



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Vilket behov finns det av en specialpedagog?

En studie kring förskollärares syn på behovet av
specialpedagogiskt stöd i förskolan

Jessica Grahn

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Agneta Simeonsdotter
Examinator:	Liisa Uusimäki
Rapport nr:	HT13-IPS-20 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Agneta Simeonsdotter
Examinator:	Liisa Uusimäki
Rapport nr:	HT13-IPS-20 SPP600
Nyckelord:	Förskollärare, specialpedagog, specialpedagogik, yrkesroll, förskola

Syfte: Studien avser att undersöka hur förskollärares behov av specialpedagogiskt stöd i förskolan tillgodoses. Syftet preciseras med följande frågeställningar:

- I vilka situationer tar förskollärare kontakt när de behöver hjälp i verksamheten?
- Vad förväntar de sig att specialpedagogen ska hjälpa till med?
- Skiljer det i vilka situationer olika förskollärare anser att en specialpedagog bör kontaktas

Teori: Studien utgår från ett systemteoretiskt helhetsperspektiv. Gruppen, i gällande studien, förskollärarna och specialpedagogen, ska ses utifrån ett öppet system. Mänskligt handlande liksom mänskliga problem uppstår i samspel med andra. Enligt Svedberg (2007) kan man beskriva att huvudintresset inom systemteori är att undersöka relationen mellan delen och helheten, mellan individen och gruppen samt mellan gruppen och organisationen (s.56).

Metod: Den här studien har en kvalitativ inriktning baserad på intervjuer med fokusgrupper i olika stadsdelar, som arbetar mot förskolan. Intervjuerna transkriberas och analyseras. Förståelse och tolkning anknyter till en hermeneutisk tolkande ansats. Delarna beskrivs och tolkas för att få en bild av helheten.

Resultat: Resultatet visar att respondenterna i fokusgrupperna ser närhet och tillgänglighet till specialpedagog, som förutsättningar för det förebyggande arbetet genom handledning och för att specialpedagogen ska kunna vara ett komplement till den övriga personalen. Tillgången på stöd tycks här styra i vilken utsträckning man kontaktar specialpedagogen. Resultatet visar även att personalen efterfrågar stöd och hjälp i samband med reflektioner, få bekräftelser i den egna yrkesrollen samt handledning. Ömsesidigt förtroende och närhet är normer i samarbetet mellan personal och specialpedagog för att få till stånd en förskola för alla, enligt pedagogerna i föreliggande studie.

Förord

Ett varmt tack till min handledare Agneta Simeonsdotter för att du alltid har tagit dig tid och svarat på mina frågor. För det mesta har det flutit på bra och varit lärorikt, men vid vissa tillfällen har det känts som en berg o dalbana och skriva examensarbete.

Tack specialpedagogiska programmet samt alla föreläsare och kurskollegor. Utan er hade jag inte utvecklats till den pedagog jag är idag. Det har varit otroligt givande med alla diskussionsseminarium, där vi kurskollegor har stött och blött olika pedagogiska dilemman och perspektiv.

Jag vill passa på att tacka mina arbetskollegor runt om i Lerum, för att ni har stått ut med mig, trott på mig samt hjälpt mig genom dessa år. Ett extra tack till er som har läst och gett konstruktiv kritik och feedback på min studie.

Sist men inte minst vill jag tacka min kära familj, min man och mina barn, jag älskar er. Kram på er mina vänner, utan ert stöd under dessa år, hade det inte varit möjligt att genomföra denna utbildning.

Lerum hösten 2013

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Styrdokument	1
2 Begreppsdefinition	2
2.1 Centrala begrepp för studien.....	2
2.1.1 Behov	2
2.1.2 Specialpedagogik	3
3 Syfte	3
3.1 Frågeställningar	3
3.1.1 Specialpedagogisk anknytning	3
4 Tidigare forskning.....	4
4.1 Specialpedagogikens historik i förskolan	4
4.2 Specialpedagogiska perspektiv.....	5
4.2.1 Det relationella perspektivet	5
4.2.2 Det kategoriska perspektivet.....	6
4.2.3 Dilemmaperspektivet	6
4.2.4 Perspektivens roll i förskoleverksamheten	6
4.2.5 Specialpedagogikens roll i förskolan	7
4.2.6 Den specialpedagogiska yrkesrollen i förskolan	8
4.2.7 Sammanfattning av tidigare forskning.....	9
5 Teorianknytning	10
5.1 Systemteoretiskt perspektiv	10
6 Metod.....	11
6.1 Val av metod.....	11
6.2 Urvalsgrupp	11
6.2 Genomförande	12
6.3 Pilotstudie	12
6.3.1 Bearbetning och analys	13
7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	14
7.1 Studiens trovärdighet	14
8 Etik.....	15
9 Resultat.....	15
9.1 Specialpedagogens uppdrag	15
9.2 Förväntningar på specialpedagogen	16
9.3 Behovet av specialpedagogen.....	17
9.4 Vad bidrar specialpedagogen med.....	17
9.5 Synen på specialpedagoger i förskolan	18
9.6 Sammanfattning av resultatet	19
10 Diskussion och analys.....	19

10.1 Analys och diskussion av resultatet.....	19
10.1.1 Specialpedagogens uppdrag.....	19
10.1.2 Synen på specialpedagogen i förskolan.....	20
10.1.3 Förväntningar på specialpedagogen och vad bidrar specialpedagogen med.....	22
10.1.4 Behovet av specialpedagogen.....	24
10.2 Metoddiskussion.....	27
10.3 Återkoppling till underliggande frågeställningar i studiens syfte.....	28
11 Förslag till fortsatt forskning.....	28
Referenslista.....	30

1 Inledning

Specialpedagogens yrkesroll är under utveckling. Utvecklingen har under lång tid gått och går fortfarande parallellt med samhällsutvecklingen och speglar därmed synen på hela vårt samhälle (Bladini, 1990). Förutom att specialpedagogens yrkesroll har utvecklats tillsammans med samhället så har också specialpedagogisk forskning och dess teorier och perspektiv haft stor betydelse för utvecklingen av den specialpedagogiska yrkesrollen. Hur man betraktar ett behov av specialpedagogiskt stöd menar Nilholm (2007) beror till stor del vilket perspektiv man har. Detta påverkar således också specialpedagogens roll i förskoleverksamheten.

Enligt Persson (2007) sätter man in specialpedagogiska insatser när den vanliga pedagogiken inte räcker till. Enligt mitt sätt att se är det viktigt att ställa sig frågan: möter vi barnen på deras nivå eller först när det har blivit allvarliga svårigheter? Som specialpedagog ska du arbeta förebyggande och då har det oftast inte hunnit uppstå något medvetet behov, vilket gör det arbetet svårt men samtidigt givande (Ahrenfelt, 2001). Specialpedagogen har en stor utmaning framför sig, om de ska kunna skapa en skola med större acceptans för olikheter och med en ökad förmåga och vilja att agera pedagogiskt i förhållande till en grupp individer som har stora avvikelser (Egelund, Haug & Persson, 2006). Skolan och förskolan kommer i framtiden att vara beroende av skickliga specialpedagoger som kan reflektera över sitt eget agerande och sin egen verksamhet.

I arbetet med barn är det av betydelse för barnens utveckling att förskollärarna bemöter dem efter deras egna behov och förutsättningar. För att det ska bli rimligt behöver förskollärarna ha tillräckligt med kompetens för att kunna anpassa verksamheten efter barnens behov. Det är inte alltid så lätt att i arbetslaget se vad som är bra, mindre bra och vad som behöver förändras. Då behövs det att någon, t.ex. specialpedagogen, kommer och ser verksamheten med andra ögon. I min studie studeras huruvida förskollärares behov av specialpedagogiskt stöd i förskolan tillgodoses.

1.1 Styrdokument

Specialpedagogens arbete i förskolan är det ganska få som forskat kring. Enligt Emanuelsson m.fl. (2001) råder det brist på forskning inom det specialpedagogiska området utifrån pedagogiska situationer. Den forskning som finns har till stor utsträckning fokuserat på enskilda svårigheter. Enligt Andersson och Yderstedt (2008) bör en specialpedagog arbeta för att undanröja hinder i barnens lärande. Dels för att öka möjligheterna för alla barn att delta i förskolans verksamhet och dels för att bidra med en pedagogisk mångfald. I förskolans läroplan, Lpfö 98 (Skolverket, 2010) står det att förskolan ska erbjuda barnen en god miljö som stimulerar deras utveckling och lärande. Det beskrivs också att förskolan särskilt ska uppmärksamma de barn som av någon anledning behöver särskilt stöd i sin utveckling (Skolverket, 2010).

Den pedagogiska verksamheten skall anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra skall få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar (Skolverket, 2010, s 5).

Enligt Rakstang Eck & Rognhaug, (1995) är specialpedagogen i förskolan en viktig resurs för att skapa dessa möjligheter för alla barn. Jag vill i min studie fokusera på hur förskollärares behov av specialpedagogiskt stöd i förskolan tillgodoses.

1994 anordnade den spanska regeringen i samarbetet med Unesco en konferens. Platsen för konferensen var Salamanca och där antogs Salamancedeklarationen. Unesco (2006) beskriver att en deklaration är en uppmaning och en överenskommelse av mer politisk grad än rättslig. Den kan vara mer eller mindre bindande och fungerar som en handlingsram. Enligt denna deklaration ska det pedagogiska arbetet anpassas till alla barns förutsättningar. Deklarationen kan användas som en handlingsram för att kunna sätta in specialpedagogiska åtgärder till barn i behov av särskilt stöd. I avsnittet riktlinjer för åtgärder på nationell nivå tar man upp att förskoleverksamheten bör ses som ett prioriterat område. Detta då tidiga insatser underlättar den fortsatta skolgången. Ahlberg (2009) uttrycker Salamancedeklarationens inflytande på svensk pedagogik så här:

Den officiella specialpedagogiska policyn för den svenska skolan och förskolan har sin grund i internationella konventioner och överenskommelser som FN:s konvention om barns rättigheter och Salamancedeklarationen, vilka kan ses som specialpedagogikens ideologiska ansikte. (Ahlberg 2009, s18).

FN:s generalförsamling antog konventionen om barnets rättigheter år 1989 varefter världens länder inbjöds att godkänna den. Barnkonventionen (2008) trycker på att alla barn har rätt att få sina grundläggande behov tillgodosedda. Definitionen av barns rättigheter skall gälla i alla samhällen oavsett kultur, religion eller andra särdrag. I skollagen (2010) står det att förskolan skall utgå från varje enskilt barns behov. De barn som av olika skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling skall få tillgång till den omsorg som deras behov kräver.

2 Begreppsdefinition

2.1 Centrala begrepp för studien

I denna studie definieras några begrepp. Nedan beskrivs begreppen som hur de används i texten.

2.1.1 Behov

Ett centralt begrepp i studien är behov. Därför finns det ett behov av att definiera vad behov är för något. Vad innebär det att vara i behov av något? Begreppet behov används i många olika sammanhang t ex barn i behov, förskollärare i behov och specialpedagoger i behov. Molander (2003) menar att behov kan beskrivas som att det är kopplat till något eftersträvansvärt eller något som någon önskar. Han stödjer Naess som uttrycker att inga behov är politiskt eller filosofiskt neutrala. I sin bok *Inclusion at the Crossroads* tar Farrell (2004) också upp begreppet behov, en term som han anser vara mycket diffus. Han beskriver det som att i begreppets undermening finns en annan persons värderingar och uppfattningar av vad som krävs. Heimersson (2009) hänvisar till Von Wright som definierar ett behov som något det är dumt att inte få tillfredsställt (s.61). I det här fallet syftar Wright att det är på grund av elevens beteende som denne hindras i att nå den sociala och kognitiva utvecklingsnivå omgivningen förväntar sig. Författaren beskriver att ordet behov ofta används utan att det ifrågasätts, behoven diskuteras som om de vore självklara:

Men behov står aldrig för sig själva, de förekommer alltid i ett sammanhang. Så snart man lämnar det allmänna talet om behov och sätter in dem i en kontext, så blir tolkningen mer komplex och därmed också mer omtvistad. Det blir nu viktigt vem som tolkar behoven och hur (i vems intresse) de tolkas (s.64)

Det är mycket viktigt att specificera vad det är som gör att vi tror att det finns ett behov menar Farrell (2004). När behovet är specificerat undviker man att någon hävdar att det föreligger ett behov utan att de beskriver varför de anser att behovet bör bli tillgodosett. Jarrick (2005) säger att människor skapar relationer och hjälpbehov samt att dessa är ömsesidiga och beroende av varandra. Han är av uppfattningen att behovet att vara behövd är grunden för samhällets existens.

I min studie tolkas förskolläraarnas behov av specialpedagogiskt stöd, behovet utgår från de situationer som pedagogerna anser att de själva är i behov av mer kunskap kring ett specifikt problem, alternativt en mer allmän situation i den pedagogiska vardagen. Behovet specificeras av pedagogerna i arbetslaget, utifrån deras värderingar, kring det som pedagogerna anser att de behöver specialpedagogisk kompetens om.

2.1.2 Specialpedagogik

Björck-Åkesson (2010) definierar specialpedagogiken som en pedagogik som tar vid när den vanliga pedagogiken inte räcker till.

Förenklat skulle man kunna förklara det enligt Brodin och Lindstrand (2010) att det som kännetecknar specialpedagogiken, är att åtgärder sätts in där den vanliga pedagogiken inte räcker till för ett barn som inte kan tillgodogöra sig undervisning på samma villkor som de andra barnen. Författarna tolkar det som en fördjupning eller förfining av pedagogiken, samt att det är nödvändigt med en spetskompetens för att kunna lösa de problem som kan uppstå kring ett barn.

3 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärares behov av specialpedagogiskt stöd i förskolan tillgodoses.

3.1 Frågeställningar

- I vilka situationer tar förskollärare kontakt när de behöver hjälp i verksamheten?
- Vad förväntar de sig att specialpedagogen ska hjälpa till med?
- Skiljer det i vilka situationer olika förskollärare anser att en specialpedagog bör kontaktas

3.1.1 Specialpedagogisk anknytning

Enligt Emanuelsson m.fl. (2001) råder det brist på forskning inom det specialpedagogiska området, utifrån pedagogiska förhållanden. Syftet med studien är att kartlägga förskolepersonalens uppfattning angående behovet av specialpedagogiskt stöd, inom förskolan, samt vad de förväntar sig att specialpedagogen ska hjälpa till med. Kunskapen är viktig för specialpedagoger i arbetet med att möta upp och utveckla verksamheten, med särskilt fokus på barn i behov av särskilt stöd. Studien kan förhoppningsvis fungera som en betydelsefull länk, i arbetet med att utveckla och förbättra traditionen kring specialpedagogers arbete i förskolan. I det förhållandevis nya samarbetet mellan specialpedagoger och förskollärare är kunskapen om vad förskollärarna vill ha hjälp och stötting med en viktig förutsättning för det framtida arbetet.

4 Tidigare forskning

4.1 Specialpedagogikens historik i förskolan

Ända sedan 1800-talet har pedagogisk verksamhet för barn med funktionshinder funnits (Åman, 2006). Enligt Nilholm (2003) uppstod specialpedagogiken som ett svar på att den vanliga skolan inte passade alla grupper av barn. Man skapade tidigt speciella skolor för barn som ansågs ha svårt att följa med i den vanliga undervisningstakten eller ansågs ha svårt att disciplinera sig. På den tiden var huvudtanken i förskolans pedagogik att barnets vilja och naturliga anlag införs i det sociala och kulturella mönstret på ett systematiskt sätt av förskolläraren. Att ta hänsyn till barnets mognad och ålder var en ny pedagogisk tanke (Kärrby, 1992). Så småningom växte det fram ett utvecklingspsykologiskt perspektiv som var grundat på vetenskap. Barnets mognad fick allt större betydelse för det pedagogiska arbetet på grund av den psykologiska forskningen. Det blev mer avgörande vad barn förväntas kunna i olika åldrar än de idéer om vad som var viktigt att fostra barnen till. När våra moderna förskolor utformades blev det sociala funktionen starkt framträdande. Socialisationsprocessen, den normativa utvecklingen som sker under barnets tidiga år blev mest betonade målet inom svensk förskolepedagogik (Kärrby, 1992).

Fördomar och negativa attityder mot barn med funktionshinder har funnits så långt in som på 1960-talet, särskilt inom det medicinska området. Det var inte helt ovanligt att man rådde föräldrar som hade fött barn med funktionshinder att lämna bort dem. Från 1970-talet anställdes förskollärare som pedagoger i habiliterande verksamheter. Vid den tiden tog också kommunen tillsammans med förskolan ansvar för den pedagogiska verksamheten för barn. Man förväntade sig att kommunen och landstinget skulle samverka på olika sätt kring verksamheten med funktionshindrade barn. Förskoleutbildningen blev så småningom en högskoleutbildning som kom att innehålla kursmoment om hur man arbetade med barn i behov av särskilt stöd (Åman, 2006). I läroplanen finns strävansmål och de är formulerade så att förskoleverksamheten skall sträva efter att låta alla barn utvecklas inom olika områden. Det är enligt Lpfö (Skolverket, 2010) pedagogerna som ansvarar för att arbetet på gruppnivå utförs på ett sådant sätt att alla barn i verksamheten har möjlighet att utvecklas på ett adekvat sätt. Förskolan skall lägga större vikt på verksamheten än på individen då det inte finns några individuella mål i läroplanen. Verksamheten kan därför inte utformas på samma sätt överallt och på grund av detta kan förskolans resurser heller inte delas lika.

Ansvar för förskoleverksamheten och barn omsorgen överfördes från socialdepartementet till utbildningsdepartementet 1996. 1998 ersattes bestämmelserna om barnomsorgen i sociallagen av bestämmelser till skollagen. Skolverket övertog myndighetsansvaret för barnomsorgen från socialstyrelsen vid samma tidpunkt och förskolan fick sin första läroplan, Lpfö 98 (Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson & Kärrby, 2001). Från 2011 gäller en ny reviderad läroplan för förskolan. Förändringar från tidigare läroplan innebär bland annat att vissa mål och riktlinjer förtydligas och kompletteras. Förskolechefens ansvar och beslutande görs tydlig och det blir också ett tydligt stöd i lagen när det gäller tillsynen av förskolan. Förskolan blir en egen skolform. Det innebär att förskolans verksamhet omfattas av begreppen utbildning och undervisning. Undervisningen leds av förskollärare, men det kan också finnas annan personal för att främja barnens utveckling och lärande. Barn har rätt till en förskola av sådan kvalitet att de får likvärdiga förutsättningar för utveckling och lärande. Förskolechefens ansvar och beslutanderätt görs tydlig och det blir också ett tydligt stöd i lagen när det gäller tillsynen av förskolan.

I och med upprättandet av läroplanen har man kunnat konstatera en kvalitetshöjning. Reformen har också haft stort stöd hos förvaltningschefer, förskolechefer och pedagoger. Dessvärre har de ökande kraven påverkat de kommunala besluten vad gäller ekonomisk satsning på förskolan. Det finns stora variationer i gruppstorlekar mellan olika kommuner och personalen upplever att gruppens storlek i hög grad påverkar hur väl man kan genomföra förskolans uppdrag på ett tillfredsställande sätt (Skolverket, 2008). Skolverkets rapport visar att förskolan är i ett anpassningsskede mellan de gamla och de nya kraven både gällande ordinarie verksamhet och bemötandet av barn i behov av särskilt stöd.

Det vanligaste sättet att tillföra specialpedagogik i förskolan är att det finns ett centralt resursteam i kommunen dit förskolan kan vända sig då de behöver hjälp kring ett enskilt barn eller en grupp (Skolverket, 2008). Där finns kompetens kring specifika svårigheter samt möjlighet för handledning av arbetslag. På senare tid har en del rektorsområden anställt specialpedagoger som är direkt knutna till områdets förskolor.

4.2 Specialpedagogiska perspektiv

Björck-Åkesson och Nilholm (2007) menar att det specialpedagogiska kunskapsområdet har vuxit fram ur flera olika bakgrunder. Ahlberg (2001) gör en granskning av forskningen i Sverige under senare år och nämner då en mängd olika teorier som förekommer inom det specialpedagogiska fältet, som till exempel teoribildningar inom pedagogik, sociologi, psykologi och medicin. Hon menar att hennes nedslag i forskningsfältet visar att det inte finns några specifika specialpedagogiska teorier. Hon hävdar vidare att man istället kan ringa in fältet genom att identifiera olika perspektiv.

Det specialpedagogiska kunskapsområdet har två övergripande perspektiv; det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001, Björck-Åkesson och Nilholm, 2007). Nilholms (2007) dilemmaperspektiv har växt fram som kritik mot det kritiska perspektivets tankar om att alla skolproblem skulle upphöra. Här betonas istället utbildningssystemet problematik att å ena sidan ge alla barn liknande erfarenheter och kunskaper samtidigt som man ska anpassa undervisningen till varje individs förutsättningar. Björck-Åkesson (2010) menar att de perspektiv som tas upp i forskning ofta ses som motsatser till varandra och att de inte kan förenas. Hon tar upp att det på senare år lyfts fram en bredare syn på specialpedagogik som har sin grund i Kyléns helhetsstruktur. Man menar då att det är viktigt att både se till personen och miljön runt omkring för att förstå en människa. I förskolan menar Björck – Åkesson (2010) att det inte talas om specialpedagogik i den utsträckning som det gör i skolans värld. När pedagoger talar om specialpedagogik handlar det oftast om att konsultera en specialpedagog när det gäller vissa barn som man kan vara orolig för. Framst handlar det om att en diagnos misstänks eller att barnet har en språkförsening eller sociala problem.

4.2.1 Det relationella perspektivet

Rosenqvist (2007) beskriver det relationella perspektivet på följande sätt: ” man måste se eleven i sin totala situation, man försöker identifiera orsaken till svårigheten i exempelvis skolan till sättet av hur undervisningen är organiserad” (s.40). När man identifierat någon form av svårighet kring ett barn så tar det relationella perspektivet sin utgångspunkt i att det är omgivningen som utgör hinder för barnets utveckling eller beteende. Man tar alltså ett perspektiv där man ser att svårigheten ligger i miljön snarare än hos barnet. Man talar om att barn är i svårigheter snarare än om barn med svårigheter. Med detta perspektiv som

utgångspunkt kan man med hjälp av yttre förändringar också förändra barnets möjligheter till framgång när det gäller att uppfylla olika mål. Det relationella perspektivet ser individens förutsättning som något oviktigt vad gäller möjlighet att nå uppställda mål och anser att normalitetsbegrepp är en social konstruktion. Det relationella perspektivet medför att man har som mål att inkludera alla barn i den ”normala” verksamheten.

4.2.2 Det kategoriska perspektivet

Om man istället betraktar samma barns situation ur ett kategoriskt perspektiv så anser man här att problemet ligger inneboende i individen. Man utgår från att det finns en norm där alla individer bör finnas med, ligger man utanför normen kan det mätas med olika tester och dylikt. Hamnar barnet utanför normen kan det avskiljas och exkluderas från den ”normala” verksamheten och man behöver ur det kategoriska perspektivet inte längre ha samma förväntningar och krav på barnet. Nilholm (2007) menar att det kategoriska perspektivet är det dominerande både i specialpedagogikens vardag och inom forskning.

4.2.3 Dilemmaperspektivet

Clark, Dyson och Millward (1998) beskriver liksom Nilholm (2007) specialpedagogik ur ett dilemmaperspektiv. Dilemmaperspektivet fokuserar mer på de konstruktioner som finns inbyggt i förskolans system. Förskolan har som mål att alla skall få samma förutsättningar att nå samma mål. Samtidigt har förskolan som uppgift att anpassa sin undervisning efter varje enskild individ. Dessa faktorer behöver inte utesluta varandra, men i det dagliga arbetet på förskolor blir det ofta så. Dilemmaperspektivet belyser detta och vill skapa medvetenhet om det för att på så sätt minimera de motsättningar som uppstår. Även om de i vissa fall inte går att kringgå kan man med ökad medvetenhet förbättra hanteringen av olika dilemman i verksamheten. Enligt Nilholm (2007) ställer dilemmaperspektivet ett högre krav på pedagogisk kompetens hos personalen.

4.2.4 Perspektivens roll i förskoleverksamheten

I samtliga perspektiv är förhållandet mellan pedagogik och specialpedagogik central precis som förhållandet mellan en medicinsk/psykologisk syn kontra en syn som bygger på sociala konstruktioner. I följande citat beskriver Clark, Dyson och Millward (1998) sin syn på utveckling av det specialpedagogiska forskningsområdet:

Like all paradigms, it directs attention towards certain phenomena and issues and away from others; it presents a view of the field of special education which may be coherent but it is certainly not the only possible view; and in establishing its hegemony it runs the risk of silencing voices and closing off avenues of inquiry which might yet be productive. (Clark, Dyson, Millward, 1998, s 161).

Vad de säger här är att man riskerar att utesluta godtagliga lösningar på problem genom att per automatik avfärda vissa perspektiv till förmån för andra. Den specialpedagogiska forskningen menar författarna borde sträva mot att ge utrymme för att använda olika synsätt parallellt. Det som har stor genomslagskraft då det gäller den specialpedagogiska forskningen ger också avtryck i den specialpedagogiska praktiken, dvs. hur man tillämpar specialpedagogik på förskolor och skolor och således också synen på den specialpedagogiska yrkesrollen.

Den syn som på senare år funnits kring specialpedagogiken menar Björck-Åkesson (2007, s 87) är att man valt att betrakta specialpedagogiken ur endast ett av flera olika perspektiv, precis som Clark, Dyson och Millward (1998) beskriver kan vara riskabelt. Man har betraktat

de olika perspektiven som helt skilda och ibland som raka motsatser till varandra menar Björck-Åkesson (2007). Även Ahlberg (2007) menar att det ofta finns en antingen eller syn på de olika perspektiven där vissa perspektiv ses som negativa och andra som positiva utan någon som helst gråskala. Ahlberg (2007) menar att det är att göra det alldeles för enkelt för sig och med hänvisning till Fishbein (2007), så säger hon att man måste beakta både individens enskilda förutsättningar och omgivningens krav.

Björck-Åkesson och Nilholm (2007) hävdar att det övergripande målet för specialpedagogiken skall vara att skapa delaktighet samt att mål som inkludering och delaktighet är av stor vikt för den specialpedagogiska forskningen. Man menar att det förefaller troligt att specialpedagogiken som grund för praktik är på väg mot mer integrerade perspektiv snarare än enstaka teorier

4.2.5 Specialpedagogikens roll i förskolan

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) skriver att behovet av specialpedagogiska insatser i förskolan har ökat dels i takt med att den har byggts ut till att omfatta nästan hela årskullarna, men också att den har utvecklats till en mer skolliknande verksamhet som har formulerade mål mer kopplat till utbildning än tidigare. I den reviderade planen för förskolan (kap 2.2 Lpfö, skolverket 2010) lägger man ett särskilt ansvar på förskolläraren vad beträffar de ämnen som förskolan har i uppdrag att undervisa i. Författarna beskriver den specialpedagogiska forskningen i förskolan ” Det kan ses som väl förenligt med det traditionstyngda kategoriska perspektivet, att merparten av den forskning vi funnit kan hänföras till ett forskningsfält, som ofta betecknas "early intervention", även om studierna också har inslag av ett relationellt perspektiv” (Emanuelsson, Persson och Rosenqvist 2001, s 124).

Emanuelsson m.fl. (2001) menar att det i förskolans verksamhet behöver finnas pedagoger med grundläggande specialpedagogiska kunskaper, och de skall tack vare denna kompetens kunna förebygga att barn hamnar i behov av extra stöd. Författarna trycker på vikten av att olika personalgrupper samarbetar kring de barn som är i behov av särskilt stöd, de menar också att det är essentiellt att detta samarbete är väl fungerande. En hög specialpedagogisk kompetens kopplad till den pedagogiska vardagen anser de vara en viktig framgångsfaktor i arbetet kring barnen. Ahlberg (2009) säger att det är viktigt att de barn som inte har särskilt avsatta resurser också får tillgång till specialpedagogisk kompetens och att det i dessa fall är oerhört viktigt att pedagogerna som arbetar med barnen får handledning.

Specialpedagogiken betraktas inte på samma sätt i förskolan som den gör i skolan menar Björck-Åkesson (2010). I förskolan så handlar det oftast om att konsultera en specialpedagog när ett behov redan uppstått menar hon. Det kan vara om man misstänker att barnet skulle kunna få en diagnos, vid språkförsening eller vid sociala problem. Björck – Åkesson (2010) skriver att det är viktigt att kartlägga barn i behov av särskilt stöd tidigt, då även de tidigaste insatserna förebygger svårigheter som annars skulle uppstå längre fram i livet. Författaren pekar speciellt på att det är viktigt att pedagogerna som arbetar dagligen med barnet själva får stöd och handledning kring hur de skall hantera olika behov som uppstår kring barnet.

4.2.6 Den specialpedagogiska yrkesrollen i förskolan

Att hjälpa barn i behov av särskilt stöd i förskolan är viktigt med tanke på att förskolan är det första steget i en lång process där barnet ska utvecklas och lära sig för framtiden. Genom att arbeta medvetet och systematiskt med generella och specifika åtgärder för varje barn inom ramen för förskolans vardag blir förskolan ett exempel på hur vi i Sverige respekterar varje barns rättighet till utveckling och utbildning enligt FN:s barnkonvention. (Björck-Åkesson i Sandberg ref 2010, s.33).

Björck-Åkessons (2010) citat ovan sammanfattar hur hon ser på specialpedagogik i förskolan och vad det specialpedagogiska uppdraget är. Björck-Åkesson (2010) skriver vidare att specialpedagogik handlar om att skapa de bästa förutsättningarna för lärande för alla barn och att specialpedagogik i förskolan ingår som en viktig del. Den professionella rollen innebär framför allt att vara expert på förklaringar till problem både kroppsligt, utvecklingsmässigt och funktionellt och att utarbeta metoder som bygger på dessa förklaringar och utvärdera resultat av åtgärder. Specialpedagogerna är en resurs när det handlar om att hjälpa till att strukturera och prioritera i kartläggnings och åtgärdsprocessen.

Siljehaug (2010) gör en historisk beskrivning av specialpedagogens inträde i förskolan och beskriver att man i rekommendationer från tidigt 1990-tal för första gången beskrev behovet av resurspedagoger och specialpedagoger. Initiativet till att utbilda resurspedagoger togs av Stockholms socialförvaltning. Man ville få utbildad personal och öka kompetensen i situationer som berörde barn i behov av särskilt stöd. I boken Barns villkor till förändring av socialstyrelsen (1994) läggs fokus på den pedagogiska kompetensen och vidare kan man läsa att man ska "gå ifrån att vara ett direkt stöd till det enskilda barn till att bli ett indirekt stöd där man arbetar genom den ordinarie personalen" (paragraf, SoS, 1991:1).

Persson (2007) anser att den specialpedagogiska grundkompetensen inte i första hand handlar om att ha en massa uppsättningar av metoder vilka är anpassade till olika former av funktionshinder eller störningar. Enligt examensförordningen för specialpedagoger (SFS 2007:638) ska specialpedagoger medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer. Vidare beskriver Persson (2007) att vissa barn har en diagnos och för en vanlig lärare ligger inte detta inom ramen för vad denne bör vara förtrogen med. Men i den specialpedagogiska grundkompetensen ligger det att specialpedagogen ska kunna förstå samt reflektera över de specialpedagogiska konsekvenserna av elevens svårigheter samt veta var stöd och experthjälp kan fås. Å andra sidan menar lärarutbildningskommittén att alla lärare skall ha en grundkompetens för att kunna organisera arbetet med att ta tillvara på elevers olika behov av tid, stimulans och stöd. Asmervik (2001) menar att vara specialpedagog och dess roll, innebär ofta en balansgång. Det krävs ett engagemang för uppgifterna som ryms inom ämnet och samtidigt en respekt för krav och utmaningar i arbetet. Det gäller för specialpedagogen att veta när andra specialister ska kopplas in. "Det som måste vara vårt viktigaste kriterium är barnens lycka eller välgång" (Ahlberg, s. 11, 2009).

Rakstang Eck och Rognhaug (1995) anser att personalen på förskolan ofta ser specialpedagogen som en kvalificerad samtalspartner och att man ofta upplever att specialpedagogen delar ansvaret för ett visst barn. Författarna menar att adekvat handledning från en specialpedagog ses som en avlastning trots att det kan kräva tid från den ordinarie verksamheten. Vidare anser de att behovet av specialpedagogiskt stöd alltid kommer vara konstant då det kontinuerligt kommer att komma nya barn i behov av stöd till förskolan. Ökad erfarenhet är inte heller en faktor som minskar behovet av specialpedagogiskt stöd, det kan

istället vara tvärtom hävdar Rakstang, Eck och Rognhaug (1995). De säger att de pedagoger som haft stöd under en längre tid ofta upplever det som ett nödvändigt komplement till den ordinarie verksamheten. Författarna anser att handledningen skall vara en form av garanti för pedagogerna. De menar att då behov uppstår bidrar en specialpedagog i handledarroll med viktig kunskap för att man inom verksamheten skall kunna möta behoven.

Även Folkman (1998) lyfter fram att det är viktigt att förskolepersonalen får stöd i sitt arbete. Hon menar att man behöver prata med någon som förstår förskolepersonalens situation. Vidare tycker hon att det är viktigt för personalen att få respons och bli bekräftade då de gör ett bra jobb, för att de skall vilja jobba vidare. När förskolläraren får stöd utifrån medför det att de medvetandegörs om de små framstegen också. Författaren tycker att det är en självklarhet att man har behov av stöd och inte alls ett tecken på tillkortakommande eller misslyckande.

Bladini (2004) menar att specialpedagogerna i hennes studie upplevde att en av deras viktigaste uppgifter var att bekräfta pedagogerna och lyssna till det personalen framförde. Vidare anser hon att för att kunna fungera som handledare krävs det att specialpedagogen har goda kunskaper i ämnet specialpedagogik samt har förmåga att leda utvecklande samtal med pedagogerna.

Vad är det då som skiljer specialpedagogik från vanlig pedagogik? Haug (1998) anser t.ex. att det är de grundläggande kunskaperna om specialpedagogik som är nödvändiga för alla pedagoger i svensk skola. För att göra det mer möjligt att utveckla en mer inkluderande skola. Asmervik (1993) menar att ur ett forsknings sammanhang använder sig pedagogik och specialpedagogik av samma teorier. Den primära skillnaden anser författaren är att individualiseringen har en starkare förankring inom specialpedagogiken. Inom specialpedagogiken fokuseras det mer på individens förutsättningar och begränsningar. Åtgärder som sätts in handlar ofta om åtgärder för enskilda barn. Dock innebär det inte att barnet betraktas utifrån ett individperspektiv, utan hänsyn tas till omgivningens faktorer. Det här för att få ett helhetsperspektiv.

Miljön kring ett barn har ofta fått stå tillbaka på grund av att man huvudsakligen har lagt det specialpedagogiska perspektivet på individnivå. I förskolan/skolan har detta lett till att ökningen av diagnostisering av barn, vilket ofta i förlängning lett till särlösning (Brodin och Lindstrand, 2010). I stället menar författarna att fokus borde flyttas och att man utöver individen observerar den fysiska miljön kring individen, då skulle man sannolikt finna andra och säkerligen bättre lösning. Studier enligt författarna visar på att har man färre barn/elever i gruppen samt ökar lärarnas kompetens att bedriva en verksamhet för alla barn/elever samt ändra arbetssättet, skulle detta medföra färre särlösningar. Emanuelsson m.fl. (2001) pekar på forskning inom det specialpedagogiska området, där man hävdar att specialpedagogiska åtgärder skall tidsbegränsas. Man pekar på att den enskilda individens utveckling samt framförallt hela den pedagogiska verksamheten som barnet involveras i, skall beskrivas och analyseras.

4.2.7 Sammanfattning av tidigare forskning

Björk-Åkesson och Nilholm (2007) menar att det specialpedagogiska kunskapsområdet har vuxit fram ur flera olika bakgrunder. Ahlberg (2001) gör en granskning av forskningen i Sverige under senare år och nämner då en mängd olika teorier som förekommer inom det specialpedagogiska fältet, som till exempel teoribildningar inom pedagogik, sociologi, psykologi och medicin. Hon menar att hennes nedslag i forskningsfältet visar att det inte finns

några specifika specialpedagogiska teorier. Hon hävdar vidare att man istället kan ringa in fältet genom att identifiera olika perspektiv.

Det specialpedagogiska kunskapsområdet har två övergripande perspektiv; det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001, Björck-Åkesson och Nilholm, 2007). Nilholms (2007) dilemma perspektiv har växt fram som kritik mot det kritiska perspektivets tankar om att alla skolproblem skulle upphöra. Här betonas istället utbildningssystemet problematik att å ena sidan ge alla barn liknande erfarenheter och kunskaper samtidigt som man ska anpassa undervisningen till varje individs förutsättningar. Björck-Åkesson (2007) menar att de perspektiv som tas upp i forskning ofta ses som motsatser till varandra och att de inte kan förenas.

5 Teorianknytning

5.1 Systemteoretiskt perspektiv

Studien syftar till att synliggöra hur förskollärares behov av specialpedagogiskt stöd i förskolan tillgodoses. Studiens teoretiska utgångspunkt är utifrån ett systemteoretiskt perspektiv. Enligt Svedberg (2007) är systemteoriens strävan att beskriva skeende mellan individer i grupp eller mellan olika grupper. Författaren beskriver denna teori som en paraplyteori, det vill säga att teorin kan användas utifrån olika syften, som psykologiska och sociala. ”Ur ett systemteoretiskt perspektiv ska gruppen ses som ett öppet system, där mänskliga problem uppstår i samspel med andra” (Svedberg, 2007, s.50). Oftast ingår individen i många olika system som påverkar varandra. Andersson (1999) anser att systemteori är en teori som ser människans handlingar och problem som något som sker och uppstår i interaktion med andra individer och inte kan förklaras av den enskilde individens agerande och egenskaper. I förskolan finns många olika faktorer som kan påverka barnens lärande och utveckling, något som det systemteoretiska perspektivet tar stor hänsyn till. På grund av detta kan det behövas olika åtgärder för att ge barnet en bra start i livet (Björck-Åkesson, 2007). Svedberg (2007) anser att systemteori är att undersöka samspelet mellan delen och helheten, dvs samspel mellan grupp och organisation och relationen och agerandet mellan individer i gruppen. I min studie är samspelet mellan individerna i förskollärlaget samt hur förskollärlaget upplever samspelet med specialpedagogen i fokus. Upplever förskollärarna att behovet av specialpedagog tillgodoses på ett adekvat sätt? Hur skulle de vilja att behovet möts?

Utifrån det här perspektivet krävs det kunskap inom många olika områden samt en samverkan mellan de olika stödinsatserna som finns (Björck-Åkesson, 2010). Andersson (2003) förklarar att i systemet finns så kallade subsystem eller koalitioner. Det innebär, förklarar författaren mindre gruppbildningar inom systemet. En sådan gruppbildning kan vara förskolan som har gränser utåt och dessa kan vara mer eller mindre öppna. I det här systemet finns människor såsom pedagoger och barn, som avgör kommunikationen mellan systemet och yttervärlden. Vidare förklarar författaren att i systemet har vi olika roller vilka på olika sätt kompletterar varandra. En systemteoretisk grundsyn handlar inte om att se problemet på utifrån individuella egenskaper utan att det skall ses i termer av relationer, kommunikation och samspel med andra. Sett utifrån systemteori uppstår en interaktion inom olika grupper och utifrån olika nivåer.

Sett från systemteori uppstår en interaktion inom olika grupper och utifrån olika nivåer. Till exempel i en fokusgrupp kan det handla om interaktionen mellan aktörerna, vad de säger till varandra eller vilket kroppsspråk de använder. Under gruppintervjun har jag till uppgift att

följa förskollärarnas diskussion, vad de säger till varandra, hur kroppsspråket är, vilka argumentationer, tankegångar och idéer har de. I gällande studie är det viktigt att se på resultatet av gruppintervjun, om behovet ses utifrån individuella egenskaper (individnivå), om det är den enskilda specialpedagogen som bär ansvaret för stödet i förskolan tillgodoses. Eller ser pedagogerna sig själva eller organisationen som bärare av problemet (grupp- och organisationsnivå). Tar förskollärarna kontakt med en specialpedagog om behovet finns?

6 Metod

Under metodkapitlet redovisas här metodvalet samt dess konsekvenser för genomförandet av studien. Studien utgår från en hermeneutisk tolkande ansats, som låter mig förutom den språkliga kommunikationen även tolka gruppens dynamik samt interaktionen mellan individerna och med det som utgångspunkt få en djupare förståelse för handlingar och åsikter som finns hos förskollärarna. Studien bygger på en kvalitativ forskning, med tre gruppintervjuer i olika sociala områden, som undersökningsmetod.

6.1 Val av metod

Inom den kvalitativa forskningen handlar det om att tolka och förstå de resultat man samlat in. Det gäller att inte generalisera eller att förutsäga. Larsson (1994) beskriver även att i kvalitativa studier handlar det ofta om att resultatet skall gestalta något på ett sådant sätt att nya innebörder uppstår. Viktigt är därför att se hur innebörden gestaltas. Larsson (1994) och Stukát (2010) beskriver att den kvalitativa ansatsen oftast relateras till olika traditioner som t.ex. hermeneutiken. I studien använder jag mig av en gruppintervju, även kallad fokusgrupp. En fokusgrupp är en forskningsteknik eller metod som syftar till datainsamling för forskningsändamål. Wibeck (2010) anser att fokusgruppsintervjuer är en bra metod då forskaren har begränsat med tid. Forskaren kan samla in mycket data på kort tid, och en lyckad intervju ger ett dynamiskt underlag för analys på olika sätt. Fokusgruppsintervjuer kan ses som en ”snäll” forskningsmetod eftersom forskarens (moderatorns) roll är mindre styrande över gruppdeltagarna och på så sätt sker diskussionen på deras villkor. Därför skiljer sig dessa från en vanlig gruppintervju, genom att det handlar om att samla in data genom gruppinteraktion. Wibeck (2010) definierar fokusgruppen som en ”gruppdiskussion som är arrangerad av forskaren och mer eller mindre strukturerad” (s.28). Ämnet som skall diskuteras har i förväg bestämts av moderaton. En fokusgruppsintervju skiljer sig från den traditionella gruppintervjun genom att medlemmarna i fokusgruppen ska diskutera med varandra och moderatorn ska hålla sig utanför så långt det är möjligt. Denscombe (2009) menar att utmärkande för en fokusgrupp är att mötet har ett bestämt fokus och att diskussionen utgår från en erfarenhet eller sak som deltagarna har liknande kännedom och kunskap om. Man kan beskriva det som ett i varierande grad strukturerat gruppsamtal

6.2 Urvalsgrupp

Studien gjordes i kranskommuner till en större stad. Inför min gruppintervju gjorde jag ett urval genom att göra en snowball sampling, som Halkier (2010) menar att det lämpar sig bra i rekrytering av fokusgrupp och innebär att jag ringde runt till yttre delarna av mitt egna sociala nätverk för att få deltagare, som i det här fallet var förskolechefer. Sammantaget blev det tre fokusgrupper med tre deltagare i två och 4 deltagare i en, i olika rektorsområden i kranskommunerna. Anledningen till att intervjua bara förskollärare är att få syn på vad de tycker specialpedagogens arbete är ur olika infallsvinklar. Det beror också på att olika yrkesstatus kan påverka klimatet i fokusgruppen och att en del medlemmar kan uppfattas som ”bättre” än andra på grund av till exempel utbildning (Wibeck, 2010).

Intervjuerna gjordes med tre olika fokusgrupper i områden med olika sociala förutsättningar, där den gemensamma nämnaren för varje grupp är att de ingår i samma arbetslag och är utbildade förskollärare. Jag hade som önskemål att de förskollärare som jag skulle intervjua hade viss erfarenhet sedan tidigare av samarbete med specialpedagoger, för att jag i studien vill se vad förskollärarna anser att specialpedagoger kan bidra med i arbetet på förskolan.

Gruppmedlemmarna behövde inte känna samhörighet med varandra. Det viktigaste var att de hade ungefär lika bakgrund, men inte att de tycker och känner lika under samtalet (Wibeck, 2010). Med denna metod önskades få det djup i svaren som söktes för att kunna tolka på ett tillfredsställande sätt. Min avsikt med fokusgrupperna är vidare att få ett bredare perspektiv på ämnet då deltagarna kan föra fram sina åsikter samtidigt som de lyssnar och fyller på med egna erfarenheter. Wibeck (2010) ställer sig frågan vad moderatoren representerar för deltagarna och menar att det kan påverka vad som händer i gruppen. Om moderatoren och deltagarna har en liknande bakgrund kan deltagarna känna sig lugnare och kanske vågar säga sådant som de inte annars hade talat om i gruppen. I föreliggande studie har moderatoren och deltagarna gemensamt yrke, vilket kan vara en fördel.

En strukturerad fokusgruppsintervju innebär att den som leder intervjun (moderatoren) utgår från en intervjuguide. Deltagarna i fokusgruppen diskuterar ämnen som moderatoren har bestämt. Ett problem med en ostrukturerad fokusgruppsintervju är att det kan bli en stor mängd data som är mycket spridd, det gör att det blir svårt att analysera den, då moderatorns inblandning i diskussionen är minimal (Wibeck 2010). Det är därför av yttersta vikt för mig då jag intervjuvade att hålla en god struktur på samtalet för att kunna få en mindre samt mer konsekvent datamängd att tolka. Med detta som bakgrund avsågs användning av semistrukturerade fokusgruppsintervjuer, där deltagarna i största möjliga utsträckning uppmuntrades att diskutera fritt och moderatoren höll sig i bakgrunden och använde intervjuguidens frågor då det behövdes.

6.2 Genomförande

Inför studien underrättades förskolechefen i den valda kommunen att en undersökning skulle utföras, genom att jag först skickade ut ett mail för att ta reda på om de rektorsområdena var lämpliga utifrån syftet och sedan gjorde jag en snowball sampling. Förskolecheferna i de berörda områdena informerades om att ett missivbrev kommer att gå ut till samtliga berörda förskollärare. Utifrån det systematiska urvalet tog jag personligen kontakt med utvalda respondenter för att boka tid till gruppintervjun och att det var frivilligt att delta samt att jag inte kommer att röja deras identitet. Frågor inför gruppintervjun utformade utifrån syftet i en intervjuguide. Respondenterna kallades till en tid för samtal i en för dem avslappnad miljö, där de kände sig trygga. Stukat (2010) menar att intervjuerna ska genomföras i en för båda parter en så trygg och lugn miljö som möjligt. Vid samtliga intervjuer, som tog mellan 1 och 1,5 timme har en inspelning gjorts på diktafoner för att lättare komma ihåg vad som sagts och för att sedan kunna skriva ut intervjuerna i sin helhet. Halkier (2010) menar att man så långt som möjligt behöver skriva ut allt inspelat material för att sedan kunna tolka underlaget. I samband med transkriptionen avidentifierades samtliga deltagare.

6.3 Pilotstudie

En förstudie gjordes för att prova på rollen som moderator och se hur intervjuguiden som var tänkt för insamlandet av information fungerar. Förstudien motsvarade en grupp av förskollärare, som undersökningen riktar sig till, för att på så sätt kunna motsvara syftet.

Bryman, (2011) påpekar att en pilotstudie är bra för att säkerhetsställa att frågorna fungerar och att undersökningen i stort fungerar. Genomförande av förstudien ägde rum på den förskola där deltagarna arbetade och bestod av 3 förskollärare. Förskollärarna informerades om de etiska reglerna och diktafon användes. Intervjun genomfördes med intervjuguiden, då det behövdes.

6.3.1 Bearbetning och analys

6.3.1.1 Hermeneutisk tolkning

För att på bästa sätt tolka det som respondenterna förmedlar i gruppintervjun menar Ödman att hermeneutik är ett förhållningssätt där tolkning och förförståelse är centrala (2007). Det betyder att data ska tolkas och genom tolkningen kan data förstås. För att få en bild av helheten kommer delarna att beskrivas och tolkas. Vad är det som ska förstås? Det som inte sägs ska också tolkas (Molin, personlig kommunikation, 11 april 2013). Tolkningsarbetet handlar om att se fenomen och händelser i vardagen som att de har en betydelse. Den hermeneutiska spiralen visar att förståelsen förändras och antingen blir kraftigare eller når nya höjder. Den förklarande tolkningen har stor betydelse när det sagda inte längre bidrar till förståelse. Förförståelse är en viktig del vid tolkningen (Ödman, 2007). Författaren beskriver att utifrån det språkliga sammanhanget har det hermeneutiska kunskapsintresset sin viktigaste uppgift. Enligt Ödman (2007) så är förförståelse och språk grundläggande för vår livspraxis och därmed vårt förhållande till människor omkring oss (s.72).

När fokusgruppsintervjuerna var genomförda påbörjades analysen. Wibeck (2010) menar att genomförande och analys delvis är parallella eftersom analysen börjar redan när den första fokusgruppsintervjun är avklarad. Författaren anser att det är mycket viktigt att vara medveten om vilket tillvägagångssätt som används och att forskaren kan förklara analysprocessen. I studien gör jag en tolkning när jag ska försöka förstå den verklighet som respondenterna beskriver i gruppintervjun. När intervjuerna är klara tolkar jag ännu en gång då jag sammanställer de tre fokusgruppernas samtal. Ödman (2007) benämner detta som dubbel hermeneutik. Förutom själva tolkningen krävs förståelse, förförståelse samt förklaring i den hermeneutiska modellen. Hermeneutik betyder ”att tolka”, och enligt Ödman (2007) stjälar vi ofta andra människors tankar genom att vi tolkar dem. Men för att kunna göra en korrekt tolkning av andras tankar krävs det en förståelse för vad individen tänker. Förförståelsen är intimt kopplad till förståelsen, utan denna finns det inget att relatera till och man kommer inte heller att kunna förstå. Förförståelsen bygger på tidigare erfarenheter samt upplevelser och känslor. Att vara medveten om vilken förförståelse man har är viktigt för att kunna beskriva varför man gjort en viss tolkning. Saknar man insikt i förförståelsen kan det vara ett stort hinder för att göra tolkningar med god reliabilitet. Förklaringen och förståelsen går hand i hand, för att kunna förstå något måste man kunna förklara det samtidigt som det är essentiellt att man förstår något som man förklarar. Den hermeneutiska huvudtesen är att leva sig in i en annan människas situation för att senare komplettera med mina egna kunskaper, vilket medför att jag förstår respondenterna bättre än vad de själva gör (Alvesson & Sköldberg, 2008). Med hjälp av en hermeneutisk tolkning hoppas jag kunna få ny förståelse och ge en förklaring av problemet. Genom dessa skall jag lägga fram en ny tolkning som det sedan är upp till läsaren att tolka.

Efter att materialet transkriberades påbörjades en sammanställning, för att i första läget hitta en röd tråd bland intervjusvaren. Jag gick tillbaka till studiens syfte och frågeställning, för att se om sammanställningen var relevant och trovärdig. Enligt Wibeck (2010) är det av vikt att gå tillbaka till studiens syfte med undersökningen. Det här görs därför att forskningsfrågan

styr både datainsamlingen och valet av analysmetod. Utifrån en hermeneutisk tolkning granskas språket, texterna och gruppintervjun. Enligt Ödman (2004) analyseras inte texterna statistiskt utan snarare tolkas. Genom analysen av språkets form, argumenterar jag fram mina tolkningar.

7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

7.1 Studiens trovärdighet

I studien grundar sig trovärdigheten på dess reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Reliabiliteten (tillförlitligheten) av en undersökning beror i hög grad på hur väl man utformat och genomfört intervjun som skall tolkas och analyseras. Reliabiliteten kan översättas till hur bra ett mätinstrument är på att mäta, som i denna studie är gruppintervjun (Stukat, 2011, Byström & Bystöm 2011). Fokusgruppintervjun med de tre arbetlagen skedde vid tre olika tillfällen. En trygg miljö för dem som intervjuas är att föredra, för att minimera feltolkningar av svar och frågor. Respondenterna valde själva för dem en välbekant och ostörd miljö, där de kunde känna sig trygga. Det är viktigt att beakta komplexiteten i grupperna och miljön vilken medför att man inte alltid handlar och svarar på samma sätt (Merriam, 1994). Genom att låta andra personer studera och analysera mina frågor mitt mätinstrument och syfte kan jag granska reliabiliteten av min undersökning och vid behov justera olika faktorer. Om de källor och referenser jag använder är relevanta kan det också bidra till ökad reliabilitet. Vid en kvalitativ undersökning beskriver Stukat (2005) att det oftast kritiserats på grund av att den är allt för ensidig. Men att det kan bero på vem som har gjort tolkningen.

Validiteten beskriver i vilken utsträckning jag mäter det jag faktiskt vill mäta (Byström & Byström, 2011, Stukat, 2010). Det är viktigt för validiteten att de tolkningar som görs i en undersökning hänger ihop och att de hör samman med det som tolkas menar Ödman (2007). För att en tolkning skall vara giltig så måste den ge en mening till det som undersöks. Viktigt är också hur man förmedlar de slutsatser man dragit. Kommer läsaren ges större förståelse för problemet efter att ha tagit del av det jag redovisar i min studie? Att systematisk redovisa varje steg i studien är viktigt för att erhålla en hög grad av validitet, detta för att ge läsaren möjlighet att förstå och följa vilka val som är gjorda. Vidare är det viktigt att beakta trovärdigheten i de svar som erhålls vid intervjutillfällena (Kvale, 1997). Det är därför viktigt att de intervjuade ges möjlighet att förtydliga sina svar i så stor utsträckning som möjligt.

Generaliserbarheten begränsas av att varje förskola har sin egen kultur och förskollärarna som arbetar där är unika och inte direkt antas fungera likadant som alla andra arbetslag. Kommer mina resultat vara generaliserbara? Stukat (2010) menar att diskussion av rimliga, tillförlitliga och trovärdiga tolkningar av resultatet och undersökningsmetoden är viktig för generaliserbarheten. Det är därför viktigt att motivera olika val samt på vilka grunder man fattat olika beslut och att genom att ge så omfattande upplysningar kring undersökningen som möjligt. Då kan man i viss mån göra vidare jämförelser, som i detta fall t.ex. med hur andra förskollärare i andra områden och kommuner anser sig ha behov av specialpedagogiskt stöd i förskolan och hur det tillgodoses. Samtidigt är det viktigt att förtydliga att studien ämnar studera just dessa förskollärares uppfattning av vilka behov av specialpedagogiskt stöd de har och hur det specialpedagogiska stödet i förskolan tillgodoses. Det kan vara svårt att göra några generaliseringar utifrån detta då studien endast redovisar en liten undersökningsgrupps uppfattningar i den aktuella kommunen.

8 Etik

Studien utgår från vetenskapsrådets etiska krav, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet gicks igenom (Vetenskapsrådet, 2002). Informationskravet i studien innebar att respondenterna blev informerade om undersökningens syfte, användningen av metoder samt hur resultatet skulle komma att redovisas. Vad det gäller specifikt fokusgruppsintervjuer är det särskilt angeläget att personerna redan vid tillfrågandet om deltagande får kännedom om intervjuens avsikt. Något av ett dilemma är det faktum att det aldrig går att säkerställa att det som tas upp vid en gruppintervju inte förs vidare av gruppdeltagarna. Därför är det viktigt att samtalsledaren redan i inledningen av intervjun understryker för deltagarna att det som diskuteras ska stanna inom gruppen. Till skillnad från enskilda intervjuer är de uppfattningar och åsikter som förs fram i fokusgruppen inte en enskild individs utan flera personers. Detta gör att vissa ämnen kan vara alltför känsliga att diskutera (Stjerna & Marttila, 1999).

Samtyckeskravet infrias av att respondenterna i studien hade rätt att själva bestämma över sin medverkan. Inför gruppintervjun skedde samtycke via samtal, person till person. Konfidentialitetskravet innebär att uppgifter om alla i studien som förskolornas namn, kommun de ligger i, beskrivning av respondenterna kom att skrivas fram på ett allmänt sätt för att säkra integriteten.

Nyttjandekravet tillfredsställdes genom att respondenterna delgavs information om att materialet skulle komma att behandlas konfidentiellt och enbart i studien. Det innebär att ljudfilerna och transkriberingarna från fokusgruppsintervjuerna används endast av mig och till föreliggande studie. De förvaras på USB som bara jag har tillgång till och ljudfilerna raderas när uppsatsen är klar. Deltagarna i fokusgruppsintervjuerna avidentifieras vid transkriberingen

9 Resultat

I denna del kommer resultatet från fokusgrupperna att redovisas i 5 avsnitt *specialpedagogens uppdrag, förväntningar på specialpedagogen, behovet av specialpedagogen, vad bidrar specialpedagogen med och synen på specialpedagogen i förskolan*. Jag har valt ut de svar som jag för mitt syfte ansett vara relevanta.

9.1 Specialpedagogens uppdrag

Det visade sig att de två områden som hade en specialpedagog knuten till sin förskola och som bara arbetade där hade bättre kontakt med sin specialpedagog. Förskollärarna upplevde att de hade tätare kontakt än den specialpedagogen som också var knuten till skolan i sitt område. De två specialpedagoger som bara hade förskolan som uppdragsgivare fick sina uppdrag av förskollärarna när dessa träffades ute på förskolan. Specialpedagogen tog med sig uppdragen till sin rektor och de bestämmer sedan hur specialpedagogen ska arbeta vidare. En förskollärare beskriver det så här:

Specialpedagogen känner oss som personal och hur vi arbetar på avdelningarna.
Hon funkalar som ett bollblank och ger oss konsultation kring enskilda barn och barngruppen. Om vi efterfrågar handledning tycker jag vi får det

Den specialpedagogen som var knuten även till skolan i sitt område fick sina uppdrag genom konferenser eller besök på förskolorna. Där beskriver förskollärarna att specialpedagogen sitter med på en barnkonferens som man har två gånger på termin, där specialpedagog träffar

förskolepersonal, skolpsykolog och en logoped. Sedan får förskollärarna utförligt beskriva de barn som de känner oro inför. Sedan förs en diskussion kring ärendet utifrån den kompetens som finns i gruppen.

Jag märker att jag fått mer kompetens att beskriva barnen under dessa konferenser. Sedan får vi oftast handledning för gruppen och ibland för enskilt barn. I början var det svårt att beskriva och komma åt problemet.

Förskollärarna tycker den stora vinsten med detta är att de lärt sig beskriva barnen och att de alltid får handledning till sig själva i arbetslaget eller till gruppen samt till enskilt barn. De beskriver också att de saknar en specialpedagog att ringa till och få metoder hur man i akuta lägen skulle lösa en konflikt.

Man kan inte ringa specialpedagogen som vi kunde förut, då ringde vi och sa kan du komma en förmiddag och då gjorde hon det. Nu får vi vänta och då blir det till att pröva lösa det själva.

9.2 Förväntningar på specialpedagogen

Framställningen av de tre fokusgrupperna visar på att förskollärarna har förväntningar på specialpedagogen, att denne kommer in och stöttar samt skall vara ett bollplank. En förskollärare beskrev följande

Jag upplever att vardagsarbetet på vår förskola med aktiviteter och rutiner är vi duktiga på. Jag upplever att vi vill att specialpedagogen ska komma ut till oss och vara ett bollplank och kanske ge tips på material. Att undanröja hinder. Ibland behöver vi hjälp med hur vi ska stötta barn i den fria leken och då främst barn som är i behov av särskilt stöd, här är vi inte tillräckligt med kompetens.

I två fokusgrupper ansåg förskollärarna att de inte behövde stöd i de vardagliga rutinsituationerna eller stöttning för enskilda barns planerande aktiviteter eller anpassning av den pedagogiska miljön. Däremot upplevde förskollärarna i alla tre fokusgrupperna att de ansågs sig behöva mer stöd till den fria leken och stöd i den pedagogiska miljön för de barnen i behov av särskilt stöd. En intervjugrupp uttryckte sig så här:

Vi är vana att klara oss själva på förskolan och reda ut de problem vi har. Ja absolut skulle vi vilja ha en specialpedagog knuten bara till oss, som kom ut och tittade och hade mer samarbete med våra föräldrar i de svåra samtalen. Skolan äter upp all tid.

Förskollärarna vill ha mer handledning om barn i barngruppen, men även att specialpedagogen är en person som kommer med tips om gällande litteratur, forskning och finns med i verksamheten. Speciellt i en gruppintervju diskuterades att specialpedagogik bidrar med ny forskning. Förskollärarna menade att man måste satsa mer på förskolan, då studier visar att det är viktigt med små barns utveckling, men menar att deras tid inte räcker till under de vanliga avdelningsmötena.

Allt bara skummas på utan på våra planeringar. Sedan vår specialpedagog har börjat med lärgrupper får vi chansen att fördjupa oss och reflektera, byta erfarenheter med andra förskolor i enheten.

Förskollärarna menade att det var ett viktigt discussionsforum där alla förskolor i enheten är representerade och förskollärarna kan få möjlighet att byta erfarenheter och material med varandra.

9.3 Behovet av specialpedagogen

Vi ska ju inte felsöka hos barnet. Däremot handlar det om att vi ska följa deras utveckling. Det är en sak att vänta och se. Följa med och se är en annan sak och för att kunna följa med på ett bra sätt så handlar det om att vi ska ha en bra kompetens och där ser jag specialpedagogens roll som väldigt viktig!

Förskollärarna beskriver att tidiga insatser är A och O, men att det är också ett dilemma. De anser att det är viktigt att sätta in tidiga insatser, men samtidigt menar de att verkligheten har begränsade resurser och där blir det svårt. Detta framkommer i nedanstående uttalande:

Jag ser barnets behov, hur viktigt det är att sätta in tidigt och så säger skolan sedan: Jaha varför gjorde ni inget på förskolan? Jo men vi gjorde så gott vi kunde.

Förskollärarna i en fokusgrupp beskriver att de gör handlingsplaner ute på förskolorna tillsammans med specialpedagogen för vilka insatser som ska göras och hur man ska gå tillväga. Förskollärarna berättar att när specialpedagogen sedan kommer ut igen och ska utvärdera kring insatserna så har det ibland inte blivit något av dem. Förskollärarna har t.ex. varit sjuka, då går det inte ihop och det här med barnen i behov av särskilt stöd försvinner. Det finns med på pappret och är planerat, men ibland så blir det inget. Intervjugruppen uttrycker sin tuffa situation, som för dem upplevs tuff ute på förskolan med stora barngrupper etc. och menar avslutningsvis att tidiga insatser är viktiga, men att man inte har nått dit de skulle önska.

En fokusgrupp diskuterade också hur viktigt det var med helhetssynen och hur man ska kunna skapa den goda miljön för det lilla barnet och de menade att det får man inte bara genom att titta på förskolan. Utan man behöver tänka lite vidare och titta på samhället i stort. Förskollärarna menade att specialpedagogen kan ge många perspektiv till förskollärarna och förklara varför det är viktigt att bidra till att helhetssynen kring barnet utvecklas och det inkluderande begreppet. De uttryckte sig så här:

Min yrkesroll är väldigt viktig, specialpedagogik är ju en pedagogik för alla barn, som specialpedagogen kan hjälpa till med. Då vi möter de här barnen som av olika anledning kan ha svårigheter så är det så otroligt viktigt med det här inkluderande perspektivet. Varje barn är unikt, så istället för att tänka särbehandling så ska vi tänka att varje barn är unikt och hur skapar vi de bästa förutsättningarna för barnet och gruppen att utvecklas.

9.4 Vad bidrar specialpedagogen med

När specialpedagogen från kommunen kommer ut, besöker hon oss, tittar runt och kommer sedan med ett färdigt dokument. ”gör så här och så här” en färdig manual.

Vår specialpedagog är lite som vi. Hon kommer ut och är med i verksamheten och tvingar oss att tänka.

Citaten ovan visar att de fokusgrupper vars förskollärare hade en specialpedagog knuten till verksamheten upplever att de får mer stöttning och hjälp, än den fokusgrupp som hade sin specialpedagog sluten till kommunens elevhälsoteam.

Sedan har vi ju de här handlingsplanerna, det var svårt i början att veta vad man ska skriva och hur. Att man tänker hur vi förändrar miljön och inte lägger allt på barnet. Nu har specialpedagogen varit med och visat hur man gör.

Förskollärarna tyckte generellt i fokusgrupperna att det var svårt att skriva ner själva vad de behövde i handlingsplanerna för att de sedan skulle kunna arbeta med dem.

Tur att specialpedagogen gör förjobbet. Det står ju ingenstans i lagen att det behövs.

Citatet ovan visar att de i en fokusgrupp menade att det var en tillgång att ha en specialpedagog som kom ut och gjorde observationer och kartläggningar av de barn som de var bekymrade över. Sedan om det krävdes gjorde man en handlingsplan vad förskollärarna skulle anpassa i miljön efter barnets behov. I alla fokusgrupper arbetar man med handlingsplaner. De utformas av förskollärarna på de olika avdelningarna. Specialpedagogen går sedan igenom planen tillsammans med berörda förskollärarna vid nästa besökstillfälle. I handlingsplanen skrivs större mål ner att arbeta med. Tiden för dessa mål varierade från åtta veckor till tre månader. Under perioden har förskollärarna även delmål att sträva mot. Föräldrarna får möjlighet till ett möte där de kan diskutera barnets vistelse i förskolan och deras syn på barnet.

9.5 Synen på specialpedagoger i förskolan

I underlaget framkommer många aspekter på specialpedagogrollens otydlighet och många gånger uttrycks en frustration över att resursen är begränsad. Begränsningen innebär i de flesta fall att specialpedagogen inte går in som en resurs vid sjukdom eller som extrastöd. Samtidigt som förskollärarna har förståelse för detta kan det ändå finnas tankar om hopplöshet. Förståelsen för specialpedagogens område blir tydligt i en fokusgrupps beskrivningar.

Det vill vi nog alla, bli avlösta men risken kanske blir då att hon bara blir en resurs kanske. Så det hade blivit fel, annars hade det varit bra. Det är nog inte lämpligt att ta en specialpedagog till det egentligen, för då hade alla ryckt i henne – kan du komma in här en timme och så, när ska hon då sitta och jobba med sitt eget

Förskollärarna själva har varierande uppfattningar om det specialpedagogiska stödet, de upplever behovet olika mellan de olika pedagoggrupperna. Det märks att den integrerade specialpedagogrollen är under uppbyggnad då det finns en viss förvirring angående hur specialpedagogen ska arbeta och med vad. I de två fokusgrupper som har en specialpedagog knytet direkt till sig har haft det i ena fallet två år och andra tre år. Den fokusgrupp som har haft sin specialpedagog längst uttrycker sig såhär:

Kan se att specialpedagogen verkligen tar reda på vilka behov som finns hos oss förskollärare men framför allt hos barnen. Utifrån behovet jobbar hon sedan vidare med strategier tillsammans med arbetsgruppen och är mån om att tillvarata vår kompetens: Vi kan få allt möjligt stöd som vi vill ha av henne. Vi har ju mycket stöd av henne men jag kan tycka att det ligger främst i arbetslaget och det beror kanske på att hon tar tillvara på allas kompetens, det tror jag. Jag tror att det är viktigt att man jobbar så som specialpedagog för annars är nog risken att få personalen mot sig och då blir det bara fel, då gynnar det inte barnet

Åsikterna om specialpedagogen i verksamheten är för samtliga fokusgrupper väldigt positiv men det förekommer också andra tankar om hur den kunskapen tillvaratas. I den fokusgrupp som har en specialpedagog från elevhälsan knytet till sig visar en tydlig markering och är noga med att påpeka deras ställning inför specialpedagogen. Fokusgruppen berättar om

specialpedagogen som först kommer ut när lärarna tillkallar henne och känner ett behov av att prata eller få hjälp med ett barn.

Det är liksom när vi kommer då får vi råd och så, hon kommer inte, vi går till henne om det är något.

Om inte specialpedagogen är här och om jag hade funderingar så går jag till någon som varit här längre och fått samma stöd och det hade blivit samma sak.

Specialpedagogen finns där, vilket alla tycker är jättebra men citaten ovan visar att stödet ges på förskolläraernas villkor. Fokusgruppen uttrycker sig och menar att de avgör om de behöver stöd eller inte, medan de två andra fokusgrupperna som har en specialpedagog knytan till sig säger sig inte kunna vara utan den kunskap som specialpedagogen har.

9.6 Sammanfattning av resultatet

Resultaten är något tvetydiga, och det är tydligt att de erfarenheter av specialpedagogiskt stöd som de olika grupperna har, präglar deras åsikter kring olika frågor. Generellt vill alla grupper ha mer specialpedagogiskt stöd, de uppskattar stödet och vill ha specialpedagogisk handledning i någon form. De grupper som har sin specialpedagog knuten tätt till verksamheten har en tydligare bild av vad en de vill att en specialpedagog skall hjälpa till med.

Tiden man fick tillsammans med specialpedagogen avgör också hur mycket man värderar tiden, ju mer tid pedagogerna hade tillgång till specialpedagog, desto mer uppskattade de den tid de fick. Då man inte får tillräckligt med tid riskerar det istället att man tar tillvara på det stöd man får. Man kan se att i de fall då man har specialpedagogen knuten till verksamheten upplever pedagogerna att de kan ha en kontinuerlig dialog med specialpedagogen kring problem som uppstår i det vardagliga pedagogiska arbetet. Har man mindre tillgänglighet till stödet verkar det som om man endast kontaktar specialpedagogen i verkliga akutfall, och tvingas då ändå vänta på att få stöd.

10 Diskussion och analys

Syftet med studien har varit att undersöka hur förskollärare ser på behovet av specialpedagog i förskolan tillgodose. Jag ville få svar på i vilka situationer förskollärarna tar kontakt när de behöver hjälp i sin verksamhet och vad de förväntar sig att specialpedagogen ska hjälpa till med. I diskussionskapitlet lyfts analysen återigen fram för att tydliggöra resultatets olika kategorier. För att tydliggöra diskussionen kring resultatet har en indelning med samma underrubriker som i resultatkapitlet gjorts. Det ser ut enligt följande: *specialpedagogens uppdrag, synen på specialpedagogen i förskolan, förväntningar på specialpedagogen och vad bidrar specialpedagogen med, behovet av specialpedagogen*. Avsnittet avslutas med en diskussion kring min metod och en kort återkoppling till mina underliggande frågeställningar.

10.1 Analys och diskussion av resultatet

10.1.1 Specialpedagogens uppdrag

På samtliga tre förskolor upplevde förskollärarna att specialpedagogens uppdrag främst var att ge handledning. De skiljer i vissa fall på att ha specialpedagogisk handledning och att ha specialpedagogen som ett ”bollplank” att diskutera olika frågor med. Jag ser ingen distinktion

mellan det specialpedagogen faktiskt gör i de två olika fallen utan i båda fall handlar det om handledning för pedagogerna. Denna funktion som "bollplank" tyder på att man som Emanuelsson (2001) talar om använder sig av specialpedagogisk kompetens i vardagen. Den förskola där man inte längre hade möjlighet till den här typen av direkt stöd upplevde det också som ett problem, man uttryckte sig:

"Man kan inte ringa specialpedagogen som vi kunde förut, då ringde vi och sa kan du komma en förmiddag och då gjorde hon det. Nu får vi vänta och då blir det till att pröva lösa det själva."

Personalen upplevde den minskade tillgången på specialpedagog som ett dilemma och det fanns en viss uppgivenhet. Bristen på kontakt med specialpedagogen ger givetvis i fortsättningen också brist på den feedback och uppmuntran som Folkman (1998) talar om. I förlängningen är risken då att det sker en kvalitetssänkning i verksamheten eftersom personalen blir mindre benägen att föra arbetet framåt. Emanuelsson (2001) beskriver förvisso att förskolelärare skall ha grundläggande specialpedagogiska kunskaper, men problem uppstår ändå då dessa kunskaper inte räcker till. En situation som den här kan inte behandlas ur ett relationellt eller kategoriskt perspektiv utan i detta fall behöver man se problemet ur ett dilemmaperspektiv (Nilholm, 2007), då det ökade behovet är inbyggt i förskolans system. Förskolepersonalen kan inte förväntas ha tillräckliga specialpedagogiska kunskaper för att tillgodose alla behov och specialpedagogen ger inte det stöd som personalen behöver.

Den specialpedagog som fick sina uppdrag via elevvårdskonferenser hade i stor mån ett annat uppdrag än vad de två specialpedagoger som var knutna enbart till förskola. Den specialpedagog som även arbetade på skola hade en roll lik den Björck-Åkesson (2010) beskriver, med expertutlåtanden och stöd vid dokumentation och även som Ahlberg (2001) säger vara en länk mellan förskolan och ytterligare stöd t ex i form av medicinsk utredning. Problemet som kan uppstå här är att förskolepersonalen inte är delaktiga i den lösning som specialpedagogen kommer med, då hon inte är en naturlig del av vardagen på förskolan, specialpedagogen kopplas endast in då förskolepersonalen inte upplever att de klarar av att möta ett behov längre. Detta medför att den specialpedagogiska kompetens som specialpedagogen besitter inte kommer verksamheten till nytta i det vardagliga arbetet. Med avseende på pedagogernas uttalande upplever jag dessutom att man drar sig för att ringa specialpedagogen då hon ändå inte kommer när man behöver hjälp utan först flera veckor senare.

10.1.2 Synen på specialpedagogen i förskolan

Björck-Åkesson (2010) menar ju att synen på specialpedagogik skiljer sig i skola och förskola. De två som arbetade endast inom förskola hade ett betydligt närmare samarbete med personalen och fick en helt annan roll än vad specialpedagogen som satt på skolan hade. En av pedagogerna uttryckte det som:

"vår specialpedagog är lite som vi. Hon kommer ut och är med i arbetet och tvingar oss att tänka."

Den här rollen stämmer väl överens med den syn som kvalificerad samtalspartner som Rakstang, Eck och Rognhaug (1995) talar om, utifrån mina fokusgruppers diskussioner verkar som om det är denna roll som förskolepersonalen främst önskar att en specialpedagog skall ha. Enligt Ahlberg (2001) är det ju också viktigt att den specialpedagogiska kompetensen knyts till vardagen vilket den gör i mycket stor utsträckning gör då specialpedagogen stöttar pedagogerna och får dem att tänka efter. Att man upplever att specialpedagogen är delaktig i

arbetet tillsammans med pedagogerna om än i en rådgivande roll var mycket positivt och det tyder på att specialpedagogiken når hela verksamheten. Precis som Siljehaug (2010) beskriver så arbetar specialpedagogen här med att arbeta genom den ordinarie personalen.

En gemensam uppfattning som delades av alla var att det specialpedagogiska stödet inte var tillräckligt, förskolepersonalen hade dock förståelse för att det på ekonomiska aspekter ofta kan bli så. Man såg dock det som ett stort problem då man upplevde att man ofta såg att barn var i behov av extra stöd, men att resurserna att ge detta stöd inte fanns. Rakstang, Eck och Rognhaug (1995) menar ju dock att behovet av specialpedagogiskt stöd är konstant vilket i sin tur leder till att man skulle kunna tillgodose detta behov över tid. Förskolepersonalen är eniga med Björck-Åkesson (2010) när hon säger att specialpedagogiken är viktig redan tidigt i livet. Det förefaller dock som att personalen betraktar specialpedagogik som något endast specialpedagogen kan utföra. Jag upplever dock att, framförallt på de förskolor där specialpedagogen är knuten till arbetslaget, så arbetar man med specialpedagogik i vardagen och på så sätt förebygger man i vissa fall behov av extra stöd precis som Emanuelsson m. fl. (2001) beskriver. Sett ur ett relationellt perspektiv (Nilholm, 2007) blir ju varje barn som får extra stöd någon form av misslyckande från personalens sida då man inte lyckats anpassa omgivningen i såpass stor utsträckning att alla barn fungerar bra utan extra stöd. Ser man problemet istället ur ett kategoriskt perspektiv (Nilholm, 2007) är det ju inte ett misslyckande att barnet behöver extra stöd utan det är en självklarhet eftersom problemet anses ligga hos barnet och således inte kan påverkas av hur förskolepersonalen anpassar omgivningen.

I studiens fokusgrupper upplevde jag att man hade en varierad syn på problemet, å ena sidan såg man det som ett misslyckande att barn skulle behöva extra stöd vilket tyder på att både förskolepersonal och specialpedagog arbetar med ett relationellt perspektiv, å andra sidan så tyckte personalen att det var synd att man inte kunde sätta in extra resurser så fort det behövdes på ekonomiska hinder, vilket tyder på att man betraktar verksamheten ur ett kategoriskt perspektiv. Att man också beaktar olika aspekter som ligger utanför pedagogernas inflytande som till exempel samhällets inflytande och ekonomiska aspekter, man lyfter också problem som sjukdomar i personalgruppen vilket i förlängningen drabbar det specialpedagogiska arbetet. Att på detta sätt resonera kring specialpedagogiken tyder på ett dilemmaperspektiv, problemet som verkar finnas på samtliga tre förskolor är att man kan identifiera de problem som finns, men man vet inte hur man skall bemöta dem utan ser dem snarare som något som är konstant och inte går att göra något åt. Till exempel gav ju en grupp att de inte arbetat med de handlingsplaner som upprättats till exempel beroende på sjukdom i personalgruppen. Här uppstår ju ett tydligt dilemma, hade man redan innan betraktat denna situation (som ju naturligtvis uppstår allt som oftast) ur ett dilemmaperspektiv och medvetandegjort problemet kunde man haft någon form av beredskap då situationen uppstår så att man kan bemöta problemet på ett effektivare sätt. Att man i alla fall försöker att betrakta problem som uppstår ur olika perspektiv ställer ju så klart större krav på specialpedagogisk kompetens och de förskolor där man har nära kontakt med specialpedagogen kan på ett bättre sätt bemöta de behov som uppstår.

Samtliga grupper upplevde att upprättandet av handlingsplan var något som specialpedagogen var mycket hjälpsam med. Även om förskollärarna själva var de som upprättade hade specialpedagogen förberett ramarna och gjort en tydlig struktur för pedagogerna att använda. Ett par av förskollärarna presenterade sin syn på specialpedagogens arbete med handlingsprogram så här:

”Sedan har vi ju de här handlingsplanerna, det var svårt i början att veta vad man ska skriva och hur. Att man tänker hur vi förändrar miljön och inte lägger allt på barnet. Nu har specialpedagogen varit med och visat hur man gör.”

”Tur att specialpedagogen gör förjobbet. Det står ju ingenstans i lagen att det behövs.”

Pedagogerna tyckte generellt att det var svårt och tidskrävande att upprätta handlingsprogram och såg ett stort värde i det arbete som specialpedagogen gjorde i det här fallet. Detta är ett utmärkt exempel på när specialpedagogen får en expertroll och bidrar här med sådan struktur och prioriteringanalys som Björck-Åkesson (2010) skriver om. Här blir det åter tydligt att det finns brister med det specialpedagogiska stödet på den förskola där specialpedagogen arbetar även i skolans verksamhet. Personalen på denna förskola säger så här:

”När specialpedagogen från kommunen kommer ut, besöker hon oss, tittar runt och kommer sedan med ett färdigt dokument. ”gör så här och så här” en färdig manual.”

Pedagogerna ges ingen möjlighet att tillsammans med specialpedagogen reflektera över varför dessa åtgärder skall införas och de verkade också till viss del osäkra över hur de skulle genomföra förändringarna. De är ålagda att själva upprätta en handlingsplan, men upplever att specialpedagogen ändå bara river upp det de skrivit och ersätter den med det hon tycker. En osäkerhet över hur man skulle handla i detta läge smög sig in, detta har enligt mig ett tydligt samband med det behov av bekräftelse som Folkman (1998) talar om i sin studie. De förskollärare som kontinuerligt träffade specialpedagog upplevde att de mycket snabbare kunde utvärdera och i vissa fall också justera handlingsplaner om det fanns behov av det. I det andra fallet träffade man bara specialpedagogen två gånger per termin och fick då ta upp de mest akuta ärendena och göra utvärderingar av de handlingsprogram man tidigare upprättat.

När det uppstår en situation som på den förskola som har lite kontakt med specialpedagog ökar risken att det blir så som Clark, Dyson och Millward (1998) beskriver. Om en individ har den totala makten över handlingsplanen kommer det endast vara det perspektiv som denna har som står till grund för de strategier som utformas. Det är i detta fall mycket troligt att man kommer missa lösningar på problemen som finns. Det blir dessutom en motsättning om detta perspektiv inte delas av den personal som skall genomföra strategierna. Ges det istället möjlighet till diskussioner och reflektion tillsammans kan personalen ges de grundläggande specialpedagogiska kunskaper som Haug (1998) menar att alla pedagoger bör ha om man skall lyckas inkludera alla barn i skolan. Emanuelsson m fl (2001) hävdar ju också att det måste finnas en kontinuerlig koppling mellan specialpedagogisk kompetens och den pedagogiska vardagen.

10.1.3 Förväntningar på specialpedagogen och vad bidrar specialpedagogen med

Alla fokusgrupper upplevde att de ville ha större tillgång till specialpedagogen, i vilken form de ville ha tillgång skilde dock. De två grupper som hade en nära anknytning önskade att specialpedagogen skulle komma ut och ersätta sjuk personal osv. En av grupperna visar dock förståelse för att det inte är så en specialpedagog normalt fungerar, genom att uttrycka sig så här:

”Det vill vi nog alla, bli avlösta, men risken kanske blir då att hon bara blir en resurs kanske. Så det hade blivit fel, annars hade det varit bra. Det är nog inte

lämpligt att ta en specialpedagog till det egentligen, för då hade alla ryckt i henne – kan du komma in här en timme och så, när ska hon då sitta och jobba med sitt eget”

Uttalandet ger en tydlig indikation på att förskolepersonalen i alla fall har en tydlig bild av vad en specialpedagog inte skall göra i sin tjänst. Att använda en specialpedagog på detta sätt skulle onekligen föra den specialpedagogiska kompetensen nära verksamheten som Emanuelsson (2001) beskriver, men samtidigt går rollen stick i stäv med examensförordningen för specialpedagoger (SFS 2011:326) och den professionella roll som Björck-Åkesson (2010) beskriver, där hon pekar på att specialpedagogen skall vara expert på förklaring av problem och utvärdering av insatser.

När det kommer till vad fokusgrupperna anser att specialpedagogen skall arbeta med blir de lite mer osäkra. Som jag tidigare nämnt märks det tydligt att det inte funnits en specialpedagog knuten tätt till verksamheten, men trots detta kan en av pedagogerna formulera specialpedagogens insats så här:

Kan se att specialpedagogen verkligen tar reda på vilka behov som finns hos oss förskollärare men framför allt hos barnen. Utifrån behovet jobbar hon sedan vidare med strategier tillsammans med arbetsgruppen och är mån om att tillvarata vår kompetens: Vi kan få allt möjligt stöd som vi vill ha av henne. Vi har ju mycket stöd av henne men jag kan tycka att det ligger främst i arbetslaget och det beror kanske på att hon tar tillvara på allas kompetens, det tror jag. Jag tror att det är viktigt att man jobbar så som specialpedagog för annars är nog risken att få personalen mot sig och då blir det bara fel, då gynnar det inte barnet

Att specialpedagogen kan se behoven hos personal och barn tyder på att hon kartlägger både verksamheten och enskilda individer i gruppen och på så sätt får ett helhetsperspektiv på barnens situation. Vidare arbetar specialpedagogen med att ”ta till vara på vår kompetens” och sedan ge allt möjligt stöd, detta tolkar jag som att specialpedagogen delegerar sina kunskaper till de som skall arbeta med barnen i vardagen precis Emanuelsson (2001) förespråkar.

I den förskola där specialpedagogen är knuten till elevhälsoteamet ser det annorlunda ut med vad man förväntar sig av specialpedagogen.

”Om inte specialpedagogen är här och om jag hade funderingar så går jag till någon som varit här längre och fått samma stöd och det hade blivit samma sak.”

Det här citatet visar att man inte har någon direkt tilltro till specialpedagogen och inte ser hennes expertis som något större tillskott. Om man lika gärna kan gå till en kollega som arbetat längre och få samma stöd så fyller ju inte specialpedagogen någon handledande roll i alla fall. Detta tyder också på att man inte riktigt förstått vad specialpedagogen är tänkt att bidra med, emellertid så bör man ha full förståelse för att ett gott råd av en erfaren kollega kan vara minst lika viktigt som ett expertråd från en specialpedagog tre veckor senare. Det var också så att i de fall då man bad om hjälp var problemen av ganska omfattande karaktär t ex om man misstänker att barnet skulle kunna få någon typ av diagnos. Detta handlande stämmer väl med Björck-Åkessons (2010) bild av hur specialpedagogens roll i förskolan ser ut. I dessa fall kommer Specialpedagogen då oftast med en färdig metod vilket rimmar dåligt med Perssons (2007) syn på specialpedagogrollen, han menar ju att det inte är specialpedagogens uppgift att ha metoder för olika typ av diagnoser t ex. Det är ju dessutom så i min egen erfarenhet att bara för att ett barn har en viss problematik finns det ingen mall för hur man

skall bemöta problematiken i det specifika fallet. I många fall skulle personalen på förskolan med stöd av specialpedagogen uppnå ett bättre resultat eftersom det är de som känner individen man skall bemöta.

”Vi är vana att klara oss själva på förskolan och reda ut de problem vi har. Ja absolut skulle vi vilja ha en specialpedagog knuten bara till oss, som kom ut och tittade och hade mer samarbete med våra föräldrar i de svåra samtalen. Skolan äter upp all tid.”

Av detta citat kan man tydligt förstå att pedagogerna inte är nöjda med det stöd som de får av specialpedagogen. Den tid som specialpedagogen lägger i arbetet på förskolan räcker inte till i pedagogernas uppfattning. Pedagogerna får träffa specialpedagogen vid två konferenser per termin och det de upplever att de främst får hjälp med vid dessa konferenser är att de blivit duktiga på att beskriva barnens behov av stöd, de får också handledning av specialpedagogen i detta, men de tycker att den stora bristen är att man oftast måste vänta länge innan man får någon hjälp. Den hjälp som specialpedagogen ger är här alltid efterfrågad av förskolepersonalen och rör specifika fall där det uppstått större hinder. Ett kontinuerligt specialpedagogiskt arbete utifrån avdelningens struktur förekommer överhuvudtaget inte utan man ser specialpedagogiken i stor utsträckning till något som bara berör vissa barn som är i behov av den.

På de andra förskolorna har man en annan syn på behovet av specialpedagog, man vill ha ännu tätare kontakt, men man ser stora fördelar med att ha resursen knuten direkt till förskolan. Personalen har en tydlig bild av att specialpedagogen ger dem mycket mer stöd än tidigare. Vidare ser man specialpedagogen i mycket större mån som en resurs man kan vända sig till i det vardagliga arbetet för att få stöd, det finns även här en väntetid, men upplevelsen är att man får hjälp i tid och oftast i adekvat utsträckning. Man upplever helt enkelt här att hjälpen är värd att vänta på i den utsträckning man behöver vänta. På en förskola beskriver man att specialpedagogen har börjat med ”lärgrupper”, här ges personalen tid att reflektera och fördjupa sina kunskaper under ledning av specialpedagogen, man delar också med sig av sina erfarenheter till förskolepedagoger från andra avdelningar och förskolor. Personalen efterfrågar ny kunskap om pedagogisk forskning och även det får man i viss utsträckning i dessa ”lärgrupper”. Återigen ser jag här en tydlig koppling till Emanuelsson (2001) som talar om de grundläggande specialpedagogiska kunskaperna hos personalen. Pedagogerna verkar se de här ”lärgrupperna” som något väldigt positivt, trots att det tar tid från den ordinarie verksamheten. Rakstang, Eck och Rognhaug (1995) menar att adekvat handledning ses som en avlastning för pedagogerna och i det här fallet handlar det ju både om handledning och till viss del fortbildning. Även om det inte står direkt utskrivet i examensförordningen för specialpedagoger (SFS 2007:638) att de skall ha fortbildning som uppgift så kan det vara adekvat då det kan anses som ett förebyggande arbete och det dessutom i viss mån kan bidra till att undanröja hinder och svårigheter i lärmiljön.

10.1.4 Behovet av specialpedagogen

De två förskolor som har specialpedagoger knutna direkt till sig har båda fått det efter införandet av Lpfö98 (Skolverket, 2010). Man har tidigare haft tillgång till specialpedagog, men inte alls i samma utsträckning. Det ökade stödet är man odelat positiv till, men ingen knyter det ökade stödet till det eventuellt ökade behovet i samband med tillägg till läroplanen, att man idag har större utbildningskrav i förskolan och förskoleklassen verkar inte pedagogerna se som en orsak till att man behöver mer specialpedagogiskt stöd. Att så är fallet kan bero på att pedagogerna tolkat den icke reviderade läroplanen på ett liknande sätt som den

nya reviderade, medan förskolechefer och politiker av ekonomiska skäl valt att tolka läroplanen något annorlunda. I den reviderade läroplanen finns inte längre samma utrymme för tolkningar och man formulerar här tydligare lärandemål. I och med dessa tydligare mål är det lättare att påvisa ett behov av specialpedagogiskt stöd för förskollärarna och det blir också svårare för förskolecheferna att neka detsamma. Det uttrycks mycket tydligt att kan finnas annan personal vid sidan om förskollärarna som skall bidra till att barnens utveckling och lärande främjas. Socialisationsprocessen (Kärrby, 1992) är något som under en mycket lång tid varit viktig del av den svenska förskolan och även om Lpfö 98 (Skolverket, 2010) formulerar en något annorlunda inriktning går det inte att bortse från att många pedagoger till viss del fortfarande betraktar barnen med socialisationsprocessen i fokus och i förlängningen jämför barnen med någon form av egenkonstruerad norm. Detta innebär ju att man intar ett kategoriskt perspektiv, där man mycket tydligt skiljer ut att barnet inte är som andra barn och således anser att detta barn har ett problem. Att förskollärarna har de här tankarna är inte underligt då Nilholm (2007) menar att det kategoriska perspektivet är det vanligaste både i den specialpedagogiska vardagen och i den forskning som bedrivs i ämnet. De senaste åren har fler och fler forskare inom specialpedagogik valt att angripa specialpedagogiken ur andra perspektiv, t ex Nilholm (2007), Björck-Åkesson (2007) och Ahlberg (2007). Möjligen är det denna nyare forskning vi ser ge resultat t ex i fallet med "lägrupperna". Att ges möjlighet att i grupp reflektera motverkar sannolikt bilden av barnet som bärare av problemet, särskilt om diskussionen leds av en specialpedagog som medvetet intar och redogör för andra perspektiv på problemet.

Synen på när specialpedagog skall tillkallas skiljer lite mellan de olika fokusgrupperna och även mellan pedagoger inom samma fokusgrupp. I en av fokusgrupperna säger man:

"Vi ska ju inte felsöka hos barnet. Däremot handlar det om att vi ska följa deras utveckling. Det är en sak att vänta och se. Följa med och se är en annan sak och för att kunna följa med på ett bra sätt så handlar det om att vi ska ha en bra kompetens och där ser jag specialpedagogens roll som väldigt viktig!"

Här visar man att det finns en förståelse för att det är viktigt att följa barnen i deras utveckling så att man kontinuerligt kan förändra den pedagogiska vardagen på det sätt som bäst gynnar både gruppen och det enskilda barnet. Man talar i anknytning till detta om vikten av att ingripa tidigt, samtidigt som man ser ett dilemma med det tidiga ingripandet, en av pedagogerna säger:

Jag ser barnets behov, hur viktigt det är att sätta in tidigt och så säger skolan sedan: Jaha varför gjorde ni inget på förskolan? Jo men vi gjorde så gott vi kunde.

Om pedagogen ser att ett barn är i behov av specialpedagogiskt stöd och trots det inte meddelar specialpedagogen eftersom problemen inte är "tillräckligt" stora tyder antingen på att man tänker fel eller att specialpedagogen inte har tillräckligt mycket tid att hantera "mindre" behov, min tolkning är att det i detta fall var det senare. Den här bilden är samma som Björck-Åkesson (2010) målar upp, att på förskolan söker man stöd först då problemen är så stora att barnet blir svårt att hantera inom den ordinarie verksamheten. Detta är problematiskt då specialpedagogens uppdrag bör vara förebyggande (Emanuelsson m.fl., 2001). Hur skall en specialpedagog kunna verka förebyggande om förskollärarna bara lyfter upp problem som de upplever blivit för stora. Det verkar som att det finns ett reellt behov av utökad tid på samtliga förskolor jag besökt om specialpedagogen på bästa sätt skall kunna stödja verksamheten och förhindra att barn hamnar i behov av extra stöd.

Gemensamt för alla tre fokusgrupper var att de vill ha mer tid med specialpedagogen ute i verksamheten, de ville också alla ha stöd kring hur de skulle hantera den fria leken runt barn som var i behov av specialpedagogiskt stöd. Alla grupper vill också ha mer tid till handledning än vad de har idag även den grupp som ingår i ”lärgrupper”. Detta tyder på att det behov pedagogerna upplever finns inte minskar med utökat stöd och erfarenhet av specialpedagogiskt arbete, istället kan det vara så att det blir tydligare för förskolelärarna att om man får mer stöd klarar man bättre av den pedagogiska vardagen och minskar på så sätt arbetsbördan. Rakstang, Eck och Rognhaug (1995) talar om detta och menar att det till och med kan vara så att behovet av specialpedagogiskt stöd ökar med större erfarenhet i personalgruppen. Det verkar alltså som att vilken form det specialpedagogiska stödet har påverkar i vilken utsträckning pedagogerna upplever att det finns behov för. Med ökat stöd kommer en upplevelse av ökat behov. Ytterligare en sak som är gemensam för samtliga tre fokusgrupper är att de upplever den insats som specialpedagogen gör som en stor tillgång till verksamheten oavsett hur yrkesrollen ser ut.

Det som skiljer sig lite i den här frågan är synen på hur mycket stöd man behöver, däremot så finns det någon form av samstämmig förståelse för att man inte kan få mer stöd än vad man redan har. Varför man inte skulle kunna få mer stöd är man inte riktigt klar med i någon grupp. De grupper som fått specialpedagoger knutna till endast förskola ser en klar förbättring och jämför med hur det var när man delade specialpedagogen med skolan. Den grupp som nu delar med skolan har inte någon riktigt klar bild av varför man inte kan ha en specialpedagog som bara arbetar med förskolefrågor. Någon slags konsensus har man kring att det är av ekonomiska skäl som man inte kan ha mer tid med specialpedagog, men jag har inte sett någon forskning som stöder att det skulle vara på det viset. Alla mina fokusgrupper upplever stödet som en avlastning och Emanuelsson (2001), Ahlberg (2007), Persson (2007) samt Björck-Åkesson (2010) pekar alla på hur viktigt det är med en specialpedagogisk kompetens nära verksamheten för att på bästa sätt arbeta med barnen. Att det med ökad specialpedagogisk kompetens går att effektivare förebygga att barn hamnar i behov av extra stöd skriver Emanuelsson m.fl (2001) om, och Ahlberg (2007) talar om vikten av specialpedagogisk handledning för personalgruppen. Det förefaller inte osannolikt att ett ökat specialpedagogiskt stöd på ganska kort sikt skulle bli mer ekonomiskt hållbart än ett minskat stöd, trots att specialpedagogen är en resurs som kontinuerligt kostar pengar. Mer forskning behövs kring detta.

Det är tydligt att det skiljer mycket hur man använder den specialpedagogiska resursen på olika förskolor, både vad det gäller tillgång till resursen, vad som förväntas av resursen och hur resursen arbetar i verksamheten. Gemensamt är ändå att man önskar ha specialpedagogen knuten nära till sig så att man får en god kontakt och stor tillgänglighet. De flesta pedagoger ser specialpedagogen som en stor tillgång på flera olika områden, både som handledande, utbildande och i en administrativ roll.

Både Clark, Dyson och Millward (1998) och Ahlberg (2007) kritiserar att man ofta har haft ett så strikt kategoriskt perspektiv inom specialpedagogiken. Björck-Åkesson och Nilholm (2007) ser ju dock en viss ljusning på detta område där de menar att mer integrerade perspektiv kommer ges utrymme och sedermera även ha genomslagskraft i skola och förskola. Utifrån de fokusgrupper jag intervjuat upplever jag att deras framtid till viss del redan är här ute i verksamheterna. Man bör ha i minne att det förflutit sex år sedan boken publicerades och mycket av den specialpedagogiska forskning som jag själv refererar till i min uppsats strävar åt detta håll.

10.2 Metoddiskussion

Mina tre fokusgruppsintervjuer spelades in på en diktafon, eftersom det då blev lättare att koncentrera sig på ämnet och sedan föra över inspelningen till dator. På datorn kunde intervjuerna samlas och spelas upp, för att sedan skrivas ut och transkriberas med hjälp av ett ordbehandlingsprogram. Kvale (1997) framhåller att transkribera är att ändra form från en form till en annan. Utskrifter är en översättning från ett muntligt, till ett skrivet språk. Genom utskriften struktureras intervjusamtalet i en form som lämpar sig för närmare analys, detta är en inledning till en analytisk process.

Efter att transkriberingen var färdig så fortsatte analysarbetet genom att jag använde mig av en hermeneutisk tolkning och analys. Det kändes bra efter mycket funderande fram och tillbaka. Det har varit en spännande utmaning att tolka undersökningen genom gruppintervju. Hermeneutiken är ett verktyg för tolkning och analys av det insamlade empiriska materialet. Eftersom jag själv är förskollärare har det i sig varit en utmaning att inte gå in med en alltför rigid förståelse som Ödman (2007) beskriver. Han pekar på att det kan vara en tillgång men likväl ett hinder. Inför gruppintervjun var det både för- och nackdel att ha en intervjuguide för samtalet. Nackdelen anser jag var, att samtalet inte flöt på så lätt, det kändes ibland inte avslappnat. Kanske var det för lite med tre förskollärare i två utav grupperna, då de ibland var något försiktiga. I gruppen med fyra förskollärare flöt samtalet mer fritt. Ett större antal deltagare i grupperna menar jag hade gett ett mer varierat resultat, beroende på att mina frågor mer kommit i skymundan och deltagarna själva diskuterat mer fritt. Fördelen var att förskollärarna inte så lätt svävade in på andra diskussioner utanför den fördjupande diskussionen. Jag hade inte i förväg sänt ut intervjuguiden, utan förskollärarnas här- och nu- tankar förde diskussionerna framåt i fokusgruppen. Förskollärarna hade heller inte hunnit prata med varandra om frågorna, vilket hade kunnat påverka deras svar.

Att det krävs träning för att bli en duktig forskare är något jag känt under undersökningens gång. Jag upplever att det var bra att ha gjort en pilotstudie, som gav mig träning inför de kommande fokusgruppsamtalen. När pilotstudien var avklarad, började jag reflektera över det faktum att jag som yrkesverksam specialpedagog, kanske kommit att inverka på förskollärarnas svar. Kanske resultatet hade blivit ett annat, om det varit en annan profession som varit moderator. Det kan vara svårt att ge uttryck för specialpedagogens behov i förskolan om den som intervjuar är yrkesverksam som specialpedagog, fast jag presenterade mig som blivande specialpedagog. Jag försökte dock antyda att jag inte hade några förutfattade meningar om vilka svaren skulle bli. Valet av ämne och hur detta presenteras kommer dock alltid att innebära en påverkan, något man inte kan bortse från. Trots att jag försökte förhålla mig objektiv blev jag medveten om att jag skickade ut signaler. Vid medhåll nickade eller hummade jag, och i de fall jag hade en avvikande uppfattning förhöll jag mig tyst. Förhoppningsvis påverkade inte detta samtalen, utan förskollärarna hade möjlighet att uppfatta mitt genuina intresse och engagemang. Kvale (1997) menar att om det finns band mellan forskaren och informanten kan det få forskaren att bortse eller lyfta fakta. Då jag i min pilotstudie var känd för fokusgruppen kunde detta påverkat hur jag agerade. Denna erfarenhet tog jag med mig vid de andra fokusgruppsamtalen.

Genom att använda mig av fokusgrupper och lyssna på deras samtal som metod fick jag möjlighet att träffa förskollärarna personligen. Jag menar att detta gav mig en djupare förståelse, då jag är intresserad av förskollärarnas egna berättelser hur de uppfattar behovet av en specialpedagog i verksamheten. Kanske hade jag nått en högre grad av generalisering om

jag hade använt mig av enkäter, vilket passat bättre om syftet varit att nå ut till många personer samtidigt på ett stort geografiskt område. En fördjupad förståelse behöver dock inte utesluta en generell förståelse även om antalet i fokusgrupper som totalt var tre i föreliggande studie kan anses vara litet för att kunna göra några större generaliseringar kring uppfattningen av det specialpedagogiska behovet i förskolan. Jag kan också tänka mig att en verksamhet som är beredd att ställa upp på den här typen av undersökning kan i vara i genomsnitt mer vana vid att arbeta med en specialpedagog i verksamheten. Man kan förmoda att en verksamhet där man känner till att arbetet med specialpedagogik är undermåligt alternativt inte har ett intresse av specialpedagogiska insatser inte är benägen att låta sina anställda delta i intervjuer av den här typen

Syftet med studien var att undersöka hur förskollärares behov av specialpedagogiskt stöd i förskolan tillgodoses. Ett angreppssätt inspirerat av hermeneutisk tolkning kombinerat med fokusgrupper gav underlaget för att undersöka syftet. Den redovisade empirin skulle kunna ha presenterats utifrån andra synvinklar och ur andra teoretiska perspektiv, eftersom det finns flera tolkningar av verkligheten. Ändå anser jag att den valda forskningsansatsen och teoretiska ramen tillsammans med val av metod är lämplig i föreliggande studie. Dessa har hjälpt mig att på bästa sätt hitta en koppling mellan empiri och teori och medverkat till att få en "röd tråd" i hela processen från arbetets början till slut.

10.3 Återkoppling till underliggande frågeställningar i studiens syfte

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att det skiljer mycket mellan olika grupper när de anser att de är i behov av specialpedagogiskt stöd och således kontaktar en specialpedagog. Tillgången på stöd tycktes här styra i vilken utsträckning man kontaktade specialpedagogen.

Vad gällde förväntningarna på specialpedagogens kompetensområde så var bilden mer enig, man ser specialpedagogen främst i en handledande och utbildande roll, men även i viss mån som en administrativ resurs. Den generella tillgången påverkade inte synen på arbetsuppgifterna, däremot värderade de som hade mer tillgång till specialpedagog hjälpen de fick i större utsträckning.

Det finns ingen gemensam syn på när en specialpedagog bör kallas in som resurs, även här verkar det som den generella tillgången på specialpedagogiskt stöd påverkar åsikten. Ju mer tillgång desto större benägenhet att söka kontakt.

11 Förslag till fortsatt forskning

En annan aspekt är att göra samma undersökning med specialpedagoger som informanter. Låta dem diskutera vilka behov de tror förskollärarna har av specialpedagogiskt stöd och om de får detta behov tillfredsställt. Hade sedan varit intressant att koppla resultatet till min undersökning och se om de olika yrkeskategorierna, de stödsökande och de stödgivande har samma uppfattning.

Det skulle också ha varit intressant att intervjua enhetscheferna för förskolorna i de olika områdena samt förskolecheferna för att lyssna till deras berättelser för att få deras uppfattning om behovet av specialpedagogiskt stöd i förskolan tillgodoses.

En annan intressant studie skulle vara att undersöka samarbetet mellan förskollärare, specialpedagoger och BVC. Hur hjälper vi barnen på bästa sätt tillsammans? Hur går tur ordningen mellan dessa professioner?

Ytterligare en intressant studie vore att betrakta de ekonomiska aspekterna av att ha stor specialpedagogisk kompetens knuten till verksamheten, kan man t ex få en fungerande verksamhet med större barngrupper om kompetensen höjs?

Referenslista

Andersson, I.(1999). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS.

Andersson, I. (2003). *Föräldrars möte med skolan*. Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 15. Stockholm

Andersson, P. & Yderstedt, Å. (2008). *Specialpedagogen en resurs att räkna med. Att utveckla matematiken i förskolan genom lek*. Skolutveckling och ledarskap. Malmö: Malmö högskola

Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, A (2007). Specialpedagogik-ett kunskapsområde i utveckling. I Nilholm, Claes & Björck- Åkesson, Eva (red). *Reflektioner kring specialpedagogik-sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 66-84). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007:Stockholm.

Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. (s. 9-28). Lund: Studentlitteratur.

Ahrenfelt, B. (2001). *Förändring som tillstånd*. 2 uppl. Studentlitteratur AB.

Asmervik, S.(1993). Vad är specialpedagogik? I S. Asmervik, Ogden, T & Rygvold, A-L. (red.). *Barn med behov av särskilt stöd*. S.7-13. Lund: Studentlitteratur.

Asmervik, S.Ogden, T. Rygvold, A-L. (red) 2001. *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur

Asplund Carlsson, M, Pramling Samuelsson, I & Kärrby, G. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola - en kunskapsöversikt*. Skolverket

Barnkonventionen (2008). <http://www.unicef.se/barnkonventionen>

Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm & Björck-Åkesson, E (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 85-99). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm:Vetenskapsrådet

Björck- Åkesson, E. (2010). Specialpedagogik i förskolan. I Sandberg, A (red.) *Med sikte på förskolan - barn i behov av stöd*. (s 33). Lund studentlitteratur.

Bladini, U-B. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledande samtal*. Karlstad: Karlstad University Studies.

- Brodin, J & Lindstrand, P (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Studentlitteratur AB: Lund
- Bryman, A. (2011) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber Ekonomi: Malmö
- Byström, J & Byström, J (2011). *Grundkurs i statistik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Clark, C. Dyson, A. & Millward, A. (1998). Theorising special education: time to move on? I C. Clark, Dyson, A. & Millward, A. (Red.) *Theorising special education*. (s. 156-173). London and New York: Routledge
- Denscombe, Martyn. (2009). *Forsknings-handboken- för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Egelund, N. Haug, P & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Emanuelsson, I. Persson, B. Rosenqvist, J (2001) Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. (s. 9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Farrell, M. (2004) *Inclusion at the Crossroads*. Granada Learning: London
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik I historiskt perspektiv. I Nilholm, C & Björck-Åkesson, E. (red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. S. 17-27. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Folkman, M.L. (1998) *Utagerande och inåtvända barn*. Runa Förlag: Stockholm
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Malmö: Liber AB
- Haug, P. (1998). Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning. Stockholm: Skolverket. (red) Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur
- Heimersson, M. (2009). Elevers särskilda behov – en analys enligt Nancy Fraser. I Ahlberg, A, (red.). *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning*.
- Jarrick, A. (2005) *Behovet att behövas: En tänkebok om människan, kulturen och världshistorien*. SNS Förlag: Malmö
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kärby, G. (1992). *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn*. Stockholm: Socialstyrelsen: Allmänna förlaget.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I Starrin, B & Svensson, P-G (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2007). Vad och vems är kunskapsobjektet? – Reflektioner över hur den specialpedagogiska praktiken kan och bör studeras. I C. Nilholm & Björck-Åkesson, E (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 100-113). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I C. Nilholm & Björck-Åkesson, E (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 52-65). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Persson, B. (2007). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Rakstang, Eck, O & Rognhaug, B (red), (1995). *Specialpedagogik i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & Björck-Åkesson, E (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 36-51). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

SFS 2007:638 Svensk författningssamling förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)

Siljehaug, E. (2010). Historien om barn i behov av särskilt stöd i förskolan. I Helldin, R & Sahlin, B. *Etik i specialpedagogisk verksamhet*. Lund: Studentlitteratur.

Stjerna, M.L & Marttila, A. (1999). *Hur få en innehållsrikt material vid fokusgruppsintervjuer? Socialmedicinsk tidskrift nr 4: Ekerö*.

Skolverket. (2008:318). *10 år efter förskolereformen. Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Fritzes. Hämtad: 2013-10-22 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2096>

Skolverket (2010). *Lpfö 98, Läroplan för förskola 2010*. Stockholm: Fritzes förlag.

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad: 2013-07-10 från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/#K8

Socialstyrelsen (1994). *Barns villkor i förändringstider*. Fritzes förlag: Stockholm. Socialtjänstlagen: SoS, 1991

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

Svedberg, L, (2007). *Gruppsykologi – om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur

Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN*. Svenska Unescorådets skriftserie nr 2/2006. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

Åman, K. (2006). *Ögonblickets pedagogik – Yrkesgrupper I samtal om specialpedagogisk kompetens vid barn- och ungdomshabiliteringen*. Stockholm: Intellecta Docusys.

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Bilagor

Bilaga 1-Till Förskollärare – information kring studien

Mitt namn är Jessica Grahn och är förskollärare. Jag studerar nu sista terminen på Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. Just nu är jag i full gång med att skriva min examensuppsats där det övergripande syftet är att undersöka förskollärarnas syn på behov, användning och relevans av specialpedagogisk kunskap i förskolan samt hur ni förskollärare tar tillvara på den specialpedagogiska kunskapen i nuet.

Specialpedagogens roll diskuteras på olika sätt ute på ”fältet” och för mig känns det viktigt att få ta del av era kunskaper och erfarenheter för att jag i min tur skall göra ett kvalificerat arbete. Specialpedagogen har under det senaste decenniet fått en mer övergripande roll, genom att ge stöd åt barnet men också förebygga genom att arbeta med organisationen, den pedagogiska miljön, pedagogisk handledning samt stöttning i barngrupp. Allt detta för att skapa de bästa förutsättningarna för barnet.

Studien är tänkt att bygga på några gruppintervjuer i olika sociala områden, och frågorna riktar sig till er förskollärare. Syftet med gruppintervjuer i olika områden är att jag kan nå fler förskollärare än om jag bara gjort intervjuer med några få av er, samt att se eventuella skillnader mellan olika områden. För mig känns det viktigt att nå så många som möjligt.

Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer samt dess krav på konfidentialitet för alla inblandade, vilket innebär att varken kommun, förskola eller namn på deltagarna i studien kommer att anges. Det är helt frivilligt att delta i studien samt att ni har rättighet att när som helst avbryta ert deltagande. En högt deltagande är viktig för studiens tillförlitlighet. Därför ber jag er att hjälpa mig att ställa upp med ert arbetslag. Det insamlade materialet från gruppintervjun kommer efter godkänd examination att förstöras.

Önskar ni ytterligare upplysningar om den aktuella studien, får ni gärna höra av er till mig.

Mobil: xxxx

Email: xxx@xxx

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning

Jessica Grahn

Bilaga 2-Intervjuguide förskolans pedagoger

Öppningsfrågor.

Runda i gruppen:

- Skulle ni kunna berätta för mig vilken utbildning ni har samt hur lång er yrkeserfarenhet är?

Introduktionsfrågor.

- Har ni någon form av kompetensutbildning inom det specialpedagogiska området?
- Är kompetensutveckling, inom specialpedagogiska området, något som ni känner att ni skulle ha behov av i er yrkesroll?.

Frågor som ställs i olika ordning beroende på hur samtalet utvecklas.

- Vad är specialpedagogik för er?
- Hur är den specialpedagogiska verksamheten konstruerad för den förskola ni arbetar på?
- Vem har nytta av specialpedagogens arbete i förskolan?
- Anser ni att det finns behov av specialpedagogik i förskolan?
- Tycker ni att behovet av specialpedagogiska insatser har ökat?
- Hur ser ni på specialpedagogens roll i arbetet med barnen, personalen och den pedagogiska verksamheten på förskolan?
- Kan ni beskriva hur ni tycker att samarbetet mellan pedagoger i förskolan och specialpedagogen bör se ut?
- Vad är specialpedagogens viktigaste uppgift på förskolan, enligt er?
- Finns det något som ni skulle vilja utveckla kring det specialpedagogiska arbetet på er förskola?

Avslutning en runda i gruppen efter sammanfattning av samtalet.

- Vill du tillägga något?