kvalitet. Med fokus på barnens bästa är avsikten med föreliggande studie att belysa förskolechefers och pedagogers uppfattning av implementeringen av ICDP programmet.

2 Bakgrund

Detta kapitel inleds med en beskrivning av innehållet i ICDP programmet (Hundeide, 2005, 2009) samt hur implementeringen av programmet skett/sker i den kommunala förskoleverksamheten i den aktuella kommunen. Detta följs av en forskningspresentation om ICDP programmet.

2.1 ICDP Programmet

ICDP programmet är ett utbildningsprogram utarbetat av professorerna Hundeide och Rye vid Specialpedagogiska institutet vid Oslo universitet. Programmets ursprungliga syfte var att lyfta fram vuxnas betydelse som omsorgsgivare genom att stärka föräldrars samspel med sina barn. Genom stöd och vägledning till föräldrarna är syftet att förebygga psykisk ohälsa hos barnet (Hundeide, 2005, 2009). Sherr, Solheim Skar, Clucas, von Tetzchner och Hundeide (2013) för fram att programmet är väl erkänt och spritt över världen. Enligt författarna används programmet i cirka 35 länder och i samarbete med organisationer som Save the Children, Unicef, Care och WHO. Arbetet med programmet sker inte enbart inom socialt välfungerande grupper utan även inom grupper där politisk oro och krig kan göra uppfostran speciellt utmanande. ICDP programmet introducerades i Sverige år 2000 av Rädda Barnen och fick då det svenska namnet Vägledande samspel. Programmet finns för närvarande i bruk i cirka 25 procent av Sveriges kommuner. Inom stiftelsen finns cirka 150 diplomerade handledare (nivå 3) med behörighet att utbilda vägledare och implementera programmet samt cirka 2000 diplomerade vägledare (nivå 2) med behörighet att implementera programmet. Dessutom har minst tiotusen personer gått den första introducerande delen av programmet (nivå 1). Samtliga finns registrerade hos den svenska stiftelsen (ICDP Sweden, november 2013). Hur många personer som genomgått implementering av programmet saknas statistik på men i den aktuella kommunen beräknas cirka 770 pedagoger inom förskolan genomgå implementeringen. Programmets ursprungliga namn, International Child Development Programme, förkortas ofta till ICDP och förkortningen är det som används mest, både i Sverige och internationellt. Jag kommer fortsättningsvis att använda mig av förkortningen ICDP när jag relaterar till programmet i föreliggande studie.

Enligt Hundeide (2005) beskriver ICDP programmet ett förhållningssätt, inte en metod med ett instruerat och strukturerat program som det ibland förväxlas med. Programmet är samhällsorienterat, hälsofräm-

jande, resurs- och relationsorienterat och syftar till att stödja och främja den psykosociala omsorgskompetens hos de personer som har omsorg om barn antingen de är föräldrar eller omsorgspersoner inom olika verksamheter som till exempel förskolan (Ibid.). Programmet fokuserar på det som är positivt i samspelet mellan omsorgsgivare och barnet, där utgångspunkten är var och ens möjlighet och förmåga till utveckling och där dialogperspektivet ses som den främsta vägen att fånga och vidareutveckla mänskliga resurser (Sherr, 2011) Programmet har under tiden anpassats och utvecklats för användning inom förskola, skola, socialtjänst, äldreomsorg, behandlingshem, familjehem, barnhälsovård och familjecentraler. Programmets teoretiska förankring baseras på vad som krävs för att skapa en utvecklingsfrämjande uppväxtmiljö för barn. Utifrån ett salutogent perspektiv (Antonovsky, 2004) bygger ICDP programmet på teorier om modern spädbarnspsykologi, anknytningsteori, affektpsykologi, objektrelationsteori och förmedlad inläring (Hundeide, 2005). Programmet fokuserar på att stödja omsorgsgivaren i att upptäcka, se och följa barnets egna initiativ, att se barnet som ett subjekt med egen kompetens, en människa som ger uttryck för egna avsikter, känslor och önsknings. Denna strävan överensstämmer med den syn på barn som utgör grunden för FNs konvention om barnets rättigheter. De artiklar som programmet bygger på är artikel 2 - icke-diskriminering, artikel 3 - barnets bästa, artikel 6 - rätt till liv och överlevnad samt artikel 12 - åsiktsfrihet och rätten till att bli hörd (Hundeide, 2005; Utrikesdepartementet, 2006). Genom tilltron till omsorgsgivarens egna förmågor avser programmet att undvika beroendet av experthjälp.

Programmet är uppbyggt kring tre dialoger kring barnet, den känslomässiga emotionella dialogen, den meningsskapande och utvidgande dialogen samt den reglerande och gränssättande dialogen. Dialogerna återspeglar intentionerna i Barnkonventionen som handlar om barnets rättigheter. Inom dialogerna har åtta samspelsteman utformats för att omsorgsgivaren genom dem ska bli medveten om det positiva i samspelet med barnet. För ytterligare beskrivning av innebörden av dialoger och samspelsteman se bilaga 1.

Hur vi möter och bemöter varandra har utifrån ICDP programmets budskap stor betydelse för samspelets kvalitet (Hundeide, 2005, 2009).

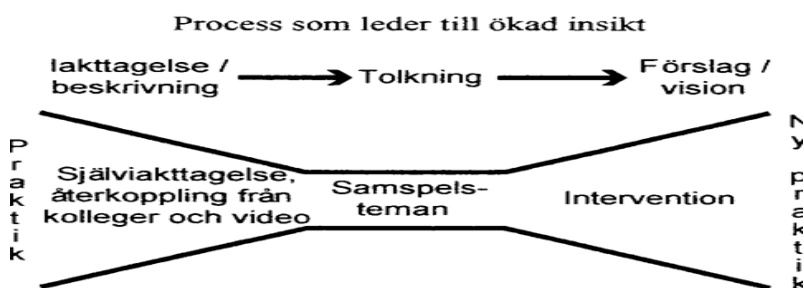
2.2 Implementeringsprocessen av ICDP programmet i den kommunala förskoleverksamheten

Implementeringen av ICDP programmet (Hundeide, 2005, 2009) i den kommun studien genomfördes startades i kommunal regi under vårterminen 2011 och pågår fortlöpande eftersom Barn- och utbildningsförvaltningen tagit ett beslut om att ICDP programmets förhållningssätt ska utgöra grunden för förskolans verksamhet. Intentionen är att utbilda pedagoger från den kommunala förskoleverksamheten till ICDP-vägledare vilka i sin tur ska implementera programmet till övriga pedagoger i förskolan. Tanken med detta är att utan involvering av extern expertis skapa en gemensam intern process kring det förhållningssätt som

programmet bygger på. Syftet med implementeringen är att utveckla pedagogernas profession och kompetens samt tillföra dessa ett gemensamt yrkesspråk.

Implementering och utbildning sker i enlighet med de direktiv som finns uppställda i ICDP programmet (Hundeide, 2005, 2009). Vägledarutbildning sker inom kommunens regi och utförs av en diplomerad ICDP handledare (utbildningsnivå 3) anställd inom Barn- och utbildningsförvaltningen. Utbildningen sker under tre terminer. Termin ett fokuserar på det teoretiska innehållet i programmet, termin två och tre praktiserar de blivande vägledarna, under handledning, programmet genom att vägleda pedagoger i förskoleverksamheten (Hundeide, 2009). När de berörda pedagogerna genomgått utbildningen och diplomerats till vägledare har de uppnått utbildningsnivå 2 vilket innebär att de har behörighet att självständigt implementera ICDP programmet i verksamheten.

Eftersom ICDP programmet bygger på deltagarnas egna erfarenheter åligger det vägledarna att med hjälp av olika aktiviteter och uppgifter aktivera pedagogerna i förhållande till programmets tre dialoger och åtta samspelsteman (bilaga 1). Verktyg i arbetet med detta är bland annat boken ”Vägledande samspel i förskolan” (Niss, Hindgren & Westin, 2007). Implementeringen sker via strukturerade träffar vars innehåll består av en introduktion av ICDP programmets teoretiska innehåll, bearbetning av de tre dialogerna och de åtta samspelsteman samt en utvärdering av pedagogens uppfattning av programmet. Vägledningens ramar, förutsättningar samt deltagarnas skyldigheter och förväntningar presenteras vid första tillfället. För att underlätta för pedagogerna att frigöra sig från sitt arbete sker dessa träffar i regel i den förskola där pedagogerna arbetar. Gruppen träffas sedan regelbundet för att vägledaren ”[...] tillsammans med arbetslagen arbeta[r] parallellt med samspelet personal – personal och personal – barn” (Niss, Hindgren & Westin, 2007, s. 82). Tiden för dessa möten varierar beroende på antalet deltagare, men generellt en och en halv till två timmar per tillfälle. Vägledningen kan ske under åtta-tio enskilda tillfällen eller komprimeras till fem tillfällen. Även om antal tillfällen varierar är innehåll (åtta samspelsteman) och tidsperspektiv (15 – 20 timmar) detsamma för alla. Eftersom det är viktigt att pedagogerna är delaktiga i implementeringsprocessen ställs träffen in om någon får förhinder och träffen förskjuts i tiden. Vägledarna anpassar programmet till den grupp som vägleds för att på så vis tillvarata deltagarnas egen praktik och erfarenhet. Bilden nedan illustrerar implementeringsprocessen.



Figur 2.2: Bilden (s. 4) illustrerar hur implementeringen av ICDP programmet till förskolans pedagoger syftar till att ge pedagogerna ökad insikt genom att den praktik pedagogerna befinner sig i utvecklas till ny praktik genom stöd av ICDP programmets åtta samspelsteman (efter Westmark, ICDP.dk.).

Tillvägagångssättet för hur implementeringen av ICDP programmet sker i kommunens förskolor har sedan 2004 då det för första gången introducerades förändrats, mycket beroende på förskolans eller förskoleområdets kontext (Niss, Hindgren & Westin, 2007). Grundtanken var att ICDP programmet skulle ge det enskilda arbetslaget en möjlighet att utveckla en samsyn kring det pedagogiska vardagsarbetet, men förutsättningar förändras och även arbetslag förändras. I takt med att ICDP programmet spreds inom kommunens förskolor behövdes nya perspektiv på hur spridningen skulle förlöpa på allra smidigaste vis. Även om implementeringsprocessen numera har olika skepnader och gruppens sammansättning varierar är intentionen fortfarande densamma, att via gemensam kunskap och ett delat yrkesspråk skapa samsyn kring det pedagogiska vardagsarbetet.

2.3 Studier om ICDP programmet.

De evidensbaserade rapporter med fokus på ICDP programmet som finns att tillgå baseras på programmet ursprungliga syfte som föräldrastödsprogram. Studierna presenterar bland annat faktorer som påverkar ICDP programmets förankring i praktiken samt programmet resultat som föräldrastödsprogram till olika grupper av föräldrar.

Hägglöf, Hjelte, Hyvönen, Ivarsson, Lindholm med flera (2013) har i sin studie fokuserat på implementeringsprocessen utifrån vilka faktorer som påverkar den inledande införandeprocessen av ICDP programmet. Studien visar att för att insatsen ska bli förankrad i verksamheten måste den först och främst vara förankrad på ledningsnivå. Det ska också finnas en tydlig genomförandeplan och information till medverkande inom organisationen. Utöver detta måste det även finnas stöd och samarbete mellan deltagande verksamheter och möjlighet att anpassa det nya till den befintliga verksamheten. Slutligen måste insatsen följas upp för att befästa i verksamheten. Studien (bestående av tre delstudier) visar att personal som under dessa förutsättningar påbörjade sitt arbete med ICDP programmet var till största delen positiva eller mycket positiva till programmet innehåll. De var även motiverade att via implementering av programmet utveckla sitt arbetssätt. Programmet styrkor ansågs bland annat ligga i att personalen ansåg sig "[...] fått ny kunskap samt verktyg och tekniker för att främja gott samspel mellan föräldrar och barn" (s. 33). Delstudie 2 visar enligt en preliminär analys bland annat på att deltagarnas positiva inställning att tillämpa ICDP programmet i sitt arbete har bibehållits och till och med ökat (Ibid.).

En studie med fokus på ICDP programmets effekt som föräldrastödsprogram till olika typer av kliniska föräldragrupper har utförts av Sherr, Solheim Skar, Clucas, von Tetzchner och Hundeide (2011). Resultatet visar att programmet genererade positiva effekter hos de föräldrar och barn som deltog i studien. Genom att föräldrarna förändrade förhållningssättet mot barnet skapades en positiv inställning till omsorgen av barnet och den egna förmågan att hantera barnet. Därmed påverkades uppfostringsstrategierna och det emotionella engagemanget till barnet positivt. Genom föräldrarnas ökade positiva självinsikt och de förändringar det medförde i sättet att hantera känslouttryck upplevdes barnens svårigheter som färre. Dessutom fick hemförhållandena en positiv fokusering när konflikterna minskade genom att barn och föräldrar utvecklade en nära relation. Detta medförde att föräldrarna generellt upplevde familjelivet mer harmonisk. Enligt studien påverkades föräldrarnas uppfattning av programmet av deras utbildningsnivå. Bland föräldrar med högre utbildning minskade oron och bland föräldrar utan högre utbildning steg självinsikten. Personens kön var dock inte avgörande för om programmet generade positiva effekter. Däremot fanns en skillnad i att pappornas uppfostringsstrategi utvecklades mer än mammornas vilket visade sig i ett förbättrat samspel med barnet och familjen. Mammorna däremot lade mindre fokus på barnets svårigheter efter genomgången av programmet (Ibid).

Eftersom ICDP programmet påvisar positiva resultat som föräldrastödsprogram med kliniska grupper kan programmet gagna en bredare grupp av omsorgsgivare menar Sherr, Solheim Skar, Clucas, von Tetzchner och Hundeide (2013). Författarna har utifrån denna tanke samt att ICDP programmet saknar ordentlig evidens som övergripande föräldrastödsprogram i välfungerande grupper genomfört en undersökning kring detta. Resultatet visar att ICDP programmet kan, som ett övergripande föräldrastödsprogram, ha en gynnsam effekt på uppfostran. Enligt studien utvecklades föräldrarnas uppfostringsstrategier vilket medförde en positiv inställning till omsorgen av barnet och mindre fokusering på barnets svårigheter. Bland annat utvecklade barnet sin initiativförmåga genom att föräldrarna fokuserade positiv på detta. Jämförelser har gjorts av deltagarnas upplevelser kring föräldraskap, psykosociala funktion samt svårigheter i samspelet med barnet före och efter utbildningen. Studien visar att föräldrar med sämre förutsättningar, som till exempel att vara ensamstående förälder, gynnades mest av programmet. Författarna menar att många föräldrar upplever svårigheter i barnuppfostran, uppgiften att uppfostra barn kan upplevas hanterbar men ändå utmanande vilket gör att många är i behov av råd och stöd i sitt föräldraskap. ICDP programmets filosofiska bas med fokus på positiva känslor och reglering kan därmed appellera till många föräldrar som upplever den vanliga utmaningen i daglig barnuppfostran och som kanske inte behöver eller känner sig bekväm med den mer kontrollerande inriktning som många föräldrastödsprogram för föräldrar till barn i behov av särskilt stöd har (Ibid).

3 Teorier

I detta kapitel presenteras ett teoriavsnitt som behandlar förändringsarbete i organisationer och individers hantering av förändringsarbete samt forskning knutet till detta. Vidare presenteras ett sociokulturellt perspektiv på lärande vilket är den teoretiska utgångspunkten för föreliggande studie.

3.1 Förändringsarbete inom organisationer

Utifrån att förskolans kvalitet till stor del är beroende av pedagogernas kunskap och kompetens finns ett intresse av att studera hur implementeringen av ICDP programmet uppfattas av förskolechefer och pedagoger i förskolan och om detta leder till förändringar i vardagsarbetet. För att kunna studera detta behöver respondenternas utsagor sättas in i den kontext i vilket förskolan ingår. Utifrån detta perspektiv blir det av intresse att ta del av teorier och tidigare studier kring förändringsarbete i organisationer och hur individer hanterar dessa.

Enligt Guldbbrandsson (2007) startar ett förändringsarbete många gånger med ett beslut om att en viss metod ska implementeras utifrån ett behov av att möta eller lösa ett problem. För att lyckas med förändringsarbete genom implementering för Socialstyrelsen (2012) fram tre framgångsfaktorer som tillsammans med metodtrogenhet är centrala. Metodtrogenhet definierar Guldbbrandsson (2007) som att de professionella följer den nya metodens anvisningar och använder kärnkomponenterna så som det är tänkt. Framgångsfaktorer enligt Socialstyrelsen (2012) innebär för det första att det måste finnas kompetens hos användarna. Viktiga komponenter i implementeringsprocessen är urval, utbildning och handledning av personalen. För det andra behövs en stödjande organisation. För att implementeringen ska lyckas behövs ett långsiktigt organisatoriskt stöd. Angeläget är att det finns en positiv inställning till nytänkande och kompetensutveckling. För det tredje behövs ett effektivt ledarskap. Ledarskapet är avgörande för en lyckad implementering. Detta innebär bland annat att tydliggöra roller och ansvar för medarbetare, att tilldela uppgifter och hantera eventuellt motstånd. Eftersom implementering av nya metoder kräver pragmatiska lösningar behöver den som leder ett implementeringsarbete utöva ett adaptivt ledarskap vilket innebär att vara lyhörd inför medarbetare och andras uppfattningar och kunna anpassa sig efter dessa. Dessa tre framgångsfaktorer fungerar interaktivt och kompensatoriskt vilket innebär att om en av faktorerna är mindre välutvecklad ställer det högre krav på de två andra. Implementering är enligt Socialstyrelsen den procedur som används för att föra in nya metoder i den ordinarie verksamheten och som säkerställer att metoderna används varaktigt och så som det är avsett. Detta är dock en process som tar tid, ibland årtal innan den nya metoden blivit en del av det ordinarie arbetet. Detta finner överensstämmelse med Guldbbrandsson (2007) som menar att när mer än hälften av de professionella använder den nya metoden på det sätt som det är avsett kan metoden konstateras som implementerad. Efter ytterligare ett till två år kan det konstateras att

den nya metoden blivit till rutin och den nya metoden kan betraktas som institutionaliserad när den tas för given oavsett omorganisationer, politiska förändringar och personalomsättningar.

För att få en förståelse för vad organisatoriskt lärande är och vilka processer lärande organisationer går igenom har jag tagit del av några av områdets mer centrala teoretiska bidrag. Vad som definierar en lärande organisation kan dock vara svårt att få grepp om. I följande text presenteras tre perspektiv på hur detta kan förstås.

Senge (1990) definierar begreppet lärande organisation som en organisation som ständigt utökar sin förmåga att skapa sin framtid. För att på ett enkelt sätt tydliggöra för hur lärande organisationer fungerar för Senge och Schamer (2006) fram en metafor kring lärande organisationer där kunskapsutvecklingsförloppet liknas vid ett träd. Trädets rötter under markytan symboliserar underliggande teori, osynligt för de flesta men ultimata avgörande för trädets hälsa. Grenarna symboliserar redskap och metoder, de verktyg som möjliggör teorins översättning till tillämpning, teori blir till praktik. Trädets frukter är det praktiska veta hur vars verkliga nytta till sist bevisar kunskapens värde. Trädet är ett levande system som ständigt återuppbygger sig själv genom att utveckla nya rötter, grenar och frukt. Självskapandet är beroende av trädets beståndsdelar, nya grenar kan inte växa ut om inga rötter finns, frukt kan inte växa utan grenar och om all frukt konsumeras faller inget till marken vilket resulterar i att det heller inte kommer att växa upp några nya träd (Ibid.). Senge (1990) tillför ett systemtänkande till tidigare teoribildningar kring organisationslärande och menar att vi vid byggandet av lärande organisationer måste ge upp illusionen av att världen består av separata orelaterade krafter. I systemtänkandet ingår att se helheter och samband mellan olika företeelser, förändringsprocesser och mönster och för att kunna få syn på vilka inbyggda problem detta kan innebära måste mönster för hur verksamheten fungerar lyftas fram. Enligt Senge finns inom lärande organisationer stor tolerans för nytänkande vilket innebär att individerna kontinuerligt kan öka sin förmåga att göra vad de föresatt sig att göra och tillsammans lära sig genom gemensamma erfarenheter. Söderström (1996) menar att lärandet enligt den systemteoretiska förklaringsmodellen blir en förändringsstrategi för att organisationen kontinuerligt ska kunna avspejla sin omvärld och möta dess förändringar.

Organisationslärande är enligt Fiol och Lyles (1985) den process som genom bättre kunskap och förståelse leder till förbättringsåtgärder. Enligt författarna finns fyra viktiga faktorer som påverkar och påverkas av lärandet. Dessa är organisationskultur, strategier, organisationsstruktur samt omvärlden. Organisationskultur handlar om att kulturen påverkas av erfarenheter och lärdomar. De normer och värderingar, ideologier som omgärdar organisationens medlemmar styr vad man förkovrar sig i inom organisationen. Strategi handlar om hur strategin styrs av hur man tolkat händelser internt och i omvärlden och ligger till grund för organisationens policy- och målformulering samt planering. Den blir därmed styrande för lärandet genom att begränsa beslutfattande och tolkningsfriheten av omvärlden. Organisationsstruktur handlar om att resultatet av lärandet kan sägas avbilda produktområdet och utvecklas i takt med lärandet. Strukturen påverkar också lärandet. Hierarkiska, centraliserade organisationer anses ha svårare att lära sig nytt i

motsats till decentraliserade organisationer. Omvärlden handlar om att omvärlden påverkar lärandet och i en mer komplex omvärld som hela tiden förändras är det svårare att lära om än i en statisk omvärld med en stabil miljö. En stabil miljö erbjuder mer tid att lägga på lärande och utforskning. Vidare menar Fiol och Lyles att det utifrån detta finns två typer eller nivåer av organisatoriskt lärande. En lägre nivå, exploatering och en högre nivå, exploration. Den lägre nivåns lärande, exploatering, kategoriseras av förändringar i rutiner och beteenden. Den högre nivån av organisatoriskt lärande, exploration, kännetecknas av utveckling eller att tänja på existerande normer, värderingar och regler genom utveckling av komplex styrning vilket förenar nya åtgärder. Den högre nivåns lärande utvecklar en förståelse av orsakssamband och lär sig att förändringar påverkar hela organisationen (Ibid.).

Enligt Meyer och Rowan (1977) handlar organisering om att anpassa sig till institutionaliserade regler. Enligt författarna bör en tydlig särskilning göras mellan de formella strukturerna i en organisation och dess dagliga aktivitet men betonar dock att för att kunna beskriva de förutsättningar som genererar rationaliserade formella strukturer måste båda perspektiven beaktas. I många organisationer fokuserar den formella strukturen på myten om den institutiella miljön i stället för på efterfrågan av arbetsaktiviteter. Formella strukturer är bland annat ståndpunkter, inriktningar och program, exempelvis organisationens styrdokument och målformuleringar. Myter i detta sammanhang är de regler och formella mål som institutionaliserats i samhället och som ger organisationen legitima, genomtänkta och rationella berättelser om vad de gör. Fokuseringen medför ett glapp mellan den formella strukturen och de pågående arbetsaktiviteterna, vilket kan göra att organisationen samtidigt som den införlivar formella mål vilket ger organisationen legitimitet samtidigt kan koppla bort dessa från det praktiska handlandet. Myterna tillför organisationen legitimitet, stabilitet och resurser och medverkar till organisationens överlevnad men behöver inte innebära någon direkt effekt på det som görs (Ibid.).

3.2 Studier om förändringsarbete inom organisationer

Det finns enligt Söderström (1996) två parallella synsätt för att förklara organisatoriskt lärande vilka har att göra med relationen mellan individuellt och kollektivt lärande. Dels ses organisationen som ett lärande system utifrån ett individuellt perspektiv med fokus på beteendeanpassning. Dels som en lärande miljö utifrån organisationsnivå och de mer övergripande kollektiva läroprocesserna med fokus på kognitiv utveckling. Söderström menar att det organisatoriska lärandet kan definieras "[...] som en interaktiv process, där en växelverkan sker mellan aktör, kultur och tekniska/administrativa system över tid". (s.64). Detta finner överensstämmelse med Kock (2010) som menar att både individen och verksamheten behöver utvecklas för att kompetensutveckling ska bli framgångsrik.

Förutsättningarna inför förändringsarbetet är viktiga påverkansfaktorer och har stor betydelse för hur läroprocesserna samt resultatet integreras i organisationen (Kilhammar 2011; Kock, 2010; Lager, 2010; Lars-

son, 2004). Enligt Kock (2010) är förutsättningar för att åstadkomma effekter på både individ- och verksamhetsnivå att det finns en stödjande miljö och integrerad strategi för kompetensutveckling. Larsson (2003) för fram tre väsentliga förutsättningar för lärande och kunskapshantering i samband med förändringsarbete vilka är förutsättningarna för det individuella lärandet, förutsättningarna för samordning av det individuella lärandet samt vidmakthållande av den organisatoriska kompetensen. Beroende på hur väl dessa tre förutsättningar är uppfyllda blir avgörande för hur resultatet av utvecklingsprojektet integreras i organisationen (Ibid.). Enligt Lager (2010) påverkas kvalitetsarbetet även av tillgången av resurser. Lager menar att kompetens, legitimitet och kontextkännedom har stor betydelse för organiserandet av kvalitetsarbetet och att de personer som ansvarar för kvalitetsarbetet är en viktig länk mellan statliga intentioner, kommunens strategier och organisationens arbete. Faktorer som är avgörande för att organisera kvalitetsarbetet är dialog och samspel med andra aktörer inom nätverket, översättarkompetens och kontextkännedom. I dessa översättningar kan finnas för-givet-taganden, traditioner och institutionaliserade handlingar som kan komma att påverka kvalitetsarbetets organiserade och utförande (Ibid.). Detta kan definieras som det organisatoriska minnet vilket består av den information som finns lagrat i olika system utifrån olika kulturella föreställningar (Söderström, 1996). Vid utvecklingsarbete inom organisationer bör det finnas en samstämmighet mellan idéns innehåll och strategier för spridning och implementering. En förutsättning för hållbar förändring är att idén aktivt integreras i den ordinarie verksamheten och i det dagliga arbetet. Gemensam reflektion inom ramen för det konkreta utvecklingsarbetet möjliggör att en ömsesidig anpassning kan åstadkommas. Dels genom att idén kan anpassas till det lokala sammanhanget och dels genom att ett lärande sker hos både individ och kollektiv (Kilhammar, 2011).

3.3 Individers hantering av förändringsarbete

Vid allt förändringsarbete är den rent mänskliga informationsbehandlingsprocessen avgörande och av yttersta vikt. Individen är den minsta agerande delen i organisationssystemet och vissa mänskliga fenomen påverkar individens agerande i organisationen där individen deltar i den resultatskapande processen (Ahrenfelt, 2001). Larsten (2000) för fram ett liknande resonemang då författaren menar att kaos kan uppstå vid stora förändringsarbeten genom att detta väcker känslor hos individen. Eftersom varje individ känner motstånd eller motivation inför förändringar kan individer som anpassat sig till den befintliga kulturen känna sig osäkra på vad förändringen kommer att innebära vilket skapar otrygghet hos individen. Att snabbt få svar på frågan om hur förändringen kommer att påverka individen skapar då medkraft istället för motkraft hos individen. Detta benämner Söderström (1996) som förändringsprocesser i termer av kraftfält vilket innebär att med det ökade engagemang som inträffar vid en förändring av organisationen uppkommer med- och motkrafter i form av individer som antingen stöder eller motverkar förändringen. Enligt Ahrenfelt (2001) kräver alla former av informationsprocessande tid, individen behöver först tid till att ställa samman den inkomna informationen, sedan tid till

att tolka informationen och slutligen tid för att skapa förståelse av det individen upplever. Då människan har en omedvetenhet som kan styra handlandet ställer det ibland till spratt och obehagligheter och kan tvinga individen att agera på ett visst sätt. Detta tillstånd våra känslor, perception och mentala processer kan befinna sig i och som styr våra handlingar hänvisar Ahrenfelt till som tre kvaliteter av tillstånd. Den första kvalitén/tillståndet är omedvetenhet, som i kraft av sin omedvetenhet styr individen. Det omedvetna har ingen plats i kroppen men är en kvalité som styr och påverkar människan hela tiden. ”Det som är omedvetet *finns inte tillgängligt* för oss, till skillnad för sådant som ligger förmedvetet eller medvetet.” (s.182). Den andra kvalitén/tillståndet är förmedvetenhet, som med en psykisk eller mental ansträngning kan förflytta material från det förmedvetna in i det medvetna. Genom processen blir materialet tillgängligt för målinriktat agerande, till exempel, det kan krävas en ansträngning för att komma ihåg lösenordet som gör det möjligt att logga in på datorn. Den tredje kvalitén/tillståndet är medvetet, det individen har kontroll över så att individen kan hantera materialet på olika sätt. Det är medvetenheten som möjliggör att vi som individer kan diskutera, ta del av andras åsikter, värdera och mycket mer. Då människan styrs av känslor kan det enligt Ahrenfelt vid pressade situationer visa sig att känslor uppstår som individen inte var medveten om att de fanns. Detta kan innebära att individen i en given situation överför och upprepar mönster ur sitt förflutna i en här-och-nu situation. Ahrenfelt menar att det egentligen inte är problematiskt att människan fungerar på så vis, först när vi förnekar att så är fallet uppstår problemet. Eftersom människan lever i tillståndet förändring under hela livet behövs mål och avsikter för att hantera vardagen, människan strukturerar sitt handlande efter målen. När individen finner målen värdefulla kommer, genom medveten eller omedveten avsiktlighet, målen att uppnås med hög kvalitet (Ibid.).

Kock (2010) för även han fram ett liknande resonemang och menar att viktigt och avgörande vid allt utvecklings och förändringsarbete är den rent mänskliga informationsprocessen. De behov som är motorn och drivkraften för varje individ, grupp och organisation är det egna målet och målinriktning för att på så vis kunna hantera vardagen. Enligt Wiberg (2007) är individens sätt att förhålla sig till avvikelser från det som individen vill ska inträffa eller det som individen tror ska inträffa som ligger till grund för att utveckla en fungerande verklighetsuppfattning. Kock (2010) liksom Ahrenfelt (2001) menar att individen styr sitt handlande utifrån psykiska och mentala processer vilka kan ligga omedvetet, förmedvetet eller medvetet. Enligt Kock (2010) kan den stress som ett förändringsarbete kan innebära för individen aktivera individens undermedvetna mentala processer. Inom individen pågår ständigt omedvetna psykiska processer som därmed kan påverka förändringsarbete genom att det omedvetna överförs i en given situation. Detta medför att mönster upprepas ur individens förflutna i en här-och-nu situation (Ibid.).

Även organisationen i sig själv skapar förutsättningar för hur individer hanterar förändringsarbete. Det kan i organisationen finnas motsättningsfulla ceremoniella beståndsdelar som leder till att system i organisationen blir löskopplade eller isär kopplade. Detta är en process vilket Meyer och Rowan (1977)

benämner ”decoupling”, Specifikt för en organisation med löskopplat system är att försök till kontroll och koordinering av aktiviteter (det som görs) i organisationen leder till konflikter och mindre till legitimitet eftersom de strukturella elementen är åtskilda från aktiviteter och från varandra (Ibid).

3.4 Studier om individers hantering av förändringsarbete

När individen står inför förändringar inom organisationen påverkas individens tankar av det omedvetna och mönster ur det förflutna kan upprepas i en given situation vilket påverkar individens hantering av förändringsarbete (Ahrenfelt, 2001; Kock, 2010). Har individen positiva erfarenheter av tidigare förändringar tillför detta individen en känsla av att vara redo inför förändringen. Har individen däremot negativa erfarenheter skapar det en känsla av att inte känna sig redo. Utifrån sina tidigare erfarenheter kommer individen aktivt förhålla sig till nya organisationsförändringar genom att balansera sina förväntningar och därigenom skapa sig kontroll över förändringsarbetet (Melén Fäldt, 2010).

Tillfällen till gemensam reflektion kan ha gynnsam effekt på individens förmåga att hantera förändringsarbete. Enligt Bygdesson-Larsson (2010) stärkte förskolepersonalen sin profession och förändrade sitt arbetssätt genom att reflektera kring specifika samspelshändelser. Reflektionerna utmynnade i gemensamma tankar kring ett förändrat sätt i att förstå innebörden i arbetet. Även Kilhammar (2011) lyfter reflektion som ett verktyg att reflektera över tanke och handling. Reflektion ledde enligt studien till nya insikter vilket gav bättre självinsikt, ökad inre styrka och större förståelse för andra. Utkomsten av reflektionerna integrerades dock inte alltid i arbetet. I översättning av idé till handling uppmärksammades i högre grad hur idén påverkade individen själv än till konsekvenserna för enheten. Detta finner överensstämmelser med Ludvigssons (2009) studie som visar att lärare agerar och främjar sina intressen utifrån de föreställningar och traditioner de förvärvat genom utbildning och erfarenhet. Via detta kan lärarna ”[...] påverka utvecklingen på skolan samtidigt som de kan visa motstånd när deras värderingar och intressen utmanas” (s.171). Enligt Ekström (2006) får bland annat bristande tid för planering och reflektion i förskolan större betydelse för den pedagogiska gestaltningen än innehållet i de styrdokument, exempelvis läroplanen, vilka ska ligga till grund för verksamheten. Kilhammar (2011) menar att för att arbetet ska upplevas som meningsfullt behöver individen se sammanhanget och helheten i arbetet och förstå sitt bidrag till helheten.

Förändringsarbete förutsätter kommunikation och en gemensam begreppsvärld är grundförutsättningen för att skapa förståelse i kommunikationen mellan aktörerna. Faktorer som bland annat influerar samspelet är sociala, kulturella och politiska dimensioner. Det som framstår som centralt är den sociala dimensionen vilket innebär att för att kunna utveckla sin medvetenhet om varandra och arbetet behöver aktörerna kunna ta varandras perspektiv (Ludvigsson, 2009).

3.5 Studiens teoretiska perspektiv

Hur människor lär och under vilka omständigheter människan utvecklar kompetenser och färdigheter knyter an till teorier och filosofiska resonemang (Säljö, 2000). Teorier syftar till att avgränsa ett fenomenfält och för att studera hur förskolans chefer och pedagoger uppfattar meningsskapandet kring ICDP och vilken betydelse programmet har för dem i det pedagogiska vardagsarbetet har ett sociokulturellt perspektiv på lärande valts ut som teoretisk utgångspunkt för föreliggande studie. Att utgå från det sociokulturella perspektivet på lärande om hur människor tänker och handlar fokuserar på hur grupper och individer tillägnar sig och utnyttjar kognitiva och fysiska resurser, med perspektivet att inläring är en social process som syftar till att skapa delaktighet i den gemensamma kulturen (Kroksmark, 2003). Kunskap konstrueras inte primärt genom individuella processer utan i samarbete i en kontext (Dysthe, 2003). I ett sociokulturellt perspektiv undersöks meningsskapandet som handlingar i ett möte mellan individen och dennes kulturella och sociala miljö (Hundeide, 2001; Öhman, 2008). För att kunna nå en förståelse för lärandet, hur förskolans chefer och pedagoger uttrycker att de skapar mening och handlar utifrån ICDP programmet, behöver både den sociala och den kulturella kontexten beaktas. Kärnpunkten i ett sociokulturellt perspektiv i att förstå kopplingen mellan sammanhang och individuella handlingar utgår från att tänkande, kommunikation och fysiska handlingar är situerade i kontexter. Enligt Säljö (2000) är det dessa kontexter som gör ett sociokulturellt perspektiv attraktivt för att förstå dynamiken i kognitiva och kommunikativa företeelser. Säljö menar att "[...] det sociokulturella perspektivet pekar ut ett medium eller en kanal – former av mänsklig kommunikation – genom vilken lärande och utveckling äger rum. Kommunikation är länken mellan det inre (tänkande) och det yttre (interaktion)" (s.68). Det är genom den mellanmänskliga kommunikation som individen kan tillägna sig och införliva andras kunskaper och upplevelser (Bråten, 2011). I föreliggande studie görs tolkningen att den kanal där lärande och utveckling kan äga rum som implementeringen av ICDP programmet till förskolans chefer och pedagoger. Kärnpunkten i ett sociokulturellt perspektiv är sammanhang och människans handlingar. Det sociala sammanhanget, den praktiska situationen är avgörande för att förstå lärandet (Filstad, 2012; Lindqvist, 1999; Säljö, 2000; Vygotskij, 2007).

Enligt Säljö (2000) är mänskliga handlingar, kommunikation och fysiska handlingar situerade i sociala praktiker. Detta medför att handlandet utgår från vad individen omedvetet eller medvetet uppfattar att omgivningen tillåter eller kräver i en viss situation utifrån dennes egna kunskaper och erfarenheter (Aspeflo, 2014; Öhman, 2008). I ett sociokulturellt perspektiv påverkar inte kontexten människan utan människans alla handlingar och förståelse anses vara delar av kontexter. Begreppet kontext är ett besvärligt begrepp att reda ut men enligt Säljö (2000) förutsätter all kommunikation en kontext för att bli begriplig, det finns en koppling mellan kontext och hur meddelandet ska förstås. Människans handlingar ingår i, skapar och återskapar kontexter eftersom det inte först finns en kontext och sedan en handling. Säljö menar att kontext kan definieras som det som väver samman en social praktik eller verksamhet, delar och helheter definierar varandra och gör den identifierbar. Den miljö och verksamhet inom vilken en handling vanligt-

vis utförs utgör den fysiska kontexten vilket i föreliggande studie gestaltas av förskolans verksamhet. Kommunikation handlar om att ge och ta mening i samspelet med andra människor och i ett komplext samhälle består den kommunikativa kontexten av olika typer av kontext. Säljö förklarar det som att "Förståelse, innebörder och betydelser går mellan människor i kommunikativa praktiker och är något vi *deltar* i att producera och använda; de är något vi delar med andra och inte något vi förflyttar från det yttre till det inre" (s. 152). Enligt Säljö bjuder förändringar av kommunikativa mönster i verksamheter som vilar på en lång tradition för hur man ska agera och uttrycka sig språkligt ofta på motstånd och konflikt. Detta kan vara värt att beakta i den föreliggande analysen eftersom hinder för implementeringen av ICDP programmet kan, utifrån Säljö resonemang, ligga inbäddat i förskolans verksamhetstradition. I den fysiska kontext som förskolan utgör utvecklas traditioner för hur pedagoger samtalar med varandra och barnen och i samtalen mellan pedagoger behandlas till exempel problematik utifrån ett visst specifikt sätt. Hur detta görs sker utifrån speciella regler och mönster skapade i kontexten. Den kommunikativa traditionen kan då bli ett hinder i att förändra mönster för hur man interagerar eftersom de kommunikativa mönstren kan vara befästa och uppfattas som det enda möjliga i verksamheten (Ibid.).

Kultur är ett begrepp inom det sociokulturella perspektivet som avser de av människan formade miljöerna, vilket inbegriper artefakter och modeller för mänskligt samspel (Strandberg, 2006). Enligt Säljö (2000) handlar kultur om de resurser som individen förvärvar genom interaktion med omvärlden vilket kan handla om värderingar, kunskaper eller idéer. I föreliggande studie tolkas ICDP programmet som den resurs som förskolechefer och pedagoger förvärvar genom implementeringsprocessen. Till skillnad från andra livsformer utnyttjar och utvecklar människan fysiska och språkliga verktyg och i ett sociokulturellt perspektiv är verktyg och tecken viktiga och speciella eftersom de bär på historisk erfarenhet som hjälper individen att både göra och att tänka (Kroksmark, 2003). Termerna redskap eller verktyg har en speciell och teknisk betydelse och benämns ofta artefakter. Begreppet artefakter kan enligt Strandberg (2006) hänföras till de föremål som är formade av människor. Säljö (2000) menar att verktyg är den tillgång vi har till de språkliga/intellektuella och fysiska resurser som vi använder för att förstå och agera i vår omvärld. I föreliggande studie tolkas ICDP som verktyg för förskolechefer och pedagoger i deras arbete med att höja samspelets kvalitet mellan pedagoger och barn i vardagsarbetet på förskolorna. I analysen riktas intresset mot vilken betydelse förskolechefer och pedagoger uppger att ICDP har för dem i förhållande till pedagogernas bemötande av barnen.

Mediering/förmedling är ett annat begrepp inom det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000). Enligt Strandberg (2006) innebär det att människans relation till världen är indirekt eftersom det finns något mellan världen och människan vilket innebär att relationen är medierad. Med detta menar Strandberg verktyg, tecken, språk och andra människor. Med dessa medierade artefakter vilka utgör vår sociala praktik, kan människan hantera verkligheten vilket innebär att genom artefakterna medieras verkligheten för människan (Kroksmark, 2003). Detta kan beaktas ur ett dualistiskt perspektiv vilket ser mening och handling som åtskilda sfärer, människan utför en handling med hjälp av något medierande redskap (Öhman, 2008).

Säljö (2000) menar att mediering innebär att människors tänkande och föreställningsvärldar är framvuxna ur den omgivande kulturen och dess intellektuella och fysiska redskap. Individerna hanterar omvärlden med hjälp av de olika fysiska och intellektuella redskap som utgör integrerade delar av individens sociala praktiker. Dessa fysiska och intellektuella redskap är färgade av individens kultur vilket påverkar individens tänkande och föreställningsvärldar. Grundantagandet är att lärande är något praktiskt, vardagligt och kommunikativt och att de faktiska relationerna är källan till individuella funktioner. Det sociokulturella perspektivet ser kunskapsprocessen som en mediering (Vygotskijs, 2007). Säljö (2000) menar att det viktigaste medierade redskapet är språket och språket är konstitutivt/grundläggande i förhållande till omvärlden. Thurmann-Moe (2011) för fram att språket är en kulturell produkt som utvecklats genom mänsklighetens historia och som både har en social och kognitiv funktion. Enligt Vygotskij (2007) står tecken, de medel med vilka vi utvecklar, formar och bygger upp vårt medvetande, i relation till mänsklighetens kulturella utveckling och inte till den biologiska anpassningen. Vid utveckling av högre former av kognitiv aktivitet har språket stor betydelse (Thurmann-Moe, 2011). För att skapa och kommunicera kunskap är språket en unik komponent och språket kan ses som tänkandets sociala redskap (Øzerk, 2011). Människans kunskap är i stort sett språklig, diskursiv, och för att omskapa sin verklighet utvecklar människan diskurser om omvärlden för att samla erfarenheter. Det kompetenta vuxna handlandet är en produkt av sociokulturella processer och erfarenheter. Människan skapar sin omvärld och människan även lär och utvecklas till stor del i den värld hon skapat. Den kommunikativa processen blir därmed helt central för mänskligt lärande och utveckling i ett sociokulturellt perspektiv eftersom det gör individen delaktig i kunskap och färdigheter (Säljö, 2000). Av intresse blir då hur förskolans chefer och pedagoger kommunicerar innehållet i ICDP programmet. Kunskaper finns inte i objektet eller i själva händelsen utan i de av människan skapade diskurser i vilket objekten ingår. Kunskap är något som nyttjas i handlande och utgör medel för att lösa problem och hantera kommunikativa och praktiska situationer. Kunskap i bemärkelsen diskursiva eller intellektuella redskap är således uttryck för antagandet om en form av mänskligt handlande som tillerkänner människor kreativitet. Detta ger samtidigt utrymme för förändringar och utveckling av kunskapsbasen. Kunskap är provisorisk och föränderlig (Lindqvist, 2012; Säljö, 2000). Utifrån föreliggande studies syfte är det av intresse att ta del av om förskolans chefer och pedagoger uppfattar att kunskap hämtad från ICDP programmet leder till förändringar i förskolans vardagsarbete.

I ett sociokulturellt perspektiv kan lärande och utveckling förstås utifrån två aspekter (Säljö, 2000). För det första är kulturen dynamiskt, gränserna för människans intellektuella och praktiska förmåga flyttas genom att det ständigt utvecklas redskap inom olika samhällsliga verksamheter. Som en konsekvens av detta blir, för det andra, lärandet hos individer en fråga om hur individen tar till sig dessa verktyg samt individens förmåga att använda verktygen. Lärandet handlar om att bli delaktig i kunskaper och färdigheter för att kunna bruka dem på ett produktivt sätt inom ramen för nya sociala praktiker och verksamhetssystem. Detta innebär att de erfarenheter människor gör i en situation och de tolkningar, innebörder och handlingsmönster som detta ger upphov till tas med till andra kontexter i andra sammanhang (Ibid.).

Vygotskij (2007) beskriver kunskapsprocessen ”[...] som en fråga om förhållandet mellan *reproduktion* och *produktion*, de två aspekter som berör vidden av människans aktiviteter” (s.8). En av de grundläggande principerna för hur lärande kan beskrivas i ett sociokulturellt perspektiv är individens förmåga att se det nya som en variant av eller ett exempel på något redan bekant. Genom att individen lär sig behärska intellektuella redskap utvecklas denna förmåga (Säljö, 2000).

Det finns ett intimt samspel mellan verktyg och tecken vilket gör kulturen både immateriell och materiell. Utveckling av idéer och intellektuell kunskap sammanfaller med utveckling av materiella resurser. Centralt i ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling är individens samspel med fysiska och språkliga verktyg eftersom dessa redskap är en viktig del av de kulturella resurser individen använder i sin vardag. Genom att utnyttja fysiska och intellektuella redskap hanterar individen situationer i vardagen (Lindqvist, 2012; Kroksmark, 2003; Säljö, 2000; Vygotskij, 2007). Detta kan relateras till det vardagsarbete som förskolechefer och pedagoger utför inom förskolans ramar. I en sociokulturell förståelse bildar individen, den sociokulturella praktiken och redskapen en odelbar beskrivningsenhet eftersom individen behärskar kunskaper och färdigheter och använder dessa kulturella och fysiska redskap att kommunicera med och skapar därmed nya sociala praktiker (Säljö, 2000).

I analysen av förskolechefer och pedagogers uppfattningar av ICDP programmet är Säljös (2000) tre samverkande företeelser kring hanterandet av verktyg/redskap i vardagen en viktig inspirationskälla. Den första företeelsen handlar om vad verktyget (ICDP) förmedlar. Med utgångspunkt i vad ICDP förmedlar kan blicken riktas mot hur förskolechefer och pedagoger beskriver att de utvecklar och använder ICDP programmet i bemötandet av barnen. Den andra företeelsen fokuserar verktygets innehåll. I analysen kan programmets innehåll fokuseras och vilka möjligheter och hinder deltagarna beskriver att de mött vid implementeringen av ICDP. Den tredje företeelsen handlar om kommunikation. Här uppmärksammas hur deltagarna beskriver att de kommunicerar och samarbetar med varandra i vardagsarbetet kring implementeringen av programmet.

4 Studiens syfte och frågeställningar

Avsikten med implementeringen av ICDP programmet till förskolans pedagoger är att stärka samspelskvaliteten mellan pedagoger och barn. Studiens syfte är att undersöka förskolechefers och pedagogers uppfattning av implementeringen av ICDP programmet i det pedagogiska vardagsarbetet.

Studiens frågeställningar är följande:

- Vilken betydelse har ICDP programmet i förhållande till pedagogernas bemötande och förhållningssätt till barnen i vardagsarbetet, enligt förskolechefer och pedagoger?
- Vilka möjligheter/hinder uppfattar förskolechefer och pedagoger att de mött vid implementeringen av ICDP programmet?

5 Metod och genomförande

För att undersöka förskolechefers och pedagogers uppfattningar av implementeringen av ICDP programmet i det pedagogiska vardagsarbetet har jag valt att använda kvalitativ metod och fokusgrupper. I följande kommer fokusgrupp som metod att diskuteras. Vidare beskrivs urvalet, datainsamling, analys och rapportering. Avslutningsvis diskuteras etiska aspekter och studiens tillförlitlighet.

5.1 Fokusgrupper

Föremålet för föreliggande studie är förskolechefers och pedagogers uppfattning av implementeringen av ICDP programmet och dess betydelse för vardagsarbetet i förskolan. För att nå kunskap om detta behöver jag ta del av förskolechefers och pedagogers utsagor av hur programmet tagits emot och brukas i det dagliga arbetet. Enligt Kvale och Brinkman (2013) är målet med fokusgrupper just att föra fram uppfattningar i en fråga. Wibeck (2010) förespråkar fokusgrupper som metod när syftet är att studera hur samtalet kring ett givet ämne kan gestalta sig bland en speciell grupp människor. Kvale och Brinkman (2013) menar att fokusgruppsintervjun ”[...] karakteriseras av en non direktiv intervjustil där det viktigaste är att få fram en rik samling synpunkter på det som är i fokus för gruppen” (s. 166). Hane (2008) argumenterar för att det som hörs i fokusgrupperna är deltagarnas egna berättelser och utsagor i deras eget språkbruk och på deras egna villkor. Halkier (2010) lyfter fram tre fördelar med fokusgrupper. För det första, att producera data som belyser normer för gruppernas praktiker och tolkningar. För det andra, källan till data är den sociala interaktionen. För det tredje, förmågan att på ett relativt lättgängligt sätt producera koncentrerad data om ett bestämt ämne eller fenomen. En bidragande faktor till valet av fokusgrupper är att som undersökningsmetod anses fokusgrupper rikta sig framåt och blir därmed mycket väl lämpade för att stödja gemensamma analyser, samtal och strategiska bedömningar om framtida arbetssätt och inriktningar. Fokusgruppsmetoden ger även upphov till tolkning som kan leda fram till en förståelse av varför saker är som de är och hur de kom att bli så (Ibid.). Wibeck (2010) argumenterar för att fokusgruppsmetoden ger det djup och den kontext som forskaren behöver då den fördjupar förståelsen av vad som ligger bakom människors tankar och erfarenheter.

En fokusgrupp är ett formellt gruppsamtal som är mer eller mindre strukturerat och arrangerat av forskaren där en liten grupp människor som har något gemensamt samtalar runt ett förutbestämt ämne (Halkier 2010; Justesen & Mik-Meyer 2013; Wibeck 2010). Justesen och Mik-Meyer (2013) argumenterar för att gruppdynamiken i intervjusituationen i fokusgruppen gör att det empiriska material som framkommer genom intervjusamtalet är mer än summan av en mängd enskilda utsagor. Enligt författarna är det just den högre graden av interaktion mellan deltagarna som är det centrala i metoden. Kvale (2007) delar in intervjuer i tre olika samtalskontexter, den metodologiska, den epistemologiska och den ontologiska. Gällande fokusgruppsamtal finns enligt min uppfattning en överensstämmelse med den ontologiska kontexten.

Med det menas en samtalskontext där den mänskliga verkligheten uppfattas som personer inbegripna i samtal där vi konstituerar vår värld och oss själva. Ur detta perspektiv är inte samtalet bara en specifik empirisk metod utan blir även ett sätt att nå kunskap (Ibid.).

Enligt Wibeck (2010) är fördelarna med fokusgrupper att interaktionen mellan deltagarna ger bredd i svaren och att frågorna blir belysta ur olika perspektiv och att det dessutom är en resurseffektiv datainsamlingsmetod. Däremot kan faktorer som moderatorns förmåga att leda intervjun, gruppens dynamik samt frågeguidens utformning leda till ett begränsat resultat (Ibid.).

5.2 Urval

Då metoden för dataproduktionen i föreliggande studie är fokusgrupper var det viktigt att bilda ett tillräckligt antal grupper (Halkier, 2010). Halkier menar att detta med ”tillräckligt” kan snävas in utifrån ett antal kriterier för analytiskt selektivt urval vilket för denna studie utgörs av deltagarnas yrkeskategorier - förskolechef, förskollärare och barnskötare. Detta innebär att antalet har begränsats till tre fokusgrupper. Detta får även stöd av Bloor, Frankland, Thomas och Robson (2001) som menar att antalet fokusgrupper inte kan och inte ska, liksom värdet och signifikansen av studiens resultat jämföras med statistiska beräkningar vilket är nödvändigt i mer kvantitativa metoder. Hellre ska antalet fokusgrupper övertygande kunna reflektera forskningsplanen inkluderande den sub-grupp som är måltavla för undersökningen. Då fokus i föreliggande studie är att undersöka hur deltagarna uppfattar betydelsen av ICDP programmet blir även relevansen för antalet grupper mindre än om fokus varit på hur deltagarna samtalar och argumenterar i grupp (Wibeck, 2010). Varje inspelad fokusgruppsintervju utmynnar dessutom i en stor mängd transkriberat material vilket kan medföra att materialet blir ohanterligt med för många grupper. I föreliggande studie begränsas därför antalet intervju-sessioner till tre, en intervju per fokusgrupp.

Hur stor en fokusgrupp bör vara finns delade åsikter om (Halkier, 2010; Kitzinger, 1994; Wibeck, 2010). Ett naturligt antal utifrån studiens kriterier att söka deltagare till fokusgrupperna var en förskolechef, en förskollärare och en barnskötare per förskoleområde. Eftersom kommunens förskoleområden är sex till antalet innebär detta att varje fokusgrupp kommer att bestå av sex deltagare, vilket styrs av deltagarnas yrkestillhörighet. Jag kopplar antalet deltagare till Wibeck (2010) som menar att inte fler än sex och inte färre än fyra är ett lämpligt deltagarantal i en fokusgrupp. Om en grupp består av tre personer kan det jämföras med en triad med dess inbyggda spänningar som gör det klokt att undvika i det här sammanhanget. Består gruppen av mer än sex personer finns risken att tillbakadragna personer inte kommer till tals eller att det bildas subgrupper som talar enbart med varandra (Ibid.).

Hur man ska välja ut deltagarna i fokusgrupper råder även det delade meningar om, ska man använda sig av redan existerande grupper eller av grupper där ingen tidigare har mötts (Halkier, 2010; Kitzinger, 1994;

Wibeck, 2010). Det starkaste argumentet för att använda sig av redan existerande grupper menar Kitzinger (1994) är att det ger tillträde till den sociala kontext där idéer formas och beslut fattas. Deltagarna i en redan existerande grupp kan koppla övriga deltagares kommentarer till aktuella händelser i den gemensamma vardagen. Risker med redan existerande grupper är enligt Wibeck (2010) att eftersom vissa saker tas för givna inom gruppen kommer inte dessa ämnen upp till diskussion och gruppmedlemmarna faller lätt in i de roller som redan är befästa utanför fokusgruppen. Deltagarna i föreliggande studies fokusgrupper har en tillhörighet i redan existerande grupper så tillvida att de tillhör en viss given yrkeskategori vilket gör att fokusgrupperna kan sägas vara homogena i den bemärkelsen. I homogena grupper uppnås en intimitet och ett samförstånd mellan gruppdeltagarna som underlättar utbytet av information. Wibeck (2010) argumenterar för att inte blanda chefer och medarbetare i samma fokusgrupp om ämnet som ska diskuteras har att göra med situationen på gruppdeltagarnas arbetsplats. Eftersom föreliggande studie avser att undersöka förskolechefers och pedagogers uppfattning av implementeringen av ICDP programmet och ämnet som ska diskuteras har anknytning till deltagarnas gemensamma arbetsplats har en indelning gjorts i separata fokusgrupper med inbördes homogena deltagare. Detta innebär att gruppdeltagarna antingen är förskolechefer, förskollärare eller barnskötare. Det som förenar gruppdeltagarna är att de är verksamma inom förskoleverksamheten i samma kommun och det som särskiljer dem åt är deras yrkestillhörighet vilket kan komma att påverka deras åsikter och erfarenheter.

Enligt Wibeck (2010) utgår man från ett strategiskt urval när fokusgrupperna ska sättas samman eftersom avsikten är att genom att djupare studera vad ett mindre antal människor har att säga angående en viss frågeställning nå en ökad insikt och förståelse för detta. Deltagarna i fokusgrupperna ska ha en tydlig anledning att förhålla sig till ämnet i frågan. Antingen utifrån att de själva berörs i sin profession eller att de antas reflektera kring ämnet utifrån etiska utgångspunkter. Enligt Halkier (2010) är urvalen i kvalitativa designer så små att de inte är statistiskt generaliserbara. Kuzel (1992) menar att man snarare ska försöka se till att det i urvalet finns viktiga karakteristika representerade i förhållande till den presenterade problemställningen eftersom det gör det lättare att generalisera empiriska mönster. I föreliggande studie kan dessa kriterier sägas uppfyllas av att deltagarna professionellt berörs av frågeställningen och reflektioner kring etiska utgångspunkter ingår i deras vardagsarbete samt att de inom grupperna tillhör samma yrkeskategori. Detta innebär att fokusgrupperna är sammansatta utifrån yrkeskategori som förstaval (Wibeck, 2010). Det andra valet enligt Wibeck är om personerna ska vara kända för varandra eller inte. Eftersom cheferna som yrkeskategori är färre till antalet än pedagogerna känner troligtvis cheferna varandra, det är inte helt säkert inom pedagoggrupperna då pedagogerna är många till antalet och geografiskt spridda över kommunen. Detta gör det troligt att deltagarna i chefsgruppen är kända för varandra men att så inte är fallet i de två pedagoggrupperna.

Rekrytering i föreliggande studie kan definieras som att rekrytera deltagare genom sitt eget nätverk eftersom jag genom skolchefen för förskolan fick tillträde till ett möte med förskolecheferna (Halkier, 2010). Där fick jag tillfälle att presentera undersökningen och dess syfte samt möjlighet att rekrytera chefer från

de olika förskoleområdena till undersökningen. De sex chefer som senare anmälde sitt intresse för att delta i fokusgruppen har i sin tur rekryterat två pedagoger var, en förskollärare och en barnskötare, från sina respektive förskolor. Detta i samstämmighet med Halkier (2010) som menar att det är viktigt att personerna i det egna nätverket ska finna någon i sitt eget nätverk för att på så sätt undvika samhörighet med forskaren. Urvalskriteriet för pedagogerna är att de genomgått implementeringen av ICDP programmet. Rekryteringen ger en geografisk spridning av deltagarna inom kommunen. Tillvägagångssättet för rekryteringen till föreliggande studies fokusgrupper kan även kopplas till begreppet uppsnappning (Wibeck, 2010), det vill säga att deltagarna i fokusgrupperna rekryterades från de platser där fokusgruppsessionen kommer att hållas, vilket skulle innebära förskolans organisation

Eftersom jag i min roll som handledare i ICDP programmet fått Barn och utbildningsförvaltningens uppdrag att utbilda de vägledare som ska implementera programmet i förskoleverksamheten avstod jag från att studera den gruppen av pedagoger. På så vis undviks det led i implementeringen där jag personligen är involverad och avsikten med att utelämnat vägledarna i studien gör att jag möjligen kommer närmare ett tillförlitligare resultat.

5.3 Datainsamling

Flera forskare (Halkier, 2010; Justesen & Mik-Meyer, 2013; Wibeck, 2010) förespråkar att det bör vara två personer närvarande vid fokusgruppsintervjuer, en moderator och en observatör. För att hitta en rimlig ambitionsnivå för föreliggande studie utgick jag från undersökningens syfte och krav på precision. Utifrån dessa aspekter kom jag fram till att det inte var befogat med en observatör vid fokusgruppsintervjuerna. Dels eftersom interaktionen i gruppen inte var i fokus och dels eftersom jag själv skulle agera moderator och transkribera intervjuerna.

Fokusgruppsintervjuerna har genomförts med tre grupper vid tre olika tillfällen. Eftersom det enligt Bloor, Frankland, Thomas och Robson (2001) har relevans var någonstans intervjuerna genomförs eftersom det påverkar den empiriska produktionen ansågs i föreliggande studie en ämnesrelevant plats vara ett samtalsrum på den externa organisation där jag har min tillhörighet. Samtalsrummet är placerat så att deltagarna inte blir störda, det är ljust, med fönster mot gatan och med fätöljer placerade kring ett runt bord där kaffe och te serverades under pausen. Intervjuerna ägde rum under dagtid de två sista veckorna i januari 2014. Dessa intervjuer spelades in med hjälp av inspelningsappar på iPad och iPhone. Att jag av trygghetsskäl valde båda inspelningsvarianterna anser jag att jag hade nytta av då jag till exempel kunde avlyssna diskussionerna igen via iPhone samtidigt som jag gick en promenad. Däremot blev iPad det verktyg jag använde mig av vid transkriberingen av materialet. Sex personer var inbjudna till varje fokusgrupp och i chefgruppen var alla sex deltagare närvarande. I de båda pedagoggrupperna blev det ett bortfall på en pedagog i varje grupp, därmed består de båda pedagoggrupperna av fem pedagoger vardera. Tilläggas

kan att just vid den här tiden var sjukdomsfrekvensen hög bland barn och personal i förskolorna varvid fem deltagare kan anses som en god uppslutning. Bortfallet berörde två skilda förskoleområdena varvid alla förskoleområdena kom att representeras av en chef och minst en pedagog. Tiden var avsatt till två timmar per intervjutillfälle, inberäknat en rast på trettio minuter. Rastens längd regleras på så vis att den blev något kortare om vi kom igång senare än beräknat. Varje intervjutillfälle kan därmed beräknas till cirka nittio minuter vilket tillför studien cirka 270 minuter inspelat material. Totalt deltog sexton personer fördelade på tre grupper i intervjuerna. Grupperna presenteras mer utförligt i texten nedan. Valet att presentera respektive grupp var för sig har ett överensstämmande med ett realistiskt perspektiv då jag är intresserad av att ta del av personernas uppfattning av ICDP programmet (Justesen & Mik-Meyer, 2013).

Enligt Halkier (2010) är introduktionen en mycket viktig del i fokusgrupper eftersom det är genom den som forskaren kan försöka styra upp sin överordnade styrning av fokusgruppen och skapa ramar för det sociala rummet kring intervjuens interaktion. I introduktionen är det viktigt att presentera forskningsprojektets syfte samt vad intervjun ska handla om. Detta bör efterföljas av en presentationsrunda av alla deltagare och vad som behöver sägas i den beror på studiens övriga design. Därefter bör moderatorn skissera intervjuformen för att skapa lämpliga förväntningar från deltagarna och till sist bör moderatorn berätta något om sin egen roll samt deltagarnas roll i förhållande till varandra och till moderatorn (Ibid.). Jag har i föreliggande studie använt mig av en i förväg gjord informationsram (bilaga 2).

Moderatorns roll vid intervjutillfället är att vara lyssnande eftersom det är deltagarna som i första hand ska tala. Moderatorns uppgift är att se till att intervjun täcker de relevanta ämnena i studien (Halkier, 2010; Wibeck, 2010). Halkier (2010) för fram att moderatorn har två viktiga uppgifter, ”att få deltagarna att prata med varandra och hantera den sociala dynamik som utvecklas mellan dem” (s. 45). Enligt Halkier är moderatorns roll vid användandet av fokusgrupper beroende på den planerade nivån av struktur. Åsikten delas av Wibeck (2010) som menar att det första valet forskaren behöver göra handlar om vilken nivå av moderering och struktur som ska gälla. Om fokusgruppsintervjun ska vara strukturerad eller ostrukturerad är till stor del beroende på hur moderatorn styr interaktionen i gruppen. I en strukturerad fokusgruppsintervju utövar moderatorn stark kontroll över vilka ämnen som ska diskuteras genom att styra frågorna, vilket gör det möjligt att försäkra sig om att de önskvärda ämnesaspekterna diskuteras, medan det i en ostrukturerad fokusgruppsintervju fokuseras på det som gruppdeltagarna själva tycker är viktiga aspekter av ett visst ämne, vilket gör att moderatorns roll blir knuten till forskningens mål. Jag har i föreliggande studie närmast mig ett mellanläge där gruppdeltagarna fått diskutera tillsammans med möjlighet att introducera nya ämnen men där jag i rollen som moderator kunde gå in och styra upp diskussionen för att återkoppla till ämnet, vilket möjligtvis kan liknas vid en semistrukturerad intervju (Justesen & Mik-Meyer, 2013) eller vid den blandade trattmodellen där moderatorn använder sig av både den lösa och strama modellen, där inledningen är öppen och avslutningen har en stramare styrning (Halkier, 2010). Den konkreta frågeguiden (bilaga 3) är det andra valet i samband med struktureringen av fokusgruppen. Form och innehåll hänger ihop med val av struktur och innehållet i frågeguiden ska ge uttryck för studiens kunskapsin-

tressen (Wibeck, 2010). Trattmodellen innebär en mer konkret frågeguide med några öppna beskrivande inledningsfrågor för att följas av mer specifika inledningsfrågor och målinriktade uppföljningsfrågor vilka kan vara teoretiskt inspirerade (Halkier, 2010).

När anmälningarna till fokusgrupperna var fulltaliga skickades ett mail ut till varje person med inbjudan till fokusgruppssamtalen där dag, datum, tid och plats för intervjun samt intervjuns längd presenterades, med i mailet fanns även ett stimulimaterial (bilaga 4). Enligt Wibeck (2010) handlar det tredje valet som forskaren behöver göra vid användandet av fokusgrupper om hjälpmedel och övningar som kan fokusera och främja diskussionen. I föreliggande studie valdes ett stimulimaterial från Barnombudsmannen som består av tre korta filmer om barns rättigheter. Filmerna knyter an till det ämne som ska diskuteras men har ingen direkt koppling till ICDP programmet. I mailet tackade jag även förskolecheferna för deras stöd då de gav möjlighet för pedagogerna att frigöras från sitt arbete under intervjutillfällena. Deltagarnas betydelse för studien betonades genom att skicka dem ett mail ett par dagar innan intervjutillfället med en påminnelse om när vi skulle träffas.

5.3.1 Gruppen med förskolechefer

Gruppen bestod av sex deltagare som var och en tillhörde ett av kommunens sex förskoleområden, därmed är alla sex förskoleområdena representerade. Av de sex deltagarna har två personer utbildats i nivå 1 i ICDP programmet (Hundeide, 2009) och en person har genomgått implementering av programmet. Övriga tre deltagare har ingen utbildning i programmet. Gruppen är den enda där båda könen fanns representerade. En av deltagarna aviserade när det återstod cirka tjugo minuter av tiden att denne var tvungen att avvika, jag tog då beslutet utan att rådfråga övriga deltagare att fortsätta tiden ut. Alla personer har fått helt fiktiva namn vid redovisningen för att försvåra en eventuell identifiering. Dessa namn är för att underlätta vid analysen tagna utifrån bokstaven A - Anna, Astrid, Ava, Arne, Anneli och Agda vilket gör att cheferna bildar grupp A.

Denna fokusgruppsintervju skedde under eftermiddagstid eftersom det lämpade sig bäst för dem. I gruppen fanns ett igenkännande genom att alla chefer regelbundet träffas i ett större sammanhang. De flesta var mycket ivriga att delge sina tankar och upplevelser av ICDP programmet vilket gjorde att de stundtals överlappade varandra i diskussionerna. Detta kan ha att göra med att de redan kände sig trygga i gruppen eftersom de känner varandra sedan tidigare. Två av de tre deltagarna som inte har utbildning i programmet var något mer återhållsamma i diskussionerna men ändå deltagande om än inte i samma utsträckning som övriga. Under diskussionen förekom många hm-ljud, ja-bifall, nickningar och skratt. Gruppdeltagarna använde ett rikt kroppsspråk genom att de lutade sig framåt, nickade instämmande och gestikulerade med händer och armar. Diskussionerna präglades av en vilja att dela med sig av de egna upplevelserna och ta del av övrigas upplevelser. Diskussionerna hölls i stort sett, med små avvikelser, till temat. Som moderator

blev min roll att leda in dem på temat, avbryta för rast och att återkoppla till temat efter rasten och avsluta diskussionen. Vid ett tillfälle fick jag klargöra för de olika utbildningsnivåerna och vid ett par tillfällen ställde jag återkopplande frågor till gruppen. I den här gruppen blev min roll som moderator den mest deltagande, något som kan ha att göra med att jag genom min profession är känd av deltagarna. När vi avslutat intervjun frågade en av deltagarna om jag skulle ställa samma frågor till pedagogerna vilket jag bekräftade, men att utgångspunkten egentligen bara består av en frågeställning och att det är beroende på hur diskussionerna utvecklas som jag styr upp med anknyttande frågor.

5.3.2 Gruppen med barnskötare

Gruppen bestod av fem barnskötare som representerade fem av de sex förskoleområdena och deltagarna har alla genomgått implementering av ICDP programmet. Spridningen på implementeringen varierade från cirka två/tre år tillbaka i tiden fram till och med höstterminen 2013. Även barnskötarna har fått fiktiva namn vid redovisningen för att försvåra en eventuell identifiering. Dessa namn är för att underlätta vid analysen tagna utifrån bokstaven B - Berit, Boel, Betty, Birgit och Britta vilket gör att barnskötarna bildar grupp B.

Fokusgruppsintervjun skedde under förmiddagstid för att underlätta för verksamheten. Här fanns inte samma igenkännande mellan pedagogerna som i gruppen med chefer varvid en presentation med namn och arbetsplats blev relevant. Trots ett visst främlingskap var de flesta mycket ivriga att delge sina tankar och upplevelser av ICDP programmet vilket gjorde att de ofta överlappade varandra i diskussionerna. Två av deltagarna var särskilt aktiva i diskussionerna medan en av de övriga pedagogerna hade en mer tillbakadragen roll men ändå aktivt deltagande om än inte i samma utsträckning som övriga. I denna grupp var kroppsspråket något mer återhållsamt, det bestod mest av nickningar. Desto mer fanns det av hm-ljud, ja-bifall och skratt. Här blev min roll som moderator mer tillbakadragen än i chefsgruppen. Den avvikelser från temat som gruppen gjorde var att de började diskutera hur verksamheten ser ut på de avdelningar/moduler där gruppdeltagarna arbetar. Min roll som moderator blev att leda in dem på temat, avbryta för rast och återkoppla till temat efter rasten samt att avsluta diskussionen. Vid något tillfälle ledde jag tillbaka dem till ämnet genom att ställa en fråga, dessutom gjorde de själva en reglering vid ett tillfälle då de kom på att de hamnade lite utanför ämnet. När vi avslutat intervjutillfället uttryckte en av pedagogerna ”Vad lättsamt det här var!”.

5.3.3 Gruppen med förskollärare

Gruppen bestod av fem förskollärare som representerade fem av de sex förskoleområdena varav ett förskoleområde som inte fanns representerat i gruppen med barnskötare. Detta innebär att alla förskoleom-

råden finns representerade av pedagoggruppen. Deltagarna har alla genomgått implementering av ICDP programmet, spridningen på implementeringen varierar från höstterminen 2010 till och med höstterminen 2013. Även förskollärarna har fått helt fiktiva namn vid redovisningen för att försvåra en eventuell identifiering. Dessa namn är för att underlätta vid analysen tagna utifrån bokstaven C - Cissi, Camilla, Catharina, Christina och Charlotta vilket gör att förskollärarna bildar grupp C.

Även denna fokusgruppsintervju skedde under förmiddagstid för på så sätt underlätta för verksamheten. En presentation med namn och arbetsplats blev relevant i gruppen då inte alla kände varandra. Även i denna grupp var deltagarna mycket ivriga över att få delge sina tankar och upplevelser av ICDP programmet vilket medförde att de, liksom i de två övriga grupperna, ofta överlappade varandra i diskussionerna. En av deltagarna var särskilt aktiv i diskussionerna medan en annan av deltagarna var mer tillbakadragen än övriga gruppdeltagare. Deltagarna använde sig inte, liksom barnskötarna, så mycket av kroppsspråket det som förekom var mest nickningar. De var i stället desto mer verbalt aktiva och ja-bifall, hm-ljud och skratt förekom ofta. I den här gruppen blev min roll som moderator den mest tillbakadragna, kanske för att detta var mitt tredje tillfälle och jag därmed blivit tryggare i min roll. Dessutom flöt diskussionerna på utan att behöva ledas förutom vid ett tillfälle. Den avvikelse från temat som gruppen gjorde var att de började diskutera hur verksamheten ser ut på de avdelningar/moduler där gruppdeltagarna arbetar, precis som i gruppen med barnskötarna. De kom också in på bemötande av arga föräldrar, men det resulterade i att de började reflektera kring detta utifrån ICDP programmet. I den här gruppen blev min roll som moderator att leda in pedagogerna på temat, avbryta för rast och återkoppla till temat efter rasten samt att avsluta diskussionen. När jag frågade pedagogerna om det hade något mer att tillägga kom några synpunkter på förskolechefernas engagemang utifrån ICDP programmet och när vi avslutat intervjun kommenterade en pedagog skämtsamt ”när kommer nästa fråga?”.

5.3.4 Gruppklimat

Enligt min upplevelse kändes klimatet i de tre fokusgrupperna öppet och avspänt. Fast några pratade mer än andra upplevde jag ingen konkurrens om ordet eller att vissa blev åtsidosatta. Jag tolkade det som att deltagarna delade med sig utifrån den egna personligheten. Jag upplevde inte heller att den som talade sa ”sanningen” i vilket alla samtyckte utan alla verkade bidra med sina egna specifika upplevelser. Vid de tillfällena då deltagarna överlappade varandra i diskussionerna tolkade jag det som iver att bekräfta det som sades eller för att lägga till egna upplevelser i syfte att berika diskussionen. Enligt Wibeck (2010) signalerar mycket överlappande tal intensitet i samtalen vilket kan överensstämma med de tre gruppernas samtal. Jag upplevde ingen skillnad i deltagarnas vilja att dela med sig av de egna upplevelserna mellan den grupp där de sedan tidigare kände varandra mot de två grupper där det inte fanns ett igenkännande, alla upplevdes mycket generöst dela med sig av sina upplevelser. Deltagarna verkade positivt inställda till att delta i fo-

kusgrupperna och några verbaliserade även detta. Min upplevelse är att de tre samtalen skedde i en positiv och berikande anda.

5.4 Analys

Enligt Kvale och Brinkmann (2013) är utskriften av intervjuerna en tolkande process vilket ger upphov till både praktiska och principiella frågeställningar utifrån skillnaderna mellan muntligt tal och skriven text. Wibeck (2010) för fram fyra typer av bearbetning av det inspelade materialet från fokusgrupperna vilka är minnesbaserad, anteckningsbaserad, inspelningsbaserad och transkriptionsbaserad analys. Enligt Wibeck är det som bäst lämpar sig för en noggrann och systematisk analys att transkribera/skriva ut materialet vilket också blev mitt bearbetningsval även om den är den mest tidskrävande bearbetningsmetoden. Vidare benämner Wibeck tre nivåer av transkribering. Nivå I är en detaljerad transkription. Nivå II är även den ordagrann men inte i samma utsträckning som nivå I och konventionell stavning används förutom vid vissa undantag. Nivå III är helt skriftspråksnormerad. Utifrån frågeställningen ”Hur ser den utskrift ut som lämpar sig för mitt studiesyfte?” (Kvale & Brinkmann, 2013, s. 203) blev mitt val att transkribera enligt nivå III. Detta beslut styrks av att det jag är intresserad av är det huvudsakliga innehållet i det som sägs vilket också är syftet med denna typ av transkribering, inte att vara helt ordagrann vilket eftersträvas i de två första nivåerna. Wibeck (2010) menar att en första transkription med fördel kan skrivas ut som ett mellanting mellan nivå II och III, något som kan sägas tangera min transkribering då den inte till hundra procent håller sig till nivå III kriterierna. Halkier (2010) betonar visserligen att man bör skriva ut allt inspelat materialet så långt det är möjligt vilket bland annat inbegriper korta uttrycks som ”jaa” och ”hm”, att komma med kvalificerade gissningar när tal överlappas eller inte hörs tydligt. Detta valde jag bort utifrån studiens nivå samt att fokus inte ligger på interaktionen i grupperna. Intervjuerna samt transkriberingen av dessa skedde inom en tidsrymd på tre veckor. Först när alla tre intervjuerna var genomförda transkriberade jag dessa. Innan transkriberingen lyssnade jag igenom intervjuerna en gång vilket rekommenderas av Halkier som dock förespråkar att det är en god idé att lyssna genom ljudfilerna ett par gånger. Varje intervjutillfälle tog cirka tretton timmar att transkribera till textat material. Sammanlagt består materialet av 79 sidor text. Det bästa anses vara att moderatören själv utför transkriberingen, vilket också skett i föreliggande studie. Under varje intervjutillfälle förde jag löpande anteckningar men då ljudkvaliteten på det inspelade materialet är av hög kvalitet har jag inte behövt använda mig av dessa anteckningar vid transkriberingen. Enligt Kvale och Brinkmann (2013) inleds den analytiska processen genom transkriberingen av intervjuerna.

För att skaffa sig en överblick över datamaterialet och för att på ett någorlunda systematiskt sätt reducera det transkriberade materialet finns enligt Halkier (2010) tre verktyg vilka är kodning, kategorisering och begreppsbildning. Justesen och Mik-Meyer (2013) menar att ett klokt val i analysarbetet är att arbeta med

någon form av mer eller mindre formaliserad eller systematiserad kodning. Enligt Wibeck (2010) handlar analys av fokusgruppsdata om att först koda materialet för att sedan dela upp materialet i enheter och slutligen söka trender och mönster.

Föreliggande studies forskningsfråga har styrt både datainsamling och val av analysmetod vilket är innehållsanalys. Innehållsanalys inleds enligt Wibeck (2010) med att man behöver gå tillbaka till syftet med undersökningen. Då jag är intresserad av den innehållsmässiga aspekten i fokusgruppssamtalen, vad deltagarna säger, vilka åsikter och argument de för fram om ICDP programmet har jag i min analys fokuserat på tre samverkande företeelser. Dessa handlar om vad verktyget (ICDP) förmedlar, verktygets innehåll samt kommunikation. Innehållsanalys kan antingen vara horisontella eller vertikala. Den horisontella analysen är lämplig när fokusgrupperna består av flera liknande grupper som talar om samma sak. De ämnen som kommer igen i alla grupper redovisas. I en vertikal analys diskuteras varje grupp och de ämnen som kommer upp separat och eventuella likheter redovisas i slutdiskussionen (Ibid.). Eftersom fokusgrupperna i föreliggande studie bestod av olika yrkeskategorier valde jag att utgå från en vertikal analys av fokusgruppsdata. Detta betyder att jag redovisar varje grupp separat. Därefter skedde ännu en vertikal analys där resultaten från de tre grupperna jämfördes och de likheter och skillnader som eventuellt framkom redovisas som ett slutresultat. Den analysnivå jag förhållit mig till är den beskrivande analysen. Det innebär att jag presenterar en beskrivning som grundar sig på rådata och visar på några illustrativa exempel från dessa. Enligt Wibeck (2010) kan arbete med teman vara en inkörsport till vidare analyser men resultatet från en sådan analys kan även stå för sig själv, vilket jag utgår från i föreliggande studie.

I en första analys har jag utgått från tre tolkande fasta frågeställningar kopplade till de teman analysen fokuserar på (Halkier, 2010). Dessa frågeställningar är; Hur beskriver deltagarna att de utvecklar och använder programmet i bemötandet av barnen? Vilka möjligheter och hinder beskriver deltagarna att de mött vid implementeringen av programmet? Hur beskriver deltagarna att de kommunicerar och samarbetar i vardagsarbetet kring implementeringen av programmet? Temana vilka frågeställningarna är kopplade till är föreliggande studies frågeställningar som handlar om vilken betydelse ICDP programmet har i förhållande till pedagogernas bemötande och förhållningssätt i vardagsarbetet samt vilka möjligheter och hinder som framkommit vid implementeringen av programmet. Detta förfarande innebär att jag i kodningen av fokusgruppsutskriften utgått från frågeställningar och sammanfattande ord eller uttryck tillhörande de tre frågeställningarna (Wibeck, 2010). Genom att i varje fokusgruppsutskrift urskilja och föra samman det som hänger ihop betydelsemässigt med dessa frågeställningar kunde teman urskiljas i de intervjuades utsagor.

I den första frågeställningen som handlar om hur deltagarna beskriver att de utvecklar och använder ICDP programmet i bemötandet av barnen i förskolan urskildes i chefernas utsagor teman som handlar om utveckling av förhållningssättet mot barnen, vardagsarbetet kring barnen samt förskolans verksamhet. Vidare urskildes ett tema som handlar om programmets betydelse för pedagogernas profession. Teman från

barnskötarnas och förskollärarnas utsagor handlar om att implementeringen ger dem möjlighet att genom programmets förhållningssätt utveckla det känslomässiga, det utvidgande samt det reglerande samspelet med barnen.

I den andra frågeställningen som handlar om vilka möjligheter och hinder deltagarna beskriver att de mött vid implementeringen av ICDP programmet urskildes i chefernas utsagor teman som handlar om programmets möjlighet att utveckla samspelsdimensionen i förskolans vardagsarbete samt förskolans verksamhet. Teman från barnskötarnas och förskollärarnas utsagor handlar om att pedagogerna ser möjligheter att via programmet utveckla synen på barnen, samspelet med kolleger samt den egna professionen. Vidare enligt förskollärarnas utsagor ser de, liksom cheferna, en möjlighet att utveckla förskolans verksamhet. Hinder handlar enligt chefernas utsagor om organisationen kring implementeringen samt om individen som person. Detta överensstämmer med barnskötarnas och förskollärarnas utsagor. Hos pedagogerna finns en uppfattning om att gruppammansättningen vid implementeringen kan bli till ett hinder. Dessutom kan enligt barnskötarnas utsagor mångfalden av samspelsteman i programmet samt att själv ha svårt att lära om uppfattas som hinder.

I den tredje frågeställningen som handlar om hur deltagarna beskriver att de kommunicerar och samarbetar i vardagsarbetet kring implementeringen av ICDP programmet urskildes från chefernas utsagor teman som handlar om synen på barnen, förskolans verksamhet samt implementeringen av programmet. Det sistnämnda överensstämmer även med barnskötarnas och förskollärarnas utsagor. Andra teman enligt pedagogernas utsagor handlar om kolleger samt samspel och bemötande av barnen. Vidare urskildes från barnskötarnas utsagor teman som handlar om förhållningssätt och samarbete med barnens föräldrar och från förskollärarnas utsagor professionen samt förhållningssättet gentemot barnens föräldrar.

I en andra analys har resultaten jämförts mellan de tre fokusgrupperna för att få fram eventuella likheter och skillnader i de intervjuades utsagor utifrån tre samverkande företeelser kring hanteringen av verktyget (ICDP) i vardagsarbetet (Säljö, 2000). Den första företeelsen handlar om vad verktyget förmedlar, den andra företeelsen fokuserar verktygets innehåll och den tredje företeelsen handlar om kommunikation.

Frågeställningarna och de teman som urskilts från respondenternas utsagor presenteras mer utförligt under respektive fokusgrupp i följande resultatdel. Därefter presenteras de framträdande dragen i respondenternas uppfattning av implementeringen av ICDP programmet som ett avslutande kapitel.

5.5 Etiska aspekter

Det som gör fokusgruppsamtal etiskt tilltalande är att fokusgruppsdeltagarna får komma till tals på villkor som i hög grad är deras egna och att de har möjlighet att när diskussionen handlar om ämnen som kan vara känsliga avstå från att uttala sig. Det är ändå viktigt att ingen deltagare känner sig kränkt eller upple-

ver att privatlivet kränks av forskaren (Wibeck, 2010). Enligt Halkier (2010) handlar etik i grunden om fyra saker när det gäller fokusgrupper: För det första anonymitet, men då det enligt Wibeck (2010) är svårt att lova fullständig anonymitet kan man i stället utlova konfidentialitet vilket innebär att materialet som samlas in ska skyddas noggrant och förvaras på en säker plats. Namn och sådant som kan röja deltagarnas identitet byts ut i transkriptionen. Deltagarna måste också uppmärksammas på att de inte får lämna ut känslig information från övriga deltagare i fokusgruppen. Enligt Wibeck kan detta vara det största etiska problemet med fokusgrupper eftersom det inte går att svara för att någon annan person läcker information. För det andra ska deltagarna informeras om vad fokusgrupperna ska användas till och vad undersökningen syftar till. För det tredje ska man inte lova något som inte går att hålla i förhållande till deltagarna. För det fjärde ska man tänka på hur man själv uppträder då man som forskare och moderator är att betrakta som representant för den akademiska världen.

Förutom detta behöver forskaren även förhålla sig till Vetenskapsrådets föreskrifter (2011) som säger att kunskapsintresset måste vägas mot kravet på skydd av de individer som deltagit i studien och det är forskarens ansvar att så sker. Vetenskapsrådet har dessutom fyra huvudkrav som forskaren ska förhålla sig till. Dessa är för det första informationskravet - vilket uppfylls i föreliggande studie genom att alla personer som erbjudits en plats i fokusgrupperna informerats om vad fokusintervjuerna ska användas till samt studiens syfte. För det andra samtyckeskravet - vilket uppfylls genom att när deltagarna samtyckt till att delta i fokusgrupperna informerades de om att deltagandet sker på frivillig basis och kan när som helst avbrytas. För det tredje konfidentialitetskravet - vilket uppfylls genom att alla personer har, liksom förskoleområden, förskolor och avdelningar fått fiktiva namn i utskrift och i text. Utskrifterna skyddas noggrant och förvaras på en säker plats. Dessutom kommer innehållet i inspelningarna raderas när de inte längre behövs. För det fjärde nyttjandekravet - vilket uppfylls genom att utskrifterna från intervjuerna behandlas enbart av mig själv.

5.6 Studiens trovärdighet

I ett försök att skapa en förståelse för hur det kan påverka undersökningens resultat kommer jag här att i möjligaste mån redogöra för min egen roll och inblandning i den kommunala verksamheten mot förskolan samt i implementeringen av ICDP programmet till kommunens förskolor. Jag är diplomerad handledare med behörighet att utbilda vägledare vilket innebär att jag har genomgått utbildningsnivåerna 1, 2 och 3 i ICDP programmet. Vidare är jag utbildad specialpedagog och verksam i en extern kommunal stödenhet för barn och ungdom och jag har i mina uppdrag mot förskolan sedan 2004 använt mig av ICDP programmet indirekt via mitt eget förhållningssätt och direkt via implementering av programmet till arbetslag i förskolan. Jag har vidare implementerat programmet i skola, särskola, träningsskola och korttidsboende. Utöver detta har jag även tidigare utbildat anställda inom kommunen i nivå 1 och 2 i ICDP programmet.

Efter en större insats där jag implementerade programmet till samtliga pedagoger på en förskola ville cheferna att övriga pedagoger inom deras förskoleområde skulle få genomgå implementeringen. Jag gav dem då ett förslag om en utbildningsinsats där jag erbjöd mig att utbilda några av områdets pedagoger till vägledare. På så vis skulle de själva kunna genomföra implementeringen utan extern insats. Vägledarutbildningen, vilket omfattar tre terminer, riktad mot det aktuella förskoleområdet startade vårterminen 2010. Till vårterminen 2011 tog Barn- och utbildningsförvaltningen ett beslut om att implementering av ICDP programmet skulle ske till samtliga förskolepedagoger inom den kommunala verksamheten. Utifrån detta beslut fick jag uppdraget av förvaltningen att utbilda interna vägledare. Hittills (juni 2014) har fyra grupper med 21 pedagoger diplomerats till vägledare och tretton personer har genomgått nivå 1 för att ta del av det teoretiska innehållet. De personer som genomgått nivå 1 i programmet ingår i förskoleverksamheten men har, förutom fyra pedagoger som inte fullföljt nivå 2, en annan roll såsom förskolechef eller pedagogikutvecklare. Förutom att utbilda vägledare har jag skapat ett nätverk för dessa där vi tillsammans träffas en gång per termin för att diskutera frågeställningar kring ICDP programmet och implementeringen. Sedan jag fick uppdraget från Barn- och utbildningsförvaltningen undviker jag att själv tillämpa implementering i mina uppdrag mot förskolan. Jag har i föreliggande studie dessutom avstått från att intervjua vägledarna som fokusgrupp. Vidare har jag i informationen till förskolechefer och pedagoger beskrivit min egen inblandning i så väl implementeringsprocessen som initiativtagare till denna undersökning.

6 Resultat

Då rådata från fokusgruppsutskriften analyserats vertikalt redovisas i detta kapitel resultatet från varje fokusgrupp separat. Först presenteras resultatet från fokusgruppen med förskolecheferna, därefter resultatet från fokusgruppen med barnskötarna och slutligen resultatet från fokusgruppen med förskollärarna.

6.1 Förskolechefernas uppfattning om hur de utvecklar och använder programmet i bemötandet av barnen

Cheferna lyfter det förhållningssätt som ICDP programmet förmedlar och dess betydelse för att skapa ett positivt samspel med barnen. Cheferna menar att programmets fokusering på barnperspektiv och barnens rättigheter bidrar till att de lyssnar på det barnen uttrycker och mer uppmärksammar hur barnen mår. Enligt cheferna är programmets förhållningssätt ett stöd och ett hjälpmedel i detta. Anna beskriver förhållningssättets betydelse för samspelet med barnen enligt följande. Hon säger att förhållningssättet ger:

Förtydligande, är ett hjälpmedel, ett stöd, framförallt i ett barnperspektiv [...] det ger en aha-upplevelse, vad ska jag säga, den här känslan att 'jaa' den där känslan som jag fick, att det blir befäst 'så här vill jag jobba'. Så upplevde jag att det blev för mig [...].

ICDP programmet blir enligt chefernas utsagor en del i förskolans vardagsarbete. Bland annat blir det enligt cheferna ett gemensamt verktyg vid reflektioner kring förhållningssätt mot barnen. Detta bidrar enligt cheferna till att reflektionerna får en djupare innebörd eftersom de i samtalen kopplar programmets innehåll till förskolans uppdrag. Vidare är förhållningssättets fokusering på kommunikation och samspel enligt cheferna till hjälp för dem i deras yrkesroll. Cheferna menar att eftersom förhållningssättet handlar om hur de själva tänker om andra människor och hur de förhåller sig mot dem blir det ett hjälpmedel och ett stöd i att inta ett barnperspektiv eller ett vuxenperspektiv mot pedagoger och föräldrar. Enligt cheferna förändras därmed deras förhållningssätt i samtalen vilket leder till att de får ett mer positivt bemötande tillbaka. En annan aspekt som cheferna för fram är att programmets fokus på lärprocesser och kopplingar till teorier ger ett professionellt tänkande och bemötande.

Enligt chefernas utsagor blir ICDP programmet även en del i utvecklingen av förskolans verksamhet. Cheferna uttrycker att de har ICDP med sig vid utvecklingsarbeten som till exempel vid organisationsförändringar. Genom att diskutera hur de som chefer och pedagoger ska använda sig av programmet, vad de behöver utveckla och vilka konsekvenser det för med sig stärker det enligt cheferna verksamheten kvalitativt. För att underlätta förankringen av ICDP i pedagogernas vardagsarbete kopplar cheferna samman delar av innehållet i programmet med förskolans olika styrdokument som till exempel läroplanen eller till målen i verksamhetsplanen. En av cheferna uttryckte ”det skulle behövas en lathund där det finns nerskrivet i vilka områden man kan koppla till ICDP”. Ett annat sätt att förankra förhållningssättet i verksamhet-

en är enligt chefernas utsagor att förbereda pedagogerna inför höstens överinskolningar och inskolningar genom att koppla till anknytnings betydelse med utgångspunkt i det som uttrycks i ICDP programmet om barns anknytning. Cheferna samtalar kring stora barngrupper och om anknytnings betydelse för barns utveckling. Enligt cheferna är det deras uppdrag att se till att barnen blir trygga i barngrupperna och de poängterar vikten av att fånga upp varje individ. Ett sätt att skapa trygghet för barnen är att utifrån vägledarnas filmer om anknytning se på dessa på arbetsplatsträffar och tillsammans med pedagogerna diskutera hur de kan förankra detta i samspelet med barnen. Förhållningssättets betydelse för verksamheten förs fram av Arne enligt följande:

[...] de absolut största vinsterna tycker jag är att man sätter fokus på sig själv och sitt eget förhållningssätt mot allt och andra och blir medveten om, ja att verksamheten speglar sig mot den jag är [...].

Enligt chefernas utsagor har programmet betydelse för pedagogernas profession. Cheferna beskriver att de efter implementeringen kan märka av en förändring i pedagogernas förhållningssätt mot barnen, i bemötandet av varandra, föräldrarna och mot dem själva. Hur cheferna tycker sig märka av denna förändring beskrivs enligt följande. Enligt cheferna underlättar pedagogernas samsyn kring barnen - hur de tänker om samt förhåller sig till barnen, samarbetet mellan pedagogerna vilket visar sig i ett lugnare arbetsklimat. Reflektionerna tillsammans med arbetslagen har enligt cheferna lyfts genom att de kopplar innehållet i ICDP programmet till det de samtalar med pedagogerna om. Cheferna menar att det ger pedagogerna ett annat sätt att reflektera, de beskriver att de efter implementeringen hör pedagogerna reflektera utifrån alla barns bästa. Genom att pedagogerna delar med sig av sina ”guldstunder”, lyckosamma möten mellan pedagoger och barn, till varandra menar cheferna att pedagogerna påminns om förskolans uppdrag. En annan aspekt som cheferna för fram är att pedagogerna visar tydligare förståelse för barnens föräldrar. Detta menar cheferna tyder på utvidgad respekt för och förståelse för föräldrars betydelse för sina barn. Enligt cheferna ger pedagogernas positiva bemötande av föräldrar, och speciellt av föräldrar med annan kulturell bakgrund, ett bättre samspel mellan pedagoger och barnens föräldrar. Detta resulterar enligt cheferna i att föräldrarna blir mer trygga med förskolans verksamhet. Ytterligare en aspekt förs fram av en av cheferna som menar att förändringen bland annat märks i att de pedagoger som gått implementeringen får fler utvecklingssamtal utifrån att det är föräldrarna som väljer vilken pedagog de vill ha utvecklingssamtalet med. Cheferna beskriver att ICDP tillför pedagogerna en vetenskaplig grund som de kan belysa gentemot föräldrarna. Detta kan ske genom att pedagogerna för in ICDP på föräldramöten, har workshops, ser och diskuterar en film om anknytning tillsammans med föräldrarna eller mer utåttriktat beskriver ICDP och innebörden av ett gott samspel. Att pedagogerna dessutom lyfter ICDP i förskolans dokumentation, till exempel i den pedagogiska dokumentationen eller i verksamhetsberättelsen eller att pedagogerna åskådliggör vissa händelser för föräldrarna genom att dokumentera detta med bilder, gör det ännu mer tydligt och professionellt enligt cheferna. Detta medför enligt cheferna att föräldrarna märker av effekten av pedagogernas förhållningssätt. Enligt Annelie ser:

[...] föräldrarna ganska snart effekten av det här arbetslaget som påvisar så tydligt hur de jobbar med samspel. En sak som föräldrarna från början kan tycka är ganska banal, men när de ser det beskrivet i dokumentationen och även i pedagogernas samspel, som sagt var då tror jag att det är, nej jag är övertygad om, jag inte bara tror jag ser att det ger en effekt och det är mer tydligt och blir mer professionellt och föräldrarna ser på förskolan med andra ögon, med mer respekt och de blir tryggare.

Förskolechefernas uppfattning av de möjligheter och hinder de mött vid implementeringen av ICDP programmet.

Enligt chefernas utsagor ser de en möjlighet att med ICDP programmet utveckla samspelsdimensionen i förskolans vardagsarbete. Cheferna beskriver att programmet känns förankrat i det pedagogiska vardagsarbetet med barnen eftersom ICDP bygger på pedagogernas egen kompetens och erfarenhet. Enligt cheferna har implementeringen genom de teorier programmet bygger på - modern spädbarnspsykologi, anknytningsteori, affektpsykologi, objektrelationsteori och förmedlad inläring, medfört att förståelsen om samspelets betydelse för barns utveckling och lärande ökat avsevärt hos pedagogerna. Genom att ICDP blir ett gemensamt verktyg att reflektera kring förhållningssätt mot barnen, men även mot kolleger och barnens föräldrar, underlättar det enligt cheferna kommunikationen mellan dem och pedagogerna. ICDP blir enligt cheferna ett stöd i samtalen med pedagogerna genom att de kan koppla innehållet i programmet till det de samtalar om. Cheferna beskriver att förhållningssättet ger en äkthet genom dess fokusering på pedagogernas betydelse i samspelet med barnen. Enligt cheferna bidrar detta till att ge pedagogerna ett professionellt tänkande. Cheferna för fram att förhållningssättets positiva fokusering skänker arbetsglädje och bidrar till ett lugnare arbetsklimat för både pedagoger och barn. Dessutom tillför förhållningssättets perspektiv på barnens bästa en större förståelse för och mer respekt för barnens föräldrar menar cheferna.

Cheferna beskriver även möjligheter att med ICDP programmet utveckla förskolans verksamhet. Genom att koppla olika delar av ICDP programmet till förskolans styrdokument såsom läroplanen, Barnkonventionen, Stratsys (ett instrument för verksamhetsstyrning), förskolans mål, lika behandlingsplan, normer och värden, människosyn, barnsyn och lärprocesser menar cheferna att programmet förankras i samt utvecklar verksamheten. De vetenskapliga teorier ICDP bygger på blir enligt cheferna en styrka genom att belysa dessa i pedagogiska diskussionerna kring samspel, kommunikation och bemötande. Cheferna för särskilt fram att vid reflektioner kring barn i problematik blir teorierna ett verktyg som leder till en utvidgad förståelse, fokus läggs på miljön kring barnet och inte på barnet. Implementeringen har enligt cheferna medfört att pedagogerna utvecklats som medarbetare. De beskriver att det bland annat märks i hur pedagogerna samtalar med föräldrarna i de något obekväma samtalen med föräldrarna. Skillnaden kan enligt en chef märkas i att dennes närvaro vid dessa samtal inte längre behövs i samma utsträckning. Att utveckla verksamheten kan enligt en chef innebära att arbetslag med ett sedan tidigare positivt förhållningssätt utvecklar

detta ytterligare. Chefen beskriver att pedagogerna efter implementeringen mer utåtriktat förmedlar ICDP programmet till barnens föräldrar, bland annat samspelets betydelse för barnen. Detta kan till exempel ske genom att via bilder dokumenterar samspelet mellan föräldrarna och deras barn, något som enligt chefen är mycket uppskattat av föräldrarna. Cheferna beskriver att de ser en möjlighet med att utforma grupperna för implementeringen utifrån hur förskolorna är utformade eller med vilket syfte de vill förankra programmet. Med det menar cheferna att då det finns olika former hur implementeringen av programmet kan ske skapar det möjlighet att implementeringen sker utifrån verksamhetens bästa. Vägledarnas kunskaper kommer även verksamheten till godo förutom vid implementeringen enligt cheferna. Cheferna beskriver att vägledarnas kompetens tas till vara på arbetsplatsträffar och vid utvecklingsdagar då vägledarna kan föreläsa om ICDP programmets eller vid höstterminens start lyfta anknytningens betydelse för samspelet med barnen. Vägledarnas nätverksträffar en gång per termin med ICDP handledaren ser cheferna som berikande även för dem själva genom att de har möjlighet att få ta del av det material och den litteratur som vägledarna får kännedom om. Cheferna samtalar om att eftersom förhållningssättet är kopplat till hur jag är som person, att det handlar om att utmana sig själv, hur man är mot andra människor, hur jag tänker om andra människor och hur jag förhåller mig, skapar det en medvetenhet hos pedagogerna om att verksamheten speglar sig mot de som arbetar inom verksamheten.

Enligt chefernas utsagor kan organisationen kring implementeringen bli ett hinder för implementering. Cheferna beskriver att för att de ska känna trygghet i det de gör, genom att förstå begreppen och terminologin i det pedagogerna pratar om och vilka steg pedagogerna går igenom i implementeringen behöver de själva utbildning i ICDP programmet. Cheferna menar att det är viktigt att ha kunskap om programmet för få till ett samförstånd med pedagogerna. Cheferna beskriver ett behov av att gå utbildningen tillsammans med andra chefer för att ta del av varandras erfarenheter. Hinder kan enligt cheferna även handla om hur själva implementeringen till pedagogerna sker. De menar att det tar längre tid att förankra programmet i verksamheten när implementeringen sker utifrån ett samspelstema per tillfälle än när det sker komprimerat och grupperna går igenom två samspelsteman per tillfälle. Ytterligare ett hinder cheferna för fram är att när arbetslagen går tillsammans blir det mer sårbart på grund av frånvaro vilket gör att implementeringen kan dra ut över tid. Att implementeringen drar ut på tiden som vid sjukdom eller över sommaren är därmed enligt cheferna ett hinder. En annan aspekt som några av cheferna för fram är att reflektionerna kring ICDP på arbetslagets egen reflektionstid inte får samma intensitet när implementeringen sker vid ett tillfälle i veckan som när implementeringen sker komprimerad. Detta eftersom cheferna uppfattar att pedagogerna inte har samma behov av att återkoppla till det som togs upp under implementeringstillfället. Andra hinder några av cheferna för fram är att de uppfattar en svårighet för pedagogerna att dela med sig av sin kunskap till övriga i arbetslaget eller på förskolan när de är ensamma från arbetslaget eller få från förskolan som gått implementeringen, det behövs enligt de cheferna flera för att få till stånd ett reflekterande utifrån ICDP. Även vägledaren kan uppfattas som ett hinder för implementeringen enligt cheferna. Cheferna menar att om vägledaren har den äldre synen på förskolan vilket uttrycks som om-

sorgssyn, kan vägledningen vara på ett sätt som inte är önskvärd. En annan aspekt som cheferna för fram är att om vägledaren inte kräver uppriktighet av pedagogerna går processen i implementeringen inte på djupet. Cheferna beskriver att de ser grupper som är ”taggade” och grupper som tycker ”så där” om implementeringen och att pedagoger rent ut sagt att ”nej vi tyckte inte att det var något bra för vi tyckte egentligen inte att vår vägledare var så bra”. Enligt cheferna är det deras ansvar att styra över vilka pedagoger de väljer ut för utbildning till vägledare och att de kanske behöver vara mer selektiva vid valet av vägledare. Enligt cheferna är det deras ansvar att stötta och ta hand om vägledarna.

Hinder kan även handla om individen enligt cheferna. Cheferna menar att om pedagogerna inte är uppriktiga vid implementeringen ger inte implementeringen en tydlig effekt. Några av cheferna ger beskrivningar av att ” individen själv kan sätta upp en barriär och inte vara mottaglig för programmet” genom att ”man lagt av” eller inte vill ”släppa det här in på sig”. Annelie för fram vikten av att pedagogerna är öppna i samtalen med varandra för att diskussionerna ska ge något. Hon berättar att hon varit med om att två pedagoger kom till henne och sa:

[...] ’det är inte full ärlighet när vi sitter i de här mötena’ och pedagogerna menade att den tredje pedagogen utmålade det hela som väldigt positivt och att allting de gör är så bra,[...] det ger inte så mycket och de kände att det här ger inte full effekt för de sitter där och ljuger.

Förskolechefernas uppfattning om hur de kommunicerar och samarbetar med varandra i vardagsarbetet kring implementeringen av programmet.

Cheferna ger en beskrivning av att de samarbetar och kommunicerar tillsammans med pedagogerna kring synen på barnen med syfte att skapa trygghet för barnen. Enligt cheferna sker detta utifrån barnens bästa och med förståelse för barnens föräldrar. Cheferna menar att ICDP varit till hjälp att belysa Barnkonventionens fyra grundartiklar (2, 3, 6 och 12) och förankra detta i arbetet med barnen. Genom att belysa hur barnet uppfattas av pedagogerna, pedagogernas förhållningssätt mot barnet, hur miljön ser ut och hur det påverkar barnet menar cheferna att förståelsen för barnet ökar. Arne menar att teorierna är ett stöd i att belysa detta och:

Hjälper till när man kommer till vissa barn med vissa problem, då kan teorierna vara till hjälp genom att du kan lyfta upp dem och att pedagogerna kan förstå att det inte beror på barnet egentligen utan det beror på andra saker.

Enligt chefernas utsagor finns kommunikation och samarbete kring verksamheten där ICDP programmet och förhållningssättet är till hjälp för dem i deras yrkesroller. Genom att ICDP blir ett gemensamt verktyg för dem och pedagogerna underlättar det enligt cheferna kommunikationen dem emellan. Detta innebär bland annat att de kan stötta pedagogerna i vardagsarbetet med barnen genom att reflektera utifrån pro-

grammets samspelsteman. De chefer som utbildats i programmet uttrycker att de i samtalen med pedagogerna använder sig av egna erfarenheter vilket de anser berikar samtalen. En chef för fram att i arbetet med arbetslagsutvecklingen lyfts, som en enkel start på mötet en frågeställning om vad pedagogerna främst tog med sig från implementeringen. Enligt chefen är syftet med detta att hålla ICDP levande hos pedagogerna. Ett annat sätt att lyfta fram ICDP är enligt cheferna att pedagogerna under implementeringen återkopplar sina upplevelser till dem. En chef berättar om hur hon på en arbetsplatsträff använde sig av ”kuben från modigt ledarskapsutbildningen” och kopplade den till ICDP och vidare till det mål i verksamhetsplanen som beskriver vårdnadshavare utifrån de mål som de själva skrivit på förskolan. Genom att pedagogerna lyfte olika problem och samtalade kring hur dessa kan hanteras kunde de enligt chefen även koppla det till läroplanen.

Cheferna beskriver även att de samarbetar och kommunicerar med vägledare och pedagoger kring implementeringen av ICDP programmet. Detta handlar bland annat om hur de som chefer kan underlätta implementeringen för pedagogerna. Enligt cheferna samtalar de med vägledarna om hur de som chefer kan stötta på bästa sätt för att implementeringen ska uppfattas som utvecklande av pedagogerna. Detta innebär enligt cheferna att de i samtalen med vägledaren även för fram de förväntningar de har på implementeringen. Enligt de chefer som utbildats i programmet är det en styrka, de menar att de kan stötta pedagogerna i deras arbete med att införliva programmet i deras förhållningssätt genom att dela med sig av egna upplevelser. Genom att ge möjlighet för pedagogerna att delta i implementeringen trots att de är hemma av olika anledningar menar cheferna att de underlättar för att implementeringen fortlöper utan större avbrott och att programmet därmed kommer verksamheten till godo i en snabbare takt. Även för fram cheferns engagemang som ett stöd för pedagogerna i implementeringsprocessen. Hon säger att hon:

Tycker det är ganska viktigt att jag som chef är engagerad även om jag inte är med dem i samtalen [...] så vet jag någonstans historien bakom det här arbetslaget och innan de går ICDP så väcker jag många saker hos dem och pratar öppet om vissa saker och ber dem vara ärliga och raka på den här utbildningen, och det tycker jag gör skillnad och jag har upptäckt på något arbetslag till exempel där pedagogerna inte tycker, efter några gånger, att det inte ger så mycket, då har vi diskuterat det. Är ni öppna och raka, nej då visar det sig att det är de inte, då kräver jag det till nästa gång och tar upp det som ett mål och så kommer de tillbaka och säger 'det var ju jättebra' så jag tror ju att även som chef måste jag vara engagerad. Faktiskt.

I samarbetet och kommunikationen med pedagogerna beskriver cheferna vikten av att de lyssnar på pedagogerna. I samtalen med pedagogerna kan till exempel återkoppling ske utifrån pedagogers förhållningssätt till en specifik förälder, ”jag valde att göra så här och det blev så här, visst blev det bra”. Pedagogerna återkopplar även till konkreta övningar i samspelet med kolleger som till exempel att bemöta varandra med ett ”Hej” när de kommer till arbetet eller att tacka vid feedback. Enligt cheferna samtalar de med pedagogerna med fokus på pedagogen och dess förhållningssätt i förhållande till verksamheten. Samarbete

med pedagogerna kan enligt cheferna till exempel ske kring föräldrasamtal, att de tillsammans förbereder samtalet och dess upplägg.

6.2 Barnskötarnas uppfattning om hur de utvecklar och använder programmet i bemötandet av barnen

Barnskötarna beskriver att de utvecklar och använder ICDP programmet i förhållningssättet mot barnen. Enligt barnskötarna är det viktigt att skapa ett positivt samspel mellan dem och barnen. Detta innebär enligt barnskötarna att de fokuserar på och lyfter det som de ser som positivt hos barnen. Genom att vara medveten om att relationen mellan dem och barnen är beroende på hur de som pedagoger förhåller sig till barnen menar barnskötarna att relationen till barnen har förstärkts. Barnskötarna samtalar om att det goda klimatet, samarbetet och relationen med barnen utgör en grund som är deras ansvar. Detta gör enligt barnskötarna det lättare att ta tag i komplicerade situationer som exempelvis de något svåra samtalen med barnens föräldrar. Barnskötarna beskriver att implementeringen av programmet bidragit till att de förändrat sitt bemötande av barnen i gränssättande situationer. Enligt barnskötarna innebär det att de inte längre säger enbart nej utan erbjuder i stället barnen alternativ på vad de kan göra. Detta menar barnskötarna stärker barnens självkänsla och har enligt barnskötarna lett till att de utvecklat en bättre relation till barnen. Barnskötarna för fram att implementeringen bidragit till en djupare förståelse för de små barnen. De ser därmed på barnen på ett helt annat sätt, som kompetenta små individer som det är deras uppdrag att stärka och lyfta. Barnskötarna beskriver att de numera fungerar som stöd för barnen och i konfliktsituationer läggs fokus på vad det är som gör att det inte fungerar. Genom detta bemötande ges enligt barnskötarna barnen möjlighet att påverka sin situation vilket bidrar till att skapa ett lugnare klimat i barngruppen. En annan aspekt som barnskötarna för fram på ICDP programmet är att det medfört att de tillsammans med sina kolleger reflekterar ur programmets olika perspektiv, personal - personal samt personal - barn kring olika händelser i syfte att skapa samsyn kring barnen. I dessa reflektioner lyfts det som i programmet benämns som gyllene ögonblick, det vill säga pedagogernas lyckosamma möten med barnen, i syfte att dela med sig och ta lärdom av dessa.

Barnskötarna beskriver en utveckling i hur de använder programmet i det känslomässiga samspelet med barnen. Enligt barnskötarna fokuserar de efter implementeringen av ICDP programmet på det som är positivt hos barnen i stället för på det som upplevs som negativt. Genom att se till varje barns behov och förmåga utifrån att barnen betraktas som egna individer har det enligt barnskötarna bidragit till att de stöttar barnen på ett bättre sätt än tidigare. Barnskötarna samtalar om vikten av att barnen tillåts visa sina känslor. Genom att bekräfta och hjälpa barnen att sätta ord på sina känslor menar barnskötarna att de stärker barnens självkänsla och skapar en god anknytning till barnen. Berit beskriver en sådan situation och säger att:

Jag hade ett barn som jag frågade om han var ledsen en dag. Nej jag är arg svarade han. Jamen då får du vara arg [...] och det går över. Nu kan det räcka att de tittar på en, en blick säger ganska mycket, så slutar de ganska fort och det tror jag har lite med att man får bekräftat att man faktiskt får vara arg, ledsen.

Barnskötarna beskriver vidare en utveckling i hur de använder programmet i det meningsskapande samspelet med barnen. Efter implementeringen av ICDP programmet vägleder de barnen i situationer som barnet tidigare misslyckades i. För att skapa meningsfullhet i det som görs hjälper barnskötarna barnen att sätta ord på hur de tänker och känner. Enligt barnskötarna innebär det att de lyssnar mer på barnen. Berit beskriver betydelsen av att lyssna in barnen i följande:

Den här möjligheten att lyssna på alla barn och höra vad de säger, för som sagt hör man någon som skriker så kan man vara snabb och skälla på det barnet i stället för att tänka att det är något som gör att det händer innan den här situationen. Det har man förstått att vissa barn har svårt att ta sig in i leken och de går in och förstör för att de inte riktigt vet vad de ska göra och därför vill ingen leka med dem. Att ge dem en annan roll, att hitta en roll för det här barnet, det är väl lite vad man har jobbat med tidigare men det har förstärkts mer för man lyssnar mer på barnen nu.

Barnskötarna beskriver även en utveckling i hur de använder programmet i det reglerande samspelet med barnen. Enligt barnskötarna har förhållningssättet förändrats mest kring gränssättning. De beskriver att de efter implementeringen har förändrat bilden av de ”bråkiga barnen” och därigenom fått ett bättre samspel med barnen. Enligt barnskötarna innebär förändringen att de i konfliktsituationer bekräftar att de tycker om barnet, det är handlingen som barnet utfört som inte är acceptabel och att de sedan erbjuder alternativ på vad barnet kan göra i stället. Barnskötarna menar att det är viktigt att bekräfta barnens känslor även när barnen är arga och att de därför väntar in barnet istället för att avleda barnets känslouttryck. Barnskötarna beskriver även att de i stunder av egen affekt behöver lugna ner sig innan de möter barnet och för att samspelet ska förbli positivt byter de av varandra i situationer som annars skulle kunna bli negativa. Enligt barnskötarna lägger de mindre fokus på barnets svårigheter, de söker lösningar i stället. Betty beskriver att de tidigare var:

[...] mycket för att stoppa barnen för de bara sprang och då stopp och sedan när de hade slutat springa så gick vi där ifrån. Men vi gav dem inget roligt erbjudande istället för att springa. Men nu så är det stopp, det är inte okej att springa men vi kan kanske ta och sätta oss och spela ett spel eller läsa en bok. För annars så har vi det här stopp och sedan så stannar de och tänkte väl inte mer på det för sedan fortsatte de springa som små tossingar och vi liksom gick vidare. Men nu stannar vi upp och vi gör något annat, man kan inte bara förbjuda.

Barnskötarnas uppfattning av de möjligheter och hinder de mött vid implementeringen av ICDP programmet.

Barnskötarna beskriver att implementeringen gett dem möjlighet att utveckla synen på barnen. Enligt barnskötarna har detta medfört djupare förståelse för de små barnen liksom alla barns lika värde och rättigheter. De uttrycker att implementeringen skapat ett större intresse för barnen och deras utveckling vilket enligt barnskötarna bidragit till att de lyssnar in barnen och fokuserar på det barnen säger. Programmet positiva reglering, att inte bara säga nej till barnen utan erbjuda dem alternativ, har enligt barnskötarna medfört att de inte längre fokuserar på de barn som kan upplevas som jobbiga. Berit säger att:

[...] alla barn har samma värde och vi har börjat tänka bort de här jobbiga barnen väldigt mycket, de som man tänkte på väldigt mycket tidigare men det känns som om det inte finns kvar så mycket av det. Man stöttar dem på ett helt annat sätt än tidigare och de har fått en tydligare, bättre roll i barngruppen.

Enligt barnskötarna har implementeringen av ICDP programmet varit till stor hjälp att utveckla ett positivt samspel mellan kollegerna i arbetslaget. En barnskötare som dessutom fått möjlighet att ingå i en tvärgrupp med andra kolleger på förskolan uppfattade det som extra utvecklande då även samspelet med övriga kolleger på förskolan förbättrades. En fördel med att implementeringen sker i tvärgrupper kan enligt barnskötarna vara att de kan påminna kolleger som redan genomgått implementeringen om programmet innehåll och förhållningssätt till barnen. Barnskötarna beskriver att implementeringen gett dem verktyg att hjälpa varandra i arbetslaget på ett bra sätt. Det kan till exempel vara att ta tillvara på varandras olika kompetenser eller att bekräfta varandra i det arbete med barnen som fungerar väl. Berit säger att:

Efter ICDP har vi pratat mycket om hur vi är när vi kommer in på morgonen, hur man säger till varandra som vuxna personer. Hur viktigt det är att vi också får bekräftelse 'god morgon' och att man säger namnet, inte bara ett kort hej liksom utan 'god morgon, kul att se dig', eller när man varit borta att få ett 'kul att du är tillbaka'. Det betyder jättemycket och det skapar också en bättre stämning. Det pratar vi jättemycket om nu, hur vi talar till varandra.

Enligt barnskötarna har implementeringen av ICDP programmet bidragit till att stärka dem i deras profession. De beskriver att implementeringen har förändrat dem som pedagoger såväl som privatpersoner. Förändringen består enligt barnskötarna i att de blivit medvetna om sin egen betydelse i samspelet med andra vilket förändrat deras sätt att tänka om samt förhålla sig mot barn och vuxna. Detta har enligt barnskötarna skapat samsyn mellan pedagogerna. Genom implementeringen har de även blivit bättre på att bekräfta varandra och det arbete de utför med barnen. Allt sammantaget skapar det en trygghet i yrkesrollen enligt barnskötarna. En annan aspekt som barnskötarna för fram vilket skapar trygghet i yrkesrollen är förhållningssättets förmedling om att inte fokusera på rätt eller fel utan på goda intentioner vilket enligt barnskötarna bidrar till ett lösningsinriktat arbetssätt. Barnskötarna beskriver att programmets förhållningssätt resulterar i ett bättre samspel med barn och kolleger vilket ger trivsel i arbetet och glädje i vardagen.

gen för både dem och barnen. Genom implementeringen har även deras bemötande av barnens föräldrar förändrats menar barnskötarna. De beskriver att de fått större förståelse för föräldrarna och är därmed mindre ”kontrollerande” och reglerande mot dem. Ytterligare en aspekt barnskötarna för fram som utvecklande för professionen är att implementeringen bidragit till att de kopplar ICDP till förskolans styrdokument, till exempel läroplanen och Barnkonventionen med syfte att förankra detta i vardagsarbetet med barnen. Reflektioner utifrån programmets samspelsteman har även det blivit verktyg i vardagsarbetet med barnen enligt barnskötarna. Berit reflekterar kring sitt eget samspel med barnen:

[...] den här utbildningen har gett rätt mycket självinsikt, hur gör jag, hur bemöter jag? Jag kanske ska prova ett annat sätt och se vad som händer då. Det är det som är så spännande tycker jag. Om jag gör så där vad händer då, så de gäller att hitta de här bra vägarna så att alla eller i alla fall de flesta får någonting.

Hinder vid implementeringen av ICDP programmet kan enligt barnskötarnas utsagor handla om grupp-sammansättningen. Eftersom implementeringen enligt barnskötarna genererar olika upplevelser hos kolleger kan det vara svårt att förankra programmet i arbetslaget och i det praktiska arbetet om de ingår i grupper med andra kolleger på förskolan eller förskoleområdet. Därför är enligt barnskötarna det optimala när implementeringen sker tillsammans med kollegerna i arbetslaget. Att implementeringen ger pedagogerna olika upplevelser kan enligt barnskötarna bland annat bero på att olika vägledare ansvarat för implementeringen. En annan aspekt som barnskötarna beskriver är att de behöver någon att driva programmet med och att ingå i andra gruppkonstellationer kan innebära att de saknar någon att diskutera med om hur man kan tänka i vissa situationer. Barnskötarna beskriver vidare att när implementeringen sker med andra än de i arbetslaget läggs fokus på allas vardag vilket kan uppfattas olika utifrån om de arbetar på en liten eller stor förskola. Ytterligare en aspekt som barnskötarna för fram som ett hinder är att de kanske inte lyfter känsliga saker när de inte känner varandra så väl i gruppen och att det därmed inte ger samma djup i reflektionerna som när implementeringen sker tillsammans med arbetslaget. Britta berättar att:

Vi började från grunden då vi hade jättejobbigt i personalgruppen och vi fick jättemycket stöd och sätt att se hur vi löser konflikter, och det behöver inte vara en ren konflikt utan en misstämning i arbetslaget. Det var någonting som grodde som inte var riktigt okej och det fick vi hjälp att nysta ut och det var till jättestor hjälp för oss. Nu har vi glädje i arbetet och kan ta åt oss alla bitar på ett helt annat sätt. Vi var tvungna att starta från botten och så har vi bara blivit bättre och bättre och bättre och jag håller med om vad ni andra säger också man ser ju fjällen ramlar av ögonen så det ju ganska naturligt och okej. Det var ju inga konstigheter vi hade bara inte tänkt så. Vi har haft jättemycket stöd i ICDP.

Enligt barnskötarnas utsagor kan även organisationen kring implementeringen utgöra ett hinder. Att vägledaren är knuten till förskoleområdet genom sin anställning som pedagog kan enligt barnskötarnas beskrivning vara ett hinder. Eftersom det kan innebära att de känner vägledaren som en kollega menar barnskötarna att en utomstående vägledare skulle kännas mer bekvämt. Barnskötarna uttrycker även far-

hågor om att det kan innebära svårigheter för vägledaren att förhålla sig opartisk eftersom denne kan ha förkunskaper om det som tas upp i samtalen. Någon beskriver att när vägledaren är en kollega går det att identifiera förskola och de pedagoger som finns i vissa av de exempel som vägledaren lyfter från verksamheten. En annan aspekt som förs fram i vad som uppfattas som hinder för implementeringen är vardagen, teori ska hinnas omsättas till praktik och allt som ska göras i vardagsarbetet kan göra att det som lärts i implementeringen glöms bort menar barnskötarna. Enligt barnskötarna saknas tid för återkopplande reflektioner kring programmet vilket de uppfattar som ett hinder i att bevara ICDP. De beskriver en rädsla för att förhållningssättet ”ska rinna ut i sanden” om inte tid avsätts för dessa reflektioner.

Barnskötarna för fram att mångfalden av samspelsteman (åtta) i programmet kan utgöra ett hinder att teoretiskt koppla dem till vardagsarbetet. Enligt Betty:

[...] tänker jag inte så mycket på de olika samtalsteman. Där känner jag ibland att det har jag nästan tappat bort, vad de hette och vad de stod för. Det blir liksom en helhet på något sätt, inte att jag går in och tänker att nu samtalar jag med det här barnet i just det här samspelestemat, så tänker jag aldrig för det blir lite ogripbart [...].

Enligt barnskötarna kan kolleger med en annan syn än det programmet förmedlar utgöra ett hinder i vardagsarbetet. Birgit och Berit samtalar kring detta i följande:

Birgit: [...] och då räcker det inte att jag och en kollega går undan och pratar utan vi måste lyfta det tillsammans i arbetslaget [...] och där kan det vara en svårighet ibland, att vi tycker olika och att vi ser olika på saker och ting.

Berit: Men det är ju det där som kan vara svårigheten när man tycker så olika, är det för att man själv tycker det som privatperson eller tycker man det som pedagog, alltså vi är ju där för barnens skull.

Att själv uppleva att man har svårt att lära om menar barnskötarna kan till en början vara ett hinder. Britta säger att:

För mig personligen så tyckte jag det var jättesvårt att lära om i början. Det kändes jättetuftt, jättesvårt, men sedan nystade man upp det där och nu kommer det nästan av sig själv, som en naturlig del i arbetssättet, det har smugit sig in, nu är det vardag och inte alls så där jobbigt som det var när man började.

Barnskötarnas uppfattning om hur de kommunicerar och samarbetar med varandra i vardagsarbetet kring implementeringen av programmet.

Barnskötarna beskriver ett samarbete och en kommunikation med kolleger kring barnen men även med barnen. Enligt barnskötarna reflekterar de utifrån ICDP programmets perspektiv personal - barn med fokus på att förbättra samspelet med barnen samt skapa trygghet för barnen. Barnskötarna beskriver att de samtalar med varandra om hur de ska agera för att få barnen att knyta an till dem och hur de ska bemöta barnen i gränssättande situationer, när de behöver säga nej till det barnen gör. Genom att också föra en dialog med barnen i gränssättande situationer som till exempel när barnen springer inne menar Britta och Berit att de utvidgar barnens tankar. De säger att:

Britta: [...] och att också dra in barnen i dialogen, hur tänkte du nu, vad händer om du ni springer allihop och de får berätta och säga med egna ord. Sedan kan man säga 'vad ska vi göra i stället' så de får tänka till och berätta hur de vill göra.

Birgit: Det är ju att ge barnen inflytande i sin egen vardag.

Barnskötarna beskriver vidare kommunikation och samarbete mellan kolleger. Enligt barnskötarnas utsagor reflekterar de utifrån ICDP programmets perspektiv personal - personal i syfte att skapa förståelse för varandra. Genom detta förbättras enligt barnskötarna samspelet mellan kollegerna vilket skapar bättre stämning i arbetslaget. En god stämning i arbetslaget smittar även av sig positivt på barnen menar barnskötarna. Barnskötarna beskriver att de delar med sig av erfarenheter till varandra genom att lyfta gyllene ögonblick - deras lyckosamma möten med barnen. De beskriver även att de bekräftar varandra i det som görs bra med barnen och att de tar tillvara på varandras olika kunskaper och kompetenser. Enligt barnskötarna samtalar de kring ICDP programmet och dess koppling till förskolans läroplan och Barnkonventionen i syfte att förankra detta i vardagsarbetet med barnen.

Enligt barnskötarna samarbetar och kommunicerar de mer efter implementeringen om förhållningssätt och vilken betydelse deras bemötande får för kolleger, barn och deras föräldrar. Barnskötarna beskriver vikten av att "hålla förhållningssättet levande" med fokus på den betydelse de anser att ICDP programmet har för yrkesprofessionen. Berit, Birgit och Betty samtalar kring förhållningssättets betydelse för barn och pedagoger i följande:

Berit: [...] det här med att barn bråkar, där var jag också väldigt snabb ibland och sa stopp och sluta med det där, istället för som nu ge alternativ, två alternativ till barnet. Förut var det bara nej sluta med det där istället för att säga, ja men står de och hoppar i en soffa så var det nej sluta med det där i stället för att säga [...]nej vi hoppar inte i soffan men du får gärna hoppa på golvet i stället. Alltså, att ge ett positivt alternativ. Det gör jag ofta nu och det fungerar jättebra.

Birgit: Egentligen så är det ett besvärligt arbetssätt att göra så.

Betty: Jo, men det blir ju lugnare sedan för de fortsätter bara hoppa om man säger stopp.

Birgit: Ja det är det jag menar, just det där 'stopp' och sedan inte göra något åt situationen, det är det som är ett lättare jobb egentligen.

Betty: Ja kanske för stunden men inte i förlängningen. Man känner sig förbaskat nöjd sedan när man sitter där och har tagit fram något och de blir jätte lyckliga när man verkligen ägnar sig åt dem hela tiden. För det är lite brist på uppmärksamhet när de bara springer runt.

Ytterligare en aspekt som barnskötarna för fram är att ICDP programmets förhållningssätt finns med i samtal och bemötande av barnens föräldrar. Enligt barnskötarna är en god inledning att inför de något besvärliga samtalen med föräldrarna lyfta något lyckosamt möte med barnet. Barnskötarna menar att det ger samtalet en positiv fokusering. Det finns enligt barnskötarnas utsagor en önskan om ett samarbete med föräldrarna med fokus på barnen för att på så vis göra föräldrarna mer delaktiga i förskolans vardagsarbete. Att göra föräldrarna delaktiga kring arbetet med barnen kan göras på olika sätt. Berit berättar att de:

[...] vid ett föräldramöte för ett år sedan, vi har jobbat mycket med att föräldrarna får jobba i tvärgrupper och uppleva det vi gör tillsammans med barnen, då hade vi ICDP som en station och det var väldigt spännande att jobba med föräldrarna. Föräldrarna fick lyfta sådant som deras familjemedlemmar är bra på och det var ganska intressant att höra deras diskussioner, och att lyfta den här biten gjorde att det blev en bra relation till föräldrarna eftersom de förstod vad det handlar om [...].

6.3 Förskollärarnas uppfattning om hur de utvecklar och använder programmet i bemötandet av barnen

Enligt förskollärarnas utsagor utvecklar och använder de ICDP programmet i förhållningssättet mot barnen. Förskollärarna beskriver att programmet vidgat deras perspektiv och därigenom uppmärksammat dem på processer i samspel och kommunikation. Detta har enligt förskollärarna inneburit att de i vissa situationer "tar ett steg tillbaka" för att få perspektiv på det som händer i samspelet i barngruppen eller mellan barnen. Förskollärarna menar att det blir lättare att tillgodose barnens behov genom att se till barnens intentioner. Enligt förskollärarna innebär programmets förhållningssätt att de prioriterar barnen, de går ner på barnens nivå, sätter sig ner och fokuserar på barnen, de är tillsammans med och lyssnar mer på barnen. Genom programmet menar förskollärarna att de blivit medvetna om betydelsen av det egna bemötandet i samspelet med barnen vilket gör att de ser sig själva som modeller och förebilder för barnen. Förskollärarna samtalar med varandra om betydelsen av kroppsspråk och mimik i samspelet med barnen. De lyfter ansikstutryckets betydelse i samspelet med de minsta barnen. En annan aspekt som förskollärarna för fram som betydande i förhållningssättet mot barnen är att de efter implementeringen "lyfter de barn som hamnar i problematik", de tänker positiva tankar om barnen vilket gör att de inte längre fastnar i

det negativa perspektivet. Förskollärarna beskriver att det är viktigt att visa barnen att de har roligt tillsammans.

Förskollärarna beskriver en utveckling i hur de använder programmet i det känslomässiga samspelet med barnen. Enligt förskollärarnas utsagor ser de barnen som egna individer med egna behov och rättigheter och de för fram vikten av att skapa ett känslomässigt samspel med barnen för att barnen ska känna trygghet och tillit till dem. För förskollärarna handlar ett känslomässigt samspel om att de till exempel hälsar på barnen med deras namn när de kommer till förskolan. Enligt förskollärarna visar de genom ett sådant agerande att de bryr sig om barnen. Förskollärarna samtalar med varandra om vikten av att bekräfta barnens känslor och visa för dem att de får vara arga men inte slå varandra. Genom ett sådant agerande menar förskollärarna att barnen blir bekräftade och det reglerar för ett positivt samspel mellan dem och barnen. En annan aspekt som förskollärarna för fram kring det känslomässiga samspelet är att de fokuserar på det positiva i det barnen gör och ser till att barnen får vara delaktiga i det som sker i förskolan. Att göra barnen delaktiga i verksamheten görs på flera olika sätt. Camilla beskriver att de:

Ibland så jobbar vi tummen upp eller tummen ner för att barnen ska kunna visa hur de mår. Vissa barn kanske inte vill säga det högt och då blir det ett annat sätt att uttrycka att det är så eller så.

Förskollärarna beskriver vidare en utveckling i hur de använder ICDP programmet i det utvidgande samspelet med barnen. Enligt förskollärarna är de mer förklarande mot barnen efter implementeringen av programmet vilket innebär att de delar med sig av egna erfarenheter och ställer nyfikna frågor till barnet som "hur tänkte du nu" eller "hur har du tänkt det här". Förskollärarna beskriver att de utforskar och upptäcker världen tillsammans med barnen, det är inte längre de själva som sitter inne med svaren. Genom ett sådant agerande menar förskollärarna att barnen får tid att själva fundera och fantisera. En annan aspekt som förskollärarna för fram kring programmets betydelse för det utvidgande samspelet är vikten av att vara tydlig i sitt agerande och fånga upp barnen för att skapa förståelse och undvika missuppfattningar. Att vara tydlig kan vara en utmaning i samspelet med barn med annat modersmål än svenska. Enligt Camilla:

Så kan man tänka i relation till barnen [...] de kanske har svårt att förstå vad vi menar ibland så därför är det så himla viktigt att vara tydlig. Om vi inte har samma språk, hur, på vilket sätt kan jag fånga upp barnet så att barnet förstår det jag säger och att det inte blir missuppfattningar eller att vi tror att barnet inte vill lyssna på det jag säger.

Förskollärarna beskriver även en utveckling i hur de använder programmet i det reglerande samspelet med barnen. Enligt förskollärarna är en förutsättning för positiv reglering att de är nära barnen och att barnen har en trygg relation till dem. För förskollärarna innebär positiv reglering att de lyssnar in, förklarar och erbjuder andra alternativ/handlingsalternativ om vad barnet kan göra i stället. En annan aspekt som förskollärarna för fram kring det reglerande samspelet är att de vid konflikter tröstar det utsatta barnet först

och sedan går undan med ”förövaren”. Genom detta förfarande anser förskollärarna att de undviker att kränka barnet eftersom de uppfattar det som kränkande när barnet bli tillrättavisad inför andra barn.

Förskollärarnas uppfattning av de möjligheter och hinder de mött vid implementeringen av ICDP programmet.

Förskollärarna beskriver att implementeringen skapat möjlighet att utveckla samspelet mellan kolleger. Förskollärarna menar att implementeringen gett dem möjlighet att beskriva hur de förhåller sig till sina kolleger samt fått dem att lyssna på varandra på ett helt annat sätt än tidigare. Detta har enligt förskollärarna bidragit till att de fått bättre kännedom om varandra, vad de är bra på och vad de tycker om att göra tillsammans med barnen. Enligt förskollärarna innebär det att det blir mer personligt och underlättar att tillvarata varandras olika kompetenser och erfarenheter. Enligt Catharina och Cicci medförde implementeringen att:

Catharina: [...] mycket tankar om sitt eget förhållningssätt fick man.

Cicci: Absolut, så känner jag med. Jag tycker att i vårt arbetslag blev det en annan stämning och samspel personal – personal, vi blev mer raka mot varandra.

Förskollärarna beskriver vidare att implementeringen gett dem möjlighet att utveckla synen på barnen vilket bidragit till att de fått ett vidgat perspektiv och en annan förståelse för barnen. Detta har enligt förskollärarna medfört att de blivit mer tillåtande i sitt förhållningssätt mot barnen. Förskollärarna menar att språk och identitet går hand i hand och att det är viktigt att alla blir sedda och bekräftade för den man är. Enligt förskollärarnas utsagor handlar det inte enbart om en utvidgad barnsyn utan även människosyn. Programmets barnsyn är enligt förskollärarna grunden för att skapa trygghet för barnen. Att skapa trygghet för barnen kan innebära att barngruppen delas upp i mindre grupper för att på så sätt få syn på det enskilda barnet. Christina lyfter förhållningssättets betydelse för samspelet med barnen och säger att ”[...] jag får ett helt annat barn med det här förhållningssättet!”

Enligt förskollärarna är programmets förhållningssätt ”A och O för verksamheten” och ger en möjlighet att utveckla professionen. Förskollärarna beskriver att ICDP programmet skapar en tillåtande atmosfär. Detta innebär enligt förskollärarna att det är tillåtet att vara olika vilket gör det lättare att ta tillvara på varandras kunskaper och kompetenser. Enligt förskollärarna gör programmets fokusering på kommunikation och samspel att det känns bekvämt att koppla förhållningssättet till yrkesrollen. Förskollärarna samtalat om att förhållningssättet ger ”bra vibbar”, det stärker och ger trygghet i yrkesrollen, bemötandet av barnen och människor rent generellt. Enligt förskollärarna innebär förhållningssättet att de är mer tillsammans med barnen och att de i samspelet med barnen reflekterat kring hur de själva skulle vilja bli bemötta om ”de var det här barnet”. En annan aspekt som förskollärarna för fram kring förhållningssättet är

att den positiva fokuseringen som programmet förmedlar, att finna positiva lösningar, ger dem mer energi och tillfredställelse vilket skapar mindre stress och aggression. Förskollärarna menar att detta bidrar till att de inte fastnar i det negativa. Förskollärarna beskriver att förhållningssättet blir en styrka vid gränssättning av barnen genom att de fokuserar på det positiva i stället för det negativa. Enligt förskollärarna finns förhållningssättet med i bemötandet av barnens föräldrar, de lyssnar, bekräftar, förklarar och sätter gränser. Förskollärarna menar att förhållningssättet bidrar till att de blir mer professionella i sitt uppdrag.

Förskollärarna beskriver vidare en möjlighet att med ICDP programmet utveckla förskolans verksamhet. Bland annat är själva upplägget av implementeringen något som de försöker föra in i andra sammanhang. Det kan till exempel vara att i möten låta den som talar ha ordet och inte avbryta utan att lyssna in det som sägs. Enligt förskollärarnas utsagor diskuterar de barnsyn, värdegrund, likabehandlingsplan och Barnkonventionen och kopplar detta till ICDP. De reflekterar kring de olika begreppens betydelse med syfte att förankra detta i verksamheten. Camilla säger att:

På min förskola kommer vi att göra en liten förändring efter sommaren. [...] Då har vi tänkt att ICDP kommer att ha en stor plats i den här förändringen [...] hur kan vi implementera ICDP i verksamheten och vad kan vi ha för nytta av det.

Hinder vid implementeringen kan enligt förskollärarnas utsagor handla om gruppammansättningen. Enligt förskollärarna missar de chansen att öppna upp samspelet mellan kollegorna i arbetslaget när implementeringen av ICDP programmet sker i andra gruppkonstellationer. Förskollärarna beskriver att det kan skapa en osäkerhet i hur kollegorna i arbetslaget tänker och reflekterar utifrån programmets åtta samspelteman. En annan aspekt som förskollärarna för fram som hinder är att det är svårt att förankra förhållningssättet i det egna arbetslaget om de är bland de första i arbetslaget att gå implementeringen. Enligt förskollärarna sprider sig visserligen förhållningssättet till övriga i arbetslaget men det ger inte samma förutsättningar som när de får gå implementeringen tillsammans. Att ingå i en grupp med andra pedagoger än de i arbetslaget uppfattas därmed som ett hinder för implementeringen enligt förskollärarna vilket Camilla beskriver när hon blir tillfrågad om hon gick tillsammans med sina kollegor:

[...] nej en från varje avdelning så att säga. Därför känner jag att det hade varit bättre om vi på avdelningen gått tillsammans. Nu vet man inte riktigt vad de andra sagt eller hur de sagt [...].

Enligt förskollärarna kan även organisationen kring implementeringen utgöra ett hinder. Förskollärarna beskriver att chefsbyten och chefens förmåga att tillvarata ICDP programmet i verksamheten kan vara ett hinder. Förskollärarna menar att chefen behöver vara mer delaktig i att få in ICDP som en del i verksamheten, till exempel vid arbetsplatsträffarna. Förskollärarna samtalar utifrån en oro om att ICDP kommer att glömmas bort om inte programmet finns med vid reflektioner och andra sammanhang, ”det blir en självklarhet, så här har vi alltid gjort”. Chefens betydelse för förankringen av programmet förs fram av Christina som säger att:

Jag upplever nog att i alla fall min förskolechef stått ganska så mycket utanför [...] jag hade nog gärna sett att min chef varit mer involverad i implementeringen på så sätt att det lyfts på våra arbetsplatsträffar [...] för då har chefen en chans att lyfta det utifrån sin chefsroll.

Annat som berörs och som kan uppfattas som hinder vid implementeringen enligt förskollärarna är kolleger som saknar erfarenhet eller utbildning. Förskollärarna menar att kolleger kan tolka den reglerande dialogen på ett sätt som inte blir gynnsamt för barnen, ”barnen får för stor makt över sin egen situation” och det påverkar enligt förskollärarna barngruppen negativt. Christina säger att:

[...] det kan jag känna i barngruppen ibland att beroende på erfarenhet och utbildning, att man ibland har svårt med gränssättning och att ICDP i det hjälper till att förtydliga att vi inte ska säga nej[...] men gränser det måste vi ha, det är vårt ansvar [...] där kan jag uppleva att erfarenhet har betydelse och att det påverkar de barn som inte får gränser.

Förskollärarnas uppfattning om hur de kommunicerar och samarbetar med varandra i vardagsarbetet kring implementeringen av programmet.

Enligt förskollärarna har implementeringen inneburit att det skett en positiv fokusering på det barnet gör vilket medfört att de i stället för att fokusera på det som är negativt fokuserar på det positiva hos barnet och speciellt när barnet hamnar i problematik. Förskollärarna beskriver att det som lyfts i samtalen kring barnen är funderingar kring förhållningssättet mot barnen, tankar kring specifika barn samt vilka rutiner och förhållningssätt som ska finnas med fokus på att skapa samsyn och gemensamma regler. Enligt förskollärarna samtalar och samarbetar de kring detta i syfte att skapa trygghet för barnen. Dessa samtal sker vid olika tillfällen. Cicci säger att:

Fast ändå tycker jag i vardagen att vi pratar mer om förhållningssätt, inte bara när vi sitter i reflektion utan när man är mitt uppe i barngruppen. Sedan konfronterar vi varandra ´men du jag gjorde så här´ och vi diskuterar olika situationer, ´men vad bra det där blev när du gjorde så och så, det ska vi tänka på nästa gång´. Man behöver inte alltid spara till reflektionsstunder utan man kan ta det direkt ´men du, det där var ju kanonbra det du gjorde´.

Enligt förskollärarnas utsagor finns även kommunikation och samarbete mellan kollegor. Förskollärarna beskriver att de samtalar om samspelet mellan personal - personal utifrån ICDP programmets perspektiv. Förskollärarna menar att det medfört att de blivit mer raka mot varandra vilket enligt förskollärarna innebär att de sätter ord på det de känner och tänker och att de lyssnar på varandra. Förskollärarna ger en beskrivning av att implementeringen går på djupet. Med detta menar förskollärarna att implementeringen ger en annan förståelse för kollegorna, det blir mer personligt och det skapar en öppenhet mellan kollegor vilket enligt deras beskrivning gör det lättare att ge och ta kritik. Det har även inneburit att de blivit mer tillåtande mot varandra, de tillåter varandra att få vara olika och de tar tillvara på varandras kompetenser.

Förskollärarna beskriver att de efter implementeringen ger varandra positiv bekräftelse på det som görs bra i arbetet med barnen. En annan aspekt som förskollärarna för fram är att den djupare förståelsen kollegor emellan gör det möjligt att byta uppgifter mellan varandra. I en aktivitet eller i en situation med ett barn som känns ohanterlig för stunden kan de lösa av varandra på ett helt annat sätt än tidigare. Enligt Cici kan det vara så att:

Ja, man har haft det kämpigt i flera dagar och så frågar man 'kan du' eller 'kan vi byta idag, kan du ta över det här barnet?'. Absolut får man till svar, och så här har vi det nu. Förut så skulle man vara bror duktig och fixa det där ändå.

Förskollärarna beskriver vidare samarbete och kommunikation kring professionen. Enligt förskollärarna samtalar de efter implementeringen mer om betydelsen av förhållningssättet utifrån yrkesrollen. Förskollärarna menar att förhållningssättet sprids genom att de samtalar om detta och de uttrycker att det är något som "de måste fortsätta jobba med, ha med det i tankarna överallt och hela tiden". Enligt förskollärarna innebär det att de kopplar ICDP till praktiken genom reflektioner kring förankring, användbarhet, positiva effekter och förändringar med positiv fokusering. Syftet menar förskollärarna är att få ett samarbete kring detta. Förskollärarna beskriver vidare att de kopplar ICDP till förskolans styrdokument, värdegrund, lika-behandlingsplan och Barnkonventionen. I syfte att nå en gemensam förståelse sätter de ord på begreppen genom att samtala kring ordens betydelse.

Enligt förskollärarna samarbetar de kring hur de ska hantera situationer ur ett helhetsperspektiv vilket kan inbegripa gemensamma strategier, hantering av konflikter eller bemötandet av barnens föräldrar. Att samtala kring detta gör enligt Camilla att:

[...] vi växer som pedagoger i våra roller. Det här betyder någonting, det här kan jag dela med mig av och så kan jag lära mig av det för vi är ändå lika men olika. Vi har olika kompetenser och det är därför vi måste kunna ta hjälp av varandra.

Enligt förskollärarna bemöter de även barnens föräldrar med samma förhållningssätt som de bemöter barnen. Förskollärarna menar att förhållningssättet blir en styrka i att förhålla sig professionell i de något besvärliga mötena med barnens föräldrar. Christina säger att hon:

[...] kan nog känna att jag blir mindre stressad i vissa situationer med barnens föräldrar, men även i andra situationer, att man någonstans har ICDP och förhållningssättet i bemötandet och inte bemöter på samma sätt, att det finns där någonstans [...] utan att själv bli aggressiv eller svara tillbaka på ett otrevligt sätt.

7 Framträdande drag i fokusgruppsdeltagarnas uppfattning av implementeringen av ICDP programmet

Syftet med studien har varit att undersöka förskolechefers och pedagogers uppfattning av implementeringen av ICDP programmet i det pedagogiska vardagsarbetet. De framträdande drag vilka framkommit i respondenternas utsagor genom en andra analys presenteras och diskuteras utifrån tre samverkande företeelserna kring hanterandet av verktyget ICDP i vardagsarbetet (se sidan 31). Resultatet presenteras under fyra huvudteman: Använder och utvecklar ICDP programmet; Möjligheter med implementeringen, Hinder vid implementering samt Kommunicerar och samarbetar kring ICDP programmet. Kapitlet avslutas med en metoddiskussion.

Använder och utvecklar ICDP programmet

Genom att överblicka helheten och sambandet mellan respondenternas utsagor har jag försökt urskilja mönster i dessa. Detta förfaringssätt överensstämmer med ett systemtänkande i vilket det ingår att se helheter och samband mellan olika företeelser, förändringsprocesser och mönster (Senge, 1996).

När respondenterna ska beskriva vad ICDP programmet förmedlar, vilket enligt min tolkning handlar om hur deltagarna tillägnat sig och utnyttjar programmets kognitiva och fysiska resurser (Säljö, 2000), lyfter samtliga fram den positiva betydelsen i det förhållningssätt som programmet förmedlar samt förhållningssättets betydelse för samspelet med barnen. Deras utsagor skiljer sig dock åt genom att deltagarna beskriver programmets betydelse utifrån olika perspektiv. Detta kan utifrån Säljö (2000) tolkas som att deltagarna hanterar omvärlden med hjälp av de olika fysiska och intellektuella redskap som utgör integrerade delar av individens sociala praktiker. Eftersom dessa redskap är färgade av individens kultur påverkar detta individens tänkande och föreställningsvärldar vilket i sin tur påverkar hanteringen av vardagssituationer. Söderström (1996) hänvisar till detta som det organisatoriska minnet och Lager (2010) beskriver det som förgivet-taganden, traditioner och institutionaliserade handlingar som påverkar utförandet. Genom att beskriva ICDP programmets betydelse för förskolans vardagsarbete och dess betydelse för verksamhetens utveckling och pedagogernas profession fokuserar förskolecheferna på programmet utifrån ett organisationsperspektiv. Förskolecheferna beskriver programmet som ett gemensamt verktyg vilket stärker verksamheten kvalitativt genom att förhållningssättet skapar ett positivt samspel mellan pedagogerna och barnen, mellan pedagogerna samt mellan pedagogerna och barnens föräldrar. Barnskötarnas fokus speglar mer ett individperspektiv genom deras beskrivning av programmets förhållningssätt som ett verktyg som skapar samsyn kring barnen vilket utvecklar en bättre relation till barnen. Förskollärarna i sin tur beskriver mer ett grupperspektiv genom att lyfta ICDP programmet som ett verktyg att uppmärksamma processer i samspel och kommunikation. Detta menar förskollärarna ger dem perspektiv på det som händer i samspe-

let i barngruppen och mellan barnen. Pedagogerna lyfter dessutom mer specifikt betydelsen av ett positivt bemötande i det känslomässiga, meningsskapande och reglerande samspelet med barnen vilket kan tyda på en djupare kunskap i ICDP programmet. Säljö (2000) menar att verktyg, vilket i denna mening innebär ICDP programmet, är den tillgång individen har till de språkliga/intellektuella och fysiska resurser som används för att förstå och agera i vår omvärld. Lärandet är enligt Kroksmark (2003) en social process som syftar till att skapa delaktighet i den gemensamma kulturen och pedagogerna har alla genomgått implementeringen av programmet. De har dessutom ett annat uppdrag än cheferna vilket kan vara anledningen till deras mer specifika beskrivning av vad programmet förmedlar.

Den beskrivning pedagogerna ger av det känslomässiga samspelet visar att de ser barnen som individer, de bekräftar barnen och fokuserar på det positiva. Vidare för barnskötarna fram betydelsen av att skapa en god anknytning till barnen och förskollärarna vikten av att göra barnen delaktiga i förskolans verksamhet och skapa trygghet och tillit hos barnen. I det meningsskapande samspelet beskriver barnskötarna att de lyssnar in barnen för att kunna vägleda dem på ett sätt som ska skapa meningsfullhet i det barnen gör. Enligt förskollärarna behöver de vara tydliga och förklarande för att fånga upp barnen och att de tillsammans med barnen utforskar och upptäcker världen. Barnskötarna beskriver att det som förändrats mest genom programmets förhållningssätt är gränssättningen, programmets reglerande dialog. I stället för att fokusera på barnets svårigheter söker de lösningar och i konfliktsituationer bekräftar de barnet, det är handlingen som inte är acceptabel och erbjuder andra alternativ på vad barnet kan göra i stället. Detta överensstämmer med förskollärarnas beskrivning av att de lyssnar in barnet, förklarar och erbjuder andra alternativ/handlingsalternativ om vad barnet kan göra i stället. Vidare beskriver förskollärarna att de vid tillrättavisning av barnet går undan med barnet från barngruppen för att undvika kränkning av barnet. Pedagogernas beskrivning av hur de arbetar efter programmets förhållningssätt finner samstämmighet med Bygesson-Larssons (2010) studie vilken påvisar att pedagogers reflekterande arbete kring samspelsdimensionen runt barnen stärker professionaliteten och verkar positivt förändra samspelsprocesserna mellan pedagogerna och barnen. Även Kilhammar (2011) lyfter reflektion kring det konkreta utvecklingsarbetet som möjlighet för utveckling av lärande.

Att det skiljer sig åt i chefernas och pedagogernas beskrivningar av vad ICDP programmet förmedlar kopplar jag till Säljö (2000) som menar att kunskap är något som individen nyttjar i handlande och utgör medel för att lösa problem och hantera kommunikativa och praktiska situationer. Deltagarnas utbildningsbakgrund samt olika uppdrag kan därmed vara upphov till deras olika beskrivningar (Ludvigsson, 2009).

Möjligheter med implementeringen

Respondenternas utsagor beskriver både möjligheter och hinder med implementeringen av ICDP programmet i förskolans vardagsarbete. Möjligheter kan ur ett sociokulturellt perspektiv tolkas som att det

skett ett lärande. Lärandet handlar om hur respondenterna tagit till sig verktyget ICDP samt deras förmåga att bruka verktyget vilket handlar om att bli delaktig i kunskaper och färdigheter för att använda dessa på ett produktivt sätt (Säljö, 2000).

Förskolecheferna menar att ICDP programmet möjliggör en utveckling av samspelsdimensionen i förskolans vardagsarbete. Enligt pedagogerna handlar detta om en utveckling av synen på barnen. Barnskötarna för fram en fördjupad förståelse för de små barnen liksom alla barns lika värde och rättigheter vilket medfört att de mer lyssnar in barnen och att fokus inte längre läggs på de barn som kan upplevas som jobbiga. Enligt förskollärarna har ett vidgat perspektiv och ökad förståelse för barnen bidragit till ett mer tillåtande förhållningssätt mot barnen. Förskollärarna menar att programmets barnsyn medfört att de ser och bekräftar barnen i syfte att skapa trygghet för barnen.

Enligt cheferna blir programmet ett verktyg som underlättar kommunikationen mellan dem och pedagogerna vilket pedagogerna beskriver som att programmet skapar möjligheter att utveckla samspelet kollegor emellan. Säljö (2000) menar att verktyg är den tillgång vi har till de språkliga/intellektuella och fysiska resurser som vi använder för att förstå och agera i vår omvärld. I studien tolkas ICDP programmet som den resurs som förskolechefer och pedagoger förvärvat genom implementeringen. Enligt min tolkning beskrivs detta genom chefernas utsagor om att de vetenskapliga teorier programmet bygger på medfört att pedagogernas insikt om samspelets betydelse för barns utveckling och lärande ökat vilket tillfört pedagogerna ett professionellt tänkande och utvecklat dem som medarbetare. Även pedagogerna beskriver detta. Barnskötarna menar att implementeringen gjort dem medvetna om deras egen betydelse i samspelet med andra, att de därigenom blivit bättre på att bekräfta varandra och det arbete de utför vilket stärkt professionen. Förskollärarna menar att förhållningssättet stärker och skapar trygghet i yrkesrollen samt att det reflekterande förhållningssättet kring barnen och miljön bidrar till att de blir mer professionella. Detta överensstämmer med Bygdesson-Larssons (2010) studie vilken visar att pedagogerna stärkte sin profession genom arbetet med samspelsdimensionerna. Enligt Säljö (2000) är kunskap något som nyttjas i handlande och utgör medel för att lösa problem och hantera kommunikativa och praktiska situationer, vilket finner överensstämmelse med respondenternas utsagor.

Kärnpunkten i ett sociokulturellt perspektiv är sammanhang och människans handlingar (Filstad, 2012; Lindqvist, 1999; Säljö, 2000) vilket kan kopplas till följande utsagor. Enligt barnskötarna har programmets förhållningssätt medverkat till ett positivt samspel med kolleger i arbetslaget, gett dem verktyg att hjälpa varandra och ta tillvara på varandras kompetenser vilket enligt barnskötarna skapar trygghet i yrkesrollen. Förskollärarna för fram att förhållningssättets tillåtande atmosfär gör det möjligt att tillvarata varandras kunskaper och kompetenser. Cheferna menar att programmets positiva fokusering och perspektiv på barnets bästa tillför pedagogerna en större förståelse vilket resulterar i arbetsglädje för både pedagoger och barn. Detta överensstämmer med pedagogernas uppfattning. Enligt barnskötarna resulterar programmets förhållningssätt i ett bättre samspel med barn och kolleger vilket skapar

trivsel i arbetet och glädje i vardagen. Förskollärarna beskriver att förhållningssättets positiva fokusering ger mer energi och tillfredsställelse vilket genererar mindre stress och aggression. Enligt respondenterna har ICDP programmet även medfört en ökad förståelse och respekt för barnens föräldrar. Pedagogernas utsagor kan kanske förstås utifrån Kilhammar (2011) som menar att när medarbetarna ser sammanhanget och helheten i arbetet och förstår sitt bidrag till helheten upplever de arbetet som meningsfullt. Men det kan även förstås som att pedagogerna finner målen värdefulla vilket medför att målen genom medveten eller omedveten avsiktlighet uppnås med hög kvalitet (Ahrenfelt, 2001).

Något respondenterna för fram ur olika perspektiv är programmets möjlighet att utveckla förskolans verksamhet. Detta kan tolkas som att lärandet utvecklat en förståelse av orsakssamband och dess påverkan på organisationen (Fiol & Lyles, 1985). Respondenterna menar att genom att koppla förskolans olika styrdokument till de vetenskapliga teorier programmet bygger på och förankra detta i verksamheten stärker det verksamheten kvalitativt. Enligt cheferna blir teorierna även verktyg i reflektionerna kring barn i problematik vilket leder till en annan förståelse för barnet. Med stöd av Säljö (2000) tolkar jag det som respondenternas förmåga att se det nya som en variant av eller ett exempel på något redan bekant vilket är en av de grundläggande principerna för hur lärande kan beskrivas i ett sociokulturellt perspektiv. Cheferna menar att programmet skapar en medvetenhet hos pedagogerna om att verksamheten speglar sig mot de som arbetar inom verksamheten. Detta uttalande finner stöd i Kock (2010) och Ahrenfelt (2001) som menar att individen styr sitt handlande utifrån psykiska och mentala processer vilka kan ligga omedvetet, förmedvetet eller medvetet.

Hinder vid implementering

Hinder kan enligt förskolechefernas beskrivning utgöras av avsaknad av utbildning i ICDP programmet vilket cheferna menar behövs för att de bättre ska kunna förstå och kommunicera med pedagogerna. Denna reflektion finner stöd i Ludvigssons (2009) studie vilken för fram en gemensam begreppsvärld som grundförutsättning för lärare och skolledare för att kunna skapa förståelse i kommunikationen med varandra.

Enligt respondenternas utsagor kan hinder handla om organisationen kring implementeringen. Detta kan då bero på att det brister i det Socialstyrelsen (2012) för fram som framgångsfaktorer vid implementering vilka är kompetens hos användarna, en stödjande organisation samt ett effektivt ledarskap. Tillsammans med metodtrogenhet är dessa framgångsfaktorer centrala för att lyckas med ett förändringsarbete. Detta kan bland annat enligt min tolkning avspeglar sig i det hinder som enligt chefernas och barnskötarnas utsagor handlar om vägledaren. Det finns hos cheferna olika uppfattningar om vägledarnas kompetens och det arbete de utför. För att implementeringen ska fylla sitt syfte är det enligt cheferna viktigt att vägledaren i samtalen kräver uppriktighet av pedagogerna. Hinder enligt barnskötarna handlar om att vägledaren kan

vara en kollega vilket enligt dem kan innebära svårigheter för vägledaren att förhålla sig opartisk genom sin eventuella förkunskap om det som lyfts i samtalen.

Hur eller på vilket sätt implementeringen sker till pedagogerna kan enligt cheferna vara ett hinder. Cheferna menar att den längre processen med träffar kring ett samspelstema per tillfälle gör att det tar längre tid att förankra programmet i verksamheten än när implementeringen sker mer komprimerat. Vidare menar cheferna att när arbetslagen genomgår implementeringen tillsammans blir det mer sårbart på grund av att frånvaro kan göra att implementeringen drar ut över tid. Att implementeringen drar ut över tid på grund av olika omständigheter blir enligt cheferna ett hinder. Pedagogerna ger en annan beskrivning av grupp-sammansättning som hinder vid implementeringen vilket enligt min tolkning kan visa på att cheferna och pedagogerna inte delar en gemensam begreppsvärld (Ludvigsson, 2009). Barnskötarna menar att eftersom implementeringen genererar olika upplevelser kan det vara svårt att förankra programmet i arbetslaget och i vardagsarbetet när implementeringen inte sker tillsammans med kollegorna i arbetslaget, det kan även innebära att olika vägledare ansvarar för implementeringen. Vidare menar barnskötarna att när implementeringen sker med andra än med kollegorna i arbetslaget kan det medföra att de saknar någon att diskutera och driva programmet med vilket finner medhåll hos ett par av cheferna samt hos förskollärarna. Cheferna beskriver en svårighet för pedagogerna att dela med sig av sin kunskap till övriga i arbetslaget eller på förskolan, förskollärarna i sin tur beskriver en svårighet att förankra förhållningsättet i arbetslaget. Enligt barnskötarna läggs fokus vid implementeringen på allas vardag oberoende på om de arbetar på en stor eller liten förskola. Dessutom menar barnskötarna att de inte lyfter känsliga saker bland kollegor de inte känner så väl vilket gör att det inte blir några djupare reflektioner. Förskollärarna menar att de missar chansen att öppna samspelet mellan kollegorna i arbetslaget vilket skapar osäkerhet i hur kollegerna tänker och reflekterar utifrån programmets samspelsteman.

Att det skiljer sig åt i pedagogernas uppfattning av hinder kan finna sin förklaring i Ludvigssons (2009) studie vilket enligt min tolkning skulle innebära att pedagogerna agerar och främjar sina intressen utifrån de föreställningar och traditioner de bär med sig från utbildning och genom erfarenhet vilket får betydelse för hur de ser på arbetet och på varandra. Det kan även förekomma statuskillnader och hierarkier mellan de olika pedagoggrupper beroende på utbildningsbakgrund.

Ännu ett hinder kan enligt de intervjuades utsagor handla om individen. Cheferna beskriver det som att det blir ett hinder när individen inte är uppriktig i samtalen vid implementeringen. Det kan också vara så menar cheferna att individen ”satt upp en barriär mot programmet”, ”lagt av” eller ”inte vill ta till sig programmet”. Detta kan tolkas som att individen aktivt förhåller sig till den nya organisationsförändringen utifrån tidigare erfarenheter vilket kan innebära en känsla av att inte känna sig redo inför förändringen (Melén Fäldt, 2010). Barnskötarna ger en beskrivning av att kollegor med en annan barnsyn än det programmet förmedlar kan utgöra ett hinder för samarbete och enligt förskollärarna kan kollegor med avsaknad av erfarenhet eller pedagogisk utbildning utgöra hinder för samarbete. Enligt Larsten (2000) känner

varje individ motstånd eller motivation inför förändringar vilket innebär att när individen anpassat sig till den befintliga kulturen känner de sig osäkra på vad förändringen kommer att innebära. Förändringen väcker känslor vilka kan skapa otrygghet. Förändringsarbetet kan därmed innebära en stressituation vilket aktiverar individens undermedvetna mentala processer vilket i sin tur styr individens handlande (Ahrenfelt, 2001; Kock, 2010). Söderström (1996) benämner detta som förändringsprocesser i kraftfält vilket skapar med- eller motkraft hos individen.

Hinder kan enligt barnskötarna utgöras av vardagsarbetet eftersom stressen i vardagen kan göra att det som lärts in via implementeringen glöms bort, därför oroar sig barnskötarna för avsaknaden av tid för återkopplande reflektioner. De menar att förhållningssättet därmed riskerar att ”rinna ut i sanden”. Deras oro finner stöd i Kilhammar (2011) som menar att det bör finnas en samstämmighet mellan idéns innehåll och strategier för spridning och implementering. Enligt Kilhammar ger tillfällen för gemensam reflektion inom ramen för det konkreta utvecklingsarbetet att ömsesidig anpassning kan åstadkommas. Detta finner även stöd i Larsson (2003) som menar att en väsentlig förutsättning för lärande och kunskaps hantering i samband med förändringsarbete är vidmakthållandet av den organisatoriska kompetensen.

Hinder kan också handla om att komma ihåg programmets alla samspelsteman samt att man själv till en början kan ”uppleva att det är svårt att lära om”. Detta kan enligt min tolkning överensstämma med Ahrenfelt (2001) som menar att alla former av informationsprocessande kräver tid, individen behöver först tid till att ställa samman den inkomna informationen sedan tid till att tolka informationen och slutligen tid för att skapa förståelse av det individen upplever.

Förskollärarna för fram chefsbyten och chefens förmåga att ta tillvara på programmet som hinder. Enligt förskollärarna behöver cheferna vara mer delaktiga i implementeringen och mer införliva programmet i förskolans verksamhet, om så inte sker hyser förskollärarna en oro om att ”programmet glöms bort”. Detta kopplar jag till Socialstyrelsen (2012) som förespråkar ett adaptivt ledarskap i implementeringsarbetet vilket innebär att ledaren bör vara lyhörd inför medarbetares uppfattningar och anpassa sig efter dessa. Det kan kanske också bero på att det finns ett glapp mellan den formella strukturen och de pågående arbetsaktiviteterna (Meyer & Rowan, 1977).

Kommunikation och samarbete kring ICDP programmet

Enligt Kilhammar (2011) är förutsättningen för hållbar förändring att idén aktivt integreras i den ordinarie verksamheten och i det dagliga arbetet. Detta finner jag kopplingar till i respondenternas utsagor vilka beskriver en aktiv kommunikation kring ICDP programmet med syfte att förankra förhållningssättet i vardagsarbetet och skapa trygghet för barnen. Kommunikation handlar om att ge och ta mening i samspelet med andra människor och ur ett sociokulturellt perspektiv är den kommunikativa processen helt centralt

för lärande och utveckling (Säljö, 2000). Enligt cheferna fokuserar kommunikationen med pedagogerna på pedagogen och dennes förhållningssätt i förhållande till verksamheten. Detta uttalande finner stöd i Kocks (2010) studie vilken visar att både individen och verksamheten behöver utvecklas för att arbetet med kompetensutveckling ska bli framgångsrik. Fokus i dessa diskussioner är enligt respondenternas utsagor synen på barnen där verktyg i kommunikationen kring detta utgörs av ICDP programmets koppling till förskolans styrdokument, läroplanen, värdegrund, likabehandlingsplan och Barnkonventionens fyra grundartiklar. Dessa verktyg benämner Meyer och Rowan (1977) som organisationens formella strukturer vilka inbegriper ståndpunkter, inriktningar och program. Att respondenterna verkar lägga så stor vikt vid förskolans styrdokument går tvärt emot Ekströms (2006) studie vilken visar att personalen inte tillskriver läroplanen så stor praktisk betydelse i den dagliga verksamheten. Enligt barnskötarnas beskrivning fokuserar kommunikationen på hur de ska få barnen att knyta an till dem och hur de ska bemöta barnen i gräns-sättande situationer vilket även inbegriper kommunikation med barnen. Förskollärarna i sin tur beskriver att kommunikationen sker kring förhållningssätt utifrån specifika barn samt kring rutiner, samsyn och gemensamma regler.

Vidare beskriver cheferna en kommunikation med vägledare och pedagoger kring implementeringen av ICDP programmet i syfte att underlätta för implementeringen så att den kan fortlöpa utan större avbrott och därmed snabbare komma verksamheten till godo. Detta kan tolkas som att cheferna ger förutsättningar för samordning av individuellt lärande (Larsson, 2003). Kommunikationen syftar även till att stötta vägledarna i deras uppdrag men också till att tydliggöra de förväntningar cheferna har på implementeringen. Med stöd av Lagers (2010) studie tolkar jag det som att vägledarna kan inneha rollen som nyckelpersoner vars olika förutsättningar och tillgång på resurser påverkar kvalitén och resultatet av implementeringen. Lager för fram en god dialog och samspel med andra aktörer som avgörande faktorer för att nyckelpersonerna ska kunna organisera kvalitetsarbetet.

Genom att kommunicera kring programmets förhållningssätt menar pedagogerna att de blir stärkta i sin profession. Barnskötarna beskriver en fokusering kring bemötandet av varandra, barnen och barnens föräldrar vilket de menar skapar en förståelse kollegor emellan vilket gör det lättare att tillvarata varandras olika kunskaper och kompetenser. Förskollärarna menar att de blivit mer raka mot varandra genom att lyssna in varandra och att de i kommunikationen sätter ord på det de tänker och känner. Detta medför enligt förskollärarna en större förståelse för kollegorna vilket i sin tur medfört att de blivit mer tillåtande mot varandra och att det därmed blivit lättare att ge och ta kritik. Detta finner överensstämmelse med att individen tillägnar sig och införlivar andras kunskaper och upplevelser genom den mellanmänskliga kommunikationen (Bråten, 2011).

Respondenternas beskrivning om vad de kommunicerar kring finner enligt min tolkning samstämmighet med den process vilken Fiol och Lyles (1985) benämner organisationslärande vilket genom bättre kunskap och förståelse leder till förbättringsåtgärder. Den kan även tolkas som att förskolan är en lärande organi-

sation med stor tolerans för nytänkande där individerna kan öka sin förmåga och lära genom gemensamma erfarenheter (Senge, 1990).

7.1 Metoddiskussion

Fokusgruppsintervjuer har varit verktyget i denna studie och för att få tillgång till förskolechefers och pedagogers uppfattning av implementeringen av ICDP programmet i förskolans vardagsarbete har jag använt mig av kvalitativ metod och fokusgrupper. Intervju som metod har ibland avfärdats med att inte vara vetenskaplig (Kvale, 2007) men Wibeck (2010) menar dock att fokusgrupper i dag är en etablerad metod inom många områden. Det som fokusgrupper har gemensamt med andra kvalitativa forskningsmetoder är att det ger möjlighet till upptäckande. De fördelar som finns med fokusgruppsintervjuer är att den gör deltagarnas röst hörd vilket kan ha betydelse för gruppdeltagarna själva och de nya idéer som eventuellt framkommer är formade av ett socialt sammanhang. En svaghet med fokusgrupper är dock moderatorns roll och här kan mitt uppdrag inom Barn och utbildningsförvaltningen ligga studien till last genom att det kan påverka deltagarnas utsagor. Ytterligare en svaghet är att data påverkas av gruppen i sig. I analysarbetet av fokusgruppsdata finns en frihet för forskaren att upptäcka, utprova och förbättra metoder för analys av materialet vilket även utgör en utmaning eftersom det inte finns någon bestämd analysform som måste tillämpas (Ibid.). Jag har i mitt analysarbete förhållit mig till vertikal analys av rådata. Analysarbetet har därmed skett i två steg. I ett första skede analyserades varje fokusgruppsintervju för sig därefter utfördes en övergripande analys av framträdande drag i respondenternas utsagor. Syftet med studien har varit att utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande undersöka förskolechefers och pedagogers uppfattning om implementeringen av ICDP programmet i det pedagogiska vardagsarbetet. Av den genomförda studien går inte att dra några generella slutsatser, resultatet kan endast ses som ett utslag av vad som framkom i fokusgruppsintervjuerna mellan deltagarna i studien. Studien hade kanske fått ett annat resultat om fokusgrupperna varit mixade i stället för homogena eller om fokus legat på deltagarnas interaktion istället för på samtals innehåll. För att fördjupa bilden av hur implementeringen uppfattas i verksamheten behövs ytterligare studier. En tanke kan vara att studera en förskola vars pedagoger arbetat utifrån ICDP programmet under ett antal år och undersöka om programmets förhållningssätt blivit till rutin (Guldbrandsson, 2007). Att undersöka föräldrarnas uppfattning om förskolans kvalitet kan också vara ett perspektiv. Ytterligare ett perspektiv vore att djupare studera organisationen kring implementeringen och de förutsättningar vägledarna har för att genomföra sitt uppdrag

Referenser

- Aspeflo, U. (2007). *Vad är skillnad? Olika pedagogisk grundsyn leder till olika sätt att bemöta barn med autism*. Hämtad 26 september, 2014, från <http://www.pedagogiska.perpektiv.se>.
- Antonovsky, A. (2004). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ahrenfelt, B. (2001). *Förändring som tillstånd*. Lund: Studentlitteratur.
- Barlebo Wennberg, S. (2001). *Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber AB.
- Bloor, M. & Frankland, J. & Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research. Introducing Qualitative Methods*. SAGE Publications. London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Bremberg, S. (2002). *Att minska sociala skillnader i hälsa bland barn och unga – underlag till en nationell strategi*. Socialmedicinsk Tidskrift 2002; 79(5): s.9-16.
- Brodin, J. (Red.). *Barn i utsatta livssituationer*. Malmö: Författarna och Glerups Utbildning AB.
- Bråten, I. (Red.) (2011). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bygdesson-Larsson, K. (2010). *Vi börjar se barnen och deras samspel på ett nytt sätt – Utveckling av samspeletsdimensionen i förskolan med hjälp av Pedagogisk reflektion*. Umeå Universitet.
- Crabtree, B. F. & Miller, W. L. (Eds.). (1992). *Doing Qualitative Research. Research Methods for Primary Care. Volume 3*. Sage Publications. Newbury Park, London, New Delhi.
- Dyshe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekström, K. (2006). *Förskolans pedagogiska praktik – Ett verksamhetsperspektiv*. Umeå: Umeå Universitet.
- Filstad, C. (2012). *Organisationslärande. Från kunskap till kompetens*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Fiol, C. M & Lyles, M. A. (1985). *Organizational Learning*. Academy of Management Review, 1985, Vol. 10, No. 4, pp. 803-813.
- Glaser, B. G. & Strauss, A.L. (2008). *THE DISCOVERY OF GROUNDED THEORY: strategies for qualitative research*. Third paperback printing 2008. Library of Congress Catalog Number: 66-28314.
- Guldbrandsson, K. (2007). *Från nyhet till vardagsnytta. Om implementeringens mödosamma väg*. Statens folkhälsoinstitut 2007:20. Elanders.
- Gustafsson, K & Mellgren, E. (2008). *Yrkesroller i förskolan. En utvärderingsstudie av en fortbildninginstitierad av Kommunal och Lärarförbundet*. IPD-rapport 2008:01.

- Greenwood, J. (2010). *Pillars of psychosocial care, ICDP*. Hämtad 15 april, 2014, från <http://www.youtube.com/watch?v=qvSdn0zWgYc>.
- Hagström, B. (2011). Kompletterande anknytningsperson på förskolan. Hämtad 23 oktober, 2013, från <http://www.förskoleforum.se>.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Liber.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande – Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hundeide, K. (2001). *Det intersubjektiva rummet*. I Dysthe, O. (Red.) *Dialog, samspel och lärande* (s. 143-166). Lund: Studentlitteratur.
- Hundeide, K. (2005). *Vägledande samspel*. Finland: Rädda barnen.
- Hundeide, K (2009). *Vägledande samspel i praktiken. Genomförande av ICDP-programmet*. ICDP.
- Hägglöf, B. & Garvare, R. & Hjelte, J. & Hyvönen, U. & Ivarsson, A. & Lindholm, L. med flera. (2013). *Familjepeppen – en familjestödssatsning i Umeåregionen*. Umeå universitet; Forskningsrapport Maj 2013.
- ICDP Sweden. Hämtad 7 juni, 2014, från <http://www.icdp.se>.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2013). *Kvalitativa metoder. Från vetenskap till praktik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kilhammar, K. (2011). *Idén om medarbetarskap. En studie av en idéns resa in i och genom två organisationer*. Linköping's Universitet, Filosofiska Fakulteten. Linköping's Studies in Arts and Science No. 539.
- Kitzinger, J. (1994). *The Methodology of Focus Groups: The Importance of Interaction between Research Participants*. I: *Sociology of Health and Illness* 16:103-121.
- Kock, H. (Red.) (2010). *Arbetsplatslärande - att leda och organisera kompetensutveckling*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kroksmark, T. (Red.) (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kuzel, A.J. (1992). *Sampling in Qualitative Inquiry*. In Crabtree, B. F. & Miller, W. L. (Eds.). (1992). *Doing Qualitative Research. Research Methods for Primary Care. Volyme 3*. (p. 31-44). Sage Publications. Newbury Park, London, New Delhi.
- Kvale, S. (2007). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2013). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

- Kärrby, G. (2001). *Barnets rätt till hög kvalitet i förskolan*. Utbildning & Demokrati 2001, Vol. 10, Nr 2, s. 81-93.
- Lager, K. (2010). *Att organisera för kvalitet. En studie om kvalitetsarbete i kommunen och förskolan*. Göteborgs universitet.
- Larsten, I. (2000). *Olikheter – en styrka. Människors drivkrafter och värderingar i förändringsarbete*. Svenska förlaget liv och ledarskap ab.
- Lindqvist, G. (Red.) (1999). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskij's Pedagogiska psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ljusberg, A-L. (2008) Barn som far illa och anmälningsplikt. I Brodin, J. (Red.). *Barn i utsatta livssituationer* (s.171-186). Malmö: Författarna och Glerups Utbildning AB.
- Ludvigsson, A. (2009). *Samproducerat ledarskap. Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete*. School of Education and Communication. Jönköping University: Dissertation Series No. 7:2009.
- Melén Fäldt, M. (2010). *Förändringskompetens. En studie av anställdas upplevelser och lärande i samband med organisationsförändring*. Lunds Universitet. Institutionen för Psykologi.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organisations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 1983, p.340-363.
- Niss, G. & Hindgren, L. & Westin, M. (2007). *Vägledande samspel i förskolan*. International Child Development Programme. ICDP.
- Palla, L. (2011). *Med blicken mot barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Malmö Studies in Educational Sciences No.63.
- Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.). (2011). *The Handbook of Action Research*. SAGE: Los Angeles. London. New Delhi. Singapore. Washington DC.
- Renblad, K. & Brodin, J. *Kvalitén I förskolan påverkar barns välbefinnande. Några förskolechefers syn på den nya läroplanen och kvalitet i förskolan*. Socialmedicinsk tidskrift 4-5/2012, s. 416 – 424.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York, NY: Doubleday.

- Senge, P. M. & Schamer, C. O. (2006). *Community Action Research: Learning as a Community of Practitioners, Consultants and Researchers*. In Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.). *The Handbook of Action Research*. (p. 195-209). SAGE: Los Angeles. London. New Delhi. Singapore. Washington DC.
- Sherr, L. & Solheim Skar, A-M. & Clucas, C. & von Tetzchner, S & Hundeide, K. (2011). *Evaluation of the parental guidance programme based of the International Child Development Programme*. Report to the Ministry of Children, Equality and Social Inclusion. June 2011.
- Sherr, L. & Solheim Skar, A-M. & Clucas, C. & von Tetzchner, S & Hundeide, K. (2013). *Evaluation of the International Child Development Programme (ICDP) as a community-wide parenting programme*. European Journal of Developmental Psychology 2013.
- Skolverket. (2013). *Allmänna råd med kommentarer för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Reviderad 2010. Stockholm: Fritzes.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Leif Strandberg och Norstedts.
- Socialstyrelsen. (2012). *Om implementering*. (Artikelnr. 2012-6-12) Hämtad 11 september, 2013, från <http://www.swocialstyrelsen.se/publikationer>.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.
- Söderström, M. (1996). *Hur lär organisationer?- en diskussion om det organisatoriska lärandets nyckelfrågor*. Arbetslivsinstitutet och Författaren.
- Thurmann-Moe, A.C. (2011). *Den historiska dimensionen i Vygotskij's teori*. I Bråten, I. (Red.). *Vygotskij och pedagogiken* (s. 122- 136). Lund: Studentlitteratur AB.
- Utrikesdepartementet. (2006). *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningsred*. Vetenskapsrådet rapportserie.
- Vygotskij, L.S. (2007). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Wibeck, V. (2010). *Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Wiberg, L. (2007). *Vilja välja verklighet. En bok om personlig effektivitet*. Bookhouse Publishing AB.
- Öhman, J. (2008). *Erfarenhet och meningsskapande*. UBILDNING & DEMOKRATI 2008, VOL 17, NR 3, s. 25-46.
- Øzerk, K. Z. (2011). *Olika språkuppfattningar, begreppsteorier och ett undervisningsperspektiv på skolämneshärläring*. I Bråten, I. (Red.) *Vygotskij och pedagogiken* (s.80-102). Lund: Studentlitteratur AB.

ICDP programmets tre dialoger och åtta samspelsteman (Hundeide, 2005, 2009).

1. Den första dialogen är enligt Hundeide (2005, 2009) den känslomässiga, emotionella dialogen. Denna dialog förutsätter att omsorgsgivaren uttrycker positiva känslor och ger bekräftelse och erkännande för barnet. Här är det viktigt att omsorgsgivaren anpassar sig till barnet, ser och följer barnets initiativ för att kunna etablera en kärleksfull och intim dialog. Ett viktigt perspektiv är att den emotionella dialogen anses grundläggande för barnets hela utveckling.

Den känslomässiga, emotionella dialogen omfattar fyra samspelsteman:

1. Visa positiva känslor – Omsorgsgivaren ska visa att den tycker om barnet.
2. Se och följ barnets initiativ – Omsorgsgivaren ska visa följsamhet med barnet.
3. Intim dialog och turtagning – Omsorgsgivaren ska ha god dialog med barnet.
4. Bekräftelse och erkännande – Omsorgsgivaren ska förmedla en känsla av betydelse och kompetens till barnet.

2. Den andra dialogen är den meningsskapande och utvidgande dialogen. Inom denna dialog ligger fokus på hur omsorgsgivaren berikar och utvidgar barnets upplevelse genom att samtala och ge förklaringar. Denna dialog bygger på Vygotskils teori om att lärandet sker i samspel med andra. Hundeide (2009) för fram att ”med utgångspunkt i gemensam uppmärksamhet och gemensamma upplevelser utvidgar omsorgsgivaren barnets upplevelser. Det ger dem mening, förklarar och berättar så att upplevelserna framstår som meningsfulla och intressanta och knutna till barnets övriga erfarenheter. På detta sätt blir barnet väglett in i gemensam förståelse av verkligheten. Det är viktiga förutsättningar för positiv utveckling (s. 33).

Den meningsskapande och utvidgande dialogen omfattar tre samspelsteman:

5. Gemensam uppmärksamhet och fokusering - Omsorgsgivaren hjälper barnet att koncentrera sin uppmärksamhet så att båda tar del av det som händer, (”Se här!”).
6. Ge innebörd till barnets upplevelse av omvärlden - Omsorgsgivaren beskriver det som de upplever tillsammans med engagemang och entusiasm, (”Vad är det här?”).
7. Utvidga och förklara för barnet vad båda upplever tillsammans, (”Hur och varför?”).

3. Den tredje dialogen är den reglerande och gränssättande dialogen. Här hjälper omsorgsgivaren barnet att bemästra de uppgifter och utmaningar som det möter i vardagen. Detta innebär att vägleda barnet i att utveckla strategier för målmedvetna handlingar som kräver planläggning och självkontroll. Omsorgsgivaren vägleder barnet steg för steg för att barnet ska kunna planlägga och reflektera över konsekvenserna av

sina handlingar. Eftersom en del av regleringen även gäller gränssättning bör gränssättningen vara positiv, vägledande och konsekvent.

Den reglerande och gränssättande dialogen utgår från samspelstema 8 som omfattar fyra aspekter:

8. A. Reglering och planerat stöd.
- B. Anpassat stöd.
- C. Reglering med hjälp av tillrättlagda rutiner.
- D. Positiv gränssättning.

Detta är basen i programmet och det innehåll som implementeringen avser att förmedla till pedagogerna i förskolan (Hundeide, 2009).

För att se hur detta kan tillämpas i praktiken har Jo Greenwood (2010) sammanställt en film, Pillars of psychosocial care, ICDP (<http://www.youtube.com/watch?v=qvSdn0zWgYc>) som visar ICDP programmens praktiska tillämpning av de tre dialogerna.

Introduktion (inspirerad av Halkiers modell, 2010)

Information

- Studien handlar om hur ni som chefer/pedagoger upplever implementeringen av ICDP programmet och om/ hur ni använder programmet i ert vardagsarbete.

Introduktionsrunda

- Alla presenterar sig med namn och var man arbetar.

Intervjun här idag handlar om:

- Er uppfattning om implementeringen av ICDP programmet.
- Er uppfattning av användbarheten av programmet i verksamheten.
- Er uppfattning av användbarheten av programmet i ert arbete med barnen.
- Er uppfattning av användbarheten av programmet i ert samarbete med kolleger.

Intervjun kommer att vara i cirka en och en halv timme och spelas in på min Ipad och Iphone. Ingen annan än jag kommer att lyssna på inspelningen eller se utskriften av den.

Vad som kommer att ske idag:

- Den här intervjun är annorlunda än det man normalt förknippar med att bli intervjuad, där intervjuaren ställer en massa frågor hela tiden.
- Nu är det ni som ska prata och diskutera med varandra.
- Jag har ett ämnen som ni ska få och prata om.
- Ni för själva diskussionen. Om den spårar ur eller om ni inte hittar något att säga eller om inte alla kommer till tals – så brukar en i gruppen göra något åt det. Om inte, så kommer jag att gripa in.
- Föreställ er att ni sitter på er arbetsplats och pratar om detta på ett möte med kolleger.
- Jag är först och främst intresserad av era egna erfarenheter, upplevelser och berättelser – inte bara er inställning.
- Alla upplevelser är lika viktiga.
- Alla upplevelser är lika okej – det finns inga riktiga eller felaktiga ”svar”

Intervjuguide (inspirerad av Kreuger, 1998a)

Öppningsfråga:

- När genomgick du implementering? (till pedagogerna)
- Har du genomgått nivå 1, implementeringen eller har du andra erfarenheter av programmet? (chefer)

Introduktions och samtidigt Nyckelfrågan:

- Kan ni beskriva vad implementeringen av ICDP programmet inneburit för er?

Följdfrågor att ställa vid behov...

- Och i så fall, på vilket sätt?
- Har ni märkt av möjligheter/svårigheter?

- Kan ni beskriva vad implementeringen av ICDP programmet inneburit för förskolans verksamhet?
 - Och ifall om, på vilket vis?
 - Har ni märkt av möjligheter/svårigheter?

- Kan ni beskriva hur implementeringen av programmet följs upp?
 - Om så, hur ser uppföljningen ut?

Slutfråga

- Är det någon som vill tillägga något?

1. www.barnombudsmannen.se/.../tre-filmer-om-barnets-rattigheter-i-familj...

Våra tre *filmer* handlar om barnets rättigheter i familjen. De är i första hand gjorda för att visas i en föräldragrupp, där man kan prata om vad man sett och ...

[Barnombudsmannen](#)



1 Tre filmer om barnets rättigheter i familjen

Alla människor har rättigheter, men barn har sina egna. De handlar både om barnet och om dig som förälder. Och om samhällets skyldigheter.

Ditt barn är en person med egen vilja och förmåga. Med lika stor rätt till respekt som en vuxen. Men också mera sårbar.

Som förälder vet du vad ditt barn behöver för att överleva och utvecklas: mat och kläder, kärlek och omvårdnad bland annat. Ett bra liv för barn är ett liv där både behov och rättigheter är tillgodosedda.

Våra tre filmer handlar om barnets rättigheter i familjen. De är i första hand gjorda för att visas i en föräldragrupp, där man kan prata om vad man sett och vilka känslor det väcker. För den som leder föräldragruppen finns en handledning med förslag på samtalsämnen.

”En egen vilja”

handlar om att varje barn har en egen vilja och förmåga. Barn har rätt att bli lyssnade på och få bestämma mera själv ju större de blir. Den tar också upp det eviga föräldradilemmat: att bestämma själv eller låta barnet bestämma.



Du kan även se en textad version av filmen [här](#)

Att fundera på:

Vad betyder det att lyssna på barn? När ska vuxna bestämma själva?

En av barnkonventionens grundprinciper är att varje barn har rätt att uttrycka sina åsikter, och att vuxna ska lyssna och ta hänsyn. (artikel 12). Men det betyder inte att barn alltid måste få som de vill. Deras åsikter ska ”tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad”.

Konflikter och gränssättning. Varför behövs gränser? Vem är de till för? Hur kan man lyssna på barn och samtidigt ha gränser? Vad kännetecknar bra gränssättning?

Barnkonventionen säger att ett barn är en individ med egna rättigheter, precis som en vuxen. Relationen mellan barn och föräldrar är ett samspel mellan två individer, var och en med rätt till respekt för sina känslor och behov. Barnkonventionen är tydlig med att man inte får använda våld mot barn, varken psykiskt eller fysiskt våld. Men vad räknas som psykiskt våld, vad är kränkande behandling? Detta är bra att diskutera i en föräldragrupp.

”Utforskaren av världen”

handlar om barnet i utveckling och om föräldrars ansvar för att finnas där som en trygg plattform, som deltagare i ett ständigt samspel.



Du kan även se en textad version av filmen [här](#)

Att fundera på:

Förväntningar och oro kring barnets utveckling. Vad menas med ordet ”normalt”? Varför oroar man sig för avvikelser från det ”normala”?

Alla barn har samma rättigheter, ingen får diskrimineras (artikel 2). Barn har rätt till liv och ut-

veckling (artikel 6).

Drömmar och förhoppningar. Är det viktigt att barn får delta i organiserade aktiviteter? Finns det en risk i att överföra sina egna framtidsdrömmar på barnen?

Föräldrar har ansvaret för att ge barnet lämplig ledning och råd när de utövar sina rättigheter (artikel 5). Innebörden av detta är att föräldrar inte har oinskränkt makt över sina barn, de är individer med egna rättigheter.

Föräldrars ansvar. Vad gör jag om jag inte orkar? Vart kan man vända sig för stöd och avlastning?

Barn är kapabla att klara mycket, men om föräldrarna sviktar kan barn få ta större ansvar än de är mogna för. Det går ut över deras rätt till utveckling, och till vila och fritid, lek och rekreation (artikel 31).

”Den behövande människan”

handlar om trygghet och skydd. Filmen beskriver barns sårbarhet och de vuxnas ansvar för att ge dem vad de behöver för att överleva och utvecklas.



Du kan även se en textad version av filmen [här](#)

Att fundera på:

Barns rätt till trygghet, föräldrars ansvar. Var går gränsen mellan föräldrarnas och samhällets ansvar?

Föräldrar har gemensamt ansvar. De ska sätta barnets bästa främst. De har rätt till stöd från samhället när de behöver (artikel 18).

Konflikter hemma. Hur mycket osams kan man vara utan att barnet tar skada? Vad ska man göra om man misstänker att någon annans barn far illa?

Den som i sitt yrke möter barn har enligt svensk lag skyldighet att anmäla till socialtjänsten om man misstänker att ett barn far illa, men alla vuxna har ett ansvar.

Vill du veta mer om barnets rättigheter?

[Till våra sidor om barnkonventionen](#)

