



**Malmö högskola**

Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

**Examensarbete**

15 högskolepoäng, avancerad nivå

# Blyga barn i de tidiga skolåren

En specialpedagogisk utmaning?

*Shy Children in the early School Years  
A Special Educational Challenge?*

Petra Ljungberg  
Christina Lundberg

Specialpedagogexamen 90 hp  
Slutseminarium ex. 2015-01-15

Examinator: Birgitta Lansheim  
Handledare: Ann – Elise Persson



Petra Ljungberg och Christina Lundberg (2015), Blyga barn i de tidiga skolåren En specialpedagogisk utmaning? (Shy Children in the early School Years A Special Educational Challenge?) Specialpedagogprogrammet, Skolutveckling och ledarskap, Lärande och Samhälle, Malmö Högskola

## Abstrakt

**Förväntat kunskapsbidrag:** Denna studie förväntas ge kunskaper kring hur specialpedagogen kan stötta pedagogen i det dagliga arbetet, att förstå, möta och synliggöra det blyga barnet i de tidiga skolåren.

**Syfte:** Syftet är att på en skola lyfta fram pedagogers och specialpedagogers syn på de blyga barnen från förskoleklass upp till årskurs tre.

**Teori:** Vår studie utgår från två teorier, den relationella och den sociokulturella. Persson (2013) menar att den specialpedagogiska verksamheten bör ses ur ett relationellt perspektiv där avsikten är att se till hur elevens förutsättningar ändras beroende på hur omgivningen är utformad.

Lev S. Vygotskij var upphovsman till ett sociokulturellt perspektiv, vilket innebär att alla människor lär sig hela tiden i alla sociala sammanhang (Ahlberg, 2009a). Det är med hjälp av dialog som läraren kan gå in i barnets medvetande och därigenom göra deras medvetande rikare (Vygotskij, 2005). Den relationella och den sociokulturella teorin går att kombinera och är dessutom relevanta utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. Det relationella perspektivet, förankrat i det sociokulturella perspektivet, innefattar att eleven ses utifrån sitt totala sammanhang (Ahlberg, 2009a; Rosenqvist, 2007).

**Metod:** Hermeneutiken, tolkningsläran blir till stöd för att förstå det specialpedagogiska perspektivet, som studien bygger på. Inom hermeneutiken är det angeläget att kunna förstå och sätta sig in i hur en annan människa känner (Thurén, 2007). Den metodologiska ansats som används för att samla in det empiriska materialet är kvalitativ, vilket innebär insamling och bearbetning av data i form av halvstrukturerade intervjuer i tre fokusgrupper.

**Resultat:** Informanterna har en liknande syn på de blyga barnen i de tidiga skolåren. Både förskollärare, lärare och specialpedagoger lyfter att blyga barn gärna gör sig så osynliga som möjligt. Blyghet upplevs som situationsbundet, att eleven inte behöver vara blyg i alla situationer. Dock upplevs det som ett problem om eleven är blyg i både kända och icke kända miljöer samt om eleven saknar goda relationer till läraren och någon kamrat. Det är skolan som ska anpassa sig till elevens behov inte tvärtom.

Genom ett gott samarbete mellan pedagoger, specialpedagoger, barn och föräldrar ökas förståelsen kring det blyga barnet. Det är genom samtal och öppna diskussioner som kunskaperna kring det enskilda barnet ökar. För att stärka och synliggöra det blyga barnet är det viktigt att bemöta det med både verbala och ickeverbala uttryck.

**Slutsats:** Utifrån pedagogernas och specialpedagogernas svar tolkar vi att informanterna är väl medvetna om att de blyga barnen i de tidiga skolåren behöver mötas, lyftas och synliggöras. Däremot tolkar vi informanterna, att de inte ger det stöd dessa barn är i behov av och har rätt till på grund av tidsbrist samt att de utagerande barnen får mycket av pedagogernas och specialpedagogernas uppmärksamhet. Vi ser ett behov av att verksamheten bör arbeta mer proaktivt, för att möta dessa barn så tidigt som möjligt. Pedagogerna och specialpedagogerna bör ha ett bättre samarbete, så att de kan se de blyga barnen utifrån sitt totala sammanhang.

**Specialpedagogiska implikationer:** Specialpedagogen bör handleda pedagogerna så att de kan skapa en klassrumsmiljö och undervisningssituation som upplevs trygg för de blyga barnen i de tidiga skolåren. Detta arbete bör bygga på samspel, interaktion, inkludering och goda relationer mellan pedagoger och barn samt mellan barn och barn.

**Nyckelord:** barn i tidiga skolåren, blyghet, pedagog, specialpedagog, specialpedagogiska verktyg

## Förord

Vi vill tacka alla de pedagoger och specialpedagoger som ställde upp och avsatte tid för att vi skulle kunna utföra våra intervjuer. Utan dem hade vi inte kunnat genomföra vår studie. Deras tankar och erfarenheter gjorde detta arbete möjligt.

Vi vill också tacka de bibliotekarier som har bistått oss under vårt arbete. De har varit tålmodiga och hjälpt oss finna relevant litteratur och beställt böcker från när och fjärran.

Vår handledare Ann-Elise Persson ska också ha tack för sitt tålamod med oss.

Redan från början när processen med examensarbetet startade bestämde vi oss för att skriva tillsammans och dela lika på ansvaret. Vi har träffats vid behov då vi har stämt av hur arbetet fortskrider och delat upp ansvarsområden och även fört diskussioner kring vår studie. Vi har även så gott som dagligen haft telefonkontakt där vi diskuterat olika dilemman som vi stött på under arbetets gång, samt gett varandra stöd och uppmuntringar.

Vissa delar av litteraturen och transkriberingen har vi delat upp mellan oss för att göra det mer hanterbart. Petra ansvarade för delen teoretisk förankring och Christina för metoddelen. Delen med tidigare forskning delade vi upp mellan oss. Petra skrev om historik, blyghet, lärare – barn relationer och pedagogiska verktyg medan Christina skrev om forskning inom specialpedagogik. Petra intervjuade pedagogerna i f-klassen och Christina gjorde de andra två intervjuerna med 1-3 lärarna och specialpedagogerna. Vi var dock närvarande båda två under alla intervjuerna. Eftersom vi har skrivit i olika dataprogram har det varit en del extraarbete med att få ihopa våra texter och detta har Christina arbetat med. Analysdelen och diskussionsdelen har vi gjort tillsammans.

Eftersom vi har haft fullt förtroende för varandra så har arbetet med studien flutit på och intresset för ämnet har bara ökat.



# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>INLEDNING</b> .....	<b>9</b>
BAKGRUND .....	9
<b>SYFTE</b> .....	<b>12</b>
PRECISERADE FRÅGESTÄLLNINGAR.....	12
DEFINITION AV CENTRALA BEGREPP .....	12
<b>TIDIGARE FORSKNING</b> .....	<b>14</b>
BLYGHET.....	14
SÄRSKILT STÖD, EXTRA ANPASSNINGAR SAMT SPECIALPEDAGOGISKA VERKTYG.....	15
HISTORIK .....	16
LÄRARE - BARN RELATIONER .....	17
PEDAGOGISKA VERKTYG .....	18
SPECIALPEDAGOGIK .....	19
Vad innebär specialpedagogik?.....	20
<b>TEORETISK FÖRANKRING</b> .....	<b>21</b>
SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV .....	21
TEORIBYGGE, SOCIOKULTURELLA OCH RELATIONELLA TEORIER.....	23
KATEGORISKT OCH RELATIONELLT PERSPEKTIV .....	23
<b>METOD</b> .....	<b>25</b>
HERMENEUTIK .....	25
METODVAL .....	26
URVALSGRUPP.....	28
METOD FÖR DATAINSAMLING .....	29
STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET.....	30
METOD FÖR DATABEARBETNING.....	31
ÉTISKA ASPEKTER.....	33
<b>RESULTAT</b> .....	<b>35</b>
Beskrivningar av det blyga barnet.....	35
Insatser kring de blyga barnen .....	37
Specialpedagogiskt arbete kring blyga barn .....	38
Blyga barn i svårigheter.....	40
Mirakelfråga om obegränsade resurser kring de blyga barnen.....	41
SAMMANFATTNING AV DE TRE FOKUSGRUPPINTERVJUERNA .....	41
<b>ANALYS</b> .....	<b>43</b>
Beskrivningar av det blyga barnet.....	43

Insatser kring de blyga barnen .....	44
Specialpedagogiskt arbete kring blyga barn .....	48
Blyga barn i svårigheter.....	51
Mirakelfråga om obegränsade resurser kring de blyga barnen.....	52
<b>RESULTAT OCH DISKUSSION .....</b>	<b>53</b>
Pedagogernas och specialpedagogernas syn på det blyga barnet .....	53
Pedagogernas och specialpedagogernas roll kring det blyga barnet.....	55
Specialpedagogiska verktyg .....	56
METODDISKUSSION .....	57
SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER .....	58
FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING .....	60
SLUTSATS.....	60
<b>REFERENSER .....</b>	<b>61</b>
Nätresurs.....	64
<b>BILAGOR.....</b>	<b>65</b>
Bilaga 1.....	65
Bilaga 2.....	66



## **Inledning**

Inspirationen till ämnesvalet i vår studie fick vi första terminen av vår specialpedagogutbildning. Vår basgrupp skulle diskutera en artikel i en spanarverkstad. Artikelvalet föll på ”På blyga barns villkor” där Andersson (2013) refererar till Malin Gren Landell, barnpsykolog, som anser sig veta hur vuxna kan stödja och hjälpa de blyga barnen. Efter att ha läst artikeln och diskuterat den i basgruppen väcktes vårt intresse för de blyga barnen. Vi har båda arbetat i många år i förskola, förskoleklass och skola och aldrig riktigt uppmärksammat de blyga barnen. Barn som är blyga och inåtvända får sällan den hjälp och det stöd som barn med utagerande beteende får (Svirsky, Thulin & Öst, 2011). De som är tysta och inte hörs så mycket stör inte ordningen i skolan och det anses därför inte som att de är i svårigheter (Coplan & Arbeau, 2008).

I likhet med Tillfors (2012) anser vi, att som blivande specialpedagoger ser vi ett ansvar att lyfta detta viktiga ämne. Fastän pedagoger och specialpedagoger i dag är medvetna om att de behöver stötta, möta och synliggöra de blyga barnen, måste vi arbeta mer proaktivt för att förhindra den psykiska ohälsa som stadigt ökar hos de unga vuxna i vårt samhälle.

## **Bakgrund**

Alla elever som är i behov av särskilt stöd, ska få det oavsett vilken svårighet det handlar om (SFS, 2010:800). Trots det visar forskning på att de elever som beskrivs som tysta och tillbakadragna tenderar att få för lite stöd (Myndigheten för skolutveckling, 2005).

Enligt Skolverket (2011) ska skolans verksamhet präglas av omsorg om den enskildas välbefinnande och utveckling. Skolan skall också främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov.

I dagens samhälle värderas social kompetens och vassa armbågar högt. Blyghet kan i detta sammanhang nästintill ses som ett handikapp menar Van Zalk, i en intervju i Lärarnas nyheter (Engelbrektsen, 2010). Redan i förskolan förväntas det att lära barnen socialt samspel, vilket blir grunden för barnets utveckling och identitetskapande (Jonsdottir, 2007).

I skolan förväntas pedagogerna få eleverna att öppna sig mer på lektionerna, då föreställningen om att alla ska vara med och bidra med lika mycket sitter som gjuten i de flesta sociala sammanhang. För de blyga eleverna kan påtryckningarna bli stora, då deras betyg kan påverkas av hur aktiva de är under lektionerna. Trots goda intuitioner från lärarna

att pusha den blyga eleven till att prata, leder det oftast till att eleven känner sig utpekad och att hans eller hennes svaghet exponeras (Engelbrektsen, 2010).

Att vara blyg är ett ganska vanligt personlighetsdrag, där nästan 50 % av befolkningen i västvärlden uppfattar sig själva som blyga (Gren Landell, 2010). Utifrån Zimbardos (1990) studier upplever över 80 % av de tillfrågade att de någon gång känt sig blyga.

Blyghet behöver inte alltid vara ett hinder varken för barnet eller för omgivningen, men i vissa fall kan blygseln leda till att barnet undviker situationer och får svårt för att klara av vardagliga saker (Svirsky, Thulin & Öst, 2011).

Denna studie utgår från hur de pedagoger och specialpedagoger i den valda skolan beskriver de blyga barnen och hur de gemensamt kan ge de blyga barnen de anpassningar och stöd de är i behov av och har rätt till.

Skolverket (2011) slår fast att utbildningen inom skolväsendet ska främja alla elevers utveckling och lärande. Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet, vilja och lust att lära. Undervisningen ska också anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Det finns olika vägar att nå målet och undervisningen kan aldrig utformas lika för alla.

Utifrån ett specialpedagogiskt synsätt kan detta tolkas som att skolans arbete kring de blyga barnen, bör ses ur ett relationellt och ett sociokulturellt perspektiv och inte utifrån ett kategoriskt perspektiv.

Ett kategoriskt perspektiv, innebär att inte bara se till omgivningen utan till den enskilda individen. Svårigheterna är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna (Persson, 2013). Relationellt perspektiv tillsammans med ett sociokulturellt perspektiv innefattar att eleven ses utifrån sitt totala sammanhang och att orsakerna till att barnet är i svårigheter hittas i de sociala, språkliga och kulturella sammanhang som individen möter och är en del av (Ahlberg, 2009a; Rosenqvist, 2007). Vi kommer redogöra mer ingående kring de olika perspektiven under studiens teoridel.

Efter många års erfarenhet i förskola, förskoleklass och skola har vi mött blyga barn, som inte fått det stöd de varit i behov av. Frågorna kring varför det är så, är många. Tidigare forskning har pekat på att de blyga barnen blivit osynliga för lärarna, på grund av barnens ödmjuka natur (Arbeau, Coplan & Weeks, 2010). Rubin (1982) menar att vissa forskare dessutom argumenterat för att lärare kan ha uppmuntrat blyga beteenden eftersom de upprätthållit ordningen i klassrummet. Zimbardo och Radl (1999) argumenterar för att de blyga barnen blir osynliga i klassen, då pedagogen offerar mycket av sin tid åt de barn som syns och hörs mycket.

Tillfors (2012) menar att svår blyghet i barndomen kan leda till social ångest eller social fobi i de tidiga tonåren. Detta kan göra att dessa ungdomar undviker att bygga upp både nära vänskapsrelationer och romantiska relationer samt att de får stora problem i sina karriärer och/eller i sina studier. En anledning till att dessa unga inte får eller söker den hjälp de är i behov av kan vara att symtomen tolkas som "vanlig blyghet" av föräldrar och lärare. De förväntar sig att dessa problem ska försvinna av sig själv. Men Tillfors (2012) trycker på det motsatta, det vill säga att problemen mycket sällan försvinner av sig själv.

## Syfte

Utifrån egna erfarenheter och flera forskare (Arbeau m.fl., 2010; Rubin, 1982; Zimbardo & Radl, 1999) är det de blyga barnen som tenderar att få för lite stöd. Vi vill i denna studie skapa en ökad förståelse kring de blyga barnen samt försöka ta reda på varför de blyga barnen inte får de anpassningar och stöd de är i behov av och har rätt till. Syftet med studien är att på en skola lyfta fram pedagogers och specialpedagogers syn på de blyga barnen från förskoleklass upp till årskurs tre.

En diskussion kommer att föras kring vad blyghet innebär samt hur specialpedagogen kan stötta pedagogen i det dagliga arbetet, att förstå, möta och synliggöra det blyga barnet i de tidiga skolåren.

Målet med studien är att utifrån tidigare forskning, relevant litteratur och intervjuer få en ökad kunskap och förståelse om vilka specialpedagogiska verktyg som kan upplevas och förväntas stärka det blyga barnet i skolsammanhang.

## Preciserade frågeställningar

Våra huvudfrågeställningar är:

- Hur beskriver pedagogerna och specialpedagogerna det blyga barnet?
- Vilken roll har pedagogerna och specialpedagogerna i arbetet kring det blyga barnet?
- Vilka specialpedagogiska verktyg kan förväntas stärka det blyga barnet i skolsammanhang?

## Definition av centrala begrepp

I de flesta fall kommer vi att använda oss av begreppet barn, men det kan också förekomma begreppet elev. Under processens gång diskuterade vi detta flera gånger, om vi skulle använda oss av barn eller elev. Redan från början har vi själva sagt barn, men med tanke på att studien görs på en skola och det handlar om de tidiga skolåren så borde vi benämna individen som elev eftersom det även står elev i Lgr 11 (Skolverket, 2011). Men eftersom detta är vår studie så bestämde vi att vi ändå vill kalla dem för barn, då det i det här sammanhanget känns mest naturligt för oss.

På samma sätt resonerar vi kring begreppet lärare och pedagog. Pedagog är det begrepp vi kommer att använda oss av mest, av den anledningen att det finns många olika

yrkeskompetenser på en skola. Det kan dock förekomma att vi även skriver förskollärare och lärare, då vi vill förtydliga vilken yrkesgrupp vi talar om.

**Blyghet:** Det finns många begrepp som belyser fenomenet ”blyghet”. Inagerande beteende, introvert beteende, inåtvändhet, tysthet med flera (Lund, 2010). I denna studie kommer blyghet att användas, som ett övergripande begrepp. Blyghet är en temperamentsfull egenskap som kännetecknas av rädsla och oro inför nya sociala situationer (Socialstyrelsen, 2010; Rubin, Coplan & Bowker, 2009; Besic,<sup>1</sup> 2014). Graden av blyghet kan variera och ha olika inverkan på livet. Vissa barn kan vara blyga i de flesta sociala situationer och vissa i bara ett fåtal sociala situationer (Socialstyrelsen, 2010).

Blyga barn är inte en homogen grupp, utan individer med olika behov, tankar och upplevelser (Lund, 2010). Under nästa rubrik kommer blyghet diskuteras utifrån tidigare forskning.

**Särskilt stöd:** Särskilt stöd är insatser som oftast faller utanför ramarna för den vanliga undervisningen. Det är rektorn som beslutar om särskilt stöd och åtgärdsprogram (Skolverket 2014).

**Extra anpassningar:** Extra anpassningar ska göras om skolan sett över organisationen kring eleven och märker att det inte räcker. Dessa stödinsatser kan oftast ske inom ramarna för den vanliga undervisningen (Skolverket 2014).

---

<sup>1</sup> Vi vill göra läsaren uppmärksam på att Van Zalk och Besic är samma person. Numera heter forskaren Van Zalk.

## Tidigare forskning

### Blyghet

För att kunna skaffa sig en förståelse kring hur pedagoger och specialpedagoger ser på de blyga barnen utgår vi först och främst från frågan: Vad innebär det att ett barn är blygt? Begreppet blyghet kan tolkas på olika sätt beroende på vem du frågar. De flesta människor har en uppfattning om vad blyghet innebär samt hur en blyg person vanligtvis beter sig. Vissa människor lyfter att en blyg person tillbringar mycket tid för sig själv och har färre vänner och andra lyfter mer fysiska symtom, som att en blyg person är någon som lätt rodnar eller blir generad i olika sociala situationer (Besic, 2014).

När människor får frågan om de varit blyga någon gång under sin livstid svarar mer än 80 procent av befolkningen ja. Blyghet betyder också olika saker för olika människor (Zimbardo, 1990). Den semantiska betydelsen av ordet blyghet är alltså mycket varierande och kan enligt Besic (2014) därför försvåra förståelsen av den empiriska definitionen av begreppet. Hon menar att det en lekman menar med blyghet inte nödvändigtvis motsvarar den empiriska synen på blyghet. Dessutom definierar den psykologiska litteraturen blyghet på många olika sätt. Att ett barn är blygt och vad det innebär finns det alltså inte något enkelt eller entydigt svar på, då det inte finns någon exakt definition av begreppet blyghet (Carducci, 1999; Crozier, 2000).

Cheek och Watson (1989) lyfter i sin studie att blyghet kan definieras ha tre komponenter som uppstår i sociala situationer. En somatisk, en beteende, och en kognitiv. Den somatiska komponenten omfattar fysiologiska och affektiva-emotionella symtom, som rodnad, darrningar och upprördhet. Beteende komponenten omfattar tysthet, icke verbala beteenden och undvikande av sociala interaktioner. Den kognitiva komponenten innebär negativa tankar kring sin självbild samt rädsla för att bli avvisad. Författarna drog slutsatsen att individer är blyga om de har problem när det gäller åtminstone en av komponenterna.

Det finns som nämnts många olika definitioner av blyghet, men de viktigaste inslagen och det som oftast lyfts är rädslan för nya sociala situationer samt en önskan om ett socialt godkännande (Besic, 2014; Socialstyrelsen, 2010). Vi kommer att förhålla oss till det sistnämnda i denna studie.

## **Särskilt stöd, extra anpassningar samt specialpedagogiska verktyg**

Skolverket har ändrat i de allmänna råden eftersom bestämmelserna om stödinsatser har ändrats. De nya reglerna började gälla från och med den 1 juli 2014.

Skolor ska ta hänsyn till elevers olika behov och uppväga skillnaderna i deras förutsättningar att nå kunskapskraven. Alla elever ska få ledning och stimulans. Vissa elever behöver extra anpassningar. En del behöver dessutom särskilt stöd (Skolverket, 2014).

Innan en elev får stöd måste skolan först se över sina pedagogiska metoder och hur de fördelar befintliga resurser. Man måste också titta på hur den aktuella elevgruppen fungerar (Skolverket, 2014).

Med tidiga stödinsatser ges alla elever förutsättningar att nå målen. Extra anpassningar ska göras om skolan har sett över kontexten kring eleven och de märker att detta inte räcker. Dessa anpassningar sker oftast inom ramen för den vanliga undervisningen (Skolverket, 2014). Skulle det däremot inte räcka med anpassningarna för att eleven ska nå målen så ska behov av särskilt stöd utredas. Särskilt stöd är insatser som oftast faller utanför ramarna i den vanliga undervisningen (Skolverket, 2014). Det är skillnad på särskilt stöd och stöd i form av extra anpassningar. Det är omfattningen eller varaktigheten på insatsen, eller både och som skiljer dem åt.

Handledning till pedagoger av specialpedagog är ett viktigt specialpedagogiskt verktyg (Skolverket, 2014). Juul och Jensen (2003) pekar på att syftet med handledning är att höja deltagarnas yrkeskompetens och öka självkänslan i yrket. Specialpedagogen har en viktig roll i detta samarbete med övriga pedagoger. I SFS 2007:638 står det att:

Specialpedagogen ska visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer.

Van Zalk (2014-10-27) anser att de blyga barnen i dagens skola mår dåligt helt i onödan. Hon tycker också att det fokuseras för mycket på den negativa sidan av blygheten. I skolan ses blyghet som ett problem där pedagogerna vill få de blyga barnen att ta för sig lite mer och göra dem mer synliga. Pedagogerna gör detta förmodligen i all välmening men för det blyga barnet kan detta bli en obehaglig upplevelse.

Lund (2010) pekar på att syftet med att synliggöra barnet är att det ska bli tydligare för barnet själv, pedagogen och kamraterna. Författaren betonar att se och bli sedd, handlar om att se hela barnet och att se bakom det blyga beteendet.

Nilholm (2012) menar att dynamiken i förståelsen av svårigheter i skolan ligger i det som anses vara problematiskt. Det är därför avgörande för hur barnet i svårigheter identifieras. Vidare menar Nilholm (2012) hur vi ser på orsakerna till barnets svårigheter i skolan beror på hur vi uppfattar skolan, vilken roll skolan spelar i samhället och hur man ser på barnens rättigheter och skyldigheter.

## **Historik**

Att skriva en uppsats om specialpedagogik kring de blyga barnen var inte så enkelt som vi först trodde. Trots våra bästa ansträngningar att finna studier som belyser vårt ämne har det upplevts som svårt, då forskning kring specialpedagogik och blyga barn saknas. Att ha i beaktande är, att en del relevanta artiklar kan undgått vår uppmärksamhet.

Rudasill och Kalutskaya (2014) lyfter svårigheterna med att mäta blyghet i barndomen. De menar att forskning oftast utgår från föräldrars eller lärares mått, som bygger på externa beteenden snarare än interna tankeprocesser och motiv. Dock är detta ett område som behöver utvecklas och beforskas och som det idag saknas forskning kring (Rudasill & Kalutskaya, 2014).

Blyghet anses också vara svår att observera eller upptäcka. Briggs (1988), menar att barn kan spela ensamma av olika anledningar. Han lyfter låg sällskaplighet eller en förkärlek för ensamhet som ett skäl. Ett annat är inåtvändhet eller en inre kognitiv inriktning samt det tredje skälet, som han benämner blyghet eller strategiundvikande konflikt. Vi tolkar Briggs (1988) antagande som ett exempel på behov av metodologisk hermeneutisk forskning. Vilket innebär att forskaren behöver finna logiska förklaringar till barnets handlingar för att förstå hur de kan vara meningsfulla. Good-reason-assay innebär att handlingen dessutom är rationell utifrån barnets egna perspektiv. Forskarens uppgift blir att bli så samstämmig med barnets egna förklaringar som möjligt (Allwood & Erikson, 2010).

Enligt Coplan och Arbeau (2008) har forskning kring blyghet i barndomen under de senaste åren utvecklats, men forskning inom tidiga insatser och förebyggande arbete är fortfarande i ett tidigt stadium. Nedan lyfter vi den forskning som vi upplever relevant och som kan bidra med kunskaper kring vårt ämne.



## Lärare - barn relationer

Historiskt sett har större uppmärksamhet ägnats åt aggressiva, ouppmärksamma och mycket aktiva barn i skolan. Dessa barns beteende innebär oftast stora utmaningar för pedagogen och kan dessutom orsaka problem i klassen, som mobbning och ofredande av kamraterna. De blyga barnen är oftast tysta och stör sällan ordningen och lockar sällan uppmärksamhet till sig (Coplan & Arbeau, 2008). Då dessa barn oftast blir osynliga i klassrummet är det angeläget att lärarna blir mer lyhörda och skapar en större förståelse kring de blyga barnen.

Enligt Socialstyrelsen (2010) ska barn alltid mötas med respekt, så att de känner sig accepterade som de är. Barnen ska samtidigt få hjälp med att hantera den rädsla, blyghet och oro som kan hindra dem från att använda sin personlighet och sina resurser.

Det är viktigt att fortsätta öka medvetenheten hos pedagogerna, när det gäller de utmaningar som blyga barn möter i skolan. Pedagogerna behöver skapa kunskaper kring vilka situationer som kan vara krävande och stressiga för blyga barn. Ökad förståelse för detta fenomen kommer att förbättra förmågan hos pedagogerna att hjälpa de blyga barnen i skolan (Coplan & Arbeau, 2008; Rudasill & Kalutskaya, 2014). Coplan och Arbeau (2008) poängterar att denna förståelse kan leda till att de blyga barnen får en tryggare och bättre skolvistelse. Det är också angeläget att hitta metoder i undervisningen så att de krävande och stressande situationerna minskar. Beröm från läraren kan vara till stor hjälp för att mildra de negativa utfallen hos de blyga barnen. Det är också viktigt att skolan skapar mer stödjande miljöer, som kan lindra riskerna kring blyghet.

Akseer, Bosacki, Rose-Krasnor och Coplan (2014) lyfter i sin studie att blyga barn kan ha svårt för att bilda positiva lärar- barn relationer. Därför spelar lärarens uppfattningar kring dessa barns pedagogiska erfarenheter, som studieresultat och sociala aktivitet en betydande roll. De lyfter vikten av goda undervisningsstrategier för att skapa en positiv och psykologiskt bekväm klassrumsmiljö med hjälp av inkluderande och inbjudande klassrumsmetoder som syftar till att hjälpa de blyga barnen att utveckla kompetens och förtroende.

Arbeau, Coplan och Weeks (2010) menar att relationen med läraren i den tidiga barndomen spelar en avgörande roll för barns sociala, emotionella och akademiska utveckling samt att en nära relation med en lärare ger barnen en trygg bas för att utforska skolmiljön, vilket även kan leda till ökade möjligheter till social interaktion och nära relationer med klasskompisarna.

Även om det är viktigt för pedagoger att bygga upp positiva relationer med blyga barn, får det inte vara den enda form av social interaktion barnen upplever (Akseer, m.fl., 2014).

Arbeau m.fl. (2010) menar att barn som är alltför beroende av sina lärare kan gå miste om möjligheterna att interagera med sina klasskamrater. Det finns också en risk att barn som är alltför beroende av pedagogen kommer att ses som annorlunda eller ses som lärarens favorit, vilket ytterligare kan fjärma blyga barn från sina klasskamrater. En konfliktfylld relation med läraren leder också till försämrade resultat. Övriga elever ser spänningar mellan läraren och eleven vilket leder till ännu större utslagning. Vissa forskare menar det motsatta, att en nära relation med läraren kan ses som en trygg bas för barnet och den pågående utvecklingen. Denna trygghet kan leda till ökade möjligheter till social interaktion och fler kamrater (Baker, 2006; Hamre & Pianta, 2001). Att bygga en positiv relation kan hjälpa eleverna att bli mer aktiva i klassrummet och bidra till ett mindre utanförskap (Arbeau m.fl., 2010; Akseer m.fl., 2014).

Pedagogernas uppfattningar om blyghet är ett viktigt område att utforska. Det är inte bara att förstå det blyga beteendet, utan också att kunna identifiera de metoder pedagogerna använder för att stödja dessa barn. För att stärka kopplingen mellan teori och praktik och eliminera de skadliga effekterna av blyghet, bör större uppmärksamhet ägnas till forskning i området (Akseer m.fl., 2014).

## **Pedagogiska verktyg**

Tidigare forskning tyder trots allt på att de lärare som tillbringar mycket tid med de blyga barnen har större möjlighet att främja mer sociala interaktioner (Arbeau m.fl., 2010). Evans och Bienert (1992) menar att lärarna bör undvika att ställa allt för många allmänna frågor till de blyga barnen, bättre är att ställa frågor, som kräver mer personliga svar. Att ställa frågor kring elevens personliga liv, när inte alla andra kamrater hör på kan också upplevas som mer bekvämt för det blyga barnet.

Det är viktigt för pedagogen att känna igen tecken på sociala och känslomässiga utmaningar hos de blyga barnen. Deras tolkningar bör också vara adekvata och relevanta och utgå från barnets egna utvärderingar kring sin blyghet. De blyga barn som noggrant kartläggs har större möjlighet att få det värdefulla akademiska och sociala stöd, som han eller hon är i behov av (Akseer m.fl., 2014).

Viss forskning kring föräldrarnas delaktighet har vi tagit del av, men vi kommer inte lyfta detta samarbete nämnvärt i denna studie, då vi lägger fokus på skolsituationen. Däremot är det angeläget att vara medveten om att pedagoger och föräldrar har olika perspektiv som de tillämpar när de identifierar och klassificerar blyghet (Rudasill & Kalutskaya, 2014).

Föräldrarna ser sina barn i olika sammanhang, vilket möjliggör bedömning av barnets beteende i olika situationer. Pedagogerna ser flera barn i klassrummet, vilket möjliggör bedömning av barnets beteende i jämförelse med andra barn. Rudasill och Kalutskaya (2014) menar vidare att föräldrarnas och lärarnas bedömningar av barnens blyga beteende sannolikt har systematiska fel, då de speglar samhällets förväntningar och värderingar. Lärarna uppfattar ofta de blyga barnen som mindre akademiskt kompetenta, jämfört med de icke blyga barnen, bland annat på grund av deras bristande delaktighet.

Förebyggande insatser kring de blyga barnen, måste inbegripa förtroendefulla relationer mellan barn, lärare och föräldrar, så att det blyga beteendet inte blir några problem längre fram (Akseer m.fl., 2014). Framtida forskning bör undersöka samarbetet mellan lärare och föräldrar. Forskarna bör titta på hur det arbetet kan se ut, för att öka barnens sociala kommunikation och känslomässiga kompetens i hemmet och i klassrummet (Akseer m.fl., 2014).

## **Specialpedagogik**

Enligt Persson (2013) har det under 1990-talet och början av 2000-talet skett en genomgripande och snabb utveckling när det gäller forskning inom specialpedagogiken. Detta gäller såväl nationellt som internationellt. Utvecklingen som skett är att forskarna nu skiljer på forskning inom specialpedagogik och annan forskning inom närliggande områden. Nilholm (2006) beskriver att specialpedagogisk forskning dominerades länge av ett synsätt där forskarna utifrån ett medicinskt och psykologiskt synsätt såg att problemen i skolan oftast berodde på individens brister. Persson (2013) menar för att specialpedagogiken ska utvecklas har det blivit mer nödvändigt att förstå att kunskap som är direkt knuten till individen inte räcker som underlag för förståelse och utveckling av specialpedagogisk kompetens och dess verksamhet.

Den specialpedagogiska forskningen har kritiskt börjat granska miljöbetingelser där specialpedagogiska behov kan uppstå (Persson, 2013). Den individfokuserade forskningen, som Nilholm (2006) kallar det kompensatoriska perspektivet, finns fortfarande men den miljörelaterade forskningen, det kritiska perspektivet enligt Nilholm (2006), tar nu större plats. Denna förändring beror på att synsättet har förändrats. Idag är strävan att alla elever ska vara inkluderade och att pedagogerna försöker hitta lösningar i elevens kontext för att det ska fungera, istället för att hitta lösningar hos eleven. Det är skolans uppgift att se över kontexten kring barnet så att pedagogerna kan möta barnet i den miljö som han eller hon befinner sig i.

Nilholm (2006) anser att det inte finns något neutralt perspektiv på specialpedagogik, utan det beror på hur forskarna väljer att uttrycka sig och hur de pratar om de företeelser som ska beskrivas. Nilholm (2005) menar att det kan läggas till ett tredje perspektiv som han kallar dilemmaperspektivet. Han menar att skolproblem uppstår i olika sociokulturella sammanhang där olika personer pratar om hur olikheter ska hanteras och benämnas.

Specialpedagogiken har ofta fått kritik för att vara teorilös (Persson, 2013). Kritikerna menar att specialpedagogiken tar verksamheten till när den andra pedagogiken inte räcker till. Ahlberg (2009b) beskriver också forskningen inom specialpedagogiken som teorilös. Istället för att utgå från en teori brukar forskningen kartlägga och beskriva specialpedagogiken utifrån olika perspektiv. Vidare framställer den Specialpedagogiska myndigheten (2014-12-01) att det specialpedagogiska vetenskapliga arbetet innehåller många olika teorier, perspektiv, verksamheter och målgrupper. Den specialpedagogiska forskningen är ett mångvetenskapligt område och att det bedrivs forskning inom olika ämnen och discipliner. Fokus för den specialpedagogiska forskningen är relationer mellan individen och miljön.

### **Vad innebär specialpedagogik?**

Specialpedagogik handlar om undervisning och socialisation av barn och elever i behov av särskilt stöd och/eller med funktionshinder. Specialpedagogiken i förskola och skola kan sägas ha två huvudsakliga funktioner: åtgärdande respektive förebyggande. Specialpedagogiska åtgärder sätts in när den vanliga undervisningen inte bedöms räcka till (Skolverket, 2014-12-02).

Skolverket (2014-12-02) belyser att det är en omtvistad fråga i vilken omfattning specialpedagogiken handlar om att hitta lösningar inom organisationen för barnen eller om specialpedagogiken handlar om att erbjuda en speciell pedagogik.

Björck-Åkesson och Nilholm (2007) åsyftar att specialpedagogik är ett kunskapsområde som utöver den "vanliga" pedagogiken skaffar sig kunskaper från andra områden som till exempel psykologi, sociologi, medicin och även på senare tid teknik. Författarna menar vidare att frågeställningarna inom specialpedagogiken handlar om hur ett gott lärande ska få de bästa förutsättningarna. Specialpedagogiken behöver se över förhållanden som inverkar på utveckling, lärande och delaktighet. Samspelet mellan miljö och individens förutsättningar är det viktigaste att ta hänsyn till.

## **Teoretisk förankring**

Orsakerna till att vissa barn visar ett blygt beteende kan det finnas olika teorier kring. Enligt Ogden (2001) kan utvecklingen av det blyga beteendet delas in i biologiska, psykologiska och sociologiska teorier. Den forskning vi tagit del av utgår till stor del från de sociologiska förklaringsmodellerna (Lund, 2010). Arbeau m.fl. (2010) lyfter bland annat olika uppfostringsstilar, som kan lindra eller förvärra den socioemotionella anpassningen, så som överbeskyddande föräldrar eller varma och förstående föräldrar. Coplan och Arbeau (2008) lyfter riskfaktorer i skolmiljön som kan förvärra de blyga barnens känslor av social rädsla och självmedvetenhet. Flera forskare (Rudasill & Kalutskaya, 2014; Coplan & Arbeau, 2008) menar att lärarna måste bli mer medvetna om vilka situationer som kan vara krävande och stressiga för blyga barn. Både pedagoger och föräldrar bör hjälpa till att skapa mer stödjande miljöer som kan eliminera riskerna med blyghet i de tidiga skolåren.

## **Sociokulturellt perspektiv**

Ett av de perspektiv vi grundar vår studie på är det sociokulturella, vars upphovsman hette Lev S. Vygotskij. Han menade att skolan bör vara en handlingens skola, där läraren blir en god pedagog genom att han eller hon skaffar sig psykologisk kunskap om den sociala miljön. Genom denna kunskap kan pedagogen handleda eleven. Det är enligt Vygotskij, i den sociala miljön som eleven utvecklar sina handlingar (Vygotskij, 2005). Vi anser att detta perspektiv genomsyrar skolans värdegrund och uppdrag. I Lgr 11 (Skolverket, 2011) står det bland annat att en av skolans viktigaste uppgifter är att eleverna ska få möjlighet att utveckla sin förmåga att arbeta både självständigt och tillsammans med andra.

Skolan ska också sträva efter att vara en levande social gemenskap, som ger trygghet och lust att lära. I läroplanen för svenska står det att:

Språket är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts (Skolverket, 2011, s 222).

Den sociokulturella teorin bygger på socialt samspel mellan elev och pedagog, mellan elev och elev samt mellan pedagog och pedagog. Teorin bygger också på kommunikation och språkanvändning. Vygotskij (2005) menar att tänkandet och språket är nära förknippade med

varandra och att sambandet mellan dessa skapas under barnets utveckling. Vygotskij poängterar också att utan social kommunikation sker ingen utveckling av vare sig språket eller tänkandet. Det är genom kommunikation som eleven blir delaktig i kunskaper och färdigheter. Enligt Vygotskij är det med hjälp av dialog som läraren kan gå in i barnets medvetande och därigenom göra deras medvetande rikare.

Brophy (1996) menade att det sociokulturella perspektivet är framförallt användbart i arbetet med de blyga och tillbakadragna barnen, då det kring dessa barn är mycket angeläget att pedagogen skapar ett socialt samspel i klassrummet.

Det sociokulturella perspektivet innebär att alla människor lär sig hela tiden i alla sociala sammanhang (Ahlberg, 2009a). Enligt Ahlberg (2009a) innebär Vygotskijs samarbetsform för lärande, att det måste finnas ett pedagogiskt möte mellan lärare och elev, men även ett möte mellan elev och elev. Det är i denna sociala situation som aktivitet och kreativitet skapas.

Lärarens roll är att skapa en social miljö där lärande bygger på interaktion mellan människor och där eleverna kan utveckla sin förmåga till samspel. Det krävs alltså en aktiv lärare, en aktiv miljö samt en aktiv elev. Då en elev är blyg, kan det ses som problematiskt att vara aktiv, därför bör läraren utgå från barnets initiativ i vägledningen, så att eleven så småningom kan behärska situationen på egen hand (Ahlberg 2009a). Säljö (2000) beskriver detta stöd som en kommunikativ stötta, vilket innebär att läraren ger struktur åt problemet och skapar förutsättningar för lärande.

Vygotskij utvecklade teorin om den närmaste utvecklingszonen, vilken har blivit hans mest fruktbara. Denna teori utvecklades under en föreläsning om förhållandet mellan skolundervisning och utveckling (Lindqvist, 1999). Den närmaste utvecklingszonen innebär förhållandet mellan den faktiska utvecklingsnivån och den potentiella. Den faktiska utvecklingsnivån är det barnet kan på egen hand. Den potentiella utvecklingsnivån eller barnets närmaste utvecklingszon är det barnet genom lärarens handledning kan idag och som barnet kan göra på egen hand i morgon. I skolan bygger språkinläring och inläringen i väldigt stor utsträckning på imitation. Barnet lär sig inte sådant det redan kan göra på egen hand utan sådant som det ännu inte kan, men som de har möjlighet att lära sig med hjälp av läraren (Vygotskij, 2005).

Enligt Bjärvall (2014) innebär Vygotskijs begrepp närmaste utvecklingszon, de kunskapsområden en elev lotsas in i genom ett nära samspel med en pådrivande lärare eller en annan kunnig i barnets närhet. Vygotskij (2005) menar att det är genom uppfostran och undervisning som utveckling skapas, inte tvärtom. I detta hänseende menar Bjärvall (2014); Lindqvist (1999) att Vygotskij ifrågasatte Piagets perspektiv, att mognad och utveckling

skulle styra undervisningen. Bråten (1998) menar att om pedagogen ska kunna stötta det blyga barnets utveckling krävs det att pedagogen har en förståelse om hur barnet fungerar samt vilka sociala miljöer som främjar.

## **Teoribygge, sociokulturella och relationella teorier.**

Då det är svårt att hitta orsaker till varför barn uppvisar ett visst beteende är det viktigt att kunna se situationen ur olika perspektiv. För att täcka hela området behövs olika teorier sättas samman i ett teoribygge (Eliasson, 2006).

Sociokulturell teori och relationell teori är de teorier vi anser att den tidigare forskning vi tagit del av, framförallt utgår från. Vi kommer också i denna studie bygga vårt arbete kring de sociokulturella och relationella teorierna, då vi upplever att dessa teorier går att kombineras och att de dessutom är relevanta i det specialpedagogiska arbetet.

Persson (2013) menar att den specialpedagogiska verksamheten bör ses ur ett relationellt perspektiv, där verksamheten ser till hur barnets förutsättningar ändras beroende på hur omgivningen är utformad. Det är angeläget att inte enbart se till det enskilda barnet, utan även barnet i samspel och interaktion med andra. Svårigheterna uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt- och utbildningsmiljö.

Aspelin (2013) menar att det relationella perspektivet innefattar sättet att förstå specialpedagogiska fenomen utifrån pedagogiska relationer, som innebär samvaro samt pedagogiska processer, som innebär samverkan. Aspelin menar också att dessa pedagogiska relationer och processer samverkar i olika nivåer av pedagogiska kontexter. De pedagogiska problemen utifrån en relationell ansats ses med andra ord som situationsbundna och inte individbundna (Björck-Åkesson & Nilhom, 2007; Aspelin, 2013).

Det relationella perspektivet, förankrat i det sociokulturella perspektivet, innefattar att eleven ses utifrån sitt totala sammanhang. Orsakerna till barnets uppkomna svårigheter försöker man finna i de sociala, språkliga och kulturella sammanhang som individen möter och är en del av. För att ett elev ska kunna vara aktivt deltagande och utvecklas både kunskapsmässigt och socialt, krävs ett relationellt synsätt (Ahlberg, 2009a; Rosenqvist, 2007).

## **Kategoriskt och relationellt perspektiv**

I början av 1990-talet stod det i skollagens portalparagraf (SFS, 1985: 1100) ”I utbildningen skall hänsyn tas till elever med särskilda behov”. År 2000 ändrades paragrafen till ”... elever i behov av särskilt stöd” (Persson 2001, s. 17f). Denna förändring av styrdokumentet innebär

att i stället för att lägga problematiken på den enskilda eleven är det skolans ansvar att möta elevens svårigheter med pedagogiska, organisatoriska eller miljörelaterade åtgärder så att svårigheterna reduceras (Persson, 2001). I Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU 1999:63) poängteras den nyare synen på specialpedagogik genom följande citat:

En logisk konsekvens av såväl forskningsresultat som uppföljningar och utvärderingar inom området ”elever i behov av särskilt stöd” är att det inte längre finns behov av en organisation vid sidan av den reguljära undervisningen. Skolan förväntas idag vara till för alla. Specialundervisning är en organisationsform och säger inget om kvaliteten i insatserna (SOU 1 999:63, s.191).

Detta paradigmskifte att flytta fokus från den enskilda eleven till hela undervisningssituationen, tolkar vi som ett tecken på att skolan måste ändra syn på barn i behov av särskilt stöd, från ett rent kategoriskt perspektiv, som står för elever *med* svårigheter till ett mer relationellt perspektiv, som står för elever *i* svårigheter.

Specialpedagogik delas ofta in i kategoriska eller relationella perspektiv. Specialpedagogikens tradition återfinns, som nämnts inom det kategoriska perspektivet. I detta perspektiv tillskrivs svårigheterna den enskilda eleven och traditionellt sett har dessa svårigheter benämnts och bestämts med hjälp av diagnoser enligt en medicinsk-psykologisk modell (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Nilholm, 2006; Rosenqvist, 2013).

Enligt Haug (1998) är det lättare att identifiera orsakerna till problemen som biologiska än som sociologiska. På detta sätt har både föräldrar, skola och politiker fritagits ansvaret kring svårigheterna.

Om en verksamhet väljer att se på specialpedagogik ur ett relationellt perspektiv är det, enligt Emanuelsson m.fl. (2001) angeläget att se vad som sker i förhållandet och interaktionen mellan olika aktörer. Där är det inte den enskilda individens uppträdande eller beteende som ska stå i fokus, utan svårigheterna bör betraktas ur ett socialt och miljörelaterat perspektiv.

Enligt Björck-Åkesson och Nilholm (2007) utgår det relationella perspektivet från funktionalismen och har ett normativt närmande till specialpedagogiken. Perspektivet innebär att se barnet i sin totala situation. Rosenqvist (2007) menar att strävan efter att identifiera orsakerna till svårigheterna genom att titta på undervisningens upplägg och organisation som bakomliggande faktorer, inte på det enskilda barnet.



## Metod

Syftet med vår studie är att på en skola lyfta fram pedagogers och specialpedagogers syn på de blyga barnen från förskoleklass upp till årskurs tre.

Utifrån en hermeneutisk tolkande ansats har metodvalet fallit på den kvalitativa metoden där empirin består av intervjuer i fokusgrupper. Trost (2010) menar att den kvalitativa intervjumetoden är en lämplig metod när forskaren vill förstå hur den intervjuade tänker och känner samt att forskaren tar tillvara den intervjuades erfarenheter. I den kvalitativa forskningsintervjun skapas kunskap socialt i ett samspel mellan intervjuaren och intervjupersonerna (Kvale & Brinkmann, 2009).

Vi valde att göra våra kvalitativa intervjuer i fokusgrupper eftersom vi ville att informanterna skulle diskutera och utbyta erfarenheter och tankar kring de blyga barnen. Genom att intervjua på detta sätt ansåg vi att möjligheten till att komma åt vårt syfte skulle vara god.

Då vår studie utgår från en hermeneutisk tolkande ansats kommer vi förtydliga innebörden av ansatsen nedan. Därefter följer en genomgång av hur material har samlats in till studien. Ett resonemang kommer att föras kring vårt val av metod och dess tillförlitlighet samt de etiska övervägande som har gjorts.

## Hermeneutik

Hermeneutik är ett tolkningsperspektiv som bygger på förståelse och tolkning (Bryman, 2008). Hermeneutik är en term som kommer från teologin och som så småningom infördes i samhällsvetenskapen, där hermeneutiken rör teori och metod i samband med tolkning av människors handlingar (Von Wright, 1971).

Den vetenskapsteoretiska ansats vi väljer att utgå från vid analysen av vår kvalitativa datainsamling är hermeneutisk. Det centrala inom hermeneutiken är att forskaren som analyserar det nedskrivna resultatet ska försöka få fram textens mening utifrån det perspektiv och den kontext informanten utgår från (Bryman, 2008).

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är hermeneutiken dubbelt relevant för forskningsintervjun, då det först förs ett samtal om olika människors livsvärldar, där den muntliga diskursen görs om till en text som ska tolkas. Därefter ska processen kring de tolkade intervjuerna kartläggas, vilket innebär att en ny dialog skapas kring texten.

Den hermeneutiska cirkeln innebär en växling mellan del och helhet. I analysarbetet av de kvalitativa intervjuerna innebär den hermeneutiska cirkeln att djupare förståelse skapas av meningen.

Vår studie utgår framförallt från att hitta förståelse kring de blyga barnen i skolsammanhang samt att få en förståelse kring den kontext barnet befinner sig i. Denna förståelse försöker vi skapa genom att tolka pedagogernas och specialpedagogernas svar och diskussioner som framkommer under intervjutillfällena.

Vi upplever att mycket av den tidigare forskning vi tagit del av utgår från hermeneutiken. I likhet med Fejes och Thornberg (2009) saknar vi dock de blyga barnens egna ord kring sin situation.

Vi anser att hermeneutiken, tolkningsläran, blir till stöd för att förstå det specialpedagogiska perspektiv som vi vill studera. Till skillnad från positivismen är det i hermeneutiken angeläget att kunna förstå och sätta sig in i hur en annan människa tänker och känner. Vi kan se in i oss själva (introspektion) och på så sätt också förstå andra människors känslor och upplevelser (empati) (Thurén, 2007).

Von Wright (1971) menar att i den positivistiska synen ligger fokus på att få förklaringar på det mänskliga beteendet och i den hermeneutiska synen ligger fokus på att få förståelse av människors beteende.

Det finns dock vissa fallgropar inom hermeneutiken och projektion är en sådan, vilket innebär att en människa tillskriver andra sina egna egenskaper. Det kan innebära att man tror att andra människor upplever världen på samma sätt som man själv gör (Thurén, 2007). Detta är en viktig aspekt att lyfta tillsammans med pedagogerna och något som bör diskuteras regelbundet då alla människor är unika och har olika bakgrund och erfarenheter.

Barnen kommer inte som blanka blad till skolans värld, därför anser vi att det är viktigt att möta barnet utifrån den värld och kontext han eller hon kommer i från och befinner sig i. Pedagogernas och specialpedagogernas uppgift utifrån en hermeneutisk ansats innebär enligt vår mening att de måste hitta bra verktyg för att bättre förstå och tolka det enskilda barnet.

## **Metodval**

I studien används data från intervjuer i tre olika fokusgrupper. Urvalet av informanter i fokusgrupperna redovisas under punkten urval. Att använda sig av fokusgrupp är en kvalitativ forskningsmetod. Wibeck (2014) beskriver att använda sig av fokusgrupper är en forskningsteknik där forskaren samlar in data genom att en grupp får diskutera kring ett ämne

som forskaren har bestämt. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är målet med en fokusgrupp att finna olika uppfattningar i en fråga. Vår tanke är att dessa uppfattningar om de blyga barnen ska leda till att skapa en förståelse för hur pedagogerna och specialpedagogerna tänker kring dessa barn.

Inspirationen till att göra fokusgruppintervjuer fick vi från Kvale och Brinkmann (2009) där de beskriver intervjuer i fokusgrupp. Kvale och Brinkmann (2009) menar att en fokusgrupp handlar om en form av gruppintervju. Deltagarna är flera, frågorna som ställs handlar om ett relativt begränsat ämnesområde, samt att det är samspelet i gruppen som intervjuaren ska ha fokus på. Det som skiljer våra intervjuer åt från en fokusgruppintervju som Kvale och Brinkmann (2009) beskriver det är att vi inte fokuserade på samspelet mellan informanterna. Intresset och fokus låg mer i vad som sades än på kroppsspråk, miner och blickar.

Wibeck (2010) beskriver att fokusgruppintervjuer går ut på att samla en grupp människor som får diskutera ett givet ämne med varandra under en begränsad tid. Vidare framställer Wibeck (2010) att gruppen leds av en samtalsledare som sätter igång diskussionerna och även för diskussionen vidare om det behövs.

Frågorna ställs till hela gruppen och ska uppmuntra till att det blir en diskussion kring ämnet. Bryman (2008) menar att intervjuaren får en möjlighet att skapa en förståelse över varför människor tycker som de gör genom att intervjua i en fokusgrupp. Nackdelen med att intervjua i fokusgrupp menar Trost (2010) är att det kan bli ett visst gruppträck, att deltagarna påverkar varandra och att det blir synpunkter från majoriteten som kommer fram. Vi bedömer att fokusgruppintervjuer passar bra till vårt valda ämne eftersom det inte är känsliga åsikter vi vill komma åt. Pedagogerna behöver inte utlämna sig själva. Vi är intresserade av deltagarnas erfarenheter kring de blyga barnen och vi vill komma fram till olika idéer om hur pedagogerna kan jobba med de blyga barnen.

Intervjuaren observerar och styr samtalet så att gruppen håller fokus på det som ska diskuteras (Trost, 2010). Vi ser likheter med att intervjua en fokusgrupp med att handleda professionella samtal. Det är viktigt att lyssna på vad som sägs, se till att alla kommer till tals och att allas åsikter är lika värda.

Trost (2010) menar att det största problemet med att göra fokusgruppintervjuer är för den som intervjuar. Han menar att intervjuaren ska styra gruppen och se till så att alla kommer till tals. Vid närmare eftertanke när intervjuerna ska transkriberas är det ett jobbigare moment än om intervjun hade gjorts enskilt. Det kan hända att deltagarna har pratat i mun på varandra eller om det blir en intensiv diskussion, då blir det svårt att urskilja vem som sagt vad. Därför

bör intervjuaren innan intervjun startar sätta upp regler för hur informanterna till exempel begär ordet och inte avbryter när någon annan pratar. Här fann vi ytterligare en likhet med att handleda i professionella samtal. Det är viktigt att vara tydlig och sätta upp regler innan samtalet startar för det är alltid mycket svårare att styra upp det när intervjun väl är igång. Intervjuaren var noggrann med att informera informanterna om att det var angeläget att de inte pratade i mun på varandra och att de skulle hålla sig till ämnet. Intervjuaren berättade också att när den första frågan ställdes ville hon gärna att alla svarade och berättade om hur de vill beskriva det blyga barnet.

För att säkerställa att våra intervjufrågor skulle fungera gjorde vi en pilotstudie med vår handledare som vi testade våra huvudfrågor på. Bryman (2008) menar om intervjuaren utgår ifrån ett frågeschema i sin pilotstudie som han eller hon ska använda sig av i sin undersökning, kan detta ge intervjuaren en säkerhet senare i hur de ska gå tillväga. Eftersom vi gjorde våra intervjuer i fokusgrupper där deltagarna fick diskutera relativt fritt kunde vi inte påverka ordningsföljden av våra frågor alla gånger. Men vår handledare ansåg att frågornas relevans och öppenhet borde fungera så att vi skulle få svar på det vi ville undersöka.

## **Urvalsgrupp**

Vi började med att ringa rektorn på vald skola för att få medgivande att komma till skolan och genomföra våra intervjuer. Därefter ringde vi lagledarna för de olika arbetslagen för att höra om de trodde att det fanns tid för pedagogerna att medverka i vår intervjustudie. När vi fått positiva besked på att det kunde finnas tid till att genomföra våra intervjuer tog vi kontakt med pedagogerna via mail där vi bestämde tid och bifogade vårt missivbrev (bilaga 1).

I inledningen av vårt examensarbete bestämde vi oss för att intervjua i fokusgrupper. Enligt Trost (2010) är det önskvärt att det finns en variation mellan grupperna men inom gruppen bör det vara en så liten variation som möjligt. Därför valde vi att dela in informanterna i grupper utifrån vilken åldersgrupp de arbetar med. Vi ville ta reda på vilket synsätt pedagogerna har på de blyga barnen beroende på vilken yrkeskompetens de har och vilken åldersgrupp de arbetar med.

Informanterna i fokusgrupperna är förskollärare och lärare i förskoleklass upp till tredje klass samt specialpedagoger. Vår mening var att alla klasslärare F-3 och alla specialpedagoger skulle medverka i våra intervjuer. Vi hade då totalt fått information, tankar och erfarenheter från 12 informanter, men på grund av olika omständigheter blev det 9 informanter istället.

Skolan vi har valt att göra våra intervjuer på är en två parallellig F-9 skola på en ort i södra delen av Skåne. På grund av konfidentialiteten vill vi inte närmre beskriva vilken skola vi har valt att göra våra intervjuer. Vår bedömning är att det inte påverkar resultatet av studien.

## **Metod för datainsamling**

Intervjuerna gjordes i respektive arbetslag. En grupp med pedagoger från förskoleklassen, en grupp med klasslärare årskurs 1-3 och en liten grupp med specialpedagoger.

Våra intervjuer var halvstrukturerade som Trost (2010) definierar det. Frågorna handlade om ett område och det fanns inga svarsalternativ. Intervjufrågorna var öppna med ett fokusområde på de blyga barnen och informanterna hade stor frihet att svara på sitt eget sätt. Intervjuaren följde upp med frågor efter hur informanterna svarade.

Informanterna var inte förberedda på vilka frågor de skulle få utan de var bara informerade om att intervjun skulle handla om de blyga barnen i de tidiga skolåren. Valet att inte lämna ut frågorna gjorde vi för att vi ville ha igång spontana diskussioner och då ville vi inte att informanterna skulle känna sig styrda av frågorna. Intervjuerna gjordes utifrån en intervjuguide (Bilaga 2) med 6 öppna frågor där vi även hade möjlighet att följa upp med följdfrågor. Frågeställningarna var konstruerade så att informanterna hade möjlighet att reflektera kring frågorna utan att det fanns ett givet svar. På så sätt blev det istället informantens tankar och erfarenheter som kom fram. För att få ett material att analysera var det även nödvändigt att gå in med följdfrågor och även vissa klagörande frågor för att vara säker på att vi förstätt informanten rätt.

Innan varje intervju startade gick intervjuaren igenom syftet med studien och hur den är upplagd, de etiska reglerna samt säkerställde att deltagarna förstod att medverkan var frivillig, så kallat informerat samtycke (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuaren bad också om tillstånd av informanterna att få spela in intervjun. Anledningen till att vi valde att spela in intervjuerna var att det är svårt att hinna med att skriva ner vad som sägs. Är intervjuerna inspelade är det enkelt att gå tillbaka och lyssna på dem igen om det är något som är oklart.

Vi hade avsatt cirka 60 minuter till varje intervju. Deltagarna fick bestämma var vi skulle göra intervjun och de gjordes alla på skolan.

Alla tre intervjuerna startade med frågan ”Hur vill du beskriva det blyga barnet?” Bara genom att en pedagog började med att beskriva hur hon/han såg på det blyga barnet så kom diskussionen igång. Detta beror på att det är olika var gränsen dras för när ett barn är blygt. Efter första frågan var det fritt att diskutera kring de andra frågorna. Det är en fördel med att

låta informanterna diskutera fritt, då har intervjuaren chans att fånga upp det som informanterna finner vara intressant och viktigt i ämnet (Bryman, 2008).

### ***Intervju 1***

Den första intervjun som genomfördes var med pedagogerna från förskoleklassen. På grund av sjukfrånvaro och andra möten blev det endast tre stycken som kunde medverka. Från början var det tänkt att fem pedagoger skulle intervjuas. Två förskollärare och en F-5 lärare, alla med många års yrkeserfarenhet, deltog i intervjun.

Intervjun hölls i ett arbetsrum på skolan i anslutning till förskoleklassens lokaler. Barnen var utomhus under intervjun så att vi kunde prata ostört.

Eftersom det var få informanter i intervjugruppen kom alla till tals under intervjun och det fanns god tid till att tänka efter innan de svarade. Intervjun tog 41 minuter.

### ***Intervju 2***

Informanterna i intervju två var klasslärare i årskurs 1-3. Tre av pedagogerna med lång yrkeserfarenhet och en som är ny som klasslärare, men jobbat många år som idrottslärare och pedagog på fritidshemmet. Deltagarantalet blev färre även i denna grupp, fyra istället för sex.

Intresset från informanterna var stort över vad intervjureultatet skulle användas till och hur vi skulle gå tillväga med det material som vi får tillgång till. De var också nyfikna på studien överlag. Intervjun hölls i ett klassrum där vi kunde prata ostört. Intervjun tog 45 min.

### ***Intervju 3***

Specialpedagogerna var den tredje gruppen som intervjuades. Två av tre specialpedagoger kunde närvara vid intervjun. Specialpedagogerna har varit verksamma inom yrket cirka 10 år. Specialpedagogerna fick i stort samma frågor som i de andra två grupperna.

Specialpedagogerna var intresserade över studien, hur vi hade kommit fram till vårt ämnesval och hur vi skulle använda intervjun i vår studie. Detta samtalade vi om innan intervjun startade. Intervjun tog 35 minuter och vi satt i specialpedagogernas gemensamma arbetsrum.

## **Studiens tillförlitlighet**

Under studiens gång har vi utifrån Bryman (2008) tänkt på de fyra delkriterierna inom tillförlitlighet, trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och en möjlighet att styrka och konfirmera. Bryman (2008) och Trost (2010) menar att reliabilitet och validitet har sin grund i den kvantitativa metoden. I den kvantitativa metoden mäter forskaren och vill ha värden på

det som undersöks. Medan i den kvalitativa metoden vill forskaren förstå hur människor tänker och känner och detta blir svårt att mäta. Vi menar att eftersom det är människors känslor och tankar det handlar om i en kvalitativ undersökning så ändras detta efter tid och sammanhang.

Validiteten i den här studien ligger delvis i hur vi tolkar informanternas svar. Det går inte att få standardiserade svar i den kvalitativa intervjun som den kvantitativa undersökningen kan få. Kvale och Brinkmann (2009) konstaterar att genom att göra en hermeneutisk tolkning kan vi skapa en gemensam förståelse som dessutom är tydlig.

Den kvalitativa intervju metodens problem är just att trovärdigheten är svår att visa. Trost (2010) pekar på att den som är ansvarig för studien måste kunna visa sina data och analyser på ett trovärdigt sätt. Detta kan göras genom att beskriva på ett detaljerat sätt hur man har gått tillväga när insamlingen gjorts. Beskrivningen av vårt tillvägagångssätt finns under rubriken bearbetning. Genom att vi noggrant beskriver hur studien är upplagd och hur vi gått tillväga under tiden som vi har jobbat med vår studie kan läsaren själv bilda sig en uppfattning om rimligheten i våra ställningstaganden.

Resultaten som vi har kommit fram till gäller för denna skola och just denna studie och går ej att generalisera. Bryman (2008) påtalar att kritiken mot den kvalitativa studien är att resultaten bara gäller där undersökningarna är gjorda. Det går inte att generalisera dessa resultat till exempelvis andra skolor.

Vår bedömning är att bortfallet inte har påverkat pedagogernas och specialpedagogernas svar nämnvärt. Det rådde en öppen och ärlig stämning mellan informanterna.

## **Metod för databearbetning**

De tre fokusgruppintervjutillfällena transkriberades i sin helhet i skriftspråk men utan pauser och betoningar. Stukat (2011) belyser att transkription är mycket tidsödande och utifrån det bedömde vi att vi skulle spara lite tid på att inte ta med pauser och betoningar.

Kvale och Brinkmann (2009) anser att när väl utskriften av intervjuerna är gjorda har forskaren den empiriska kärnan till studien.

Varje intervju tog mellan fyra och fem timmar att skriva ut. Intervjuerna finns inspelade om vi skulle behöva gå tillbaka och lyssna på tonfall, betoningar och på vem som sa vad. Intervjuerna skrevs ut på papper för att vi lättare skulle kunna läsa och förstå samt analysera i kategorier utifrån våra frågeställningar. Vi ville också se om vi kunde finna likheter, skillnader och mönster i de svar vi fått från informanterna.

I den hermeneutiska ansatsen tolkas texter med fokus på det som eftersöks och till de frågor som ställts (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi har studerat, granskat och diskuterat svaren för att eventuellt kunna stärka resultatet. Vi anser att det är nödvändigt att transkribera intervjuerna för att kunna analysera svaren på ett trovärdigt sätt. Kvale och Brinkmann (2009) menar att det bör finnas en medvetenhet om, att när en transkription görs är där en del information som går förlorad både verbal och icke verbal.

Transkriberingen gjordes för att se om vi kan hitta likheter och skillnader i svaren beroende på vilken åldersgrupp pedagogerna jobbar med eller om det är en specialpedagog. Framförallt är det intressant att se om det skiljer sig hur pedagoger i förskoleklass och klasslärare tänker jämfört med specialpedagogerna. Genom att göra transkriberingen och skriva ut den läggs den första grunden till den analytiska processen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Resultaten av de tre fokusgruppintervjuerna redovisas och sammanställs i resultatdelen. Vi väljer att redovisa informanternas svar fråga för fråga. Vid analysen av intervjuerna skrev vi ner alla frågorna, en fråga per papper. Vi försökte finna nyckelord för att underlätta när vi skulle hitta olika teman i informanternas svar. Svaren till respektive fråga skrevs in under rätt fråga. Därefter gjordes en skiss, ungefär som en tankekarta, på varje fråga där svaren delades in i teman, dessa teman förde vi sedan in under olika underrubriker. På detta sätt blev det lättare att finna mönster samt att se eventuella skillnader och likheter från de olika yrkesgrupperna. Under varje tema sammanställdes informanternas svar i en meningskoncentrering, vilket innebär att intervjupersonernas yttranden kortas ner till kortare formuleringar och där vi formulerar om huvudinnebörden av det som sagts (Kvale & Brinkmann, 2009).

Citat från informanterna kommer att presenteras under olika rubriker i resultatdelen. För att veta vem som var vem bland informanterna och för att upprätthålla anonymiteten, kallade vi förskoleklassens pedagoger för A, B och C, pedagogerna i åk 1-3 för D, E, F och G och specialpedagogerna för H och I. Resultatet av våra teman kommer sedan att analyseras och tolkas utifrån valda teorier, läst litteratur, tidigare forskning och egna erfarenheter.

Analysen av studiens resultat har samma struktur som resultatdelen, vilket innebär att våra frågeställningar utgör en form av huvudrubriker och de teman som framkommit vid bearbetningen utgör underrubriker. Resultaten analyseras och tolkas med hjälp av litteratur, relevant forskning, egna erfarenheter samt sociokulturella och relationella teorier.



## Etiska aspekter

Vi följer Vetenskapsrådets etiska regler och riktlinjer för forskning och dess fyra allmänna huvudkrav, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. (Vetenskapsrådet 2011; Stukat 2011).

Informationskravet: Vi informerade rektor, lagledare och informanter om studiens syfte och att deltagandet var frivilligt. Denna information framgick även i vårt missivbrev (Bilaga 1).

- Samtyckeskravet: Informanterna bestämde själv om de ville medverka i intervjuerna.
- Konfidentialitetskravet: Vi förklarade för informanterna att vi aidentifierar både skolan och informanterna.
- Nyttjandekravet: Informationen vi får från informanterna kommer endast att användas till vår studie.

Vi utgick även ifrån Kvale och Brinkmann (2009) där de tar upp etiska frågor som intervjuaren bör ta ställning till innan intervjuundersökningen börjar. Dessa frågor berör informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och forskarens roll.

De goda effekterna från vår undersökning hoppas och menar vi kommer att ge andra kunskap om de blyga barnen. Vi vill synliggöra det blyga barnet och hitta verktyg till hur vi kan stödja dessa barn. Det är vår uppriktiga intention med vår studie att sprida denna kunskap. Genom att utföra intervjuerna i grupp menar vi att det kan bli en direkt effekt i dessa grupper genom att de blyga barnen synliggörs i dessa intervjuer och att informanterna förhoppningsvis diskuterar vidare med varandra om de blyga barnen.

Den första informationen om studien till deltagarna fick de via ett missivbrev (bilaga 1). Vidare information gavs vid intervjutillfället där vi klargjorde mer detaljerat bakgrunden till varför vi valt att undersöka de blyga barnens situation. Vi informerade dessutom att så långt det är möjligt skyddar vi deras identitet. Vi har inte kunnat se att ett deltagande i vår studie skulle kunna få några negativa konsekvenser för den som deltar. Vår förhoppning är att redan efter intervjun ska nya tankar ha väckts kring det blyga barnet.

Kvale och Brinkmann (2009) menar att det är av stor vikt i rollen som intervjuare att ha ett seriöst förhållningssätt till sin studie och till informanterna. Informanterna ska känna förtroende för den som ska utföra intervjun. En av de viktigaste uppgifterna intervjuaren har är att vara påläst i ämnet samt att ha kunskap om de etiska reglerna som finns kring forskning. Kvale och Brinkmann (2009) menar att de etiska krav som ställs på intervjuaren ska utmynna i att kunskapen som publiceras ska hålla hög vetenskaplig kvalitet.

Trost (2010) pekar på att en fokusgruppintervju medför extra etiska problem. Han menar att det inte går att lita på att alla deltagarna efter intervjun håller på sekretessen som intervjuaren alltid måste underordna sig. Därför var intervjuaren extra noggrann att informera hur deltagarna bör förhålla sig till vad som sagts under intervjun. Inom fokusgruppen kom vi överens om att det som diskuteras i rummet bör stanna där. Det går aldrig att säkerställa konfidentialiteten i en gruppintervju.

## Resultat

Resultaten av de tre fokusgruppintervjuerna redovisas och sammanställs här nedan. Vi väljer att redovisa informanternas svar fråga för fråga. Utifrån svaren bildar vi teman och dessa teman sätter vi in i olika underrubriker. Resultatet av våra teman kommer i analysdelen att analyseras och tolkas utifrån valda teorier, läst litteratur, tidigare forskning och egna erfarenheter.

### Beskrivningar av det blyga barnet

#### *Tysta och osynliga barn*

Det de flesta informanterna lyfte var, att de blyga barnen gör sig osynliga samt att de är tystare än övriga elever i klassen. De väljer oftast att inte räkna upp handen, varken när det gäller att svara på frågor eller be om hjälp. Specialpedagog I, poängterade även att dessa barn sällan ber om hjälp hos en vuxen ute på rasterna, då de kanske råkat illa ut eller om någon annan elev varit elak mot dem.

#### *Situationsbunden blyghet*

Flertalet av informanterna menade att beteendet blyghet många gånger upplevs som individuellt och situationsbundet. Då vissa barn kan visa sig blyga i klassrummet, men inte i andra sammanhang, som exempelvis rasten eller idrottshallen. Pedagog G säger såhär:

De flesta barn, som är blyga mår bättre under normala dagar med trygg och tydlig struktur. Speciella dagar, som fadderdagar och vänskapsdagar då alla barn blandas och inga rutiner är som de brukar, då mår många blyga barn dåligt.

Pedagogerna i åk 1-3 menar att även andra barn och viss personal tycker det är jobbigt när de vanliga rutinerna inte följs. Pedagog E poängterar att:

Många utagerande barn får speciella anpassningar inför specialdagarna, som att de har en vuxen bredvid, bestämda platser eller att de ska tillhöra en förutbestämd grupp. Dessa anpassningar bör även de blyga barnen ha rätt till, då deras situation är minst lika jobbig.

Pedagog A från förskoleklassen menar att barnen är med och utvärderar dessa dagar, men att de blyga sällan berättar hur de upplever det. De kanske kan visa hur de upplever dagen genom att rita en bild eller visa en ledsen, rak eller glad mun.

Pedagogerna i f-klassen menar att vissa barn kan vara väldigt blyga och oroliga vid skolstarten, då de befinner sig i en ny situation. När barnen sedan blir trygga i miljön och i relationen till pedagogen och klasskamraterna, så anser de att det blyga barnets tillvaro trots allt kan upplevas som okej. Förskollärarna lyfter att när det krävs en prestation, som att redovisa eller tala inför en grupp, då är det jobbigt att vara blyg, för då går det inte att gömma sig. Förskollärare B säger:

Att stå i centrum eller att alla ska sjunga för det blyga barnet när han eller hon fyller år, kan vara jätte jobbigt för vissa.

### ***Begreppen blyg och tyst***

En diskussion kring skillnaderna mellan blyga och tysta barn kom upp under denna fråga bland åk 1-3 pedagogerna. Informanterna menade att det är skillnad på att vara blyg eller tyst. Pedagog G påstod att:

Om man är blyg kan det betyda att man kan svara på frågorna i klassrummet, men att man inte vågar.

Pedagog F menade att:

Om man är tyst kan det betyda att man inte anser att man måste ta plats och göra sin röst hörd, fastän man vet svaret.

Pedagog A ansåg också att blyghet handlar mer om personligheten, att de kan höras och synas i andra sammanhang. De tysta vill göra sig mer osynliga i alla lägen.

Specialpedagog H lyfte att hon kanske bara träffat på två riktigt blyga barn under sin 10 åriga yrkeskarriär. Då hänvisar specialpedagogen till att dessa barn kanske har en diagnos eller inte alls vågar möta blicken. H poängterar följande:

Blyg och tystlåten är inte samma sak. Tystlåtna barn har jag träffat tusentals.

### ***Svårigheter att mäta blyghet***

Specialpedagog I anser att man oftast utgår från sig själv när man mäter ett barns blyghet. I säger:

Är jag blyg och en sådan som gärna tänker efter en extra gång innan jag talar, då tycker man ju inte att den sortens barn är blyga. Men är man en sådan som pratar, helst innan man hunnit få kontakt med hjärnan eller munnen, då är det rätt så många barn som är blyga.

### ***Olika komponenter kring blyghet***

De två specialpedagogerna kom även att prata om att blyghet kan visa sig på olika sätt. Vissa rodnar så fort de ska säga något och upplever allt som pinsamt och jobbigt. Dessa barn ser vi vuxna tydligt, menar de.

Sen finns det de barn som vi kan kalla ”smygarbarn”, de gör sig bara osynliga i alla situationer. Kanske de märks något mer när de är små men när de blir större är det nästan omöjligt att hitta dem. Då är det mycket viktigt att vi pedagoger ser dem, säger specialpedagog I.

## **Insatser kring de blyga barnen**

### ***Synliggöra det blyga barnet***

Något som nästan alla informanterna svarade var att de som pedagog och specialpedagog måste vara observant och se de blyga barnen. Att ge dem en blick då och då kan stärka dem och få dem att känna sig sedda. Pedagogerna i åk 1-3 menade att det är viktigt att säga barnens namn ofta samt att säga hej och hejdå till alla barn varje dag.

En klapp på axeln eller annan form av fysisk kontakt, om barnet vill, kan vara ett sätt att synliggöra det blyga barnet, menade pedagog D.

### ***Pusha och locka det blyga barnet, om relationen är trygg***

Informanterna i de olika grupperna ansåg att det ibland krävs att pedagogerna pushar och lockar eleven att svara på enklare frågor i klassrummet, då de bör förberedas för framtiden. Dock menade pedagog C att:

Det krävs att man har en bra och trygg relation till det blyga barnet, annars kan det bara förvärra situationen.

Förskollärare A var inne på samma sak, att om barnet känner sig trygg med läraren och i gruppen går det att ställa frågor som pedagogen helt säkert vet att barnet kan svara på. Till exempel, vilken färg har blomman? Då pressar pedagogen inte fram någon ny kunskap utan lockar bara barnet till att prata.

Specialpedagog I berättade att nästan alla skolans lärare har ”lollipop”, som de använder då och då när eleverna ska svara på frågor. Det innebär att läraren har en burk med glasspinnar med barnens namn. När barnen ska svara på en fråga behöver de inte räkka upp handen utan läraren drar ett namn slumpmässigt.

### ***Berömma det blyga barnet***

Att berömma barnens dagliga arbete samt att låta dem arbeta med formativ bedömning kan också stärka det blyga barnet, menar pedagog G. Förskollärarna diskuterade också hur viktigt det är att berömma det blyga barnet. Pedagog B menade att pedagogen ofta bör säga:

Titta vad fint du har gjort, man säger det ganska högt så att de andra hör. På det viset stärker man det blyga barnets självkänsla.

### ***Samarbete med föräldrarna kring de blyga barnen***

Pedagog F i åk 1-3 menade att det är viktigt att ha ett bra samarbete med föräldrarna, då pedagogerna och föräldrarna kan delge varandra tankar och tips. Skolan och hemmet utgår från olika kontexter och därför kan barnet upplevas ha olika beteende beroende på var det befinner sig. Skolan får också en bättre helhetsbild av det blyga barnet genom ett bra samarbete.

### ***Lekens betydelse för de blyga barnen***

Specialpedagogerna tryckte på att leken är mycket viktig för dessa barn. Pedagogen/rastvakten kan gå fram till en blyg och ensam elev och gå runt och prata. Träffar de sedan på några klasskompisar kan pedagogen stanna kvar och hjälpa den blyge eleven in i leken, säger Specialpedagog I.

Specialpedagog H:

Även när barnet ska berätta om saker, kan det vara bra att leka in samtalet, genom att barnet får lägga sin personlighet i en figur eller i ett nallekort (kort med nallar som uttrycker olika känslor). Då är det inte jag, utan figuren som får berätta.

### **Specialpedagogiskt arbete kring blyga barn**

#### ***Exkludering och inkludering***

Pedagog G i åk 1-3 har en önskan och säger:

Specialpedagogen bör inte bara plocka ut de utagerande eller de svaga eleverna. De bör ta ut de blyga barnen också, så att de får synas, höras och får uppmärksamhet.

Pedagog E fyller i och menar att dessa barn behöver bli sedda, men att pedagogerna inte hinner stanna och titta på små sår, som barnen vill visa och få uppmärksamhet kring. Pedagogerna i åk 1-3 är överens om att de behöver mer tid för att kunna synliggöra och stärka de blyga barnen.

Förskollärare B och specialpedagog I anser, att om specialpedagogerna haft tid skulle de kunna ha mindre grupper med barn som är blyga. Då kunde det blyga barnet träna på att samtala med andra blyga barn, som är lugna. Därefter kunde grupperna göras större varefter.

### ***Specialpedagogisk stöttning och fler verktyg***

Förskollärarna menar att specialpedagogen bör stötta pedagogerna i deras arbete kring de blyga barnen. Förskollärare C önskar få mer tips och idéer från specialpedagogen, om hur pedagogerna kan jobba med de blyga barnen, framförallt när andra barn fått all uppmärksamhet. Pedagog E:

Vi gör redan mycket men skulle behöva fler verktyg och mer exempel på bra övningar, som kan förväntas stärka dessa barn. När det jag gör inte ger något resultat hade det varit bra om specialpedagogen hade mer som experter. Det är bra om specialpedagogen tar tag i det, även med eleverna. Fast jag vet att ni ska gå in och rådgiva mig.

Specialpedagog I tror att ett viktigt verktyg som de kan hjälpa till med är att påminna lärarna om att det finns många olika sätt för eleverna att redovisa sina arbeten. Specialpedagogerna är överens om att de blyga barnen inte får lika mycket uppmärksamhet som de utagerande barnen, därför ligger det på specialpedagogerna att stötta och påminna lärarna, så att de uppmärksammar dem i det dagliga arbetet.

### ***Anpassningar kring de blyga barnen***

En annan uppgift specialpedagogerna kan hjälpa till med det är att hitta lämpliga anpassningar som skolan och läraren kan jobba med för att stärka det blyga barnet.

En anpassning skulle kunna vara att läraren alltid sitter bredvid det blyga barnet i matsalen eller att läraren ska ha som mål att varje dag ta kontakt med eleven och prata om något som intresserar barnet, säger specialpedagog H.

### ***Samarbete och dialog kring de blyga barnen***

Specialpedagogerna menar att allt arbete kring de blyga barnen måste ske genom samarbete och dialog och att det måste finnas ett samspel mellan läraren och specialpedagogen.

### ***Klassrumsobservationer***

För att kunna hitta effektiva verktyg och hjälpmedel anser specialpedagogerna att klassrumsobservationer är den bästa metoden, för då kan de se hur barnet och läraren arbetar och hur deras relation ser ut. Specialpedagog H säger:

Observationer kan dock vara lite vanskliga, för vi vet ju inte om pedagogen och eleverna ändrar sig och gör annorlunda. Då måste man göra flera observationer, för att upptäcka mönster.

## ***Vikten av goda lärar- och barnrelationer***

Specialpedagog I säger:

Relationen mellan läraren och eleven är jätte viktig. Finns där ingen bra relation blir det mycket svårt för läraren att möta det blyga barnet.

Specialpedagog H fyller i:

Detta är också en av specialpedagogernas uppgift, att påminna läraren om hur viktigt det är att knyta goda relationer med eleverna.

## **Blyga barn i svårigheter**

### ***Blyghet hos det enskilda barnet***

Alla pedagoger och specialpedagoger var väldigt överens om att blyghet kan upplevas som ett problem när eleverna ska prata inför en större grupp. Framförallt jobbigt upplevs det vara om eleven måste gå fram till tavlan och redovisa inför sina kamrater. Detta oavsett om de är i en känd miljö eller inte.

Förskollärare C menar att:

Blyghet behöver inte vara ett problem för det lilla barnet, däremot ökar kraven ju äldre de blir och de blir mer medvetna om sin situation, då kan blygheten ses som ett problem hos den enskilda.

Pedagog G i åk 1-3 poängterar:

Det är ett problem, då Lgr 11 inte är anpassat till de blyga barnen. Dessa barn kan ju inte bli godkända i alla förmågorna. Idag måste eleverna kunna visa vad de kan. Vissa mål innebär att man måste kunna prata och diskutera. Detta problem blir större ju äldre barnen blir, då kraven på den enskilda eleven ökar.

Övriga pedagoger i åk 1-3 menar att det är därför det är så viktigt att dessa moment tränas i de tidiga skolåren.

### ***Blyghet i omgivningen***

Förskollärare A säger:

Det är sällan barnets problem, det är omgivningen som gör det till ett problem. Det viktigaste är att detta barn blir sett och inte bortglömt samt att pedagogen ser barnets kvaliteter fastän det inte gapar och skriker och tar plats.



## **Mirakelfråga om obegränsade resurser kring de blyga barnen**

### ***Mindre grupper och mer pedagoger kring de blyga barnen***

Alla pedagoger och specialpedagoger var överens om att mindre grupper och mer resurser i form av kunniga pedagoger skulle vara önskvärt. Specialpedagogerna ville gärna se fler olika sorters pedagoger i verksamheten, som lekpedagoger, dramapedagoger och teaterpedagoger. De lyfte även att med fler resurser i klasserna kan dessa arbeta mer med värdegrund och massage i mindre grupper, vilket säkerligen kan stärka de blyga barnen.

## **Sammanfattning av de tre fokusgruppintervjuerna**

Informanterna har en likvärdig syn på de blyga barnen i de tidiga skolåren. Både förskollärare, lärare och specialpedagoger lyfter att blyga barn gärna gör sig så osynliga som möjligt.

Blyghet upplevs som situationsbundet, att barnet inte behöver vara blyg i alla situationer. Dock upplevs det som ett problem om barnet är blygt i både kända och icke kända miljöer samt om barnet saknar goda relationer till pedagogen och någon kamrat. Det är skolan som ska anpassa sig till barnets behov inte tvärtom. Däremot behöver skolan i de lägre åldrarna arbeta proaktivt för att stärka och lyfta det blyga barnet, så att han eller hon klarar de senare skolårens krav och mål. Barnet måste också bli rustat för det samhälle vi har idag, där social kompetens och verbal kommunikation värderas högt.

Genom ett gott samarbete mellan pedagoger, specialpedagoger, barn och föräldrar ökas förståelsen kring det blyga barnet. Det är genom samtal och öppna diskussioner som kunskaperna kring det enskilda barnet ökar. Att observera barnet i olika situationer samt att samtala med barnet i exempelvis matsalen, på rasten eller i busskön kan också öka förståelsen för hur barnet upplever sin skolvardag.

För att stärka och synliggöra det blyga barnet är det viktigt att möta det med både verbala och ickeverbala uttryck. Att ge ett leende, ögonkontakt, en nickning eller en klapp på axeln är exempel på ickeverbala kontakter som informanterna lyfter. Det är också viktigt att säga barnets namn och gå fram till barnets plats och bekräfta och lyfta det positiva i det barnet jobbar med. Matsalen lyfts som ett bra ställe att samtala med dessa barn.

Om ett mirakel skett och skolan fått obegränsat med pengar för de blyga barnen hade informanterna önskat mindre grupper och mer personal. Gärna kunniga pedagoger inom

drama, värdegrundsarbete, etik och moral. Även fler vuxna ute på rasterna som kan möta, lyfta och leda lekar tillsammans med alla barn.

# Analys

## Beskrivningar av det blyga barnet

### *Tysta och osynliga barn*

De flesta informanterna beskrev det blyga barnet som ett barn som vill göra sig osynligt och även är tystare än andra barn. Sett ur ett sociokulturellt perspektiv är det viktigt att pedagogen skapar ett bra samspel mellan sig och barnet samt att pedagogen skapar ett socialt samspel i klassen (Brophy, 1996). Socialstyrelsen (2010) menar att barnen måste få hjälp att hantera sin blygsel för att de ska få möjlighet att komma åt sin personlighet. Av den orsaken är det betydelsefullt att pedagogerna har kunskap om hur de möter det blyga barnet och har förståelse för deras blyga beteende.

### *Situationsbunden blyghet*

Många av informanterna tog upp att de upplevde att blygheten var individuell och situationsbunden. De sa att vissa barn kunde visa blyghet i klassrummet men på rasten kunde samma barn leka och stoja omkring. Informanterna gav signaler om att det måste ha med trygghet och krav att göra. Utifrån både det relationella och sociokulturella perspektivet bör pedagogerna se barnet i det totala sammanhanget. Pedagogerna bör se över i vilka situationer som barnet är mindre blygt och om det är vid speciella tillfällen som barnet visar mindre blyghet.

Socialstyrelsen (2010) belyser att barns blyga beteende kan visa sig på olika sätt beroende på vilken situation det handlar om. Några barn kan vara blyga i många sociala situationer och vissa i bara i några sociala situationer.

Rudasill och Kalutskaya (2014) samt Coplan och Arbeau (2008) anser att det är lärarnas uppgift att se över vilka situationer som kan vara stressande för de blyga barnen. De flesta informanterna menade att när de dagliga rutinerna inte följs mår de blyga barnen sämre.

### *Begreppen blyg och tyst*

Informanterna tyckte att det är skillnad på att vara blyg eller tyst men åsikterna gick isär hur de definierade ordens betydelse. Vår tolkning av informanternas svar var att de flesta tyckte att de tysta barnen valde att vara tysta för att de inte hade behov av att göra sig hörda. Medan blyghet är en personlighet.

Informanten G skiljer sig från övrigas uppfattning, hon håller med om att blyghet är en personlighet men att det är de blyga barnen som kan vara blyga på lektionen och leka och busa på rasterna. De andra informanterna tycker tvärtom att det är de tysta barnen som kan

uppträda på olika sätt i olika situationer. Specialpedagog H har en helt annan definition på blyghet, där hon menar att hon bara träffat på två blyga barn under sin yrkeskarriär. Tystlåtna barn har hon däremot träffat många. Vi blev väldigt förvånade när specialpedagog H sa att hon bara träffat två blyga barn under alla sina år inom yrket. Vi var tvungna att be henne förklara hur hon menade med blyga barn. Enligt H innebär blyghet att dessa barn är så blyga att de inte ens vågar möta blicken och att de oftast har en diagnos.

Det är som vi nämner tidigare svårt att definiera blyg och få ett och riktigt svar. De flesta vet vad blyghet handlar om, men det beror på vem som tillfrågas vilket svaret blir.

Carducci (1999) och Crozier (2000) har i sina studier upplevt att det inte finns något entydig definition på begreppet blyghet. Men enligt Besic (2014) och Socialstyrelsen (2010) är de viktigaste inslagen på det som benämns om blyghet rädslan för nya sociala situationer.

### ***Svårigheter att mäta blyghet***

Det finns svårigheter med att mäta blyghet i barndomen. Rudasill och Kalutskaya (2014) menar att forskningen oftast utgår från de vuxnas uppfattning om barnens blyghet. Ofta utgår dessa åsikter från hur barnen beter sig och inte hur de tänker. Denna uppfattning om blyghet kan också ha ett samband med hur pedagogen själv är som person, som specialpedagog I nämner i intervjun. Är pedagogen själv en eftertänksam person och tar tid på sig har hon en annan gräns för när ett barn är blygt.

### ***Olika komponenter kring blyghet***

Specialpedagogerna berörde olika komponenter kring blyghet som till exempel att barnet kan rodna, tycker saker är pinsamma och att det är svårare att hitta dessa ”osynliga” barn ju äldre de blir.

Blyghet kan enligt Cheek och Watson (1989) ha tre komponenter som uppstår i sociala sammanhang, en somatisk, en beteende och en kognitiv komponent. Specialpedagogerna nämner den somatiska komponenten, rodnad. Tidigare har pedagogerna diskuterat beteende komponenten där barnet är tyst och vill göra sig osynlig. Däremot har inte den kognitiva komponenten berörts i intervjuerna.

## **Insatser kring de blyga barnen**

### ***Synliggöra det blyga barnet***

Arbeau m.fl. (2010) pekar på att blyga barn blivit osynliga för lärarna på grund av barnens ödmjuka natur. De blyga barnen är oftast tysta och stör sällan ordningen och lockar sällan uppmärksamhet till sig (Coplan & Arbeau, 2008). Detta var något som nästan alla

informanterna lyfte, att pedagoger och specialpedagoger måste vara observanta och se de blyga barnen, då de lätt gör sig osynliga.

Briggs (1988) menar att blyghet kan vara svårt att observeras och upptäckas då barn kan spela ensamma av olika anledningar. Informanterna poängterade även vikten av att ge både verbal och ickeverbal kontakt dagligen, för att synliggöra det blyga barnet. Detta resultat anser vi stämmer bra överens med det relationella och det sociokulturella perspektivet. Det relationella perspektivet innebär enligt Emanuelsson m.fl. (2001) att se vad som sker i förhållandet och interaktionen mellan olika aktörer. Där är det inte den enskilda individens uppträdande eller beteende som ska stå i fokus, utan svårigheterna får betraktas ur ett socialt och miljörelaterat perspektiv. Enligt Björck-Åkesson och Nilholm (2007) innebär perspektivet att försöka se barnet i sin totala situation.

Ahlberg (2009a) lyfter det sociokulturella perspektivet och poängterar att Vygotskijs samarbetsform för lärande innebär, att det måste finnas ett pedagogiskt möte mellan lärare och elev samt elev och elev och att det är i denna sociala situation som aktivitet och kreativitet skapas.

### ***Pusha och locka det blyga barnet, om relationen är trygg***

Informanterna ansåg att det ibland krävs att pedagogerna pushar och lockar eleven att svara på enklare frågor i klassrummet, då de bör förberedas för framtiden. Van Zalk poängterar i Lärarnas nyheter (Engelbrektsen, 2010) att pedagogerna ofta förväntas få eleverna att öppna sig mer på lektionerna, men trots goda intuitioner från lärarna att pusha den blyga eleven till att prata, leder det oftast till att eleven känner sig utpekad och att hans eller hennes svaghet exponeras ännu mer. Pedagog A och G menade att det krävs en trygg relation mellan barnet och läraren samt en trygghet i gruppen om läraren ska pusha och locka barnet till att svara annars kan det förvärra situationen.

Flera författare (Akseer m.fl., 2014; Coplan & Arbeau, 2008) lyfter vikten av goda undervisningsstrategier för att skapa en positiv och psykologiskt bekväm klassrumsmiljö med hjälp av inkluderande och inbjudande klassrumsmetoder som syftar till att hjälpa de blyga barnen att utveckla kompetens och förtroende. Arbeau m.fl. (2010) menar att relationen med läraren i den tidiga barndomen spelar en avgörande roll för barns sociala, emotionella och akademiska utveckling samt att en nära relation med en lärare ger barnen en trygg bas för att utforska skolmiljön, vilket även kan leda till ökade möjligheter till social interaktion och nära relationer med klasskompisarna. Förskollärare A poängterade att om barnet känner sig trygg med läraren och i gruppen kan pedagogen ställa frågor som de helt säkert vet att barnet kan svara på. Då pressar pedagogen inte fram någon ny kunskap utan lockar bara barnet till att

prata. Evans och Bienert (1992) menar att lärarna bör undvika att ställa allt för många allmänna frågor till de blyga barnen, bättre är att ställa frågor, som kräver mer personliga svar.

Enligt Brophy (1996) och Vygotskij (2005) bygger den sociokulturella teorin på kommunikation och språkanvändning och detta perspektiv är framförallt användbart i arbetet med de blyga och tillbakadragna barnen, då det kring dessa elever är mycket angeläget att pedagogen skapar ett socialt samspel i klassrummet.

### ***Berömma det blyga barnet***

Det var endast förskollärarna som diskuterade hur viktigt det är att berömma det blyga barnet. De menade att beröm är ett bra sätt att stärka deras självkänsla. Coplan och Arbeau (2008) poängterar att beröm från läraren kan vara till stor hjälp för att mildra de negativa utfallen hos de blyga barnen. Två av förskollärarna ansåg att pedagogen ofta skulle ge beröm högt så att de andra hörde det. Detta resultat ser vi som förvånande, då pedagogerna även anser att den vuxna bör vara försiktig med allt som väcker uppmärksamhet till det blyga barnet. Detta är något vi diskuterat under analysbearbetningen och vi anser inte att detta är något som alltid stärker det blyga barnet. Vi ser en risk i att övriga barn uppfattar det blyga barnet som annorlunda och att som Arbeau m.fl. (2010) uttrycker det, att barn som är alltför beroende av sina lärare kan gå miste om möjligheterna att interagera med sina klasskamrater.

### ***Samarbeta med föräldrarna kring de blyga barnen***

Pedagog F i åk 1-3 menade att det är viktigt att ha ett bra samarbete med föräldrarna, då pedagogerna och föräldrarna kan delge varandra tankar och tips. Akseer m.fl. (2014) menar att effektiva insatser kring de blyga barnen, måste inbegripa förtroendefulla relationer mellan barn, lärare och föräldrar, så att det blyga beteendet inte blir några problem längre fram.

Pedagog F fortsätter och menar att skolan och hemmet utgår från olika kontexter och därför kan barnet upplevas ha olika beteende beroende på var det befinner sig. Rudasill & Kalutskaya (2014) poängterar att det är angeläget att vara medveten om att lärare och föräldrar har olika perspektiv som de tillämpar när de identifierar och klassificerar blyghet. Föräldrarna ser sina barn i olika sammanhang, vilket möjliggör bedömning av barnets beteende i olika situationer. Läraren ser flera barn i klassrummet, vilket möjliggör bedömning av barnets beteende i jämförelse med andra barn.

Pedagog F menar också att skolan får en bättre helhetsbild av det blyga barnet genom ett bra samarbete samt att lärare och föräldrar kan hjälpas åt att stärka det blyga barnet, vilket även flera forskare (Rudasill & Kalutskaya, 2014; Coplan & Arbeau, 2008) poängterar i sina studier.

Vygotskijs sociokulturella teori, innebär att det är genom uppfostran och undervisning som utveckling skapas, inte tvärtom.

Det relationella perspektivet, förankrat i det sociokulturella perspektivet, innefattar att eleven ses utifrån sitt totala sammanhang. Orsakerna till barnets uppkomna svårigheter försöker man finna i de sociala, språkliga och kulturella sammanhang som individen möter och är en del av. För att en elev ska kunna vara aktivt deltagande och utvecklas både kunskapsmässigt och socialt, krävs ett relationellt synsätt (Ahlberg, 2009a; Rosenqvist, 2007).

### ***Lekens betydelse för de blyga barnen***

Specialpedagogerna tryckte på att leken är mycket viktig för dessa barn. Som pedagog/rastvakt kan de gå fram till en blyg och ensam elev och gå runt och prata. Träffar barnet och pedagogen sedan på några klasskompisar kan pedagogen stanna kvar och hjälpa den blyge eleven in i leken, säger specialpedagog I. Detta är något som går att jämföras med vad Vygotskij menar i det sociokulturella perspektivet, att pedagogen ska samarbeta med barnet och kunna fungera som en vägledare (Vygotskij, 2005).

Vygotskij menade också att skolan bör vara en handlingens skola, där läraren blir en god pedagog genom att han eller hon skaffar sig psykologisk kunskap om den sociala miljön. Genom denna kunskap kan pedagogen handleda eleven. Det är enligt Vygotskij, i den sociala miljön som eleven utvecklar sina handlingar (Lindqvist, 1999). Lärarens roll är att skapa en social miljö där lärande bygger på interaktion mellan människor och där eleverna kan utveckla sin förmåga till samspel (Ahlberg, 2009a). Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och lust att lära (Skolverket, 2011).

Utifrån Vygotskijs teori kring den närmaste utvecklingszonen tolkar vi att pedagogernas delaktighet och handledning i leken kan leda till att barnet längre fram klarar av att leka på egen hand, utan pedagogernas stöttning.

Arbeau m.fl. (2010) menar att en nära relation med en lärare ger det blyga barnet en trygghet för att utforska skolmiljön, vilket även kan leda till ökade möjligheter till social interaktion och nära relationer med klasskompisarna. Som nämnts tidigare är det viktigt att pedagogen skapar en god relation med de blyga barnen, men relationen bör inte bli för tätt, så att den hämmar relationerna till klasskompisarna. Arbeau m.fl. (2010) menar att barn som är alltför beroende av sina lärare kan gå miste om möjligheterna att interagera med sina klasskamrater.

## **Specialpedagogiskt arbete kring blyga barn**

### ***Exkludering och inkludering***

Pedagogerna i åk 1-3 menar att specialpedagogen inte bara ska plocka ut de utagerande eller de svaga eleverna. Även de blyga barnen bör få plockas ut, så att de får synas, höras och får uppmärksamhet. Informanterna var överens om att de utagerande eleverna tar mycket tid och uppmärksamhet från lärarna, vilket innebär att de blyga barnen inte får den tid och det stöd de behöver. Flera forskare (Coplan & Arbeau, 2008; Zimbardo & Radl, 1999) menar att historiskt sett har större uppmärksamhet ägnats åt aggressiva, ouppmärksamma och mycket aktiva barn i skolan. Dessa barns beteende innebär oftast stora utmaningar för läraren, vilket också gör att pedagogernas tid läggs här. De blyga barnen är oftast tysta och stör sällan ordningen och lockar sällan uppmärksamhet till sig. Även Svirsky, Thulin och Öst (2011) poängterar att blyga barn sällan får den hjälp och det stöd som barn med utagerande beteende får.

Både pedagogerna och specialpedagogerna anser, att om specialpedagogerna haft tid skulle de kunna ha mindre grupper med barn som är blyga. Då kunde det blyga barnet träna på att samtala med andra blyga barn, som är lugna. Därefter kunde grupperna göras större varefter. Detta resultat anser vi strider mot hur Nilholm (2006) beskriver den inkluderande verksamheten. Nilholm (2006) menar att i dag är strävan att alla elever ska vara inkluderade och skolan försöker hitta lösningar i elevens kontext för att det ska fungera, istället för att hitta lösningar hos eleven.

Enligt Brophy (1996) är det sociokulturella perspektivet användbart i arbetet med de blyga barnen, då det kring dessa elever är mycket angeläget att pedagogen skapar ett socialt samspel i klassrummet. Vi anser att detta viktiga sociala samspel riskerar att försvinna om barnet exkluderas. Enligt Ahlberg (2009a) innebär Vygotskijs samarbetsform för lärande, att det måste finnas ett pedagogiskt möte mellan lärare och elev, men även ett möte mellan elev och elev. Det är i denna sociala situation som aktivitet och kreativitet skapas. Lärarens roll är att skapa en social miljö där lärande bygger på interaktion mellan människor och där eleverna kan utveckla sin förmåga till samspel.

Utifrån ett relationellt perspektiv menar Persson (2013) att den specialpedagogiska verksamheten bör se till hur barnets förutsättningar ändras beroende på hur omgivningen är utformad. Det är angeläget att inte enbart se till det enskilda barnet, utan även barnet i samspel och interaktion med andra. Aspelin (2013) menar att det relationella perspektivet innefattar sättet att förstå specialpedagogiska fenomen utifrån pedagogiska relationer och



pedagogiska processer. Aspelin menar också att dessa pedagogiska relationer och processer samverkar i olika nivåer av pedagogiska kontexter. De pedagogiska problemen utifrån en relationell ansats ses med andra ord som situationsbundna och inte individbundna (Björck-Åkesson & Nilhom, 2007; Aspelin, 2013).

### ***Specialpedagogisk stöttning och fler verktyg***

Förskollärarna menar att specialpedagogen bör stötta pedagogerna i deras arbete kring de blyga barnen. De önskar även få mer tips och idéer från specialpedagogen, om hur de kan jobba med de blyga barnen, framförallt när andra barn fått all uppmärksamhet. Pedagog E önskar fler verktyg och exempel på bra övningar från specialpedagogen, när de egna idéerna tagit slut. Då specialpedagogen ses som expert på området hade det varit bättre om han eller hon tagit hand om eleven.

Vi upplever att pedagogerna är väl medvetna om att specialpedagogen ska ha en rådgivande och handledande roll, dock tolkar vi informanternas svar som att de gärna sett att specialpedagogen tagit hand om problemet, det vill säga det blyga barnet. Denna önskan tolkar vi som ett tecken på att pedagogerna utgår från ett mer kategoriskt perspektiv, där specialundervisningen ska ta hänsyn till elever med särskilda behov och inte elever i behov av särskilt stöd (Persson, 2013). Rosenqvist (2007) menar att i ett relationellt perspektiv bör verksamheten sträva efter att identifiera orsakerna till svårigheterna genom att titta på undervisningens upplägg och organisation som bakomliggande faktorer, inte på det enskilda barnet.

Enligt Skolverket (2014) måste skolan först se över sina pedagogiska metoder och hur de fördelar befintliga resurser innan en elev får stöd. Det är också viktigt att titta på hur den aktuella elevgruppen fungerar.

### ***Anpassningar kring de blyga barnen***

Som förslag på lämplig anpassning tog pedagogerna upp matsalssituationen. I matsalen är det lämpligt att pedagogen placerar sig nära det blyga barnet för att där kunna prata om saker som intresserar barnet. I den situationen behöver inte barnet känna någon press. Coplan och Arbeau (2008) menar att eftersom de blyga barnen ofta blir osynliga i klassrummet är det viktigt att pedagogen försöker skapa en större förståelse för det blyga barnet. Det är ett utmärkt tillfälle för pedagogen att skapa en bra relation till barnet genom att prata under friare former och visa ett intresse och lära känna barnet utöver skolarbetet.

Både pedagogerna i förskoleklassen och i åk 1-3 diskuterade kring specialdagarna skolan har, när alla elever blandas. Ofta får de utagerande barnen anpassningar dessa dagar och är väl förberedda på vilken grupp de ska vara i och var de ska vara och så vidare. Men ingen tänker

på de blyga barnen att de också skulle må bra av att få vissa anpassningar dessa dagar. Coplan och Arbeau (2008) pekar på att de blyga barnen stör sällan och försöker inte få uppmärksamheten riktad mot sig. På detta vis märks de inte lika tydligt som de utagerande barnen gör.

Vad är det då som hindrar pedagogerna från att göra dessa anpassningar till de blyga barnen? Känslan vi fick under intervjun med pedagogerna, där specialdagarna kom upp, var att problemet blev synliggjort samtidigt som orden uttalades. Förhoppningen är att de kommer att ha med sig dessa tankar till kommande planeringar av temadagar på skolan och att det synliggörs för alla och att skolan har en plan även för de blyga barnen.

### ***Samarbete och dialog kring de blyga barnen***

Det sociokulturella perspektivet bygger på samspel. Specialpedagogernas tankar kring samarbete kring de blyga barnen bör ske genom att det förs en dialog mellan pedagoger och specialpedagoger. Genom att föra en dialog med pedagoger samt besöka de olika klasserna för att bilda sig en uppfattning om hur miljön ser ut, vilka barn som finns och hur relationerna ser ut, både lärare – barn och barn – barn relationerna, kan specialpedagogen skapa sig en uppfattning om hur verksamheten ser ut. Med andra ord så är det ett gemensamt ansvar att det förs en dialog kring de blyga barnens skolsituation och att dessa barn lyfts upp till ytan. Framförallt att de synliggörs på samma sätt som de utagerade barnen.

### ***Klassrumsobservationer***

För att kunna hitta effektiva verktyg och hjälpmedel anser specialpedagogerna att klassrumsobservationer är den bästa metoden, för då kan de se hur barnet och läraren arbetar och hur deras relation ser ut. Detta resultat stämmer överens med vad Coplan och Arbeau (2008) och Rudasill och Kalutskaya (2014) beskriver i sina studier. De lyfter exempelvis att det är viktigt att fortsätta öka medvetenheten hos lärarna, när det gäller de utmaningar som blyga barn möter i skolan. Lärarna behöver också skapa kunskaper kring vilka situationer som kan vara krävande och stressiga för blyga barn. Ökad förståelse för detta fenomen kommer att förbättra förmågan hos pedagogerna att hjälpa de blyga barnen i skolan. Det är också viktigt att skolan skapar mer stödjande miljöer, som kan lindra riskerna kring blyghet.

Specialpedagog H menar dock att observationer kan vara lite vanskliga, då pedagogen och eleverna kanske ändrar sig och gör annorlunda, när specialpedagogen finns där. Då upplevs det nödvändigt att göra flera observationer, för att kunna upptäcka mönster. Briggs (1988), menar att det kan vara svårt att observera och upptäcka blyghet, då barn kan spela ensamma av olika anledningar.

### ***Vikten av goda lärar- och barnrelationer***

Specialpedagog I poängterar att relationen mellan läraren och eleven är jätte viktig. Finns där ingen bra relation blir det mycket svårt för läraren att möta det blyga barnet. Specialpedagog H fyller i och menar att detta också är en av specialpedagogernas uppgift, att påminna läraren om hur viktigt det är att knyta goda relationer med eleverna.

Även pedagogerna i förskoleklassen och åk 1-3 har varit inne på goda lärare och barnrelationer under tidigare teman, vilket vi också visar på under analysdelen ovan. Vikten av goda lärare- och barnrelationer som informanterna belyser stämmer överens med vad tidigare forskare (Arbeau m.fl., 2010; Akseer m.fl., 2014; Baker, 2006; Hamre & Pianta, 2001) lyfter i sina studier.

Akseer m.fl. (2014) poängterar dessutom i sin studie att blyga barn kan ha svårt för att bilda positiva lärare- barn relationer. Därför spelar lärarens uppfattningar kring dessa barns pedagogiska erfarenheter, som studieresultat och sociala aktivitet en betydande roll. De lyfter vikten av goda undervisningsstrategier för att skapa en positiv och psykologiskt bekväm klassrumsmiljö med hjälp av inkluderande och inbjudande klassrumsmetoder som syftar till att hjälpa de blyga barnen att utveckla kompetens och förtroende. I likhet med Akseer m.fl. (2014) upplever vi att de blyga barn som noggrant kartläggs av exempelvis en specialpedagog har större möjlighet att få det värdefulla akademiska och sociala stöd, som han eller hon är i behov av. Dessa resultat anser vi stämmer väl överens med det relationella perspektivet, förankrat i det sociokulturella perspektivet, vilket enligt Ahlberg (2009a) och Rosenqvist (2007) innefattar att eleven ses utifrån sitt totala sammanhang. Orsakerna till barnets uppkomna svårigheter försöker verksamheten finna i de sociala, språkliga och kulturella sammanhang som individen möter och är en del av.

## **Blyga barn i svårigheter**

### ***Blyghet, ett problem hos det enskilda barnet***

Lgr 11 (Skolverket, 2014) har vissa uppnående mål som kräver att eleven ska kunna prata och diskutera med andra. Detta blir ett problem för den blyga eleven om de ska få godkänt, minst E, i sitt betyg. Pedagogerna i åk 1-3 menar ändå att det borde gå att se över alternativa lösningar för dessa elever. Eleven kanske kan redovisa från sin plats istället för att stå inför hela klassen eller redovisa i mindre grupp, detta är en uppfattning som delas av van Zalk (2014-10-27). Det var intressant att höra pedagogerna resonera kring olika lösningar för hur de blyga barnen skulle kunna redovisa. Frågan är bara om dessa anpassningar görs.

Pedagogerna uttalar inte att det är elevens problem, men de anser att det blir ett problem för eleven om godkänt betyg ej kan uppnås. Känslan vi får är att pedagogerna i detta

hänseende ser på barnet mer utifrån ett kategoriskt perspektiv, än utifrån ett relationellt perspektiv, då vi tolkar att pedagogerna hänvisar till eleven med svårigheter, inte eleven i svårigheter (Persson, 2013).

### ***Blyghet, ett problem i omgivningen***

Van Zalk (2014-10-27) hävdar att blyghet i skolan anses som ett problem där lärarna försöker få de blyga eleverna att träda fram. Det görs säkert i all välmening, men för det blyga barnet kan det bli outhärdligt.

Var pedagogerna placerar problemen är avgörande för hur de ska åtgärdas och vems ansvar problemen blir (Nilholm, 2012). Förskollärare A säger att det sällan är barnets problem utan det är omgivningen som gör det till ett problem. Det är förvånande att det bara är en pedagog som uttalar detta synsätt.

Som vi varit inne på tidigare anses inte blyghet som ett så stort problem i förskoleklassen. Pedagogerna anser att de har det året på sig att få barnen att känna sig trygga utan alla krav som sedan ställs på barnen när de börjar skolan.

### **Mirakelfråga om obegränsade resurser kring de blyga barnen**

På den hypotetiska frågan om skolan hade fått obegränsat med resurser och pedagogerna fick önska något kring de blyga barnen svarar alla pedagoger och specialpedagoger att de vill ha mindre grupper och fler resurser i klasserna som kan arbeta med värdegrundsarbete. Detta upplever informanterna skulle gynna det blyga barnet.

Specialpedagogernas önskemål om extra resurser i form av pedagoger med olika kompetens finner vi högst intressant. Att få in pedagoger med andra ”verktyg” och få tips på hur pedagogerna kan jobba med de blyga barnen verkar spännande.

## Resultat och diskussion

### Pedagogernas och specialpedagogernas syn på det blyga barnet

Syftet med denna studie är att på en skola lyfta fram pedagogers och specialpedagogers syn på de blyga barnen från förskoleklass upp till årskurs tre. Vår tolkning av dessa pedagogers och specialpedagogers syn på de blyga barnen i de tidiga skolåren är att de upplever att blyghet är individuellt och situationsbundet, vilket enligt informanterna innebär att de blyga barnen inte behöver vara blyga i alla situationer. Detta är något som Socialstyrelsen (2010) också lyfter i sin rapport, att vissa barn kan vara blyga i de flesta sociala situationer och vissa i bara ett fåtal sociala situationer. Tyvärr ställde vi aldrig någon följdfråga på vad pedagogerna och specialpedagogerna menade, när de sa att blyghet är individuellt. Detta uttryck blir därför svårtolkat, men vi väljer att tolka ordet individuellt, så som Lund (2010) beskriver det, att blyga barn inte är en homogen grupp, utan individer med olika behov, tankar och upplevelser. Vi kunde dock tolkat ordet individuellt, så som flera författare (Persson, 2013; Aspelin, 2013; Björck-Åkesson & Nilhom, 2007) beskriver det kategoriska perspektivet, vilket innebär att svårigheterna tillskrivs den enskilda eleven och att det är den enskilda individens uppträdande eller beteende som ska stå i fokus.

Då vi väljer att tolka ordet individuellt, så som Lund (2010) beskriver det, stämmer resultatet bra överens med det relationella perspektivet. Vilket innebär att verksamheten ser till hur barnets förutsättningar ändras beroende på hur omgivningen är utformad och hur samspel och interaktion ser ut med övriga klasskamrater. Det blyga barnets svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön (Persson, 2013).

Björck-Åkesson och Nilhom (2007) och Aspelin (2013) menar att de pedagogiska problemen utifrån en relationell ansats ses som situationsbundna och inte individbundna. Ahlberg (2009a) och Rosenqvist (2007) menar att det krävs ett relationellt synsätt för att en elev ska kunna vara aktivt deltagande och utvecklas både kunskapsmässigt och socialt. Barnets uppkomna svårigheter försöker man finna i de sociala, språkliga och kulturella sammanhang som individen möter och är en del av.

Resultatet visar också på att pedagogerna och specialpedagogerna ser de blyga barnen som tystare än andra barn samt att de gärna gör sig osynliga. Dessa barn räcker sällan upp handen eller ber en vuxen om hjälp. Specialpedagogerna och pedagogerna är överens om att de blyga barnen inte får lika mycket uppmärksamhet som de utagerande barnen. Dessa resultat stämmer överens med vad flera forskare kommit fram till i sina studier. Arbeau m.fl.

(2010) menar att tidigare forskning trycker på att de blyga barnen blivit osynliga för lärarna, på grund av barnens ödmjuka natur. Rubin (1982) menar att vissa forskare argumenterat för att lärare kan ha uppmuntrat blyga beteenden eftersom de upprätthållit ordningen i klassrummet. Zimbardo och Radl (1999) lyfter att de blyga barnen blir osynliga i klassen, då pedagogen offerar mycket av sin tid åt de barn som syns och hörs mycket.

Vi kan se en risk i att de blyga barnen inte får det stöd de är i behov av och har rätt till, då blyghet kan leda till stora problem med relationer och karriärer i framtiden (Tillfors, 2012).

Informanternas svar skiljer sig åt då de diskuterar skillnaderna mellan blyga och tysta barn. Pedagog G menar att blyghet innebär att barnet kan svaret på en fråga, men att hon eller han inte vågar svara samt att blyghet handlar mer om personligheten, att de kan höras och synas i andra sammanhang. Pedagog G anser att de tysta barnen vill göra sig mer osynliga i alla lägen. Pedagog F menar att om barnet är tyst kan det betyda att barnet inte anser att de måste ta plats och göra sin röst hörd, fastän de vet svaret. Specialpedagog H lyfter att hon kanske bara träffat på två riktigt blyga barn i sin 10 åriga yrkeskarriär. Då hänvisar specialpedagogen till att dessa barn har en diagnos eller inte alls vågar möta blicken. Tysta barn har hon träffat tusentals.

Då informanterna har olika syn på vad blyghet innebär blir detta svårtolkat. Hade tid funnits hade vi valt att låta informanterna svara individuellt på denna fråga i efterhand, då vi upplever den som mycket intressant och relevant utifrån en specialpedagogs perspektiv. Dock är det inte bara vi som upplever det svårt att tolka och bedöma andras uppfattningar om blyghet. Begreppet blyghet kan tolkas på olika sätt beroende på vem du frågar. De flesta människor har en uppfattning om vad blyghet innebär samt hur en blyg person vanligtvis beter sig. Vissa människor lyfter att en blyg person tillbringar mycket tid för sig själv och har färre vänner och andra lyfter mer fysiska symtom, som att en blyg person är någon som lätt rodnar eller blir generad i olika sociala situationer (Besic, 2014). Enligt Carducci (1999) och Crozier (2000) är det svårt att beskriva vad det innebär att ett barn är blygt, då där inte finns någon exakt definition av begreppet blyghet. Enligt Socialstyrelsen (2010) och Rubin m.fl. (2009) och Besic (2014) är blyghet en temperamentsfull egenskap som kännetecknas av rädsla och oro inför nya sociala situationer. Graden av blyghet kan dessutom variera och ha olika inverkan på livet (Socialstyrelsen, 2010).

Det förvånade oss att specialpedagog H hade en helt annan syn på blyghet än övriga informanter. H var den enda som hänvisade till att svår blyghet förmodligen innefattar en diagnos. Detta resultat ser vi stämma överens med det kategoriska och inte det relationella perspektivet, då svårigheterna i det kategoriska perspektivet tillskrivs den enskilda eleven.

Traditionellt sett har dessa svårigheter benämnts och bestämts med hjälp av diagnoser enligt en medicinsk-psykologisk modell (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Nilholm, 2006; Rosenqvist, 2013).

### **Pedagogernas och specialpedagogernas roll kring det blyga barnet**

För att kunna tolka pedagogernas och specialpedagogernas syn på de blyga barnen i de tidiga skolåren ville vi ta reda på vilken roll informanterna anser att de har i arbetet kring de blyga barnen. Vi ville också få svar på vilka specialpedagogiska verktyg, som pedagogerna och specialpedagogerna anser stärka det blyga barnet i skolsammanhang. Vår tolkning av informanternas svar är att de upplever att både pedagoger och specialpedagoger måste vara observanta och se de blyga barnen samt att det är viktigt att där finns en god relation mellan de olika parterna.

De lyfter också att de blyga barnen upplevs må bättre om miljön är trygg och om där finns en tydlig struktur. Vi tolkar dessutom att flertalet av pedagogerna och specialpedagogerna ser arbetet kring de blyga barnen som ett gemensamt ansvar och där samarbete och dialog är viktiga verktyg kring dessa barn. Utifrån dessa tolkningar anser vi att pedagogernas och specialpedagogernas arbete kan sättas in i ett relationellt och sociokulturellt perspektiv. Utifrån den sociokulturella teorin menade Vygotskijs att skolan bör vara en handlingens skola, där läraren blir en god pedagog genom att han eller hon skaffar sig psykologisk kunskap om den sociala miljön. Det är också enligt Vygotskij, i den sociala miljön som eleven utvecklar sina handlingar (Vygotskij, 2005). Den sociokulturella teorin bygger också på socialt samspel mellan elev och pedagog, mellan elev och elev samt mellan pedagog och pedagog (Brophy, 1996; Vygotskij, 2005).

De tolkningar vi gjort kring vilken roll pedagogerna och specialpedagogerna har kring de blyga barnen är något som stämmer överens med tidigare forskning. Exempelvis menar Coplan och Arbeau (2008) och Akseer m.fl. (2014) att det är angeläget att hitta metoder i undervisningen så att de krävande och stressande situationerna minskar. Det är också viktigt att skolan skapar mer stödjande miljöer, som kan lindra riskerna kring blyghet. Akseer m.fl. (2014) poängterar vikten av goda undervisningsstrategier för att skapa en positiv och psykologiskt bekväm klassrumsmiljö med hjälp av inkluderande och inbjudande klassrumsmetoder som syftar till att hjälpa de blyga barnen att utveckla kompetens och förtroende.

Likt informanterna i vår studie lyfter flertalet forskare vikten av goda lärare och barn relationer kring de blyga barnen. Baker (2006) och Hamre och Pianta (2001) och Arbeau m.fl.

(2010) och Akseer m.fl. (2014) menar att en nära och positiv relation med läraren kan ses som en trygg bas för barnet och den pågående utvecklingen. Denna trygghet kan leda till ökade möjligheter till social interaktion, fler kamrater och mindre utanförskap. Tolkningen vi gör är att pedagogerna inte känner att de har kunskap i hur barnet verkligen tänker och mår. Det krävs en mycket god relation mellan pedagog och barn för att dessa barn ska våga öppna upp sig.

### **Specialpedagogiska verktyg**

Förvånande var det att ingen av pedagogerna eller specialpedagogerna lyfte vikten av att inkludera barnen i klassrummet. De specialpedagogiska verktyg som informanterna ansåg kunna stärka de blyga barnen i de tidigare skolåren var framförallt att skapa mindre grupper där de blyga barnen får samtala med varandra.

Pedagog G och E ansåg dessutom att specialpedagogen bör ta ut det blyga barnet från klassrummet, så att han eller hon får ett bättre stöd. Detta resultat anser vi bättre stämma överens med det kategoriska perspektivet, vilket innebär att fokus ligger på den enskilda eleven och inte på undervisningssituationen (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Nilholm, 2006; Rosenqvist, 2013). Vi tolkar att informanterna i detta hänseende inte utgår från ett relationellt perspektiv, vilket innebär att försöka se barnet i sin totala situation och att sträva efter att identifiera orsakerna till svårigheterna genom att titta på undervisningens upplägg och organisation som bakomliggande faktorer, inte på det enskilda barnet (Björck-Åkesson & Nilholm, 2007; Rosenqvist, 2007). Detta resultat anser vi dessutom strida emot Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU 1999:63) som poängterar att det inte längre finns behov av en organisation vid sidan av den vanliga undervisningen då skolan förväntas vara till för alla.

Annars lyfter pedagogerna att de vill ha tips och idéer på övningar från specialpedagogen som kan förväntas stärka det blyga barnet. Specialpedagogerna menar att det är viktigt att de stöttar pedagogerna, så att de uppmärksammar de blyga barnen i det dagliga arbetet samt att specialpedagogen påminner pedagogen om hur viktigt det är med en bra lärare och elev relation.

Exempel på en anpassning, som nämns är att pedagogen alltid bör sitta bredvid det blyga barnet i matsalen. Specialpedagogerna menar även att allt arbete kring de blyga barnen måste ske genom samarbete och dialog och att det måste finnas ett samspel mellan pedagogen och specialpedagogen. Detta är i överensstämmelse med Coplan och Arbeau (2008) och Rudasill



och Kalutskaya (2014) som lyfter att det är viktigt att fortsätta öka medvetenheten hos lärarna, när det gäller de utmaningar som blyga barn möter i skolan. Lärarna behöver skapa kunskaper kring vilka situationer som kan vara krävande och stressiga för blyga barn. Ökad förståelse för detta fenomen kommer att förbättra förmågan hos pedagogerna att hjälpa de blyga barnen i skolan. Detta tolkar vi vara en av specialpedagogerna viktigaste uppgift i arbetet kring de blyga barnen, att stötta och handleda pedagogerna, så att de bättre kan stärka och synliggöra dessa barn i den miljö de befinner sig i. Det relationella perspektivet, förankrat i det sociokulturella perspektivet, innefattar att eleven ses utifrån sitt totala sammanhang. Orsakerna till barnets uppkomna svårigheter försöker verksamheten finna i de sociala, språkliga och kulturella sammanhang som individen möter och är en del av (Ahlberg, 2009a; Rosenqvist, 2007).

Utifrån resultatet förankrat i läst litteratur och valda teorier, anser vi att verksamheten vi undersökt bör arbeta mer inkluderande med de blyga barnen. Vi anser dessutom att pedagoger och specialpedagoger bör ha ett bättre förankrat samarbete kring dessa barn, så att det proaktiva arbetet verkligen verkställs i praktiken.

## **Metoddiskussion**

I denna studie använde vi oss av kvalitativa intervjuer. Som metod upplevde vi att intervju var ett bra sätt att försöka förstå hur informanterna resonerade och tänkte kring de blyga barnen. Att intervju i fokusgrupp kändes som en bra metod i detta tema. Vill intervjuaren komma mer in på djupet hur en person tänker är det förmodligen en fördel om intervjuerna görs enskilt.

Under intervjuerna intog vi en lyssnande ställning där vi lät informanterna, utifrån våra frågeställningar, prata fritt. Vi ställde följdfrågor och fick ibland be om förtydligande samt att vi lyssnade aktivt på det som informanterna pratade om. Efter att kritiskt ha granskat våra frågeställningar, kan vi i efterhand se att ordvalet på frågan ”När blir blyghet ett problem och för vem?” inte var en bra formulering på en frågeställning. Det kan uppfattas att vi redan på förhand hade bestämt att blyghet är ett problem, vilket inte var vår mening. En bättre formulering på frågan hade varit ”Är blyghet ett problem och i så fall för vem?” Hur svaren från informanterna då blivit och hur det hade påverkat vår studie kan vi inte veta.

Om en kvantitativ metod använts istället hade vi haft möjlighet att få fler svar men vi hade inte kunnat gå på djupet och ställa följdfrågor. En nackdel med att göra fokusgruppintervjuer är möjligen att alla svar inte blir helt ärliga. Informanten berättar kanske hellre hur de vill att

det ska vara, men känslan vi fick i våra intervjuer var att informanterna kände sig trygga med varandra och vågade säga vad de tyckte. Fördelen med fokusgruppintervjuerna var att informanterna kom igång med diskussioner och kunde reflektera på varandras svar och därmed se saker ur en annan synvinkel. Vilket inte hade blivit fallet om vi gjort enkäter eller enskilda intervjuer.

Kvale och Brinkmann (2009) beskriver att nackdelen med att använda intervjuer som metod är att det är väldigt tidskrävande. Själva intervjuandet tar inte så mycket tid i anspråk, men det kan ta tid att skapa intervjutillfällen samt att efterarbetet är enormt tidskrävande.

Om vi haft mer tid till vårt förfogande skulle vi ha gjort någon eller några intervjuer till för att öka reliabiliteten i vår studie, till exempel med fritids och med elevhälsoteamet. Samt att vi skulle gjort motsvarande intervjuer på någon annan skola. Det är möjligt att vårt resultat då sett annorlunda ut.

Deltagarna i våra fokusgrupper var få, men å andra sidan var det förmodligen lättare att hantera och göra efterarbetet med få deltagare. Som vi nämnt tidigare är vår uppfattning att resultatet av studien inte har påverkats av få informanter i dessa tre grupper.

Vi har under studiens gång funderat över om svaren från informanterna blivit annorlunda om de fått frågorna i förväg. Det är möjligt att svaren blivit annorlunda men vi tror att svaren blir ärligare om de inte fått frågorna i förväg. Eftersom vi gjorde intervjuerna i fokusgrupper ville vi inte styra informanterna för mycket.

## **Specialpedagogiska implikationer**

Utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv är det viktigt att upptäcka de blyga barnen i tidig ålder. Tidig upptäckt av blyghet gynnar barnets utveckling. Vid tidig upptäckt kan pedagogerna börja arbeta med olika faktorer som är ett hinder för barnet. Socialstyrelsen (2010) pekar på att alla barn ska mötas med respekt och de ska känna sig accepterade för den person de är. Vidare menar Socialstyrelsen (2010) att barnen har också rätt att få den hjälp som krävs för att de ska kunna hantera sin blyghet om den är ett hinder för dem för att de ska kunna utveckla sin personlighet. Specialpedagogens uppgift i arbetet kring de blyga barnen är att handleda pedagogerna samt att vara delaktig i den dagliga verksamheten. Coplan och Arbeau (2008) menar att det är angeläget för pedagogerna att vara lyhörda och skapa sig en förståelse för det blyga barnet. Specialpedagogen kan genom att vara ett bollplank till pedagogerna få pedagogerna att se på det blyga barnet och dennes situation på ett mer nyanserat sätt genom att bara prata om det. För att detta ska kunna fungera i verkligheten är det

angeläget att ha inbokade handledningstillfällen tillsammans med pedagogerna och eventuella resurspersoner. Både handledning individuellt och i grupp anser vi vara lämplig för att lyfta och tydliggöra det blyga barnets situation i skolan. Att handleda i grupp menar vi kan ge ringar på vattnet, så att fler vuxna får en bättre samsyn kring dessa barn.

Persson (2013) ser på den specialpedagogiska verksamheten ur ett relationellt perspektiv där samspelet och interaktionen med andra är en viktig del i barnets vardag och inte bara ser till det enskilda barnet. Genom detta synsätt menar vi att specialpedagogen ska agera som en spindel i nätet för att få ihop denna helhet. Specialpedagogen ska se på verksamheten på tre olika nivåer, organisation, grupp och individnivå.

Utifrån det blyga barnet tänker vi att specialpedagogens roll på en organisationsnivå är att tillsammans med rektorn se över att verksamheten är till för alla, lärmiljön ska vara god och likaså de metoder pedagogerna använder (Persson, 2013). Barnets behov ska ses över och utifrån det se om det finns stöd som specialpedagogen kan ge.

På gruppnivå ska specialpedagogen se över att det finns goda relationer mellan pedagoger - barn och barn- barn. Relationerna har betydelse för att det blyga barnet ska känna trygghet och genom tryggheten stärks både självkänslan och självförtroendet (Juul & Jensen, 2003). På gruppnivå kan specialpedagogen vara en samtalspartner och handleda både pedagoger och föräldrar. Även handledning av arbetslag bör ske för att det ska finnas en samsyn på hur de ska jobba med de blyga barnen och vilket förhållningssätt de har mot dessa barn (Persson, 2013).

Vi anser att på individnivå bör specialpedagogen bygga upp en relation med det blyga barnet där barnet känner att det kan vara sig själv. Specialpedagogen ska finnas synlig i verksamheten och vara ett stöd både för barnet, pedagogerna och föräldrarna.

Vi förstår att detta kan se ut som en utopi. Men vi menar att om specialpedagogen är mer synlig i verksamheten kommer detta till gagn för alla, både vuxna och barn. Det som kan vara ett hinder är tiden. Specialpedagogen har många olika arbetsuppgifter som kräver mycket tid. Men just det proaktiva arbetet betalar sig i slutändan.

Utifrån studiens resultat upplever vi att specialpedagogens roll framförallt bör innebära att skapa kontinuerliga möten där verksamheten påminns om att synliggöra, möta och stötta de blyga barnen, både på organisationsnivå, gruppnivå och individnivå. Specialpedagogen tillsammans med övrig personal bör diskutera konkreta tips på hur verksamheten kan anpassas, så att skolan blir en trygg och stabil grund för alla barn.

## **Förslag till vidare forskning**

Under studiens gång har vi vid flera tillfällen hittat nya spår som vi velat beforska mer ingående kring de blyga barnen. Informanterna i vår studie och även tidigare forskning har olika syn på vad begreppet blyghet betyder och står för. Det hade därför varit intressant att göra en studie kring hur pedagoger och specialpedagoger ser på blyghet mer detaljerat samt vilka komponenter de anser förekomma hos de blyga barnen.

Vi valde att göra en rent kvalitativ studie kring de blyga barnen i de tidigare skolåren. Det hade varit tänkvärt att även göra en kvantitativ studie, då våra informanter hade så olika uppfattning kring hur vanligt förekommande blyghet är. Utifrån en specialpedagogs perspektiv ser vi i likhet med Akseer m.fl. (2014) att framtida forskning även bör undersöka samarbetet mellan lärare och föräldrar. Det bör undersökas hur det arbetet kan se ut, för att öka barnens sociala kommunikation och känslomässiga kompetens i hemmet och i klassrummet.

## **Slutsats**

Utifrån pedagogernas och specialpedagogernas svar tolkar vi att informanterna är väl medvetna om att de blyga barnen i de tidiga skolåren behöver mötas, lyftas och synliggöras. Däremot tolkar vi informanterna, att de inte ger det stöd dessa barn är i behov av och har rätt till på grund av tidsbrist samt att de utagerande barnen får mycket av pedagogernas och specialpedagogernas uppmärksamhet. Vi ser ett behov av att verksamheten bör arbeta mer proaktivt, för att möta dessa barn så tidigt som möjligt. Pedagogerna och specialpedagogerna bör ha ett bättre samarbete, så att de kan se de blyga barnen utifrån sitt totala sammanhang. Specialpedagogen bör handleda pedagogerna så att de kan skapa en klassrumsmiljö och undervisningssituation som upplevs trygg för de blyga barnen i de tidiga skolåren. Detta arbete bör bygga på samspel, interaktion, inkludering och goda relationer mellan pedagoger och barn samt mellan barn och barn.

Som avslutning i den här studien vill vi citera Malena Ernman, känd svensk operasångerska, som pratar om sin egen blyghet. Citatet är hämtat från ”Tina i fjällen” (TV4, 2014-12-01):

Jag brukar föreslå att man ska se de blyga barnen och inte bara skuffa undan dem, ta fram de som står längst bak och lyssna på dem. Det är inte bara de gapiga ungarna som är intressanta, utan oftast de blyga, faktiskt!

## Referenser

- Ahlberg, Ann (2009a). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, Ann (2009b). *Specialpedagogisk forskning*. En mångfasetterad utmaning. Lund: Studentlitteratur.
- Akseer, Tabasum, Bosacki, Sandra L., Rose-Krasnor Linda & Coplan, Robert J. (2014). Canadian Elementary School Teachers' Perceptions of Gender Differences in Shy Girls and Boys in the Classroom. *Journal of School Psychology*, 29 (2), 100 -105.
- Allwood, Carl-Martin & Erikson, Martin G. (2010). *Grundläggande vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Ulla M. (2013). På blyga barns villkor. *Specialpedagogik*, (nr 3), 24-27.
- Arbeau, Kimberlay A., Coplan, Robert J. & Weeks, Murray (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34 (3), 259-269.
- Aspelin, Jonas (2013). Introduktion. I Jonas Aspelin (Red.). *Relationell specialpedagogik- i teori och praktik* (s 7-12). Kristianstad: Kristianstad Univercity.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Besic', Nerja (2014). *At First Blush: The Impact of Shyness on Early Adolescents' Social Worlds*: Örebro Studies in Psychology 15.
- Björvall, Katarina (2014). Pedagog på piedestal. *Pedagogiska Magasinet* Lärarförbundets tidskrift för utbildning, forskning och debatt, Nummer 4, 2014. (s. 74-77).
- Björck-Åkesson, Eva & Nilholm, Claes (2007). Inledning. I Nilholm, C. & Björck Åkesson (red.), *Reflektioner kring specialpedagogik*. (s. 7-12). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Briggs, Stephen. R. (1988). Shyness: Introversiön or neuroticism? *Journal of Research in Personality*, 22, 290–307. doi:10.1016/0092-6566(88) 90031-1.
- Bryman, Alan (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, Ivar (1998). (red.) *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Carducci, Bernardo. J. (1999). *Shyness: A bold new approach*. New York: HarperCollins Publisher, Inc.
- Cheek, Jonathan. M., & Watson, Arden. K. (1989). The definition of shyness: Psychological imperialism or construct validity. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 85-95.

- Coplan, Robert J. & Arbeau, Kimberlay A. (2008): The Stresses of a "Brave New World": Shyness and School Adjustment in Kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 22 (4), 377-389.
- Crozier, W, Ray (2000). Shyness and social relationships: Continuity and change. In W. R. Crozier (Ed.), *Shyness: Development, Consolidation and Change* (pp. 1-21). London: Routledge.
- Eliasson, Annika (2006). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson Ingemar, Persson Bengt & Rosenqvist Jerry (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm, Skolverket.
- Engelbrektson, Lotta (2010). Blyghet kan vara en mardröm. *Lärarnas nyheter*, 2010/02/26
- Evans, Mary. Ann., & Bienert, Helen (1992). Control and paradox in teacher conversations with shy children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 24, 502-516.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Gren Landell, Malin (2010). *Blyga och ängsliga barn*. Socialstyrelsen, artikelnr: 2010-3-9.
- Hamre, Bridget. K., & Pianta, Robert. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*, Skolverket.
- Jonsdottir, Fanny (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan*. Malmö högskola.
- Juul, Jesper & Jensen, Helle (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa förlag.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Steinar (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, Gunilla (red.) (1999). *Vygotskij och skolan Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lund, Ingrid (2010). *Hon sitter ju bara där!* Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, Claes (2005). Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2005 årg 10 ( 2), 124–138 Pedagogiska institutionen, Örebro universitet.
- Nilholm, Claes (2006). *Möten? Forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*. Vetenskapsrådets rapportserie 9:2006.

Nilholm, Claes (2012). *Barn och elever i svårigheter - en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Ogden, Terje (2001). *Social kompetens och problembeteende i skolan*. Stockholm: Liber

Persson, Bengt (2001, 2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Rosenquist, Jerry (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I Claes Nilholm & Eva Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik: Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*, (s. 36-51), Vetenskapsrådets rapportserie (5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Rosenqvist, Jerry (2013). Relationell dynamik – ett försök till analys av skola i förändring. I Jonas Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik- i teori och praktik* (2003:02, s. 27-41). Kristianstad: Kristianstad University.

Rubin, Kenneth H. (1982). Nonsocial play in preschoolers: necessarily evil? *Child dev.* 53:651-657.

Rubin, Kenneth H., Coplan, Robert J. & Bowker, Julie C. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *The Annual Review of Psychology*, 60: 141-171. SFS 2010:800.

Rudasill, Kathleen, Moritz & Kalutskaya, Irina (2014). Being Shy at School. *Sex Roles*, 70: 267– 273.

SFS 1985: 1100. Skollagen. Stockholm: Allmänna förlaget.

SFS 2007:638. *Förordning om ändring i högskoleförordningen* (1993:100) Stockholm

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverkets allmänna råd. Stockholm.

Socialstyrelsen (2010). *Blyga och ängsliga barn*. Artikelnr: 2010-3-9.

SOU 1999:63 (1999). *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. (LUK). Stockholm, Utbildningsdepartementet.

Stukat, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svirsky, Liv, Thulin, Ulrika. & Öst, Lars-Göran (2011). *Mer än blyg*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

- Thurén, Torsten (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.
- Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningsed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011.
- Von Wright, G.H. (1971). *Explanation and Understanding*. London: Routledge.
- Vygotskij, Lev, s. (2005). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.
- Wibeck, Victoria (2010) *Fokusgrupper – om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Zimbardo, Philip. G. (1990). *Shyness: What it is, what to do about it*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Zimbardo, Philip.G & Radl, Shirley (1999). *Det blyga barnet- att förebygga och betvinga blyghet hos barn och ungdom*. Stockholm: Liber.

## Nätresurs

- Brophy, J (1996) Working with Shy or Withdrawn Students. ERIC (THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER)  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402070.pdf>
- Psykologiguiden (2012-12-17). *Ny forskning om social ångest i tonåren*. Tillfors, Maria.  
<http://www.psykologiguiden.se>
- Skolverket. (2014-12-02).  
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/specialpedagogik>
- Specialpedagogiskmyndigheten.(2014-12-01).  
<http://www.spsm.se/sv/Vi-erbjuder/Forskning-och-utveckling/Forskning/>
- TV4.(2014-12-01).  
<http://www.tv4.se/tina-i-fj%C3%A4llen/avsnitt/tina-i-fjallen-del-2-181824>
- van Zalk, Nerja. (2014-10-27).  
<http://na.se/nyheter/orebro/1.1612553-orebroforskare-en-hel-generation-mar-daligt-i-onodan->



# Bilagor

## Bilaga 1



### Missivbrev

Hej!

Vi går nu sista terminen på specialpedagogutbildning på Malmö Högskola och ska göra vårt examensarbete. Vårt valda ämne är *Blyga barn i de tidiga skolåren. En specialpedagogisk utmaning?*

Syftet med vår studie är att på en skola lyfta fram pedagogers och specialpedagogers syn på de blyga barnen från förskoleklass upp till årskurs tre.

Vi vill ta reda på hur pedagoger och specialpedagoger upplever de blyga barnens skolvardag. Samt hur ett specialpedagogiskt arbete kring de blyga barnen skulle kunna se ut.

Vi har fördjupat oss i forskning och litteratur kring det aktuella ämnet, men har också för avsikt att ta hjälp av er verksamma pedagoger och specialpedagoger genom gruppintervjuer så kallade fokusgrupper. Vi önskar intervjua F-klassens pedagoger i en grupp, alla klasslärare i åk 1-3 i en och specialpedagoger i en grupp. Formen är halvstrukturerad vilket innebär att vi har förberett ett antal frågor men era svar och berättelser är det viktigaste och kommer att styra intervjun. Vi beräknar att intervjun kommer att ta cirka 60 minuter.

Vi kommer att ta hänsyn till Vetenskapsrådet forskningsetiska principer. Detta innebär att deltagandet är frivilligt och att du kan avbryta din medverkan när du vill. Ditt deltagande kommer att behandlas konfidentiellt och resultatet kommer enbart att användas i forskningsändamål.

Vid eventuella frågor eller funderingar är ni välkomna att kontakta oss.

Christina Lundberg

Petra Ljungberg

## **Bilaga 2**

### **INTERVJUFRÅGOR**

- Hur vill du beskriva det blyga barnet?
- Vad kan du som pedagog/specialpedagog göra för att lyfta det blyga barnet?
- Hur skulle ett effektivt specialpedagogiskt arbete kunna se ut kring det blyga barnet?
- När blir blyghet ett problem och för vem?
- Om det funnits obegränsat med resurser, vad skulle ni då önska kring de blyga barnen?