



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Hälsofrämjande och förebyggande arbete i förskolan – ett gemensamt an- svar eller enskilt projekt?

Förskolechefers, förskollä-
rars och specialpedago-
gers uppfattningar om häl-
sofrämjande och förebyg-
gande arbete.

Petra Lidholm och Kristina Öman
Program SPP 610



Examensarbete:	15 hp
Kurs:	SPP 610
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT 2015
Handledare:	Marianne Lundgren
Examinator:	Rolf Lander
Kod:	HT15-2910-030-SPP610

Nyckelord: Specialpedagog, hälsofrämjande, förebyggande, förskola, verksamhetsutveckling

Abstract

Syfte

Syftet är att studera förskolechefers, förskollärares och specialpedagogers definition av begreppen hälsofrämjande och förebyggande arbete i förskolan samt deras uppfattningar om hur det förebyggande och hälsofrämjande arbetet bedrivs i förskolan.

- Vilka metoder och strategier finns för att arbeta förebyggande och hälsofrämjande i förskolan?
- Vilka förväntningar finns på specialpedagogens uppdrag utifrån ett hälsofrämjande och förebyggande arbete?
- Vilka skillnader och likheter finns mellan de olika yrkeskategorierna i definitionen av begreppen hälsofrämjande och förebyggande?

Teori

Studiens teoretiska ram utgick från en sociokulturell teori där utgångspunkten var att hälsa, välbefinnande och lärande grundade sig i språk och samspel med andra inom förskolans vardagliga praktik (Säljö 2000).

Metod

En kvalitativ metod med tre fokusgrupper användes och totalt intervjuades fyra förskolechefer, fyra förskollärare samt tre specialpedagoger. Studien har en hermeneutisk forskningsansats där uppfattningar om det hälsofrämjande och förebyggande arbetet i förskolan tolkades utifrån fokusgruppdiskussioner kring de aktuella frågeställningarna.

Resultat

Resultatet visar att fokusgrupperna har många beröringspunkter i definitionen av begreppen hälsofrämjande och förebyggande arbete. Det visar också att fokusgrupperna har olika fokusområden i det hälsofrämjande och förebyggande arbetet utifrån yrkesroll. Förskolecheferna arbetar på ett övergripande plan med inriktning på organisation och verksamhetsfrågor. Förskollärarna fokuserar på pedagogiskt arbete i barngruppen, relationsskapandet med barn och vårdnadshavare och iordningställandet av miljöer för lärande. Specialpedagogerna fungerar

som en tvåvägskommunikatör. Deras arbete sträcker sig från verksamhetsutveckling till handledningssamtal med förskollärare. Verksamhetsbesöken och handledningssamtal uppfattas som det centrala i uppdraget. Tillgång till specialpedagog upplevs som en hälsofrämjande och förebyggande åtgärd i förskolans arbete där tidiga insatser kan vara en av förutsättningarna för att utveckla små barns hälsa.

Förord

Specialpedagogens roll inom förskolan är intressant ur flera aspekter. Denna magisteruppsats kan belysa olika dilemman kring yrkesrollen samt olika yrkesgruppers uppfattningar om hälsofrämjande och förbyggande arbete inom förskolan vilket kan utmynna i en kreativ verksamhetsutveckling. Det är fritt för läsaren att göra sina egna tolkningar.

I arbetet har vi båda varit involverade i alla delar, dock har Kristina haft huvudansvaret för metoddelen samt avsnitten Inkludering, Tidiga insatser samt Sociokulturell teori. Petra har haft ansvar för övriga teoretiska delar. Resultat- och diskussionsdel är ett resultat av många, långa diskussioner oss emellan.

Vi vill framföra ett stort tack till dem som tog sig tid att medverka i pilotstudie och fokusgrupper. Även våra kollegor är värda ett tack för goda råd och ”glada tillrop”. Våra familjer är förtjänta av ett fång rosor för allt tålamod med oss under utbildningen och examensterminen! Framför allt vill vi säga TACK till Marianne Lundgren, vår handledare för stöd, råd och uppmuntran!

1 Innehållsförteckning

Förord	1
1 Innehållsförteckning	1
1 Inledning och bakgrund	3
2 Syfte	4
3 Styrdokument, rapporter och riktlinjer	4
3.1 Vägledning för elevhälsan	4
3.2 Skollagen	6
3.3 Läroplan för förskolan	6
3.4 Allmänna råd för förskolan.....	6
3.5 Elevhälsans retorik och praktik	7
4 Litteraturgenomgång och tidigare forskning	7
4.1 Forskning om hälsa.....	7
4.2 Från skolhälsovård till elevhälsa	8
4.3 Specialpedagogikens framväxt	10
4.4 Den specialpedagogiska yrkesrollen.....	12
4.5 Inkludering.....	16
4.6 Delaktighet och relationer.....	17
4.7 Tidiga insatser.....	19
4.8Handledning och reflektion	20
4.9 Ledarskap.....	22
4.10 Sociokulturell teori	23
5 Metod	26
5.1 Val av metod.....	27
5.2 Den hermeneutiska forskningsansatsen	27
5.3 Fokusgrupper	28
5.4 Urval	28
5.5 Pilotstudie	29
5.6 Genomförande av huvudstudie	30
5.7 Etiska överväganden	30
5.8 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	31
5.9 Databearbetning och analys	32

6	Resultat.....	33
6.1	Definition av begreppet hälsofrämjande arbete	34
6.2	Definition av begreppet förebyggande arbete.....	35
6.3	Hälsofrämjande arbete utifrån yrkesrollerna förskolechef, förskollärare samt specialpedagog.....	35
6.4	Förebyggande arbete utifrån yrkesrollerna förskolechef, förskollärare samt specialpedagog.....	36
6.5	Metoder och strategier för hälsofrämjande och förebyggande arbete	37
6.6	Specialpedagogens delaktighet i det hälsofrämjande och förebyggande arbetet.....	38
6.7	Upplevda hinder för det hälsofrämjande och förebyggande arbetet.....	39
6.8	Utvecklingsområden inom det hälsofrämjande och förebyggande arbetet.....	40
7	Diskussion	41
7.1	Metoddiskussion	41
7.2	Resultatdiskussion	43
7.2.1	Delaktighet, relationer och inkludering.....	44
7.2.2	Handledning, reflektion och verksamhetsutveckling	46
7.2.3	Hinder och utveckling	47
7.2.4	Den specialpedagogiska rollen	47
7.3	Specialpedagogiska implikationer	49
7.4	Fortsatt forskning	49
	Referenslista.....	50
9	Bilagor	54

1 Inledning och bakgrund

”Ett hälsofrämjande förhållningssätt kännetecknas av ambitionen att identifiera, stärka och ta hänsyn till individens egna resurser för att främja och stärka sin hälsa och förebygga och hantera sjukdom.” (Socialstyrelsen (2014b, s.29)

Den 1 juli 2011 började den nya skollagen tillämpas och i samband med den beslutades om en samlad elevhälsa. Det som tidigare kallades skolhälsovård fick då benämningen elevhälso- team och förkortas EHT. Inom förskolan kallas motsvarande funktion för barnhälso- team och förkortas BHT. Både EHT och BHT syftar till att uppmärksamma barn i behov av särskilt stöd och tillsammans hitta lösningar av olika karaktär för att förbättra förutsättningarna för alla barn och elever (Guvå i Skolverket, 2014).

Den samlade elevhälsan innefattar medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. Syftet med den samlade elevhälsan är att öka samverkan och att betona det hälsofrämjande och förebyggande arbetet. Socialstyrelsens *Vägledning för elevhälsan* (2014b) är tänkt att utgöra ett kunskapsstöd för elevhälsan och riktar sig i första hand till de verksamhetsformer där elevhälso- team är en lagstadgad verksamhet enligt skollagen. Förskolan ingår inte i denna verksamhet, men specialpedagogerna i barn och elevhälsan omfattas av vägledningen. Därför har vi valt att ta med denna skrift som en betydande del i vår studie. I vägledningen för elevhälsan beskrivs att det hälsofrämjande och förebyggande arbetet skall ske på tre nivåer, organisation-, grupp- och individnivå. Målet är att belysa och undanröja faktorer som kan utgöra en hälsorisk och hinder för en gynnsam utveckling. Likväl är det viktigt att se vad som är gynnsamt och stärkande för barnens utveckling och genom planering tillföra mer av det som har positiv verkan på individen det vill säga ett salutogent perspektiv. Det innebär att arbeta med att stärka barnens delaktighet och självkänsla. Det förebyggande arbetet handlar om att minska risken för ohälsa och stärka skyddsfaktorer runt barnen. För att kunna göra detta är det viktigt att känna till barnets hela sammanhang (Socialstyrelsen, 2014b).

Föreliggande studie vill spegla olika yrkesgruppers definiering av begreppen *hälsofrämjande* och *förebyggande* arbetet samt vilka strategier som finns i förskolan för att bedriva detta arbete samt hur specialpedagogerna innefattas i arbetet. Vi kommer i studien rikta oss bland annat mot det specialpedagogiska uppdraget i förskolan och referera till litteratur, masteruppsatser samt doktorsavhandlingar som vi finner relevanta för vår studie. När vi skriver om förskolan rent allmänt använder vi begreppet pedagoger då det innefattar olika yrkeskategorier, men när vi refererar till studiens fokusgrupp använder vi begreppet förskollärare.

Vi valde att utföra vår studie i en kommun med cirka 40 000 invånare. Specialpedagogerna är anställda vid Barn- och Elevhälsan och ingår i barnhälso- team, BHT, tillsammans med förskole- lechefer, vilka är ansvariga för de uppdrag specialpedagogen ska vara delaktig i. För närvarande arbetar fyra heltidsanställda specialpedagoger mot cirka trettio förskolor och åtta dagbarnvårdare som även benämns som pedagogisk omsorg. Förskolorna och dagbarnvårdarna är

fördelade utifrån antal avdelningar. Förutom dessa ingår också pedagoger från förskolan samt vid behov specialpedagog med inriktning mot tal, språk och kommunikation i BHT.

Via tre fokusgrupper med olika yrkeskategorier, vill vi undersöka om det finns en samstämmighet eller inte bland gruppernas uppfattningar kring vad begreppen hälsofrämjande - och förebyggande arbete innebär. Vilka metoder och strategier används för att arbeta utifrån dessa begrepp samt specialpedagogens roll i arbetet?

2 Syfte

Att studera förskolechefers, förskollärares och specialpedagogers uppfattning av begreppen hälsofrämjande och förebyggande arbete i förskolan samt deras uppfattningar om hur det förebyggande och hälsofrämjande arbetet bedrivs i förskolan.

- Vilka metoder och strategier finns för att arbeta förebyggande och hälsofrämjande i förskolan?
- Vilka förväntningar finns på specialpedagogens uppdrag utifrån ett hälsofrämjande och förebyggande arbete?
- Vilka skillnader och likheter finns mellan de olika yrkeskategorierna i definitionen av begreppen hälsofrämjande och förebyggande?

3 Styrdokument, rapporter och riktlinjer

Nedan presenteras olika dokument med utgångspunkt i det förebyggande och hälsofrämjande arbete.

3.1 Vägledning för elevhälsan

Vägledning för elevhälsan är tänkt att fungera som ett arbetsunderlag och kunskapsstöd för elevhälsoarbetet enligt Socialstyrelsen (2014b). Denna vägledning ersätter den nu inaktuella ”Socialstyrelsens riktlinjer för skolhälsovård” från 2004. ”Vägledning” ska användas som en del i det hälsofrämjande och förebyggande arbetet och stärka användandet av evidensbaserad praktik inom elevhälsa. Områden som identifierats som viktiga för elevhälsans arbete är

- Psykisk hälsa och ohälsa
- Arbetsmiljö
- Skolfrånvaro
- Levnadsvanor

Socialstyrelsen (2014b) betonar särskilt det förebyggande och hälsofrämjande arbetet, då elevhälsans olika kompetenser kan hjälpa till att utforma utbildningen på ett sätt som främjar elevers hälsa och lärande samt motverkar ohälsa. Socialstyrelsen betonar även betydelsen av ett normkritiskt perspektiv där normer kan vara någonting positivt. Normer å andra sidan ha begränsande, diskriminerande effekter, vilket kan återkopplas till vikten av att kartlägga och synliggöra den kultur som råder inom varje enskild verksamhet. Inom elevhälsan finns följande centrala faktorer som hör samman med det förebyggande och hälsofrämjande arbetet enligt Socialstyrelsen (2014b)

- Skyddsfaktorer- förhållanden eller insatser som ökar en individs motståndskraft eller dämpar effekter av riskfaktorer.
- Riskfaktorer- förhållanden som ökar sannolikheten för en negativ utveckling hos individen eller som permanentar en negativ spiral.

Skyddsfaktorer som identifierats är goda kognitiva och sociala egenskaper samt förmåga till impulskontroll. För barn som växer upp utan socialt nätverk i form av stabil familjesituation och nära släkt är det viktigt att det finns andra vuxna tillgängliga när föräldrars förmåga sviktar. Här har förskolan och skolan en viktig roll.

Socialstyrelsen (2014b) anser att det finns en distinktion mellan begreppen hälsofrämjande och förebyggande arbete.

- Hälsofrämjande arbete beskrivs som åtgärder som görs för att stärka eller bibehålla välbefinnandet både socialt, psykiskt och fysiskt hos individen. Målet är att stärka tilltron till den egna förmågan. Hälsofrämjande arbete kan utföras på flera nivåer och utgår från ett salutogent perspektiv.
- Förebyggande arbete innebär att förhindra uppkomsten av eller påverka förloppen av problem, minska risken för ohälsa. Förebyggande arbete ska minska riskfaktorers inflytande.

Ett hälsofrämjande förhållningssätt kännetecknas av ambitionen att identifiera, stärka och ta hänsyn till individens egna resurser för att främja hälsa, förebygga samt att hantera sjukdom. Förhållningssättet genomsyras av dialog, delaktighet och jämlikhet i mötet med individen menar Socialstyrelsen (2014b).

Elevhälsan är en resurs i det hälsofrämjande arbetet. Elevhälsans uppdrag att arbeta förebyggande och hälsofrämjande förstärker kopplingen mellan lärande och hälsa. Målet är att skapa positiva lärandesituationer för elever samt god hälsa vilket är en förutsättning för att klara skolan. Elevhälsopersonal bör samverka med övrig pedagogisk skolpersonal. Eventuella beslut om specialpedagogiska insatser tas av rektor samt elevhälsan. Värdegrundsarbetet och relationsskapandet är en viktig länk i den hälsofrämjande skolutvecklingen enligt Socialstyrelsen (2014b).

3.2 Skollagen

I och med att den nya skollagen började tillämpas den 1 juli 2011 (SFS 2010:800) innebar det en utökad elevhälsa med flera samlade kompetenser. Varje profession ansvarar för sin del i arbetet att stödja elevens utveckling mot kunskapsmålen. Enligt Skollagens kapitel 3 § 3 (SFS 2010:800) ska barn och elever ges stöd och stimulans så att de utvecklas och lär så långt det är möjligt. Strävan ska finnas att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen, deras utveckling mot kunskapsmålen ska stödjas. Elevhälsan ska främst arbeta hälsofrämjande och förebyggande. Om farhågor finns att en elev inte kommer att nå kunskapsmålen skall en utredning göras för att kartlägga elevens behov av stöd och hur stödet skall utformas.

3.3 Läroplan för förskolan

Enligt läroplan för förskolan, Lpfö 98/10 (Skolverket, 2010), är normer och värden förskolans viktigaste grundpelare. De demokratiska värden som implementeras är de som alla barn skall bära med sig genom livet. Verksamheten skall syfta till att barnens förmåga till empati och omtanke om andra utvecklas. Vårdnadshavare ska kunna lämna sina barn på förskolan, trygga i att de får ta del av olika värden. Den pedagogiska verksamheten ska anpassas efter alla barn oavsett individuella förmågor. Vuxna som arbetar i förskolan skall se varje barns potential samt engagera sig i samspelet såväl med enskilda barn som i barngruppen.

Läroplanen Lpfö 98/10 (Skolverket, 2010) har mål och riktlinjer angående förskolans verksamhet där omvårdnad, omsorg, fostran och lärande bildar en helhet. Hela arbetslaget ska tillsammans samarbeta för att erbjuda en bra miljö för utveckling och lärande. Arbetslaget ska uppmärksamma och hjälpa de barn som i sin utveckling är i behov av stöd. Det systematiska kvalitetsarbetet är viktigt för att syna den egna verksamheten och undanröja faktorer som inte har en gynnande effekt.

3.4 Allmänna råd för förskolan

Enligt Skolverket (2013) sker lärandet i samspel med omgivningen, tillsammans med andra människor samt i den fysiska miljön. Därför är det av stor vikt att skapa miljöer som lockar och utmanar barn. Pedagogers förhållningssätt och kompetens har stor betydelse för kvalitén på verksamheten. Vuxnas förhållningssätt påverkar vilka uppfattningar och normer barnet möter i förskolan. Därför är det av stor vikt att kritiskt granska egna värderingar samt rådande kulturer inom verksamheten. Bedömningen att ett barn är i behov av särskilt stöd måste alltid ställas i relation till omgivning, andra människor samt aktivitet. Barnet får inte ses som ett objekt för specialpedagogiska insatser eller kompensatoriska träning, menar Skolverket (2013).

3.5 Elevhälsans retorik och praktik

Guvå (i Skolverket, 2014) beskriver ett nytt sätt att tänka där lärande och hälsa kopplas samman. De två processerna är beroende av varandra. Namnbytet från elevvård och skolhälsovård 2001 till elevhälsa innebar ett nytt fokus från ett patogent perspektiv till ett salutogent perspektiv.

Vidare framhåller Guvå (i Skolverket, 2014) att hälsofrämjande arbete handlar om proaktiva insatser det vill säga före något händer istället för ett reaktivt arbete, efter något redan hänt. Utifrån ett salutogent perspektiv riktas insatser till elever som av olika anledningar inte når kunskapsmålen. Individen anses dock inte som bärare av problemet utan problemet ställs i relation till omgivning, miljöer och relationer. Specialpedagoger som blev intervjuade i Guvås studie (Skolverket, 2014) framhåller vikten av att hjälpa eleven att lyckas i skolan och ha fokus på det pedagogiska arbetet i stället för att problematisera barnet. Även de skolläkare som deltagit talar om vikten av normalisering av barn istället för problematisering och en anpassning av pedagogiken snarare än en anpassning av barnet.

4 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

4.1 Forskning om hälsa

Medin och Alexandersson (2000) menar att innebörden i begreppet hälsa har utvecklats från att tidigare handlat om avsaknad av sjukdom, till att även se sociala och mentala delar, en helhetssyn på individen. Vidare anser de att hälsa är en resurs som erövrats genom att kontrollera eller bemästra sin livssituation. Begreppen hälsofrämjande och förebyggande används ofta synonymt med varandra och uppkom när medicinska åtgärder vidtogs för att minska spädbarnsdöd inom sjukvården.

Quennerstedt (2007) skriver i en artikel att historiskt sett finns två olika sätt att förhålla sig till hälsa, ett moraliskt normativt, vilket innebär ett förhållningssätt där rådande samhällsnormer påverkar vad som ses som hälsa. Det andra sättet beskriver han som vetenskapligt normativt vilket innebär att vetenskapen, främst medicinvetenskapen, avgör vad som betraktas som hälsa. Numera återfinns begreppet i många olika sammanhang bland annat i styrdokument, men det definieras sällan, vilket kan innebära ett problem om det tas för givet att vi tolkar på liknande sätt. Ofta jämföras begreppet med de åtgärder som kan eller bör vidtas för att individen ska må bra. I begreppet hälsofrämjande har ytterligare en dimension tillkommit nämligen främja, som står för att gynna, hjälpa fram samt understödja. Hälsofrämjande arbete kan ses

som en process där syftet är att möjliggöra för individen att få ökad kontroll över de faktorer som påverkar hälsan.

Medin och Alexandersson (2000) anser att begreppet kan delas i två olika definitioner. Indirekt hälsofrämjande, det vill säga lagar och förordningar eller kommunala beslut som möjliggör ett bra liv, en bra hälsa för individen, till exempel tillgång till friskvårds- och idrottsanläggningar. Direkt hälsofrämjande definierar insatser som har en direkt påverkan på människor så som vaccinering inom sjukvården. Vidare menar Medin och Alexandersson (2000) att ett hälsofrämjande arbete utgår från ett holistiskt synsätt, där hälsan påverkas av sociala, miljömässiga, ekonomiska och politiska faktorer. Ett holistiskt synsätt innebär att se en helhet där ingenting kan beskrivas enskilt utan allt sker i ett sammanhang.

WHO, World Health Organisation (2007), definierar hälsa som ett fullkomligt tillstånd av fysisk, psykiskt och socialt välbefinnande medan begreppet hälsofrämjande är en övergripande term som beskriver de olika handlingar eller det arbete som kan anses som hälsofrämjande.

Rye och Hundevadt (1995) skriver att en viktig skyddsfaktor är en positiv jaguppfattning och en god självkänsla, vilket hör samman med en trygg anknytning till en eller flera närstående personer. Känslan av att vara betydelsefull och viktig för andra är en stark sådan faktor.

Bremberg (2004) menar att hälsa förutsätter tillgång till olika resurser och förmågan att tillgodogöra sig dessa resurser. Många av dessa är fundamentala medan andra är mer komplexa, till exempel att utveckla sociala relationer som är en viktig del hos människan. Det räcker inte med att det finns andra människor nära, förmågan att kunna samspela med dem måste också finnas. Förskolans uppgift är att utveckla barnens kompetenser. Bremberg hänvisar till tidigare forskning, som visar att en skyddande egenskap hos individen är tilltro till den egna förmågan att påverka sin egen situation.

4.2 Från skolhälsovård till elevhälsa

Nedan följer en presentation av hur skolhälsovården och specialpedagogiken utvecklats och förändrats över tid.

Cernerud (2014) skriver att skolhälsovårdens historia sträcker sig relativt lång tillbaka i tiden. År 1628 införde biskop Johannes Rudbeckius schemalagda hälsokontroller, vid denna tid hade dock endast en liten grupp av unga män tillgång till skolan. På 1830- talet började fler och fler läroverkssäten anlita skolläkare. Under senare delen av 1800- talet genomfördes en rad vetenskapliga studier i läroverken. Dessa studier visade på stora brister i skolans miljöer och från år 1892 blev det lag på att samtliga läroverk skulle ha en skolläkare. Intresset för hälsan hos folkskoleelever var vid denna tid svagt. Reformpedagogen och riksdagsmannen Per Adam Siljeström var en av dem som först verkade för förbättringar i skolmiljön även i folkskolorna. Under slutet av 1800- talet började skolläkare anställas även vid vissa folksko-

lor och en systematisk plan för skolläkarens arbete upprättades. Cernerud skriver att i början på 1900- talet ville skolläkarna förändra sitt arbete och istället för att ägna stor del av tiden till hälsoundersökningar av friska barn använda tiden på ett mer effektivt sätt, ett förebyggande arbete. Sveriges första skolsköterska anställdes år 1919 som assistent till skolläkaren (a.a).

Lindgren (2014) skriver att från 1940 - talet gjordes stora förbättringar vad det gäller skolbarnens hälsa bland annat genom olika vaccinationer. Det förde med sig att andra områden fick större uppmärksamhet, socialt betingade problem uppmärksammades och fick allt större genomslag. Historiskt visar det sig att den allmänt förbättrade hälsan hos barn och unga sammanföll med inrättandet av den allmänna folkskolan

Cernerud (2014) påtalar att vid 1974 års skolhälsovårdutredning utkristalliserades två spår som var svåra att ena. Dessa två spår finns beskrivna som barnklinikens förlängda arm och elevernas företagshälsovård. Företrädarna för det första spåret ville skapa en vältäckande hälsoövervakning av barn och ungdomar, ända från förlossningen vidare till BVC och ungdomshälsovård. Det andra spåret tog sin utgångspunkt i skolan och skolans arbetsmiljö. Det ansågs vara svårt för någon som inte befann sig i skolan att förstå skolmiljöns inverkan på elevernas hälsa. Cernerud anser att skollagen (2010) förstärker det andra spåret och visar en tydligare hälsoprofil med riktlinjer där fokus bör ligga på det hälsofrämjande och förebyggande arbetet. Skolplikten i Sverige gör skolan till en attraktiv arena för att arbeta med hälsofrämjande och förebyggande insatser. Det medför att det ställs stora krav på en välplanerad hälsovård för att möta mångfalden av elever både åldersmässigt och socialt. När fokus i viss mån flyttats från medicinsk problematik till mer psykologiska och sociala svårigheter kan skolhälsovården fungera som en brygga mellan sjukvård och skola för att tillgodose elevers behov (Cernerud, 2014).

Lindgren (2014) skriver att det finns goda skäl både ur ett moraliskt och ekonomiskt perspektiv att värna om barns hälsa. Vidare betonas att de insatser och resurser som sätts in i tidig ålder ger större effekt än om de satsas senare i livet. Den förändrade synen och definitionen av hälsa till att mer se på helheten för individen, förmågan att hantera sin situation, relationer och socialt samspel innebär att hälsofrämjande och förebyggande insatser har fått större utrymme.

Granlund (2014) menar att psykisk hälsa inkluderar en känsla av att ha en trygg identitet, att vara en värdefull person med goda sociala relationer och förmåga att lära och ta tillvara på möjligheter, han betonar dock att det är viktigt att tänka på att vad som betraktas som bra och välfungerande i hög grad bestäms av skolans och förskolans mål och inte minst kultur. Avvikelse konstrueras först i individens möte med omgivningen där andra aktörer definierar vad som är problematiskt (Lutz, 2014). Elevhälsan förväntas skapa en samsyn på barns lärande och utveckling anser Granlund (2014) och utifrån ett hälsofrämjande och förebyggande perspektiv skapa en trygg lärmiljö, detta gäller samtliga barn oavsett förutsättningar och förmågor. I skolan och förskolan får EHT och BHT en viktig kartläggande funktion för att utröna vilken typ av tidig insats som behövs. Lundin (2014) menar att elevhälsan skall arbeta för att identifiera och undanröja hinder för elevers utveckling och lärande. Ett framgångsrikt arbete

som skapar bra förutsättningar för lärande gynnar alla elever, inklusive de som bedöms vara i behov av särskilt stöd.

Skollagen (SFS 2010:800) betonar att barnens bästa ska vara utgångspunkten i verksamheten. Hälsa och lärande ses som två faktorer som påverkar varandra. Den nya utvidgade elevhälsan där fler kompetenser ingår innebär en större möjlighet att möta olika behov.

4.3 Specialpedagogikens framväxt

Lansheim (2010) hänvisar till den första folkskolestadgan från år 1842 där det fastslogs att varje socken i Sverige skulle ha minst en fast skola med undervisning i läsning, skrivning och räkning. Kristendom och kyrkosång var de två övriga ämnena. Skolan var till för alla barn men för de som ansågs vara svagbegåvade eller långsamma fanns möjlighet att läsa en förkortad kurs. Detta följdes sedan av olika segregeringar till exempel kvarsittning och hjälpklasser (Skolverket, 2005).

Nilholm (2007) uppfattar specialpedagogik som ett tvärvetenskapligt forskningsområde som hämtat delar ur flera olika forskningsfält, men som har sitt ursprung i det medicinska och kompensatoriska perspektivet, där egenskaper och förmågor identifieras som problematiska hos individen.

Syftet med att identifiera problemet hos individen var att rätt åtgärder skulle kunna sättas in (Nilholm, 2007). Specialpedagogikens främsta uppgift blev då att kompensera individen för dennes problem. Den gemensamma ideologin under 1930- talet var att elevens svaga sidor skulle uppmärksammas och sedan tränas bort, detta definierar Nilholm som ett kompensatoriskt perspektiv. Som en följd av synen på individen som bärare av problemet och bristen på förståelse för omgivningens påverkan växte kritiken (a.a).

Rosenqvist, (2007), Lutz, (2013), Clark, Dyson och Millward (1998) hänvisar till Foucault, som menar att varje tidsepok skapar sina avvikare och att teorier uppstår i sin egen tid och speglar de värderingar som är rådande i samhället. En normativ normalitet avgörs av de värderingar som råder i ett samhälle vid en viss tidpunkt. Inom det medicinska perspektivet ansågs individen som ensam bärare av problemet. Ahlberg (2007a) skriver att under 1950- och 1960- talet flyttades fokus från elevers egenskaper till färdigheter med hjälp av olika tester och diagnoser.

Ahlberg (2007a) refererar till Lgr 69 och menar att det framhölls en intention om en integrerande skola och svårigheten relaterades inte längre enbart till individen. Där framhölls att elevfrågor var hela skolans angelägenhet och den metod som skulle användas för att kartlägga var eleviakttagelser kopplade till olika situationer. Fokus skulle ligga på förebyggande arbete. Denna insikt har vuxit sig starkare i efterföljande läroplaner och ett mer inkluderande per-

spektiv har fått fäste vilket har inneburit en större förståelse för hur individen påverkas av miljön och sammanhanget den befinner sig i. Ahlberg (2007a) hänvisar till *Lärarytbildningskommitténs betänkande* från 1990 där det framförs att skolan och arbetslagen behöver specialpedagogiskt stöd för att kunna möta mångfalden av olikheter hos barn och för att utveckla verksamheten. I SIA- utredningen från 1974 påtalade utredarna enligt Ahlberg inte bara skolsvårigheter utan också social- och skolrelaterade svårigheter, detta innebar en förskjutning från individ till organisatoriskt perspektiv. Alberg menar att många av tankarna från SIA-utredningen har påverkat den fortsatta utvecklingen av specialpedagogiken. Begreppet skolsvårigheter innehöll en antydning om att elevens problem uppstod i mötet med skolan och därför skulle det specialpedagogiska arbetet främst ske inom klassen (Skolverket, 2005).

Enligt Ahlberg (2007a) betonades i Lgr 80 denna utveckling ytterligare då det i SIA-utredningen från 1974 konstaterades att specialundervisning i den form den bedrivits blivit ett sidospår med uteblivande effekter och nu skulle avvecklas. Det specialpedagogiska stödet skulle främst ges inom ordinarie verksamhet. Det uttalades också att för att skolans insatser för elever med svårigheter skulle vara effektiva behövde skolan använda specialpedagogiska metoder. Skolverket (2005) skriver att möjligheter till lärandeutveckling skulle identifieras istället för brister hos individen.

Ahlberg (2007a) menar att specialpedagogiken skall bidra till att möta olikheter hos alla elever, inte att det rör sig om en speciell pedagogik för särskilda elever. Även Gerrbo (2012) skriver att specialpedagogiken och särskilda insatser i undervisningen skall tjäna som verktyg i arbetet att skapa en verksamhet för alla olikheter. Ahlberg refererar till *Lärarytbildningskommitténs betänkande* från 1999 att skolan som helhet behöver specialpedagogiskt stöd i arbetslagens utvecklingsarbete.

Fischbein (2007) skriver att specialpedagogiken bör bli ett sätt att skapa möjligheter med utgångspunkt i samspel mellan individens förutsättningar och samhällets förväntningar. Dilemmaperspektivet, som Nilholm (2007) beskriver, är när ett problem uppstår där det inte finns en självklar och logisk lösning, något som specialpedagogen kan ställas inför i sin yrkesutövning. Lansheim (2010) menar att en specialpedagogisk utmaning är att utveckla lärandemiljön, så att den har möjlighet att möta alla barn med respekt för olikhet inom den normala variationen utan hjälp av experter.

Ahlberg (2007a) menar att i de samlade styrdokumenterna kan utläsas att det har skett en förskjutning från avskiljning och särlösning till integrering som sedermera ersatts av inkludering. Rådande styrdokument har en stark betoning på inkludering. I Skollagen (2010) framhålls att en central del i elevhälsoarbetet är det hälsofrämjande och förebyggande arbetet och en betydande faktor i det arbetet är att utgå från det som Antonovsky (2005) beskriver som det salutogena perspektivet, det vill säga från det starka och friska, från välfungerande sidor hos individen istället för att fokusera på bristerna. Att främja hälsa genom att undvika påfrestningar är inte tillräckligt, man måste lära sig hantera sitt liv i med och motgång och göra det bästa av tillvaron. Från riskperspektiv till friskperspektiv, från patogent till salutogent perspektiv. Ett hälsofrämjande synsätt innebär fokus på de verktyg individen har för att hantera

olika situationer. Jakobsson och Lundgren (2013) skriver att det på individnivå handlar om tillit till den egna förmågan att förstå och hantera oväntade situationer i tillvaron. På samhällsnivå krävs att förutsättningar skapas för ett meningsfullt och aktivt deltagande i olika aktiviteter.

Antonovsky (2005) utvecklade uttrycket ”The sense of coherence”, på svenska ”Känslan av sammanhang”, förkortat KASAM. Detta är ett centralt begrepp inom det salutogena perspektivet och delas in i tre betydande aspekter.

- *Begriplighet* står för struktur och möjlighet att förklara och förstå händelser i livet
- *Hanterbarhet* innebär de upplevda resurser som hjälper individen att hantera motgångar. Resurserna ger i sin tur större motståndskraft mot stress.
- *Meningsfullhet* är kopplat till motivation och känslan av att de utmaningar man ställs inför är värda att engagera sig i och investera energi i.

Alla tre delarna hör samman, men Antonovsky menade att meningsfullhet är den viktigaste då den innebär att en människa som upplever att livet är meningsfullt har bättre förutsättningar att kämpa i tuffa situationer. Viljan att förstå och förklara det som sker och inte ta rollen som ett hjälplöst offer för omständigheterna har stor betydelse.

Hallberg (2014) gör liknelsen att hälsofrämjande arbete är som ”gödslet i trädgårdslandet” medan förebyggande arbetet kan liknas vid ”rensning i trädgårdslandet”. Båda lika viktiga för en gynnsam utveckling.

4.4 Den specialpedagogiska yrkesrollen

Skolverket (2005) skriver att år 1962 infördes en statlig speciallärarutbildning för de som ansvarade för undervisningen i olika specialklasser. Riktlinjerna för lärarna i hjälpklasserna var liknande dem för lärarna i ordinarie klasser, men med en starkare betoning på pedagogik. I samband med att speciallärarutbildningen startade infördes ämnet specialpedagogik som en delkurs i utbildningen. Det medicinska perspektivet dominerade och speciallärarens arbetsuppgifter var att utarbeta undervisning och träningsprogram för eleven. Specialläraren var ansvarig för det specialpedagogiska arbetet.

Siljehag (2007) framhäver att examensförordningen för specialpedagogutbildningen från 1990 i viss mån ändrade inriktning från att vara inriktat mot specialundervisning till att öka kompetensen att handleda och medverka i skolutvecklingsfrågor. Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm (2015) påtalar att det är staten som har beslutat om speciallärar- och specialpedagog-kategorierna, det är inte ett av skolan efterfrågat behov som styrt och att specialpedagogens definierade arbetsområde att arbeta med elever i behov av särskilt stöd är en politisk konstruktion som speglar en samhällsvilja. Lansheim (2010) menar att, trots specialpedagogutbildningen och styrdokumentens intentioner att arbeta mer förebyggande, får dessa arbetsuppgifter inte störst utrymme i yrkesutövandet och fortfarande förväntas specialpedagogen arbeta med specialundervisning. Siljehag (2007) uttrycker att ledningens och lärarnas

makt styr över hur specialpedagogiska frågor definieras. Specialpedagogen tvingas ofta kompromissa mellan lärarnas förväntningar och utvecklingsuppdrag. Vidare beskriver författaren att den stora skillnaden med den förändrade utbildningen blev att specialpedagogernas målgrupp blev lärarna till skillnad mot speciallärarna vars fokus riktas mot eleverna.

Göransson et al. (2015) har i sin studie kategoriserat specialpedagogens och speciallärarens arbete i 3 olika grupper

- Rådgivande och samverkande
- Undervisande mångsysslare
- Undervisande

De specialpedagoger som verkar inom förskolan återfinns främst i den första gruppen. Detta styrker Siljehag (2007) som också skriver att specialpedagoger med förskollärbakgrund är de som främst arbetar med förebyggande arbete. Lansheims (2010) undersökning bekräftar detta och visar att specialpedagoger med lärar- eller fritidspedagogbakgrund arbetar mer som speciallärare och undervisar än de med förskollärbakgrund. Lansheim skriver också att specialpedagogen kan hamna i dilemmat att balansera mellan egna uppfattningar och övrig personals förväntningar och krav.

Göransson et al. (2015) anser att yrkesrollen i vardagens arbete är lokalt kontextbundet. Specialpedagogen används på många olika sätt i verksamheten. Vidare skriver de att specialpedagoger inom förskolan främst arbetar med konsultation och kvalificerade samtal med arbetslagen. I sin avhandling refererar Siljehag (2007), till Sahlin från 2004 och Bladini från 2004 som menar att specialpedagogens mandat i handledaruppdraget hör samman med förankringen hos ledningen för verksamheten. Ett viktigt redskap för utveckling är det reflekterande samtalet och avsaknad av detta medför en risk för alltför ensidiga arbetsmetoder.

Lundin (2014) menar att specialpedagogens uppdrag i elevhälsoteamet är inriktad på en handledande roll för både personal och skolledning. Fokus ligger på att stimulera skolans pedagogiska utveckling med goda lärmiljöer och att hitta alternativa verktyg som gagnar elevernas inlärning. I sin undersökning konstaterar Mohss (2013) att kommunernas utformning av Barnhälsoteam, BHT- arbetet, ser olika ut.

Lansheim (2010) skriver att specialpedagogens uppgift i skolan har varit och är kanske fortfarande att dels ge stöd och hjälp till eleven och dels att homogenisera elevunderlaget. Även Palla (2011) skriver om personalens svåra uppdrag att formulera och manövrera uppdraget ”en skola för alla” där olikheter anses berikande och alla har rätt till den stöttning de behöver och samtidigt styra mot specifika värden och kunskaper. Lutz (2013) framhåller att det kan vara svårt att identifiera en speciell pedagogik som kännetecknar specialpedagogens arbete, men de ramar och syftet som finns för arbetet skapar ett annat pedagogiskt sammanhang än det traditionella lärar- elevsammanhanget.

Examensordningen (SFS, 2007:638) för specialpedagoger beskriver att den studerande efter examen skall ha kompetens inom en rad olika verksamheter med skiftande perspektiv inom till exempel förskola, skola, vuxenutbildning eller habilitering. Göransson et al. (2015) menar

att de kunskaper som specialpedagoger och speciallärare förväntas bära utifrån examensförordningen representerar ett mer relationellt perspektiv i synen på arbetet med skolproblem än den mer traditionellt kompensatoriska synen.

Texten i skollagen (SFS 2010:800) där specialpedagoger inte preciseras som yrkesgrupp utan nämns som en kompetens understryker svårigheten att hävda yrkesrollens betydelse och inriktning, menar Göransson et al. (2015). Detta kan medföra att det blir svårare för specialpedagoger att göra anspråk på att vara en betydande del i arbetet med skolutvecklingsfrågor.

Lansheim (2010) skriver att specialpedagogen skall vara ett stöd för skolledning och övrig personal, detta kan bli ett dilemma då det stödet övrig personal efterfrågar kan tendera att göra specialpedagogen till en "hjälpgumma", vilket i sig kanske inte behöver vara något negativt, men kan bli slöseri med kompetens och dessutom ofta riktar sig till att arbeta individuellt med elever som plockas ut från gruppen. Mycket av specialpedagogens tid verkar annars läggas på att utföra tester och screening, Lansheim menar dessutom att tester kan bli ett slags "hjälpjag" för specialpedagogen då det är något konkret som kan visas upp i en annars rätt så diffus yrkesroll. Palla (2010) påtalar att bedömningar kan få betydelse för barnets process i identitetsskapandet, huruvida hen lyckas svara upp mot förväntningar på kunskap och socialt beteende som ställs både uttalade och outtalade. Beroende på vilka åtgärder som beslutas om utifrån resultatet på dessa tester kan arbetet bedrivas på olika nivåer och ur olika perspektiv (Lansheim, 2010).

En av de viktigaste uppgifterna för specialpedagogen är att uppmärksamma och tydliggöra rådande normer i verksamheten då behövs det någon, gärna utifrån, med ett normkritiskt förhållningssätt. Specialpedagogerna i Mohss (2013) undersökning menar att när en närmare granskning av strukturer kring ett barn görs, visar de sig ofta var orsaken till att problemet verkligen finns. Det blir ett sätt att medvetandegöra pedagogerna på förändringar som behövs i verksamheten. Sättet pedagoger talar om barn och deras föräldrar påverkar bemötandet av dem. Lansheim (2010) beskriver att elever i svårigheter kan både bli och vara symptombärare för den rådande kultur som finns på skolan. Specialpedagoger utmanar och söker nya perspektiv av pedagogers tolkningar av barnen genom att handleda och medverka i utvecklingsarbetet (Siljehag, 2007).

Förskolan är det första steget i det sammanhängande systemet av utbildning (Björck- Åkesson 2014). Det är en verksamhetsform, som inte är obligatorisk, men som de flesta barn tar del av. Förskolan skall vara likvärdig enligt nationella mål och samtidigt anpassas efter de behov som råder. Skollagen (SFS 2010:800) säger att barn som är i behov av särskilt stöd skall få det och att stödet skall ges inom gruppen. Samtidigt menar Sandberg och Norling (2014) att det är personalens förmåga att hantera vissa barn har varit grunden för identifieringen av vilka som anses vara i behov av särskilt stöd. För att ge barnet förutsättningar för lärande och utmaningar är det centralt att skapa sig en bild av barnets individuella förmågor, anser Lutz (2013). Göransson et al. (2015) skriver att de specialpedagoger som arbetar inom förskolan eller centralt i kommunen verkar haft större framgång i att definiera arbetsområdet i förhållande till ett relationellt perspektiv.

Det är pedagogerna som identifierar vilka barn som anses vara i behov av särskilt stöd och Mohss (2013) menar att det beror på pedagogernas föreställningar om vad som är normalt och acceptabelt, men problemen måste också ses i förhållande till det sammanhang de uppstår i. Förskolans miljö och pedagogers förhållningssätt är andra påverkans faktorer. Lutz (2013) menar att arbetslag med en positiv syn på arbetet inom arbetslaget bedömer i regel att färre barn är i behov av särskilt stöd, där finns också en välvilligare inställning till samverkan och samarbete med externa parter. Arbetslag med en negativ inställning kring trivsel, samverkan och externa aktörer har i regel uppfattningen att fler barn är i behov av stöd. Här får specialpedagogen en viktig handledande roll och en betydande uppgift i att kartlägga miljöer och förhållningssätt hos pedagoger. Det finns dock en risk att uppfattas som en motståndare till arbetslaget om man försöker lyfta tillbaka ansvaret till arbetslaget. Genom att samtala och reflektera tillsammans med pedagogerna försöker specialpedagogen hitta strategier och metoder för att arbeta vidare med de problem som uppmärksammats (Mohss, 2013).

Specialpedagogens arbete är ingen ”quick fix”, det tar tid att bygga relationer och vinna mandat hos både barn, pedagoger och föräldrar. Mohss (2013) påtalar i sin undersökning att specialpedagogerna menar att en förutsättning för att överhuvudtaget få uppdrag är att ha en relation till pedagogerna. Specialpedagogerna menar att verksamhetsbesöken lägger grunden till samarbetet.

Sandberg och Nordling (2014) anser att specialpedagogen kan vara en av resurserna när det gäller att hjälpa till att strukturera och prioritera vid kartläggning och genomförande av åtgärder. För att åtgärder skall få önskad effekt är det viktigt att insatserna sätts in i barnets vardagsmiljö där grunden till lärande läggs. Det är de pedagoger som finns i verksamheten som tillsammans med föräldrarna är experter på barnet så därför krävs en dialog och ett samarbete mellan alla berörda.

Specialpedagogik handlar om att skapa optimala förutsättningar för lärande där planering av miljön kan vara en viktig del i det specialpedagogiska arbetet. Enligt Sandberg och Nordling (2014) kan detta arbete genomföras i två delar:

- Fysisk miljö - vilket material finns tillgängligt, hur lokaler är utformade, är belysningen bra, finns det tillgång till eventuella hjälpmedel, hur pedagogerna arbetar med ljudnivån.
- Social miljö - vilket bemötande får och har barnen i de olika relationerna, hur ser samspelen ut mellan barnen och mellan barn och pedagog och mellan pedagogerna, vilken struktur finns under dagen.

Genom att kartlägga miljö och barnets styrkor och svagheter ökar förutsättningen för ”rätt” åtgärder.

I specialpedagogens yrkesroll ingår enligt Göransson et al. (2015) att föra kvalificerade samtal med arbetslag, samverka med skolledning och samverka med externa parter så som vårdnadshavare, Barn och Ungdomspsykiatri, Barnavårdscentraler och Specialpedagogiska myndigheten. Under senare år har socialstyrelsen gjort bedömningen att även barn till föräldrar med missbruk, psykisk funktionsnedsättning eller allvarlig sjukdom också ska räknas som

barn i behov av särskilt stöd (Socialstyrelsen, 2014a). Detta kan tolkas som en förstärkning av förskjutningen från ett individorienterat synsätt till ett mer systemorienterat synsätt på så sätt att det tas med i förståelsen för barns behov och olikheter att omgivning och hemmiljö har stor påverkan på barnet.

4.5 Inkludering

Björck-Åkesson (2014) anser att förskolans specialpedagogik innebär att begreppen utveckling, samspel och lärande betonas, till skillnad mot begreppet undervisning som används inom skolan. Inkluderande pedagogik representerar specialpedagogik utifrån betydelsen ”innefattande”, exempelvis social och fysisk delaktighet i lärandesituationer. Även inom förskolan tillämpas samma betydelse av inkludering. Socialstyrelsen (2015) menar att FN-organet Världshälsoorganisationen, WHO, använder delaktighet som ett grundläggande begrepp i betydelsen ”att delta, att ingå, eller att vara involverad i sin livssituation” (s. 18). Barnet ska även vara accepterat samt ha tillgång till välbehövliga resurser. Den delaktighet WHO beskriver betyder att det lilla barnet tillåts ha ett engagemang, vara aktiv och själv tidigt få bestämma över sin vardag på ett sätt som kan förväntas utifrån barnets ålder. Då det handlar om särskilt stöd kan många barn vara i behov av stöd på en förskola enligt pedagogerna, men de identifieras inte rent formellt. Små barn i Sverige går oftast på en förskola nära hemmet, tillsammans med de andra barnen från närområdet.

Ahlberg (2007b) anser att i det traditionella perspektivet har man fokus på eleven. Eventuella diagnoser är medfödda eller bundna till barnet, de ställs av specialister, exempelvis läkare eller psykolog. De bedömer funktionshindret och barnets utvecklingsmöjligheter, vilket kan leda till att barnet får delta i enlighet med en utarbetad handlingsplan. Det inkluderande perspektivet fokuserar tvärtom på förskoleavdelningen eller klassrummet. Här studeras faktorer som påverkar olika lärandesituationer. Specialpedagogiken tolkas här i en bred bemärkelse, eftersom den även omfattar perspektiv på organisation samt didaktik.

Vernersson (2007) menar att pedagogers attityd till barn i behov av stöd är grundläggande i det inkluderande perspektivet, om barnet verkligen inkluderas eller exkluderas. Det som påverkar attityderna beror på resurser som finns i form av exempelvis tid som en tillgång för barn och elever i behov av stöd, men även på pedagogers tillgång till stimulerande undervisningsmaterial som utvecklar barnet. Ytterligare faktorer för inkludering är betydelsen av pedagogens didaktiska förmågor och kunskaper om undervisningsmetoder. Kompetensutveckling för pedagoger kan vara en förutsättning för barnets inkludering då deras barnsyn har betydelse för inkluderingen.

Nilholm och Göransson (2013) anser att de nyanser som kan urskiljas som inkluderande inom skolverksamhet har mer med helheter inom en verksamhet att göra än med enskilda barns situation. De demokratiska processerna inom skolan på organisations- och gruppnivå har betydelse för inkluderingen, men åsikten delas inte av alla som förespråkar inkludering. En

större klarhet från dem som forskar eller planerar en utbildningsverksamhet behövs kring vilka demokratiska värden som råder inom verksamheten. Tydligheten är en förutsättning för inkluderingen menar Nilholm och Göransson som anger följande kriterier för inkluderade skolor: Skillnad mellan dubbla system bör avlägsnas eller minskas. Man bör även se våra olikheter som något positivt för lärandet. Jämlikhetsarbetet genomsyrar verksamheten. Barnens situation i en inkluderande verksamhet utgår från social delaktighet om barnen själva vill det. De bör även vara delaktiga kring och i sitt lärande, ett lärande i samspel med andra. Här har samarbete och problemlösning i samarbete med kamrater en viktig plats, då demokratiska processer står i centrum. Alla i barngruppen ska ha en känsla av delaktighet socialt samt pedagogiskt. Rätten att utvecklas efter förmåga samt egna möjligheter innebär en pedagogisk delaktighet, som också förutsätter delaktighet i lärandegemenskapen (Nilholm och Göransson, 2013).

Ahlberg, (2007a) påtalar att då barnets undervisningsmiljö anpassas ökar dess förutsättningar att på lång sikt utvecklas enligt läroplanens uppsatta mål. Konsekvenser av detta synsätt blir, att specialpedagogik borde handla mera om fördjupningar och analyser av interaktionen mellan individ och miljö, inom samtliga nivåer på individ- grupp- organisations- och samhällsnivå. Ahlberg (2013) refererar till Clark, Dyson och Millward, från 1998, som saknar forskning mer fokuserad på elevers delaktighet, jämställdhet och inkludering som en utveckling och teoribildning. Ahlberg menar att forskningen i framtiden bör vara förlagd till lokala enheter där den genomförs som en del av skolutvecklingen (s. 92).

Helldin (2007) påtalar att begreppet inkludering även har politisk karaktär, de sociala frågorna kommer i framtiden att få än större dignitet. Helldin ser även kontraster i begreppen ”klass” och ”kultur”. Han menar att vi utgår från två olika kontexter; där vi skiljer på samhället och skolan. Inom dessa kontexter skapas olika förutsättningar för barns inkludering då pedagoger planerar och undervisar genom olika metoder vilka kan innebära exkludering för vissa elever. Helldin menar vidare att analysen av detta ger en förklaring till de skillnader vi har inom förskola och skola, något som många inte känner till. Även de kulturella och sociala skikten i samhället bör analyseras utifrån inkludering, som i denna betraktelse får en politisk prägel.

Björck-Åkesson (2014) anser att det finns väldigt få förskolor i Sverige för barn i behov av särskilt stöd, men i vissa fall vistas flera barn i behov av särskilt stöd på samma förskoleavdelning. Inom svensk förskola är fysisk integration, det vill säga tillgänglighet, inget som utgör något problem, det fungerar naturligt. Begrepp som delaktighet hör ihop med inkludering och har intressanta sociala aspekter med tanke på att barn faktiskt kan tillbringa tid på förskola utan att barnet är delaktigt i verksamheten.

4.6 Delaktighet och relationer

I Lpfö 98/10 Skolverket (2010) står skrivet att pedagogernas förmåga att samspela och förstå barnen är avgörande för kvalitén på barnens vistelse i förskolan. Johansson (2005) menar att en viktig strategi för att öka barnens lärande är att göra dem delaktiga i planeringen av verk-

samheten. Genom att lyssna, fråga och ta tillvara barnens tankar och idéer visar pedagogerna att de har tilltro till barnens kompetenser. Delaktigheten och självständigheten uppmuntras. Det pedagogiska ledarskapet innebär inte att ha svar på allt utan att skapa utrymme för delaktighet (Lansheim, 2010).

Enligt Säljö (2000) är kommunikation och språkanvändningen en central länk mellan barnet och omgivningen ur ett sociokulturellt perspektiv. Det är genom kommunikation barnet blir delaktig i kunskaper och färdigheter. Vidare skriver han att i förskolan är pedagogiken synlig och uttalad och barnet lär genom att delta i aktiviteter. Gerrbo (2012) anser att i skolan är lärarens arbets- och förhållningssätt avgörande faktorer för elevens delaktighet och lärande. Lilja (2013) hänvisar till Bollnow från 1989 som menar att förtroendet i undervisningssammanhang innebär att läraren måste tro på elevens förmåga att utvecklas i sitt lärande. Förtroendet är en förutsättning då ett barn formas utifrån den bild den vuxne har av barnet både positivt och negativt. Strandberg (2006) menar att utifrån Vygotskijs utgångspunkter för att stödja en önskad utveckling måste en miljö som ger rätt förutsättningar skapas, det vill sägas i det här fallet en miljö som genomsyras av en tilltro till att barnet kan fatta beslut, vill påverka och delta i olika sammanhang. Delaktighet föregår vetande, skriver Strandberg, det vill säga, initialt ”lånar” barnet kunskap av andra tills det har blivit en befäst kunskap hos individen. Vi vill här återge citatet av Griffin och Cole från 1984 refererad samt översatt i Partanen (2012).

Den proximala utvecklingszonen är en dialog mellan barnet och dess framtid, inte en dialog mellan barnet och en vuxens förflutna.

Pedagogerna är ansvariga för att bygga en förtroende- och tillitsfull relation mellan förskolan, barnet och dennes familj (Skolverket, 2011). Relationer har stor betydelse för kunskapsinhämtandet även i skolan och Gerrbo (2012) menar att avgörande för att skapa en bra lärmiljö är lärarens förmåga att bygga relationer till eleverna. Detta gäller framförallt för de elever som annars riskerar att misslyckas i skolan. Om läraren inte lyckas, eller inte hinner på grund av sin arbetssituation, är det av stor vikt att någon annan vuxen, till exempel specialpedagogen, får möjlighet till detta. Lilja (2013) påtalar att sociala relationer i skolan påverkar elevernas prestationer. Läraren behöver bygga en relation till gruppen för att kunna läsa av stämningar och vara lyhörd för dessa i planeringen av arbetet för att väcka, hålla kvar eller öka motivationen i gruppen. Säljö (2000) menar att såväl den kommunikativa som den sociala utvecklingen sker växelvis mellan biologiska förutsättningar och behovet av interaktion med andra människor, att samspela med andra runt omkring är individens eget aktiva val. Lilja (2013) refererar till Wedins undersökning från 2007 kring relationens betydelse, som visar att lärarens förmåga att bygga relationer till eleverna är en förutsättning för att undervisningen skall fungera. En sund relation kännetecknas av uppmärksamhet, kommunikation, medkänsla och omsorg för varandra. Den tidigare självklara auktoritet, som läraren hade, har i dagens samhälle minskat och läraren behöver själv skapa legitimitet och trovärdighet genom att bygga relationer med andra. Det räcker dock inte att läraren försöker, eleven måste också vara delaktig och medskapande i relationsbyggandet för att relationen ska bli förtroendefull.

4.7 Tidiga insatser

Björck-Åkesson (2007b) relaterar till forskning om tidiga insatser och menar att begreppet ”tidig intervention” omfattar ett tvärvetenskapligt forskningsfält, Early Childhood Intervention, ECI. Här ingår specialpedagogik i förskolan. ECI innefattar specialpedagogik för barn i behov av stöd och barn i utvecklingssvårigheter, från de tidiga åldrarna fram till skolstart. ECI har en mycket tydlig fler- och tvärvetenskaplig karaktär, till skillnad mot begreppet specialpedagogik. Denna forskning tangerar specialpedagogik, den är en disciplin både i Europa, Nordamerika samt i Australien. Forskningen innefattar en välutvecklad samt abstrakt grund vilken redogör för innehållet i detta kunskapsfält, från makro till mikronivå med varierande dimensioner, vilka är tydligt beskrivna (Björck-Åkesson, 2007b).

Björck-Åkesson (2007b) menar att första generationens forskning inom ECI fokuserade på barnet och även olika material för att kartlägga barnets förmågor samt intervention av varierad karaktär. Olika åtgärder hade blicken riktad mot barnets brister eller funktionsnedsättning. Detta område är i dagsläget på väg in i andra generationens forskning, viken nu är fokuserad på barnets vardag och faktorer som skapar goda förutsättningar för barns delaktighet i svenska förskolor. Denna tidiga intervention kan förebygga barns senare eventuella svårigheter, under förutsättning att de motsvarar det behov av stöd barnet har. Kartläggning utgör ett underlag då förskolan ska anpassas och ge ett riktat stöd. En intressant och betydelsefull konsekvens blir att pedagoger behöver vara insatta i syfte med interventionen, samt vad det särskilda stödet ska bestå av.

Björck-Åkesson (2014) anser att en omfattande ram, ICF-CY, har utarbetats för gemensam problemlösning av Världshälsoorganisationen (WHO, 2001). Syftet är att ge barn optimala förutsättningar för att utvecklas och lära. ICF-CY är en internationell klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa. Här nämns inte diagnos eller sjukdomstillstånd. Syftet är att fokusera på att redogöra för hur barn och ungdomar fungerar i vardagliga situationer samt hur detta ”vardagsfungerande” påverkas av miljöns faktorer samt kroppsliga faktorer. Hälsokomponenter hos barnet, dess aktivitet samt delaktighet, omgivningens påverkan samt personliga förhållanden beskrivs.

Klang (2014) anser att då situationen för familjer och barn i behov av stöd kan bli komplex inom många områden och nivåer, blir denna internationella klassifikation av funktionstillstånd, ICF-CY, en möjlighet för barn inom förskolans pedagogiska verksamheter. Barn har rätt till anpassningar samt olika kompetenser, som gynnar deras möjligheter att utvecklas i olika takt. Barns eventuella utvecklingsförseningar kan betyda att förskolan blir tvungen att anpassa verksamheten för barnets delaktighet, på flera nivåer. Det kan betyda att kompetensutveckling för pedagoger blir en av anpassningarna utöver miljö och rutiner samt den betydelsefulla kommunikationen med vårdnadshavare.

4.8 Handledning och reflektion

Lauvås och Handal (2015) menar att handledning ska stå för en viktig hjälp i individers och grupper utveckling. Utgångspunkten är de handleddas önskan om att utveckla den egna verksamheten och meningen är att utvecklingsprocessen för den eller de som handleds skall utgå från den egna praktiken, inte att handledaren skall exportera sina egna idéer. Däremot bör möjligheten finnas att förmedla idéer och uppfattningar (s. 37). Näslund och Ögren (2010) menar att syftet med handledningen är att öka kompetensen hos de yrkesverksamma genom att bland annat integrera teori och praktik. Vidare menar de att för att handledningen skall kunna betraktas som seriös måste uppdraget vara förankrat i mål och syften (s. 24).

Lauvås och Handal (2015) skiljer på olika typer av handledning:

Yrkesinriktad - försiggår inom yrkesverksamhet.

Uppsatsinriktad - förekommer i samband med skriftliga framställningar.

Studie och yrkeshandledning - handlar främst om information och vägledning.

Personlig handledning - riktar sig främst till personliga frågor.

Undervisningshandledning - förekommer inom utbildningsprogram.

Inom den yrkesinriktade handledningen finns enligt Lauvås och Handal några centrala hållpunkter:

- Den är riktad till yrkesutövarnas egen praktik.
- Den bedrivs i samtalsform som präglas av reflektion.
- Syftet är att utveckla den praktiska yrkesteorin.
- Förhållandet mellan teori och praktik belyses.

Lauvås och Handal (2015) refererar genom Schein från 1969 till en handledningsform som kallas för processkonsultation, det vill säga de som handleds engageras i en process. Syftet är att identifiera problem och att synliggöra pedagogers styrkor. För att komma framåt i processen är en förutsättning att de handledda är medvetna om att det finns problem och att de är engagerade i att hitta lösningar. Att bygga upp en beredskap för att kunna lösa eventuella framtida problem är ett förebyggande arbete. Näslund och Ögren (2010) menar att handledning kan ses som en form av kvalitetssäkring av verksamheten. Även den handledningsform som Lauvås och Handal hänvisar till, som Caplan från 1970 kallar för konsultation, beskriver specialpedagogernas sätt att arbeta med handledning. Den föregår mellan personer med liknande kompetensbakgrund, men där handledaren saknar formellt ansvar för gruppen, kommer utifrån och medför ett annat perspektiv på verksamheten.

En viktig fråga att fundera på när det gäller handledning är vem som bär ansvaret för att resultatet av handledningen blir bra. Lauvås och Handal hänvisar till Schein från 1969 som menar att handledaren inte är ansvarig för slutresultatet. Om syftet är att synliggöra faktorer och stödja individerna att uppnå en högre potential, identifiera och förebygga framtida problem måste individen medverka och vara delaktig i processen. Utgångspunkten är eller bör vara de handleddas strävan efter att utveckla den egna yrkespraktiken. De är sedan de som är ansvariga för de handlingar som genomförs. Näslund och Ögren (2010) påpekar också att handledningen kan erbjuda ett ”andningshål” där det ges möjlighet att ventilera utmaningar av olika former, men det är samtidigt viktigt att det blir konstruktiva samtal och inte fastnar i ett allmänt ”missnöjesgnäll”.

Målet är att den som får handledning ska kunna komma så långt som möjligt i riktning mot den självständiga och ansvarsfulla utövare som fungerar på professionellt sett högsta möjliga nivå. (Lauvås och Handal, 2015 s. 38)

Även Schön (1983) menar att:

“Authentic engagement in reflection supports your efforts to become contemplative, to improve your professional competencies and to identify your personal strengths and relative limitations as a teacher.” (s. 2)

Lauvås och Handal menar att det är förhållandet mellan platsen där ”den lärande befinner sig” och den kompetens som ”den lärande ska skaffa sig” som handledningen ska handla om. (s. 99)

Lauvås och Handal (2015) hänvisar till Schöns beskrivningar från 1983 av begreppet reflektion, reflection *in* action och reflection *on* action. De förklarar dessa begrepp på följande sätt, reflektion *i* handling förklaras som den individuella spontana förändring som äger rum i mötet med en situation på grund av olika handlingar. En slags ”här och nu” reflektion och handling. Reflektion *om* handling däremot är den som äger rum i reflektionssituationer, exempelvis kan framtagandet av olika handlingsplaner vara en sådan reflektion. Lauvås och Handal menar att vara handledare i ett reflektionstillfälle innebär att försöka förstå och hjälpa andra att utvecklas utifrån deras perspektiv snarare än att implementera egna åsikter, tankar och uppfattningar.

Reflektionen kan tjäna som ett redskap för att sortera, strukturera och skapa förståelse för sammanhang vi hamnar i. Den är ett viktigt verktyg för att utveckla och förändra förståelsen för olika situationer. Schön (1983) skriver att:

Reflection is /.../ defined as the deliberated purposeful metacognitive thinking and/or action in which teachers engage to improve their professional practice. (s. 2)

Vidare menar Schön att :

The product of reflection should be improved understanding of professional practice, action taken as a result of the reflective thinking. (s. 3)

Den reflekterande handledningen har som syfte att de handledda och handledaren tillsammans reflekterar över de planer som upprättas över önskad utveckling av verksamheten (Näsholm & Ögren, 2010). Meningen är att synliggöra hur gruppen tänker och beslutar kring de situationer som uppstår. Att klargöra vad som är rätt eller fel är inte det primära syftet. Författarna skriver också om det som benämns som kritisk reflektion där målet är att reflektionsprocessen ska leda till ny förståelse, det vill säga en förståelse som vidgar och delvis förändrar vår tidigare förståelse av de situationer vi befinner oss i. Det är den ”nya” förståelsen som är det centrala. Schön (1983) refererar till White från 2009 och Wieringa från 2011, som menar att “the engagement with the process of focused thinking supports self-knowledge and understanding”.

För att handledning och reflektion ska bli en betydande del i verksamhetsutvecklingen är det enligt Lauvås och Handal (2015) en förutsättning att den sker under strukturerade former och att tid avsätts regelbundet. Även Näslund och Ögren (2010) styrker detta och menar att organisatoriska förutsättningar är centrala. Handledaruppdraget måste vara förankrat hos både ledningen och hos gruppen som ska delta. Eventuella förväntningar bör klargöras innan och utrymme måste aktivt skapas kontinuerligt.

4.9 Ledarskap

I den föreliggande studien har förskolechefer ingått i en av fokusgrupperna, därför vill vi här beskriva ledarskapsstrukturer.

Scherp (2104) beskriver ett kommunikativt handlande vilket kännetecknas av en dialog där försöken att förstå varandras förståelse av ett fenomen är i fokus. Detta innebär en gemensam kunskapsbildning och överenskommelse och att alla inblandade i det kommunikativa handlandet går ur situationen med en delvis ny förståelse av fenomenet. Inom det målinriktade handlandet, som i allt större omfattning tycks domineras av det moderna samhället enligt författaren, bestäms förståelsen av de som har mer makt än övriga. Andra berörda blir mer av objekt när idéer skall genomföras. En organisation styrd uppifrån. Ett problem med denna typ av handling är svårigheten att implementera och förankra förändringar och nya idéer i en verksamhet.

Vidare skriver Scherp (2104) om ett förståelsebaserat perspektiv där utgångspunkten är att människors kunskap om verkligheten är en social konstruktion. Människor agerar på ett rationellt sätt utifrån egna föreställningar om vad som är det bästa. För att koppla detta till skolans eller förskolans verksamhet beskriver Scherp att pedagoger agerar utifrån sin förståelse av uppdraget och sin uppfattning om vilket som är det bästa sättet att gå tillväga.

För att förändra och hitta ett gemensamt tillvägagångssätt krävs att ledningen för verksamheten möjliggör tid och möten för kollegiala träffar där pedagoger delar med sig av erfarenheter.

Reflektionen bör leda till en kritisk reflektion kring eget arbetssätt och egna förgivettaganden. För att nå förändring och nya kunskaper måste förändringar ta sin utgångspunkt bland dem som arbetar på "golvet". Att dela med sig av goda exempel såväl som misstag och ta vara på dessa är en viktig aspekt i verksamhetsutvecklingen enligt Scherp (2014). Det är därför av stor vikt att skolledaren uppmuntrar olika arbetssätt för att ge möjlighet att jämföra.

Förändringar i handling har sin grund i den egna förståelsen, som byggs upp i samspel med andra och mötet med andra synsätt. De som ska genomföra förändringen behöver även vara medskapande i planeringen och besluten om förändringen (Scherp, 2014 s. 25).

Scherp (2014) hänvisar till Timperly från 2007 som menar att den kollektiva pedagogiska kompetensen främst byggs upp genom pedagogers vardagliga interaktion, inte via kurser och konferenser eller dylikt. Detta stärker uppfattningen om vikten av att i organisationen skapa tid och möjlighet för möten och reflektion. Scherp gör en distinktion mellan arbetsorganisation och utvecklingsorganisation. Författaren beskriver att arbetsorganisationen står för ramar och struktur. En välfungerande arbetsorganisation frigör utrymme och energi för utvecklingsorganisationens arbete, där förutsättningar för fördjupade analyser av det pedagogiska arbetet är centrala.

Skolverket (2013) skriver att ledningen av det pedagogiska arbetet och ansvaret för den inre organisationen vilar på förskolechefen i förskolan så väl som på rektorer i skolan. Likaså har förskolechefen och rektor ansvar för utvecklingsarbetet och för att barn i behov av särskilt stöd får det stöd det har rätt till. Ett tydligt ledarskap för verksamheten är ett krav. Förskolechef liksom rektor har ett övergripande ansvar för verksamheten. I detta uppdrag ingår att systematiskt och kontinuerligt följa upp, utvärdera och utveckla verksamheten. En del i det arbetet är att möjliggöra för pedagoger att få den kompetensutveckling som krävs för att genomföra arbetsuppgifterna på ett professionellt sätt enligt förskolans läroplan (Skolverket, 2010).

4.10 Sociokulturell teori

Dysthe (2003) menar att lärande, men även miljöer för lärande, står i centrum som viktiga beståndsdelar i sociokulturell teori. Relationer och lärande har samband med de inblandades interaktion, språk, kommunikation, men även som grundläggande delar i en lärandeprocess. En balans råder mellan det sociala samt det individuella vilket påverkar alla lärmiljöer, här har skolan en utmaning i att hitta en balans i undervisning mellan grupp och individ. Det är inte bara det som sker i elevens huvud som utvecklar lärande. Här har omgivningen betydelse i ett större sammanhang. En hörnsten är att "kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext". (s. 31). Sociokulturell teori har utvecklats ur en konstruktivistisk syn på lärande. "Kunskap

konstrueras genom samarbete i en kontext”, inte primärt genom individuella processer, interaktion och samarbete är avgörande för lärande (s. 41). ”Att kunna” är i sociokulturell inlärningsteori nära praxisgemenskapen precis som individens förmåga att delta där. Att delta i en social praktik där lärande sker är centralt. Sociokulturell teori har sina rötter och teorier hos ibland andra 1900 - talets filosofer och forskare som amerikanen Dewey och ryssen Vygotskij.

Säljö (2000) relaterar till centrala begrepp inom sociokulturell teori som språk och kommunikation då individen utvecklar egna tankar. Enligt teorin skapas språket i ett sammanhang. Barn lär i en social praktik genom språket som skapas i olika sammanhang, vilket är en av utgångspunkterna inom sociokulturellt perspektiv. Inom perspektivet finns ett tydligt fokus på att förklara tankar, känslor och beteenden i relation till den sociala påverkan individen utsätts för. Enligt teorin är all förståelse social, det vill säga barn och vuxna hittar meningen tillsammans med andra.

Dialogen är en förutsättning för lärande, vilket den ryske kulturfilosofen Bakhtin utvecklade sin teori kring och är användbar i nutid då vi belyser i pedagogiska sammanhang (Skagen 2005). Ett exempel är teorier om dialog och texter, skriftliga eller muntliga, som beskrivs på ett principiellt och fundamentalt sätt (s. 213). Dialog och text är centrala som begrepp i betydelsen av att lärande och undervisning blir verklighet med hjälp av språk.Handledning och undervisning är precis som lärande en dialog på flera plan, enligt Bakhtin (Skagen, 2005).

Säljö (2000) menar att sociokulturell teori kan förklaras i att det vi lär oss, lär vi i sociala sammanhang. Därför blir de grupper vi tillhör och den kultur vi växer upp i av största vikt för våra förmågor att kommunicera som vuxna. Att inte förstå eller ständigt misslyckas formar med all säkerhet människor i samma utsträckning som positiva erfarenheter. Vidare menar Säljö att lärande handlar om vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och om hur individen använder sig av erfarenheten i framtida situationer. En del i det hälsofrämjande och förebyggande arbetet är att förbereda och lägga grunden för det livslånga lärandet som också är ett av förskolans uppdrag enligt Lpfö 98/10 (Skolverket, 2010).

För att planera för barns och elevers undervisning måste hänsyn tas till flera faktorer enligt Säljö (2000). Vad är av vikt att lära sig? Hur mycket behöver individen lära sig och på vilket sätt ska vi lära? Lärande i ett sociokulturellt perspektiv kan sammanfattas i tre företeelser:

- Utveckling och användning av intellektuella eller språkliga redskap.
- Utveckling och användning av fysiska redskap eller verktyg.
- Kommunikation och de olika sätt på vilket människor utvecklar former för samarbete (Säljö 2000).

Säljö (2000) hänvisar till Vygotskij som utvecklade teorin om ”den proximala utvecklingszonen” eller den närmaste utvecklingszonen. Den förklaras i att två utvecklingszoner förekommer parallellt. Den ena är den aktuella nivån, det barnet klarar på egen hand. Den andra är den potentiella utvecklingszonen, det barnet klarar med stöd av någon mer erfaren vuxen eller

kamrat. Här bör pedagoger inte bara se vilken kompetens barnet har i nuläget utan mer fokusera på barnets hela utvecklingspotential som en progression. Då barnet allteftersom behärskar nya kunskaper på egen hand flyttas utvecklingszonen successivt framåt.

Enligt Skagen (2005) är vi kontinuerligt omgivna av pågående dialoger. För det första den ”yttre dialogen” mellan lärare, handledare och elev, för det andra den ”inre dialogen” som var och en ständigt för med sig själv. Skagen menar även att dialoger förs mellan texter och läsare i olika sammanhang. Samtidigt betonar Skagen (2005) att yrkesutövning och handledning inte alltid är relaterat till språk eller dialog. Vissa kunskaper formuleras allra bäst genom att visa på goda exempel, på så vis kan dialogen kompletteras. Handledaren kan förutom att verbalisera även exempelvis demonstrera samt sporra pedagoger att själva se sig omkring i den egna praktiken för att utveckla lärande (s. 214).

Säljö (2000) beskriver mediering som enligt tyska språket betyder ”att förmedla”. Även enligt Smidt (2010) benämner Vygotskij ”mediering” som ett centralt begrepp inom sociokulturell teori (s. 108). Mediering förklaras då vi interagerar med omvärlden exempelvis genom tecken i den sociala gemenskapen, eller genom kulturella redskap. Vi använder redskap för att tolka omgivningen vid mediering. Språk, skrift samt symboler är de vanligaste redskapen för kommunikation.

Smidt (2010) menar att social mediering innebär möjlighet för barn i behov av stöd att leva och utvecklas tillsammans med andra barn i förskolan, men även i andra gemensamma sammanhang. Hon hänvisar till Vygotskij som ansåg att vuxnas förmåga att reflektera över omgivningen samt förstå den har sitt ursprung i att de själva i barndomen skaffade sig ”psykiska” representationer i vardagslivet utifrån kulturella redskap. Exempelvis att baka sandkakor med hink och spade, följa med föräldrar till läkare, spela fotboll lyssna på vuxnas sagoläsning, hjälpa till i hushållet eller berätta om hur skoldagen varit för föräldrarna eller leka med kamrater (s. 211). Då de senare träffade på abstrakta begrepp och åsikter i skolan hade de möjlighet att handskas med dem tack vare sin bank av inre bilder. De visste också hur de skulle gå tillväga för att minnas och åter framkalla minnesbilderna.

Säljö (2000) beskriver kunskap som både positiv och negativ, det vill säga vi lär oss också negativa, nedbrytande kunskaper till exempel fördomar om andra. Här har också det hälsofrämjande och förebyggande arbetet en viktig roll bland annat i form likabehandlingsplaner. Säljö anser att vårt sätt att agera, tänka, kommunicera och uppfatta verkligheten är formade av sociala och kulturella erfarenheter.

Smidt (2010) anser att barnen bör bedömas utifrån kunskaper och färdigheter för att pedagoger ska klara att planera i en progression och hitta nästa utmaning. Vygotskij förespråkade dynamiska metoder för bedömning av barns lärande. Dessa typer av högre ”psykiska” processer uppstår i samspel med andra innan de internaliseras. Andra människor utgör då nyckelpersoner för lärande. Kunskap växer tillsammans med kamrater eller vuxna samt förstärks då det utgår från barnets intressen utifrån en aktuell situation enligt Smidt (s. 213).

Hjörne och Säljö, (2013) forskar kring elevhälsa utifrån sociokulturell teori och ser elevhälsans team som en socialt konstruerad grupp, vilken förutsätter samarbete kring barns hälsa. Här är samtal om hälsofrämjande och förebyggande arbete centralt utifrån tolkningar av styrdokument (SFS 2010:800 & Skolverket, 2010). Inom elevhälsans team är interaktion och språk centralt för att utveckla barns möjligheter att nå kursplanernas mål. Hälsofrämjande idéer och föreställningar utvecklas i ett kollegialt lärande. Det råder en växelverkan mellan hur deltagarna påverkas av teamet men också vice versa, hur deltagarna påverkar teamet.

Deltagare i elevhälsans multiprofessionella team lär av varandra genom resonemangets interaktion (Hjörne och Säljö, 2013). Denna lärprocess förutsätter erfarenhet och förkunskaper av teamets yrkesgrupper. Inom sociokulturell teori innebär det att deltagarna ”approprierar”, tillägnar sig relevanta sätt att tänka och resonera i rådande sammanhang. Språk och begrepp har stor betydelse i elevhälsosammanhang. Deltagarnas kommunikation och retorik kan ha avgörande betydelse för hur elevens framtida skolgång utformas, vilken i nästa led påverkar möjligheten till lärande och utveckling (s. 87).

Hjörne och Säljö (2013) uppfattar elevhälsoteam som ett offentligt och kollegialt sammanhang där människor diskuterar i ett öppet forum med kollegor (s. 102). Den lokala samtalskultur som upprättas på exempelvis en förskole- eller skolenhet sanktionerar hur deltagarna bekräftar, men även hur de förstår händelser inom organisationen då teamet löser uppkomna problem (s. 103). Den tänkvärda lärprocess som pedagoger samt övrig skolpersonal är delaktiga i blir i sig en praxisgemenskap enligt Wenger från 1998 refererad i Hjörne och Säljö (2013). Tidigare erfarenheter och kunskaper, vilka är centrala för den aktuella enhetens lärmiljö, förs vidare. En tyst kunskap utvecklas, där deltagare över tid ser en självklarhet i hur beskrivningar av elevers situation presenteras. Teamets sätt att agera blir en förklaring till händelser på den aktuella skolenheten. Elevhälsomöten utvecklar en socialisationsmiljö för att bekräfta mönster och hitta gemensamma lösningar. Tillspetsat uttryckt blir dessa antaganden samt olika förhållanden ”naturaliserade” och med tiden karaktäristiska för teamet. Med tiden osynliggörs och accepteras olika antaganden inom elevhälsans sfär (s.103).

Mot bakgrund av ovanstående formuleras syftet med fokus på hur olika yrkesgrupper definierar hälsofrämjande och förebyggande arbete i förskolan samt likheter och skillnader i förväntningar på specialpedagogens roll i detta arbete.

5 Metod

I detta kapitel redogörs för metodval och den forskningsansats som ligger till grund för studien. Vidare beskrivs fokusgrupp, urval samt studiens genomförande. Slutligen diskuteras etiska ställningstaganden samt studiens reliabilitet, validitet samt generaliserbarhet.

5.1 Val av metod

Utgångspunkten i syftet var att få veta mera om olika yrkeskategoriers uppfattningar om hälsofrämjande och förebyggande arbete inom förskolan. Stukát (2011) menar att på samma sätt som en snickare använder olika verktyg för olika moment i sitt hantverk bör forskaren känna till och utnyttja olika instrument som finns inom vetenskapligt arbete (s. 41). Enligt Stukát (2011) är en kvalitativ metod lämplig om forskaren har som syfte att vilja tolka och få förståelse för respondenternas uppfattningar. Som insamlingsmetod av empiri valdes fokusgruppsintervjuer. Kvale och Brinkman (2012) anser att fördelarna med kvalitativ metod kan resultera i grundlig kunskap om social praktik i ett modernt intervjusamhälle (s. 34).

5.2 Den hermeneutiska forskningsansatsen

Vi har inspirerats av hermeneutik för att tolka empirin. Kvale och Brinkman (2009) menar att tolkning av språk, samtal och text är centrala inom teorin (s. 66). Giltig och gemensam förståelse av meningen i en text söks inom hermeneutiken, men även forskarens förkunskap om textens innehåll betonas. Hermeneutisk filosofi understryker att förståelse är kontextuell.

Ödman (2007) menar att den hermeneutiska traditionen inom humaniora genom sekel tolkat texter, främst Bibeln men även juridik samt litteratur. Namnet hermeneutik kommer från den grekiska mytologin där guden Hermes ansågs vara en av gudarnas budbärare och tolk. Hermeneutiken kan både historiskt men även i samtiden överbrygga sociala, språkliga barriärer som kan uppstå. Hermeneutik är i nutid förknippad med några internationella företrädare, Heidegger, Gadamer samt Ricoeur.

Begreppen "den hermeneutiska cirkeln" eller "den hermeneutiska spiralen" är essentiella inom hermeneutik (Lindholm 2001; Ödman 2007). De innebär att tolkningen ökar för varje cirkulär rörelse som sker som en växelverkan, ett pendlande. Senare bekräftas och fördjupas tolkningen genom den fortsatta analysen av delar och helhet, likt pusselbitar mellan personens förförståelse och möten med nya lärdomar och idéer. I nästa led ger de i sin tur nya kunskaper som sedan blir förförståelse i efterkommande tolkningsansatser. Språket är i sig självt en övergripande tolkning av tillvaron. Här krävs en lyhördhet för enskilda ord och meningar hos tolkaren.

Ödman (2007) påtalar angående kvalitativ intervju och fokusgrupp som metod att moderatörens samtal med de tillfrågade och assistentens medverkan har betydelse för tolkningen. Utskrift är en översättning från ett muntligt språk och transkriptionen måste vara ordagrann. Ödman betonar betydelsen av att vara medveten om ett av hermeneutikens fundament, "traduire traittiri", att översätta är att förråda. Forskningsintervjun består av levande social interaktion som tonfall och kroppsspråk vilket alla i intervjun kan ta del av. Däremot visas inte kroppsspråk i utskriften, inte heller ironi. Utskriften tar med sig en abstraktion av samta-

let där en del av interaktionen gått förlorad i jämförelse mot levande samtal i exempelvis en fokusgrupp.

Ödman (2007) menar angående kvalitativ intervju att kontrast mellan tolkningar och analys diskuteras inom hermeneutiken. Är syftet att redogöra för den enskilde fokusgruppsmedlemmens åsikt, gruppens svar eller ska forskaren presenterar en bredare syn på gruppens uppfattningar? Eftersom vi ingår i en social praktik kan moderator utöver frågeguidens text förklara olika begrepp för deltagarna.

5.3 Fokusgrupper

Vi valde fokusgruppintervju som insamlingsmetod. Enligt Wibeck (2010) kännetecknas fokusgruppen av att ledaren, en moderator, ställer frågor utifrån ett syfte. Grupperna kan ha en mer eller mindre strukturerad fokusfråga att diskutera. Forskarna Halkier (2010) och Wibeck (2010) betonar betydelsen av att social interaktion får utrymme även om risken finns att den enskildes röst inte hörs. De anser att fokusgrupper har en styrka i att producera en mängd empiri, vilken visar gruppens tolkning av intervjufrågor. Forskaren kan analysera data genom att lyssna på inspelningar av hur deltagarna resonerar sig fram till gemensam syn i en ställd fråga samt ta del av den sociala interaktionen i gruppen.

Enligt Kvale och Brinkman (2009) öppnas nya möjligheter om forskaren har förmåga att se på forskningsintervjun som ett hantverk vilket övas genom givande praktik. De menar att det inte bara är intervjuteknik som är målet utan även förmåga till bedömning av material utifrån en kontext. Denna förmåga, en tyst kunskap kring hela hantverket, erövrar ju fler intervjuer som görs.

5.4 Urval

Wibeck (2010) menar att när fokusgrupper planeras enligt projektets målsättning används ”strategiskt urval” (s. 66), vilket innebär att ett antal intressanta grunddrag hos respondenterna väljs först. Stukát (2011) anser ”bekvämlighetsurval” (s. 69) som en möjlighet där forskaren använder de respondenter som för tillfället är enklast att få tag i. Det kan innebära ett skevt urval med skilda erfarenheter hos de intervjuade respondenterna, gruppens generaliserbarhet bli dock inte alltid representativ, menar Stukát. Intentionen var att få kompetenta deltagare med varierande referensramar utifrån olika förskolemiljöer. Förskolorna var belägna på landsbygd, tätort samt olika bostadsområden i en medelstor svensk kommun. Vi ansåg att en form av bekvämlighetsurval gjordes för att få fyra respondenter till vardera tre fokusgrupper. Eftersom vi inspirerats av den sociokulturella teorin där interaktion stod i fokus var avsikten att gruppdynamiken skulle leda till intressanta diskussioner och växelverkan utifrån syfte och valda frågeställningar.

Tillfrågade respondenter omfattade fyra förskolechefer med ansvar för fem förskolor, fyra förskollärare som arbetade på fyra olika förskolor samt fyra specialpedagoger med uppdrag på cirka trettio förskolor. Samtliga respondenter tillfrågades inledningsvis personligen och informerades om metod samt studiens syfte. Alla tackade ja till att delta i fokusgrupperna utom en specialpedagog som inte hade möjlighet att medverka. Sammanlagt deltog elva respondenter i tre fokusgrupper. Senare mailades en mer formell inbjudan till varje deltagare där tid och plats meddelades. En påminnelse skickades med internpost en vecka före fokusgruppsstillfallet. Wibeck (2014) anser att forskaren kan anta att deltagarna har en bestämd anledning att delta i fokusgrupp kring det valda ämnet. Vi upplevde det relativt lätt att rekrytera deltagare då några av dem redan hade viss förförståelse för ämnet.

5.5 Pilotstudie

Stukát (2005) menar att syftet med pilotstudier är att pröva frågornas relevans och genomförbarhet. Pilotstudien syftade även till att få uppfattning om tidsaspekten samt hur man som moderator håller interaktion levande i fokusgruppsintervjuer. De tre tilltänkta deltagarna tillfrågades personligen och tackade ja ca tio dagar innan pilotstudiens genomförande. Inbjudan till pilotstudien mailades samt skickades dessutom i pappersform via internpost.

Stukát, (2011) menar att bekvämlighetsurval (s. 67) kan göras, vilket vi gjorde genom känedom. Pilotstudien genomfördes med deltagare från tre yrkesgrupper, utifrån kompetens, erfarenhet inom yrkeskategori samt hur lätt deltagarna kunde ta sig till pilotstudien från sina arbetsplatser. Fokusgruppen bestod av respondenter från tre yrkeskategorier, en förskolechef, en specialpedagog samt en förskollärare. Anledningen till att vi valde en blandad fokusgrupp är att den kommun pilotstudien genomfördes i endast har en specialpedagog som arbetar i förskolan.

Pilotstudien hölls i elevhälsans lokaler. Den spelades in på mobiltelefon och varade ca 50 minuter. Samtalet inleddes med en presentationsrunda av deltagare och oss själva, sedan följde även presentation studiens bakgrund och syfte. Vi utgick från frågeguiden som deltagarna fått tillgång till tidigare. Samtliga tre deltagare bidrog utifrån olika erfarenheter och fördelade talutrymmet väl sig emellan. Pilotstudien gav erfarenhet inför kommande uppdrag att leda fokusgrupper. En upptäckt var att tempot borde drivits på mera och vi borde preciserat våra frågor tydligare vilket troligtvis hade gett oss bättre förutsättningar att koppla svar till fråga. En av oss hade kännedom om pilotstudiedeltagarna och valde därför rollen som assistent medan den andra av oss var moderator. Efter pilotstudien omformulerades frågeguiden och preciserades tydligare mot förväntningar på specialpedagogens uppdrag, men även mot likheter och skillnader mellan yrkeskategoriernas definition av hälsofrämjande och förebyggande arbete. (Se bilaga 4). Respondenternas gruppkonstellationer förändrades till yrkesvisa grupper då studiens fokusgrupper genomfördes

5.6 Genomförande av huvudstudie

Fokusgruppintervjuer genomfördes vid tre olika tillfällen i tre separata grupper, en för varje yrkeskategori. Samtliga intervjuer genomfördes i ett konferensrum i elevhälsans lokaler och varje intervju varade ca en timma. Intervjuerna började med småprat där humor och samspel fick utrymme. Vi lät sedan samtalet smalna av till mer styrt samtal, lett av en av oss som agerade moderator. Under fokusgruppen agerade den andra som observatör för att assistera moderatören. Observatörens roll var att sköta inspelningen, anteckna samt studera samspelet i gruppen. Vi hade samma roller under samtliga tre intervjuer. Fördelen att vara två personer gav möjlighet till samtal mellan oss direkt efter varje intervju, det som Wibeck (2010) benämner som ”defibrering” (s. 89) där vi delgav varandra spontana intryck efter sessionen som ett komplement till efterföljande analyser.

Under en tvåveckorsperiod genomfördes tre fokusgruppsintervjuer. Vid första tillfället deltog tre specialpedagoger, de visade stort engagemang och ämnet uppfattades som högst aktuellt. Tillfälle nummer två riktade sig till fyra förskollärare. Här blev diskussionen inledningsvis något mer trevande innan samtalet kom igång. Även här visades ett stort engagemang och samtliga förskollärare hade förberett sig med anteckningar. Senare samma dag som fokusgruppen med förskollärarna genomförts träffade vi gruppen med fyra förskolechefer. Dessa var positiva och inställda på att bidra med relevanta svar i fokusgruppen. Förskolecheferna hade avsatt mer tid än förväntat men vi höll fast vid den ursprungliga tanken med en timme till förfogande. Också förskolecheferna var positiva till tillfället att få diskutera frågeställningarna.

5.7 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2011) betonar att det har stor betydelse att forskare förhåller sig till etiska synsätt i vetenskapliga studier. Denna studie utgick från Vetenskapsrådets regler för humanvetenskaplig forskning samt de fyra forskningsetiska principerna som informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Informationskravet betyder enligt Vetenskapsrådet (2011) att de som är berörda av studien ska informeras om syfte samt att deltagande är frivilligt, något vi informerade samtliga fokusgruppsdeltagare vid diskussionens början. Även missivbrevet (bilaga 1-3) innehöll relevant information om studiens planerade forskning, kontaktinformation till oss samt var studien kommer att publiceras efter examinationen.

Samtyckeskravet innebar enligt Vetenskapsrådet, (2011) att deltagarna har rätt att själva bestämma om sin medverkan i studien, de kan närhelst de vill lämna fokusgruppen. Denna information lämnades vid fokusgruppens inledning.

Konfidentialitetskravet anses enligt Vetenskapsrådet (2011) utgöra ett skydd för respondenterna i en studie. Namn samt andra upplysningar vilka kan avslöja deltagarnas identitet eller arbetsplats ska kodas i transkriptionen. Vi har inte heller avslöjat om en deltagare är kvinna eller man. Empiri från denna undersökning användes enbart till denna studie, ljudfilerna förvarades på säker plats. Efter genomförd studie och examination ska ljudfilerna förstöras. Wibeck (2010) menar även att ett eventuellt problem som kan uppstå med fokusgrupper är att moderatorn garanterar att konfidentialitet hålls angående identitet och de yttranden som görs i gruppen. Det är tvärtom omöjligt att garantera att övriga fokusgruppsmedlemmar håller denna sekretess. Wibeck föreslår därför att moderator inledningsvis tar upp detta dilemma med deltagarna vid sammankomsten, vilket gjordes.

Nyttjandekravet innebär enligt Vetenskapsrådet (2011) att insamlad information inte fick användas i kommersiella eller icke-vetenskapliga syften. Däremot fick studiens resultat med respondenternas samtycke användas inom utbildning och i tidskrifter. Fokusgruppsdeltagarna har informerats om att insamlad empiri använts endast i denna studie och inte för ett kommersiellt bruk.

5.8 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Reliabiliteten handlar om mätnoggrannhet och tillförlitlighet, enligt Wibeck (2010) ska olika forskare oberoende av varandra kunna komma fram till samma resultat (s. 143). Stukát (2011) översätter reliabilitet i liknelsen av ett verktyg, hur bra är forskarens instrument på att mäta - är instrumentet skarpt eller trubbigt? Det är viktigt att forskaren mäter det som avses att mätas. Inte bara vid kvantitativa studier utan även vid kvalitativa studier med tolkningar används begreppet enligt Stukát (2011). Reliabiliteten kan påverkas av den anledningen att informanterna i fokusgrupperna kan ändra sina svar i olika riktningar. Att fokusgrupperna leddes samt genomfördes av samma moderator ökar reliabiliteten enligt Wibeck (2010). Hon menar även att då två bedömare analyserar, tolkar och bedömer data stärks reliabiliteten.

Vi anser att det var en fördel att vara två personer vid fokusgruppsintervjuerna ur aspekter som mätnoggrannhet och validitet. Tillgång till tid kan utgöra en risk att forskaren inte tolkar samspelet i fokusgruppen vid analys och formulering av resultat menar Wibeck (2010).

Validiteten, trovärdigheten, handlar om tolkningen av det som observerats. Vi kan genom öppenhet om studiens genomförande styrka dess giltighet. Wibeck menar att studiens trovärdighet grundas på forskning från planerade fokusgrupper. Genom tre välplanerade fokusgrupper har vi studerat det vi avsåg att studera. Samtalen har genomförts med samma moderator vilket ökar trovärdigheten. Diskussionerna har utgått från en frågeguide, inget utöver det planerade ämnet har diskuterats (bil. 4). Om frågor som utformats till intervjuerna stämmer överens med svaren stärks studiens validitet, menar Stukát (2011). Diskussionsgrupperna har även genomförts i en trygg miljö i elevhälsans lokaler vilket enligt Halkier (2010) ökar validiteten. Fokusgruppdiskussionerna har planerats noggrant med syfte att underlätta gruppdialogen och den sociala interaktionen. Wibeck (2010) menar att moderators brist på erfarenhet att leda

fokusgrupper kan påverka validiteten. Ytterligare en fara för validiteten kan vara att gruppdeltagarna påverkas av gruppdiskussionen och väljer att inte framföra personlig åsikt. Vi var medvetna om denna risk, men utgick från att fokusgruppsdeltagarna påverkades positivt av gruppdynamiken.

Studiens generaliserbarhet måste nog klargöras enligt Stukát (2011). Syftet hade sitt fokus på hur hälsofrämjande och förebyggande definierades enligt tre fokusgrupper med sammanlagt elva informanternas uppfattningar. Då endast tre fokusgruppsdiskussioner genomfördes med ett begränsat urval av respondenter kan inte generella slutsatser dras av vårt resultat. Om studien hade genomförts i större antal kommuners barnhälso-team i olika geografiskt spridda kommuner med olika demografi, borde man ha kunnat generalisera resultatet till viss del.

5.9 Databearbetning och analys

Analysen påbörjades med att pilotstudien transkriberades efter genomförandet. De tre fokusgruppsintervjuerna transkriberades senare var för sig så ordagrant som möjligt. Materialet avidentifierades via kodning där personerna numrerades inom parentes som person 1-4 i de separata intervjuerna. Vårt mål var att föra något som Ödman (2007) menar liknar en dialog med tre transkriptionerna och texten även om det upplevdes som en viss utmaning. Även oss emellan pågick ett samspel och ett lärande i olika dialoger (Skagen, 2005).

Wibeck (2010) föreslår att forskaren vid analys inte bara lyssnar till orden, utan även tar del av språkets nyanseringar samt tonfall. De utskrivna och transkriberade intervjuerna analyserades efter svar vid respektive fråga. Svaren markerades med olikfärgade överstrykningspennor som verktyg för att underlätta kategoriseringen. Tre faktorer har betydelse i fokusgruppsmaterial, den är frekvens, omfattning samt intensitet (s.107-108). Frekvensen är hur många gånger eller hur ofta ett ämne nämns under intervjun. Omfattningen är hur många personer som nämner ett ämne eller ger starkt stöd för ämnet.

Jämförelsen av resultatet utifrån likheter och skillnader enligt hermeneutisk filosofi framträder i ett slags mönster (Ödman, 2007). Vi fogade in olika pusselbitar när en intressant helhet upptäcktes, resultatet kunde tolkas utifrån olika kontexter. Svaren i varje fråga sammanfattades i dator i wordtabeller och olika markeringsfärg för text användes i wordprogrammet. Utgångspunkten var att diskutera empirin utifrån Wibecks förslag om frekvens, omfattning samt intensitet under analysarbetet. Efter ett som vi upplevde det relativt krävande arbete med flera diskussioner sammanställdes resultatet i en sammanfattande text. Ljudfilerna förvarades på säker plats för att ytterligare avlyssnas vid kategorisering av resultat samt för att åter kunna avlyssnas vid eventuella citatinlägg i resultatet.

Empiri som analyserats är inspelade ljudfiler samt transkriberade diskussioner från tre fokusgrupper samt en pilotstudie. Kvale & Brinkman, (2009) anser att forskarens förkunskaper om

texten utifrån en kontextuell förståelse betonas inom hermeneutiken. Ljudfilerna tolkades utifrån språk och samtal inom förskolans kontext. Vi hörde och tolkade respondenternas diskussioner utifrån varje fråga, ett pendlande bakåt och framåt då målsättningen var att utgå från den ”hermeneutiska cirkeln” (Lindholm, 2001, Ödman, 2007). Efter varje tankevarv och dialog sammanfogades delar och helheter mellan de transkriberade diskussionerna till större helheter för att se sammanhang från interaktionen. Texterna från de utskrivna fokusgruppdiskussionerna tolkades utifrån respondenternas definition av begreppen hälsofrämjande och förebyggande arbete utifrån förskolans kultur. De olika pusselbitarna bildade till sist ett mönster utifrån hälsobegrepp samt specialpedagogens uppdrag inom förskolan kring vilka vi diskuterade och formulerade olika tolkningar. Frågornas innebörd flöt delvis in i varandra vilket vi upplevde försvårade kategoriseringen. Flera av svaren hamnade först under andra frågors rubrik, det krävdes tid att placera i det vi tolkade som rätt sammanhang. Här samtalade vi länge med varandra och vandrade ytterligare ”ett varv i den hermeneutiska cirkeln för att diskutera hur vi uppfattade svaren och hur de skulle kategoriseras. Våra nya lärdomar växte fram ur diskussionerna kring empirin och till en förförståelse för tolkningen i nästa ”varv” i vårt analysarbete till nya tankebanor. Vi hade som mål att vara lyhörda i vår tolkning av fokusgruppdiskussionernas ord efter nyanser i språket samt vad vi uppfattade som essensen i budskapet enligt Ödman. Förutsättningslös tolkning var svår att göra och förekom inte då vi har en förståelsestradition. Utifrån syftet att ta del av respondenternas uppfattningar ansåg vi att vi fått en stor mängd intressant empiri att tolka och föra dialoger kring. Bearbetningen av det insamlade materialet avslutades med kategoriseringar i relevanta underrubriker. Efter nya varv i den hermeneutiska cirkeln och nya samtal med varandra tolkades empirin så att vi tyckte oss se en möjlig utvecklingspotential för verksamhetsutveckling i förskolans kontext.

6 Resultat

I följande kapitel presenteras det resultat som bygger på empiri från en pilotstudie, tre fokusgruppdiskussioner, bestående av fyra förskolechefer, fyra förskollärare samt tre specialpedagogers uppfattningar. Vi har analyserat datamaterial enligt hermeneutisk ansats med stöd i sociokulturell teori. I analysen fann vi mönster, likheter och skillnader. Underrubriker i resultatet visar vilka ”fynd” i en pilotstudie samt tre fokusgruppers uppfattningar som gjorts, vilka vi anser påverka helheten.

Resultatet av pilotstudiens fokusgruppdiskussion visar att ett hälsofrämjande och förebyggande arbete framförallt handlar om övergångar mellan verksamheter, exempelvis då barn börjar förskoleklass, vilket delvis kan bero på att det var väldigt aktuellt vid just den tidpunkten. Liksom i huvudstudien kunde vi ändå uppfatta olikheter utifrån yrkesroller även i pilotstudien. Förskolechefen talade om vikten av att skapa förutsättningar för pedagogerna och förskolläraren fokuserade på mottagandet av barnen i verksamheten, vikten av att alla känner sig uppmärksammade och betydelsefulla. Specialpedagogen fungerade som en bro mellan förskolan och förskoleklassen vad det gäller information för de barn som kan behöva särskilt

stöd. Samtliga deltagare talade om vikten av goda relationer med vårdnadshavare som en hälsofrämjande och förebyggande insats.

6.1 Definition av begreppet hälsofrämjande arbete

I studien framkommer att samtliga yrkesgrupper definierar begreppet hälsofrämjande som ett allmänt välbefinnande där förskoleverksamheten vilar på en välstrukturerad grund och arbetsmiljön kännetecknas av trygghet, hög kvalitet samt behaglig ljudnivå. Förskolechefernas definition av begreppet hälsofrämjande arbete inriktar sig främst mot att skapa stabila organisationer och välfungerande grundverksamheter på övergripande nivå, vilket även framkommer från specialpedagogerna. Hälsofrämjande arbete kan utföras på flera nivåer och utgår från ett salutogent perspektiv. Verktyg i arbetet är planerade arbetsplatsträffar, välfungerande logistik där samsyn och gemensamt förhållningssätt definieras som hälsofrämjande åtgärder för att minska stress hos barn och pedagoger där avsikten är att undvika akuta ärenden. Förskolecheferna förhåller sig till två delar kring arbetsmiljö, nämligen pedagogernas samt barnens. Förskollärarna definierar begreppet hälsofrämjande som en verksamhet där miljöerna är trygga och har strukturerats för allas behov. Det framkommer även att personalgruppen ska vara närvarande bland barnen där det hälsofrämjande arbetet genomsyras av en värdegrund där alla är lika viktiga och har möjlighet att påverka genom delaktighet. Målet är att stärka barnets tilltro till sin egen förmåga. Förskollärarna definierar hälsofrämjande arbete som att barngruppen speglas i arbetslagets sätt att fungera. Förskollärarna upplever att det är svårt att särskilja begreppen hälsofrämjande och förebyggande samt betonar betydelsen av att barnen upplever delaktighet, att deras idéer respekteras. Specialpedagogerna definition av hälsofrämjande arbetet handlar om att förskolan har en hälsofrämjande kvalitet som grund i ett ”allmänt välmående hos barnen”. Pedagogers ”tysta kunskap” och ambition att identifiera och stärka individen i förskolan och de åtgärder samt tidiga insatser som görs anser specialpedagogerna ha goda hälsoeffekter på sikt.

Genom att ha en pedagogisk samsyn i ett arbetslag kan man lätt lösa alla tänkbara situationer som dyker upp, som är motsatsen till hälsofrämjande. (Förskolechef)

vi skapar ju varandra på nått sätt som du säger, mår barnen bra, mår vi bra... Mår vi bra kan vi avspegla det mot barnen. (Förskollärare)

Har man höjt kvaliteten så är det hälsofrämjande...vet vad som behövs för att alla ska må . (Specialpedagog)

6.2 Definition av begreppet förebyggande arbete

Begreppet förebyggande definieras som ett långsiktigt arbete. Att minska risken för ohälsa och lyfta faktorer som på sikt har en god påverkan på individen. Förebyggande arbete innebär att förhindra eller förmildra påverkan av uppkomna problem genom att ha strategier att arbeta utifrån tidiga insatser. Respondenterna uttrycker att det är viktigt med en tydlig struktur där åtgärder och tidiga insatserna kommer in efter genomförd kartläggning som mynnar ut i ett hälsofrämjande arbete för att undvika akuta uttryckningar. Respondenterna anser också att det är viktigt att skapa tid för reflektion och samtal tillsammans med specialpedagogen som ses som ett verktyg i det förebyggande arbetet. Specialpedagogerna i sin tur menar att det är en kollektiv samverkan som skapar trygghet och struktur i verksamheten vilket de menar är ett förebyggande arbete. Betydande skillnader som framträder är bland annat förskollärarnas fokus på det direkta arbetet med barnen där man påtalar vikten av en god dagsrytm, tillgång till lämpligt material och användandet av alternativ kommunikation. Förskollärarna framhåller också vikten av en närvarande och lyhörd ledare och att man får tillgång till relevant information och fortbildning. En nära kontakt med vårdnadshavare är en viktig del i pedagogernas förebyggande arbete. Specialpedagogerna framhåller att pedagogers förhållande till barngruppen är en viktig del i det förebyggande arbetet. Förskolecheferna anser att en viktig faktor i förebyggande arbete är att skapa och synliggöra likabehandlingsplaner för verksamheten.

Planen mot kränkningar och diskriminering och då är ju förebyggande mer att man kan jobba med något man sett. (Förskolechef)

Det här med utvecklingsplaner och var är vi, vart ska vi och hur tar vi oss dit? Den biten tänker jag är förebyggande, att arbeta med det man sett. (Förskollärare)

.....tydlighet i ansvarsfördelningen så vet man blir en trygghet bland oss personal men också genererar det en trygghet till barnen. Att det blir ett förebyggande arbete tydlighet, trygghet redan i planeringsskedet. (Specialpedagog)

6.3 Hälsofrämjande arbete utifrån yrkesrollerna förskolechef, förskollärare samt specialpedagog

Vad det gäller frågan om hälsofrämjande arbete utifrån yrkesrollen finner vi många likheter. Här talar respondenterna mycket om vikten av att bygga goda relationer. Att ge förutsättningar och utrymme och att synliggöra det som sker i verksamheten. Alla ska bli sedda och lyssnade på, dialogen är en förutsättning för lärande. Det framhålls också att kartläggning av

gruppen är betydelsefull för att klargöra vilka behov av insatser som finns, vilket anses vara det centrala i ett hälsofrämjande förhållningssätt. I frågeställningarna kring hälsofrämjande arbete utifrån yrkesrollen utkristalliseras också olika fokusområden. Förskolecheferna menar att de har ett ledarskapsansvar för arbetet. De är ansvariga för att sätta ramar kring verksamheten. Vi kan kalla det att de arbetar med ”hårda” värden. I deras uppdrag ingår att planera, ge förutsättningar och göra pedagogerna delaktiga i arbetet. Det är också förskolechefens ansvar att tydliggöra mål och visioner för verksamheten. Vidare menar de att det hälsofrämjande liksom det förebyggande arbetet är ett långsiktigt arbete som kräver planering över tid. Det är också förskolechefens ansvar att ge specialpedagogen legitimitet att vara delaktig i verksamhetsutvecklingen. Det är däremot specialpedagogens ansvar att bygga de relationer med både barn och pedagoger som krävs. En relation som är nödvändig för att kunna utmana och bekräfta pedagogerna i deras yrkesutövning. Specialpedagogerna anser att en betydande del i deras uppdrag är att vidga perspektiven och utmana pedagoger att våga tänka nytt, att flytta fokus från individ- till gruppnivå. Förskolläraarnas främsta fokus är på det direkta arbetet i barngruppen, att tolka och se det som sker i verksamheten, vara närvarande och se alla barns behov och ta hänsyn till individens egna resurser. Förskollärarna understryker också att deras yrkesstolthet är en viktig del i det hälsofrämjande arbetet (Figur 1 s. 41) i studien.

Det främjande utifrån ett helhetsperspektiv det handlar om att, som du var inne på att ge utrymme för, alltså systematiken. (Förskolechef)

Det skall vara klart och tydligt strukturerat vad ska vi göra och varför ska vi göra det, och dra ner det, att de här förutsättningarna har vi och vad kan vi göra utifrån de här förutsättningarna vi har. Vilka möjligheter har vi? (Förskollärare)

Verksamhetsbesök och reflektion, det är ju vårt hälsofrämjande och förebyggande arbete, egentligen med relationen till pedagogerna och få till ett gott klimat så att man kan föra en bra reflektion tillsammans kring verksamheten, det handlar mycket om det. Att ha ett hum om hur gruppen är så att de känner sig trygga i, när de beskriver sin vardag att vi ändå har hunnit att se den. (Specialpedagog)

6.4 Förebyggande arbete utifrån yrkesrollerna förskolechef, förskollärare samt specialpedagog

När fokusgrupperna ska definiera det förebyggande arbetet utifrån yrkesroll framträder större skillnader i fokusområde. Här blir olika spår tydliga. Förskolecheferna menar att deras förebyggande arbete främst handlar om att skapa organisatoriska förutsättningar för verksamheten. Identifiera, planera och skapa struktur är några av de bärande begreppen i deras beskriv-

ning. En gemensam uppfattning i grupperna är bland annat vikten av att genom kartläggningar identifiera vilka behov som finns av eventuella insatser i gruppen. För att få tillfälle att samtala om de identifierade behoven i verksamheten måste möten för planering och reflektion tillsammans i olika konstellationer prioriteras där ett gemensamt språk skapas och utvecklas i de olika sammanhangen. Det är först i interaktion med andra de språkliga verktygen får betydelse och ett gemensamt förhållningssätt framträder. En betydande skillnad i det förebyggande arbetet är specialpedagogernas fokus på att vara delaktiga i pågående processer tillsammans med pedagogerna och föra in nya perspektiv för att hitta gemensamma lösningar. En skillnad vi kan utläsa är till exempel att förskollärarna har ett betydligt större fokus på föräldrasamverkan än övriga grupper. De lägger stor vikt vid att skapa goda relationer till vårdnadshavare och bjuda in dessa i verksamheten. De ser som en viktig del i sitt arbete att stötta och som de uttrycker, inge hopp till vårdnadshavarna. Även specialpedagogerna stöder denna åsikt. Att systematisera och få kontinuitet i specialpedagogernas verksamhetsbesök anses också vara en viktig del i det förebyggande arbetet.

Kan man beskriva det men framförallt identifiera att här är det någonting som behöver byggas om och då förebygger man det genom att man planerar innan hur det ska bli, kort och gott. (Förskolechef)

Bra relation till föräldrar så att man kan ta upp saker och ting och att de känner sig trygga med oss. (Förskollärare)

Vi lyssnar och vi ser hur pedagogerna har kartlagt kring de bekymmer de står i. (Specialpedagog)

6.5 Metoder och strategier för hälsofrämjande och förebyggande arbete

Flexibilitet och förmåga att anpassa verksamheten samt att använda sig av de verktyg som tillhandahålls är strategier som samtliga grupper använder sig av och som anses vara en nödvändig förmåga i yrket. Tillgång till och användandet av specialpedagogen lyfter såväl förskolecheferna som förskollärarna som en strategi i arbetet. Vidare anser grupperna att det kollegiala lärandet är en värdefull tillgång och förskolecheferna ser som sitt ansvar att skapa tillfällena för olika typer av arbets- och lärgrupper där ny kunskap approprieras. För att leda verksamheten i en önskad riktning måste verksamhetsidé, mål och visioner vara tydliga för alla. För att få tillgång till pedagogernas funderingar kan förskolecheferna använda sig av enkäter som specialpedagogen sen kan vara med och analysera utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. Även här kan vi utläsa att förskollärarna är förankrade i den pågående verksamheten bland barnen. De strategier och metoder de hänvisar till är bland annat närvarande pedagoger som finns bland barnen och direkt kan fånga upp det som sker. Man delar barngruppen i konstellationer som anses fruktsamma. Det är viktigt att anpassa efter de behov som råder i gruppen

och inte fastna i ”så här har vi alltid gjort”. Utifrån rådande behov arbetar man med alternativ kommunikation, AKK, som ett led i tidiga insatser. För de barn som behöver stöd i att förklara och uttrycka känslor kan ”ritprat” vara ett verktyg på vägen att utvecklat språket. Specialpedagogerna kan också vara ett stöd i pedagogens arbete att utveckla barns språk. Det är också viktigt för pedagogerna att lära barn egna strategier för att hantera sin vardag, strategier som är användbara i olika sammanhang, en form av ”proximal utvecklingszon”. Specialpedagogernas mest betydelsefulla verktyg är de återkommande verksamhetsbesöken med efterföljande reflektionssamtal. Det är i besöken relationen byggs och mandatet att komma med synpunkter stärks och en gemensam värdegrund framträder. I samtalen strävar specialpedagogen efter att synliggöra pedagogers förhållningssätt, utforska och föra in nya sätt att tänka. Specialpedagogen leder utvecklingsprocessen med stöd av teorier, styrdokument och ny forskning. Specialpedagogerna menar att det är lika viktigt att de inte stagnerar i ett tyckande själva utan vågar låta sig utmanas i sitt yrkesutövande lik väl som övriga yrkeskategorier. Här kan de till exempel ta hjälp av Specialpedagogiska myndigheten, (SPSM).

Metoden är systematiskt kvalitetsarbete där man gör olika planer och så för att se vad som ska göras och om man har någon form av verksamhetsidé och mål och visioner. (Förskolechef)

Vi har även metoder som ritprata och sociala berättelser har vi också använt oss av. Speciellt ritprata har varit superbra, för flera barn. (Förskollärare)

Vi har ju som uppgift att föra in ett annat perspektiv utifrån de kunskaper vi har fått med oss och våran utbildning. (Specialpedagog)

6.6 Specialpedagogens delaktighet i det hälsofrämjande och förebyggande arbetet

Vad det gäller frågan om hur specialpedagogen är delaktig i det hälsofrämjande och förebyggande arbetet är likheten mellan grupperna stor. Vi anser oss kunna se en tydlig riktning mot att specialpedagogerna i förskolan framför allt arbetar tillsammans med pedagogerna. Specialpedagogernas delaktighet innebär att utmana pedagoger, kritiskt granska, öppna upp för nya sätt att tolka och kartlägga, en form av socialisationsprocess för att vidga pedagogernas uppfattning och tolkning av omvärlden. Det handlar också om att synliggöra faktorer och identifiera utvecklingsområden. Specialpedagogen anses vara en viktig samverkanspartner med förskolechef, vårdnadshavare och en betydande del i BHT som har en bland annat har en kartläggande funktion. Det finns en stor samstämmighet att specialpedagogerna är en tillgång i förskolan. Grupperna anser också att det är en fördel att specialpedagogerna inte är anställda

på förskolorna, utan kommer in i verksamheten med ett ”utifrånperspektiv”. Den skillnad vi kan utläsa är att specialpedagogerna framhåller som en viktig del i sitt arbete att synliggöra barnens strategier i läroprocessen och att vända akuta åtgärder till ett förebyggande arbete. Förskollärarna har önskan om att specialpedagogen skall komma med praktiska tips och idéer och vara behjälpliga vid upprättandet av olika planer.

Förskolecheferna uttrycker att de uppfattar specialpedagogen som ett värdefullt ”bollplank” i analysen av verksamheten. De anser också att specialpedagogens kunskap är värdefull i skapandet av lärmiljöer då förskolan är en form av intersubjektivt rum. De individer som tillsammans interagerar i rummet formar vilka normer som är accepterade och påverkar om barn blir inkluderade eller exkluderade. Pedagogernas attityd till barnen är avgörande för hur inkluderingsarbete fortlöper. En tydlighet i verksamheten ger barnen möjlighet att förstå vilka förväntningar som finns på dem. Följande citat speglar specialpedagogens delaktighet:

Förskolan finns en helt annan kultur så om man tänker sig ett team runt barnen i förskolan så är det arbetslaget, specialpedagogen och förskolechefen och så bildar det en helhet och så ser man individen i gruppen. (Förskolechef)

Så har vi skrivningen av utvecklingsplanerna då med metoder att nå målen som man sätter upp i utvecklingsplanen. Att vara reflektionspartner vid utvärdering av målen känner jag. Både som du säger att ställa de här, med utifrån men också inte bara tala om vad som är bra utan att vara kritisk hur, hur ni tänkte ni här? Har ni verkligen organiserat er på det här sättet har ni liksom? (Förskollärare)

Vi tänker att barnet eller människan är eller blir, alltså det här med sammanhang. Därför går det inte att säga gör si, gör så. Det här är den metoden vi ska arbeta med utan det handlar om sammanhanget. (Specialpedagog)

6.7 Upplevda hinder för det hälsofrämjande och förebyggande arbetet

Arbetslagets inställning och brist på tid upplevs som det främsta hindret i verksamheten enligt fokusgrupperna. Att fastna i ett missnöje över faktorer som inte är påverkbara stjälar energi och kraften läggs på fel saker. I en längre tidsperiod kan det leda till att negativa tankar blir befästa och det blir väldigt svårt för ett arbetslag att bryta detta på egen hand. Ett förhållnings-sätt bland pedagogerna som är inriktat på att finna lösningar för uppkomna situationer istället för att se eventuella problem kan motverka att arbetslag fastnar i en negativ spiral. Specialpedagogerna upplever att förväntan på resultat kan utgöra ett hinder då det leder till att det lång-

siktiga arbetet inte prioriteras, akuta uttryckningar får ett större utrymme. De anser också att hinder kan förekomma på olika nivåer, från enskilda individer i verksamheten till förvaltningsnivå. Förskollärarna anser att ledarskapet eller bristen på tydligt ledarskap kan utgöra ett hinder, då det kan skapa en osäkerhet i verksamheten, vilket i sin tur kan leda till att pedagoger upplever sig stressade. Även en osäkerhet att uppmärksamma barns behov av tidig intervention exempelvis vid språkstörning kan förekomma då vissa vill "vänta och se" hur barnets språk utvecklas. Specialpedagogerna upplever att de med sitt perspektiv utifrån ser att det finns hinder av olika karaktär i verksamheten. Det kan röra sig om kompetensrelaterade hinder eller en ovilja och rädsla för förändringar. I de fallen kan specialpedagogen upplevas som ett hot av enskilda individer. Kulturella hinder och arbetslagets förhållningssätt är också faktorer som kan utgöra ett hinder i verksamheten, dessa kan vara svåra att synliggöra och förändra och om specialpedagogen skall kunna utmana pedagogerna måste förskolechefen ge mandat och stötta i detta arbete.

Så det största hindret är väl att man lägger kraft på faktorer som man inte kan påverka. Man fastnar i det. (Förskolechef)

Det kan också vara vår inställning känner jag i mångt och mycket. Går man in med en inställning att det här kommer vara, det här problemet har man ett lösningsinriktat tänk så går man in och tänker så här ser problemet ut och så här ser saken eller grejer ut som vi ska arbeta med. Hur löser vi det utifrån de förutsättningar vi har? (Förskollärare)

Man glömmer det långsiktiga. Man vill hela tiden ha kortsiktiga lösningar och resultat. (Specialpedagog)

6.8 Utvecklingsområden inom det hälsofrämjande och förebyggande arbetet

Alla typer av reflektion och samtal är en utvecklingsbar del i arbetet, det språkliga verktyget får betydelse först i interaktion med andra. Ett gemensamt språk och förståelse för uppdraget skapar en stabil verksamhet. Förskolecheferna framhåller att det kollegiala lärandet kan utvecklas. Specialpedagogerna och förskollärarna talar i sin tur om reflektionssamtal tillsammans med handledare som en möjlig utvecklingspunkt. Förskollärarna lyfter utvecklingsområden som rent praktiskt påverkar verksamheten, lokaler, barnantal i grupperna och utemiljön, medan förskolecheferna nämner övergripande utveckling på förvaltningsnivå och samverkan i ett 1-16 års perspektiv. Specialpedagogerna anser att kompetensen och grundkvalitén kring uppdraget kan utvecklas ytterligare på flera olika nivåer hos pedagoger, förskolechefer, förvaltning och till beslutande organ kring förskolans uppdrag.

Nu ska vi gå in i tre områden igen där vi samverkar i 1-16 årsperspektivet. Det jag gör med mina förskolebarn, det har du nytta av i skolan och tvärtom. (Förskolechef)

Som till exempel man måste få förutsättningar också för att göra det arbete som bestäms. (Förskollärare)

De som har bra kvalitet på sin reflektion och någon som kanske stöttar i det och har det kontinuerligt det tycker jag att man ser att kvalitén höjs. (Specialpedagog)

7 Diskussion

I föreliggande studie har vår ambition varit att erhålla kunskap om hur tre yrkesgrupper, fyra förskolechefer, fyra förskollärare samt tre specialpedagoger definierar begreppen hälsofrämjande och förebyggande arbete i förskolan samt vilka metoder och strategier som används i arbetet. Syftet var även att få veta vilka uppfattningar och förväntningar som finns på specialpedagogens olika insatser samt likheter och skillnader i definitionerna mellan yrkeskategorierna. Utifrån referenser, studiens syfte och resultatet diskuterar vi den insamlade empirin. Kapitlet inleds med en metoddiskussion där vi presenterar våra erfarenheter om fokusgrupper som vald metod. därefter följer resultatdiskussionen där resultatet, referenser samt egna erfarenheter och reflektioner diskuterar. Vi nämner även de kunskaper som studien har gett oss. Förslag ges därefter på vidare forskning och i avslutningen tar vi upp slutsatser vi fått genom studien samt specialpedagogiska implikationer. Stukát (2011) anser att studien ska sammanfogas från början med de olika avsnitten som problem, teori, metod samt resultat. I diskussionen finns möjlighet för forskaren att få vara kreativ men också kritisera och visa ett perspektiv. I diskussionen är det fritt att tolka, värdera och inte minst dra slutsatser utifrån resultatet (s. 149).

Lärdomar från pilotstudien var att moderator behövde vara mer aktiv samt hålla ett tydligare fokus mot frågeguiden vilken behövde preciseras. Kontentan av pilotstudien vara att de var svårt att urskilja specifika skillnader mellan yrkeskategoriernas uppfattningar.

7.1 Metoddiskussion

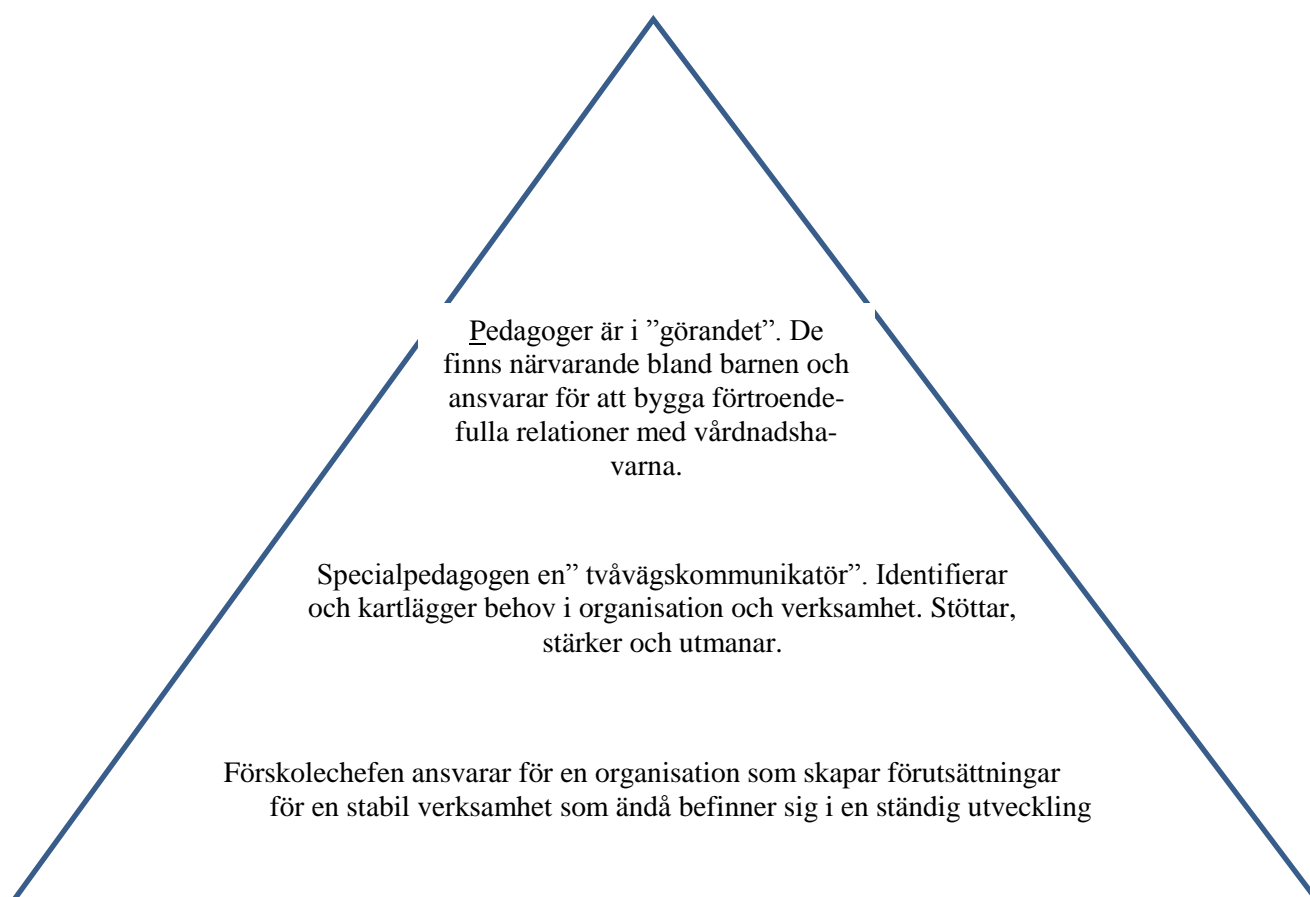
Vi anser att fokusgrupper var ett lämplig metodval för vår undersökningsfråga i syftet att studera förskolechefer, förskollärares och specialpedagogers definition av begreppen hälsofrämjande och förebyggande arbete i förskolan samt deras uppfattningar om hur det förebyggande

och hälsofrämjande arbetet bedrivs i förskolan. Både Wibeck, (2010) och Halkier, (2010) betonar betydelsen av att social interaktion får utrymme även om risken finns att den enskildes röst inte hörs. Wibeck och Halkier anser att fokusgrupper har en styrka i att producera en mängd empiri vilken visar gruppens tolkning av frågan i diskussionerna varpå sedan mönster framträder utifrån innehåll, värderingar och normer. Andra intressanta sätt att betrakta fokusgrupp som metod är att gruppens deltagare skapar åsikter och idéer, enligt Wibeck, (2010).

Vi önskade att dynamiken i gruppen skulle uppväga risken att respondenterna avstod från att uttala sina personliga åsikter. Enligt Svedberg (2012) kan kohesion, sammanhållning, påverkas av ett "group-think" (s. 28) på ett sätt att respondenterna inte uttrycker egna uppfattningar på grund av det kollektiva grupptrycket. Beslutet att samla en yrkeskategori i varje fokusgrupp grundade sig i att vi antog att det skulle underlätta upptäckten av skillnader i svaren på forskningsfrågorna. Vi tänkte också att det var av vikt att alla deltagare i gruppen var jämlika och inte i olika maktposition gentemot varandra, något som kunde påverkats om vi blandat yrkeskategorierna. Nu upplevde vi att respondenterna var lyhörda för varandras åsikter, de visade öppenhet och vågade nämna även ämnen som kan uppfattas som känsliga. Förskollärarna hade anteckningar med sig till fokusgruppen, förskolecheferna hade tidigare diskuterat specialpedagogens roll i organisationen före fokusgruppen. Samtliga respondenter bidrog med åsikter och uttryckte att det var värdefullt att få tillfälle att diskutera sina erfarenheter. Wibeck, (2010) anser att forskaren kan analysera data genom att lyssna och studera inspelningar hur deltagarna resonerar sig fram till en gemensam syn på en ställd fråga.

Alla respondenter har flera års yrkeserfarenhet och var välbekanta med förskolans rådande kultur vilket underlättade för respondenterna att förstå varandra även om var och en gjorde sin personliga tolkning under gruppdiskussionen. Vi är båda legitimerade förskollärare och har olika yrkeserfarenheter, vilket har påverkat vår förförståelse trots försök att vara objektiva. Enligt Ödman (2007) finns ingen förutsättningslös tolkning av diskussioner och transkriptioner då vi alla har en förståelsestradition som kan färga av sig i analysarbetet. Att generalisera resultatet var inte möjligt då endast tre fokusgruppers interaktion bidrog till det sammanställda resultatet.

7.2 Resultatdiskussion



Figur 1.

Förskolan kan liknas vid ett intersubjektivt rum där pedagoger, förskolechefer och specialpedagoger ska skapa en inkluderande miljö för alla barn och vuxna. Möjligheten att lära av varandra är central i förskolans verksamhet, ett ständigt "varande" i utvecklingszonen på flera olika plan där ny kunskap processas och befästs.

Även om begreppen "förebyggande och hälsofrämjande" förekommer i flera av styrdokumentet, bland annat Lpfö 98/10 (Skolverket, 2010) framgick av fokusgruppdiskussionerna att betydelsen av begreppen inte diskuterats i förskolan i större utsträckning, vilket (även) ut-

trycktes av förskolechefer och förskollärare. Endast specialpedagogerna hade tidigare fört diskussioner kring begreppens betydelse inom sin yrkesgrupp. Fokusgrupperna upplevde det som svårt att skilja på begreppen hälsofrämjande och förebyggande, vilka oftast benämndes som ett synonymt begrepp. Först när frågorna riktades till yrkeskategorin framträdde tydligare spår med olika tolkningar. Eftersom vi utgick från en hermeneutisk ansats analyserade vi mönster i respektive grupp kring empirin efter vår egen interaktion om vad vi uppfattat.

Förhoppningen på en övergripande nivå är en att ”tidig intervention” och det omfattande tvärvetenskapliga forskningsfältet Early Childhood Intervention, ECI som Björck-Åkesson (2007) presenterat blir en användbar möjlighet för kommuner i Sverige att utveckla specialpedagogik inom förskolan. Forskning kring barn i behov av stöd och barns utvecklingssvårigheter i de tidiga åldrarna till skolstart tror vi kan tillföra intressanta aspekter på förskolans verksamhet. ECI har en tvärvetenskaplig karaktär och uppmärksammar internationell forskning kring barns vardag och förhållanden som skapar bra förutsättningar för delaktighet enligt Björck-Åkesson. Våra erfarenheter samt resultatet visar att förskolans olika yrkesgrupper kan utifrån ECI än mer fokusera på bland annat delaktighet.

Under de rubriker som följer har vi diskuterat, analyserat och fogat samman våra tolkningar av empirin.

7.2.1 Delaktighet, relationer och inkludering

Det framkommer att interaktion är central inom alla olika nivåer i förskolan. Barn lär av varandra i barngruppen, vuxna lär av barnen, barn lär av pedagoger. Vuxna lär av andra vuxna vilket visar miljöns och kommunikationens centrala betydelse. Skolverket (2013) betonar att lärandet sker i samspel med omgivningen, tillsammans med andra människor samt i den fysiska miljön. Förskolans uppgift är att skapa miljöer som både lockar och kan utmana barnen. Barnen blir delaktiga i en socialiseringsprocess som påverkar individens uppfattning och tolkning av omvärlden. Förskollärarna har en stark förankring inom ramarna för ”mjuka” värden, bland annat utformandet av stimulerande miljöer för lek och lärande som en del av uppdraget. En förutsättning för detta är att pedagogerna är närvarande bland barnen. Vi utgår från att förskolan är en lärande miljö, därför är det av stor vikt att de som verkar där är medvetna om hur de genom kommunikation och interaktion påverkar barnens utvecklingsmöjligheter. Ett ansvarsfullt uppdrag! Närvarande pedagoger är ett ämne som återkommer vid flera tillfällen i diskussionen bland förskollärarna. Detta tolkar vi som en spegling över en frustration att mycket annat i arbetet tar viktig tid från barngruppen. Skolverket (2013) menar att pedagogers förhållningssätt och kompetens har stor betydelse för kvalitén på verksamheten. Vuxnas förhållningssätt påverkar vilka uppfattningar och normer barnet möter i förskolan. Därför är det av stor vikt att kritiskt granska egna värderingar samt rådande kulturer inom verksamheten.

Studiens resultat visar att yrkesgrupperna anser att det är viktigt att strukturera och anpassa verksamheten utifrån barngruppens behov vilket kräver flexibilitet och kunskaper om uppdra-

get. I detta uppdrag ingår även att utveckla barns kommunikation genom anpassningar i miljö och lämpliga läromedel. Förskollärarna talar om att de använder alternativa kommunikationsvägar då behovet finns. Säljö (2000) menar att ge barnen möjlighet att utveckla och använda intellektuella och språkliga redskap är viktigt då språket är en betydande faktor för att förstå och förklara sammanhangen man befinner sig i. Björck-Åkesson (2014) menar att i Sverige är det ovanligt med särskilda förskolor för barn i behov av särskilt stöd. Däremot kan det finnas flera barn i behov av särskilt stöd på samma förskoleavdelning.

Samtliga fokusgrupper talade om vikten av delaktighet. Förskollärarna menade att det är viktigt att barnen upplever att det är idé för dem att komma med förslag. Vernersson (2007) menar att aspekter för inkludering är pedagogens didaktiska förmågor och kunskaper om lärande. Kompetensutveckling för pedagoger är en förutsättning för barnets inkludering eftersom pedagogens barnsyn har betydelse för inkluderingen. Även Björck-Åkesson (2014) anser att kompetensutveckling för pedagoger är en anpassning i sig, utöver miljö och rutiner men även för en betydelsefull växelverkan med familjer och vårdnadshavare vilket vi själva sett goda exempel på i resultatet och våra egna arbeten som specialpedagoger. Vi anser att delaktigheten är viktig i flera nivåer inom verksamheten, även pedagogerna behöver känna sig delaktiga i beslut som fattas av förskolechefen även om denne är ytterst ansvarig.

Resultatet visar även att samtliga yrkesgrupper anser det angeläget att skapa goda relationer med vårdnadshavare samt betonar betydelsen av att relationen bibehålls och utvecklas positivt. Möjligheten för barnet till inkludering på förskolan ökar då pedagoger och vårdnadshavare känner förtroende för varandra enligt resultatet vilket forskning från Säljö (2000) bekräftar. Samspel och goda relationer blir redskap för pedagoger och vårdnadshavare vilket ger en positiv klang för barnets framtida tid i förskolan. Han menar att individer och kollektiv tar med sig erfarenheter från sociala situationer vilket påverkar hur individen använder sig av erfarenheterna i likande situationer längre fram i livet. Enligt Björck-Åkesson (2014) har den internationella klassifikationen ICF-CY utarbetats för en ömsesidig problemlösning av Världshälsoorganisationen (WHO, 2001). Den har ett ”system” för indelning av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa. Vi tror att klassifikationen ökar chanserna för barns lärande och utveckling eftersom målet för ICF-CY är att inte benämna diagnoser eller sjukdomar vilket pedagoger i speciella situationer i förskolan ibland kan förklara det inträffade utifrån. Angående samspel och kommunikation med vårdnadshavare och familjer menar Klang (2014) att för familjer och barn i behov av stöd kan situationen bli komplex inom många områden. ICF-CY kan öka möjligheterna för barn med rätt till anpassningar samt att få ta del av olika kompetenser som stödjer deras chanser att utvecklas i sin egen takt. Olika nätverk kan i samspel med förskolan, exempelvis Habiliteringen eller Barn – och ungdomspsykiatri, BUP, gynna barnets utveckling vilket även yrkesgrupperna nämner i resultatet.

Specialpedagogerna såväl som förskollärarna framhöll vikten av att synliggöra och lära barnen egna strategier för lärande. Strategier som kan hjälpa barnet att hantera olika situationer i framtiden, dessa strategier kan i andra sammanhang fungera som ett verktyg för att göra omvärlden begriplig och hanterbar för barnet. Kommunikation i sociala sammanhang handlar enligt (Säljö 2000) om ett sociokulturellt perspektiv även på lärandet. Pedagogerna strävade

efter att utveckla mellanmännsliga relationer. Det kunde sammanfattas i pedagogernas målsättningar att indirekt skapa en känsla av sammanhang, KASAM (Antonovsky, 2005). Vi uppfattade detta som att förskollärarna anser att KASAM utvecklas i förskolans praktik och att de strävade efter att göra verksamheten meningsfull och begriplig för barnen. Ett hälsofrämjande och förebyggande förhållningssätt. Syftet är att låta barnen bli delaktiga i planering och verksamhet. Antonovsky (2005) menar att ”meningsfullhet” är viktig då det innebär att en människa som upplever meningsfullhet får förutsättningar att hantera svåra situationer. Även viljan att förstå och förklara händelser utan att bli ett offer för omständigheterna har stor betydelse för barns hälsa. Genom att pedagogerna kartlägger vilka behov enskilda individer och hela gruppen har ökar möjligheten för positivt bemötande vilket Granlund (2014) bekräftar blir till ett för verksamheten hälsofrämjande och förebyggande perspektiv. Det grundas i att skapa trygga lärmiljöer för alla barn oavsett förutsättningar I förskolan får BHT en viktig kartläggande funktion för att skapa en samsyn på barns lärande och utveckling och ta reda på vilket stöd som behövs. Specialpedagogerna är enligt förskolecheferna en viktig pusselbit i BHT-arbetet som också blir en arena för värdegrundsdiskussioner. Den ”tysta kunskap” som Hjørne och Säljö (2013) menar kan cementerats i elevhälsoteam, EHT genom kommunikation och bestå av negativa tankar kring ett barn och dess familj kan även få fäste i socialisationsmiljön i BHT, barnhälsoteamet. Det sätt förskolans lilla ”multiprofessionella BHT-team kommunicerar på kan hindra ett barn från möjlighet till rätt stöd. Vi menar att specialpedagogens blick med ett ”utifrånperspektiv” och roll som ”tvåvägskommunikatör” kan införa andra perspektiv och synsätt på barnets situation vilket kan vara avgörande för barnets utveckling och senare skolgång.

7.2.2Handledning, reflektion och verksamhetsutveckling

Samtliga yrkeskategorier ansåg att specialpedagogen utgör en värdefull tillgång i förskolan. Förskolecheferna framförde att de använder specialpedagogen som bollplank för idéer inom organisations-, grupp samt individnivå.

Vi tolkade det som att förskolecheferna sätter ramarna för ”hårda” värden, det vill säga ekonomi, struktur, yttre styrning, mål och visioner, vilket också förskolecheferna i studien framförde som sitt huvuduppdrag. Skolverket (2013) påtalar att ett tydligt ledarskap är ett krav. Förskollärarna i fokusgrupperna anser sig enligt resultatet se ett värde i specialpedagogens regelbundna verksamhetsbesök. Vid dessa tillfällen finns oftast möjlighet till pedagogisk handledning för arbetslaget. Handledning är en värdefull insats där reflektionen blir ett tillfälle för lärande och utveckling av verksamheten. Enligt resultatet upplever förskollärarna reflektionen som en förebyggande åtgärd, även specialpedagogerna upplever sin insats som en förebyggande åtgärd. Möjligheterna att få delta i arbetslagets interaktion blir även ett lärandetillfälle yrkeskategorierna. I resultatet tolkar vi att det finns en vilja att specialpedagogerna ska utmana och ifrågasätta förskollärarnas agerande för att få dem att reflektera över samt utveckla sin praktik. Schön (1983) visar att begrepp reflektion *i handling* förklaras som den individuella spontana förändring som äger rum i mötet med en situation på grund av olika handlingar. En slags ”här och nu-reflektion” och handling. Förskolans läroplan Lpfö -

98/2010, (Skolverket, 2010) menar att avsikten med systematiskt kvalitetsarbete är att kritiskt betrakta den egna verksamheten samt undanröja faktorer som har en negativ påverkan.

7.2.3 Hinder och utveckling

Förskolecheferna ansåg att förändrade förutsättningar kunde utgöra ett hinder för dem i sitt yrkesutövande. Scherp (2014) menar att en organisation styrd uppifrån med en svag förankring hos dem som blir berörda av besluten har svårt att implementeras och förankras i verksamheten.

En likhet som vi fann är att samtliga grupper ansåg att tiden eller rättare sagt bristen på tid kan vara ett hinder för verksamhetsutveckling. Dessutom anser grupperna att pedagogernas förhållningssätt kan utgöra ett hinder för en god verksamhet vilket kunde tyda på att förskollärarna strävar efter att göra en kritisk reflektion av sin praktik. Mohss (2013) som menar att en central uppgift för specialpedagogen är att visa på rådande normer i verksamheten vilket blir tydligare då någon utifrån påtalar ett kritiskt förhållningssätt och synliggör de normer som råder. Mohss betonar även att specialpedagogen bör påvisa för pedagogerna att det sätt de talar om barn och vårdnadshavare påverkar bemötandet dem emellan. Språket är vårt viktigaste kulturella verktyg enligt Säljö (2000). Forskning av Vernersson (2007) bekräftar att tillgång till tid kan vara en resurs för barn i behov av stöd men omvänt kan det medföra risker för barns inkludering. Detta styrks enligt oss av förskollärarnas tankar kring barngruppernas storlek som upplevs som ett hinder, särskilt som lokalerna inte alltid är anpassade efter rådande gruppstorlek.

7.2.4 Den specialpedagogiska rollen

Enligt resultatet anser specialpedagogerna att de ska förhålla sig till frågor om organisationsutveckling, handledaruppdrag, men även samverkan mellan olika parter. Resultatet visade även att samtidigt som specialpedagogerna vill skapa goda relationer med förskolans pedagoger genom verksamhetsbesök ville de även lära känna barnen och vara delaktiga i förskolornas verksamhetsutveckling. Det framkom att i specialpedagogernas besök och i mötet med förskolorna växer och utvecklas relationen mellan specialpedagoger, förskollärare och barn. Specialpedagogerna understryker att det är avgörande att förskolecheferna ger mandat till deras uppdrag vilket också Lauvås och Handal (2015) styrker, även Siljehag (2007) som refererar till Sahlin från 2004 och Bladini från 2004. De menar att specialpedagogens mandat i handledaruppdraget hör samman med förankringen hos ledningen för verksamheten. Ur en etisk aspekt både gentemot vårdnadshavare och barn menar vi att det är en nödvändighet att specialpedagogen skaffar sig en egen uppfattning om hur verksamheten ser ut i förhållande till barnen. Ahlberg (2013) menar att specialpedagogerna kan tjäna som en bro mellan de olika nivåerna och stötta pedagogerna i att fokusera på det som är utvecklingsbart. Ett liknande kommunikativt handlande beskrivs av Scherp (2014) vilket kännetecknas av en dialog.

Målet att förstå varandras ”förståelse av ett fenomen” är centrala där resultatet kan bli gemensam kunskapsbildning och överenskommelse.

Vi refererar i studiens avsnitt om den specialpedagogiska yrkesrollen till andra vetenskapliga studier som visar att specialpedagoger med förskollärbakgrund och arbetar i förskolan har lättare att hävda sin roll utifrån ett handledande uppdrag samt arbetar tillsammans med pedagogerna vilket bekräftades i resultatet av vår studie. Göransson, et al. (2015) skriver att specialpedagoger inom förskolan främst arbetar med konsultation och kvalificerade samtal med arbetslagen.

I frågan om specialpedagogens delaktighet framkom flera beröringspunkter, förväntningarna på specialpedagogens insats var likvärdig i alla fokusgrupper. Däremot kunde vi tolka att specialpedagogerna hade extra fokus på att synliggöra olika sätt att förstå, tolka det som inträffat samt att föra in nya specialpedagogiska perspektiv. Specialpedagogerna talade också om att stödja, utmana och vidga förskolläraernas uppfattningar. Här menar vi att specialpedagogerna har ett uppdrag att vända pedagogernas blickar från enskilda barn till sig själva för att bli medvetna om hur var och en påverkar gruppen och individen, utmana till självkritik. Vilket också förskollärarna uttryckte att de önskar.

Även i frågan om vilka metoder och strategier utifrån respektive yrkesroll fanns kontraster i yrkesgruppernas åsikter. Förskolechefernas strategi är styrdokument samt systematiskt kvalitetsarbete som metod för sitt arbete. Förskollärarna använder sig av ett varierat arbetssätt anpassat utifrån behoven i barngruppen och ser tillgång till aktuell fortbildning, hjälp och stöd av specialpedagog som en strategi. De tar hjälp av det kollegiala lärandet i arbetslaget som en betydelsefull metod. Specialpedagogerna anser att de strategier de använder sig av är att ta del av aktuell forskning inom specialpedagogik, en metod är möjligheten att diskutera den med övriga specialpedagoger i arbetsgruppen. De menar att verksamhetsbesöken med allt vad de innebär en viktig strategi som ligger till grund för hur specialpedagogen närmar sig nya uppdrag.

Specialpedagogerna anser att pedagogisk handledning är en del i uppdraget. Det framkommer i resultatet att förskolecheferna anser att vi lär tillsammans då interaktionen är utgångspunkt i läroplanen, Lpfö 98/10 (Skolverket, 2010) inom alla olika nivåer i förskolan. Barn lär av varandra, vuxna lär av barn, barn lär av vuxna vilket visar att även miljön är väldigt betydelsefull i ett hälsoarbete. Tid för möten bör prioriteras med möjlighet till olika typer av dialoger och interaktion vilket Skagen (2005) bekräftar då dialogen är central som ett begrepp i betydelsen av lärande och utbildning. Utvecklingen blir verklighet med hjälp av språk och samtal vilket framkom i studiens resultat där handledning och utbyte av erfarenheter är en dialog på flera nivåer enligt Bakhtin (Skagen, 2005).

7.3 Specialpedagogiska implikationer

Vi båda upplever det glädjande att vi fått en ny förståelse och bredare uppfattning om vikten av att yrkeskategorier samverkan. Vi menar att alla yrkeskategorier bidrar med sin specifika kompetens och att det är en kvalitetssäkring för verksamheten utifrån alla områden i förskolans läroplan Lpfö 98/10 (Skolverket, 2010). Förhoppningsvis kan studien bidra till en positiv verksamhetsutveckling samt påvisa att specialpedagogen är en betydelsefull byggsten i en tidig intervention och tidiga insatser samt det hälsofrämjande och förebyggande arbetet i förskolan. Vi ser det som önskvärt och fullt möjligt att studien kan bidra till att utforma rollen för specialpedagogens uppdrag inom förskolan. Studien kan även fungera som ett redskap för förskolechefer i att precisera specialpedagogens uppdrag utifrån förskolans förväntningar. Utifrån de kunskaper vi fått från studien angående värdet av att anställa specialpedagoger i förskolan ser vi det naturligt att denna kompetens lagstadgas även inom förskolan. Vårt resultat visar att de tre yrkesgrupperna genom specialpedagogens roll och mandat har möjlighet att mötas i en kreativ verksamhetsutveckling.

En förutsättning för att ge specialpedagogen mandat och olika redskap är att specialpedagogens yrkesutbildning rustar studenten i att leda reflekterande samtal och handledning inför kommande uppdrag, men även att anställda specialpedagoger erbjuds kontinuerlig fortbildning samt att förskolechefer blir medvetna om vilken tillgång samtal kan vara i verksamheten. Vi instämmer med Näslund och Ögren (2010) som anser att handledning kan ses som en kvalitetssäkring av förskolans verksamhetsutveckling.

Vi har i resultatet funnit att specialpedagogen har en förenande roll som utgör ”murbruket” i organisationsutvecklingen mellan olika ”byggstenar”, som utgörs av pedagoger, förskolechefer, vårdnadshavare, barn och miljörer, alla lika betydelsefulla då det hälsofrämjande och förebyggande arbetet expanderar. Lindgren (2014) instämmer i att tidiga insatser på sikt har goda hälsoeffekter, vilket han menar är centralt och har större effekt på barns hälsa än senare i livet, vilket vi själva upplevt i vår roll som specialpedagoger inom elevhälsa. En bredare definition av hälsa utgår från barns helhetsituation vilket även innefattar förmåga att hantera sin situation i olika sammanhang. Vi anser att kommunerna bör, både ur ett moraliskt men även ur ett ekonomiskt perspektiv, värna om mer om barns och familjers hälsa genom tidiga insatser där specialpedagogens roll är central. Vi instämmer avslutningsvis med Partanen (2012) om att ”den proximala utvecklingszonen” är en dialog mellan barnet och dess framtid, inte en dialog mellan barnet och de vuxnas förflutna.

7.4 Fortsatt forskning

Vi blev inspirerade av vår forskning och föreslår studier som jämför kommuners förskoleverksamhet utifrån hälsofrämjande och förebyggande arbete där elevhälsan anställt specialpedagoger i förskolan kontra kommuner där man valt att inte anställa specialpedagoger specifikt mot förskolans verksamhet. Ett annat förslag är studier liknande denna kring specialpedagogens roll inom grundskolan och hur den rollen kan utveckla elevhälsans hälsofrämjande och

förebyggande arbete från årskurs F till årskurs 9, eller gärna utifrån en helhetssyn på hälsofrämjande och förebyggande arbete för barn i ett 1- 16 – årsperspektiv i samverkan med andra yrkeskategorier och kompetenser som exempelvis kuratorer och skolpsykologer.

Referenslista

Ahlberg, A. (2007a). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg 12. Nr 2 S 84-95 ISSN 140-6788

Ahlberg, A. (2007b). Specialpedagogik – Ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E-Björck-Åkesson (red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66-84). Vetenskapsrådets rapportserie, 200:5.

Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber

Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur

Björck-Åkesson, E. (2014). Specialpedagogik i förskolan. I A. Sandberg (red.) *Med sikte på förskolan* (s. 23-43). Lund: Studentlitteratur:

Bremberg, S. (2004). *Elevhälsa: teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Clark, C., Dyson, A. and Millward, A. (Utg.) (1998). *Theorising Special Education*. London: Routledge. (

Cernerud, L. (2014). Skolhälsovård – tillbakablick och framåtperspektiv I Milerad, J. & Lindgren, C. (red.), *Evidensbaserad elevhälsa*. (s.23-35). Lund: Studentlitteratur.

Dhyste, O. (2005). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I Dysthe, O. (red). (s. 31-27). *Dialog samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur

Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies In Educational Sciences, 326). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Granlund, M. (2014) Skolprestation och psykisk hälsa I Milerad, J. & Lindgren, C. (red.), *Evidensbaserad elevhälsa*. (s.51-59). Lund: Studentlitteratur.

Göransson, K., Lindqvist, G., Kling, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015:13). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning*. Karlstad: Karlstad universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:784444/FULLTEXT01.pdf>

Hallberg, J. (2014). Elevhälsan-utveckling för hela skolan. I Milerad, J. & Lindgren, C. (red.), (s.73-85). *Evidensbaserad elevhälsa*. Lund: Studentlitteratur

- Hjörne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla*. Studentlitteratur AB: Lund.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Malmö: Liber.
- Jakobsson, I. & Lundgren, M. (2013). *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd: viktigare än diagnos*. Stockholm: Natur och kultur.
- Johansson, Eva. (2005). Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan. *Forskning i fokus*. Nr 6. Myndigheten för skolutveckling. Lenanders grafiska: Kalmar
- Klang, N.(2014). Internationell klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa. I A. Sandberg (red.) *Med sikte på förskolan*. (s. 291-300). Lund: Studentlitteratur:
- Kvale, S.& Brinkman, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur: Lund
- Lansheim, B. (2010). *Förståelser av uppdraget specialpedagog. Blivande och nyutbildade Specialpedagogers yrkeslivsberättelser*. (Licentiat-uppsats, Malmö Studies in Educational Sciences, 14). Malmö: Holmbergs.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2015). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Gothenburg studies in educational sciences No. 338. Hämtat 15-12-04
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/32806?locale=sv>
- Lindgren, C. (2014). Barns hälsa och välbefinnande i ett kulturellt och socialt sammanhang. Milerad, J. & Lindgren, C. (red.). *Evidensbaserad elevhälsa* (s.35-51). Lund: Studentlitteratur.
- Lindholm, S. (2001). *Vägen till vetenskapsfilosofin – En introduktion*. Lund: Academia Adacta.
- Lundin, N. (2014). Att leda och kvalitetssäkra elevhälsan enligt den nya skollagen. Milerad, J. & Lindgren, C. (red.). *Evidensbaserad elevhälsa* (s.59-73).). Lund: Studentlitteratur
- Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola: möte med det som inte anses lagom*: Kina 2013.
- Medin, J. & Alexanderson, K. (2000). *Begreppen hälsa och hälsofrämjande: en litteraturstudie*. Lund: Studentlitteratur.
- Mohss, N. (2013). *Specialpedagogik i förskolan - från medicinska diagnoser till problemorienterat synsätt*. (Master-uppsats). Uppsala: Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet. Tillgänglig: <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A627765&dswid=-5615>
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10 (2), s. 124-38.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning - vad kan man lära av forskningen?* FoU skriftserie nr 3. Specialpedagogiska skolmyndigheten: Härnösand

Nilsson, A. (2014). *Elevhälsans uppdrag - främja, förebygga och stödja elevens utveckling mot målen.* Stockholm: Skolverket.

Näslund, J & Ögren, M. (2010a). Handledningskartan. I J. Näslund, J. & M. Ögren. (red.). *Grupphandledning: forskning och erfarenheter från olika verksamhetsområden* (s.15-27). Lund: Studentlitteratur.

Näslund, J & Ögren, M. (2010b). Handledning i dag och i framtiden. I Näslund, J. & Ögren, M. (red.). *Grupphandledning: forskning och erfarenheter från olika verksamhetsområden* (s.207-216). Lund: Studentlitteratur.

Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet – Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik.* (Doktors-avhandling, Malmö Studies in Educational Sciences, 63). Malmö: Malmö högskola. <http://dspace.mah.se/handle/2043/12151>

Partanen, P. (2012). *Att utveckla elevhälsa.* Skolutvecklarna Sverige.

Quennerstedt, M. (2007). Hälsa eller inte hälsa-är det frågan? *Utbildning och demokrati*, VOL 16. Pedagogikämnet. Örebro universitet.

Rosenqvist, J (2007b). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E- Björck-Åkesson (red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 36-47). Vetenskapsrådets rapportserie, 200:5.

Rye, H. & Hundevadt, L. (1995). Tidig utveckling, socio-emotionella störningar och hjälpinsatser. I B. Rognhaug & O. R. Eck (red.). *Specialpedagogik i förskolan* (s.11-77). Lund: Studentlitteratur.

Sandberg, A.& Norling, M. (2014). Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd* (s.45-60). Lund: Studentlitteratur

Scherp, H-Å. (2014). *Lärandebaserad skolutveckling. Lärglädjens förutsättningar, förverkligande och resultat.* Lund: Studentlitteratur

Schön D. (1983) *The Reflective practitioner How Professionals Think in Action.* Chapter 1. Hämtad 2015-12-11 från us.sagepub.com

SFS (2007:638). Examensförordning, Specialpedagog. Hämtad 2015-11-09 från iu.se

SFS (2010:800). *Skollagen.* Hämtad 2015-04 -18 från <http://www.riksdagen.se>

Siljehag, E. (2007). *Igenkännande och motkraft: Förskole- och fritidspedagogikens betydelse för specialpedagogiken - En deltagarorienterad studie.* (Doktorsavhandling) Stockholm: Universitetservice US-AB.

Skagen (2005). Handledningssamtal i Bakhtin-perspektiv. I O. Dysthe. *Dialog samspel och lärande.* (s. 195-217). Lund: Studentlitteratur

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan*. Lpfö 98/10. Reviderad 2010. Hämtad 2015-04-18 från <http://www.skolverket.se>.

Skolverket (2013). *Allmänna råd med kommentarer för förskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2014). *Elevhälsans retorik och praktik*. Stockholm. (Författare G. Guvå). Hämtad 2015-12-04 på

http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.193355!/Menu/article/attachment/guva.pdf

Smidt, S. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur

Socialstyrelsen (2014 a). *Barn som anhöriga: stöd till barn i förskola och skola som har svårigheter hemma*. Stockholm:

<http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/19443/2014-5-10.pdf>

Socialstyrelsen (2014 b). *Vägledning för elevhälsan*. Falun: Edita Bobergs.

Socialstyrelsen (2015). *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa*. Falun: Edita:Bobergs

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbeten inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Svederberg, E., Svensson, L. & Kindeberg, T. (2001). *Pedagogik i hälsofrämjande arbete*. Lund: Studentlitteratur

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

Svedberg, S. (2012). *Gruppsykologi. Om grupper, organisation och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur:

Vernersson, I-L. (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

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

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. CM- Gruppen. Bromma: Vetenskapsrådet. Hämtad 15-12-14 på : <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>

World Health Organisation, (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health- version for children and Youth*. Geneve: WHO.

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur

9 Bilagor

Bilaga 1

Missivbrev förskolechefer Inbjudan till fokusgruppsdiskussion

Vi heter Petra Lidholm och Kristina Öman och studerar vid Göteborgs universitet på Specialpedagogiska programmet. Under höstterminen 2015 kommer vi att skriva vårt examensarbete som är tänkt att vara klart i januari 2016.

Studien har koppling till det specialpedagogiska fältet utifrån ett hälsofrämjande perspektiv. I styrdokumentet för förskolan förekommer begreppen hälsofrämjande och förebyggande arbete men dessa begrepp är sällan definierade. Syftet med studien är att undersöka hur olika yrkeskategorier inom förskolan definierar begreppen hälsofrämjande och förebyggande arbete samt deras uppfattning om hur detta arbete bedrivs i förskolan. Vi vill också undersöka vilka förväntningar som finns på specialpedagogen i detta arbete.

Undersökningen kommer att ske i fokusgrupper som är en variant av intervju i grupp där deltagarna för en diskussion mer med varandra än med intervjuaren. Fokusgruppsintervjuerna sker i grupper med fyra deltagare från respektive yrkesgrupp. Yrkesgrupperna är förskollärare, förskolechefer och specialpedagoger. Varje grupp träffas vid ett tillfälle och beräknas ta cirka en timme. Diskussionen utgår från några givna frågeställningar. Samtalen kommer via mobiltelefon spelas in. Materialet kommer endast att användas av oss.

Deltagandet i studien är frivilligt och kan närsomhelst avbrytas men vi hoppas naturligtvis att du är intresserad av att delta. Hänsyn tas till konfidentialitet, vilket innebär att personlig information som namn och arbetsplats avidentifieras i materialet.

Studien kommer att finnas tillgänglig efter godkännandet.

Du inbjuds att delta i fokusgruppsintervju med tre andra förskolechefer inom förskolan. Vi önskar få ta del av era reflektioner och uppfattningar, som grund för vår studie.

Vi har bjudit in (namn): xxxx xxxxx

Datum: 2015-10-02 Tid: kl. xx.xx

Plats. Elevhälsans lokaler (adress).

Vi bjuder på fika.

(Meddela oss om du har någon allergi).

Har ni frågor och funderingar är ni välkomna att kontakta oss:

Petra Lidholm, e- mail: xxxxxxxxxxx mobil: xxxxxxxxxxx

Kristina Öman, e-mail: xxxxxxxxxxx.mobil: xxxxxxxxxxx

Bilaga 2

Missivbrev förskollärare Inbjudan till fokusgruppsdiskussion

Vi heter Petra Lidholm och Kristina Öman och studerar vid Göteborgs universitet på Specialpedagogiska programmet. Under höstterminen 2015 kommer vi att skriva vårt examensarbete som är tänkt att vara klart i januari 2016.

Studien har koppling till det specialpedagogiska fältet utifrån ett hälsofrämjande perspektiv. I styrdokumentet för förskolan förekommer begreppen hälsofrämjande och förebyggande arbete men dessa begrepp är sällan definierade. Syftet med studien är att undersöka hur olika yrkeskategorier inom förskolan definierar begreppen hälsofrämjande och förebyggande arbete samt deras uppfattning om hur detta arbete bedrivs i förskolan. Vi vill också undersöka vilka förväntningar som finns på specialpedagogen i detta arbete.

Undersökningen kommer att ske i fokusgrupper som är en variant av intervju i grupp där deltagarna för en diskussion mer med varandra än med intervjuaren. Fokusgruppsintervjuerna sker i grupper med fyra deltagare från respektive yrkesgrupp. Yrkesgrupperna är förskollärare, förskolechefer och specialpedagoger. Varje grupp träffas vid ett tillfälle och beräknas ta cirka en timme. Diskussionen utgår från några givna frågeställningar. Samtalen kommer via mobiltelefon spelas in. Materialet kommer endast att användas av oss.

Deltagandet i studien är frivilligt och kan närsomhelst avbrytas men vi hoppas naturligtvis att du är intresserad av att delta. Hänsyn tas till konfidentialitet, vilket innebär att personlig information som namn och arbetsplats avidentifieras i materialet.

Studien kommer att finnas tillgänglig efter godkännandet.

Du inbjuds att delta i fokusgruppsintervju med tre andra förskollärare. Vi önskar få ta del av era reflektioner och uppfattningar, som grund för vår studie, enligt frågeguiden på nästa sida.

Vi har bjudit in (namn)

Datum: 2015-10-02 Tid: kl. xx

Plats. Elevhälsans lokaler (adress).

Vi bjuder på fika.

(Meddela oss om du har någon allergi).

Har ni frågor och funderingar är ni välkomna att kontakta oss:

Petra Lidholm, e- mail: mobiltel: xxxx xxxxxx

Kristina Öman, e- mail: mobiltel: xxxx-xxxxxx

Bilaga 3

Missivbrev specialpedagoger

Inbjudan till fokusgruppsdiskussion

Vi heter Petra Lidholm och Kristina Öman och studerar vid Göteborgs universitet på Specialpedagogiska programmet. Under höstterminen 2015 kommer vi att skriva vårt examensarbete som är tänkt att vara klart i januari 2016.

Studien har koppling till det specialpedagogiska fältet utifrån ett hälsofrämjande perspektiv. I styrdokumentet för förskolan förekommer begreppen hälsofrämjande och förebyggande arbete men dessa begrepp är sällan definierade. Syftet med studien är att undersöka hur olika yrkeskategorier inom förskolan definierar begreppen hälsofrämjande och förebyggande arbete samt deras uppfattning om hur detta arbete bedrivs i förskolan. Vi vill också undersöka vilka förväntningar som finns på specialpedagogen i detta arbete.

Undersökningen kommer att ske i fokusgrupper som är en variant av intervju i grupp där deltagarna för en diskussion mer med varandra än med intervjuaren. Fokusgruppsintervjuerna sker i grupper med fyra deltagare från respektive yrkesgrupp. Yrkesgrupperna är förskollärare, förskolechefer och specialpedagoger. Varje grupp träffas vid ett tillfälle och beräknas ta cirka en timme. Diskussionen utgår från några givna frågeställningar. Samtalen kommer via mobiltelefon spelas in. Materialet kommer endast att användas av oss.

Deltagandet i studien är frivilligt och kan närsomhelst avbrytas men vi hoppas naturligtvis att du är intresserad av att delta. Hänsyn tas till konfidentialitet, vilket innebär att personlig information som namn och arbetsplats avidentifieras i materialet.

Studien kommer att finnas tillgänglig efter godkännandet.

Du inbjuds att delta i fokusgruppsintervju med tre andra specialpedagoger inom förskolan. Vi önskar få ta del av era reflektioner och uppfattningar, som grund för vår studie, enligt frågeguiden på nästa sida.

Vi har bjudit in (namn)

Datum: 2015-09-25 Tid: kl. xx

Plats: Elevhälsans lokaler (adress).

Vi bjuder på fika.

(Meddela oss om du har någon allergi).

Har ni frågor och funderingar är ni välkomna att kontakta oss:

Petra Lidholm, e mail: xxxxxxxxxxxxxxx mobil: xxxx xxxxxx

Kristina Öman, e mail: xxxxxxxxxxxxxxx mobil: xxxx-xxxxxx

Bilaga 4

Frågeguide Fokusgrupper september-oktober 2015

- 1. Hur definierar ni begreppet hälsofrämjande arbete?**
- 2. Hur definierar ni begreppet förebyggande arbete?**
- 3. Beskriv vad hälsofrämjande arbete innebär för er utifrån er yrkesroll i förskolan.**
- 4. Beskriv vad förebyggande arbete innebär för er utifrån er yrkesroll i förskolan.**
- 5. Vilka metoder och strategier använder ni i ert hälsofrämjande och förebyggande arbete?**
- 6. På vilket sätt är specialpedagogen delaktig i detta arbete?**
- 7. Vilka hinder upplever ni att det finns för det hälsofrämjande och förebyggande arbetet?**
- 8. Hur tycker ni att det hälsofrämjande och förebyggande arbetet kan utvecklas i förskolan?**