



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

# Specialpedagogik i förskolläro-utbildningen

En komparativ studie av styrdokument

**Paula Weldeborn**

---

|                         |                                       |
|-------------------------|---------------------------------------|
| Examensarbete:          | 15 hp                                 |
| Program och/eller kurs: | Specialpedagogiska programmet SPP 600 |
| Nivå:                   | Avancerad nivå                        |
| Termin/år:              | Vt 2010                               |
| Handledare:             | Staffan Stukát                        |
| Examinator:             | Anders Hill                           |
| Rapport nr:             | VT10-2611-24 Specped                  |

# Abstract

|                         |   |
|-------------------------|---|
| Examensarbete:          | 15 hp   |
| Program och/eller kurs: | Specialpedagogiska programmet SPP 600   |
| Nivå:                   | Avancerad nivå  |
| Termin/år:              | Vt 2010   |
| Handledare:             | Staffan Stukát  |
| Examinator:             | Anders Hill   |
| Nyckelord:              | Specialpedagogik, förskola, förskolläraryr utbildning, lärarutbildning, diskursanalys, Fairclough |

---

## Syfte:

Det övergripande målet med arbetet var att skapa kunskap om förskollärares specialpedagogiska kompetens. Studiens syfte var att granska det specialpedagogiska uppdraget i förskolläraryr utbildningens styrdokument genom en komparativ undersökning som jämförde dagens uppdrag med det för 20 år sedan. Syftet preciserades med följande frågeställningar:

1. Hur formuleras det specialpedagogiska uppdraget i styrdokumentet?
2. Hur beskrivs barn i styrdokumentet?
3. Hur ska den blivande förskolläraren tillgodose barns behov enligt styrdokumentet?
4. Utgår styrdokumentet från ett relationellt eller kategoriskt specialpedagogiskt perspektiv i sina formuleringar?

## Teori och metod:

Undersökningen har utgått från specialpedagogisk forskning med inriktning mot förskola. Bland annat behandlades begreppet *normalitet och avvikelse* samt de specialpedagogiska perspektiven *relationellt* och *kategoriskt perspektiv*. Historik och forskning om förskolläraryr utbildningen bildade bakgrund till att förstå sammanhanget runt de styrdokument som analyserades. Diskursanalys användes både som teori och metod vid analysen av dokumentet. Bland annat användes Faircloughs begrepp *modalitet* och *transitivitet* som redskap vid textanalysen. Dokumenten som analyserades var: Utbildningsplan för förskolläraryr linjen (UHÄ, 1980) och Examensordning för lärare (SFS 2007:129) samt förberedande Proposition 1976/77:76 och Proposition 1999/2000:135.

## Resultat:

Det specialpedagogiska uppdraget i förskolläraryr utbildningen har gått från ett blandat relationellt och kategoriskt perspektiv, till ett rent relationellt perspektiv under perioden som undersöktes. I det tidigare dokumentet framstod två kategorier av barn: *barn med skiftande behov* och *barn med behov av särskilt stöd*. I det senare styrdokumentet uttrycktes en kategori: *alla barn*. Uppdraget var dock detsamma – att tillgodose barns behov. Hur behoven skulle tillgodoses skiljde sig åt. Tidigare dominerade utvecklingspsykologi i utbildningen men även kunskap om funktionsnedsättningar ansågs viktigt. I dagens uppdrag handlade det om barns individuella sätt att lära. Ytterligare redskap de blivande förskollärarna fick med sig var: vetenskaplighet och ett demokratiskt uppdrag. De här två områdena fanns med i båda styrdokumentet men innebörden skiljde sig åt något.

## Förord

Jag brinner för lärande och då menar jag allas lärande. Grunden för mig i lärandet är självförtroende. Du behöver tro att du kan för att kunna. Sedan kan du ännu bättre om du förstår hur du gjorde eller tänkte när du lärde dig. Det här är det som gör det pedagogiska arbetet med barn så fantastiskt kul. Att få lyfta, uppmuntra och utmana! Att varje dag få vara en del av barns lärande, det är en lyxtillvaro. När jag började arbeta med barn som har autism blev det inte längre enbart roligt och lyxigt. Det blev *fruktansvärt* svårt. Jag förstod ingenting och jag hade inte nytta av mina allmänpedagogiska kunskaper. Hur uppmuntrar man, lyfter och utmanar ett barn som inte ser att det finns så *många* spännande saker att lära sig? Ett barn som inte automatiskt försöker lösa problem bara för att de dyker upp? Efter ett par år hade jag lärt mig så mycket om autism, specialpedagogik och lärandets minsta beståndsdelar att jag äntligen förstod hur det satt ihop. Jag kunde pussla ihop mina nya kunskaper med de grundläggande pedagogiska kunskaper jag redan hade och *då* blev det roligt igen. Att få vara delaktig i barns lärande när det inte bara flyter på är så spännande. Med min nya kunskapsbas har jag möjlighet att bättre förstå de barn som har det svårast att lära. Det mest grundläggande för mig, att alla barn har rätt att få uppleva att de lyckas, kan verka självklart men det är det inte för alla barn och när undervisningen ställs på sin spets hamnar läraren i svårigheter och då behövs specialpedagogiken.

Lerum 2010-05-26

# Innehållsförteckning

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 Bakgrund och problemområde.....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>2 Litteraturgenomgång av forskning om specialpedagogik i förskolan och<br/>förskolläraryrket framväxt .....</b> | <b>6</b>  |
| 2.1 Specialpedagogik.....  | 6         |
| Forskning om specialpedagogik .....  | 7         |
| Specialpedagogiska perspektiv.....   | 9         |
| Forskning om specialpedagogik i förskolan.....   | 10        |
| 2.2 Svenska förskolläraryrket framväxt.....  | 13        |
| Förskolläraryrket 1896-1977 .....  | 13        |
| Förskolläraryrket 1977-2009 .....  | 15        |
| Tidigare forskning .....   | 16        |
| 2.3 Sammanfattning av forskningsläget .....  | 18        |
| <b>3 Syfte .....</b>   | <b>19</b> |
| <b>4 Metod .....</b>   | <b>20</b> |
| 4.1 Diskursanalys som teori och metod.....   | 20        |
| 4.2 Undersökningsmaterial .....  | 24        |
| 4.3 Genomförande .....   | 24        |
| 4.4 Undersökningens tillförlitlighet.....  | 25        |
| <b>5 Resultat .....</b>  | <b>27</b> |
| 5.1 Utbildningsplan för förskolläraryrket .....  | 27        |
| 5.2 Examensordning för lärarprogrammet.....  | 32        |
| 5.3 Jämförelse – förskolläraryrket och lärarprogrammet.....  | 35        |
| <b>6 Diskussion .....</b>  | <b>40</b> |
| 6.1 Metoddiskussion .....  | 40        |
| 6.2 Specialpedagogik.....  | 41        |
| 6.3 Alla barn är olika men hur ”olika” tillåts barn vara?.....   | 43        |
| 6.4 Verksamheten ska formas så att alla barn lär sig och utvecklas .....   | 44        |
| 6.5 Specialpedagogiskt perspektiv .....  | 46        |
| 6.6 Avslutning.....  | 48        |
| <b>Referenser.....</b>   | <b>49</b> |
| <b>Bilaga</b>  |           |

# 1 Bakgrund och problemområde

Att få vara delaktig i barns lärande är spännande. Att vara delaktig i barns lärande när det inte bara flyter på är ett *under*. Att tillgodose alla barns behov är mycket lätt att säga men desto svårare att leva upp till. Det vet de som arbetar med barn. Vi arbetar för att stärka barns *tro* på att de *kan* lära sig, men hur gör vi när barnen inte automatiskt är delaktiga och uppskattar att ställas inför utmaningar? Hur visar vi dem att det kommer att gå bra? Att de kommer kunna lösa problemet? Hur får vi dem att *tro på* att *de kan* lära sig? Det här är specialpedagogik i förskolan för mig.

Under utbildningen till specialpedagog vid Göteborgs universitet problematiserades inte förskolans verksamhet utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. Mitt intryck är att det tas för givet att förskolan redan är en verksamhet där alla barns behov blir tillgodosedda. I Skollagen (SFS 1985:1100) och förskolans läroplan, Lpfö 98 (Skolverket, 2006) beskrivs att förskolan skall tillgodose alla barns behov och utforma verksamheten utifrån det. Skolverket (2004; 2008a; 2008b) konstaterar att förskolan inte uppnår målet och i synnerhet inte när det gäller barn i behov av särskilt stöd. När det *inte* fungerar är det barns behov som inte blir uppmärksammade, tillgodosedda eller blir godtyckligt bedömt. Kompetensen för att identifiera små barns behov saknas. Jag har dock inte funnit några generella satsningar på att höja den specialpedagogiska kompetensen i förskolan. I arbetet med måluppfyllelse är förskolläraren det viktigaste verktyget och för att kunna fullfölja uppdraget krävs specialpedagogisk kompetens. Förskolläraren är alltså i stort sett hänvisad till de egna kunskaperna om specialpedagogik som inhämtats under grundutbildningen och jag frågar mig: Vad ger riksdagen utbildarna av förskollärare för riktlinjer vad gäller det specialpedagogiska uppdraget? Vilka förutsättningar bidrar till studentens specialpedagogiska kompetens? Många faktorer spelar in och problematisering av området krävs.

Förskolan har enligt Skollagen (1985:1100) ett specialpedagogiskt uppdrag. Grundläggande är att förskolan ska:

...utgå från varje barns behov. Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling skall ges den omsorg som deras speciella behov kräver. (2a kap. §3)

Utöver det ska kommunen aktivt söka upp barn som anses ha behov av särskilt stöd för sin utveckling och erbjuda pedagogisk verksamhet. Det är alltså mycket angeläget att barn i behov av särskilt stöd deltar i någon form av förskoleverksamhet från tidig ålder och att de får sina behov bemötta. Psykologerna Hans Atterström och Roland Persson (2000) menar att för att kunna tillgodose alla barns behov i en barngrupp behövs ett inkluderande perspektiv där barns olikheter förutsätts och ses som en tillgång i formandet av en så kallad differentierad undervisning. Pedagogerna planerar alltså inte den pedagogiska verksamheten för att sedan upptäcka vem som passar in eller avviker utan verksamheten formas olika allt utifrån barnens olikheter. Atterström och Persson menar att differentierad undervisning erfordrar specialpedagogisk kompetens och om det finns barn med funktionsnedsättningar i gruppen behövs kunskap om funktionsnedsättningen. Det här handlar om alla barns rätt till likvärdig utbildning. Alltså: det är en fråga om demokrati.

Ingemar Emanuelsson (1996) har forskat om inkludering i svensk skola. Han hävdar att det i botten handlar om att förverkliga en "... demokratiskt motiverad människosyn" (s 16) där tanken är att allas olikheter bidrar till ett rikare samhälle. Emanuelssons definition av inkludering är att komma bort från en som han uttrycker det *tycka synd om*-mentalitet och att det istället ska handla om processer hos *alla* i en grupp så "... att alla blir behandlade som likvärda och helt och fullt delaktiga i gruppens gemenskap" (s 17). Emanuelsson menar att för inkludering ska bli verklighet för barn med funktionsnedsättningar krävs omfattande specialpedagogiska insatser baserade på gedigen kunskap om funktionsnedsättningen. Insatserna behöver integreras med hela arbetslaget till ett gemensamt ansvar. Alla som arbetar i förskolan behöver alltså ha specialpedagogisk kompetens om målet om inkludering ska nås. Här hävdar han dock att det krävs utbildningspolitisk medvetenhet för att det ska bli verklighet.

Kommunerna ansvarar för att genomföra de utbildningspolitiska målen i skollagen och är skyldiga att se till att det finns personal med kompetens för att kvaliteten i verksamheterna ska säkras:

... personal med sådan utbildning eller erfarenhet att barnens behov av omsorg och en god pedagogisk verksamhet kan tillgodoses. Barngrupperna skall ha en lämplig sammansättning och storlek. Lokaler skall vara ändamålsenliga. (Skollagen, SFS 1985:1100, kap. 2, §3)

Detta nämns även i förskolans läroplan, Lpfö 98 (Skolverket, 2006) om än i mer svepande ordalag: "... väl utbildad personal som får möjlighet till den kompetensutveckling och det stöd som krävs..." (s. 4). Detta förtydligas i skolverkets allmänna råd (Skolverket, 2005) till kommunerna med att det bör vara pedagogiskt högskoleutbildad personal med inriktning mot de yngre åldrarna. Så här långt skulle man kunna anta att *alla* barns behov blir tillgodosedda i en förskola med pedagogiskt högskoleutbildad personal som arbetar utifrån det utbildningspolitiska målet om inkludering. Vid behov får personalen kompetensutveckling och stöd för att klara det. Men med hjälp av forskning kan jag konstatera att den specialpedagogiska kompetensen för att tillgodose alla barns behov inte är tillräcklig. I dagens förskola ska alla barn gå i samma verksamhet men så har det inte alltid sett ut.

Anders Hill och Tullie Rabe (1987) har studerat hur det gick för de barn med begåvningsnedsättning<sup>1</sup> som 1986 integrerades in i ordinarie förskola från att tidigare gått på segregerade specialförskolor i landstingets regi. Undersökningen är gammal men resultaten röner fortfarande ett visst intresse för att belysa komplexiteten i arbetet med att tillgodose alla barns behov i förskolan. Författarna menar att föräldrarna upplevde ett stort stöd från förskolan trots att de även upplevde att det fanns brister. De uppskattade att deras barn träffade andra barn i ett naturligt sammanhang. Personalen var positivt inställda och upplevde att barnen hade det bra och utvecklades. Hill och Rabe beskriver att detta var trots att de specialpedagogiska insatserna var obefintliga, minimala eller separerade barnet från resten av verksamheten. I studien gjordes observationer och utifrån dem drog forskarna slutsatserna att "barnen med utvecklingsstörning inte alls i *social mening* var integrerade, utan i hög grad utanför" (s 89). I arbetet beskrivs att det förutsattes att förskoleplaceringen i sig var tillräckligt för att täcka barnens behov. I en aktuell doktorsavhandling återkommer bristen på specialpedagogisk kompetens i förskolan. Christian Lutz (2009) konstaterar att han inte kunnat skönja några uttryck för tal om inkludering i sin empiri och tolkar nuläget utifrån historiken:

---

<sup>1</sup> Tidigare benämndes begåvningsnedsättning med utvecklingsstörning.

... att när processen att individuellt rumsligt integrera barn med olika funktionsnedsättningar i förskolan parallellt med utbyggnaden av barnsomsorgen `blev klar` i slutet på 1980talet, kändes `projektet` avklarat. Integrationen ansågs vara lyckad då förskolan idag generellt sätt har rumsligt integrerat heterogena barngrupper. Om effekter blivit att barnen anpassats efter verksamheten eller vice vers kan vara svårt att avgöra. (s 188)

I sin licentiatsavhandling påtalar Lutz (2006) att förskollärarna önskar utrymme att skapa anpassade pedagogiska miljöer snarare än önskemål om ökad kompetens. Det kan tolkas som att de har den nödvändiga specialpedagogiska kompetensen men författaren menar att de inte efterlyser externt stöd och summerar avhandlingen med: "... när det gäller barn i behov av särskilt stöd i förskolan är bristen på kunskap avseende detta fenomen påtaglig" (s 159). Skolverket har även de gång på gång konstaterat att förskolan inte lyckas infria sitt specialpedagogiska uppdrag.

Skolverket gjorde 2008 en reformutvärdering av införandet av förskolans första läroplan. I *Tio år efter förskolereformen* beskrivs en situation där förskolan kommer till korta när det gäller barn i behov av särskilt stöd. En majoritet av förvaltningscheferna som deltar i undersökningen menar att: "...resurserna för särskilt stöd är otillräckliga" (s 51). De fallstudier som gjorts i samband med utvärderingen visar att: "... resurserna inte räcker till, att bedömningarna är godtyckliga och att en diagnos i princip är en förutsättning för stödinsatser" (s 51). I utvärderingen samt vid den tidigare *Förskola i brytningstid* såg Skolverket (2004) att de vanligaste insatserna för särskilt stöd är handledning eller konsultation samt personalförstärkning. Det senare kan vara förknippat med rekryteringsproblem och brist på adekvat utbildning hos de rekryterade. I den sistnämnda undersökningen nämns att det är oklart vad som menas med barn i behov av särskilt stöd och att det krävs:

... kompetens och kunskap om hur små barns behov av stöd ska upptäckas, vilket kan vara en förklaring till att behoven uppmärksammas och insatserna sätts in först när barnen blir äldre. (s 112)

Förskolan lever alltså inte upp till målet att tillgodose alla barns behov och i synnerhet inte för barn i behov av särskilt stöd och ett av problemen är brist på nödvändig kompetens. Den nödvändiga kompetens som kommunerna ska sörja för att förskolan får (Skolverket, 2005) uteblir med utbildad resurspersonal och med att endast omkring hälften av personalen på förskolorna har pedagogisk högskoleutbildning (Skolverket, 2008a). Det går att konstatera att förskolan är i behov av specialpedagogisk kompetens. Vad är förskollärarnas specialpedagogiska kompetens? Vilka ramar får lärosätena som bedriver förskollärarytbildningen när det gäller det specialpedagogiska uppdraget? Detta är naturligtvis inte det enda som avgör den specialpedagogiska kompetensen hos yrkesverksamma förskollärare. Under åren i olika verksamheter och med kompetensutvecklingsinsatser byggs en mer komplex bild upp av förskollärarens specialpedagogiska kompetens men jag väljer att avgränsa arbetet till vad lärarutbildningens styrdokument säger om det specialpedagogiska uppdraget.

Grundutbildningen kan ses som en viktig referenspunkt när det gäller förskollärarens grundläggande kompetens. I Britt Tellgrens (2008) doktorsavhandling *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare — Kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarytbildning* menar hon att utbildningen är en viktig utgångspunkt för yrkesverksamma förskollärare vad gäller identitetsformning och att de ofta återkommer till sin grundutbildning när de diskuterar sin nuvarande pedagogiska verksamhet. Men att bara se till dagens utbildning kan bli svårt. Det kan vara svårt att få syn på samtiden och något vi själva är så tydligt en del av. Tellgren tänker sig att för att förstå dagens förskoleverksamhet behöver man undersöka hur utbildningen av förskollärare har sett ut historiskt:

Vidga vår blick med hjälp av historien för att få syn på meningsbärande aspekter inför framtiden och därigenom medverka till dess utformning. (s 17)

Med hjälp av jämförelsepunkter i historien kan det alltså vara lättare att förstå nuvarande situationer. För att skapa en jämförelsepunkt väljer jag att göra en komparativ studie där analysen av dagens styrdokument för lärarutbildningen jämförs med en analys av styrdokumentet som gällde förskollärarytbildningen för 20 år sedan. Ytterligare motiv till en tillbakablick är att det tar lång tid för nya forskningsrön som presenteras på utbildningarna att nå ut till de faktiska verksamheterna. Genom att jämföra resultaten kan analyserna ge mer i fråga om förståelse för specialpedagogiken i utbildningarna och framför allt skapa en vidare och mer kreativ diskussion om specialpedagogik i förskolan idag.

Studiens övergripande problemområde är att undersöka det specialpedagogiska uppdraget i förskollärarytbildningens styrdokument. Därför fokuseras litteraturgenomgången på specialpedagogik i förskolan och förskollärarytbildningens framväxt. Med hjälp av litteraturgenomgången presenteras därefter ett preciserat syfte med frågeställningar.

### ***Uppsatsens disposition***

Arbetet med undersökningen inleds med en litteraturgenomgång. Specialpedagogik definieras som begrepp och problematiseras utifrån tankar om inkludering och olika perspektiv. Fokus flyttas över till forskning om specialpedagogik i förskolan och det framstår tydligt att det är ett eftersatt område. Sedan följer en beskrivning av förskollärarytbildningens framväxt i Sverige. Syftet formuleras utifrån en sammanfattning av forskningsläget och preciseras i fyra frågor. Metoden tar vid med genomgång av utvalda redskap för diskursanalys som är den huvudsakliga metoden för undersökningen. Vilka styrdokument som valts ut att undersökas presenteras och hur analys och tolkning gått till beskrivs under rubriken *Genomförande*. Sedan ifrågasätts arbetets kvalitet för att kunna visa läsaren på undersökningens tillförlitlighet. Resultaten redovisas först utifrån de skilda tidsdokumenten och till sist görs en jämförelse som därefter diskuteras i det avslutande kapitlet. Där diskuteras även metoden och frågor om vidare forskning vävs i huvudsak i den löpande texten där frågorna uppkommer. Resultat och diskussion följer syftets frågeställningar struktur. Hela arbetet avslutas med en sammanfattning där de viktigaste resultaten presenteras kortfattat. Innan själva studien tar över behöver vissa begrepp förtydligas.

### ***Begreppsförklaringar***

När *förskola* nämns syftar det på svensk kommunal förskola för barn i åldrarna 1-5 år. Frågorna är lika viktiga i förskoleklass, skola och samhället i stort men fokus för den här uppsatsen ligger på förskolans yngre åldrar.

Begreppet *förskollärare* används i studien för personal som arbetar i förskolan och har pedagogisk högskoleutbildning med inriktning mot yngre åldrar. Sedan 2001 har inga förskollärare utbildats utan den nya benämningen är *lärare för yngre åldrar*. I de fall *lärare* nämns syftar det på lärare för de yngre åldrarna och när både lärare för de yngre åldrarna samt förskollärare åsyftas används begreppet *förskollärare*. Tanken med begreppet *förskollärare* är att använda ett smidigt och välbekant begrepp för lärare som arbetar i förskolan. Av samma orsaker används *förskollärarytbildningen* som benämning för all utbildning för pedagogisk högskoleutbildad med inriktning mot yngre åldrar.



*Barn i behov av särskilt stöd* används som begrepp i det här arbetet för barn som tillfälligt eller under en längre period befinner sig i svårigheter. Det avser alltså både barn med funktionsnedsättningar likväl som barn som tillfälligt kan behöva ett särskilt stöd för sitt lärande.

När det gäller begreppen funktionsnedsättning och funktionshinder används Socialstyrelsens (2007) definitioner:

”En *funktionsnedsättning* kan uppstå till följd av sjukdom eller annat tillstånd eller till följd av en medfödd eller förvärvad skada. Sådana sjukdomar, tillstånd eller skador kan vara av bestående eller av övergående natur.”

*Funktionshinder* definieras som ”begränsning som en funktionsnedsättning innebär för en person i relation till omgivningen”. I en anpassad miljö eller verksamhet uppstår inte ett funktionshinder eller minskas graden av funktionshinder i förhållande till en verksamhet som inte är anpassad utifrån barnet som har en funktionsnedsättning.

## 2 Litteraturgenomgång av forskning om specialpedagogik i förskolan och förskolläraryrket utbildningens framväxt

Problemområdet har avgränsat litteraturgenomgången till att gälla specialpedagogik och förskolläraryrket utbildningens framväxt. Det första området ligger som grund för den specialpedagogiska inriktningen i arbetet. Det specialpedagogiska kunskapsområdet presenteras och jag går igenom den forskning om specialpedagogik i förskolan jag anser är relevant för studien. Det andra området, förskolläraryrket utbildningens framväxt är en historisk beskrivning som behövs för att förstå både dagens utbildning men även den för 20 år sedan. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av forskningsläget som sedan leder över till det preciserade syftet.

### 2.1 Specialpedagogik

I kapitlet redogörs för de utgångspunkter som anses relevanta för undersökningen. Det handlar om specialpedagogikens framväxt och egenskaper. Begreppen normalitet och avvikelser definieras då det är ett problematiskt område och kan få konsekvenser för förskollärares specialpedagogiska kompetens. Ett par specialpedagogiska perspektiv beskrivs, *relationellt* och *kategoriskt perspektiv*, eftersom det ingår i en av forskningsfrågorna. Avslutningsvis redovisas relevant forskning om specialpedagogik i förskolan där det blir tydligt att det finns begränsningar som kan behöva kompletteras.

Specialpedagogikens historia tillhör först och främst grundskolan. Särskola kanske är det som oftast förknippas med specialpedagogik och det tillhör fältet men största delen av den specialpedagogiska verksamheten bedrivs i grundskolan (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Traditionen har varit att och erbjuda elever i behov av särskilt stöd specialundervisning (Brodin & Lindstrand, 2004; Persson, 2008). Orsaken bakom att skolan valt att göra speciallösningar där segregering varit norm har varierat. De har påverkats av samhällsutvecklingens rådande normer, värden och ideal (Clark, Dyson & Millward, 1998). Specialpedagogiken har vuxit fram ur specialundervisningen allteftersom integrering och inkludering blivit norm. Specialpedagogik är politiskt normativt och styrs av utbildningspolitiska beslut (Ahlberg, 2001).

Barn i behov av särskilt stöd är en heterogen grupp (Björck Åkesson, 2007; Persson, 2007). Det kan röra sig om ett barn som har en svår kronisk sjukdom likväl som om ett barn som tillfälligt har svårt att koncentrera sig. Jag menar att det vi behöver veta för att skapa bästa möjliga lärandesituation för de båda eleverna kommer att skilja sig åt markant. En del situationer kan dock vara ytterst svåra att förstå och förskolläraren kan behöva extra redskap för att hantera dem. Persson (2007) och Atterström och Persson (2000) menar att de flesta situationer kan läraren hantera inom ramen för allmänpedagogik och ser man det så kan specialpedagogik definieras som att den tar vid där pedagogiken inte räcker till (Nilholm, 2007; Persson, 2007). Först under 1960-talet benämns specialpedagogik som ett eget kunskapsom-

råde (under disciplinen pedagogik) i ett riksdagsbeslut. Det har förekommit viss forskning även tidigare inom det vi idag kallar specialpedagogiska frågor men då inom andra discipliner (Nilholm, 2007).

## ***Forskning om specialpedagogik***

Tidigare influerades specialpedagogiken av medicin och psykologi (Ahlberg, red. 2009; Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Nilholm, 2007; Pijl & van den Bos, 1998). Under senare tid har sociologin spelat en allt större roll inom forskningen om specialpedagogik (Ainscow, 1998; Rosenqvist, 2007). Det är samtidigt två perspektiv som fortfarande lever sida vid sida i olika verksamheter och forskningsansatser. Mycket förenklat uttryckt kan det medicinska och psykologiska perspektiven beskrivas som bristmodeller där man letar efter brister hos barnet som efter diagnos behandlas. Från en sociologisk utgångspunkt letar man efter faktorer i omgivningen som kan orsaka hinder eller skapa möjligheter för ett barns lärande (Nilholm, 2007). I dagens styrdokument för skola och förskola skrivs det sociologiska perspektivet fram som önskvärt. Både medicinsk och sociologisk kunskap finns tillgänglig för att komplettera varandra när det gäller att förstå barns behov av särskilt stöd.

Specialpedagogik är ett tvärvetenskapligt ämne. Psykologerna Hans Atterström och Roland Persson (2000), beskriver hur flera vetenskaper behövs för att kunna förstå och skapa optimala möjligheter för lärande för barn i behov av särskilt stöd:

*Psykologi* – därför att den fokuserar på kognitiva, neurologiska och sociala processer relaterade till individuella och kollektiva beteenden

*Psykiatri* – därför att den i viss mån förklarar och undersöker abnormala funktioner, dessas profylax, diagnostik och behandling

*Sociologi* – därför att eleven med särskilda behov befinner sig i en samhällelig struktur/kultur med ett visst förhållningssätt, som påverkar hur individen förstår sin position och ur det omgivande samhället förstår och/eller handlar gentemot honom eller henne

*Pedagogik* – därför att läraren behöver redskap för att optimera undervisningssituationen genom att anpassa metodik/didaktik

*Kommunikation* – därför att läraren behöver möta eleven på basis av dennes förutsättningar och kunna förmedla både stöd och instruktion på ett sätt som eleven kona tillgogögöra sig och förstå

*Handikappvetenskap* – därför att barn med behov av särskilt stöd även inbegriper barn med till exempel syn- och hörselskador och loka typer av rörelsehinder (s 27)

Det finns alltså inte en stor övergripande specialpedagogisk teori utan ”...kunskap genereras i mötet mellan discipliner...” (s 108) som Claes Nilholm (2007) beskriver det. Nilholm och Ann Ahlberg (2009) ser skapandet av kunskapsobjekt som den gemensamma kärnan inom forskningen om specialpedagogik. De, och flera med dem, anser att det behövs *flera* olika teorier och perspektiv för att kunna ta sig an de varierande studieobjekten inom området (Pijl & van den Bos, 1998; Potts, 1998; Stangvik, 1998).

## **Begrepp inom forskning om specialpedagogik**

Vid forskning om specialpedagogik menar Ahlberg (2001), Atterström och Persson (2000) att begreppen normalitet, avvikelse och differentiering är centrala begrepp som måste forskaren behöva reflektera över. Enligt Persson (2007) och Tideman (2000) finns det i huvudsak tre sätt att definiera begreppet normalitet. *Psykologiskt* utifrån normalfördelningskurvor där man letar efter vad som är vanligast och vad som avviker från det. *Medicinskt* utifrån vad som anses vara friskt eller sjukt. *Normativt* utifrån vad samhället anser vara önskvärt. Börjesson och Palmblad (2003) menar att vi ofta gör normativa bedömningar där vi utgår från tänkta ideal när vi värderar vad vi anser är normalt eller avvikande i ett barns beteende. Palm (2008) drar det ännu längre och påstår att vi oftast inte fokuserat på det normala utan på det avvikande i ett barns beteende när vi värderar det.

Vem besitter makten att avgöra vad som är normalt och avvikande? Olika professioner gör olika bedömningar. Lutz fann i sin studie att läkarens och psykologens bedömning väger tungt. Det överensstämmer med vad Persson (2007) menar. Han påpekar även att skolpersonalens bedömning inte väger lika tungt men att den ofta godtyckligt bygger på vad man anser att ett barn ska kunna i en viss ålder. Konsekvenserna för det enskilda barnet menar Persson dock kan bli mycket stora av skolpersonalens bedömning då det påverkar barnets dag direkt. 1982 konstaterade Karl-Gustav Stukát (1982) att om tidig upptäckt av funktionsnedsättningar inte leder till specialpedagogiska insatser finns risk för att barnet stigmatiseras. Det saknas forskning på vilken kompetens som förskolläraren behöver för att åstadkomma tidig upptäckt som inte leder till stigmatisering och utanförskap.

Att kategorisera och sortera är ett sätt att göra världen mer begriplig och lätthanterlig men när det skadar individer behöver vi hitta andra sätt att förstå omvärlden. Börjesson och Palmblad (2003) beskriver att *normalitet* utgår från ett perspektiv om att det råder homogenitet i en klass och att konsekvensen blir att barn är i mångt och mycket lika. De barn som avviker från den normen kan då bli till problem. Risken är stor att barn med funktionsnedsättningar inte får sina behov tillgodosedda vilket Tideman (2000) beskriver som att:

I det normalas namn ska ingen pekats ut som avvikande eller annorlunda, vilket innebär en risk för att de emellanåt mycket specifika behov personer med funktionshinder har inte uppmärksammas och inte tillgodoses. (s 62)

Palm (2008) och Persson (2007) vänder på perspektivet och menar att om utgångspunkten istället är heterogenitet frångås begreppet normalitet och *olikheterna* i klassrummet blir lärarens fokus. Olikheterna blir det som alla har gemensamt. Detta kallas ibland för *pedagogisk differentiering*. Enligt Persson anpassas undervisningen till elevernas skilda behov. Läraren utgår från att elevernas behov är olika, att de ligger på olika nivåer och arbetar med olika material. Han menar dock att skolans mål och regler stoppar individualiseringen vid en viss gräns: alla barn i grundskolan skall uppnå samma mål och det på samma tid (nio år). När det gäller förskola saknas forskning som belyser området och det skulle vara intressant att översätta begreppet till förskolans pedagogiska forskningsbegrepp för att undersöka området närmare.

Avsnittet har presenterat forskning om specialpedagogik som ett tvärvetenskapligt kunskapsområde som drar nytta av mötet mellan discipliner för att skapa ny kunskap om de varierande och komplexa studieobjekten inom området. Centrala begrepp för forskningen om specialpedagogik är normalitet, avvikelse och differentiering. Vilken syn vi har på begreppen ger olika perspektiv som får olika specialpedagogiska lösningar som konsekvens.

## **Specialpedagogiska perspektiv**

Hur vi ser på det specialpedagogiska uppdraget spelar stor roll för hur situationen ser ut i förskola, skola och samhället i stort för personer som är i behov av särskilt stöd (Bayliss, 2007; Emanuelsson, 1996; Nilholm, 2007). Nilholm (a.a.) beskriver perspektiv som att

när vi beskriver och talar om skeenden och ting i vår omvärld, så har vi alltid några utgångspunkter för detta beskrivande, dvs. det går inte att på ett neutralt sätt återge sådana fenomen. (s 16)

Forskare i Sverige och internationellt har försökt identifiera och begreppsbelägga olika specialpedagogiska perspektiv. Genom att klargöra ett specialpedagogiskt perspektiv förmedlas utgångspunkterna för synsättet på det specialpedagogiska uppdraget. Två vedertagna specialpedagogiska perspektiv, i Sverige, är *kategoriskt perspektiv* och *relationellt perspektiv*.

Det kategoriska perspektivet och det relationella kan ses som teoretiska och polariserande och det finns forskare som försöker beskriva synsätt som ligger närmare den konkreta verksamheten. Ahlberg (2001) menar att "Om avsikten med forskningen är att försöka bidra till en förändring av skolans verksamhet räcker det inte med att se till den enskilde individen eller ta ideologiska utgångspunkter" (s 20). Hon och Nilholm (2007) menar att i verkligheten där förskolläraren (eller forskaren) möter barn i behov av särskilt stöd är det komplext och mångfacetterat. Därför har de, var och en på sitt håll, beskrivit var sitt perspektiv som belyser detta. Ahlbergs perspektiv kallar hon för *Kommunikativt relationsinriktat perspektiv* och Nilholm kallar sitt för *Dilemmaperspektivet*. Denna undersökning är av mer ideologisk karaktär och därför passar det kategoriska och relationella perspektivet bra för ändamålet. Målet är att granska styrdokumenterna för att utläsa om de utgår från ett kategoriskt eller ett relationellt perspektiv.

### **Kategoriskt perspektiv**

Emanuelsson m.fl. (2001) menar att det kategoriska perspektivet utgår från ett medicinskt förhållningssätt. Svårigheter som uppstår kring en elev ses som medfödda eller på annat sätt personbundna. Åtgärder som vidtas fokuseras på individuella lösningar runt eleven som till exempel specialundervisning. Persson (2008) beskriver det som ett synsätt där fokus ligger på att det är eleven som har svårigheterna. Han menar att specialpedagogisk kompetensen ses som "kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter" (s 167). De elever som har behov utöver vad ordinarie undervisning vanligtvis innehåller ses alltså inte som en av klasslärarens uppgifter.

### **Relationellt perspektiv**

Persson (a.a.) beskriver det relationella perspektivet som att svårigheter uppstår i mötet mellan barnet och verksamheten. Svårigheterna kan uppstå i mötet mellan till exempel elev och lärare likväl som på mer övergripande nivåer som till exempel hur verksamheten är organiserad. Detta betyder att vilka svårigheter en elev upplever kommer att variera beroende på hur miljöer och undervisning är organiserade. Persson beskriver synsättet som att fokus ligger på att eleven tillfälligt befinner sig i svårigheter. Han menar att pedagogisk kompetens inom det relationella perspektivet innebär att anpassa undervisningen till elevers skiftande behov och den specialpedagogiska kompetensen som "Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff" (s 167). Elever i behov av särskilt stöd ingår alltså i klassen på samma villkor som övriga elever.

## **Forskning om specialpedagogik i förskolan**

Det finns mycket forskning om barn i förskoleåldern med funktionsnedsättningar men ytterst få studier som fokuserar på verksamheten i förskolan utifrån ett relationellt specialpedagogiskt perspektiv. För att täcka så mycket som möjligt av området redovisas först resultat ur ett par äldre forskningsöversikter. Sedan tar en mer aktuell forskningsöversikt vid och aktuell litteratur. Den senare behandlar förskolepedagogikens roll för specialpedagogik och kategorisering av förskolebarn. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av läget för forskning om specialpedagogik i förskolan. Men som sagt börjar vi med en historisk tillbakablick.

Det är först i och med barnstugeutredningen 1972 som barn i behov av särskilt stöd lyfts upp som något att intressera sig för i kommuner, förskolor och forskning (Lassbo, 1976; Daun, 1987; Lutz, 2009). Jag förmodar att det förekommit intresse från berörda parter även tidigare men det är först nu det aktualiseras på ett bredare samhällsplan och Lassbo samt Daun gör var sin litteraturöversikt med 11 års mellanrum.

Göran Lassbo författar inom projektet *Specialpedagogik i förskolan SIF: Svensk forskning inom Pedagogik för förskolebarn med särskilda behov: en litteraturöversikt* (1976). I sammanställningen ingår främst utvärderingar eller beskrivningar av olika metoder eller tillfälliga projekt. Området är brett och behandlar 28 undersökningar som behandlar såväl barn i glesbygd som sjukhusterapi och invandrarföräldrars behov av barnomsorg. Fokus ligger på funktionshinder och individuella avvikelser, så kallade störningar, vilket speglar den tidens samhälle och specialpedagogikens vagga. Två undersökningar rör integreringen av barn med funktionshinder. Undersökningarna är gjorda under åren 1968-1974.

Holger Daun (1987) gjorde en litteraturöversikt för Högskolan för lärarutbildning i Stockholm som resulterade i rapporten: *Förskolan och integrering av barn med behov av särskilt stöd för sin utveckling*. Den är skriven som en sammanfattande lägesbeskrivning i berättande form och utgår från olika funktionshinder med ett avsnitt om hur de barnen har det i förskolan. Där konstateras att förskollärarna tycker att de får för lite information vilket härleds till att de har för lite utbildning inom specialpedagogik. Daun beskriver även att när det sker bedömningar på hur barnen har det är det skillnad på vem som gör bedömningen. Förskollärarna anser i enkäter att barnen har det bra och specialister som kommer utifrån anser genom observationer att barnens behov inte blir mötta. Fokus ligger på funktionshinder och integration. Daun lyfter fram att det existerar stora svårigheter med att definiera vilka barn anses vara barn i behov av särskilt stöd. Barnens situation på förskolorna ser mycket olika ut. Ofta anses själva placeringen vara stöd nog. Ibland får barnen specialinsatser men Daun ser det som dubbelt då det inneburit att barnet avskiljs från verksamheten med övriga barn. De knappt 30 undersökningarna är gjorda från 1970-talet till mitten av 1980-talet.

I Dauns och Lassbos översikter framgår det att forskningen under den här tiden fokuseras på olika funktionsnedsättningar och på hur det går med den aktuella integreringen. För att förstå det här krävs mer bakgrund till hur situationen för små barn med funktionsnedsättningar såg ut då. De asyl- eller internat landstingen haft där en del av de små barnen i behov av särskilt stöd befunnits läggs ner och barnen ska i möjligaste mån integreras i moderniteten *syskongrupper* i barnomsorgen. Barn med så kallad ”alltför grava störningar” (Daun, 1987, s 6) anses inte vara lämpliga att inkludera och går i särskilda förskolor fram till i mitten av 1980-talet då även de integreras i den ordinarie förskolan. En del av studierna har positivistiska utgångspunkter där avvikelser från det så kallade normala står i fokus. Till exempel anges

tumsugning som exempel på vad som kan vara en störning hos barn under tre år (Daun, 1987, s 16) vilket idag inte allena skulle utgöra något alarmerande eller relevant att studera närmare specialpedagogiskt. Fler av studierna har medicinska inslag där barnavårdscentralen står för undersökningen till exempel en förundersökning av hälsokontroller av fyraåringar (Lassbo, 1976, s 5 ff). De studierna skulle inte kategoriseras som specialpedagogiska undersökningar idag. De här översikterna är ändå intressanta då det här rör sig om en komparativ studie över tid.

| År   | Författare                       | Titel  |
|------|----------------------------------|--|
| 1976 | Lassbo                           | <b>Svensk forskning inom pedagogik för förskolebarn med särskilda behov: En litteraturöversikt</b>                                 |
| 1987 | Daun                             | <b>Förskolan och integrering av barn med behov av särskilt stöd för sin utveckling</b>   |
| 2001 | Emanuelsson, Persson, Rosenqvist | <b>Forskning inom det specialpedagogiska ämnet: En kunskapsöversikt</b>  |
| 2002 | Klerfelt                         | <b>Var ligger forskningsfronten?: 67 avhandlingar i barnpedagogik under två decenier, 1980-1999</b>                                |
| 2007 | Siljehag                         | <b>Igenkännande och motkraft: Förskole- och fritidspedagogikens betydelse för specialpedagogiken: En deltagarorienterad studie</b> |
| 2009 | Lutz                             | <b>Kategoriseringar av barn i förskoleåldern</b>   |

Figur 1 Litteraturöversikt: Forskning om specialpedagogik i förskolan

Under litteraturgenomgången av forskning om specialpedagogik i förskolan framgår det att olika forskare gör olika bedömningar om forskningen beroende av forskningstradition och perspektiv de utgår från. Ingemar Emanuelsson, Bengt Persson och Jerry Rosenqvist (2001) utförde en forskningsöversikt av det specialpedagogiska området för åren 1995-2001. De menade då att de: "... inte kunnat finna något enda forskningsprojekt eller någon studie som i egentlig mening skulle kunna karaktäriseras som en förskolestudie" (s 29). Ett år senare publiceras Anna Klerfelts (2002) översikt. Hon var vid tillfället doktorand inom barnpedagogik och gjorde en genomgång av 67 doktorsavhandlingar som publicerades under åren 1980-1999. Klerfelt beskriver området *barn i behov av särskilt stöd* vara: "... förhållandevis väl beforskat..." (s 53). Hon nämner två undersökningar om hur vistelsen på förskolan påverkar barn i behov av särskilt stöd.

Det kan låta motstridigt men utifrån forskarnas utgångspunkter ligger resultaten i linje med varandra. Emanuelsson m. fl. förordar ett specialpedagogiskt relationellt perspektiv och begränsar sin översikt till arbeten som tar avstamp i den pedagogiska verksamheten. De redovisar alltså inte studier från det så kallade *handikappområdet*. Klerfelt som har ett allmänpedagogiskt perspektiv gör en annan bedömning. Det finns alltså arbeten som visar på individuella behov och metoder att tillgodose dem (Lassbo, 1976; Klerfelt, 2002; Daun, 1987) Områden som handikapp och funktionshinder är inte oviktiga på något sett men de är inte relevanta för det här arbetet.

Uppsatser om förskola och specialpedagogik behandlar till stor del specialpedagogens yrkesroll i förskolan alternativt förskolepersonalens förväntningar på specialpedagogen. I och med undersökningens avgränsning till specialpedagogikens roll i förskolläraryrket är detta inte relevant. Ett par avhandlingar som kommit under de senaste åren har ämnen som kan bidra till mitt arbete.

Den första behandlar förskollärares och fritidspedagogers arbete som specialpedagoger i skolan och det är Eva Siljehags (2007) doktorsavhandling: *Igenkännande och motkraft. Förskole- och fritidspedagogikens betydelse för specialpedagogiken*. Studien syftar till att undersöka och beskriva förskole- och fritidspedagogikens betydelse för specialpedagogiken. Genom en deltagarorienterad studie undersöker hon ämnet med hjälp av teorier om demokrati, kön och kritisk social teori? Kortfattat kommer hon fram till att resultatet visar på att genom utbildningen till specialpedagoger och en detekterad förmåga till specialpedagogisk reflektionsförmåga är de kompetenta att arbeta som specialpedagoger inom skolan. Hon menar även att förskollärares och fritidspedagogernas pedagogiska bakgrund inom förskola och fritidshem gör att de "... värnar om det olika och annorlunda barnet och dess deltagande på lika villkor..." (s 215). Siljehag ser detta delvis som problematiskt då hon konstaterar att skolan har en kategoriserande tradition men trycker mer på hur pedagogernas värdegrund kan bilda en motkraft till den traditionen. Hennes avhandling visar på att förskollärare som specialpedagoger har kompetens att anta ett relationellt specialpedagogiskt perspektiv. Siljehag har en komplicerad beskrivning om hur dessa processer växte fram och hur de kan påverka i skolan som inte behandlas ytterligare här utan fokus riktas i stället vidare mot Lutz avhandling.

Kristian Lutz (2009) doktorsavhandling: *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern. Styrning och administrativa processer* syftar till att problematisera och klarlägga kategoriseringsprocesser av barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Undersökningen baserades på analyser av intervjuer, administrativa dokument och policydokument. Lutz kom fram till att de ekonomiska ramarna och samhällets för tillfället liberala norm möjliggör och reproducerar kategoriseringen av barn styrdokumenterna till trots. Han fann även att styrdokumenterna var vagt formulerade och tillät relativt mycket utrymme för tolkningar och anpassningar till de ekonomiska förutsättningarna. Lutz menar att styrdokumenterna beskriver en anpassning av den pedagogiska miljön medan att han fann att i processerna av att samla resurser pågick det genom att analysera barnets brister och inte miljön. Detta gjordes främst av landstinget och inte utifrån ett pedagogiskt perspektiv och återkopplingen var ofta svag. Han menar även att området inte problematiserades vare sig på det administrativa eller pedagogiska planet. Under intervjuerna förekom inte diskussioner om inkludering utan perspektivet var snarare att barnet skulle anpassas till verksamheten än tvärtom.

Lutz slutsats är:

Min studie synliggör processer där barn blir bärare av problem vars ursprung kan finnas på helt andra nivåer. Lokala aktörer ställs inför svåra prioriteringar med få direktiv och liten vägledning. (s 201)

Det kan förstås som att förskollärares eventuella specialpedagogiska kompetens inte får gehör då fokus ligger på att samla ekonomiska resurser och i det arbetet väger landstingets röster tyngre.

Några slutsatser kan dras efter litteraturgenomgången av forskning om specialpedagogik i förskolan. Tidigare fokuserades forskningsintresset på barn med funktionsnedsättningar och inte i på den pedagogiska verksamheten. Det finns en tydlig förflyttning från ett kategoriskt



perspektiv mot ett relationellt perspektiv i litteraturen vilket framgår tydligt i Emanuelssons forskningsöversikt. I Lassbos och Dauns översikter ingår en del studier som kanske inte i dagsläget skulle klassas som vetenskapliga forskningsrapporter.

Det finns forskning om specialpedagogik när det gäller barn med funktionsnedsättningar som går i förskola. Det framstår dock som att det finns stora luckor vad gäller forskning om specialpedagogik i förskolan både vad gäller den praktiska verksamheten och övergripande organisation som till exempel förskollärares specialpedagogiska kompetens.

## 2.2 Svenska förskollärarytbildningens framväxt

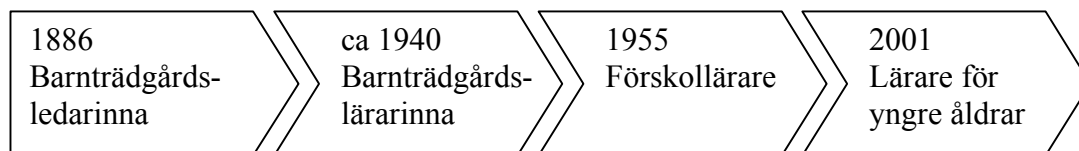
I följande kapitel redogörs för förskollärarytbildningens framväxt i Sverige. Inledningsvis behandlas första delen av utbildningen kortfattat då denna period inte ingår i undersökningen men ändå kan bidra till förståelse. Studien fokuserar på måldokumenterna för utbildningarna 1989 och 2009. Styrdokumenten som gällde för de specifika åren utkom 1980 och 2007. Dokumentet från 1980 utgick från en proposition som lades fram 1977. Således kommer utbildningens förutsättningar mellan 1977 och 2009 redovisas mer ingående. Sammanställningen baseras mycket, men inte enbart, på information ur Britt Tellgrens doktorsavhandling *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare — Kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarytbildning* (2008).

Tellgren (2008) menar att pionjärerna inom svensk förskola med förskollärarytbildningen skapade nya möjligheter för kvinnor i början av 1900-talet att utbilda sig och delta i ett yrkesliv i samhället. Hon påtalar dock att uppdraget var förbundet med de kvinnliga dygderna som var karaktäristiska för tiden barn, gudstro och moderlighet. Förskolan och förskollärarytbildningen är grundad och utvecklad av kvinnor. Detta påverkar både historien men även dagens förskola och förskollärarytbildning. Hur kommer inte att behandlas närmare här då det inte är syftet med studien men det är ett viktigt perspektiv att ha med sig i tankarna vid alla studier som berör förskola.

### **Förskollärarytbildningen 1896-1977**

Svensk förskollärarytbildnings historia kan sägas startades när Anna Eklund och Signe Åkermark behövde personal till sin nyetablerade barnträdgård i Stockholm. Innan dess fanns det barnkrubbor som var mer att se som fattigvård vilket erbjöds av frivilliga föreningar. Tellgren menar att Anna Eklund grundade Sveriges första seminarium för barnträdgårdsledare i Stockholm 1896. Enligt Tallberg (1991) grundades de första seminarierna i början av 1900-talet. De skiftande årtalen kan ses som retorik eller som att man definierade seminarier olika. De första åren på seminarieutbildningen i Stockholm hade inte egentliga seminarier utbildningen bestod då av bredvidgång med tips och råd (Tellgren, 2008). Under 1900-talets första decennium grundades ytterligare två seminarier av liknande orsaker. Ellen och Maria Moberg i Norrköping behövde personal till barnträdgården och Maria Kjellmark i Örebro likaså. Den tidiga framväxten skedde alltså på privat initiativ. Inspirationen kom från tyska Kindergartnar som byggdes på filosofen och pedagogen Friedrich Fröbels läror. På 1930-talet tillkom ytterligare två seminarier i Stockholm. KFUK:s Pedagogiska institut och

Socialpedagogiska seminariet. Från början bestod utbildningen i stort sett av praktik med tips och råd som behövdes för att lära sig det barnträdgårdsledarinnan behövde kunna. Handlaget och metoderna var centralt (Tallberg, 1991; Tellgren, 2008). Ledarinnorna behövde framför allt kunna småbarnsslöjd och hygien vilket snart blev vanligt förekommande ämnen i seminarieform. De olika seminariernas utbildningar skiljer sig mycket åt vid den här tiden (Johansson, 1975; Tallberg, 1991; Tellgren, 2008).



Figur 2 Yrkesbenämningar

Under 1950-talet finns förskolläraryt utbildning i Norrköping, Uppsala, Göteborg, Örebro och i Stockholm. Utbildningen är två år lång med förpraktik som inträdeskrav. Titeln barnträdgårdsledarinna byttes ut mot barnträdgårds-lärlarinna på fackets initiativ och 1955 antogs förskollärare som benämning av Sveriges Barnträdgårds-lärlarinnors Riksförbund. Fram till 1963 när förskolläraryt utbildningen förstatligades tillhörde seminarierna olika huvudmän och ägare. I och med förstatligandet blir Skolöverstyrelsen tillsynsansvarig för seminarierna och förskolläraryt utbildningen får sin första studieplan och timplan för innehållet (Johansson, 1975). Förutom att lära sig hur förskolor och daghem fungerade skulle förskolläraren även uppmuntras att ständigt ta till sig nya kunskaper (Tellgren, 2008). De studerande kallades nu lärarkandidater till skillnad mot tidigare då de benämndes seminarister. Utbildningen centraliserades och seminarierna benämndes: Förskoleseminariet i ... och namnet på staden det var lokaliserat.

I takt med att kvinnor alltmer börjar arbeta utanför hemmen växer behovet av barnomsorg och förskollärare. Antalet studenter växer stadigt under 1960- och 70-talen. Förskolepedagogik och metodik har funnits med sedan länge (Tellgren, 2008). Ämnen som rytmik och barnobservationer tillkommer i utbildningen och utvecklingspsykologi har stort inflytande. Skapande ämnen är stora.

Med början i barnstugeutredningen 1968 sker stora förändringar både för barnomsorgen i Sverige och i den svenska förskolläraryt utbildningen (Hudner & Askling, 1976; Johansson, 1975; Tellgren, 2008). Bland annat får sexåringar 1975 rätt till tre timmars förskola om dagen, barn i behov av särskilt stöd får förtur till barnomsorg. Konsekvenserna blir ökat antal barn i barnomsorg och förskola med ökat utbildningsbehov av förskollärare som följd. Personalen börjar arbeta i arbetslag och ska planera för pedagogisk verksamhet vilket får konsekvenser för utbildningen.

I symposier för skolöverstyrelsen menar Hudner och Askling (1976) frågar de sig "... hur man hos personalen bygger upp en ökad medvetenhet i barnarbetet..." (s 6). De menar även att utbildningen behöver förändras för att förbereda förskollärarna för att arbeta i arbetslag. I förskolläraryt utbildningen blir studenternas inflytande viktigt. Johansson (1975) menar dock att detta är svårt i realiteten då lärarna upplever att timplanen motverkar detta såväl att eleverna uppfattar att betygen styr hur de är villiga eller inte att påverka. Kommunikation och

omvärldsorientering betonas. Den tidigare viktiga medicinska inriktningen tonas ner. Utbildningen är fortfarande gymnasial eller postgymnasial fram till och med högskolereformen 1977 (Tellgren, 2008).

Förskollärarytbildningen framväxt inleds alltså med enskilda kvinnors rekrytering av personal för sina kindergartnar där bredvidgång tillsammans med råd utgjorde utbildningen. Utbildningarna antog tvååriga seminarieformer under första hälften av 1900-talet och 1963 blev utbildningen statlig med gemensamma styrdokument.

## **Förskollärarytbildningen 1977-2009**

Avsnittet syftar till att ge en bakgrund till förskollärarytbildningens styrdokument som ska analyseras i undersökningen. Presentationen följer även här en kronologisk ordning för att lättare kunna gestalta en sammanhängande bild och avslutas med en sammanfattning.

### **Förskollärarytlinjen — en högskoleutbildning**

1977 gör förskollärarytbildningen sitt inträde i högskolan i och med högskolereformen. De övergripande ramarna fastställs i högskolelagen och i högskoleförordningen. Utbildningen byter namn till förskollärarytlinjen. Det blir upp till varje lärosäte att upprätta egna kursplaner för utbildningen. Personlighetsutveckling prioriteras. En kritisk och mer vetenskaplig inriktning med forskningsanknytning betonas. Regelstyrningen som råder gör att styrningen är relativt detaljstyrd. Utbildningen organiseras i ämnesområden för att möjliggöra för akademisk examen och blir nu två och ett halvt år alltså 100 högskoleakademiska poäng<sup>2</sup>. Ytterligare två varianter av utbildningen tillkommer för barnskötare. En utbildning på 80 poäng för nyutexaminerade barnskötare och en 50 poängsutbildning för barnskötare med minst fyra års erfarenhet av barnomsorg (Tellgren, 2008).

### **Barn- och ungdomspedagogiska programmet**

1993 sker en decentralisering av utbildningsväsendet där mer ansvar förläggs lokalt och nya läroplaner presenteras med ett nytt mer övergripande mål- och styrsystem. Högskoleutbildningarna decentraliseras genom propositionen *Universitet och högskolor frihet för kvalitet* (Proposition 1992/93:1). Det innebär enligt Tellgren större frihet för skolorna att organisera den egna verksamheten. Förskollärarytlinjen byter namn till Barn- och ungdomspedagogiska programmet och blir tre år lång alltså 120 poäng. Utbildningen består av ämneskurser eller delkurser och en praktiskpedagogisk del. Målet är att göra utbildningen mer lik övriga lärarutbildningars uppbyggnad. Fokus ligger inte längre på erfarenhetsbaserat lärande utan mer på vetenskapligt lärande med fokus på att läraren forskar. Barnomsorgen flyttar från socialtjänstlagen till skollagen 1998 och skolverket blir myndighetsansvarig för förskolan. Samma år får förskolan sin första läroplan (Tellgren, 2008).

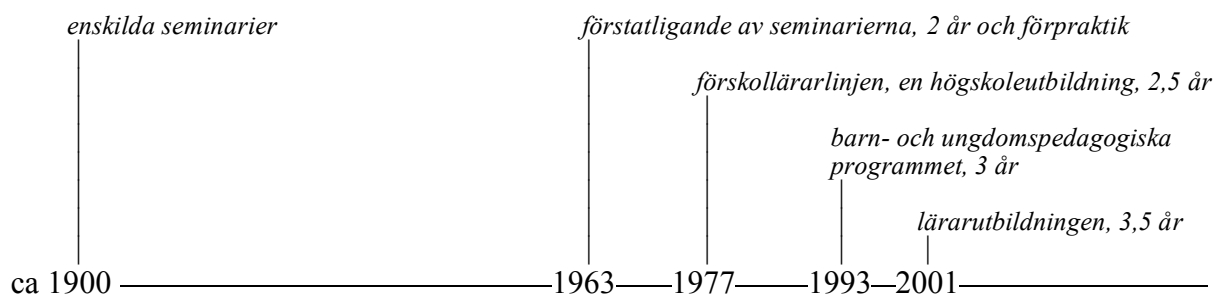
### **Lärare för yngre åldrar**

2001 beslutas om en ny lärarutbildning baserad på propositionen: *En förnyad lärarutbildning* (1999/2000:135). Förskollärarytbildningen blir en del av lärarutbildningen och döps återigen om. Nu blir benämningen *lärare för yngre åldrar*. Tellgren menar att den nya utbildningen bygger på tanken om att lärandet är livslångt och att utvecklingen sker så snabbt att vi inte kan veta vad vi behöver kunna i framtiden. Det blir således viktigt att ständigt utvecklas genom ett vetenskapligt förhållningssätt. Studenterna väljer själv sin utbildning vilket gör att

---

<sup>2</sup> 2009 gjordes systemet med högskolepoäng om. 100 gamla poäng (p) konverterades till 150 (hp).

förskollärarytbildningen ser olika ut beroende på studentens val och beroende på hur det lokala lärosätet organiserat kurser och innehåll. Det finns dock specifika kurser som är mer riktade till de yngre åldrarna på barn. Utbildningen blir 3,5 år, 140 poäng (210 nya högskolepoäng, hp). Alla lärarstudenter läser ett *allmänt utbildningsområde* om 60 poäng (90 hp). På det läser studenterna ett *utbildningsområde med inriktningar* om 40 poäng (60 hp) som ska knyta an till de åldrar som studenten avser arbeta med. Till sist ingår ett *utbildningsområde med specialiseringar* om minst 20 poäng (30 hp) samt ett examensarbete om 10 poäng (15 hp) för att kunna ansöka om lärarexamen. Det sista utbildningsområdet avser att bredda alternativt fördjupa de kunskaper studenten tidigare läst. Utbildningen skiljer sig åter igen mellan olika lärosäten men den skiljer sig nu åt även beroende på vilka inriktningar och specialiseringar studenten har valt. Nu ingår svenska och matematik obligatoriskt i grundutbildningen. I de olika utbildningsområdena ingår 40 poängs (60 hp) verksamhetsförlagd utbildning. Syftet med verksamhetsförlagd utbildning skiljer sig från den tidigare praktiken. Tidigare var tanken att man praktiserade, övade sig på handlaget. I propositionen menar man att det inslaget skall ses som kunskapsinhämtande och ett tillfälle att koppla de egna teoretiska kunskaperna till konkreta situationer.



Figur 3 Förskollärarytbildningens utveckling

Förskollärarytbildningen har sedan inträdet i högskolan 1977 blivit längre och de akademiska kraven högre. Nu, 2009, ingår utbildningen lärarutbildningen, är 3,5 år och för att ansöka om examen krävs ett examensarbete om 15 hp. Nu står vi åter inför en ny lärarutbildning som startar hösten 2010. I *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109) beskrivs hur utbildningen för lärare som arbetar i förskolan ska förkortas till 3 år. Efter massiv kritik beslöt dock regeringen att utbildningen ska fortsatt vara 3,5 år som idag (Arpi, 2009). Utredningen har ett specifikt avsnitt som behandlar specialpedagogik men den vänder sig uttryckligen till lärare i grundskolan så vad de specialpedagogiska konsekvenserna blir för den blivande läraren i förskolan är svår att utläsa.

## Tidigare forskning

I litteraturgenomgången har påträffades funnit många studier som behandlar förskollärarytroll och yrkesutövning som skulle kunna ses tänga området *forskning om förskollärarytroll* men inte som relevant för den här undersökningens syften. När det kommer till förskollärarytrollen rör det sig om historiska beskrivningar om förskollärarytrollens framväxt och organisation. Innehållet berörs till viss del men övergripande och det är

svårt att utläsa intentioner och avsikter som kan kopplas till det specialpedagogiska området. Det rör sig om hur man inför eller tar bort ämnen som till exempel när observationslektioner införs eller metodik försvinner ur utbildningen. Två studier om förskollärarytbildningen ger mer än historiska tillbakablickar. Den första reflekterar över de tidigare utbildningarna inför en ny utbildning 1977. Den andra undersöker vilka bärande värden som förmedlats och förmedlas inom utbildningen och de presenteras båda nedan.

I anslutning till att förskollärarytbildningen görs om 1977 vilket resulterar i ett av de styrdokument som analyseras i studien kom Jan-Erik Johansson (1975) ut med *Förskollärarytbildning – Diskussion av en förstudie*. Diskussion av två opublicerade manuskript från en förstudie som gjordes inom projektet FRU-projektet 4 Processanalytisk studie av förskollärarytbildningen. Syftet är att beskriva utbildningen för att kunna planera inför en ny utbildning. Detta sker med hjälp av intervjuer och observationer och alltså i anslutning till högskolereformen 1977. Han konstaterar att utbildningen vid det laget dras med vissa problem. Ett är att timplanerna bidrar till en inflexibel organisation som får till konsekvens att det blir svårt att integrera ämnen och att elevernas möjligheter att påverka utbildningen begränsas.

En aktuell doktorsavhandling Tellgren Britt (2008) analyserar förskollärarytbildningens bärande värden i ett historiskt perspektiv. Syftet med studien är att belysa och analysera de bärande värden och föreställningar som funnits och förmedlats genom tiderna vid Örebro förskollärarytbildning. Empirin har samlats in med hjälp intervjuer och analyser av arkivmaterial. Tellgren delar upp Örebros förskollärarytbildnings drygt 100-åriga historia i sju perioder och benämner dem utefter de värden hon konstaterat var dominerande under perioden:

- Samhällsmodern – förväntades vårda det lilla barnet, ha gudstro och ”att arbeta för nationen” (s 265). Hon förväntades fostra barnens mödrar och vara en gudsfruktig förebild som förmedlade borgerliga värden.
- Allomfattande barnträdgårdsledarinna – skulle kunna lite av varje och kunna leda en större barngrupp själv.
- Personlighetsutveckling och barnobservationer – Psykologiska kunskaper av barns utveckling var viktigt såväl som positivistiska observationer av barnen.
- Högskoleutbildad samhällsmedborgare – Ett stort samhällsintresse är fokus. Både hur medmänniskor har det men även att påverka själv till exempel genom studentinflytande.
- Reflekterande barnpedagogen – träder in i den akademiska sfären.
- Forskarbehörig lärare för yngre åldrar – ”förväntas få en god grund i att studera, diskutera och reflektera över innehåll och fenomen i lärarverksamheten i förhållande till olika teorier” (s 268).

När det kommer till ”kontinuitet och förändring” sammanfattar Tellgren att det skett en förändring i att förskolläraren tidigare skulle kunna ”lite om mycket” till att nu kunna ”mycket om lite”. Hon belyser en skillnad i kunskapsuppdraget lärarna har för lärarutbildningen från ett styrt pedagogiskt innehåll fördelat över olika ämnen till en mer vetenskaplig kunskapsprocess som tar sin form i att studera kommunikation och lärande i grupp med demokrati i fokus. Avslutningsvis menar Tellgren:

... att utbildningen har förändrats från en föreskrivande pedagogik med en handgreppsorienterad kunskapskultur, där aktiviteten (hur) var viktigast, till att se hela barnet i sin egen kontext (vem) med en vetenskaplig kunskapsgrund. (s 260)

Bärande värden i utbildningen är intressant för studien då de ger förskollärestudenten utgångspunkter och perspektiv att utgå från när de tolkar specialpedagogiska situationer på förskolan. Bärande värden kan alltså påverka den blivande förskollärarens specialpedagogiska kompetens.

## 2.3 Sammanfattning av forskningsläget

Litteraturgenomgången visar att forskning om specialpedagogik i förskolan är ett relativt nytt och begränsat område. Det finns forskning om barn i förskoleåldern med funktionsnedsättningar men inte utifrån ett relationellt specialpedagogiskt perspektiv (Emanuelsson m. fl. 2001). Det saknas alltså forskning om vad som händer i mötet mellan den pedagogiska verksamheten och barnet som har en funktionsnedsättning utifrån ett pedagogiskt perspektiv och inte ett individperspektiv. Två avhandlingar påträffades som behandlar specialpedagogik i förskolan ur ett relationellt perspektiv. Lutz och Siljehag avhandlar frågor på ett mer ideologiskt plan. De undersöker förutsättningarna för specialpedagogik i förskolan där Siljehag ifrågasätter förskolepedagogikens inflytande på specialpedagogik och Lutz ifrågasätter vem som kategoriserar barnen i förskolan som barn i behov av specialpedagogiska insatser och utgångspunkterna för det. Det blir tydligt att det saknas kunskap om specialpedagogik i förskolan som baseras på förskolans förutsättningar och att det därför är ett viktigt område att undersöka.

Förskollärarens specialpedagogiska kompetens är en grundförutsättning för att nå förskolans mål om att tillgodose alla barns behov. Här saknas kunskap, men även om förskolläro-utbildningens specialpedagogiska uppdrag. För mig blir det viktigt att undersöka vad förskolläro-utbildningens styrdokument säger om det specialpedagogiska uppdraget för att ta reda på vad riktlinjerna säger att förskollärarens specialpedagogiska kompetens innebär.

### 3 Syfte

Förskolan lever inte upp till läroplanens mål om att tillgodose alla barns behov. I arbetet med att infria målet är förskollärarens specialpedagogiska kompetens en viktig aspekt. Forskning om specialpedagogik i förskolan är ett nytt område och är begränsat till forskning om barn med funktionsnedsättningar. I litteraturgenomgången påträffades endast några få studier som var gjorda utifrån ett relationellt specialpedagogiskt perspektiv som gäller förskolan. Lutz (2009) konstaterar i sin avhandling att det saknas kompetens i förskolan när det gäller barn i behov av särskilt stöd.

Undersökningen fokuserar på förskollärarens grundläggande specialpedagogiska kompetens. Förskolans läroplan sätter ramen för det specialpedagogiska uppdraget men vilken specialpedagogisk kompetens föreskriver riksdagen att utbildningsanordnaren ska ge studenten? Studien jämför hur det specialpedagogiska uppdraget formulerats i förskolläraryrket utbildningens styrdokument idag med för tjugo år sedan. När vi ser hur uppdraget utvecklats förstår vi dagens situation bättre.

*Syftet är att undersöka vad förskolläraryrket utbildningens styrdokument säger om det specialpedagogiska uppdraget idag och för tjugo år sedan.*

Syftet preciseras med följande frågeställningar:

- Hur formuleras det specialpedagogiska uppdraget i styrdokumentet?
- Hur beskrivs barn i styrdokumentet?
- Hur ska den blivande förskolläraren tillgodose barns behov, enligt styrdokumentet?
- Utgår styrdokumentet från ett relationellt eller kategoriskt specialpedagogiskt perspektiv i sina formuleringar?

## 4 Metod

Undersökningen närmar sig problemet utifrån ett kvalitativt perspektiv. Larsson (1994) menar att ”Kvalitativ metod handlar om hur man skall karaktärisera något; gestalta något” (s 164). Studien kommer alltså att undersöka och gestalta vad som karaktäriserar det specialpedagogiska uppdraget i förskollärarytbildningens styrdokument. I kapitlet beskrivs och motiveras valet av diskursanalys som metod för undersökningen. Diskursanalysen innehåller en teoridel som förmedlar de teoretiska utgångspunkterna som ligger till grund för analysarbetet och en konkret metod. Det blir inte en helomfattande diskursanalys utan arbetet genomförs med ett urval av analysredskap för att förstå det specialpedagogiska uppdraget i texterna. Sedan presenteras hur urvalet av dokument som ska analyseras gick till. Därefter beskrivs analys och tolkning. Kapitlet avslutas med ett avsnitt som behandlar studiens kvaliteter och tillförlitlighet.

### 4.1 Diskursanalys som teori och metod

I avsnittet motiveras valet av diskursanalys som metod för undersökningen och inleds med en övergripande bild av diskurs. Foucault nämns kort för att tydliggöra diskursernas betydelse för begreppen makt och kunskap. Det är viktiga begrepp i den här undersökningen om vad styrdokument säger om hur den blivande förskolläraren ska förhålla sig i till sitt specialpedagogiska uppdrag. Diskursanalys beskrivs sedan som teori, avslutningsvis beskrivs Faircloughs kritiska diskursanalytiska metod och hur den kommer användas under analysen.

Valet av metod föll sig naturligt med tanke på undersökningens art. Mats Alvesson och Kaj Sköldberg (2008) beskriver att inom diskursanalysen intresserar forskaren sig ofta just för dokument av olika slag och menar att i yrkesgrupper som påverkas av den politiska debatten är detta ett lämpligt användningsområde. De framhåller att ”... det inte är mängden av utsagor som är intressanta utan det närmare studiet av nyanser i olika redogörelser” (s 466). Då undersökningen behandlar styrdokument inom utbildning vilka är utbildningspolitiskt normativa och omfattar ett fåtal dokument kan det ses som en lämplig ansats.

Diskursanalys vilar på synsättet att verkligheten är socialt konstruerad. Vi konstruerar verkligheten i våra interaktioner genom språkliga handlingar. Det finns ingen *sann*, objektiv verklighet som väntar på att bli upptäckt. Marianne Winther Jørgensen och Louise Phillips (2000) definierar diskurs som ”... ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (s 7). Vi kan alltså se diskurs som något vi konstruerar för att möjliggöra förståelse och kunskap om vår omvärld. I det här perspektivet blir styrdokumentet i undersökningen språkliga handlingar som kan ses som en del av interaktionen mellan styrande politiker, tjänstemän, studenter och en yrkeskår (förskollärare). I dokumenten konstruerar och förmedlar politikerna sin förståelse och kunskap om utbildning och förskola. Det är den bilden som kommer undersökas och belysas för att förstå mer om specialpedagogikens tänkta roll i förskolan.



Med hjälp av diskursanalysens redskap kan diskurser analyseras och den är en heltäckande teori och metod. Teorin består av en mängd ansatser och olika synsätt på vad diskurs är och hur den ska analyseras. Här följer en redogörelse för ansatsen som ligger till grund för det aktuella arbetet. Winther Jørgensen och Phillips (2000) påpekar att de grundläggande vetenskapliga förutsättningarna (teorierna) är nödvändiga för användandet av de konkreta analysredskapen (metoden). Alvesson och Sköldberg (2008) menar att:

Diskursanalys framhåller att människor genom språket sysslar med konstruktioner av den sociala världen, och detta i tre avseenden: För det första genom att man utifrån förut existerande lingvistiska resurser aktivt skapar utsagor. För det andra i meningen att man hela tiden aktivt arbetar med selektion av dessa resurser. Av ett oändligt antal tillgängliga ord och meningskonstruktioner väljs några medan andra bortväljs. För det tredje genom att den valda konstruktionen har konsekvenser. Uttryckssätt gör något, påverkar föreställningar, generar responser etc. (s 465)

Centralt för mitt metodval är, något förenklat, att analysera *vem* som formulerar en text, *hur* texten formuleras och *vad* som uttalas. En viktig fjärde aspekt är det som väljs bort, vad som *inte* sägs. Vilka prioriteringar har vidtagits och vad blir konsekvenserna? I analysen räcker det alltså inte att bara titta på vad som uttalas. De prioriteringar som politikerna gjort när de formulerat sig behöver även undersökas. *Allt* kan inte sägas. Vad har de valt bort och vad kan de tänka konsekvenserna av detta bli?

Winther Jørgensen och Phillips (a.a.) menar att utgångspunkten för diskursanalys är att våra sätt att tala på "... inte neutralt avspeglar vår omvärld, våra identiteter och sociala relationer utan spelar en aktiv roll i skapandet och förändringen av dem" (s 7). Även Alvesson och Sköldberg (a.a.) menar att alla utsagor är beroende av sitt sammanhang för att bli begripliga. Olika personer beskriver samma händelse på olika sätt men det gör även samma individ vid olika tillfällen. Vad vi uttrycker beror således på sammanhanget vi befinner oss i. Tänkandet är komplext. Men, författarna ifrågasätter om människor kan ha *entydiga* uppfattningar och värderingar. Det kan vara mer meningsfullt att uppmärksamma variationerna. De ifrågasätter den traditionella forskningens metod att leta efter mönster och kategorier att sortera uttalanden i med motivationen att man då går miste om värdefulla variationer av fenomen. I analysarbetet kommer jag därför inte att leta efter mönster utan snarare efter variationer av betydelser för fenomenet specialpedagogik. Citatet ovan visar på den effekt diskursen kan få. Det att hur vi talar om fenomen kommer även att forma våra tankar om dem och i förlängningen vår handling. På det sättet kan man även se diskursen som skapande av framtida föreställningar om fenomen och även framtida handlingar. Den bild som målas upp i den här studien av specialpedagogik i styrdokumentet kan alltså få konsekvenser för den framtida förskolan. Därför blir det ett viktigt moment att även reflektera över vilka konsekvenser resultaten av undersökningen kan få.

Som sagt, det finns många ansatser inom det diskursanalytiska området men även många metoder. Bland metoderna anser Winther Jørgensen och Phillips (a.a.) att Faircloughs version är ett lämpligt analysredskap för nybörjare då det har ett konkret och textnära tillvägagångssätt. Det sistnämnda kan även höja kritiserbarheten av arbetet. De föreslår även att forskaren med fördel kan använda sig av flera modeller eller perspektiv så länge de ontologiska och epistemologiska antagandena stämmer överens. Jag har dock valt, som den nybörjare jag är, att hålla mig till Faircloughs modell av diskursanalys. Risken är att inte kunna förhålla sig tillräckligt känslig för komplexiteten i problematiken som undersöks men eftersom arbetet är väl avgränsat och inte analyserar sociala miljöer ger Faircloughs analys troligtvis ett fullvärdigt resultat med hög validitet.

Det är viktigt att kritiskt granska och ifrågasätta resultat vid all forskning:

Kritisk forskning bör inte anpassas efter vad som är politiskt korrekt, utan även kritiskt undersöka föreställningar och praktiker som utmärker eller är tänkta att stödja vad som uppfattas som svagare grupper. (Alvesson & Sköldberg, 2008, s 384)

Förutom Faircloughs kritiska diskursanalys används även Foucaults resonemang om makt som ett stöd för ytterligare analys och diskussion av arbetet.

## **Faircloughs kritiska diskursanalys**

Norman Faircloughs kritiska diskursanalys är en av flera i ett stort och brokigt fält. Enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) är meningen att ”Kritiken ska avslöja den roll som en diskursiv praktik spelar för upprätthållandet av ojämlika maktförhållanden” (s 70). Som jag förstår det, handlar en sådan forskning om att forskaren ställer sig på de undertrycktas sida och engagerar sig för social förändring. Jag nöjer mig med att kunna belysa permanenta föreställningar eller förändringar i den specialpedagogiska diskursen som framträder i dokumenten. Winther Jørgensen och Phillips menar att Fairclough ser diskursen som en bidragande aspekt i skapandet av den sociala och kulturella omvärlden. Men, till skillnad från flera andra diskursanalytiker ser han den inte som en ensamt medverkande aspekt till förändring. Faircloughs särdrag, när det kommer till analysen, är hans undersökningar av hur diskurser förändras (a. a). Fairclough (1992) menar att det som uttrycks alltid bygger på tidigare utsagor. Det förhållandet kallas *intertextualitet*. Genom fokusering på intertextualitet kan man således betrakta både reproduktionen av diskurser, där inga nya element införs, och förändringen av diskurser genom nya sammansättningar” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s 13). Det som är reproduktion av diskurser kan ses som gemensamma självklarheter och när nya element förs in kan ses som att diskurserna skiljer sig åt. Detta formar eller, om man vill, konstituerar den sociala verkligheten de verkar i. Diskursen förmedlar makten vad som är tillåtet, önskvärt att säga och göra likväl vad som inte är acceptabelt, eller rent otänkbart att göra eller säga. Vad är konsekvenserna av att man accepterar den ena tolkningen och inte den andra. I denna komparativa studie blir intertextualiteten ett redskap för att få syn på likheter och förändringar i texterna och mellan dem. Dokumenten som undersöks har ett inbördes förhållande till varandra och de senare bygger på de tidigare. Genom att se förändringar mellan dokumenten blir det tydligt vad som är önskvärt i texterna men även vad som är oacceptabelt eller tabu.

I den här undersökningen används ett antal av Faircloughs analysredskap så som att analysera ovannämnda *intertextualitet* men även *modalitet* och *transitivitet* i styrdokumentet. Nedan definieras begreppen så som jag har förstått dem i Winther Jørgensen och Phillips framställning men även hur Fairclough (1992) beskriver dem.

*Modalitet* – Hur författaren på olika sätt förbinds med påståenden i texten. Det här kan ses genom hur denne uttrycker vad som verkar som sanningar eller uttrycker tveksamheter över det skrivna. Det kan ske genom att författaren ger läsaren tillåtelser eller inte genom texten. Detta konstruerar sociala relationer. Med hjälp av analys av modalitet ska alltså undersökningen klargöra hur regeringen förhåller sig till det uttalade i styrdokumentet.

*Transitivitet* – Hur förhållandet mellan subjekt och objekt beskrivs och framför allt vilka konsekvenser det får.

Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att Faircloughs analysmodell har svagheter<sup>3</sup> i analysen av subjekt och objekt i betydelsen jaget och identiteter. Den här aspekten väger inte tungt i undersökningen och kan därför bedömas som oproblematiske. Alvesson och Sköldberg (2008) riktar kritik mot att forskning som enbart analyserar språkanvändning missar viktiga frågor och aspekter av icke-språklig karaktär som kan behöva utredas. De menar även att genom en strikt språklig analys faller språkets förmåga att förmedla något mer än bara just språket. Studiens syfte är just att undersöka hur specialpedagogik beskrivs i styrdokumentet så textens språkliga aspekter är det som är intressant att analysera. De viktiga är att tolka vad detta kan få för konsekvenser för förskollärarens specialpedagogiska kompetens. Tolkningen görs med hjälp av de teoretiska utgångspunkterna som presenterats ovan och med hjälp av Foucaults resonemang om kunskap och makt.

## **Foucault**

Alvesson & Sköldberg (2008) menar att Foucaults teorier är användbara när undersökningar berör relationen mellan makt och kunskap. I den här studien är hans tankar om "...diskursens konstitutiva konsekvenser..." (a.a. s 367) särskilt intressanta då undersökningsmaterialet består av styrdokument som har som mål att vara normativa och som har för avsikt att påverka samhället. Därför avgränsas resonemanget om Foucaults idéer<sup>4</sup> om makt, kunskap och diskursens roll för de begreppen.

Makt är inte något som finns hos någon särskild person, grupp eller myndighet. Foucault definierar inte makt utan menar att makt inte går att studera i sig. Makt "... existerar endast i relationer och när den uttrycks i handling" (s 370). Kunskap är det som gör makt möjlig. Makt och kunskap står i ständig relation till varandra som hela tiden förändras. Makt gör kunskapen möjlig och kunskap förmedlar makt genom diskursen om kunskapen. Diskursen har makten att skapa och reglera våra tankar och handlande. Om man vill förstå makt görs det bäst genom att studera de praktiker där diskurserna förs. Alltså är begreppet diskurs enligt Foucault alltid förknippat med kunskap och makt. Vid analys av diskurser blir det därför viktigt att uppmärksamma vad som uttrycks men även vad som inte uttrycks för att kunna göra en tolkning om vilken kunskap som förmedlas och vilken makt och förändring det kan medföra. Alvesson och Sköldberg (a.a.) påtalar även att:

Ledningsmetoder, även de till synes mest humana sådana, skulle enligt detta synsätt kunna förstås som maktinstrument, vari individers handlingsfält på olika sätt inringas och begränsas, via formning av dessa som subjekt snarare än som "neutral" styrning och koordinering. (s 374)

Det innebär alltså att, till synes oproblematiske, policydokument som styrdokumentet i den här undersökningen kan vara maktinstrument som skapar normer för hur man talar om fenomen och som i förlängningen kan avgöra hur vi anser att vi *får* och *inte får* handla<sup>5</sup>. Det kan tolkas som att hur det specialpedagogiska uppdraget beskrivs i förskollärarytbildningens styrdokument alltså kan påverka vad studenten anser att den bör göra och vad den inte bör göra när denne hamnar i specialpedagogiska situationer i den kommande verksamheten.

---

<sup>4</sup> Alvesson och Sköldberg (2008) menar att Foucault är intressant för all reflekterande samhällsvetenskap. Men de gör in en reservation för "... att det rör sig om en mycket infallsrik, kreativ och mångsidig författare som egentligen spränger alla gränser för kategorisering, och själv aldrig stannade vid en position eller ett resultat eller metod, utan utvecklades och transformerades hela tiden" (s 368).

<sup>5</sup> Det som även kallas problemformuleringsprivilegiet.

## 4.2 Undersökningsmaterial

Syftet består i att undersöka och jämföra förskollärarytbildningens styrdokument med fokus på det specialpedagogiska uppdraget. För att analysera och tolka det som formuleras om specialpedagogik i styrdokumenten är regeringens förberedande propositionerna viktiga. De kan ses som källor till förtydligande av de kortfattade styrdokumenten.

Styrdokumentet för 2009 års utbildning var lätt att få tag på då det är den gällande examensordningen för lärare som antogs 2001. Egentligen heter dokumentet i sin helhet *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)* (SFS, 2007). Då begreppet kommer att användas många gånger i löpande text väljer jag att kalla styrdokumentet för *examensordningen*. Propositionen som kom ut i anslutning till den är *En förnyad lärarutbildning* (Prop. 1999/2000:135).

När det gäller styrdokumenten för 1989 års utbildning var det betydligt svårare att ta reda på vilka dokument som var aktuella att analysera. Högskolverkets jurist kunde till slut klargöra att gällande styrdokument för förskollärarytbildningen 1989 var *Utbildningsplan för förskollärlinje* (UHÄ, 1980). Den beställdes från Riksarkivet. Eftersom den är svårtillgänglig finns den med som bilaga (se bilaga 1). I den löpande texten kommer styrdokumentet endast benämnas *utbildningsplan*. Tillhörande proposition heter *Om utbildning av förskollärare och fritidspedagoger m.m.* (Prop. 1976/77:76).

|      | Styrdokument  | Proposition   |
|------|---|---|
| 1989 | <i>Utbildningsplan för förskollärarytbildningen</i> (UHÄ, 1980) | <i>Om utbildning av förskollärare, fritidspedagoger m.m.</i> (Prop. 1976/77:76) |
| 2009 | <i>Examensordning för lärarutbildningen</i> (SFS, 2007)         | <i>En förnyad lärarutbildning</i> (Prop. 1999/2000:135)                         |

Figur 4 Undersökningsmaterial

## 4.3 Genomförande

För att få överblick och en första inblick i materialet läste jag igenom båda styrdokumenten, och de två tillhörande propositionerna. Reflektioner som framkom under läsningen noterades. Sedan gjordes en mer teknisk analys av styrdokumenten där texterna gick igenom upprepade gånger med fokus på de utvalda analysredskapen. Efter det lästes dokumenten igen igen och passager ringades in för vidare analys. Passagernas innehåll behandlade begrepp i texterna som ansågs relevanta för studiens syfte.

Passagerna handlade bland annat om hur det specialpedagogiska uppdraget beskrevs men även vikten av vetenskaplighet och demokrati. Förmågan att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt kan anses vara en avgörande färdighet som förutsätts för att kunna analysera och bedöma specialpedagogiska situationer i studentens kommande yrkesliv. Frågan om demokrati är centralt i specialpedagogiska resonemang då det handlar om allas barns rätt till en likvärdig utbildning. Därför lades mycket fokus vid de frågorna.

Arbetet vidtog med att ge de två textanalyserna betydelse utifrån specialpedagogiska och diskursanalytiska teorier. Därefter jämfördes analyserna med syftets frågeställningar som utgångspunkt. Tolkningar och slutsatser kom fram av analysen samt möjliga konsekvenser för pedagogisk verksamhet, främst då för förskollärares kompetens men även i förlängningen för förskolans specialpedagogiska uppdrag. De tre analyserna redovisas separat i resultatavsnittet och sedan diskuteras de tänkta konsekvenserna. Resultatdelen och diskussionen följer strukturen i syftets frågeställningar men vävs ihop till en bild för att förtydliga helheten i forskningsfrågan.

Vid analysen av styrdokumentet och tillhörande proposition blev det tydligt att den specialpedagogiska diskursen inte skiljde sig nämnvärt mellan de samtida dokumenten. Den stora skillnaden låg i jämförelsen mellan tidsepokerna vilket redogörs för både i den jämförande analysen och i diskussionen. Styrdokumentet är kortfattade och riktade till högskolor och studenter på ett relativt stringent sätt. Propositionerna är utförligare med beskrivningar och förklaringar. De har varit till betydande hjälp till för att skapa meningsfulla tolkningar.

Redovisningen av resultatet kan inte ses som en allomfattande analys av styrdokumentet utan endast i relation till studiens specialpedagogiska syfte.

## 4.4 Undersökningens tillförlitlighet

Kvalitativ metod handlar om att göra tillförlitliga gestaltningar av ett fenomenens egenskaper (Larsson, 1994). Alla studier har styrkor och svagheter som forskaren bör redovisa och diskutera för att stärka tillförlitligheten i arbetet och hur adekvata resultaten blir (Larsson, 1994; Steinar Kvale, 1997; Stukát, 2005). Därför har jag försökt beskriva hur undersökningen gått tillväga, redovisat vilken forskning och vilka teorier studien utgått från.

Faircloughs analysredskap har varit till stor hjälp i det systematiska analysarbetet av undersökningsmaterialet. Det viktigaste instrumentet är den egna analytiska förmågan. Att tillmäta den egna förmågan en viss kvalitet är nära nog omöjligt men genom att noggrant beskriva analysförfarandet hoppas jag höja resultatets tillförlitlighet. Det finns naturligtvis alltid en risk att slumpen fått inflytande i analysen då det handlar om vad jag valt bort.

Enligt Larsson (a.a.) är strukturen en viktig kvalitetsaspekt genom arbetet, det vill säga hur författaren underlättar för läsaren att tillägna sig resultaten. Resultatredovisningen och diskussionsdelen följer strukturen i forskningsfrågorna för att göra resultaten mer tillgängliga. En annan viktig kvalitetsaspekt vad gäller vetenskaplig verksamhet är att det sker någon form av kunskapsstillskott (Larsson, a.a.). Forskningen inom det specialpedagogiska fältet i

förskolan har betydande luckor och resultaten av den här undersökningen försöker tillgodose just en sådan brist. Under litteraturstudien påträffades inga specialpedagogiska studier som riktade sig till förskolläraryrket.

Valet av teori påverkar säkert resultaten. Om problemet belysts ur utbildningspolitiskt perspektiv hade det kanske gett ytterligare djup i tolkningen av resultaten. Mer fokus på forskning om förskolans verksamhet för barn med funktionsnedsättningar kanske inte hade förändrat resultaten i sig så mycket men den hade kunnat öka förståelsen för vilka tänkta *konsekvenser* resultaten skulle kunna få.

Avsikten var att undersöka hur det ser ut nu och för tjugo år sedan. När jag började leta styrdokument visade det sig att det som gällde 1989 antogs nio år tidigare och det som gällde 2009 antogs två år tidigare. Detta är något som kan påverka resultaten. I synnerhet vad gäller detta utbildningsplanen från 1980 som fortfarande styrde 1989 års utbildning. I och med att den antogs så långt tidigare är frågan hur mycket utbildningarna hade utvecklats på egen hand under de åren som gått däremellan. Det här har inte tagits hänsyn till i undersökningen.

## 5 Resultat

Resultaten redovisas nedan i fyra avsnitt. Inledningsvis behandlas *Utbildningsplan för förskollärlinjen* (UHÄ, 1980) som var det aktuella styrdokumentet 1989. Förskolläraren utbildades då till att genom ett socialt patos och inlevelse tillgodose barns skilda behov och en urskild del barn som har särskilda behov. Sedan följer en analys av *Examensordningen för lärare* (SFS, 2007) som gällde 2009. Här ska läraren för yngre åldrar tillgodose alla barns behov, i demokratisk anda, och med hjälp ett vetenskapligt förhållningssätt. Efter det jämförs de två utbildningarnas specialpedagogiska uppdrag. Varje redovisningsdel har fyra underrubriker som svarar mot frågeställningarna i syftet i samma ordning.

### 5.1 Utbildningsplan för förskollärlinjen

Texten i utbildningsplanen (UHÄ, 1980) är i första hand riktad till utbildningsanordnare och är trots det formella uppdraget skriven i en sammanhållen och berättande prosa.

#### ***Begreppet specialpedagogik***

I propositionen redogörs det specialpedagogiska uppdraget utförligare än i utbildningsplanen. Integrationen<sup>6</sup> av barn med olika funktionsnedsättningar i förskolan är en relativt ny företeelse och behovet av specialpedagogisk kompetens beskrivs som stort. Det är oklart hur specialpedagogik ska presenteras i utbildningen av förskollärare. Inledningsvis framgår det att specialpedagogik skall ingå i *alla moment* av utbildningen. ”I alla avsnitt i utbildningarna skall uppmärksammas de insatser som är nödvändiga för barn och ungdomar med behov av särskild omsorg och stimulans” (s 14). Längre fram i texten presenteras att ”frågor som gäller barn med behov av särskild omsorg, stöd och stimulans” (s 18) skall behandlas *inom det pedagogiska ämnesblocket*. Det kan te sig som motstridiga uppgifter men det behöver det inte nödvändigtvis ha varit i realiteten för de som anordnade utbildningen 1989 som hade en annan förförståelse än den jag besitter. I propositionen påtalas nödvändigheten av att speciallärarutbildningen öppnas för förskollärare. Speciallärarutbildningen är dock vid det här laget en utbildning ämnat för skolans verksamheter och inte förskolans. Det kan tolkas som att den specialpedagogiska kompetens som kan gynnas av det inte kommer förskolan till nytta i första hand.

#### ***Målgruppen för studenterna – två kategorier av barn***

Utbildningsplanen lyfter fram att barn har *skiftande behov*. Barn är olika, men beskrivs alla ha *nyfikenhet* och *vetgirighet* som gemensam nämnare. Studenten skall utbildas till att kunna möta barn med olika behov.

---

<sup>6</sup> Barn som tidigare befunnits på institutioner eller i särskolans förskola i landstingets regi skulle sedan 1986 integreras i den kommunala förskolan (Hill & Rabe, 1987).

De [studerande] skall tillägna sig sådana kunskaper och färdigheter inom olika ämnes- och arbetsområden att de i sin kommande verksamhet kan möta barns skiftande behov och därvid tillvarata och stimulera deras nyfikenhet och vetgirighet. (s 2)

Barnens behov skall mötas genom att studenten tar tillvara och stimulerar barnets inneboende nyfikenhet och vetgirighet. I propositionen beskrivs hur det skall gå till.

Genom en kontinuerlig sammankoppling av praktik, fältstudier och teoretisk bearbetning blir det möjligt för de studerande att finna förklaringar och nå en insikt, som är nödvändig för att kunna möta barns, ungdomars och vuxnas behov i olika avseenden. (s 35)

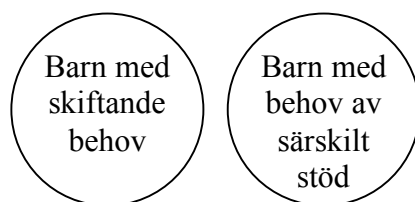
Vidare står det i utbildningsplanen att:

Förskollärarytbildningen skall även behandla frågor rörande människor som på grund av olika handikapp har behov av särskilt stöd. (s 2)

Under förskollärarytbildningen skall frågor om *handikapp* behandlas. *Olika handikapp* definieras i propositionen som ”fysiska, psykiska, intellektuella, känslomässiga och sociala handikapp” (s 12). De är med andra ord tillstånd som tillskrivs personen och som innebär att de automatiskt anses ha behov av särskilt stöd. Handikappet förmodas inte vara relationellt i förhållande till den omgivande miljön. Här framstår texten ha ett specialpedagogiskt kategoriskt perspektiv. Det kan, enligt Persson (2008), få till följd att eventuella svårigheter i mötet med den pedagogiska verksamheten antas ligga på individens tillkortakommanden snarare än den pedagogiska situationen.

Begreppet *olika handikapp* i ett historiskt ljus skulle kanske kunna motsvaras av termen funktionsnedsättningar. Det skulle i så fall kunna tokas som att frågor om funktionsnedsättningar skall *behandlas* under utbildningen och den blivande förskolläraren ska bland annat lära sig om, som det uttrycks, *olika handikapp* och *behandlingsmetoder*.

Ordet *även* i citatet ovan kan ses syfta på att förutom att barn har skiftande behov skall utbildningen *även* fokusera på människor som på grund av olika handikapp har behov av särskilt stöd. Det kan tolkas som att det *särskilda stödet* inte automatiskt ingår i det stödet som kan identifieras hos *barnets skiftande behov*. Att explicit uttala att en del människor har handikapp kan ses som ett sätt att kategorisera människor. Det kan ses som att två kategorier av människor framstår: *människor med skiftande behov* och *människor med handikapp*. Här används ordet människor och inte barn. I texten är det oklart huruvida det syftar på barn i kommande pedagogiska verksamheter eller personer med funktionsnedsättningar mer generellt. Det kan ses som ett sätt att vidga begreppet till ett mer allmängiltigt begrepp.



Figur 5 Kategorier av barn i utbildningsplanen



I utbildningsplanen nämns *barn med skiftande behov* och *barn som på grund av handikapp har behov av särskilt stöd*. I propositionen, som kan ge en bakgrund till styrdokumentet, innefattar begreppet *barn med behov av särskilt stöd* barn med olika funktionsnedsättningar som nämnts ovan såväl som "... barn från invandrarfamiljer, etniska minoriteter och mobbade barn" (s 12). Flera olika benämningar används för begreppet genom propositionen: *barn med behov av särskilt stöd, omsorg och stimulans, barn med behov av särskild omsorg och stimulans, barn i behov av stöd och stimulans, barn i behov av särskilt stöd* och *barn med särskilda behov*. Variationen av benämningar för gruppen barn kan ses som en effekt av att olika diskurser påverkat formuleringarna i dokumentet. Begreppet *barn med särskilda behov* visar på diskurser inom det specialpedagogiskt kategoriska perspektivet. Det är barnet som har särskilda behov. Behoven som barnen påstås ha står inte i relation till olika miljöer eller situationer utan är konstanta under varierande förutsättningar. Formuleringen: *barn med behov av särskilt stöd, omsorg och stimulans* kan ses som att ha influenser av specialpedagogiska relationella diskurser. Det är inte barnet som har *särskilda* eller annorlunda behov än andra barn utan barnet anses ha behov av *särskilda* åtgärder. Den kategoriska diskursen är dock fortfarande förhärskande då ordet *med* förlägger behoven ensidigt hos individen och inte *i* situationen. Problemen förläggs alltså i slutänden fortfarande hos individen även om det finns en tendens att influeras av en diskurs som ser mer av det relationella perspektivet.

Barn beskrivs alltså vara nyfikna, vetgiriga och ha skiftande behov. Det kan tolkas som att behoven är *skiftande* endast till en viss gräns sedan är de behoven *särskilda*. Det finns på så sätt två kategorier barn: barn med skiftande behov och barn med särskilda behov. Huruvida barnen som anses ha särskilda behov är nyfikna och vetgiriga gick inte att utläsa av analysen.

### ***Hur ska den blivande förskolläraren tillgodose barns behov?***

Målet för förskollärarytbildningen är att studenten skall förvärva kunskaper och färdigheter för att kunna förverkliga målen ur Pedagogiskt program för förskolan. I utbildningsplanen blir det tydligt att det handlar om *innehållet* i förskolan, genom formuleringar som att studenten ska "aktivt kunna medverka till att förverkliga förskolans mål så att förskolan får ett utvecklande och meningsfull innehåll för barn, föräldrar och samhälle" (s 2). *Innehållet* står i fokus för förskolans mål och för blivande förskollärare att skaffa sig färdigheter i. Det pedagogiska programmet omnämns som målet för förskolan men i mer konkreta sammanhang används ordet *samhälle* i stället för *pedagogiska programmet*.

För att beskriva hur målet ska uppnås används orden *utveckla, stimulera* och *möta* i utbildningsplanen. Studenten ska lära sig möta och stimulera barnet. Mötet eftersträvas men för övrigt verkar barnets utveckling ske relativt oberoende av verksamheten vilket också. Propositionen lägger tyngd vid: "...utvecklings- och socialpsykologi bör ges väsentligt utrymme i utbildningarna" (s 11).

Majoriteten av målen uttrycker vad utbildningen skall göra och formuleras på ett sätt som gör den till en aktiv part. Utbildningen skall *beakta, stimulera, behandla, framhålla, främja* och fram för allt *ge* studenten. Ett fåtal målsättningar är formulerade för studenten och är då svepande eller tvetydiga, som till exempel att "de studerande bör också få en vilja och beredskap till utveckling och förändring av arbetssätt och insatser..." (s 3). Studenten skall först och främst *få* eller *bli* i utbildningsplanen. Vid ett par tillfällen kan studenten ses som en aktiv part: Studenten skall *förvärva kunskaper, färdigheter och kritisk skolning* och skall *bearbeta attityder och värderingar*.

Utbildningen lyfter fram att utbildningen skall *bygga på vetenskaplig grund* och att studenten utvecklar ett *vetenskapligt förhållningssätt* genom att den ”anordnas så att de studerande förvärvar kunskaper och färdigheter samt utvecklar sin förmåga att kritiskt bedöma företeelser av skilda slag” (s 1).

Vetenskaplighet beskrivs först och främst som en förmåga att göra *kritiska bedömningar* och som studentens verktyg att skapa utvecklande och meningsfullt innehåll i förskolan. Den blivande förskolläraren ska vara *kritisk till förskolans innehåll* och genom hela utbildningsplanen återkommer det kritiska förhållningssättet. För att förstå mer övergripande fenomen ska utbildningen ”stimulera till kritisk och konstruktiv analys och bearbetning av människans situation och livsvillkor i samhället” (s 2).

Utbildningen skall även främja studentens *personlighetsutveckling*. Den ska i sin tur vara till hjälp med att hantera kraven som ställs i studentens kommande verksamhet. Personlighetsutvecklingen gynnas då ”de studerande skall under sin utbildningstid bearbeta attityder och värderingar...” (s 3). Också i propositionen lyfts den studerandes personlighet fram som ett betydelsefullt redskap i det kommande yrkeslivet och framför allt att studenterna får möjlighet att *vidareutvecklas* inom utbildningens ram.

Den sociala aspekten betonas vid flertalet tillfällen. Samhällsengagemang och intresse för relationer framstår som prioriterat i förskollärlinjens utbildningsplan. Det omnämns på ett övergripande plan såväl som på ett mer konkret sätt i samband med studentens kommande pedagogiska arbete. Det konstateras att den som vill arbeta som förskollärare måste vara intresserad av människor. Utbildningen ska ge studenterna förståelse för människors livssituationer och för mekanismer i samhället som formar möjligheter och som skapar hinder. Det här övergripande perspektivet återkommer i olika formuleringar. Det kan till exempel röra sig om frågor där fokus ligger på kultur och jämställdhetsfrågor:

Situationen för familjer med annan etnisk, språklig, kulturell eller religiös bakgrund skall beaktas. Detsamma gäller de olikheter i mäns och kvinnors situation och villkor som medverkar till skilda studie- och yrkesval och till olika roller i familj, arbete och samhällsliv. (s 3)

Propositionen tydliggör att det är det *socialpolitiska uppdraget* som utgör grunden för förskolans uppdrag och vikten av att utbildningen ger ”de studerande möjlighet att inse och bearbeta de socialpolitiska, sociologiska och socialpsykologiska problemen för att förstå betydelsen av det egna arbetet” (s 11).

Ytterligare ett övergripande mål som rör samhällsaspekten är det internationella målet som formuleras som att utbildningen ”skall främja förståelsen för andra länder och för internationella förhållanden” (s 1). Också vikten av samarbete poängteras. Arbete i arbetslag med kollegor och samverkan såväl med föräldrar som med skola och andra instanser i samhället betonas. Studenterna förväntas samarbeta med *familj* och *föräldrar*. I propositionen beskrivs att studenten skall lära sig genom att problematisera egna erfarenheter av relationer.

I konkreta sammanhang beskrivs att studenten skall skapa förståelse och inlevelse med barnen. Det nämns även att den blivande förskolläraren måste ha förmåga att *leva sig in i barnens upplevelsevärld*. I propositionen beskrivs detta som extra viktigt när det rör sig om specialpedagogiska frågor.

Förmåga till inlevelse och till att handla konstruktivt är väsentligt inom alla verksamhet bland barn och ungdomar. Den är särskilt nödvändig, när det gäller barn och ungdomar med behov av särskilt stöd, omsorg och stimulans, barn med fysiska, psykiska, intellektuella, känslomässiga och sociala handikapp, barn från invandrarfamiljer, etniska minoriteter och mobbade barn. (s 11-12)

Sammanfattande kan sägas att den blivande förskolläraren ska tillgodose barns behov med hjälp av att skapa ett utvecklande innehåll i förskolan. Studenten ska använda sig av kunskaper inom utvecklingspsykologi och ett socialt engagemang som betonas genom hela dokumentet. Denne är inte den aktiva parten i utbildningsplanen då denne till exempel ska få och ges kunskaper och upplevelser. Det specialpedagogiska uppdraget blir särbehandlat som att studenten lära sig om olika funktionsnedsättningar. Något som skulle kunna bidra till en specialpedagogisk kompetens är hur vetenskaplighet beskrivs som en viktig del. Studenten ska vara kritiskt analyserande.

### ***Specialpedagogiskt perspektiv***

I textens formuleringar framgår både ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv. I dokumentet nämns att det finns barn som har särskilda behov och personer med handikapp. *Handikappet* är kopplat till individen och står inte relation till förhållanden i miljön vilket tyder på ett kategoriskt perspektiv. I utbildningsplanen beskrivs även att barn har skiftande behov och att den blivande förskolläraren skall utbildas till att möta dem. Att barns olika behov skall tillgodoses av förskolläraren i den ordinarie pedagogiska verksamheten kan ses som influenser från ett relationellt perspektiv men det kategoriska perspektivet dominerar.

### ***Sammanfattning***

Utbildningsplanen som gällde för förskolläraryrket 1989 riktar sig främst till anordnare av utbildningen om vad utbildningen skall ge studenten eller vad den skall innehålla. Enstaka tillfällen formuleras det vad studenten skall göra under utbildningen. Målet med utbildningen är att lära sig det som behövs för att uppfylla förskolans mål i pedagogiskt program för förskolan. I texten sammanfattas målet som att den blivande förskolläraren i det kommande yrkeslivet skall sörja för att förskolan får ett meningsfullt innehåll för barn, föräldrar och samhälle. Samhället och den sociala aspekten väger tungt. Utbildningen ska ta upp olika faktorer som påverkar möjligheter och hinder för människors livssituationer. Studentens inlevelse och förståelse betonas såväl i det kommande pedagogiska arbetet som för nationella och internationella frågor.

I utbildningsplanen beskrivs att barn har skiftande behov och att en del barn har behov av särskilt stöd. Den studerande skall lära sig att möta och stimulera barns utveckling. Utbildningen skall främja personlighetsutveckling genom att stimulera studenten att bearbeta värderingar och attityder. Studenten skall utveckla en vetenskaplig förmåga som först och främst innebär att göra kritiska bedömningar i det kommande yrkeslivet. Utbildningsplanen framstår som att ha överlag ett kategoriskt specialpedagogiskt perspektiv med inslag av specialpedagogiska relationella diskurser.

## 5.2 Examensordning för lärarprogrammet

Examensordningen (SFS, 2007) är riktad till både anordnare av utbildningen och studenter. Dokumentet innehåller konkreta mål som studenten skall uppnå för att erhålla lärarexamen. Texten innehåller endast få förklaringar eller beskrivningar. Begreppet specialpedagogik nämns inte i examensordningen men i propositionen.

### **Begreppet specialpedagogik**

I propositionens kapitel 10 *Särskilda frågor* diskuteras *specialpedagogisk utbildning*. Specialpedagogik lyfts fram som ett viktigt ämnesområde som behöver hanteras på flera sätt för att ge förskola och skola en god kompetens i frågan. Först och främst sker det på så sätt att den specialpedagogiska utbildningen organiseras i olika nivåer genom valbara *riktningar, specialiseringar* och *vidareutbildning* till specialpedagog.

Propositionen tar upp att målet i läroplanen är att alla barn så långt det är möjligt ska ingå i ordinarie undervisning så specialpedagogik ingår alltså i lärarens vardagsarbete. Det konstateras att alla lärare behöver en viss grundläggande specialpedagogisk kompetens för att alla barns behov ska bli tillgodosedda inom den ordinarie undervisningen. Specialpedagogisk grundkompetens ska förmedlas genom det *allmänna utbildningsområdet* som alla lärarstudenter läser. En del i kompetensen är att veta var läraren ska vända sig för adekvat stöd för sin undervisning:

Varje lärare bör kunna svara för att elever som behöver särskilt stöd och hjälp både får rätt sorts hjälp och i tillräcklig omfattning. (s 58)

Utöver grundkompetensen finns det inriktningar den studerande kan välja och bli lärare med *specialpedagogisk lärarexamen*. Det finns även olika specialiseringar med specialpedagogiskt fokus att välja bland. För fördjupad specialpedagogisk kompetens kan lärarstudenten efter sin grundutbildning läsa till specialpedagog.

### **Målgruppen för studenterna – alla barn**

I examensordningen betonas att *alla barn* ska lära sig och utvecklas i den pedagogiska verksamheten. Det formuleras som följer:

För lärarexamen skall studenten visa förmåga att omsätta kunskaper i ämnen eller inom ämnesområden och om lärande och undervisning som krävs för den verksamhet som utbildningen avser så att alla barn lär och utvecklas. (s 4)

Alla barn beskrivs som att de är *läraktiga* och att de *utvecklas*.

## **Hur ska den blivande förskolläraren tillgodose barns behov?**

Målet i utbildningen till lärare för yngre åldrar ligger i att studenten skall kunna visa de kunskaper och förmågor som anses behövas för att förverkliga målen i förskolan. Det poängteras även att den färdigutbildade studenten skall arbeta för att *utveckla den pedagogiska verksamheten* denne kommer att vara yrkesverksam i. De mål för förskolan som förmedlas genom *Läroplan för förskolan, Lpfö 98* (Skolverket, 2006), föreskrifter och riktlinjer som regeringen fastställer för förskolan lägger alltså grunden för utbildningen. I examensordningen beskrivs barnet som en aktiv individ som lär sig och utvecklas i samspel med läraren och dennes undervisning. Den blivande läraren ska genom kunskap om lärande och undervisning skapa de förutsättningar som krävs för att alla barn ska lära sig och utvecklas. Studenten gör detta bland annat genom att omsätta teoretiska ämneskunskaper till praktisk undervisning.

I examensförordningen ligger all vikt på att studenten *skall visa* olika kunskaper, förmågor och färdigheter. Studenten är aktiv i sin utbildning genom att på olika sätt visa sin *kunskap* eller *förmåga* inom olika områden för att uppnå lärarexamen vid avslutad utbildning. Det kan se ut som följer:

För lärarexamen skall studenten visa förmåga att självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och annan pedagogisk verksamhet och delta i ledningen av denna. (s 4)

För att alla barn ska lära sig och utvecklas ska den blivande läraren kunna omsätta relevant kunskap till konkret undervisning. Kunskapen ska vara *den som krävs*. För att ta reda på vad som krävs utöver den generella kunskap som utbildningen serverar ska läraren utforma verksamheten utifrån barnens lärande och utveckling:

För lärarexamen skall studenten visa förmåga att analysera, bedöma, dokumentera och värdera elevers lärande och utveckling i förhållande till verksamhetens mål... (s 4)

Studenten skall lära sig att avgöra vad barnen lär sig, hur de lär sig och hur de utvecklas i förhållande till målen. I propositionen beskrivs att barn har *olika behov* och att det finns barn som har behov av *särskilt stöd* som alla lärare bör ha kompetens att möta:

Barn och elever kommer till förskolan, skolan och vuxenutbildningen med olika bakgrund och förutsättningar. Undervisningen måste anpassa till skiftande behov av särskilt stöd. (s 57)

I propositionen betonas att alla lärare skall kunna ta emot alla barn. Alla lärare behöver ha en grundläggande specialpedagogisk kompetens för att alla barns behov ska bli tillgodosedda.

Det innebär inte att varje lärare skall ha kunskap om varje enskilt funktionshinder. Däremot är det viktigt att alla lärare har en grund att stå på och kan identifiera de mest vanligt förekommande problemsituationerna, där det kan vara aktuellt med särskilt stöd och hjälp. (s 58)

Enligt propositionen skall lärarna ha så mycket kompetens att de vet att de behöver agera och om de inte vet hur de ska forma undervisningen ska de veta var de kan vända sig för att kunna ge barnet rätt stöd. Läraren skall först och främst ta hänsyn till barns olikheter vid planeringen av undervisningen.

En vetenskaplig strävan genomsyrar examensordningen. Bland annat ska studenten tillägna sig vetenskapligt arbete och forskning:

...inbegripet kunskap om ämnets eller ämnesområdets vetenskapliga grund, och om relevanta metoder inom verksamheten samt visa insikt om aktuella forskningsfrågor. (s 3)

Under utbildningen ska studenten göra ett självständigt examensarbete om 15 hp. Det innebär att studenten själv går igenom en forskningsprocess under sin utbildning. Denne skall *kritiskt analysera, tematisera* och *reflektera* både under utbildningen och i det kommande yrkeslivet. De vetenskapliga målen innebär även att förhålla sig till *etiska aspekter* och att *ta ansvar för utvecklingsprocesser*. I det kommande yrkesutövandet ska studenten "...identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och utveckla sin kompetens i det pedagogiska arbetet" (s 4). Det innebär att utveckla förmågan att *själv inse vilken ytterligare kunskap som behövs* för att kunna förverkliga målen i *Läroplan för förskolan, Lpfö 98* (Skolverket, 2006).

Examensordningen återkommer till frågor om *demokrati*. Studenten ska till exempel *arbeta för att demokratiska värderingar upprätthålls* på olika sätt "...förmedla och förankra samhällets och demokratins värdegrund..." (s 4). Frågorna handlar bland annat om jämställdhet, diskriminering och annan kränkande behandling. Studenten ska visa att den har förståelse för fenomenen men de ska även agera aktivt. När det gäller jämställdhet handlar det om att verka för jämställdhet i den pedagogiska verksamheten men även vad gäller val av ämnen och material som barnen presenteras för. Jämställdhet har en framskjuten roll då det utgör av fyra<sup>7</sup> så kallade särskilda frågor i propositionen. Det demokratiska uppdraget formuleras även i förhållande till föräldrarna i form av att studenterna förväntas *informera* och *samarbeta* med föräldrar och vårdnadshavare. Studenten ska arbeta för *mänskliga rättigheter* genom sitt förhållningssätt:

För lärarexamen skall studenten visa förmåga att i det pedagogiska arbetet göra bedömningar utifrån vetenskapliga, samhällliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna. (s 4)

Genom handlande i vardagen ska studenten motverka diskriminering och annan kränkande behandling. Att arbeta för mänskliga rättigheter innefattar även att se till att alla barn får en likvärdig utbildning, får sina röster hörda och är delaktiga.

Kort sagt ska den blivande läraren alltså bemöta barns behov genom att analysera barns behov och utforma verksamheten utifrån det. Redskap till studenten är förmågor inom det vetenskapliga fältet och inom demokrati. Den specialpedagogiska kompetensen är mycket grundläggande kunskaper om de allra vanligaste svårigheterna som kan uppstå i en grupp men den blivande läraren ska även veta var den ska vända sig om denne behöver specialpedagogiskt stöd för sin undervisning.

---

<sup>7</sup> Utöver jämställdhet är resterande särskilda frågor specialpedagogik, it och pedagogisk professionalitet (Prop. 1999/2000:135).

## **Specialpedagogiskt perspektiv**

Examensordningen präglas av ett relationellt perspektiv där *alla* barns lärande skall vara utgångspunkten för den blivande läraren vid planeringen av verksamheten. I propositionen används dock begreppet funktionshinder i betydelsen funktionsnedsättning. Enligt socialstyrelsen (2007) är funktionshinder det hinder som uppstår i mötet mellan en individ med en funktionsnedsättning och miljön om miljön inte är anpassad. Det här kan eventuellt förklaras genom att denna definition antogs så sent som 2007 alltså samma år examensordningen skrevs.

## **Sammanfattning**

Den blivande läraren skall arbeta för att målen i läroplanen uppfylls. Det främsta målet är att alla barn skall lära sig och utvecklas. Studenten gör detta genom att utforma undervisningen utifrån barnens varierande behov. Den studerande skall tillägna sig ett vetenskapligt förhållningssätt där denne förhåller sig kritiskt och analyserande till både utbildningen och den kommande verksamheten. Den blivande läraren skall bland annat själv inse vad denne själv behöver för kunskap och vad verksamheten behöver för att uppnå målen i *Läroplan för förskolan, Lpfö 98* (Skolverket, 2006).

Demokrati är centralt genom hela examensordningen med begrepp som jämställdhet, diskriminering, kränkande behandling och mänskliga rättigheter. Studenten är aktiv i utbildningen. Detta beskrivs med formuleringar om att studenten skall *visa* att denne har *färdigheter, kunskaper* och *förmågor*. Examensordningen avspeglar ett relationellt specialpedagogiskt perspektiv där det betonas att *alla* barns *olika* behov ska vara utgångspunkt när den blivande läraren utformar sin undervisning.

## **5.3 Jämförelse – förskollärlinjen och lärarprogrammet**

Jämförelsen fokuseras på likheter men framför allt förändringar i det specialpedagogiska uppdraget som framkommit i analyserna av styrdokumentet för förskollärarytbildningen och lärarprogrammet.

## **Specialpedagogik**

Begreppet *specialpedagogik* återfinns inte i styrdokumentet men i proposition 1999/2000:135. I proposition 1976/1977:76 används begreppet *barn med behov av särskilt stöd, behov och stimulans* i specialpedagogiska situationer. I båda propositionerna påtalas att behovet av den typen av kompetens är stort och att ämnesområdet ska ingå i alla moment i utbildningen.

I den tidigare propositionen är det otydligt *vad, när* och *hur* området egentligen ska behandlas och vad det ska innehålla. Fokus ligger på de barn som har funktionsnedsättningar som relativt nyligen integrerats i förskoleverksamheterna. *Diagnoser, handikapp* och

*behandlingsmetoder* nämns som områden som utbildningen ska behandla. Speciallärarutbildningen föreslås bli tillgänglig för förskollärare. Dock endast inriktningarna mot särskilda funktionsnedsättningar eller mot särskola.

I proposition 1999/2000:135 läggs stor vikt vid begreppet specialpedagogik eftersom målet är att läraren ska kunna bemöta *alla* barns olika sätt att lära sig och utvecklas. För att öka den specialpedagogiska kompetensen i förskolan och skolan presenteras en organisatorisk lösning inom utbildningen. Förutom att det ska ingå i de allmänna utbildningsområdena som alla lärare läser ska den studerande själv kunna välja inriktningar och specialiseringar som behandlar specialpedagogik. Den grundläggande kompetensen består kortfattat i att läraren ska se till att alla elever som behöver särskilt stöd får rätt sorts hjälp och omfattning. Målet är nu att den blivande läraren ska veta *när* denne behöver specialpedagogiskt stöd och *var* det finns att få. Först och främst syftas här på att studenten ska veta när den ska vända sig till specialpedagog.

En tydlig förändring över de tjugo åren är att begreppet specialpedagogik börjat användas. Den grundläggande specialpedagogiska kompetensen kan sägas ha förändrats från medicinska kunskaper till pedagogiska.

### ***Målgruppen för studenterna***

Enligt utbildningsplanen ska förskolläraren utgå från barns behov och enligt examensordningen utifrån barns sätt att lära. I båda texterna framkommer det att barn är olika. Utbildningsplanen beskriver barn som nyfikna och vetgiriga och examensordningen som att barnet är lärande i samspel med läraren och dennes undervisning. Texten går från ett synsätt som ger bilden av ett relativt passivt behövande barn till ett aktivt barn som förväntas lära sig.

I den tidigare propositionen användes benämningen barn *med* behov av särskilt stöd vilket definieras som *barn med olika handikapp, barn från invandrarfamiljer och mobbade barn*. Det kan tolkas som att barnens behov ses som konstanta. Behoven varierar inte i relation till olika förutsättningar i omgivningen.

I utbildningsplanen identifieras två grupper av barn. I den ena gruppen har barnen *skiftande* behov och i den andra gruppen har barnen *särskilda* behov. Det kan uppfattas som att de som författat utbildningsplanen ser det som att barns behov bara kan *skifta* inom vissa gränser. Om barnets behov skiljer sig för mycket från den vedertagna normen kategoriseras de som *barn med särskilda behov*. I examensordningen ses alla barn som *en* grupp med varierande sätt att lära och utvecklas, vilket läraren ska forma verksamheten utifrån.

### ***Hur ska den blivande förskolläraren tillgodose barns behov?***

Den blivande förskollärarens möjligheter att tillgodose barnens behov beror dels på förskollärarutbildningens innehåll och dels på förskolans mål. Båda förändras med det aktuella pedagogiska tänkandet, och följs åt. Hur förskollärarutbildningen förhåller sig till studenten spelar en stor roll för hur den blivande förskollärarens specialpedagogiska kompetens. Styrdokumentet har olika angreppspunkter. Den förra styr utbildningen och den senare styr den färdige lärarens färdigheter och förmågor. utbildningsplanen beskriver hur utbildningen ska bedrivas och vad studenten skall *få* medan examensordningen vänder sig direkt till



studenten, med krav på att denne skall *visa* olika kunskaper, förmågor och färdigheter för att uppnå lärarexamen. I utbildningsplanen framstår *utbildningen* som den aktiva parten och i examensordningen framstår *studenten* som den aktiva parten. Utbildningsplanen är författad för att skapa en god utbildning till förskollärare. Examensordningen ska hjälpa studenten veta vad som krävs för lärarexamen.

| utbildningsplanen 1989 — examensordningen 2009                               |   |
|--|---|
| <i>styr utbildningen</i>   | — <i>styr studentens kunskaper, förmågor och färdigheter</i>              |
| <i>omsorg</i>  | — <i>utbildning</i>   |
| <i>integrering</i>   | — <i>inkludering</i>  |
| <i>socialt engagemang</i>  | — <i>demokrati</i>  |
| <i>utvecklande pedagogiskt innehåll som stimulerar till barns utveckling</i> | — <i>undervisning som utformas utifrån barns olika sätt att lära</i>      |
| <i>göra kritiska bedömningar</i>   | — <i>kritiskt analysera, tematisera, reflektera, etik, vidareutveckla</i> |
| <i>utveckla, möta, stimulera</i>   | — <i>lärande, utveckling</i>  |
| <i>förståelse, inlevelse</i>   | — <i>hänsyn till olikheter</i>  |
| <i>kunskap om handikapp och behandlingsmetoder</i>                           | — <i>veta var man ska vända sig för att få stöd i undervisningen</i>      |

Figur 6 Översikt av resultat från syftets andra frågeställning:  
Hur ska den blivande förskolläraren tillgodose barns behov?

Enligt styrdokumentet är målet för förskollärlinjen och lärarprogrammet att studenterna skall få de kunskaper som behövs för att förskolan ska kunna fullfölja sitt uppdrag. I samband med att ansvaret flyttas från en myndighet till en annan omformuleras förskolans måldokument och förskollärläroplanens styrdokument. 1989 var förskolans måldokument *Pedagogiskt program för förskolan* (Socialstyrelsen, 1987) och 2009 *Läroplan för förskolan, Lpfö98* (Skolverket, 1998). Det förstnämnda är en samling råd från Socialstyrelsen, som då var ansvarig för förskolan, det senare kommer från Skolverket, som 2009 hade övertagit ansvaret<sup>8</sup>.

Utbildningsplanen och examensordningen använder olika begrepp för hur den blivande läraren ska arbeta med barnen för att uppnå målen. I utbildningsplanen läggs fokus på förskolans innehåll med ord som att studenten ska lära sig *utveckla, möta* och *stimulera* barnet. I examensordningen ligger fokus på lärandeprocesser och *undervisning* med orden barnets *lärande* och *utveckling*. Utbildningsplanen betonar utvecklingspsykologi – kunskaper inom ämnesområden och undervisning betonas i examensordningen. En perspektivförskjutning blir tydlig från *omsorg* till *utbildning*.

<sup>8</sup> Ansvaret flyttades över från socialstyrelsen till skolverket 1998 (Skolverket, 2008).

I båda styrdokumenten betonas vikten av att studenten tillgodogör sig ett vetenskapligt förhållningssätt. Enligt utbildningsplanen ska den blivande förskolläraren kunna göra kritiska bedömningar i den kommande pedagogiska verksamheten med tyngdpunkt på förskolans innehåll. I utbildningsplanen sträcker sig målet för vetenskaplig förmåga till att studenten ska göra kritiska bedömningar medan begreppet har en vidare innebörd i examensordningen. Där inbegriper det ett forskande förfarande där analyserande, reflektion, etik och vidareutveckling ingår. Framför allt läggs vikt på att studenten själv ska förstå när och hur ytterligare kunskap behöver inhämtas.

Självva ordet *demokrati* nämns inte i utbildningsplanen men aspekter som omtalas med olika sociala begrepp liknar det som examensordningen innefattar under begreppet. Utbildningsplanen betonar det sociala engagemanget under utbildningstiden såväl som för den kommande pedagogiska verksamheten. Det inbegriper att uppmärksamma nationellt och internationellt arbete såväl som arbetet i den kommande pedagogiska verksamheten. Samarbetet med både föräldrar och kollegor är viktigt och utbildningen ska även ge studenten förståelse för människors varierande livssituationer och inlevelsen med barnen. Examensordningen genomsyras av demokratiska frågor och vikten av att studenten visar sitt engagemang mot diskriminering och för mänskliga rättigheter. Den blivande förskolläraren förväntas informera och samarbeta med vårdnadshavare. Förändringen ser ut att ha gått från ett brett socialt engagemang i många frågor till det övergripande begreppet demokrati.

### ***Specialpedagogiska perspektiv***

Det tidigare dokumentet, utbildningsplanen, är formulerat som att det stundom utgår från ett kategoriskt perspektiv men stundom från ett relationellt perspektiv. I analysen gjordes dock bedömningen att det kategoriska dominerar då texten i dokumentet återkommer till beskrivningar ur ett kategoriskt perspektiv. Detta vittnar många citat i redovisningen om. Det senare, examensordningen, använder formuleringar som visar på ett relationellt perspektiv som att förutsätta att alla barn är olika och har varierande behov oavsett om de har en funktionsnedsättning eller inte.

### ***Sammanfattning***

Självva begreppet specialpedagogik har börjat användas i de senare dokumenten. Barn beskrivs tidigare som nyfikna men ses ändå som relativt passiva och i behov av omsorg. En klar förändring märks i examensordningen där barn beskrivs som aktivt lärande och deltagande i sin utveckling. Samma förändrade syn på lärande märks även i utbildningens förhållningssätt till studenten där studenten har gått från att vara mottagare av förskollärarytbildningen till att vara en aktiv forskande ständigt lärande lärare.

utbildningsplanen 1989 — examensordningen 2009

*specialpedagogik i alla moment av utbildningen* — *olika nivåer av specialpedagogisk kompetens: grundkompetens, inriktningar och specialiseringar*

*barns skiftande behov har begränsningar* — *alla barns lärande*

*barn är vetgiriga, nyfikna, behövande* — *barn är lärande, aktiva*

*kategoriskt och relationellt perspektiv* — *relationellt perspektiv*

*Figur 7 Översikt av resultat (ej hur förskolläraren tillgodoser barns behov).*

Det specialpedagogiska uppdraget har gått från att förskolläraren ska tillgodose barn med särskilda behov till att tillgodose alla barns olika sätt att lära. Förr sågs behoven som något konstant till skillnad från nu, där man menar att alla barn har olika behov då alla barn lär sig på olika sätt.

## 6 Diskussion

Studiens övergripande syfte är att studera specialpedagogik i förskolan. Fokus ligger på förskollärarens specialpedagogiska kompetens och syftet med undersökningen är att granska förskolläraryrket utbildningens specialpedagogiska uppdrag genom att studera styrdokument. Studien undersöker alltså *inte* vilken specialpedagogisk kompetens den enskilda läraren har. Jag kommer att diskutera olika formuleringar av det specialpedagogiska uppdraget. Ett viktigt resultat som diskuteras är texternas kategoriska och relationella specialpedagogiska perspektiv och hur det kan påverka hur förskolans verksamhet utformas. I texterna konstateras även att barn har olika behov men, jag frågar mig hur "olika" barns behov får vara? Diskussionsavsnittet inleds med en metoddiskussion som visar på faktorer i undersökningen som kan tänka sig påverka eller vinkla resultatet. Avslutningsvis sammanfattar jag av de viktigaste resultaten och reflekterar över frågor som ännu är obesvarade och behöver vidare undersökning. Rubrikerna *Specialpedagogik*, *Alla barn är olika men hur "olika" tillåts barnen vara?*, *Verksamheten ska formos så att alla barn lär sig och utvecklas* och *Specialpedagogiska perspektiv* följer samma ordning som frågeställningarna i syftet.

### 6.1 Metoddiskussion

Faircloughs redskap för diskursanalys tillförde ett strukturerat förfarande genom analysen. Några begrepp som jag hade för avsikt att använda föll ifrån under analysen då de inte visade på något relevant för studiens syfte. En orsak kan vara att dokumentens försiktiga formuleringar är resultatet av politiska överenskommelser. De flesta analysverktygen var till stor hjälp för att tydliggöra olika fenomen i texternas formuleringar.

Intertextualitet betonar vikten av hur texter påverkas av varandra. Element i den analyserade texten återfinns i dokument som föregått den aktuella texten. Jag hade tänkt att propositionerna skulle kunna ge det perspektivet. Texterna som författades i anslutning till varandra innehöll dock få variationer. Skillnader i hur det specialpedagogiska uppdraget beskrivs blev tydligt först när jämförelsen gjordes över tjugo år vilket redovisades under *Resultat* och diskuteras nedan.

I all forskning måste man ta hänsyn till slumpens inflytande över resultaten. I analysarbetet är forskaren hänvisad till sin egen förmåga och självkritik. För att kompensera det diskuterades analysresultaten med kritiskt lagda vänner. Den egna förmågan kommer även till korta när det gäller formulerandet av rapporten. Emellanåt slog jag knut på mig själv med definitioner, begrepp och uttryck inom specialpedagogik, som till exempel funktionsnedsättning, funktionshinder, barn i behov av särskilt stöd, barn med behov av särskilt stöd etc. Hypotetiskt är det intressant att fundera på hur rapporten blivit om den skrivits tillsammans med någon. Om vi varit två som kunnat samarbeta runt omdömesfrågorna.

Det övergripande syftet är att säga något om specialpedagogik i förskolan och där är undersökningens resultat begränsade. Studiens resultat är endast giltigt avseende vad styrdokumentet uttalar, det vill säga beslutsfattarnas vision. Det säger egentligen ganska lite om vilken konkret specialpedagogisk kompetens en nyutexaminerad lärare har. Det är upp till

varje lärosäte att besluta om vad som ingår i utbildningen. Om undersökningen även analyserat hur lärosäten konkretiserat målen i respektive kursbeskrivningar kan antas att resultatet hade blivit mer detaljerat. Undersökningen ger endast information om de grundläggande ramarna för nyutexaminerade lärares formella specialpedagogiska kompetens. De här riktlinjerna ger förutsättningarna för förskollärares grundläggande specialpedagogiska kompetens. Resultatet hade förmodligen kunnat beskriva något annat om lärare på utbildningen intervjuats eller om verksamma förskollärares bild av utbildningen undersökts. Det här kan ses som uppslag till vidare forskning för att konkretisera förskollärares specialpedagogiska kompetens.

## 6.2 Specialpedagogik

Syftet med uppsatsen är att undersöka vad styrdokumenterna *Utbildningsplan för förskollärlinjen* (UHÄ, 1980) och *Examensordningen för lärare* (SFS 2007:129) säger om det specialpedagogiska uppdraget. Begreppet specialpedagogik nämns inte uttalat i något av styrdokumenterna. I proposition 1999/2000:135 som kom i anslutning till att examensordningen antogs uttalas begreppet *specialpedagogik*, och läggs dessutom stor vikt vid då det är ett av fyra områden som behandlas särskilt. I dokumenten från 1989 används olika formuleringar för det som vanligen benämns *barn med behov av särskilt stöd*. Ibland görs det med hjälp av ord som till exempel *omsorg* eller *omvårdnad* och ibland formuleras det som *barn med särskilda behov*. Begreppen syftar först och främst på barn med olika funktionsnedsättningar men även på grupper som *barn till invandrare* och *barn som blir mobbade*.

Att fokus låg på funktionsnedsättningar vid mitten av 1980-talet var inte konstigt eftersom integreringen av barn med funktionsnedsättningar i förskolan var en ny företeelse (Hill & Rabe, 1987). Även i Dauns (1987) och Lassbos (1976) specialpedagogiska forskningsöversikter från den tiden behandlar forskningen om förskolan till stor del integrering av barn som tidigare gått i särskolans förskolor eller på asyler i den vanliga förskolan. Många gånger har begreppet *barn med behov av särskilt stöd* ett specialpedagogiskt innehåll men i vissa sammanhang tangerar det mer psykiatri med tal om diagnoser och behandlingar. Men eftersom psykiatri kan ingå i det tvärvetenskapliga kunskapsområdet som specialpedagogik innebär (Atterström & Persson, 2000) likställer jag därför tillfälligt begreppet *barn med behov av särskilt stöd*, i utbildningsplanen med *specialpedagogik*, i examensordningen, för att lättare kunna göra en jämförelse.

Det formella övergripande specialpedagogiska målet är detsamma idag som för tjugo år sedan: alla barn ska gå i ordinarie grupper i ordinarie förskolor så långt det är möjligt. Behovet av specialpedagogisk kompetens i förskolan bedöms som stort i båda propositionerna. Förslag till åtgärd är densamma: att den specialpedagogiska aspekten ska ingå i utbildningens alla moment. Innehållet skiljer sig dock åt. För tjugo år sedan skulle bland annat *kunskap om diagnoser och behandlingsmetoder* ingå, medan i propositionen till examensordningen menar man att alla lärare som utbildas måste ha en *grundläggande specialpedagogisk kompetens*. Den kompetensen ska säkerställa att alla barn får en likvärdig utbildning. Den blivande läraren ska veta *när* denne ska be om specialpedagogiskt stöd och *var* stödet finns att få. Det här ligger i linje med det Atterström och Persson (2000) föresprå-

kar. De menar för att kunna forma en verksamhet som utgår från barnens olikheter (pedagogisk differentiering) måste förskolläraren ha en bred specialpedagogisk kompetens snarare än djup. Men de påpekar även att kunskap om funktionsnedsättningar behövs för att kunna förstå det enskilda barnets situation fullt ut.

Även Emanuelsson (1996) menar att det behövs omfattande specialpedagogiska insatser för att inkludering skall bli verklighet. Han anser att alla i arbetslaget behöver specialpedagogisk kompetens och kunskap om funktionsnedsättningar. Studenten kan idag utöver den grundläggande kompetensen välja att vidga sina kunskaper i specialpedagogik genom utbildningens inriktningar och specialiseringar. De här fördjupningarna ger inte mer kunskap om olika funktionsnedsättningar utan just det får nog ses som så specifikt att det är något läraren måste fördjupa sig i utifrån den kommande verksamhetens behov. Speciallärarutbildningen och/eller specialpedagogutbildningen är öppen för förskollärare från och med att utbildningsplanen antas. Den tidiga speciallärarutbildningen för förskollärare var dock inte riktad mot förskola utan främst mot särskola eller specifika funktionsnedsättningar (Prop. 1976/77:76). Det här kan förklaras med den samhällsliga utvecklingen där normer, värden och ideal styr den politiskt normativa specialpedagogiken (Ahlberg, 2001; Clark, Dyson & Millward, 1998) och traditionen var att erbjuda eleverna i skolan specialundervisning i särskilda grupper (Brodin & Lindstrand, 2004; Emanuelsson m. fl., 2001; Persson, 2008). Det krävde varierande kompetens beroende på vilken kategori av funktionsnedsättning gruppen var ämnad för.

Dagens specialpedagogiska verksamhetsområde är först och främst den ordinarie grundskolan (Emanuelsson, 1996) men Nilholm (2007) och Persson (2007) definierar specialpedagogik som att den tar vid när den ordinarie pedagogiken inte räcker till. Konsekvensen för specialpedagogens/speciallärarens roll och kompetens ser därför annorlunda ut idag än för tjugo år sedan. Specialpedagogen kan arbeta direkt med barnen men är först och främst utbildad för att arbeta handledande mot pedagoger och har ofta en övergripande funktion på skolor och förskolor för att arbeta med villkoren för barn i behov av särskilt stöd och med utveckling av den pedagogiska verksamheten. Den blivande förskolläraren kan alltså utbilda sig till specialpedagog och få kompetenser att använda sig av i förskolan till skillnad från den tidiga speciallärarutbildningen.

Siljehag (2007) påtalar en brist i specialpedagogutbildningen vad gäller förskola. Hon fann i sin undersökning att specialpedagogik inom förskoleområdet inte problematiserades. Det är även min upplevelse av dagens specialpedagogutbildning på Göteborgs universitet. Erfarenheten säger mig att förskolans inkluderande verksamhet togs för given och sågs som ett föredöme för skolan. Det strider mot Skolverkets (2004; 2008a; 2008b) kritik av förskolan som visar på att förskolan inte lever upp till målet att tillgodose alla barns behov, särskilt då behoven hos barn i behov av särskilt stöd. Dessutom visar litteraturgenomgången inför det här arbetet att forskningen lider stora brister när det gäller forskning om specialpedagogisk verksamhet inom förskolan med inriktning på relationellt perspektiv. Skolverket (2005) och Lutz (2009) visar även på brist i kompetens för att uppmärksamma och beskriva små barn i behov av särskilt stöd. Det här är allvarligt och konsekvenserna drabbar såväl det enskilda barnet som familjen. Stukát (1982) menar redan 1982 att kompetens behövs för att tidigt upptäcka barn i behov av särskilt stöd och Daun (1987) konstaterar att det är svårt att identifiera vilka barn som är i behov av särskilt stöd. Tidiga insatser är av stor vikt för barn som har funktionsnedsättningar av stor vikt. Det här är problematiskt eftersom godtyckliga bedömningar och avsaknad av kompetens istället kan leda till kategorisering, stigmatisering

och utanförskap (Lutz, 2009). Vilken specialpedagogisk kompetens kan hjälpa förskolläraren att tidigt identifiera barn i behov av särskilt stöd? Jag menar att det här är ett viktigt forskningsobjekt att undersöka vidare.

Emanuelsson (1996) menar att inkludering är en fråga om demokrati. I utbildningsplanen ska studenten få förståelse för människors olika levnadsvillkor och för hur mekanismer i samhället skapar möjligheter eller bildar hinder för enskilda individer att vara delaktiga i samhället och påverka sin situation. Tjugo år senare formuleras uppdraget i ord som demokrati och mänskliga rättigheter. Alla barns rätt till delaktighet, påverkan och likvärdig utbildning. Yttersta konsekvensen av det specialpedagogiska uppdraget blir alltså en fråga om demokrati.

Styrdokumentet talar inte explicit om det *specialpedagogiska* uppdraget. Men uppdraget framgår ändå tydligt i dokumenten: det specialpedagogiska uppdraget som gått från integrering till inkludering. I utbildningsplanen var det nytt att *alla* barn skulle gå i den vanliga förskolan till skillnad från examensordningen där det tas för givet att alla barn är en del av förskolan. I båda propositionerna påtalas att behovet av specialpedagogisk kompetens är stort. I det senare tas ett helhetsgrepp där den blivande läraren kan fördjupa sig i ämnet. I båda dokumenten påtalas att specialpedagogiska aspekter ska ingå i alla moment av utbildningen för att studenten i framtiden ska kunna tillgodose alla barns behov. En intressant fråga blir då: Vilka beskrivningar av barns behov och egenskaper framkommer i styrdokumentet?

### 6.3 Alla barn är olika men hur ”olika” tillåts barn vara?

I båda styrdokumentet beskrivs att barn är olika och har olika behov. I utbildningsplanen formuleras att barn har skiftande behov och i examensordningen som att läraren ska kunna undervisa så att *alla* barn lär sig och utvecklas. För tjugo år sedan tillskrevs barn egenskaper som *nyfiken* och *vetgirig* och 2009 beskrivs barnet som en *aktiv* individ som *lär sig* i *samspel* med omgivningen. Enligt Foucaults resonemang om diskurser och makt (Alvesson & Sköldberg, 2008) innebär detta att det förutsätts att barn är aktiva, lärande och samspelande med sin omgivning. Ett barn kan alltså inte vara inaktivt, tappa förmågor eller inte samspela. Jag argumenterar inte huruvida det finns barn som inte lär sig eller som inte samspelar. Jag vill endast belysa att när vi förutsätter att barn har vissa egenskaper sätter vi samtidigt upp ideal för hur pass *olika* barn får vara och den antagna normen tydliggörs.

Att reflektera över normalitet och avvikelse är viktigt i all specialpedagogisk forskning (Ahlberg, 2001; Atterström & Persson, 2000). Börjesson och Palmblad (2003) menar att vi utgår från tänkta ideal när vi bedömer vad som är normalt och avvikande. Hur påverkar de tänkta idealen våra bedömningar av barn? Vad gör vi med barn som har ett så annorlunda sätt att kommunicera att det uppfattas som att de inte samspelar? Vad gör vi med barn som på grund av olika sjukdomar eller kroniska tillstånd tappar färdigheter och förmågor? Får ett barn vara *så* olikt andra barn? Får de barnen fortfarande plats i svensk förskolas inkluderande verksamhet även när de avviker från den uttalade normen?

Trots att det i utbildningsplanen visar på att barn har skiftande behov nämns ytterligare en kategori av barn vars behov beskrivs som något alldeles särskilt: nämligen barn med behov av särskilt stöd. *Barn med särskilda behov* definieras i utbildningsplanen och tillhörande proposition som att en viss grupp av barn avses. Först och främst gäller det barn som har funktionsnedsättningar men även barn till *invandrare* och *mobbade barn*. I litteratur (Daun, 1987; Lassbo, 1976) från den tiden när utbildningsplanen publicerades används begreppet i första hand för barn som har funktionsnedsättningar eller kroniska sjukdomar. *Barn med särskilda behov* kunde även innefatta andra grupper av barn till exempel *barn i glesbygd* eller barn som ansågs avvika från den förväntade normen.

Persson (2008) menar att uttrycket *barn med särskilda behov* tyder på en syn som avspeglar ett kategoriskt förhållningssätt där användningen av ordet *med* gör att problem och ansvar förläggs till barnet och inte till den pedagogiska miljön. I den senare propositionen nämns att det finns *barn som är i behov av särskilt stöd* men det definieras som att barn har olika behov och inte som en grupp som förutsätts ha ett konstant behov på grund av individuella tillkortakommanden. Texten i utbildningsplanen talar på olika sätt om barns behov och det skulle enligt Faircloughs (1992) teori tyda på att den påverkats av olika diskurser och här tolkar jag det som att det finns spår av en medicinsk diskurs i formuleringar som *diagnoser* och *behandlingar*. Den medicinska inriktningen kan förstås genom att den specialpedagogiska verksamheten och forskningen tidigare ofta utgick från ett medicinskt perspektiv (Ahlberg, red. 2009; Nilholm, 2007; Emanuelsson, m fl 2001; Pijl & van den Bos, 1998). Jag uppmärksammade även en sociologisk diskurs där barnets behov beskrivs i relation till dess omgivning. Det här stämmer väl överens med Ainscow (1998) och Rosenqvist (2007) resonemang som uppmärksammar sociologins allt större roll inom den specialpedagogiska forskningen. Ur ett sociologiskt perspektiv fokuseras miljö och samspel när man reflekterar över specialpedagogiska situationer (Nilholm, 2007).

Barn beskrivs i utbildningsplanen som *vetgiriga* och *nyfikna* och i examensordningen används ord som *aktiva* och *lärande*. Det skapar normer för hur barn förväntas vara men vad innebär det om barn avviker från normen? De tillhör fortfarande målgruppen barn att vara för den blivande förskolläraren men vilken beredskap får studenten inför mötet med barn som avviker från den förväntade normen?

## **6.4 Verksamheten ska formas så att alla barn lär sig och utvecklas**

Hur formulerar styrdokumentet att studenten skall tillgodose barns behov? Utbildningsplanen (UHÄ, 1980) utgår från utvecklingspsykologi och det är centralt att *möta* barnet och att *stimulera* barnets utveckling med hjälp av *förskolans innehåll*. Den blivande förskolläraren ska med hjälp av *inlevelseförmåga* skapa *förståelse för barnet* och tillvarata barnets inneboende *vetgirighet* och *nyfikenhet*. I examensordningen (SFS, 2007) betonas istället vikten av *ämneskunskaper* inom *lärande* och *undervisning* och studenten ska *utforma den pedagogiska verksamheten så att varje barn lär sig och utvecklas*. Denne ska *analysera barnets lärande* i förhållande till förskolans mål. Den senare beskrivningen ligger i linje med



det som kallas differentierad undervisning där man ser *olikheterna* mellan barn som det som alla har gemensamt och hur läraren kan utgå från det i sin undervisning (Palm, 2008; Persson, 2007).

När ett barn med funktionsnedsättning börjar i förskolan är det av största vikt att personalen har adekvat kompetens för att kunna forma den pedagogiska verksamhet som krävs för att barnet ska lära sig och utvecklas (Skolverket, 2004). I den tidigare propositionen anses kunskap om *diagnoser* och *behandlingar* vara förskollärarens stöd utöver den ordinarie pedagogiken. I den senare propositionen påpekas att det *inte* är kunskap om olika funktionsnedsättningar som är kärnan i den blivande lärarens grundläggande specialpedagogiska kompetens. Istället är det viktigt med kunskap om de vanligast förekommande problemsituationerna som kan uppstå i den pedagogiska verksamheten. Båda styrdokumenterna betonar vikten av samarbete med såväl kollegor som barnets hem i arbetet med att nå målen. I examensordningen trycker man på att läraren ska informera föräldrar och vårdnadshavare. Det här ser jag som en viktig aspekt då min erfarenhet är att samarbete med såväl föräldrar, vårdnadshavare, kollegor som andra instanser väsentligt ökar chanserna till att nå framgångsrika lösningar för barn i komplicerade lärandesituationer.

Styrdokumenterna skiljer sig åt när det gäller *vem* och *vad* som styrs vilket jag menar kan få konsekvenser för förskollärarens kompetens. Utbildningsplanen vänder sig till lärosäten som anordnar förskolläraryt utbildning och texten utgår därför från vad *utbildningen skall ge* och vad *studenten skall få*. Utbildningen ska *behandla* olika områden. Texten fokuserar främst på utbildningen och inte på studenten. Vad studenten faktiskt lärde sig eller vilka förmågor denne utvecklade förblir osagt eller eventuellt förutsattes. Examensordningen presenterar ett antal mål som den studerande skall uppnå för att kunna ta lärarexamen utbildning. Målen formuleras med krav på att *studenten skall visa kunskaper, förmågor och färdigheter* för olika begrepp och områden i utbildningen. Vad den färdiga läraren skall ha för lärt sig framgår klart i målen.

Studentens vetenskapliga förhållningssätt kan även bidra till specialpedagogisk kompetens med sin analytiska karaktär. I utbildningsplanen är det nytt att förskolläraryt utbildningen är en högskoleutbildning och den vetenskapliga aspekten blir givetvis viktig (Tellgren, 2008). Båda styrdokumenterna trycker dock på att studenten ska utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt men genom formuleringarna blir det tydligt att begreppets omfattning skiljer sig åt mellan texterna. Analysen visade på att det har skett en förändring från att studenten ska vara kritisk till den kommande verksamhetens innehåll till att vara en ständigt forskande och lärande individ. Nu ska den blivande läraren ständigt utveckla sin egen förmåga och den pedagogiska verksamheten efter behov. Jag menar att ett vetenskapligt förhållningssätt får positiva konsekvenser för studentens specialpedagogiska kompetens. Persson (2008) beskriver att specialpedagogiken tar vid där den ordinarie pedagogiken inte räcker till. Ahlberg (2001) och Nilholm (2007) menar att de här situationerna i de pedagogiska verksamheterna ofta är komplexa och svåra att förstå. Det finns sällan ett bästa sätt att gå tillväga utan innebär ofta kompromisser och prioriteringar. Att besitta en vetenskaplig förmåga: att kunna analysera, tematisera, undersöka, systematisera, tänka kritiskt och dokumentera, menar jag, blir då en kompetens för läraren att använda i det specialpedagogiska arbetet. Huruvida det vetenskapliga förhållningssättet verkligen används så här skulle vara intressant att forska vidare om.

Enligt utbildningsplanen ska studenten lära sig att stimulera och möta barnen för att tillgodose deras behov och i examensordningen formuleras det som att den blivande läraren ska analysera barnens lärande i förhållande till målen i läroplanen. Samarbete med vårdnadshavare och kollegor har hela tiden varit ett redskap i arbetet med att tillgodose alla barns behov liksom det vetenskapliga förhållningssättet. Det sistnämnda spelar dock en väsentligt större roll i examensordningen än i utbildningsplanen. Idag ska alltså den pedagogiska verksamheten utgå från varje barn men tjugo år tidigare styrde förskolans innehåll mer hur barnen stimulerades till utveckling. Det här kan tyda på en förändring i specialpedagogiskt perspektiv.

## 6.5 Specialpedagogiskt perspektiv

Det relationella perspektivet kommer till uttryck i utbildningsplanen genom att barn sägs ha skiftande behov och att förskolläraren skall tillgodose barnens behov i den ordinarie verksamheten. Sedan presenteras *människor med handikapp som har behov av särskilt stöd* vilket istället avspeglar ett kategoriskt perspektiv. Vid tiden då dokumentet författades var *handikapp* ett begrepp som vanligen användes med betydelsen funktionsnedsättning och funktionshinder, visar den specialpedagogiska forskning jag tagit del av (Daun, 1987; Lassbo 1976; Stukat, 1982). Det innebär att problem som uppstår förläggs hos barnet och ses inte som relationellt i förhållande till miljön eller situationer barnet befinner sig i. Det går alltså inte att tillskriva dokumentet ett perspektiv, vilket även gäller andra dokument. Det liknar vad Emanuelsson m. fl. (2001) kom fram till i deras forskningsöversikt. De fann att flera vetenskapliga arbeten efter analys inte med säkerhet kategoriseras som att utgå enbart från ett specialpedagogiskt perspektiv. Många arbeten innehöll formuleringar och angreppssätt som gjorde att de ömsom stod för ett relationellt perspektiv och ömsom för ett kategoriskt.

Forskningen från den tiden visar på att förskolans verksamhet fortfarande verkade utifrån ett kategoriskt perspektiv men i den då aktuella utbildningsplanen är det märkbart hur man rör sig mot ett relationellt perspektiv. Hill och Rabe (1987) undersökte på 80-talet hur *integreringen av barn med utvecklingsstörning* i den ordinarie förskolan såg ut. De konstaterade att förskollärare och föräldrar ofta var mycket nöjda och ansåg barnen integrerade. Forskarnas egna observationer visade dock på att barnen inte var nämnvärt delaktiga i verksamheten. Den delen av verksamheten som var anpassad för barnens individuella behov var organiserad på ett sådant sätt att barnen skildes från övriga barn och tränades enskilt. Vid den här tiden ansågs att *en plats* på förskola var tillräcklig åtgärd för att tillgodose alla barns behov.

Det kategoriska perspektivet var vanligt vid den här tiden. Emanuelsson m fl (2001) menar att det kategoriska perspektivet härstammar från specialpedagogikens vagg. De två perspektiven lever fortfarande sida vid sida även om det relationella vuxit sig starkare under senare år. Även om det relationella perspektivet varit norm under min specialpedagogutbildning är det flera forskare (Ahlberg, 2001; Nilholm, 2007) som förespråkar att det behövs ett flertal perspektiv och teorier för att försöka fånga och förstå komplexiteten i det specialpedagogiska ämnesområdet. Min erfarenhet är att det medicinska perspektivet är oförenligt med ett relationellt perspektiv. Jag finner det intressant att undersöka det förhållandet närmare. Kan pedagogisk forskning grundas på medicinska teorier och ändå utföras med ett relationellt perspektiv? Förhållandet är kanske självklart för andra men inte för mig.

I examensordningen framstår ett relationellt perspektiv. Det är lärarens uppgift att skapa de förutsättningar som krävs för att alla barn ska lära sig och utvecklas. Den blivande läraren har som uppgift att arbeta med undervisningen, och då förläggs eventuella problem dit och inte hos det enskilda barnet. Därför måste undervisningen varieras i en pedagogisk verksamhet för att alla skall lära sig och utvecklas. Palm (2008) och Persson (2007) förespråkar liknande lösningar med begreppet *differentierad undervisning*. Det här ligger även i linje med vad Emanuelsson (1996) menar om grundläggande demokratiska värden där alla människors delaktighet bidrar till den gemensamma samhällsutvecklingen. Differentierad undervisning i förskolan är ett stort område för vidare forskning. Hur struktureras pedagogiska verksamheter ur ett relationellt specialpedagogiskt perspektiv?

Det relationella perspektivet som avspeglas i examensordningen motsvaras i stort sett i propositionen från samma tid med ett undantag. Vid ett tillfälle nämns funktionshinder i betydelsen funktionsnedsättning. Socialstyrelsen definierar begreppet *funktionshinder* som det hinder en funktionsnedsättning kan leda till i mötet med omgivningen. Funktionshinder ses alltså relationellt i förhållande till omgivningen. Definitionen togs först 2007 och propositionen lades sju år tidigare. Textanalytiskt blir konsekvensen att propositionen har ett inslag av kategoriskt perspektiv. I begreppet funktionshinder läggs ofta betydelsen funktionsnedsättning. Till exempel har många kommuner som verkställer *Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade* (SFS 1993:387) avdelningar eller enheter som har ordet *funktionshinder* i sitt namn. Under utbildningen till specialpedagog talade även lärarna om *funktionshinder* som en särskilt gren inom den specialpedagogiska forskningen. Begreppsförklaringar ändras kontinuerligt och det är inte konstigt. Att omdefiniera en term går fort i jämförelse med att förändra hur vi tänker och omsätter ny teori till praktik.

När jag jämför de här resultaten med Lutz (2009) forskning om förskolor blir det tydligt att det relationella synsättet ännu inte fått genomslag trots intentionerna i examensordningen. Han såg en praxis där man utgick från analyser av *barns brister* och *inte miljön* när man skulle samla resurser till förskolans arbete med att tillgodose barns behov. Författaren menar även att området inte problematiserades vare sig på det administrativa eller pedagogiska planet. Jag drar slutsatsen att styrdokumentens innehåll troligen spelar stor roll för den enskilda lärarens specialpedagogiska kompetens men har än så länge inte slagit igenom för hur den generella kompetensen ser ut på förskolorna. Den verklighet som Lutz beskriver stämmer mer överens med vad som formulerades i utbildningsplanen. Varför ser det så ut? Har ny forskning och tankar svårt att få genomslag? Behövs det kompetenshöjande insatser direkt till förskolorna? Saknas det specialpedagogiskt stöd för lärare och ledning i förskolornas organisation? Det finns många obesvarade frågor att forska vidare om.

Texten i utbildningsplanen förmedlar alltså både ett relationellt och kategoriskt perspektiv och examensordningen endast avspeglar ett relationellt perspektiv. Det är en markant skillnad mellan de två dokumenten. Hur mycket dagens vision om det relationella perspektivet i styrdokumentet slutligen hunnit påverka den pedagogiska verksamheten kan dock ifrågasättas.

## 6.6 Avslutning

När jag ska sammanfatta diskussionen ser jag två resultat som särskilt intressanta för förskollärares specialpedagogiska kompetens:

- Styrdokumenten för *lärarutbildningen förmedlar ett relationellt specialpedagogiskt perspektiv* där studenten ska visa förmågor och färdigheter i att kunna analysera barns sätt att lära och använda detta i sin undervisning. Synsättet har dock ännu efter nio år inte fått genomslag och andra typer av resurser kan behövas för att det ska ske. Framgår vidden och komplexiteten i den specialpedagogiska vardagen i det relationella perspektivets formuleringar av typen *alla barns behov*? Det som uttalas med *fel ord* kan bli känsligt och fel. Lika illa är det om det outtalade får förbli osynligt. Den blivande läraren ska uttrycka sig korrekt och precist och ändå kortfattat i individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram om komplicerade lärandesituationer. *Ytterligare forskning* skulle kunna visa vad det relationella perspektivet erbjuder för vokabulär för läraren att formulera sig med vid komplicerande lärandesituationer?
- *Utbildningens utformning* där studenten väljer specialpedagogiska inriktningar och specialiseringar medför en vidare specialpedagogisk kompetens för den blivande förskolläraren, men inte nödvändigtvis för svensk förskola. Det beror på hur många studenter som utbildas inom de specifika inriktningarna och specialiseringarna *och* vad det innehåller. *Fortsatt forskning* om specialpedagogik i förskolan skulle kunna innefatta frågor som: Problematiseras specialpedagogiken utifrån ett förskoleperspektiv? Vilka specialpedagogiska redskap behöver läraren för att kunna identifiera små barn i behov av särskilt stöd?

Vidare forskning skulle kunna undersöka följande: Hur förverkligades det specialpedagogiska uppdraget av lärarutbildarna? Vad är förskolans behov av specialpedagogisk kompetens?

Som avrundning på undersökningen vill jag koppla det här till min ingång i arbetet. Har jag fått något svar på om läraren har specialpedagogisk kompetens nog för att kunna göra *alla* barn i förskolan delaktiga? Har läraren kompetens att kunna få *alla* barn att tro på att de kan lära sig? Ja, jag har fått reda på att *förutsättningarna* finns för att den blivande läraren kan detta. Bland annat med hjälp av de förvärvade kunskaper, förmågor och färdigheter i att kunna analysera barns sätt att lära *och* i att forma undervisningen utifrån det... men, varför syns det då inte i undersökningar och utredningar av förskolan?

## Referenser

- Ahlberg, Ann (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. Ur Björck-Åkesson, Eva & Nilholm, Claes (Red.). *Specialpedagogik: Ett kunskapsområde i utveckling*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, Ann (Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning: En mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ainscow, Mel (1998). Would it work in theory?: Arguments for practioner researsch and theorising in the special field. Ur Clark, Catherine, Dyson, Alan & Millward, Alan (Red.). *Theorising Special Education*. Routledge: Abingdon, United Kingdom.
- Alvesson, Mats & Sköldberg Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arpi, Torsten (2009). *Förskolläraryrket förkortas inte*. Hämtad 2010-05-24 från <http://www.ufn.gu.se/aktuellt/nyheter/Nyheter+Detalj/forskollaryrket-forkortas-inte.cid909440>
- Atterström, Hans & Persson, Roland S. (2000). *Brister eller olikheter?: Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Bayliss, Phil (1998). Models of complexity: Theory-driven intervention practices. Ur Clark, Catherine, Dyson, Alan & Millward, Alan (Red.). *Theorising special education*. Abingdon, United Kingdom: Routledge.
- Björck-Åkesson, Eva (2008). Kunskapsfrukt utan kärna. *Pedagogiska magasinet: PM: Lärarförbundets tidskrift för pedagogisk forskning och debatt*, (2), 32-35.
- Brodin, Jane & Lindstrand, Peg (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (Red.). (2003). *Problembarnets århundrade*. Lund: Studentlitteratur.
- Clark, Catherine, Dyson, Alan & Millward, Alan (1998). Theorising special education. Ur Clark, Catherine, Dyson, Alan & Millward, Alan (Red.). *Theorising special education*. Abingdon, United Kingdom: Routledge.

- Daun, Holger (1987). *Förskolan och integrering av barn med behov av särskilt stöd för sin utveckling*. Stockholm: Förskollärlinjen, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Emanuelsson, Ingemar (1996). Integrering: Bevarad normal variation i olikheter. Ur Hill, Anders & Rabe, Tullie (Red.). (1996). *Boken om integrering: Idé teori praktik*. Malmö: Akademiförlaget Corona.
- Emanuelsson, Ingemar, Persson, Bengt & Rosenqvist, Jerry (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska ämnet: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, United Kingdom: Polity.
- Hill, Anders & Rabe Tullie (1987). *Psyiskt utvecklingsstörda barn i kommunal förskola: Integrering belyst ur ett socialpsykologiskt perspektiv*. (Göteborg studies in educational sciences 61). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Hudner, Tor & Askling, Berit (1976). *Förskollärläroplan i förändring*. Lund: Liber Läromedel.
- Johansson, Jan-Erik (1975). *Förskollärläroplan: Diskussion av en förstudie*. Göteborg: Lärarhögskolan i Mölndal.
- Klerfelt, Anna (2002). *Var ligger forskningsfronten?: 67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999*. Stockholm: Skolverket.
- Kvale, Steinar (2006). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Staffan (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lassbo, Göran (1976). *Svensk forskning inom pedagogik för förskolebarn med särskilda behov: En litteraturöversikt*. Mölndal: Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Mölndal.
- Lutz, Kristian (2006). *Konstruktioner av det avvikande förskolebarnet: En kritisk fallstudie angående utvecklingsbedömningar av yngre barn*. (Malmö Studies in Educational Sciences: Licentiate Dissertation Series 2006:2). Malmö: Malmö Högskola.
- Lutz, Kristian (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern*. (Malmö Studies in Educational Sciences No. 44). Malmö: Malmö Högskola.

- Nilholm, Claes (2007). Specialpedagogik: Ett kunskapsområde i utveckling. Ur Björck-Åkesson Eva & Nilholm, Claes (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik: Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Palm, Mimmi (2008). Börja mitt på sidan full av svordomar. *Pedagogiska magasinet: PM: Lärarförbundets tidskrift för pedagogisk forskning och debatt*, (2), 26-30.
- Persson, Bengt (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? Ur Björck-Åkesson, Eva & Nilholm, Claes (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik: Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, Bengt (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Pijl, Sip Jan & van den Bos, Kees P. (1998). Decision making in uncertainty. Ur Clark, Catherine, Dyson, Alan & Millward, Alan (Red.). *Theorising special education*. Abingdon, United Kingdom: Routledge.
- Potts, Patricia (1998). From Milton Keynes to the middle kingdom: Making sense of special education in the 1990s. Ur Clark, Catherine, Dyson, Alan & Millward, Alan (Red.). *Theorising special education*. Abingdon, United Kingdom: Routledge.
- Prop. 1976/77:76. *Om utbildning av förskollärare och fritidspedagoger m.m.*
- Prop. 1992/93:1. *Universitet och högskolor frihet för kvalitet*.
- Prop. 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*.
- Rosenqvist, Jerry (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. Ur Björck-Åkesson, Eva & Nilholm, Claes (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik: Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sekretariatet för nordiskt kulturellt samarbete (1976). *FoU om specialundervisning: Översikt över projekt rörande integrerad specialundervisning i förskolan och grundskolan i de nordiska länderna 1975 = Research and development work in special education = Erityisopetuksen tutkimus. Ja kehittämistiminta*. (Nordisk utredningsserie 1976:16, Nordiska rådet). Stockholm: Fritzes hovbokh.
- SFS 1985:1100. *Skollagen*.

- SFS 1993:387. *Lag om stöd och service till vissa funktionshindrade.*
- SFS 2007:129. *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100).*
- Siljehag, Eva (2007). *Igenkännande och motkraft: Förskole- och fritidspedagogikens betydelse för specialpedagogiken: En deltagarorienterad studie.* Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005). *Kvalitet i förskolan: allmänna råd och kommentarer.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2007). *Skolverkets lägesbedömning av förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008a). *Skolverkets lägesbedömning av förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008b). *Tio år efter förskolereformen.* Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen (1987). *Pedagogiskt program för förskolan.* (Allmänna råd från socialstyrelsen 1987:3). Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen (2007). Hämtad 2010-05-24 från <http://app.socialstyrelsen.se/termbank/>
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning : betänkande.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stangvik, Gunnar (1998). *Conflicting perspectives on learning disabilities.* Ur Clark, Catherine, Dyson, Alan & Millward, Alan (Red.). *Theorising Special Education.* Abingdon, UK: Routledge.
- Stukát, Karl-Gustaf (1982). *Handicapped Children: Early Identification, Intervention and Education: A synthesis of selected case studies from Argentina, Canada, Denmark, Jamaica, Jordan, Nigeria, Sri Lanka, Thailand and the United Kingdom.* (Research Bulletin). Mölndal: Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.



Tallberg Broman, Ingegerd (1991). *När arbetet var lönen: En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkfostrare*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Tellgren, Britt (2008). *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare: Kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarytbildning*. (Örebro studies in education, 24). Örebro: Örebro universitet.

Tideman, Magnus (2000). *Normalisering och kategorisering: Om handikappideologi och välfärds politik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.

UHÄ 1980. *Utbildningsplan för förskollärarytlinje*.

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

## **Bilaga**

UHÄ 1980. *Utbildningsplan för förskollärlinje.*



UNIVERSITETS- OCH HÖGSKOLEÄMBETET

1980-06-09

Reg nr 3110-2409-80

# UTBILDNINGSPLAN

FÖR

FÖRSKOLLÄRARLINJE

## UTBILDNINGSPLAN FÖR FÖRSKOLLÄRARLINJE

### 1 BESLUT OCH RIKTLINJER

#### 1.1 Beslut om att anordna linjen

Utbildning av förskollärare sker enligt regeringsbeslut 1976-11-25 inom förskollärlinjen. Denna omfattar 100 poäng och utgör en allmän utbildningslinje inom sektorn för utbildning för undervisningsyrken (SFS 1979:472). Enligt regeringens beslut 1977-08-11 kan utbildningen även omfatta 80 och 50 poäng.

#### 1.2 Riktlinjer som har meddelats för grundläggande högskoleutbildning

I högskolelagen 1977-05-05 § 2 SFS 1977:218 uttalas följande allmänna inriktning:

"Utbildningen inom högskolan skall bygga på vetenskaplig grund.

Utbildningen skall anordnas så att de studerande förvärvar kunskaper och färdigheter samt utvecklar sin förmåga att kritiskt bedöma företeelser av skilda slag. Utbildningen skall främja att de studerande förbereder sig för skilda yrken eller vidareutvecklar sin inom yrken som de redan utövar. Inom utbildningen skall kunskaper och färdigheter som har vunnits inom arbets- och samhällslivet i övrigt tas till vara.

All utbildning skall främja de studerandes personliga utveckling.

Som ett allmänt mål för utbildningen gäller att den skall främja förståelsen för andra länder och för internationella förhållanden."

#### 1.3 Allmänna föreskrifter om linjen

Inom linjen finns följande alternativ:

Förskollärläroutbildning om 100 poäng

Förskollärläroutbildning om 100 poäng för sökande med annat språk än svenska som modersmål

Förskolläraryrkesutbildning om 80 poäng

Förskolläraryrkesutbildning om 80 poäng för sökande med annat språk än svenska som modersmål

Förskolläraryrkesutbildning om 50 poäng för sökande med barnskötarutbildning och fyra års yrkeserfarenhet inom förskoleverksamhet

Förskolläraryrkesutbildning om 40 poäng för sökande med utomnordisk förskolläraryrkesutbildning.

Slutförd förskolläraryrkesutbildning inom någon av ovanstående alternativ ger samma kompetens. Förskolläraryrkesutbildning om 80/100 poäng för sökande med annat språk än svenska som modersmål ger dessutom kompetens att bedriva hemspråksträning inom förskolan.

## 2 SYFTE

Syftet med förskolläraryrkesutbildningen är att de studerande skall förvärva kunskaper, färdigheter och kritisk skolning för att i sin kommande yrkesutövning aktivt kunna medverka till att förverkliga förskolans mål så att förskolan får ett utvecklande och meningsfullt innehåll för barn, familj och samhälle.

Utbildningen skall stimulera till kritisk och konstruktiv analys och bearbetning av människans situation och livsvillkor i samhället. De studerande skall bli väl förtrogna med samhällets mål för förskolan och med de överväganden som lett till dessa mål.

Kunskap om och intresse för människor är en nödvändig förutsättning för den kommande yrkesutövningen. I utbildningen skall den studerande få en helhetsyn på barns utveckling och förståelse för och inlevelse i deras upplevelsevärld och uppväxtsituation. Utbildningen skall ge den studerande en insikt i hur olika utvecklingsfunktioner påverkar och är beroende av varandra och hur förskolans innehåll och arbetsformer främjar och stimulerar barns utveckling.

De studerande skall ges en allsidig utbildning för förskolläraryrket. De skall tillägna sig sådana kunskaper och färdigheter inom olika ämnes- och arbetsområden att de i sin kommande verksamhet kan möta barns skiftande behov och därvid tillvarata och stimulera deras nyfikenhet och vetgirighet.

Förskolläraryrkesutbildningen skall även behandla frågor rörande människor som på grund av olika handikapp har behov av särskilt stöd.

Situationen för familjer med annan etnisk, språklig, kulturell eller religiös bakgrund skall beaktas. Det samma gäller de olikheter i mäns och kvinnors situation och villkor som medverkar till skilda studie- och yrkesval och till olika roller i familj, arbete och samhällsliv.

Den studerande skall under sin utbildningstid bearbeta attityder och värderingar som ett led i den egna personliga utvecklingen och därigenom få bättre förutsättningar att möta olika krav i den kommande yrkessituationen och ökad tilltro till den egna förmågan att påverka denna.

Betydelsen av lagarbete i förskolan skall framhållas liksom vikten av samverkan med föräldrar, skolan och andra organ och verksamheter i samhället. Genom de erfarenheter och upplevelser av den sociala verkligheten som den studerande får under sin utbildningstid bör denne få vidgade möjligheter till samverkan med barn och vuxna.

Den studerande bör också få en vilja och beredskap till utveckling och förändring av arbetssätt och insatser för att i förskolans verksamhet kunna analysera och kritiskt värdera de nya krav som kan uppstå på grund av förändrade strukturer i samhället och i enskilda barns och familjers situation.

Utbildningen skall ge den studerande kunskap om aktuellt pedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete, skapa intresse för pedagogisk förnyelse och ge insikt om nödvändigheten av kontinuerlig fortbildning.

Den särskilda tvåspråkiga utbildningen syftar dessutom till att stärka den studerandes kulturella identitet samt utveckla tvåspråkigheten så att den studerande blir kvalificerad att arbeta bland invandrabarn.

### 3 INNEHÅLL

Förskollärarytbildningen omfattar studier med barnpedagogisk inriktning och hämtar sitt innehåll från olika ämnes- och arbetsområden (block) med i huvudsak följande uppdelning:

|                     | 100 p | 100 p<br>tvåspr | 80 p | 80 p<br>tvåspr | 50 p |
|---------------------|-------|-----------------|------|----------------|------|
| Kommunikation       | 22    | 28              | 20   | 25             | 15   |
| Omvärldsorientering | 12    | 12              | 10   | 10             | 10   |
| Pedagogik-metodik   | 30    | 30              | 25   | 25             | 20   |
| Praktik             | 36    | 30              | 25   | 20             | 5    |

I respektive block ingår följande ämnen

Kommunikation

Språk och litteratur; Röst- och talvård  
Bild och form; Slöjd  
Musik med instrumentalmusik  
Pedagogiskt drama  
Rörelse

Omvärldsorientering

Social omvärldsorientering  
Naturvetenskaplig omvärldsorientering med  
medicinsk barnavård

Pedagogik-metodik

Psykologi  
Barnpsykiatri  
Pedagogik  
Metodik

Praktik

Samhällsinriktad praktik  
Introduktionspraktik under handledning  
Praktik under handledning

Den inledande terminen av 100 poängsutbildningen bör omfatta studier i samtliga ämnesblock varvid tyngdpunkten skall läggas på praktik och pedagogik-metodik. Dessa studier skall ge den studerande erfarenhet från förskoleverksamhet och vara av yrkes- och studievägledande karaktär.

I den tvåspråkiga utbildningen skall inom samtliga ämnesblock hänsyn tas till de studerandes särskilda utbildningsbehov. Inom kommunikationsblocket skall undervisning ges i hemspråk.

4

UPPLÄGGNING

Utbildningen skall bilda en sammanhållen helhet och inriktas mot förskollärarens samtliga arbetsuppgifter. Att utbildningen omfattar ett flertal olika ämnen får inte innebära en splittrad studiegång.

I utbildningens alla delar skall anknytningen och kopplingen till den konkreta verkligheten i förskola och samhälle vara tydlig. Genom praktik och fältstudier skall den studerande få ökad kunskap om de mål som formulerats för förskoleverksamheten och de teorier som varit vägledande vid valet av innehåll och arbetssätt i förskola och förståelse för hur de påverkar arbetsuppgifterna som förskollärare.

Under praktiken skall den studerande med stöd och ledning få möjlighet att successivt växa in i sin egen yrkesroll. Detta sker bl a genom att verksamheten inom praktikinstitutionen diskuteras och analyseras. Den studerande skall ges aktivt stöd för att kunna ta allt större del i verksamhetens planering, utformning och genomförande. Den studerande måste få hjälp att genom samtal med enskilda medlemmar i arbetslaget analysera sina egna insatser. Sådan personlig handledning anpassas till de behov som uppkommer.

Den handledda praktiken har en studievägledande och yrkesprövande funktion. En betydelsefull uppgift i samband med den praktiska utbildningen är också att medverka vid bedömning av den studerandes förutsättningar för förskolläraryrket.

Handledning av de studerande skall fullgöras inom praktikinstitutionens arbetslag i den utsträckning arbetslagsprincipen finns genomförd. Ansvar för den pedagogiska planeringen av handledningen bör åvila förskolläraren i personalgruppen. Förskolläraren bör även ha det sammanhållande ansvaret för genomförandet av handledningen och vara kontaktperson mellan högskola och praktikinstitution.

För att främja en aktiv och kunskapssökande inställning bör studierna i stor utsträckning vara problemorienterade och innebära att studerande och lärare tillsammans konstruktivt bearbetar upplevda problem med anknytning till den framtida yrkesverksamheten. Sådana studier kan med fördel anordnas som ämnesövergripande projekt.

Utbildningen skall i sin helhet ge den studerande möjlighet individuellt och i grupp att bearbeta egna attityder och värderingar samt att tillvarata den egna förmågan och tilltron till de egna utvecklingsmöjligheterna. Det är därför av stor vikt att den studerande under hela utbildningstiden får stöd för sin personlighetsutveckling och att denna utveckling relateras till målen för den kommande yrkesverksamheten.

Redovisningar av olika slag bör läggas in och bestämmas av lärare och studerande gemensamt och varieras med hänsyn till de aktuella uppgifterna. Detta får emellertid inte hindra att det dessutom förekommer individuella prövningar av olika slag såväl skriftliga som muntliga.

Utbildningen bör fortlöpande utvärderas av lärare och studerande gemensamt, varvid utbildningens innehåll, arbetssätt och arbetsformer sättes i relation till utbildningens syfte.



Utbildningen skall planeras i samverkan mellan de studerande, deras lärare och utbildningsledning. De samlade kunskaper och erfarenheter som dessa på olika sätt besitter skall ligga till grund för studiernas uppläggning. De studerande bär själva ansvar för sitt studiearbete. Lärarna bär ansvar för att detta studiearbete underlättas och att de studerande får all möjlig stimulans och stöd i form av undervisning och handledning. Utbildningsledningen slutligen har att verka för övergripande samordning och för ett ändamålsenligt utnyttjande av resurser som står till högskolans förfogande. Planeringen och genomförandet av utbildningen skall huvudsakligen genomföras som ett lagarbete. Erfarenheter av den studieplanering som här beskrivits är en viktig förutsättning också för de studerandes kommande yrkesverksamhet.

Utbildningens innehåll uppdelas i kurser, planerade och utformade så att de tillsammans bildar en sammanhållen och funktionellt uppbyggd studiegång. Lokal plan för utbildningen och kursplaner fastställs av linjenämnden, som även har ansvar för att planerna genomförs. Dessa planer skall i fråga om ordningen mellan kurserna samt kursernas omfattning och innehåll, så långt det är praktiskt möjligt, vara så vida att den aktuella studerandegruppen och dess lärare fortlöpande kan genomföra den egentliga undervisningsplaneringen och detaljutformningen av utbildning.

Vid utformningen av den lokala planen över utbildningen bör högskolan beakta behovet av samordning mellan de olika varianterna av förskollärarytbildningen.

På samma sätt bör behovet av samordning med andra lärarutbildningar tillgodoses.

Den lokala planen och kursplanerna bör genom linjenämndens försorg fortlöpande revideras under utbildningens gång med utgångspunkt i de erfarenheter som vinnas och de behov som uppstår.

## 5 FÖRESKRIFTER OM BEHÖRIGHET

5.1 Behörig att antas som studerande på förskollärlinje om 80 respektive 100 poäng är den som förutom allmän behörighet uppfyller följande särskilda behörighetskrav:

5.1.1 Utbildning om 100 poäng: slutförd kurs i svenska 2 åk på linje i gymnasieskola,

5.1.2 Utbildning om 80 poäng: slutförd tvåårig vårdlinje, gren för barna- och ungdomsvård eller barnskötarutbildning, 20 eller 40 veckor eller motsvarande äldre utbildning.

5.2 Behörig att antas till förskollärlinje om 50 poäng är sökande som genomgått barnskötartutbildning och under sammanlagt minst fyra år tjänstgjort som förskollärare eller föreståndare i förskola eller haft anställning som barnskötare i förskola.

## 6 ÖVRIGA FÖRESKRIFTER

### 6.1 Betyg och betygsättning

Inom förskollärlinjen sättes betyg på kurs eller del av kurs. Som betyg används något av uttrycken underkänd eller godkänd.

### 6.2 Tillgodoräknande

Studerande inom förskollärlinjen får enligt närmare bestämmande av vederbörande linjenämnd tillgodoräkna sig viss utbildning inom eller utom landet för att erhålla utbildningsbevis som avser förskollärlinjen. När fråga om tillgodoräknande prövas bör skälig hänsyn tas till linjens allmänna karaktär eller huvudsakliga innehåll. Någon fullständig överensstämmelse i syfte eller innehåll är därför inte nödvändig mellan de utbildningar som skall jämföras.

### 6.3 Studievägledning och avrådan

Den studerandes utveckling under studietiden följs fortlöpande för att man vid behov i god tid skall kunna hjälpa studerande som har problem i utbildningen. Föreligger tveksamhet om studerandes förutsättningar att fullfölja den påbörjade utbildningen eller lämplighet för förskolläraryrket skall ingående prövas om den studerande bör rådas att inrikta sina studier mot annan yrkesverksamhet. Denna prövning skall grundas på en utredning som görs av utbildningsledningen i samråd med den studerandes lärare och med den studerande själv.

### 6.4 Utbildningsbevis och examensbenämning

Studerande som med godkänt resultat genomgått förskollärlinjen erhåller utbildningsbevis och examensbenämningen förskollärarexamen. I utbildningsbeviset anges de kurser och andra utbildningsmoment som den studerande fullgjort samt poängtal för dessa. För enskild kurs eller enskilt moment kan också det huvudsakliga innehållet anges.