

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i specialpedagogik

(41-60) 10 poäng

Ht 2005-Vt 2006

Specialpedagogik i förskolan

Några lärares beskrivningar av sina erfarenheter och förväntningar
på specialpedagogen som stöd.

Författare: Kristin Gannby
Susanne Månsson

Handledare: Linda Palla

SPECIALPEDAGOGIK I FÖRSKOLAN

NÅGRA LÄRARNAS BESKRIVNINGAR AV SINA ERFARENHETER OCH FÖRVÄNTNINGAR PÅ SPECIALPEDAGOGEN SOM STÖD

Kristin Gannby
Susanne Månsson

Abstract

Att arbeta med barn är en stor utmaning, varje barn är unikt utifrån sina egenskaper och förutsättningar.

Till förskolan, barnens första skola kommer barn med olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov, vilka ligger till grund för verksamheten. Alla barn behöver stöd för sin utveckling, några behöver extra stöd under vissa perioder, andra under en längre tid. Förskolan har en lång tradition att se barns utveckling som en helhet och att barn lär hela tiden i alla sammanhang, inte bara vid speciellt utvalda tillfällen. En viktig princip som gäller i förskolan är att barns behov av särskilt stöd ska tillgodoses i den ordinarie verksamheten hellre än särlösningar. Förskolan har ett särskilt ansvar för barn i behov av särskilt stöd.

Specialpedagoger är en relativt ny kategori pedagoger i förskolan, som bland annat har kompetens avpassad för arbete med barn i behov av särskilt stöd. Specialpedagogen arbetar på olika nivåer, organisations-, grupp- och individnivå för att få den helhetssyn som är en förutsättning för det specialpedagogiska arbetet.

Studiens syfte är att belysa specialpedagogiskt stöd i förskolan. Vi har i studien tagit del av några lärares beskrivningar av sina erfarenheter och förväntningar på specialpedagogen som stöd.

I den empiriska delen av uppsatsen har en kvalitativ intervjustudie genomförts. Resultatet visar att specialpedagogen är ett stort stöd i arbetet med barnen. Hon har framförallt en mycket viktig roll i arbetet med de barn som behöver extra stöd i sin utveckling och i samarbetet med deras vårdnadshavare. Det finns överlag en viss osäkerhet beträffande inom vilka områden man kan använda sig av specialpedagogens stöd vilket tyder på att hennes roll behöver förtydligas för lärarna i förskolan.

Nyckelord: Barn i behov av särskilt stöd, förskola, specialpedagog, specialpedagogiskt stöd.

Innehåll

1 Inledning	4
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte och problemformulering	7
1.3 Uppsatsens fortsatta upplägg	7
2 Litteraturgenomgång	8
2.1 Förskolan och specialpedagogiken	8
2.2 Styrdokument	9
2.3 Specialpedagogik	12
2.4 Specialpedagogens roll	15
2.4.1Handledning	18
2.4.2 Individuella utvecklingsplaner – Åtgärdsprogram	20
2.4.3 Synsätt	23
2.5 Litteratursammanfattning och problemprecisering	25
3 Metod	27
3.1 Metodbeskrivning	27
3.2 Urval och undersökningsgrupp	28
3.3 Tillvägagångssätt	29
3.4 Etiska överväganden	31
3.5 Trovärdighet och tillförlitlighet	31
4 Resultat, analys och slutsatser	32
4.1 Lärarnas erfarenheter av specialpedagogiskt stöd	32
4.2 Lärarnas uppfattning om när specialpedagogiskt stöd blir aktuellt	33
4.3 Lärarnas erfarenhet av stöd	35
4.4 Lärarnas syn på specialpedagogens roll i förskolan	37
5 Diskussion	39
5.1 Resultatdiskussion	39
5.2 Metodkritik och tillförlitlighet	42
5.3 Fortsatt forskning	42
6 Sammanfattning	43
Referenser	44
Bilaga I	48
Bilaga II	49

1 Inledning

Att arbeta med barn är en stor utmaning, varje barn är unikt utifrån sina egenskaper och förutsättningar. Det är varje barns rätt att i förskolan få möta professionella vuxna som har ett känslomässigt engagemang och reflekterande förhållningssätt. I styrdokumentet, Läroplan för förskolan, Lpfö 98, kan man läsa att verksamheten ska anpassas till alla barns behov och de barn som behöver mer stöd än andra ska få det med hänsyn till sina behov och förutsättningar. Att varje barn ska mötas utifrån sina förutsättningar ställer stora krav på dem som arbetar inom förskolan.

Alla barn behöver stöd för sin utveckling, några behöver extra stöd under vissa perioder, andra under hela förskoletiden (Skolverkets allmänna råd för förskolan, Kvalitet i förskolan 2005). Att stimulera barnet så att det behåller sin nyfikenhet, sin tro på sig själv och sin egen förmåga leder i sin tur till lust att lära. I förskolan ska varje barn ses som ett unikt barn med rätt att bli bemött utifrån den individ det är. I 1999 års lärarutbildningskommittés slutbetänkande (SOU 1999:63) står följande att läsa:

En av specialpedagogikens mest angelägna uppgifter är att bidra till att all personal i skola och förskola kan bemöta den naturliga variation av elevers olikheter. Specialpedagogik är i dagens skola ett nödvändigt kompetens- och kunskapsområde i utvecklingen av skolans pedagogiska arbete. Det handlar då om varje individs rättighet att få utbyte av skolan genom att få delta utifrån sina unika erfarenheter, kunskaper, förutsättningar och behov (s. 193).

I styrdokumentet Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998) ges tydliga riktlinjer för att alla barn ska få det stöd som de behöver. Barn kommer till förskolan med olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. ”Alla barn har lika värde men olika uppväxtvillkor, förskolan har en unik möjlighet att utjämna barns uppväxtvillkor” (SOU 1997:157 s. 87).

I förskolan arbetar lärare och barnskötare i arbetslag. SOU 1999:63 betonar att de avsevärt förändrade villkoren i arbetet som lärare är en anledning till reformering av lärarutbildningen. I den nya utbildningen används begreppet lärare som en gemensam benämning för lärare i samtliga skolformer. Vi kommer därför fortsättningsvis att använda begreppet lärare i vår uppsats.

En yrkeskategori som i viss utsträckning finns i förskolan är specialpedagoger. Lärarförbundet (2006) påpekar att det är viktigt för alla barn och ungdomar att det finns en god basverksamhet i skolan. Det bör också i skolan finnas tillgång till specialpedagogisk kompetens och utbildade specialpedagoger, det specialpedagogiska arbetet ska vara en naturlig del av den pedagogiska verksamheten. Bladini (2004) betonar att specialpedagogen arbetar på olika nivåer, organisationsgrupp- och individnivå.

Vi har i litteraturdelen valt att inrikta oss på specialpedagogens roll i förskolan med fokus på handledning, individuella utvecklingsplaner samt förhållningssätt och synsätt till barn. Vernersson (2002) påtalar, att specialpedagogens roll kan se väldigt olika ut i olika kommuner, vilket kan bero på de olika behov och traditioner som finns där.

SOU 2002:121 pekar på att förskolan är en betydelsefull resurs för barn som tillfälligt eller varaktigt behöver extra stöd. En generell god kvalitet i förskolan kan vara viktigaste insatsen, vissa barn behöver därutöver andra stödinsatser. I utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning - *kvalitet och likvärdighet* (Skr 1996/97:112) påpekas, att hög kvalitet i förskolan är en fråga om likvärdighet och rättvisa. En god start i livet ger förutsättningar för individen att utvecklas och att lära. Kvaliteten måste inte bara säkras utan också förbättras i alla avseenden. Det behövs kunniga lärare med ett medvetet arbetssätt som kan anpassas till det enskilda barnets förutsättningar. Enligt Haug (2003) är verksamheten i förskolan synnerligen komplex, varierad och olikartad. Samtidigt finns det en slående och även en ganska stor skillnad mellan läroplanens intentioner och verkligheten i förskolan. Denna relation mellan läroplan och praxis, menar Haug, är inte oväntad eller ovanlig, utan återkommer ofta i läroplansforskningen.

Den svenska förskolemodellen utgår från att barn lär sig och utvecklas i alla sammanhang, inte bara vid speciellt utvalda tillfällen. Förskolans betydelse för att forma barns livsvillkor ökar och

därför är det viktigt att fördjupa kunskapen om förskolans utveckling och förändring. Utbildning handlar i dag mycket om att förbereda barn för det okända, nästa generation kommer att delvis behöva annorlunda kunskaper än vad vuxna i dag behöver. Det barnet lär sig i dag ska de kunna använda och dra nytta av för att fungera i framtiden. (Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson, & Kärrby, 2001).

Då specialpedagogen är en relativt ny yrkeskategori inom förskolan och specialpedagogiskt stöd relativt nytt anser vi att det finns ett behov av att fördjupa sig inom detta område. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) menar, att tidigare forskning mest har varit fokuserad på det enskilda barnet och direkta insatser till barnet med betoning på barnets svårigheter.

1.1 Bakgrund

Förskolan har en tradition att fokusera på barns utveckling i grupp och i samspel med omgivningen och inte på hur enskilda barn utvecklas ur olika aspekter. En ökad individualistisk syn kan ha goda effekter om enskilda barns behov, förutsättningar och intressen blir mer synliga och om lärarna anpassar verksamheten till att barn är olika (Skolverket, 2004). Barn i behov av särskilt stöd är inte en avgränsad och bestämd grupp med vissa bestämda egenskaper. Snarare anger begreppet att en del barn, varaktigt eller tillfälligt, kan ha behov av särskild uppmärksamhet och mera vuxenstöd än andra. Med stöd menar vi insatser som gagnar hela barnets utveckling. Genom att utgå ifrån stödinsatser på olika nivåer, organisations-, grupp- och individnivå, får man den helhet som behövs för att kunna ge det nödvändiga stödet till barnet. Enligt Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson och Kärrby (2001) definieras barn i behov av särskilt stöd i den internationella forskningen både utifrån strukturella faktorer som etnisk tillhörighet, föräldrarnas utbildningsbakgrund och inkomstnivå och utifrån ett individuellt perspektiv som utvecklingsnivå, samarbetsförmåga och skolframgång. Vidare påpekas att vissa av dessa faktorer endast påverkar behovet av stöd för enskilda barn tillfälligt, medan andra faktorer påverkar verksamheten som helhet och på lång sikt.

I slutet av 1990-talet lade lärarutbildningskommittén fram ett nytt förslag till lärarutbildning i vilket även ingick förslag till ett förändrat specialpedagogiskt program (SOU 1999:63). Där anges att en utgångspunkt för det specialpedagogiska programmet ska vara *elever i behov av särskilt stöd*. Med uttrycket *elever i behov av särskilt stöd* menas de barn och ungdomar vars problembild är sådan att skolans vanliga verksamhet inte räcker till för att tillgodose deras behov. Lärarutbildningskommittén lyfter fram WHO:s relativa handikappdefinition som anger att handikapp ska förstås som en relation mellan individen och omgivningen. Även Lång (1996) menar att barns svårigheter måste ses ur ett relationsperspektiv, dvs. barnets problem måste ses i relation till omgivningens bemötande och förhållningssätt och inte som en egenskap hos barnet. En viktig princip som gäller i förskolan är, att barns behov av särskilt stöd ska tillgodoses i den ordinarie verksamheten hellre än i särlösningar (Skolverket, 2005). Förskolan har ett särskilt ansvar för barn i behov av särskilt stöd. Lång menar vidare, att i grundskolans historia har olikheter ofta betraktats som problem och hanterats genom särlösningar. Förutsättningarna för att pedagogiskt utveckla idén om *en skola för alla* är delvis olika för grundskola och förskola.

Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63) påpekar att den stora utmaningen är att hitta former för en sammanhållen skola där lärarna tar ansvar för alla barn:

Den stora utmaningen är - utbildningspolitiskt och verksamhetsmässigt hur förskolans och skolans personal skall hantera det faktum att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. Hur skall elevers olikheter framstå som resurser och utgöra styrande förutsättningar i skolans pedagogiska arbete i en för alla elever gynnsam riktning? (s. 192)

Hellström (1993) anser, att barn som behöver särskilt stöd är en angelägenhet för alla som arbetar inom förskolan och för dessa barn är det framförallt genom att vara en normalmiljö som förskolan kan ha sin stora betydelse. Behov av särskilt stöd är enligt Persson (2001) i grunden en pedagogisk svårighet som bör lösas av pedagoger och specialpedagoger tillsammans. Det finns begränsad

kunskap om vilka pedagogiska insatser som görs i förskolan för barn i behov av särskilt stöd. Enligt Bladini (2004) liksom Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) saknas det forskningsprojekt och studier inom det specialpedagogiska området som kan karakteriseras som en förskolestudie, i den mening att forskningen skulle vara inriktad på att studera förhållanden och frågeställningar rörande själva förskoleverksamheten. Däremot har de funnit studier rörande enskilda barn i förskoleåldrarna där man inriktat sig på specifika träningsprogram eller direkta habiliteringsinsatser riktade mot enskilda barn och/eller deras familjer.

Att öka kvaliteten i pedagogisk verksamhet för barn är inte bara en angelägenhet för lärare och personal inom skola/förskola utan även en fråga om vår gemensamma framtid i ett snabbt växande och föränderligt samhälle. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) skriver att barns lärande ytterst handlar om att utveckla en benägenhet hos barnet att möta ett nytt samhälle som vi i dag bara kan ana oss till hur det ser ut om femtio år.

Skolan har idag en annorlunda roll i samhället, alla har rätt till utbildning och vi talar om det livslånga lärandet. I Lpfö (1998) kan man läsa att förskolan har ett samhällsuppdrag. Barn ska fostras till demokratiska medborgare genom att ta del av samhällets gemensamma kulturarv i form av värden, traditioner, historia, språk och kunskaper. Då specialpedagogiken utgör ett tvärvetenskapligt kunskapsområde kan man i SOU 1999:63 läsa att den även har en politiskt och normativ funktion, då den handlar om hur samhället uttrycker hur människor med avvikelser av olika slag skall ha det nu och i framtiden. Brodin och Lindstrand (2004) påpekar, att normalitet ses ofta i relation till avvikelser istället för till olikheter. Specialpedagogiska situationer sker i möten på olika nivåer från miljön i hemmet via förskola och skola till samhället i stort. Gunnarsson (1999) menar att för att kunna förstå ett barns utveckling och lärande måste man studera den ömsesidiga påverkan som finns mellan barnet och förhållanden i miljön.

Den amerikanske utvecklingspsykologen Uri Bronfenbrenner framhåller, att de biologiska förutsättningarna för individens utveckling är lika viktiga att studera som de miljömässiga, men det är framförallt samspelet mellan dem som bör ägnas uppmärksamhet (Andersson, 1986).

I *Salamanca – deklARATIONEN* Svenska Uneskorådet (2001) får vi stöd för vår uppfattning om vikten av specialpedagogiskt stöd. I denna uttalas en strävan om att göra skolorna pedagogiskt effektivare. En väg som föreslås är att utbildningssystemet ska utformas och utbildningsprogrammen genomföras på ett sådant sätt att den breda mångfalden av olika egenskaper hos alla barn och elever tas tillvara. Man menar vidare att barn- och elevers behov av särskilt stöd i första hand ska tillgodoses i den ordinarie verksamheten genom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov. I deklARATIONEN uttrycks också tydligt hur viktiga våra värderingar, tankar och handlingar är för framtiden. Kärrby (1992) påpekar, att pedagogisk kvalitet ytterst är en fråga om professionell kompetens, desto bättre utbildad personal ju högre kvalitet. Enligt SOU 2002:121 kommer verksamhetsområdet elevhälsa att införas i skollagen. I elevhälsan ingår omvårdnad samt medicinska, psykologiska, sociala och specialpedagogiska insatser. I denna verksamhet ska det finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevens behov kan tillgodoses. Behov av specialpedagogiska insatser i förskolan har ökat anser både Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) och Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson och Kärrby (2001). Ökningen kan bero på att sedan juli 2001, respektive januari 2002, har barn vars föräldrar är arbetslösa eller föräldralediga rätt till förskola 15 timmar i veckan. En annan orsak kan vara den allmänna förskolan för fyra- och femåringar som infördes i januari 2003. Den allmänna förskolan innebär en avgiftsfri förskolevistelse om minst 525 timmar per år, från och med höstterminen det år barnet fyller fyra år. Benämningen ”allmän” syftar på tillgängligheten - alla har rätt till förskola. En allmän förskola ska erbjuda pedagogisk stimulans och gruppgemenskap för alla barn oavsett om det finns ett tillsynsbehov eller inte. Tanken bakom detta beslut är att markera att förskolan i första hand är till för barnets skull och utgör det första steget i det livslånga lärandet. Ytterligare orsaker till att andelen barn i behov av särskilt stöd har ökat i många kommuner kan vara barngruppernas storlek som tenderar att bli större samtidigt som personaltätheten minskar. En annan möjlig förklaring är att uppväxtvillkoren förändrats till det sämre för en del barn och att stödbehovet därför ökat.

För att göra det möjligt att minska gruppstorlekarna i förskolan har regeringen nyligen riktat ett statsbidrag till kommunerna, så att de ska kunna anställa mer personal. Regeringens intention är även att förskolan ska kunna tillföras ”ytterligare kompetenser”. Statsbidraget skall kunna användas för att tillgodose förskolans behov av specialpedagogisk kompetens. (Läraryrket, 2006).

Att upptäcka barns behov av stöd i tidig ålder är angeläget. I dag är det vanligt att enskilda barns utveckling kartläggs, dokumenteras och observeras. Ett exempel på detta är individuella utvecklingsplaner som blivit allt vanligare i förskolan på senare år. En ökad individualisering kan ha goda effekter om enskilda barns behov, förutsättningar och intressen blir mer synliga och om kunskaperna används för att anpassa verksamheten till att barn är olika. Det finns dock en risk att utvecklingsplanerna kommer att fokusera på barnets brister och blir ett instrument för normalisering där enskilda barns utveckling bedöms utifrån vad man förväntar sig att barn i allmänhet ska kunna vid en viss ålder. En sådan utveckling måste uppmärksammas eftersom den inte följer läroplanens intentioner. Elfström (2005) menar i sin avhandling *Varför individuella utvecklingsplaner* att det inte räcker med att bara se på individuella utvecklingsplaner som ett sätt att synliggöra varje barn, utan vi måste kritiskt fråga oss vilket barn som vi gör synligt.

Den pedagogiska ledningen är en viktig faktor för förskolans kvalitet. Det är rektorns ansvar att barn i behov av särskilt stöd får de resurser de är i behov av. Enligt förskolans läroplan ska hänsyn tas till barns olika förutsättningar och behov. Detta innebär att verksamheten inte kan utformas på samma sätt överallt och att förskolans resurser därför inte ska fördelas lika. För att varje barn ska kunna mötas utifrån sina förutsättningar och få sina behov tillgodosedda ställs stora krav på lärarna och deras förhållningssätt.

1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med uppsatsen är att belysa specialpedagogiskt stöd i förskolan. Detta gör vi genom att undersöka några lärares beskrivningar av sina erfarenheter och förväntningar på specialpedagogen som stöd i förskolan.

1.3 Uppsatsens fortsatta upplägg

Litteraturdelen inleds med en presentation av relevanta områden som har betydelse för vår undersökning och avslutas med en sammanfattning som leder fram till problempreciseringen. Därefter presenteras den empiriska delen med metodbeskrivning, undersökningsgrupp och urval. Vidare presenteras etiska överväganden, trovärdighet och tillförlitlighet samt tolkning av resultatet. Avslutningsvis följer en diskussion och sammanfattning av arbetet.

2 Litteratur

2.1 Förskolan och specialpedagogiken

Förskolan har genom sitt sätt att arbeta unika möjligheter att utjämna skillnader i barns livsvillkor så att förskolevistelsen blir ett positivt stöd för barn med svårigheter. Att förskolan har ett särskilt ansvar för barn i behov av särskilt stöd lyfts fram i såväl skollagen som läroplanen. För många barn är det en generell god kvalitet på verksamheten som är den viktigaste insatsen. För andra kan det vara nödvändigt med särskilda stödinsatser. De barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra ska få det utformat med hänsyn till de egna behoven och förutsättningarna. Det preciseras dock inte i läroplanen Lpfö 98 vilka barn de handlar om utan formuleringen är:

Arbetslaget skall

- ge stimulans och särskilt stöd till barn som befinner sig i svårigheter av olika slag (s. 14)

En formulering som anger att barn kan finnas i svårigheter, snarare än att det är barnet som har svårigheter.

I Skolverkets allmänna råd för kvalitet i förskolan som presenterade i januari 2005 anges rekommendationer till kommunerna om olika former av stöd som bör finnas inom förskoleverksamheten. Skolverket pekar på, att särskilda stödinsatser kan ges som personalförstärkning, antingen till barngruppen generellt eller till det enskilda barnet, eller i form av konsultation och handledning till personalen. En minskning av barngruppen eller anpassning av lokalerna är exempel på andra stödformer.

I skriften *Elever i behov av särskilt stöd* (1998) aktualiserar Skolverket kompetensfrågor där det påpekas, att en situation med minskade personella resurser ställer större krav på kompetens hos personalen. I förskolan har större barngrupper och färre vuxna fått till följd att kommunerna anställt fler förskollärare än barnskötare jämfört med tidigare. Därmed har man givit verksamheten en tydligare pedagogisk riktning. Att kunna stödja barn i svårigheter kräver kompetens och kunskap på olika nivåer. En viktig princip inom förskolan har alltid varit att, barns behov av särskilt stöd ska tillgodoses i den ordinarie verksamheten, förskolan är för alla barn. Det finns skäl att misstänka att de ekonomiska nedskärningarna inom förskolans område är en orsak till att integrationen av barn i behov av särskilt stöd försvårats i den ordinarie verksamheten. Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson och Kärrby (2001) menar, att den samlade kunskapen om betydelsen av barngruppens storlek och personaltäthet för förskolans verksamhet tyder på att barn i behov av särskilt stöd är förlorare i stora grupper. För barn i behov av särskilt stöd är den generella kvaliteten extra viktig. Fungerar förskolan väl minskar behovet av särskilda stödinsatser. I förskolans läroplan (Lpfö-98) betonas betydelsen av att lärarna har föräldrarnas förtroende när det gäller arbetet med barn i behov av särskilt stöd och särskilda stödinsatser kräver alltid vårdnadshavarnas medgivande. Bedömningen av vilka insatser som är lämpliga ska göras av förskolans ledning och personal och alltid tillsammans med barnets föräldrar. För att lärarna i förskolan bäst ska kunna ge barnen det stöd som de är i behov av, krävs samarbete med bland annat specialpedagoger. Inom förskolan idag finns alldeles för få specialpedagoger som kan stödja lärarna med exempelvis rådgivning eller att vara samtalspartner i specialpedagogiska frågor.

En utvärdering av integrering i förskolan som Rabe och Hill (1990) gjorde under 1980-talet visar, att det viktigaste och ofta enda stödet till förskolan gavs av landstingets förskolekonsulenter. Denna yrkesgrupps viktigaste uppgift var att träna det enskilda barnet. Förskjutningen av synen på barn i behov av särskilt stöd med utgångspunkt i att skolan ska anpassas till eleven, gjorde att många kommuner inrättade centrala stödteam bestående av t.ex. psykolog, specialpedagog, logoped, talpedagog. Stödteamet kan ha till uppgift att inom hela kommunen stödja skolpersonal i arbetet med barn i behov av särskilt stöd, genom handledning och konsultation eller genom att göra

utredningar. Vernersson (2002) påtalar, att det finns både för- och nackdelar med centrala stödteam. Samlad specialistkompetens finns i kommunen men är svårtillgänglig när det finns akuta problem att lösa. Avståndet till det vardagliga arbetet i verksamheterna och det faktum att det inte alltid finns kompetent elevvårdspersonal tillgänglig kan i sig vara ett stressmoment som gör att lärarna själva måste vara beredda på att ta hand om vardagens konflikter och problem. Toleransen för vad som får passera riskerar därför att öka. Om det inte finns ekonomiska eller personella resurser för extra insatser kanske man väljer att blunda fast det finns behov.

I en undersökning gjord av Skolverket (2004) tyder det på, att andelen barn i behov av särskilt stöd har ökat i många kommuner, främst i storstadsområdena. Ökningen kan delvis bero på att barns livsvillkor i vissa avseenden förändrats till det sämre exempelvis den ökade stressen i samhället, föräldrars minskade tid för barnen och ökade press i arbetslivet. En annan anledning till att andelen barn i behov av särskilt stöd ökar i omfattning, kan vara en effekt av att förutsättningarna för en generell hög kvalitet har försämrats, främst genom större barngrupper och färre personal. Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson och Kärrby, (2001) skriver, att eftersom barn i början av 2000-talet, under flera år varit i en verksamhet med stora barngrupper och låg personaltäthet, så finns det en risk att barn som kanske har en svårighet av något slag och skulle ha fungerat bra i en mindre grupp, nu tidigt får en diagnos som följer med upp i skolåldern. Man menar vidare, att diagnosen på barnet är då inte enbart en diagnos på individen utan lika mycket på en situation och en miljö. Den största skillnaden ligger i att diagnosen följer individen och inte miljön. I en studie av Malmgren Hansen (2002) visas att enskilda elever utgör den vanligaste utgångspunkten för specialpedagogisk verksamhet. Trots intentioner om att vidga perspektivet på specialpedagogikens objekt tycks individperspektivet alltjämt dominera. Ett mer miljörelaterat perspektiv på specialpedagogisk verksamhet vinner emellertid inflytande, enligt Malmgren Hansen.

I många kommuner är resurserna otillräckliga för barn i behov av stöd. Skolverket (2004) påtalar att förskolor har olika möjligheter att tillgodose barn i behov av särskilt stöd beroende på hur upptagningsområdet ser ut. Förskolor i högresursområden har bättre förutsättningar att genomföra sitt uppdrag än förskolor i resurssvaga områden. Konsekvenserna av detta blir att barn i förskolor som i olika avseenden har sämre förutsättningar än andra beroende på exempelvis bostadsområdets struktur inte får det stöd som de borde ha rätt till. Dock behöver det inte enbart vara en ekonomisk fråga utan brister i organisationen och i personalens kompetens kan också vara skäl till att barn inte får det stöd de skulle behöva.

2.2 Styrdokument

Förskolan omfattas av olika styrdokument av både internationell och nationell karaktär. Verksamheten i förskolan bygger på styrdokument som ligger till grund för förskolans pedagogiska verksamhet. Förskolan har ett stort ansvar att stödja barn i behov av särskilt stöd och i läroplanen betonas förskolans ansvar för att barn ska få stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar. Vi har valt att presentera utdrag från olika styrdokument som vi anser vara relevanta för vårt arbete. Vi inleder med citat från *Förenta nationernas konvention om barns rättigheter* (1990) som är av mer övergripande karaktär och avslutar avsnittet med föreskrifter som är specifika för förskolan.

I artikel 23 framförs att

Konventionsstaterna erkänner att ett barn med fysiskt eller psykiskt handikapp bör åtnjuta ett fullvärdigt och anständigt liv under förhållanden som säkerställer värdighet, främjar självförtroende och möjliggör barnets aktiva deltagande i samhället.

I Artikel 29 uttrycks

Konventionsstaterna är överens om att barnets utbildning skall syfta till att utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet, anlag och fysisk och psykisk förmåga.

Svenska Uneskorådet som är en kontaktlänk mellan FN-organet Unesco och Sverige framför att *Salamanca*deklarationen (2001) handlar om principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever i behov av särskilt stöd och en *handlingsram*. Där kan man bl.a. läsa

Den vägledande principen för denna handlingsram är att skolorna skall ge plats för alla barn, utan hänsyn till deras fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra förutsättningar (s. 14).

Undervisning av elever i behov av särskilt stöd bygger på den sunda pedagogikens välbeprövade principer som kan komma alla barn tillgodo. Den utgår från alla skillnader människor emellan är normala och att inläringen följaktligen måste anpassas till barnens behov snarare än att barnet skall formas i enlighet med i förväg fastställda antagande om inlärningsprocessens takt och natur. En pedagogik som sätter barnet i centrum är till nytta för samtliga elever och, följaktligen, för hela samhället (s. 15).

Skollag (1985:1100) 2 a kap. Förskoleverksamhet och skolbarnomsorg

3 §

Förskoleverksamheten och skolbarnomsorgen skall utgå från varje barns behov. Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling skall ges den omsorg som deras speciella behov kräver.

9 §

Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling skall anvisas plats i förskola eller fritidshem, om inte barnens behov av sådant stöd tillgodoses på något annat sätt. Kommunen skall genom uppsökande verksamhet ta reda på vilka barn som behöver anvisas plats enligt första stycket. Kommunen ska verka för att barnen utnyttjar den anvisade platsen och informera föräldrarna om verksamheten och syftet med denna.

Den första *Läroplanen för förskolan* (Lpfö 98) trädde i kraft den 1 augusti 1998. Detta innebär att förskolan numera ingår i och utgör det första steget i samhällets samlade utbildningssystem för barn och ungdom. Läroplanen utgår från en ansvarsfördelning, där staten anger de övergripande målen och riktlinjerna och kommunerna svarar för genomförandet. Det är kommunens ansvar att se till att förskolan får de förutsättningar som behövs för att genomföra det pedagogiska arbetet.

Läroplanen lägger stor vikt vid förskolans pedagogiska uppdrag. Detta pedagogiska uppdrag ska prägla verksamheten oberoende av vilka andra funktioner förskolan har. ”Förskolan skall erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en enhet” (Lpfö, s. 8). Mål att sträva mot anger inriktningen på vad förskolan ska arbeta mot och sträva efter när det gäller det enskilda barnets utveckling och lärande. Det finns inga mål att uppnå som anger vad barn ska kunna eller prestera vid olika tidpunkter.

Läroplanen lägger vikt vid att förskolan ska forma verksamheten utifrån det enskilda barnets behov och förutsättningar.

I kapitel 1. Förskolans värdegrund och uppdrag

Förskolans värdegrund: Hänsyn skall tas till barnens olika förutsättningar och behov. Detta innebär att verksamheten inte kan utformas på samma sätt överallt och att förskolans resurser därför inte skall fördelas lika (s. 8).

Förskolans uppdrag: Den pedagogiska verksamheten skall anpassas till alla i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra skall få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar (s. 8).

I kapitel 2. Mål och riktlinjer görs gällande

Alla som arbetar i förskolan skall

- samarbeta för att erbjuda en god miljö för utveckling, lek och lärande och särskilt uppmärksamma och hjälpa de barn som av olika skäl behöver stöd i sin utveckling (s. 13).

Arbetslaget skall

- ansvara för att varje barn får sina behov respekterade och tillgodosedda och få uppleva sitt eget värde (s. 12).
- ge stimulans och särskilt stöd till de barn som befinner sig i svårigheter av olika slag (s. 14).
- föra fortlöpande samtal med barnens föräldrar om barnets trivsel, utveckling och lärande både i och utanför förskolan samt genomföra utvecklingssamtal (s. 15).

Skolverkets allmänna råd och kommentarer för kvalitet i förskolan har utarbetats på uppdrag av regeringen och baseras på bestämmelser i skollagen, läroplanen för förskolan och det barnperspektiv som finns i FN:s konvention om barns rättigheter. Syftet är bland annat att förtydliga verksamheten utifrån nationella krav och mål. De allmänna råden har sin utgångspunkt i områden och faktorer vilka Skolverket anser vara centrala för förskolans kvalitet. Urvalet har gjorts utifrån den kunskap som forskning och beprövad erfarenhet ger om vad som är viktigt för att garantera en god kvalitet i förskolan.

De allmänna råden gäller från år 2005 och riktar sig till både kommunen och den personal som arbetar i förskolan.

Skolverket definierar begreppet kvalitet inom förskola och skola beroende på hur väl en verksamhet svarar mot nationella mål, krav och riktlinjer och andra mål förenliga med de nationella. I Skolverkets *Kvalitet i förskolan* under rubriken barn i behov av särskilt stöd kan man läsa

Kommunen bör

- använda ett system på barn i behov av särskilt stöd som innebär att stöd – behovet relateras till den miljö barnet vistas i.
- sträva efter att barns behov av särskilt stöd tillgodoses i den ordinarie verksamheten samt att personalen har tillräcklig kompetens för detta.
- ha kunskap om och tillhandahålla olika former av stöd anpassat till det aktuella behovet.

- fortlöpande utvärdera om resurserna till barn i behov av särskilt stöd tillräckliga och om de insatser som gjorts varit relevanta.

Det är viktigt att personalen

- arbetar utifrån ett synsätt på barn i behov av särskilt stöd som innebär att stödbehovet ses i relation till den miljö barnet vistas i.
- tillsammans med barnets vårdnadshavare planerar och dokumenterar arbetet med särskilt stöd samt kontinuerligt följer upp detta.
- genom uppföljningar och utvärderingar tydliggör vilka faktorer som har påverkat arbetet med barn i behov av särskilt stöd och om stödresurserna är adekvata och tillräckliga (s. 32).

2.3 Specialpedagogik

SOU 1999:63 påpekar att den specialpedagogiska definitionsfrågan är problematisk ur flera aspekter. Specialpedagogik utgör ett tvärvetenskapligt kunskapsområde som utöver pedagogik hämtar sin teori från discipliner som psykologi, sociologi och medicin. Specialpedagogiken har dessutom en politiskt och normativ funktion eftersom den handlar om hur samhället och dess medlemmar uttrycker hur människor med avvikelser av olika slag skall ha det nu och i framtiden. Även Atterström och Persson (2000) liksom Persson (2001) beskriver specialpedagogiken som en tvärvetenskaplig profil där ämnesområde som psykologi, psykiatri, sociologi, kommunikation och i viss mån det mer övergripande ämnesområdet handikappvetenskap ingår.

Specialpedagogik är...

<i>Psykologi</i>	därför att den fokuserar på kognitiva, neurologiska och sociala processer relaterade till individuella och kollektiva beteende.
<i>Psykiatri</i>	därför att den i viss mån förklarar och undersöker abnormala funktioner, dessas profylax, diagnostik och behandling.
<i>Sociologi</i>	därför att eleven med särskilda behov befinner sig i en samhällelig struktur/kultur med ett visst förhållningssätt, som påverkar hur individen förstår sin position hur det omgivande samhället förstår och/eller handlar gentemot honom eller henne.
<i>Pedagogik</i>	därför att läraren behöver redskap för att optimera undervisningssituationen genom att anpassa metodik/didaktik.
<i>Kommunikation</i>	därför att läraren behöver möta eleven på basis av dennes förutsättningar och kunna förmedla både stöd och instruktion på ett sätt som eleven kan tillgodogöra sig och förstå.
<i>Handikappvetenskap</i>	därför att barn med behov av särskilt stöd även inbegriper barn med till exempel syn- och hörselskador och olika typer av rörelsehinder.

Figur 1. Specialpedagogikens tvärvetenskapliga profil. Återgiven efter Atterström och Persson (2000, s. 27).

När den vanliga pedagogiken inte räcker till, måste man ta hjälp av andra vetenskaper för att komplettera bilden. Det är då specialpedagogik blir det kunskapsfält som bidrar till att alla barn får det stöd de behöver och att svårigheterna minimeras eller förhoppningsvis elimineras. Historiskt sett har specialpedagogiken betraktats som en hjälp för att förändra barnet individen/barnet, vilket ofta har lett till att barnet placerats i särskilda grupper (Persson, 2001). Skolan har dock förändrats i riktning mot en gemensam skola för alla och förskolan omfattar fler och fler barn, vilket innebär att en allt större variation ska rymmas inom en gemensam skola. Detta ställer större krav på lärarnas kunskaper i att uppmärksamma och tillgodose barns och ungdomars olika behov av stöd och stimulans. I förskolan finns ett relativt stort utrymme för att anpassa verksamheten till barnens förutsättningar och erfarenheter. I skolan minskar emellertid utrymmet i den mening att barnen ska anpassa sig till en given kursplan som är lika för alla.

För att göra det möjligt att förena teori och praktik med etiska överväganden i skolan måste man se specialpedagogiken ur flera olika perspektiv. Riskerna är annars att man antingen tränger in alla barn i en gemensam verksamhet som inte tillgodoser unika förutsättningar och erfarenheter, alternativt skapar ett diagnostiserande och individualiserande som särbehandlar och stöter ut (Fischbein & Österberg, 2003).

Specialpedagogiken ska hjälpa till att övervinna svårigheter. Den specialpedagogiska forskningens syfte blir då att vidga det pedagogiska kunnandet så att det gäller den totala variationen av barn (Björck-Åkesson, 2005).

Bladini (2004) menar att det finns skilda forskningsperspektiv på specialpedagogisk verksamhet. Forskningen grupperas i huvudsak i två områden med utgångspunkt ur vilket perspektiv svårigheter förstås. Perspektiven tar sin utgångspunkt i den enskilda individen – individperspektivet och i det omgivande samhället – miljörelaterade perspektivet. Synsättet inom individperspektivet fokuserar på enskilda individers eller grupper svårigheter där elever kategoriseras. Inom det miljörelaterade perspektivet ses svårigheter som en relation mellan individens förutsättningar och omgivningens krav. Här letar man efter mer långsiktiga och övergripande lösningar. Nihlholm (2003) kritiserar dessa perspektiv då han menar att de alltför starkt betonar en aspekt. Han väljer istället att använda sig av begreppet dilemmaperspektiv, eftersom det inte finns någon slutgiltig lösning på de dilemman som specialpedagogisk verksamhet har att hantera. I dilemmaperspektivet kännetecknas den specialpedagogiska verksamheten av stor komplexitet för att kunna möta barn och elever i behov av särskilt stöd.

Det finns olika begrepp och perspektiv för att analysera och beskriva fenomen inom specialpedagogik. Enligt Persson (2001) finns det två specialpedagogiska perspektiv som dominerar, den specialpedagogiska verksamhetens tradition återfinns inom det *kategoriska perspektivet*, där de grundläggande svårigheterna söks hos individerna. Persson menar vidare att det finns skäl att anta att detta är det dominerande perspektivet även idag. Inom det *relationella perspektivet* handlar det om långsiktiga lösningar som tar tid och inte främst riktar sig mot svårigheterna här och nu. Förståelsegrunden för handlandet finns inte i en enskild individs uppträdande eller beteende, utan förändringar i individens omgivning förutsätts kunna påverka förmågan att nå upp till de uppställda målen. Utifrån sin empiri och tidigare forskning anser Persson (1998, 2001), att specialpedagogisk verksamhet bör utgå från ett relationellt perspektiv där tyngdpunkten ligger på vad som sker i förhållandet, samspelet och interaktionen mellan olika individer.

De två perspektiven och deras konsekvenser för skolans specialpedagogiska verksamhet illustreras i följande jämförelsemodell:

	Relationellt perspektiv	Kategoriskt perspektiv
Uppfattning av pedagogisk kompetens	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
Uppfattning av specialpedagogisk kompetens	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter
Orsaker till specialpedagogiska behov	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt- och utbildningsmiljön	Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna
Tidsperspektiv	Långsiktighet	Kortsiktighet
Fokus för specialpedagogiska åtgärder	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal

Konsekvenserna för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval.

Figur 2. Figur över relationellt och kategoriskt perspektiv sex pedagogiska huvudområden återgiven efter Persson, (2001, s. 143).

Persson (1998) ställer vidare frågan varför förskjutningen mot ett relationellt perspektiv på specialpedagogisk verksamhet går så långsamt trots att stora ansträngningar gjorts för att förändra såväl grundläggande lärarutbildning som specialpedagogisk påbyggnadslinje. Något entydigt svar går inte att finna men det handlar om ett långsiktigt förändringsarbete som innefattar alla lärare och som ofta kräver att den enskilda skolan som system behöver synas. Ofta kräver akuta problem lösningar omgående och konsekvenserna av kortsiktiga åtgärder beaktas inte. Persson menar, att de två perspektiven utgör skilda sätt att se på svårigheter. De behöver för den skull inte vara varandra uteslutande utan bör i en övergångsperiod kunna samspela med varandra. Strävan ska inte vara att konsensus ska råda kring vilken lösning som är den bästa. Väsentligt är att arbeta med att knyta den specialpedagogiska verksamheten närmare den vanliga undervisningen

Specialpedagogiken visar upp ett mångfasetterat innehåll. Maltén (1991) väljer att beskriva specialpedagogiken utifrån dels en *människosyn* där han anser, att en optimistisk grundsyn och ett accepterande av alla elever är viktiga grundstenar. Han beskriver även ett *utvecklingspsykologiskt* betraktelsesätt där kunskap om förutsättningar och hinder för individens utveckling och inläring samt en pedagogik som utgår ifrån den enskilda elevens behov sätts i fokus.

Fischbein och Österberg (2003) beskriver liksom Persson (2001) specialpedagogiken som ett flervetenskapligt fält där olika discipliner måste samverka med varandra för att skapa en utvecklande pedagogisk verksamhet för barnen. Specialpedagogiken kan tjänstgöra som "kopplingspedal" mellan individuella psykiska och biologiska förutsättningar och omgivningens sociala och fysiska anpassning (a.a).

2.4 Specialpedagogens roll

Innan specialpedagogutbildningen startade 1990 arbetade speciallärare i grundskolan. Förskolan har inte haft speciallärare utan istället resurspedagogtjänster som inrättades från mitten av 1980-talet som en form för specialpedagogiskt stöd. Resurspedagogerna var ofta erfarna förskollärare eller fritidspedagoger som arbetade direkt med barnen eller med samtal med förskolans pedagoger (Socialstyrelsen, 1994).

Enligt Bladini (2004) ersattes den tidigare speciallärarexamen med specialpedagogexamen. Specialpedagogutbildningen skulle förbereda för verksamhet i såväl gymnasieskola, grundskola som förskola. Specialpedagogutbildningen innehöll flera förändringar jämfört med den tidigare speciallärarutbildningen och specialpedagogrollen vidgades därmed betydligt i förhållande till den gamla speciallärarrollen. Till skillnad från specialläraren som huvudsakligen arbetat med enskilda elever i behov av särskilt stöd skulle nu specialpedagogen arbeta på tre nivåer, nämligen individ-, grupp- och organisationsnivå. En annan förändring var att specialpedagogen skulle bedriva pedagogiskt utvecklingsarbete samt ha en handledande funktion.

I slutet av 1990-talet lade lärarutbildningskommittén fram ett nytt förslag till lärarutbildning i vilket även ingick förslag till ett förändrat specialpedagogiskt program (SOU 1999:63). Där anges att en utgångspunkt för det specialpedagogiska programmet ska vara *elever i behov av särskilt stöd*. Med uttrycket elever i behov av särskilt stöd menar man de barn och ungdomar där skolans reguljära verksamhet inte räcker till för att tillgodose deras behov. Lärarutbildningskommittén påpekade samtidigt att specialpedagoger ofta fått i uppgift att lösa en differentieringsproblematik genom att ta hand om de elever som beskrivs ha behov av särskilt stöd. Kommittén menar vidare, att traditioner och föreställningar om specialpedagogiska insatser tycks vara djupt förankrade i skolans verksamhet och det krävs en förändring där specialpedagoger knyts närmare skolans ledning och arbetar med att undanröja hinder för och orsaker till svårigheter i lärandemiljöerna. Skolan och förskolan ställs inför utmaningen hur de ska hantera det faktum att barn och elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. Hur ska man som lärare använda barns och elevers olikheter som en resurs i förskolan och skolans pedagogiska arbete så att det gynnar alla.

Specialpedagogens överordnade uppgifter är att identifiera och undanröja faktorer i undervisnings-
lärandemiljöerna som orsakar att elever får svårigheter. Det medför att specialpedagogen knyts
närmare skolans ledning, får en mera utpräglad funktion som kvalificerad samtalspartner i det
pedagogiska arbetet på skolan och tar ansvar för det övergripande specialpedagogiska arbetet.
(SOU 1999:63, s. 202)

I Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande, (SOU 1999:63, LUK) lyder förslaget till examensbeskrivning för specialpedagogexamen;

Mål(utöver de allmänna målen i 1 kap 9§ i högskolelagen).

För att erhålla specialpedagogexamen skall studenten äga sådana kompetenser att hon/han kan:

- omsätta och utveckla sina specialpedagogiska ämneskunskaper i pedagogisk verksamhet,
- identifiera och beskriva faktorer som finns i skolan och samhället i stort och som orsakar svårigheter i individens lärande och utveckling,
- på ett kvalificerat sätt genomföra pedagogiska utredningar av individers svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,
- utforma åtgärdsprogram i samarbete mellan skola och hem,
- utforma skolans lärandemiljöer utifrån åtgärdsprogram och utbildningspolitiska styrdokument,
- utveckla principer och former för pedagogisk differentiering inom gruppen eller klassen,
- utgöra en kvalificerad samtalspartner/rådgivare för kolleger, elever, föräldrar i pedagogiska frågor,
- genomföra en kvalificerad uppföljning och utvärdering samt delta i ledningen av den lokala skolans utveckling mot att kunna möta behoven hos alla elever (s. 208).

Läraryrket (2006) påpekar också att specialpedagogutbildningen är forskningsförberedande och ger redskap att se skolans arbete ur ett vetenskapligt perspektiv. Sammanfattningsvis kan enligt Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande utläsas att specialpedagogens arbetsuppgifter utförs på tre nivåer: *individnivå*, specialpedagogen gör exempelvis kartläggningar och utredningar av den enskilde individen samt upprättar åtgärdsprogram som sedan följs upp. På *grupp* nivå kan nämnas arbete med handledning till enskilda och grupper samt utformandet av lärande miljöer. På *organisationsnivå* arbetar specialpedagogen tillsammans med skolans ledning för att beskriva och identifiera faktorer som orsakar svårigheter i individens lärande och utveckling.

Enligt Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) har den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen tre huvuduppgifter, eller så kallade tre ben, som består av *undervisning*, *utveckling* och *utredning/rådgivning*.

Från år 2001 fördes delar av innehållet från den dåvarande specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen över till den nya lärarutbildningens olika delar. Ambitionen var att en förändrad grundutbildning och specialpedagogisk kompetensutveckling av *alla* lärare ska ge förskolan och skolan en ökad beredskap för att kunna hantera den naturliga variationen av olikheter mellan elever. Dagens lärarstudenter kan välja att läsa specialpedagogik som *inriktning/eller specialisering* inom ramen för sin grundutbildning. Kombinationen av ämneskunskaper samt didaktiska och fördjupade specialpedagogiska kunskaper kommer att utgöra en stor tillgång i arbetslagets arbete (Läraryrket, 2006). Viktigt är att påpeka, att de lärare som i sin grundutbildning har inriktning och/eller specialisering mot det specialpedagogiska området inte kan ersätta utbildade specialpedagoger.

Liljegren (2000) poängterar, att specialpedagogen ska kunna ta ett stort ansvar för att påverka lärare, elever och föräldrar, och våga vara en kreativ "agent för förändring" i olika situationer. Ett sådant arbetssätt kräver ett nära samarbete och förutsätter en öppen kommunikation kring grundläggande attityder tillsammans med både skollära och annan elevvårdspersonal. För att specialpedagogrollen ska vidareutvecklas i praktiken krävs en medveten strategi inte bara från specialpedagogen utan även från skollärovervakningen. Malmgren Hansen (2002) menar, att den specialpedagogiska utbildningen lett till en förändrad yrkesroll. De olika teorierna och färdigheterna som styrdokumentet anger att specialpedagogen ska vara förtrogen med är avsedda att kopplas samman med tidigare erfarenheter hos individen.

Malmgren Hansen skriver vidare, att betoningen ligger istället på *specialpedagogisk identitet* än specialpedagogisk roll. Med identiteten menas, att de integrerade egenskaper hos individen kommer att forma den verksamhet som personen ansvarar för.

Tillsammans med rektorn ska specialpedagogen verka för att verksamheten är till för alla. I ansvaret ligger också att utveckla kvaliteten i det inre arbetet så att en god lärandemiljö kan erbjudas alla barn och vuxna. Persson (2001) framhäver, att specialpedagogen har en viktig uppgift i det pedagogiska arbetet både i förskolan och i skolan. Det är av stor vikt att specialpedagogen i nära samarbete tillsammans med rektor ser till att verksamheten är till för alla och att det inre arbetet håller en god kvalitet så att en god läromiljö kommer så många barn som möjligt tillgodo. För att det ska bli möjligt att se till alla barns/elevs behov krävs ett medvetet ledarskap, som tar hänsyn både till den gemensamma målsättningen och till den individuella variationen. Det räcker inte bara med att ge några barn eller elever mer av samma sak utan istället måste man fråga sig vad varje barn/elev behöver just nu. Bladini (2004) menar att en förändring krävs där specialpedagogen tydligare knyts närmare skolans ledning och arbetar med att undanröja hinder för och orsaker till svårigheter i lärandemiljöerna. Lärarförbundet (2006) uttrycker, att oavsett om orsakerna är biologiska, sociala eller psykologiska så ses barns och ungdomarnas svårigheter i skolan som pedagogiska frågor och därmed påverkbara med pedagogiska insatser. Av ett sådant synsätt följer att den specialpedagogiska verksamheten måste vara en integrerad del i all pedagogisk verksamhet. Det specialpedagogiska synsättet måste prägla hela skolans verksamhet. Ansvaret för att det sker vilar på rektor och specialpedagog. Även Börjesson (1997) hävdar, att den specialpedagogiska kompetensen inte enbart ska reserveras åt speciella individer med särskilda behov utan ska komma alla elever tillgodo. Specialpedagogiken är en viktig förbindelselänk mellan olika yrkeskategorier och Liljegren (2000) påtalar, att ett samarbete mellan dessa kan ge mångsidiga perspektiv och nya infallsvinklar på elevernas situation. Specialpedagogen ska arbeta nära arbetslaget eller enskilda lärare och bidra till att utveckla arbetsformer och arbetssätt utifrån den enskilda individens behov, samt medverka vid upprättande av åtgärdsprogram och genomförande och utvärdering av dessa (Persson, 2001). En viktig uppgift är också att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare både för personalen och för eleverna i verksamheten samt för föräldrarna.

Hellström (1993) påpekar, att barn i behov av särskilt stöd är ett stort och komplext ämne och därför måste kommunen erbjuda kvalificerad fortbildning till personal som ska arbeta med dessa barn. Hon menar också, att det är angeläget att ledningspersonalen får fortbildning eftersom kunskaper och engagemang för dessa barn bör finnas på alla nivåer i organisationen. För att kunna stödja barn i svårigheter krävs både kompetens och kunskap. Vernersson (2002) poängterar, att alla som arbetar med barn och ungdomar bör ha grundläggande kunskaper om specialpedagogik i sin utbildning samt få förståelse för vad ett specialpedagogiskt arbetssätt innebär. Den specialpedagogiska kompetensen används på olika sätt, men det är i interaktion med den övriga pedagogiska verksamheten som specialpedagogen under en period kan delta i arbetslaget för att vara med och utveckla arbetsformer och arbetssätt som gagnar eleven/barnet i dess utveckling (Skolverket, 2001). Det är viktigt att pedagogiken anpassas till barnets förutsättningar. För att göra detta möjligt krävs kunskaper om skiftande metoder och tekniker för lärande. Malmgren Hansen (2002) beskriver i sin studie specialpedagoger som *översättare* av olika typer av verksamheter samt att specialpedagogen förväntas klara av en mångfald uppgifter. Vardagen innehåller en uppsjö av arbetsuppgifter både individ- och strukturinriktade. De *individinriktade* arbetsuppgifterna beskrivs som pedagogiska uppgifter och av att vara en lyssnande och medkännande medmänniska och kan riktas mot elever eller lärare. De mer *strukturinriktade* uppgifterna som handledning, utomstående kontakter, handlingsplaner, uppföljning, bollplank, etc. utgör den mest omfattande delen i arbetet. Flera specialpedagoger i studien upplever vidare att de saknar stöd från skolledningen för att ett specialpedagogiskt förhållningssätt ska kunna utvecklas. Många konstaterar också att deras ledning inte tillräckligt känner till intentionerna bakom den nya specialpedagogiska utbildningen. Detta får till följd menar de, att deras försök till att skapa en förnyad verksamhet försvåras och att utvecklingen fördröjs.

2.4.1Handledning

Andersen och Weiss (1994) definierar handledning på följande sätt:

Handledning är en kontraktsmässig, tidsbestämd, problemutredande och handlingsutredande läroprocess där en yrkeskompetent person hjälper en annan med att integrera yrkesmässiga problemställningar, kunskaper och inställningar så att han eller hon kan handla mer kvalificerat utifrån yrkets metoder och arbetsuppgifter (s. 15).

I många yrken där man arbetar med människor är det avgörande för arbetes kvalitet att yrkesutövarna själva är flexibla och kan förändra sig i takt med att samhället och de människor som de arbetar för och med förändras.

Bladini (2004) betonar, att handledning är ett komplext fenomen och begreppet handledning är problematiskt då det har skilda innebörder i skilda sammanhang. Ett sätt att försöka fånga fenomenet handledning är att se det som en form för påverkansprocess.

Handledning förekommer i olika sammanhang. Juul och Jensen (2003) framhåller, att handledning blivit ett allt vanligare begrepp i diskussioner om yrkes- och psykosocial arbetsmiljö inom behandlings-, social och undervisningssektorn. Personal inom dessa sektorer måste tillföras resurser av yrkesmässigt och mänskligt slag för att kunna möta de behov av hjälp, vägledning, kunnande, vård, omsorg, behandling m.m. som alltid finns. I Skandinavien används ofta begreppet handledning i vid bemärkelse. Bladini (2004) skriver att ordsom rådgivning, vägledning och konsultation är närliggande begrepp som ibland används synonymt med handledning .

När specialpedagogexamen kom 1990 gavs specialpedagogen ett nytt och vidgat uppdrag däribland den handledande funktionen. I Lärarutbildningens förslag kan man läsa att specialpedagogen ska ha en sådan kompetens så att han/hon kan:

-utgöra en kvalificerad samtalspartner/rådgivare för kolleger, elever, föräldrar i pedagogiska frågor (SOU, 1999:63, s. 208).

Formuleringar om specialpedagogens handledande funktion har förskjutits från handledning till kvalificerad samtalspartner. I övrigt saknas en precisering av handledningsbegreppet i de officiella dokumenten. Innebörden av det handledande uppdraget är oklart och specialpedagogen ges tämligen vida tolkningsmöjligheter för att formulera för sig själv och andra vad hon gör och förväntas göra när hon handleder (Bladini, 2004).

SOU 1999:63 anser även, att en central uppgift för specialpedagoger är att ge stöd till arbetslag och lärare genom pedagogisk konsultation/rådgivning. I förskolan där barns behov av särskilt stöd i första hand tillgodoses i den ordinarie verksamheten är specialpedagogisk handledning ett exempel på en stödinsats. Persson (2001) påtalar, att det är viktigt att specialpedagogen tillsammans med rektorn verkar för att utveckla kvaliteten i det inre arbetet så att alla erbjuds en god lärande miljö samt att rådgivning och samtal erbjuds av specialpedagogen. Specialpedagogen har en viktig uppgift i det pedagogiska arbetet både i förskolan och i skolan. Liljegren (2000) betonar, att många handledningsuppdrag för specialpedagogen har karaktär av sådan personalhandledning där barn och familjen inte involveras på något direkt sätt i konsultationen. Kontakten med barn och familj sköter lärarna själva. Begreppet handledning används här för planerade samtal kring ett yrkesmässigt problem mellan två eller flera yrkesverksamma personer som intar olika positioner i samtalet. Handledarens position är konsultativ och inte formellt tvingande för den handledde. Man har inte heller ett slutmål att den som får handledning ska bli "färdig" och därigenom upphöra med sitt handledningsbehov. Målet är i stället att ett visst givet problem bör komma till sin lösning på ett rimligt och etiskt godtagbart sätt och inom en rimlig tid. Liljegren menar även, att handledningssituationen kännetecknas av dubbla mål: Dels att stärka lärarens yrkesmässiga och personliga kompetens och utföra sina pedagogiska och elevvårdande uppgifter. Dels att stärka kompetens, personlig utveckling och välbefinnande hos målgruppen, dvs. barnen och familjerna som indirekt omfattas av handledningen. Ytterst i alla sådana handledningsuppdrag gäller att hålla

fokus på allt för barnens bästa.

Skolverket (2004) konstaterar att handledning/konsultation tyckts ha fått stort genomslag hos förskolans lärare i deras arbete med barn i behov av särskilt stöd. Detta tyder på att den handledande funktionen har etablerats i verksamheterna, vilket kan bero på att lärarna i förskolan har en vana av handledning från resurspedagoger och förskolepsykologer medan grundskolans speciallärare i större utsträckning arbetat direkt med elever. Kinge (2000) betonar, att det riktats en ökad uppmärksamhet mot handledning och handledning av förskolepersonal. Anledningen att handledningen är på frammarsch kan vara den stora bristen på förskollärare, en ökad fokusering på kvaliteten i förskolans verksamhet samt den ökade andelen integrerade barn, dvs. barn i behov av särskilt stöd som medför att personalen ofta behöver kompetensutveckling och uppföljning. Gjems (1997) framför, att syftet med handledning är att utveckla helhetsperspektiv på verksamheten och på så sätt öka kvaliteten i arbetet med målpersonerna. Handledningen blir på så sätt en process med fokus riktad utåt mot relationer som man som yrkesutövare har till andra personer, material, metoder eller närmiljö. Andersson (1999) säger, att handledning innebär regelbundna samtal med en utomstående kvalificerad person. Handledningen kan se olika ut och varje handledare har sitt sätt att arbeta på. Bladini (2004) framhåller, att ett gemensamt syfte för all handledning är att deltagarna erbjuds möjlighet till lärande och kompetensutveckling. I handledningen ges också möjlighet till stöd såväl som utmaning, där flera studier enligt Bladini visar att betoningen ofta ligger på stöd.

I sin avhandling skriver Bladini (2004) att specialpedagogernas handledarutbildning kan behöva utvecklas och teoriansknytas. Specialpedagogen ska ha möjlighet att välja att enbart ta ansvar för samtalet. Det är av stor betydelse att det finns en fungerande ledningsorganisation som tar ansvar för styrning av den (special) pedagogiska verksamheten. Vidare är utbildning och rimliga förutsättningar i arbetet av stor vikt. Bladini anser vidare, att det finns en risk med att samtalet enbart på kort sikt bidrar till att barnet får det bättre, men på lång sikt befästs ett individperspektiv med enbart rådgivning som form för styrning.

Kinge (2000) framhåller, att betydelsen av handledning i pedagogiskt och specialpedagogiskt arbete har uppmärksamats under de senare åren. Att förhålla sig empatiskt, professionellt och vårdande gentemot människor med olika svårigheter ställer stora krav på personlig styrka. Att få handledning är ett sätt att behålla och öka yrkeskompetensen och genom egna och andras erfarenheter och kunskaper bli bättre på att möta problem i sina arbetsuppgifter.

Liljegren (2000) påtalar, att handledarens position är konsultativ och målet är att finna en lösning på ett givet problem på ett rimligt och godtagbart sätt inom en rimlig tid. Det är inte handledaren som ensidigt bestämmer över och tar fram egna förslag på lösningar, utan tillsammans utforskar man den aktuella verkligheten och konstruerar nya och givande infallsvinklar. Liljegren menar vidare, att handledning är en pedagogisk process där teori och praktik integreras. I handledningen reflekteras och omprövas synsätt för att få nya perspektiv och infallsvinklar, ny kunskap och nya handlingsmodeller.

I en studie av Bladini (2004) där specialpedagoger intervjuas om handledning, framkommer att handledningssamtalen ofta äger rum för att pedagoger upplever problem i sitt vardagsarbete och har en önskan om förändring. I studien beskrivs handledning på två sätt, dels som verktyg för att förbättra barns villkor och dels som rum för reflektion. När handledningen förstås som verktyg för att förbättra barns situation rörde förändringen pedagogernas handlande och då använde specialpedagogen sig av förändringsdiskursen *att ge råd*. När handledningen förstås som reflektionsrum riktades förändringen framförallt mot att stimulera pedagogernas tänkande om sitt beskrivna problem och här använde specialpedagogerna förbättringsdiskursen *att vidga pedagogernas tänkande* om de beskrivna svårigheterna.

Som professionell samtalsledare kan man behöva ha tillgång till en stor variation av idéer och tillvägagångssätt i genomförandet av handledande samtal.

Liljegren (2001) presenterar en samspelsmatris för problem (upp-) lösning. Syftet med denna samspelsmatris är att underlätta för planering, genomförande och utvärdering av enskilda samtal. Både individ- och samspelsperspektivet är viktigt i processen.

Individ- perspektiv P(ersonal) B(arn) F(öräldrar)	1 Beskriv, precisera, Prioritera: Det som bör förändras	3 Beskriv: Framsteg Positiva undantag Övrigt positivt Möjligheter	5 Beskriv Precisera Prioritera: Mål och delmål	7 Vad behövs? Vem gör vad fr o m imorgon? uppgifter till nästa gång
Samspels- Perspektiv P- P- B B- B F- B	2 Övriga berörda Samspelet Förhållnings- och hanteringssätt Stressmönster Etik Stresskällor	4 Övriga berörda Samspelet Förhållnings-och hanteringssätt Framsteg Undantag Övrigt positivt Möjligheter	6 Gemensam grund Samverkans- former Förhållnings- och hanterings- sätt	8 När, var, hur vilka? Hur har det gått? Hur gå vidare?

Figur3. Modellsammanfattning i en samspelsmatris för problem (upp-) lösning.
Återgiven efter Liljegren (2001, s 145.)

Handal och Lauvås (2001) uttrycker att det viktigaste för en handledare är, att hela tiden ha fokus på att vara mer intresserad av att bistå den som lär sig än att imponera som lärare. Genom kontinuerlig handledning ges ökade möjligheter att skapa tydlighet i yrkesrollen. Gjems (1997) påpekar vikten av att stödja deltagarna i handledningssamtalet till att förmedla upplevelser och uttrycka sina egna kunskapers behov för att utveckla kompetens i sin egen verksamhet.

2.4.2 Individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram

Tyngdpunkten i förskolans läroplan ligger på att barn ska utveckla lust och nyfikenhet samt få en tilltro till sin egen förmåga.

Idag är det vanligt att enskilda barns utveckling och lärande dokumenteras. Ett exempel på detta är individuella utvecklingsplaner vilka blivit allt vanligare i förskolan.

Det är med stöd av observationer, uppföljning och pedagogisk dokumentation och med barnets intentioner, behov, intressen, tidigare erfarenheter och kunskaper som grund, som verksamheten i varje förskola ska bedrivas. I SOU 1997:157 kan man läsa följande:

För planering, genomförande och uppföljning av arbetet när det gäller det enskilda barnets utveckling och lärande skall en individuell planering göras. Den individuella planeringen ska vara ett stöd för personalen, inte minst i utvecklingssamtalen med barnets föräldrar/vårdnadshavare (s. 133).

Den första januari 2006 trädde en ändring i grundskoleförordningen (7 kap. 2§) i kraft. Denna ändring säger att alla barn i grundskolan ska ha en individuell utvecklingsplan. Syftet med denna plan är att ge eleven ökat inflytande och ansvar över sitt lärande. Den ska konkret beskriva vilka insatser skolan ska göra för att eleven ska utvecklas i riktning mot skolans mål. Den individuella utvecklingsplanen skapar också kontinuitet för eleven vid byten av lärare, grupp eller skola. Om eleven har ett åtgärdsprogram ska detta ingå i den individuella utvecklingsplanen.

Skolverket (2004) påpekar att barns individuella utveckling alltmer fokuseras i förskolan, ibland med skolan som förebild där det är vanligt att enskilda barns utveckling kartläggs, observeras och dokumenteras. Man menar vidare att eftersom förskolan numera är det första ledet i utbildningssystemet tycks man i förskolan ha tagit intryck av skolans krav på individuella utvecklingsplaner. Detta kan ha varit en startpunkt för ett liknande arbetssätt i förskolan, trots att förskolans läroplan inte anger krav på individuella planer. Förskolan skiljer sig från andra skolformer genom att det är en frivillig verksamhet och ett komplement till föräldrarnas omsorg och fostran. Elfström (2005) skriver, att trots att förskolans läroplan poängterar att barns resultat inte ska utvärderas och att det inte heller finns uppnåendemål utan endast strävansmål, finns starka tendenser att genom upprättandet av individuella utvecklingsplaner skapa individuella uppnåendemål för varje barn. På så vis börjar pedagoger och föräldrar även att bedöma det enskilda barnets resultat och detta i strid med både de egna och läroplanens intentioner. Skolverket (2004) påpekar även att en perspektivförskjutning, där kartläggning av barns individuella utveckling inom olika områden, blivit allt vanligare. Det varnas för risken med en alltför ensidig fokusering på enskilda barns prestationer, där barnets sätt att fungera i ett socialt och pedagogiskt sammanhang inte uppmärksammas samt inte heller vilka förutsättningar som verksamheten erbjuder. Skolverket menar, att det även är viktigt att beakta hur små barn kan uppleva att tidigt bli bedömda, därför är det angeläget att uppmärksamma de individuella utvecklingsplanerna i förskolan. Vidare kan man läsa att många fallkommuner kräver i sina skolplaner, att förskolorna ska formulera individuella utvecklingsplaner för varje barn. I en kommun har man tagit fram mallar för utvecklingsplaner som är gemensamma för förskola och skola, vilket klart strider mot intentionerna i förskolans läroplan.

Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) framför, att all dokumentation, utvärdering och uppföljning ska vägleda lärarna så att de på ett bättre sätt kan möta barnen i deras lärande. Skolverket (2004) menar att i och med att förskolan blivit en del av utbildningssystemet uppmärksammas verksamhetens betydelse för barns senare prestationer i skolan mer än tidigare, inte minst på den kommunala ledningsnivån. Skolverket menar vidare i sin utvärdering att betydelsen av barns tidiga lärande har förstärkts, men lägger olika innebörd i begreppet. Synen på lärande kan vara baserad på förskolans särart och tidigare tradition, där utveckling och lärande sker i informella sammanhang och där barns intresse och egna initiativ är utgångspunkten. Ett annat synsätt utgår från en mer formell syn på lärande, där barnen ska tillägna sig vissa bestämda kunskaper och färdigheter som en förberedelse för skolan.

Syftet med individuella utvecklingsplaner på längre sikt handlar om att elever ska gå ut åk 9 med godkända betyg. Men i ett kortare perspektiv, som handlar om barnet här och nu, är syftet att beskriva barnens och elevernas positiva utveckling och hjälpa dem vidare.

Det har blivit allt vanligare att förskolan också utarbetar individuella utvecklingsplaner för varje barn. De ska utgå från elevens förmågor, intressen och starka sidor. Förhoppningen är att på detta sätt hitta barn med svårigheter tidigare och stödja dem i sin utveckling för att nå målen. En vision är också att se till att övergångarna mellan olika skolformer blir bättre, så att det blir en helhet, en röd tråd i barnens hela skoltid från förskola till gymnasium och att det ska finnas en samsyn då det gäller människosyn och kunskapsyn mellan olika skolformer (Elfström, 2005).

En av specialpedagogens olika uppgifter är att medverka vid upprättandet av åtgärdsprogram. Ett åtgärdsprogram kan användas till alla barn som är i behov av särskilt stöd. Det är barnets behov som styr vilka åtgärder som bör sättas in.

I utredningen om skolans inre arbete (SIA) i mitten av 1970-talet användes begreppet åtgärdsprogram för första gången. Utredningen lämnade en utförlig redogörelse för vad ett åtgärdsprogram skulle innehålla och hur det skulle arbetas fram. SIA-utredningen betonade, att stödet till eleven skulle ta sin utgångspunkt i ett helhetsperspektiv. Under senare år har begreppet åtgärdsprogram även lyfts fram i ett antal offentliga utredningar inom skolområdet.

SOU 2000:19 påpekar, att för de elever som är i behov av särskilt stöd skall skolan upprätta ett åtgärdsprogram. Detta skall innehålla uppgifter om vilka insatser som skall göras och av vem, vilka mål man vill nå samt när uppföljning av insatserna ska ske och vem som ansvarar för den. Elev och vårdnadshavare till omyndig elev ska inbjudas och delta i arbetet med att upprätta åtgärdsprogram.

Rektor har ansvar för att åtgärdsprogram upprättas.

Från och med den första januari 2001 gäller den nya bestämmelsen om åtgärdsprogram för alla skolformer inom den obligatoriska skolan samt gymnasieskolan och gymnasiesärskolan.

I 5 kap.1§ tredje stycket i grundskoleförordningen står att läsa:

Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, dennes vårdnadshavare eller på annat sätt framkommit att eleven behöver särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Eleven och elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta vid utarbetande av programmet.

För förskola, fritidshem och förskoleklass finns inga krav på att åtgärdsprogram ska finnas. Förskolans läroplan har flera likheter med den obligatoriska skolans. Det finns dock en avgörande skillnad eftersom förskolans läroplan endast innehåller strävansmål och anger vad *förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar* i olika avseenden. En konsekvens av detta är att det enskilda barnets resultat inte ska bedömas eller utvärderas. Detta uttrycks tydligt i förskolans läroplan:

I förskolan är det inte det enskilda barnets resultat som skall utvärderas. Betyg eller omdömen utfärdas inte. Förskolan bedriver en pedagogisk verksamhet i vilken barn kan börja vid olika åldrar och delta i under olika lång tid. Förskolan skall vara trygg, utvecklande och lärorik för alla barn som deltar utifrån var och ens förutsättningar (Lpfö 98, s. 4).

Förskolans läroplan skiljer sig därmed från skolans där även uppnåendemål formuleras och där elevernas prestationer är ett viktigt resultatmått. Tyngdpunkten i förskolans läroplan ligger däremot på att barn ska utveckla lust och nyfikenhet samt tilltro till den egna förmågan, inte uppnå en viss bestämd kunskapsnivå. Enligt Larsson- Swärd (1999) kan enskilda program ha till syfte att följa ett barns normala utveckling eller användas som stöd för barn med svårigheter där åtgärdsprogrammet kan ses som en mer konkret uppföljning av ett barns utveckling inom olika områden. I arbetet med det enskilda barnet är det viktigt att beakta helheten, att se barnets situation i förhållande till den miljö det lever i. Ett åtgärdsprogram måste därför upprättas i mycket nära samarbete mellan vårdnadshavarna och lärarna i förskolan. Larsson-Swärd poängterar också, att det är nödvändigt att observera dvs. göra medvetna iakttagelser i ett bestämt syfte samt att dokumentera barnet för att kunna ge adekvat stöd och lägga upp ett åtgärdsprogram.

För att förskolan på bästa sätt ska kunna stödja barnet i dess utveckling bör åtgärdsprogram upprättas. Programmet bör omfatta vilka insatser som planeras, syftet med insatserna, ansvarsfördelning och vilken övrig samverkan som krävs. Persson (2001) menar att den dokumenterade planering och uppföljning som görs i ett åtgärdsprogram, är ett stöd i lärarens och arbetslagets arbete. I arbetet med barn i behov av särskilt stöd är vårdnadshavarna, ansvariga lärare i förskolan och i skolan de viktigaste personerna kring barnet. I samråd med vårdnadshavarna kan extern hjälp kallas in efter barnets behov.

Om barnet slutar vid förskolan eller skolan är det viktigt att åtgärdsprogrammet följer barnet dit, dock alltid i samråd med vårdnadshavarna. Fischbein och Österberg (2003) påtalar vikten av samspelet mellan individen och omgivningen. När det gäller åtgärdsprogram kan man inte bara utgå från individuella förutsättningar utan man måste också kunna se svårigheter som bottnar i skolans oförmåga att hantera variation. En risk är då att åtgärdsprogrammet kan leda till särbehandling som i sin tur leder till negativa konsekvenser för självkänslan och den personliga utvecklingen.

2.4.3 Förhållningssätt och synsätt

Förskolans läroplan, Lpfö 98 uttrycker vikten av att i verksamheten grundlägga och förankra de värden som vårt samhälle vilar på. Värdegrunden uttrycker de etiska förhållningssätt som ska prägla verksamheten i förskolan. I Skolverkets allmänna råd för förskolan, Skolverket (2005) påpekar, att en viktig kvalitetsfaktor i förskolans pedagogiska arbete är personalens förhållningssätt och pedagogiska medvetenhet. Respekten för barnet är grunden för de vuxnas förhållningssätt och deras syn på barns utveckling och lärande.

Begreppet förhållningssätt har blivit ett alltmer använt begrepp. Danielsson och Liljeroth (1999) betonar, att förhållningssätt alltid avgör kvaliteten på vad en person gör, men att det i allmänhet inte uppmärksammas. Istället utgår man från vad man ser på det yttre planet, t.ex. vilka metoder som använts. Förhållningssättet påverkas av en individs erfarenheter, kunskaper, värderingar, känslor, relationer och allt annat som finns i den enskildes livshistoria. En persons förhållningssätt byggs upp under hela livet och utvecklingen är en ständigt pågående process som aldrig stannar.

Normell (2004) påpekar, att vi sällan övar oss i att undersöka den grundläggande information som våra känslor förser oss med och drar slutsatser om hur vi kan använda denna information i vår egen eller samhällets tjänst. Lärare är viktiga som förebilder, eftersom barns förståelse för rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle påverkas av lärarens förhållningssätt. Vernersson (2002) uttrycker vikten av att rektorn ger personalen som arbetar med barn tid och möjlighet att diskutera förhållningssätt. I SOU 1999:63 betonas vikten av att personal i skolan diskuterar och blir medvetna om vilka grundläggande värden som skall förmedlas och hur de skall överföras till barn och ungdomar. Man menar även att dagens samhällsförändring tycks påverka barn och ungdomar. Relationer mellan barn och vuxna har ändrat karaktär, det saknas tid och möjlighet för umgänge på ett mer djupgående plan. Detta inverkar inte bara på familjesituationen utan även på barnens identitetsskapande. Minskar bindningen till familjen ökar socialisationen och identitetsskapande i andra sammanhang. Den vuxnes kompetens har stor betydelse för barns utveckling och förmågor. Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning (Skr 1996/97:112) bedömer att den sociala miljö och den pedagogiska stimulans som barn möter under barndomsåren på ett avgörande sätt påverkar deras förutsättningar för utveckling och lärande. Förskolans pedagogiska roll bör förstärkas och tydliggöras så att förskolan ges sin rättmätiga betydelse som den första grundstenen i utbildningssystemet. Förskola och skola bör ta intryck av varandras arbetssätt, utveckla ett gemensamt synsätt på barnet, hur de tillägnar sig kunskaper och kompetenser och under vilka betingelser detta sker.

Förskola och skola har utvecklats ur skilda pedagogiska traditioner. Genom att deras gemensamma pedagogiska förhållningssätt utvecklas ökar möjligheterna att möta det individuella barnet just där det står i sin utveckling. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) framhåller betydelsen av mötet mellan barnet och den vuxne i inläringssituationen. Hur detta möte gestaltas är i allra högsta grad avgörande för barnets lärande och dess uppfattning om sig själv som en lärande individ. Barn ska bli bemötta på sin individuella utvecklingsnivå och lärarna ska ta tillvara barns vilja att lära och utmana dem vidare i deras tänkande. Dahlberg och Taguchi (1994) påtalar, att en grundförutsättning för en verklig dialog mellan barn och vuxna är ett förhållande av respekt och den enskilde individens självkänsla. Detta leder oss fram till själva förhållningssättet: att se barnet som en förmögen och kompetent individ som med hjälp av pedagogen är aktiv i skapandet av sin kunskap. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) beskriver det kompetenta barnet som en aktiv medskapare av sin egen kunskap. Denna kunskapssyn bygger på respekt och tilltro till barns förmåga, vilket uttrycks genom att lärarna ser barns möjligheter och *vad* de kan och inte deras brister. Gustafsson (2004) menar, att ett av problemen i såväl traditionell diagnostik som talet kring barn i behov av särskilt stöd är att barnets begränsningar sätts i fokus, inte barnets möjligheter. I arbetet med barn i behov av särskilt stöd är sättet att bemöta barnen viktigt, har man en bra relation kan man fånga och hjälpa dem i deras svårigheter.

SOU 2000:19 poängterar, att barn måste också bli sedda och uppskattade för det de faktiskt kan. Om lärare och andra vuxna inte visar att de förväntar sig något av barnen så kommer de inte att

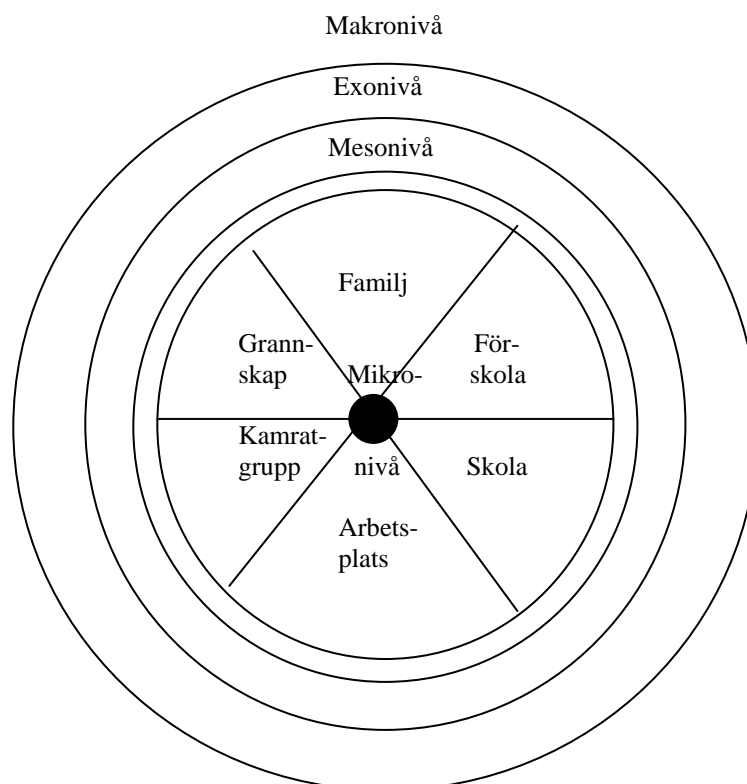
anstränga sig, utan på förhand känna sig som förlorare. Alla barn är bra på något, det gäller att hitta nyckeln till varje barn.

Elfström (2005) skriver om ett förändrat synsätt på barn genom en omformulering av förhållningssättet till barn, kunskap och lärande. Hon menar, att genom att förändra sitt synsätt ser man ett annat barn framför sig, vilket även leder till nya förhållningssätt och pedagogiska praktiker. Det är vårt sätt att se och förhålla oss till de barn som vi har framför oss som ger ramen för vilka barn vi möter. Men det är först när vi blir medvetna om vilka bakomliggande begrepp, teorier och termer vi bygger vårt seende och handlande på som en reflektion och förändring sker.

I förskolan är det viktigt att man har en helhetssyn på barns utveckling. Helhetssynen på barnets situation är grundläggande i den utvecklingsekologiska teorin. Utvecklingsekologin har beskrivits av den amerikanske utvecklingspsykologen Bronfenbrenner som en modell med olika nivåer där barnet förhåller sig och interagerar på olika sätt i förhållande till den omgivande miljön (Andersson, 1982; Andersson, 1986). Bronfenbrenners modell har enligt Andersson utgångsläge från den utvecklande individen och tyngdpunkten ligger på vad barnet bland annat uppfattar, önskar och tänker och hur detta sedan förändras i förhållande till de miljöer som barnet kommer i kontakt med. Denna syn på individens samspel med miljön bildar ett system där miljön uppfattas som en serie sammanhängande strukturer, där den ena ryms inuti den andra. Längst in finns barnet eller individen i sin närmiljö, där familjen, förskolan och skolan är exempel på olika närmiljöer. De relationer som uppstår mellan barnet och olika närmiljöer bildar ett nätverk av relationer som i sin tur bildar ett system som Bronfenbrenner benämner mikrosystemet. Allt eftersom barnet växer upp kommer det att ingå i flera mikrosystem samtidigt som kan vara beroende av varandra, exempelvis kontakten mellan förskolan och familjen, aktiviteter och sociala relationer. Olika mikrosystem bildar tillsammans ett större system som benämns mesosystem. Även utanför de miljöer som barnet har direkt kontakt med finns faktorer som också påverkar barnets utveckling. Exempel på faktorer är föräldrarnas arbetssituation, bostadsområdets utformning och kommunernas utbud. Olika omständigheter i barnets närmiljö får konsekvenser för barnet och dessa faktorer bildar ett system som kallas exosystem. De tre olika systemen, mikro-, meso- och exosystem bildar en delkultur som påverkas av andra kulturer i samhället, exempelvis politiska värderingar, traditioner, lagar och social organisation. Dessa kulturer bildar makrosystem som finns runt barnet och som i sin tur kan påverka barnet genom exempelvis olika politiska beslut som rör förskola och skola.

Vi anser att den utvecklingsekologiska teorin visar hur olika faktorer i olika system påverkar varandra, vilket kan jämföras med när barnet befinner sig i förskolan och skolan. Förskolan och skolan är miljöer som i allra högsta grad påverkas av inre och yttre faktorer som i sin tur påverkar barnet och eleven.

På följande sida visas en bild som åskådliggör Bronfenbrenners modell.



Figur 4. Bronfenbrenners modell av den ekologiska strukturen i miljön, tolkad av Andersson (1986, s. 21)

2.5 Litteratursammanfattning och problemprecisering

Förskolan ska främja alla barns lärande och utveckling i ett livslångt perspektiv. I förskolan finns en tradition att välkomna alla barn oavsett svårigheter (Lpfö, 98). För att detta ska ske på ett positivt sätt krävs utbildad personal, samt att personalen har tillgång till specialpedagogiskt stöd, exempelvis i form av handledning, stöd och rådgivning. Specialpedagogen har en viktig uppgift i det pedagogiska arbetet i förskolan genom att vara en förbindelselänk mellan yrkeskategorier på olika nivåer inom organisationen, samt ha ett nära samarbete med rektorn så att verksamheten utformas på bästa sätt. Specialpedagogen kan ses som en samordnare med en helhetssyn på barnets totala situation, där det förebyggande arbetet är viktigt (Bladini, 2004; Malmgren Hansen, 2002; SOU 1999:63).

I den utvecklingsekologiska teorin är helhetssynen på barnets situation grundläggande och nödvändig (Andersson, 1982; Andersson, 1986).

I förskolan ska barns lärande stimuleras i en pedagogisk verksamhet, så att omsorg, fostran och lärande bildar en helhet. Samtidigt ska det vara roligt, tryggt och lärorikt för alla barn som är där (Lpfö, 98; Skolverket, 2004).

Förhållningssätt hos den vuxne som möter barnet har stor betydelse för dess fortsatta utveckling. Varje barn ska bemötas på sin individuella utvecklingsnivå och utmanas vidare i sitt tänkande. Detta ställer stora krav på yrkesprofession hos lärarna (Elfström, 2005; Lpfö, 98; Pramling Samuelsson och Sheridan, 1999; Dahlberg & Taguchi, 1994).

Att upptäcka barns behov av särskilt stöd i tidig ålder är angeläget. Barn som behöver mer stöd än andra ska få detta utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar. Förskolan har ett särskilt ansvar för barn i behov av särskilt stöd och i många kommuner har andelen barn som är i behov av särskilt stöd ökat. En anledning till detta kan vara att förutsättningarna för en generell god

kvalitet har försämrats, främst i form av större barngrupper och färre personal. Förskolan befinner sig i en brytningstid. Införandet av läroplanen, som är en bindande förordning, innebär ett tydligare pedagogiskt uppdrag och mer preciserade mål för verksamheten. Samtidigt finns en strävan att slå vakt om och bibehålla den svenska förskolemodellen, dess tradition och särart. Av tradition har förskolan fokuserat på hur barn utvecklas i grupp och i samspel med omgivningen och inte hur enskilda barn utvecklas (Lpfö, 98; Skolverket, 2004; Kärrby, 1992).

Från och med januari 2001 gäller den nya bestämmelsen om åtgärdsprogram för alla skolformer inom den obligatoriska skolan samt gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. För förskola, fritidshem och förskoleklass finns dock inga krav på att åtgärdsprogram ska finnas (SOU, 2000).

I förskolan mäts och bedöms inte barns prestationer, men barns individuella utveckling har alltmer börjat fokuseras, ibland med skolan som förebild. Idag är det vanligt att enskilda barns utveckling kartläggs, observeras och dokumenteras. Ett exempel på detta är individuella utvecklingsplaner som blivit allt vanligare i förskolan. Det är viktigt att de individuella utvecklingsplanerna utgår ifrån barnens förmågor, förväntningar och starka sidor. Tyngdpunkten i förskolans läroplan ligger på att barn ska utveckla lust och nyfikenhet samt få en tilltro till sin egen förmåga – inte uppnå en viss bestämd kunskapsnivå (Elfström, 2005; Lpfö, 98; Skolverket, 2004).

Syftet med studien är att undersöka några lärares beskrivningar av sina erfarenheter och syn på specialpedagogen som stöd.

Med koppling till litteraturgenomgången har vi valt att precisera följande frågeområde:

- Vad innebär specialpedagogiskt stöd?
- När blir specialpedagogiskt stöd aktuellt?
- Vilket stöd önskar lärarna?
- Vilken är specialpedagogens roll på förskolan?

3 Metod

I metoddelen presenteras de val och överväganden som gjorts när det gäller undersökningsmetoden.

3.1 Metodbeskrivning

Vi har i vår undersökning använt oss av en kvalitativ intervjustudie. Enligt Kvale (1997) är den kvalitativa intervjun lämplig eftersom den möjliggör för oss att förstå världen ur den intervjuades synvinkel samtidigt som intervjuerna hjälper oss att utvidga vår kunskap om de fenomen vi undersöker. För oss som gör undersökningen är det väsentligt att få riklig information från informanterna. En kvalitativ studie av detta slag kan aldrig ge någon heltäckande bild av en företeelse, vilket heller inte varit vår ambition. Vi har med intervjuerna som bakgrund försökt få en bild av hur våra frågeställningar kan fungera i verksamheten. Kvale (1997, s. 166) rekommenderar att man ställer sig frågan "Hur kan intervjuerna hjälpa mig att utvidga min kunskap om de fenomen som jag undersöker"? Denscombe (2000) anser, att kvalitativa intervjuer lämpar sig om forskaren vill få fram erfarenheter och känslor i kontakten med människor på fältet i en speciell position.

Kvalitativa data och metoder ger enligt Eliasson (1995) förutsättningar för större närhet och öppenhet i förhållande till den verklighet vi studerar än kvantitativa data. Eftersom vi är intresserade av lärarnas erfarenheter och syn på specialpedagogiskt stöd i förskolan anser vi att den kvalitativa intervjuformen är ett bra val för att få ett djup i undersökningen. Denscombe (2000) menar, att det som mer än något annat skiljer kvalitativ forskning från kvantitativ är inriktningen på ord snarare än siffror som analysenhet. Vid en kvantitativ undersökning presenterar man oftast resultaten i siffror och procent, vilket inte har varit relevant för vår undersökning. Enligt Kvale (1997) kan man göra en liknelse med att se intervjuforskningen som en resa, där kunskapen väntar i den intervjuades inre på att bli upptäckt av intervjuaren. Resan leder kanske inte bara fram till ny kunskap utan även till en reflektionsprocess som ger intervjuaren ny självförståelse som blottlägger värden och vanor som tidigare tagits för givna hos intervjuaren. Intervjun kan, vidare enligt Kvale, också vara ett sätt att skapa kunskap om ett ämne som intresserar både intervjuaren och den som intervjuas. Båda är medskapare av det som sägs under intervjun och det finns ett ömsesidigt intresse. Vår förhoppning är att det fanns ett sådant ömsesidigt intresse under intervjuerna. Ett intresse som grundar sig på hur viktigt det är med specialpedagogiskt stöd i förskoleverksamheten.

Närvänen (1999) påpekar vikten av att förstå det vetenskapliga skrivandets villkor. Skrivandet handlar mycket om hantverk och kunskap som endast kan inhämtas genom övning. Ett vetenskapligt skrivande kräver ett sammanhang där man utifrån tidigare teorier och forskning kan selektera och foga samman för studien intressanta och relevanta tankegångar. Förståelsen eller kunskapen kan komma genom både teori, litteraturstudier och kännedom genom den miljö där det undersökta fenomenet finns. Kunskapen om ämnet är en del av intervjuarens skicklighet. Kvale (1997) påpekar betydelsen av att utveckla en teoretisk förståelse av de fenomen som ska undersökas innan man planerar intervjuerna, eftersom de frågor och teorier man har påverkar både intervjufrågor och hur man sedan behandlar materialet i tolkning och analys.

Kvale (1997) skriver om den hermeneutiska cirkeln där det sker en ständig växling mellan delar och helhet som ger en djupare förståelse av meningen. Förståelsen av en text sker genom en process där de enskilda delarnas mening bestäms av textens helhetliga mening. Vi har under arbetes gång blivit inspirerade av ett hermeneutiskt tankesätt, då vi blivit medvetna om hur delarna i vårt arbete efterhand fogats samman till en i våra ögon sett acceptabel helhet.

Denscombe (2000) nämner olika typer av intervjuer. Den strukturerade intervjuformen påminner om ett frågeformulär där frågornas och svarens utformning är hårt kontrollerade. Svartalternativen är begränsade och standardiserade vilket mer kan liknas vid kvantitativa intervjuer. Semistrukturerade intervjuer med färdiga frågor som grund, ger en större flexibilitet eftersom svaren tillåts vara mera öppna och utförliga.

Vid ostrukturerade intervjuer håller forskaren en relativt låg profil och introducerar sitt ämne för

att sedan låta respondenterna utveckla sina tankar och använda sina egna ord.

May (2001) påpekar, att den strukturerade intervjun bygger på standardiserade förklaringar där det finns lite utrymme för avvikelser och inget intresse av personliga åsikter. De semistrukturerade intervjuerna kännetecknas av specificerade frågor där respondenten har större möjlighet att fördjupa svaren. Ostrukturerade intervjuer kännetecknas av en betydligt öppnare karaktär, där respondenten får tala fritt om ämnet utifrån sin egen livsvärld.

I vår undersökning har vi valt en semistrukturerad intervjuform som ger möjlighet till flexibilitet men ändå håller sig inom ramen för våra frågeställningar. Vi anser att denna metod är lämplig eftersom våra tankar var att få ta del av lärarnas erfarenheter av specialpedagogiskt stöd i förskolan. May (2001) påpekar, att vid semistrukturerade intervjuer är det viktigt att inte enbart vara medveten om innehållet i intervjun utan även på intervjuens karaktär och på vilket sätt frågorna ställs. Enligt Kvale (1997) lämpar sig denna metod väl då man vill få en dialog och få fram människors erfarenhet genom berättelse. Denscombe (2000) anser, att kvalitativa intervjuer lämpar sig om forskaren vill få fram erfarenheter och känslor i kontakten med människor på fältet i en speciell position.

Eftersom vi är ovana intervjuare ansåg vi oss behöva ett antal frågeställningar med möjlighet till lämpliga följdfrågor utifrån de svar som kunde komma fram. Vi var samtidigt medvetna om vikten av flexibilitet när det gällde ämnenas ordningsföljd eftersom frågeområdena påminde om varandra samt att låta den intervjuade utveckla sina synpunkter eftersom det var just deras erfarenheter vi var intresserade av. Denscombe (2000) betonar, att vid semistrukturerade intervjuer finns en möjlighet att upptäcka saker i komplexa frågor genom att den intervjuade får möjlighet prata fritt.

Att använda bandspelare har både för och nackdelar. May (2001) nämner begreppen interaktion, utskrift och tolkning som tre stickord när det rör sig om bandinspelningar. När det gäller interaktionsnivån kan människor bli hämmade av ljudupptagningar och inte vilja att deras samtal ska spelas in. Utskrifterna av intervjuerna är en tidskrävande process, en inspelad timme kan ta åtta-tio timmar att renskriva. Bandinspelningen är ett bra underlag för bland annat tolkningar, då intervjuaren kan koncentrera sig på samtalet. Ofta glöms också bandspelaren bort när väl samtalet är i gång. Nackdelen med bandintervjuer är enligt May (2001) och Denscombe (2000) att utskriften är en långdragen process, liksom att analysen av data är tidskrävande.

3.2 Urval och undersökningsgrupp

I undersökningen har vi som avsikt att intervjua lärare som arbetar i förskolan. För att få reda på om det finns en specialpedagog knuten till förskolan, hur många lärare som arbetar på förskolan och för att få kontakt med informanterna valde vi att kontakta rektorn.

I inledningsskedet resonerade vi fram och tillbaka om vilka yrkeskategorier vi skulle intervjua och vilket antal för att nå fram till syftet med undersökningen. Valet föll på att rikta oss mot enbart de åtta lärarna i förskolan, eftersom det var deras erfarenheter och syn på det specialpedagogiska stödet som vi var intresserade av.

Kvale (1997) påpekar, att det kan vara ett svårt val i kvalitativa intervjuer att ange ett mått på hur många intervjuer som behövs för att forskaren ska få veta det han vill. Vid vanliga intervjuundersökningar brukar antalet intervjuer vara omkring 15+-10.

Eftersom våra resurser är begränsade både tidsmässigt och ekonomiskt har vi valt att samla mer detaljerad information från ett mindre antal människor. Kvalitativ forskning tenderar att ha ett relativt begränsat omfång och involvera relativt få människor eller situationer (Denscombe, 2000). Denscombe framhåller vidare, att det inte finns några fasta regler att följa när urvalet görs, utan informanterna väljs ofta medvetet för att de har något speciellt att tillföra.

Vår förförståelse har präglats av att vi har flera års erfarenheter som lärare i förskolan och upplever att det finns ett allt större behov av specialpedagogiskt stöd på arbetsplatsen. Detta medförde, att vi hade förväntningar på informanternas svar på våra frågeställningar. Samtidigt var vi medvetna om att detta kunde påverka oss vid analys och bedömning av resultatet och att ett

kritiskt tänkande var av stor vikt. Samtliga personal vi intervjuade hade adekvat utbildning för sin tjänst och arbetade med förskolebarn. Övervägande har också gjorts om möjligheten att intervjua rektorn på förskolan samt specialpedagogen i området med anledning av deras befogenheter och specifika kunskaper. Detta gjorde vi dock inte utan vi valde att enbart intervjua lärarna eftersom vi förväntade oss att de besitter den kunskap och erfarenhet som var av intresse för vår undersökning. Tyvärr visade sig att två lärare blev sjuka och inte kunde medverka i undersökningen så antalet lärare vi intervjuade var endast sex stycken.

Informanterna valdes från en förskola i en medelstor kommun i södra Sverige. Anledningen till att vi begränsade oss till en förskola var att vi fått kännedom om att det nyligen hade anställts en specialpedagog i området. Vi ville inte göra en jämförelse eller se olikheter mellan förskolor utan enbart undersöka lärarnas syn på specialpedagogiskt stöd. I undersökningen har vi använt oss av ett subjektivt urval. Det är en vanligt förekommande metod där man enligt Denscombe (2000) handplockar de personer man behöver för studien eftersom de förväntas ha en viss kännedom om det som ska undersökas. Samtliga lärare i vår studie har en förskolläroarbetsutbildning. Vår egen förförståelse och erfarenheter om förskolebarn har även bidragit till valet av informanter. De olika informanternas erfarenheter, ålder och yrkesverksamma tid varierade. Samtliga var kvinnor. Detta speglar verkligheten inom förskolan, där största antalet anställda utgörs av kvinnor.

3.3 Tillvägagångssätt

Före intervjuerna tog vi kontakt med informanternas rektor via ett telefonsamtal där vi berättade om vår studie och tillvägagångssättet för intervjuerna. Vi betonade att informanternas identitet var konfidentiell och frivillig samt att intervjuerna skulle göras med bandspelare och beräknas ta mellan cirka 30-60 minuter per intervju. Kvale (1997) framhåller, att bandinspelning är den vanligaste metoden att registrera intervjuer.

Denscombe (2000) påpekar, att forskaren måste vara förberedd på att frågan om hur lång intervjutid som behövs kommer att ställas och då måste en ungefärlig tid kunna föreslås. Detta kom också upp vid ett intervjutillfälle då informanten påpekade att hon endast hade 45 minuter till vårt förfogande. Vidare informerade vi om att vi skulle vara två stycken vid intervjutillfället, där en av oss intervjuade och den andre förde anteckningar. Rektorn var positiv till både ämnet och att intervjuerna gjordes. Hon erbjöd sig att informera samtliga berörda om studien och se om det fanns intresse av att delta i intervjuundersökningen, vilket vi tacksamt accepterade. Vi kom samtidigt överens om att ta ny kontakt inom en vecka för besked om intresse fanns hos lärarna. Vid den förnyade kontakten fick vi besked om att det fanns ett intresse att genomföra studien. Vi tog då kontakt med en lärare som skulle vara vår kontaktperson. Vi förberedde informanterna genom att skicka ut ett informationsbrev om studien och tillvägagångssättet vid intervjutillfället samt förslag på intervjutillfällen. Detta skedde i januari månad och i början av februari bestämde vi intervjudag, tid och plats per telefon. Det är enligt Trost (1997) rimligt att låta informanterna bestämma var intervjun ska äga rum, eftersom de är tillmötesgående och vill medverka. För att svaren skulle bli mer spontana lämnade vi inte ut intervjufrågorna innan intervjutillfället.

Vi genomförde en provintervju med hjälp av en kollega på vår arbetsplats för att se om frågorna som vi skulle ställa kunde användas i övriga intervjuer och för att se hur lång tid intervjun ungefär skulle ta. Vi fick göra några mindre justeringar av frågorna, då vi märkte att ett par av dem var lite otydliga eftersom de var väldigt lika i sin utformning. Vi räknade emellertid inte in provintervjun i den totala mängden intervjuer. Eftersom intervjun har formen av ett samtal mellan två eller flera personer är det ett gemensamt skapande som sker under intervjun, menar Kvale (1997).

Vi genomförde intervjuerna som ett samtal. Vi hade utarbetade frågor med oss i en intervjuguide som stöd, men vi frågade inte rakt igenom fråga efter fråga utan använde den mer som hjälp för att komma ihåg, vad vi skulle fråga om. Före intervjuerna med bandinspelning förde vi en allmän konversation med informanterna och vi förberedde dem genom att vi presenterade oss och berättade lite om vår nuvarande utbildning i specialpedagogik samt syftet med vår undersökning och att

resultatet skulle presenteras i en C-uppsats. Vidare undrade vi om informanten hade några frågor och vi uppmärksammade den samhällsvetenskapliga forskningens etiska regler genom att tala om informanternas rättigheter och frivillighet samt att inga personer kommer att kunna identifieras och att materialet kommer att behandlas konfidentiellt. Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (1990) presenterar antagna forskningsetiska principers fyra huvudkrav som ställs på forskning: Informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Krav på etiska övervägande samt åtgärder för att informera deltagarna i studien om dessa anses därmed vara uppfyllda.

Vi genomförde intervjuerna under två dagar på förskolan och de varade cirka 30 - 45 minuter per intervju. Första dagen genomförde vi fyra intervjuer och andra dagen var tänkt att genomföra samma antal, men tyvärr visade det sig att två lärare blivit sjuka och därför inte kunde medverka. Intervjuerna genomfördes i ett samtalsrum som fanns på förskolan och atmosfären var avspänd, trots att några var lite skeptiska till bandspelaren. Vi genomförde samtliga intervjuer med bandspelare och med två intervjuare där en var ansvarig intervjuare och den andre förde anteckningar och hade möjlighet till kompletterande följdfrågor. Trost (1997) anser, att det finns en risk att den intervjuade känner sig i underläge när det finns två intervjuare. Detta var dock inget vi noterade. Fördelen med att vara två intervjuare var att en av oss skötte det tekniska med bandspelaren och kunde anteckna ansikts- och kroppsuttryck vid specifika svar från informanterna och även hade möjlighet att följa upp med följdfrågor.

Under intervjuerna ställde vi inte intervjufrågorna på exakt samma sätt. Vår förförståelse som lärare inom förskolan lurade oss ibland då vi vid ett antal tillfällen borde ha bett om förtydligande av svaren, istället för att nöja oss med ett svar som vi vid samtalet tyckte att vi förstod. Vid andra tillfällen kunde vår förförståelse däremot lotsa oss vidare i intervjuandet. Kvale (1997) påtalar, att fördelen med bandspelare är att intervjuaren kan koncentrera sig på ämnet och dynamiken i intervjun, samt möjligheten till att återvända till respondentens svar för att urskilja ord och dylikt. Vi inledde samtliga intervjuer med att låta respondenten presentera sig med sin bakgrund (utbildning och erfarenhet m.m.). Inledningen på intervjun är enligt Kvale avgörande. Genom att aktivt lyssna, vara intresserad och uppmärksam läggs grunden för en god intervjustund. Efter intervjuerna gjordes en kort sammanfattning för att se om intervjuaren uppfattat informanten korrekt och efter avslutad bandinspelning fanns det tid för mer allmän reflektion kring ämnet.

Efter intervjuerna skulle banden enbart avlyssnas av dem som utfört intervjuerna, vilket vi också framförde till informanterna. Ingen av informanterna bad om att få avlyssna banden eller se utskriften innan arbetet var klart i helhet, däremot var det några som ville ta del av det färdiga arbetet. Efter intervjuerna gjorde vi noggranna utskriften av bandinspelningarna. De delar av intervjuerna som vi inte ansåg relevanta för analysen sammanfattade vi i korta avsnitt medan resterande inspelningar är ordagrant utskrivna. Språket i utskriften är endast ändrat om det fanns dialektala ord eller uttryck som kunde avslöja informanten. Vid något tillfälle uppfattade vi informantens uttalande olika och då försökte vi tillsammans komma fram till en gemensam formulering.

Genom upprepade gemensamma genomgångar av materialet från intervjuerna kunde vi sortera bort det material som inte var av vikt för att nå syftet med vår undersökning. Kvale (1997) menar, att för att få en djupare mening i svaren är det en fördel om mer än en tolkar svaren. När vi plockat fram det väsentligaste materialet för undersökningen, började vi analysen. Det var av intresse i tolkningsarbetet att se om det fanns likheter, olikheter och mönster i informanternas svar.

Utifrån problempreciseringen valde vi att formulera fyra rubriker om specialpedagogiskt stöd.

- Lärarnas erfarenheter av specialpedagogiskt stöd
- Lärarnas uppfattning om när specialpedagogiskt stöd blir aktuellt
- Lärarnas erfarenheter av stöd
- Lärarnas syn på specialpedagogens roll i förskolan

Resultatredovisningen består av beskrivande text med kodade citat som förstärker och förtydligar tolkningen av intervju svaren. De olika citaten representerar samtliga informanter för att berika undersökningens resultat genom mångfasetterade svar. Kvale (1997) menar att citat kan användas vid resultatredovisningen för att ge läsaren en känsla av interaktion.

3.4 Etiska övervägande

Det är alltid forskarens ansvar att ta ställning till etiska frågor och göra en bedömning av det insamlade intervju materialet även om informanterna godkänt materialet. Närvänen (1999) påpekar vikten av att i fältforskning vara medveten om etiska frågor, då etik framför allt handlar om förhållningssätt. Vidare menar hon att studiet av verksamheter som man har närhet till kan innebära vissa svårigheter beträffande hur de egna preferenserna påverkar det analytiska och tolkande arbetet och den skriftliga framställningen. Vårt arbete innefattar tolkningar av betydelser och fenomen från andra människors synsätt och reflektioner. Eliasson (1995) betonar vikten av att göra överväganden av såväl vetenskaplig som moralisk karaktär när man väljer perspektiv och formulerar forskningsfrågor. Vidare menar hon att det är svårt att undvika att grundläggande synsätt och värden uttrycks i forskningspraktik, perspektivval och frågeställningar. Visserligen har vi en del kunskap och engagemang i det valda ämnet i undersökningen eftersom vi arbetar i förskolan och har kännedom att en specialpedagog nyligen anställts i det område där vi tänkt genomföra våra intervjuer. Vi anser dock att vi har distans till ämnet genom att vi har en intervjuguide att följa och håller fast vid forskningsetiska principer. Enligt Eliasson (1995) är det viktigt att känna till den verklighet som ska studeras för att forskningen ska bli engagerad.

Vid första personliga kontakten med informanterna påpekades den konfidentiella aspekten. När det gäller forskningsetiska principer så informerades om *Informationskravet*, de berörda har blivit informerade om syftet med undersökningen. *Samtyckeskravet*, personerna som deltog i studien har själva bestämt över sin medverkan. *Konfidentialitetskravet*, identifieringen av dem som uttalat sig är omöjlig, genom att inga namn nämns. *Nyttjandekravet*, bandinspelningarna skulle endast avlyssnas av oss och användas för forskningsändamål, därefter raderas. Informanterna blev också i samband med intervjuerna informerade om hur resultaten skulle presenteras i rapporten. En strävan i vår undersökning var att ge en tydlig och klar bild om vårt syfte med undersökningen och att informera informanterna om deras betydelse och frivillighet i intervjuerna. Enligt Eliasson (1995) är etik och moral en fråga om att skydda människor ifråga om identifikation, men minst lika viktig är vår respekt och människosyn för de personer vi möter.

3.5 Trovärdighet och tillförlitlighet

Genom att lärarna fick beskriva sina erfarenheter och berätta hur de tänker kring ämnet anser vi att en kvalitativ forskningsmetod var lämplig. Tolkningarna från sex intervjuer av lärare kan inte anses vara representativa i allmänhet utan resultaten gäller för de sex informanterna i den undersökta kommunen och deras syn och erfarenheter av ämnet. Vi är också medvetna om att svaren från informanterna speglar deras beskrivningar av erfarenheter från en specialpedagog. Denscombe (2000) påpekar, att när det gäller trovärdigheten i data måste forskaren bedöma i vilken omfattning respondenten kan ha kunskaper och kännedom kring ämnesområdet. Det är på denna grund som informanterna har valts ut.

Eftersom vi från början var medvetna om att vår förförståelse kunde påverka förväntningarna på undersökningens resultat, har vi varit noga med att förhålla oss kritiska till materialet. Närvänen (1999) menar att det är av vikt att fundera över de egna bevekelsegrunderna för ämnesval. Ett allt för starkt engagemang kan medföra problem när det gäller undersökningens trovärdighet.

Intervjuerna i undersökningen upplevdes som positiva och det fanns ett stort intresse hos informanterna om ämnet.

4 Resultat, analys och slutsatser

Här följer en beskrivning och analys av undersökningens resultat. Med utgångspunkt i studiens problemformulering kommer resultaten av de olika rubrikerna att redovisas. Det insamlade datamaterialet har bearbetats och presenteras i löpande text med inslag av kodade citat som belyser likheter, olikheter och mönster i informanternas svar.

4.1 Lärarnas erfarenheter av specialpedagogiskt stöd

För att få en uppfattning om vad specialpedagogiskt stöd innebar för informanterna i undersökningen ställde vi inledningsvis frågan: Vad innebär specialpedagogiskt stöd för dig?

En informant berättade att förskolans område sedan ungefär ett halvt år tillbaka har en specialpedagog anställd. Eftersom hon tidigare arbetat på förskolan är hon ett känt ansikte för många av personalen. Det påpekades av flera informanter att det kändes mycket bra att få stöd av en person som man kände till sedan tidigare.

Innebörden av specialpedagogiskt stöd var för flera informanter att få en resurs i barngruppen i form av ytterligare en anställd personal. Här var specialpedagogen ett stöd för personalen när resurstimmarna skulle delas ut då hon hade möjlighet att påverka antal timmar per avdelning. En informant ansåg att de timmar man fick som stöd i barngruppen ofta var alldeles för få och att de skulle delas på för många avdelningar. Ibland var det svårigheter att göra ett bra schema där stödinsatserna gagnade barnet när man exempelvis fick en resurs på tio timmar i veckan. Vid något tillfälle kunde det också vara en resursperson utan adekvat utbildning som anställdes vilket medförde att den personen hade ansvaret för barnet som var i behov av specialpedagogiskt stöd.

Konsultation och rådgivning med en extern person om hur man exempelvis ska gå tillväga med ett speciellt barn när den vanliga pedagogiken inte räcker till var för flera informanter också ett specialpedagogiskt stöd. Här nämndes specialpedagog, barnpsykolog och kommunens stödteam som resurser att vända sig till.

Specialpedagogiskt stöd kan vara råd, hur vi går tillväga med ett speciellt barn
Gör vi rätt, eller kan vi göra på något annat sätt för att det ska bli bäst för barnet.
Ibland känns det som man inte räcker till, man kan behöva en extra resurs.
Eller om man sänkt barnantalet, hur hade det blivit då? (Informant 1)

Det kan vara ett stöd att ha någon utomstående att bolla tankar med (Informant 3).

Flera av informanterna ansåg också att ett stöd var att någon kom ut i barngruppen och studerade antingen det enskilda barnet, barngruppen eller personalens agerande.

Man skulle behöva hjälp ibland, det hade varit skönt om någon hade smugit sig in
och satt sig i en hörna, det kan ju vara mitt agerande i gruppen som saboterar allt (Informant 2).

En önskan om sänkt barnantal är ett annat exempel på specialpedagogiskt stöd som också nämns av flera informanter. BVC (barnavårdscentralen) som stöd nämns av en informant som arbetar med de yngsta barnen i förskolan.

Specialpedagogiskt stöd innebär för flera av de intervjuade att möta någon med fördjupad kunskap och kompetens som kan hjälpa dem vidare i arbetet med de barn som har behov av extra stödinsatser. Specialpedagogiskt stöd kan vara ett verktyg för att hitta lösningar och möjligheter för både barn och personal i vardagsarbetet.

Specialpedagogiskt stöd kan vara hjälp i dagliga situationer där man blir ställd och
inte vet hur man ska tackla detta (Informant 2).

Att upptäcka barns behov av särskilt stöd i tidig ålder och att barn som behöver mer stöd än andra ska få detta utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar är något som framförs av samtliga informanter.

Slutsatser

Sammanfattningsvis pekar svaren på att lärarna ofta har barnen som utgångspunkt när de beskriver vad specialpedagogiskt stöd innebär. De beskriver problem i vardagsarbetet eller att de kört fast och behöver stöd för att komma vidare. Det är inte i alla svar som lärarna tänker på specialpedagogen som stöd. Stödet kan vara utformat på många olika sätt. Man vill ha någon utomstående att vända sig till och bolla tankar med och någon som kan medverka i den dagliga verksamheten och ge direkt stöd och råd till personalen.

Tankar från lärarna på vad specialpedagogiskt stöd kan innebära.

- Råd, hur vi går tillväga med ett speciellt barn, gör vi rätt, eller kan man göra på ett annat sätt.
- Om jag har ett barn i barngruppen som jag inte vet hur jag skall hantera, då behöver jag stöd.
- Ha någon att bolla tankar med.
- Någon som kan komma till förskolan om vi behöver hjälp i barngruppen.
- Man kan behöva stöd utifrån barnet eller personalen. Någon som kommer utifrån och ser barnen med andra ögon.
- Någon vi kan vända oss till och få hjälp och stöd av i arbetet med barn i behov av särskilt stöd.
- Att få hjälp och stöd att utreda om det är något med ett barn.
- Hjälp att lägga fram det till föräldrar om det är något man oroar sig för.
- En extra resurs ibland när tiden inte räcker till för ett barn.
- Hjälp i samtal med föräldrarna.
- Om jag får ett barn i gruppen som jag inte kan sätta en diagnos på eller som jag inte vet hur jag ska hantera.

4.2 Lärarnas uppfattning om när specialpedagogiskt stöd blir aktuellt

Samtliga informanter i vår undersökning är eniga om att antalet barn i behov av särskilt stöd i förskolan har ökat. Stora barngrupper och minskad personaltäthet anser man kan vara en anledning till detta. Att behovet av specialpedagogiskt stöd i förskolan har ökat under senare år är också något som alla informanter är överens om. I läroplanen betonas förskolans ansvar för att barn som tillfälligt behöver mer stöd än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar.

I flera av intervjuerna beskriver informanterna föräldrar som inte kan eller vill förstå de svårigheter som man beskriver att barnen visar. Informanterna uttrycker att de behöver stöd i sin föräldrasamverkan när personalen och föräldrarna uppfattar barnets situation på olika sätt.

Det specialpedagogiska stödet menar flera informanter kan bli aktuellt när man är orolig för något barn i barngruppen. En informant uttryckte följande:

Specialpedagogiskt stöd behövs för barn som behöver mer. Det kan vara barn som man inte får riktigt "kläm" på vad det är man ska göra med dem. Vi gör observationer på barnen men ibland är det bra att någon som kommer utifrån ser på barnet (Informant 5).

Flera av informanterna nämner stöd till invandrabarnen som exempel på när specialpedagogiskt stöd är aktuellt. Här önskar informanterna ofta stöd utifrån, direkt till barn och personal. Informanterna nämner att det ibland är svårt att veta om det är språket eller någon annan försening hos barnet som gör att det finns ett stödbehov. Man önskar stöd redan under inskolningen från någon som kan barnets hemspråk, exempelvis från en tolk. Men detta är sällsynt på grund av bland annat bristande ekonomi och brist på tolkar. Flera informanter menar, att när språket inte fungerar,

uppstår problem som normalt sett inte hade funnits annars. En informant uttrycker, att det är en stor erfarenhet att ta emot föräldrar och barn som kommer ifrån en annan kultur.

Det kan bli många "krockar" när man tar emot barn och föräldrar från en annan kultur. När språket inte fungerar är det så mycket som kan bli fel (Informant 3).

Ibland är det svårt att veta om barnet har något problem med inläringen eller om det är språket de inte behärskar (Informant 5).

När det gäller specialpedagogiskt stöd nämner samtliga informanter den stora grupp barn som har en hemsituation som av någon anledning inte fungerar tillfredsställande. Här menar några informanter att det kanske i grunden är föräldrarna som behöver stöd i sin föräldraroll. Man önskar att specialpedagogen ska komma in i familjen i ett tidigt stadium och utreda behov av stöd och stimulans och på så sätt bli en naturlig kontaktperson för föräldrarna. Specialpedagogen kan ses som en länk mellan myndigheter, förskola och föräldrar.

Vi har flera barn hos oss som är här för att de är barn i behov av särskilt stöd på grund av att deras familjesituation inte fungerar som den ska. Det har inget att göra med barnen, de är hur duktiga som helst (Informant 6).

Barn med stora koncentrationssvårigheter är en grupp som har ökat och som nämns av flertalet informanter. Här menar en informant att man behöver stöd i att få verksamheten att fungera. En informant uttrycker även en oro för de *tysta* barnen som inte märks så tydligt i gruppen.

Vi behöver stöd när vi har barn i gruppen som har väldigt stora koncentrationssvårigheter. Vad kan vi göra för att stötta barnet i miljön, i rutinerna i det dagliga arbetet (Informant 3).

Vissa barn ser man. Men de tysta barnen kan vara svåra att upptäcka i en stor barngrupp eller i en grupp med många små barn (Informant 3).

En annan informant uttrycker att hon behöver stöd och hjälp i sitt arbete med det enskilda barnet. Det kan vara barn som har språksvårigheter av något slag eller markant avviker på något sätt.

Att jag kan få stöd och hjälp om något barn har något särskilt behov. Att jag kan få hjälp och stöd att utreda om det är någonting och hur jag ska lägga fram det till föräldrarna (Informant 6).

Andra tillfällen när specialpedagogiskt stöd blir aktuellt är när informanterna upplever att de inte räcker till för en del barn. En informant, som arbetar med små barn uttrycker att det ibland kan vara svårt att veta om det är en mognadsfråga hos barnet eller ett specialpedagogiskt behov.

När man har tankar om man gör rätt eller fel i arbetet med något barn. För när man löser problem kan man faktiskt göra fel, man kanske inte har sista kunskapen (Informant 2).

Slutsatser

På frågan om när specialpedagogiskt stöd blir aktuellt nämns av flera informanter den grupp av barn, som av olika skäl vistas på förskolan på grund av sina hemförhållanden. Informanterna uppger att stödinsatserna tydligare borde riktas mot barnets hela familjesituation och att specialpedagogen ska bli ett naturligt stöd så tidigt som möjligt. Här är specialpedagogens kontakt med sköterskor på barnhälsovården, barnläkare, psykologer, socialsekreterare och logopedier av stor betydelse för barnet och familjen. Det framkommer också att invandrabarnen är en stor grupp på förskolan där informanterna önskar stöd i barnens kulturella identitet och i deras språkutveckling, både i modersmålet och i det svenska språket. En annan grupp av barn där specialpedagogiskt stöd är

aktuellt är de barn som har mer diffusa och svårtolkade behov samt barn som har koncentrationssvårigheter och språk- och talsvårigheter. Flera informanter menar, att det inte går att säga bestämt när specialpedagogiskt stöd är aktuellt för en del barn men att specialpedagogiska stödinsatser oftast borde sättas in mycket tidigare än vad som sker nu. I intervjuvaren framkommer det även att de stora barngrupperna kan vara ett hinder för att både upptäcka och framförallt kunna tillgodose barns behov av stöd. Det finns också en viss osäkerhet hos lärarna kring det specialpedagogiska behovet, speciellt hos de lärarna som arbetade med yngre barn. Man var ibland osäker om det var en mognadsfråga hos barnet eftersom små barn utvecklas olika eller om det var ett specialpedagogiskt behov. Det finns en stor förhoppning hos lärarna att få hjälp och stöd snabbt genom att förskolans område nu har en specialpedagog anställd.

4.3 Lärarnas erfarenhet av stöd

I samtliga intervjuer framkommer det att specialpedagogen ses som ett stöd för lärarna, men det kan se olika ut. Stödet kan vara i form av handledning, stöd i föräldrasamtal, stöd vid upprättande av åtgärdsprogram och ett stöd för förändring och utveckling i verksamheten. Ett annat stöd som också är vanligt är en extra resursperson i barngruppen. Tidigare anställdes det ofta en personlig assistent till det enskilda barnet. En informant uttrycker sig så här:

Tidigare hade man assistenter till barn i behov av särskilt stöd, nu är det en resurs i gruppen, det tycker jag är bättre. För tidigare tyckte jag att man pekade ut enskilda barn, det gör man inte på samma sätt med en resurs i gruppen (Informant 3).

Samtliga informanter nämner specialpedagogens stöd för att kunna möta barnens olika behov i verksamheten. Att specialpedagogen tidigt aktualiserar om barnet behöver stöd och vilket stöd som finns att tillgå anses viktigt för flera av informanterna. En följdfråga som ställdes till informanterna var vilken erfarenhet av handledning som fanns. En informant framförde att arbetslaget hade haft handledning av en förskolepsykolog från resursteamet vid några tillfällen på grund av att arbetslaget inte fungerat tillfredsställande. Svårigheterna med handledning till hela arbetslaget var att hitta vikarier och att det inte var en bra lösning att all ordinarie personal försvann från avdelningen. Att få kontinuerlig handledning av specialpedagogen och att ha någon att bolla frågor med är något som önskas av flera informanter. Att specialpedagogen är ett stöd i att upptäcka inte bara barnets svårigheter utan att även svårigheter kring ett barn kan handla om miljö, förhållningssätt och bemötande, kändes viktigt för flera informanter.

Ibland kan det räcka med handledning och ibland är det bra att hon kommer ut i verksamheten. Vi har fått hjälp av specialpedagogen med att "tänka om", flytta fokus från barnens problem och istället tillrättalägga verksamheten. Man får vända på det och tänka – Vad är det barnet är duktigt på? – Vad kan vi förändra för att hjälpa där det är jobbiga bitar (Informant 3).

Specialpedagogen nämns också som ett stort och efterfrågat stöd i samtal med föräldrar. Samtliga informanter uttryckte att de ofta behövde stöd i svåra föräldrasamtal. Ett önskemål från flera informanter var att använda specialpedagogen som ett stöd i föräldrasamverkan, att få stöd när man skulle lägga fram känsliga saker om ett barn till vårdnadshavarna, så att det gjordes på rätt sätt.

Det är ett stort bekymmer att lägga fram till föräldrarna att det är något "bekymmer" med deras barn. Att man säger det på rätt sätt det är så mycket som kan bli fel annars (Informant 3).

Samtliga informanter uttrycker ett stort önskemål om att specialpedagogen ska ha möjlighet att komma in i barngruppen och observera ett enskilt barn. Något som också framträder tydligt hos informanterna är att sekretessen är ett stort hinder när det gäller utbyte av information mellan olika

personer. Det råder en osäkerhet hos flera informanter om hur specialpedagogens stöd kan användas i barngruppen. Får ett enskilt barn pekats ut inför specialpedagogen utan att föräldrarna är informerade eller inte, eller är det endast hela barngruppen som kan studeras.

Det hade varit bra om specialpedagogen hade kunnat komma ut till förskolan och tittat på ett enskilt barn i gruppen, men jag vet inte hur sekretessen gäller? Behöver man prata med föräldrarna först då? (Informant 6)

Att det anställts en specialpedagog i området upplevs positivt hos alla informanter. Närheten och tillgängligheten är viktig för lärarna när de behöver stöd. Så här uttrycker två av informanterna det:

Tillgängligheten är viktig, så det inte blir så stor "apparat" av att få tag i henne (Informant 2).

Förut kunde vi få stöd av kommunens stödteam men då fick vi först ansöka om det hos rektorn. Det kunde ta väldigt lång tid innan vi fick den hjälp vi behövde (Informant 6).

Av de intervjuade lärarna som hade barn i behov av särskilt stöd på avdelningen uttalade sig samtliga att de var ålagda av rektorn att upprätta ett åtgärdsprogram. En följdfråga som ställdes under några intervjuer var om specialpedagogen ansågs som ett stöd vid upprättandet av åtgärdsprogrammet. En viss osäkerhet fanns hos några informanter om man kunde få stöd av specialpedagogen medan två svarade att man redan hade använt sig av henne vid upprättandet av åtgärdsprogram.

Arbetslaget tillsammans upprättar ett åtgärdsprogram för barn i behov av särskilt stöd. Därefter går vi igenom med specialpedagogen vad vi har skrivit, detta kan kanske leda till resurs i gruppen (Informant 1).

När det blir svårt eller man är ovan vid att skriva åtgärdsprogram kan man ha god nytta av specialpedagogen, få hjälp med att formulera och beskriva barnets behov och bekymmer (Informant 3).

Vi skriver åtgärdsprogrammet tillsammans i arbetslaget, vi pratar oss alltid samman och har alltid observationer på barnet som grund. Alla i arbetslaget skriver sen under åtgärdsprogrammet. Då undviker vi att det blir så att föräldrarna tror att det är bara en i arbetslaget som tycker så om mitt barn. Det är många föräldrar som är rädda för att barnet ska få en stämpel i negativ bemärkelse, istället för att tänka att mitt barn ska få så mycket hjälp som möjligt (Informant 3).

Något som framkom tydligt i intervjuerna hos de informanter som upprättade åtgärdsprogram var att man överlag gjorde det för att få extra resurstimmar till barnet eller i gruppen.

Under intervjuerna kom vi ofta in på förhållningssättet och vad det innebar, och på vilket sätt man reflekterade över sitt förhållningssätt i arbetet med barn, föräldrar och kolleger. Kan ett förändrat förhållningssätt vara ett stöd i arbetet var en fråga som kom upp. Flera av de intervjuade menade, att det ofta var något man omedvetet och automatiskt gjorde och använde sig av, men det var inget man diskuterade så ofta eller satte ord på.

Ibland stämmer personkemin inte mellan personalen och barnen då diskuterar vi om man kan göra eller vara på något annat sätt för att förändra situationen. Man kan använda specialpedagogen om det är svårt (Informant 1).

Vi delar barnen i smågrupper, ibland för att de behöver ungefär samma. Det kan också vara en tillgång att dela barnen så att de kan lära av varandra. Vi diskuterar i personalgruppen, lite har specialpedagogen hjälpt oss (Informant 5).

Slutsatser

Samtliga informanter nämner specialpedagogen som ett specialpedagogiskt stöd och att det är i interaktionen med arbetslaget och den övriga pedagogiska verksamheten som specialpedagogen kan delta i och vara med och utveckla arbetsformer och arbetssätt som gagnar både det enskilda barnet, barngruppens och personalens utveckling. Vi upplevde även att flera informanters synsätt präglades av det kategoriska perspektivet där kvalificerad hjälp och stöd efterfrågades direkt till barnet. Så vi kan konstatera att lärarnas synsätt på det specialpedagogiska stödet präglas både ur det relationella perspektivet, där man genom en förändring i miljön eller förhållningssätt vill hjälpa barnet och det kategoriska perspektivet där man vill ha kvalificerad hjälp direkt till barnet.

Kontinuerlig handledning är efterfrågad. Endast en informant hade erfarenhet av extern handledning för hela arbetslaget. Att tydliggöra det handledande uppdraget för personalen är något att sträva efter då få hade erfarenhet av handledning men såg det som ett positivt stöd både enskilt men framförallt till hela arbetslaget. Att kontinuerlig handledning av områdets specialpedagog inte nämndes berodde troligtvis på att man haft specialpedagogen knuten till arbetsstället under en kort tid.

Man ser också specialpedagogen som en viktig länk i samarbetet med övriga kontakter i arbetet med barn i behov av särskilt stöd och framförallt som ett stort stöd i föräldrakontakten.

4.4 Lärarnas syn på specialpedagogens roll i förskolan

På frågan om hur de intervjuade ser på specialpedagogens roll på förskolan framkom det klart hos flera informanter att man önskade mer information om på vilket sätt man kunde använda sig av specialpedagogens kompetens. En informant betonade att det var så nytt med specialpedagog i förskolan så hon hade svårt att svara på frågan.

I de sex informanternas beskrivning av specialpedagogens roll visade sig den konsultativa och rådfrågande rollen som övergripande och huvudsaklig arbetsuppgift. I intervjuerna kom det även fram att specialpedagogen kommer in i bilden när det är svårigheter eller bekymmer med ett barn och dess familj och personalen behöver stöd av något slag.

Att specialpedagogens kunskaper var ett värdefullt stöd i arbetet med barn som behöver extra stöd var samtliga informanter överens om.

I några av intervjuerna berättas att specialpedagogen lämnat ut en arbetsbeskrivning till både personal och föräldrar och en informant uppger att även områdets rektor informerat arbetslaget om specialpedagogens arbetsuppgifter.

Nu har vi en specialpedagog anställd i vårt område. Vi har fått en lapp med information om hur vi kan använda henne, hon har arbetat här förut så alla känner henne. Vi kan ringa till henne om vi är oroliga för ett barn. Det är lätt att ta kontakt med henne. Är hon inte inne när man ringer så lämnar man bara ett meddelande, så ringer hon tillbaka senare. Vet inte om hon kan komma ut i barngruppen och titta på ett enskilt barn utan föräldrarnas tillåtelse, jag vet att hon varit på en annan avdelning och gjort det, det är lite luddigt. Vi har nog fått olika information (Informant 6).

Vi har en specialpedagog i området som vi kan ta kontakt med, vi trodde inte att hon kunde komma ut till oss i barngruppen utan att föräldrarna var informerade men det kan hon. Vi har inte fått någon information vad jag vet om hur vi kan använda henne. Men hon har nyligen lämnat ut en information till föräldrarna om sig och hur de kan använda henne (Informant 4).

Alla intervjuade är positiva till specialpedagogens arbetssätt och samarbetet med henne och några av informanterna uttrycker även en oro över hennes arbetsbelastning.

Vi har bara haft specialpedagog ett par månader, hon har jobbat här förut så hon är ett känt ansikte för oss. Hon har mycket och göra, men försöker så gott det går och ringer alltid tillbaka. Tidigare hade vi en gemensam i hela kommunen och det blev fel många gånger (Informant 5).

I några intervjuer kom det fram att specialpedagogens personliga egenskaper som att vara lyhörd, positiv och lösningsfokuserad är av stor betydelse. Informanterna menar att det är viktigt att specialpedagogen är flexibel eftersom hennes arbete ständigt växlar beroende på vilka behov som finns.

Nu har vi en specialpedagog anställd, hon kommer till oss när vi behöver henne, det är bra! Det är lätt att få kontakt med henne. Hon har hand om alla barn i behov av särskilt stöd, jag har exempelvis fått en språklig test av henne som jag ska göra på ett barn, sedan ska hon titta på den tillsammans med en logoped. För mig är specialpedagogen ett stort stöd i kontakten med föräldrarna när man ska lägga fram att det är ”något” med deras barn (Informant 6).

I flera av intervjuerna beskrivs specialpedagogens roll på förskolan som följande:

- Handledare
- Bollplank/rådgivare
- Hjälpa till att anpassa verksamheten både utifrån barngruppens och det enskilda barnets behov
- Vara ett stöd vid pedagogiska bedömningar
- Vid behov vara med och upprätta åtgärdsprogram och även vid uppföljningar
- Vid behov närvara vid samtal med föräldrar
- Vara en kontakt med andra instanser och specialfunktioner

Slutsatser

Specialpedagogen har enligt lärarna i vår undersökning ett övergripande ansvar för områdets barn i behov av särskilt stöd. Lärarna i förskolan har fått information dels genom rektorn och dels genom specialpedagogen själv om hur de kan använda henne som stöd i sitt arbete. Informationen om hennes roll på förskolan upplevdes dock av några informanter som att den inte nått fullt ut.

Alla informanter är dock positiva till att hon finns och att de fortsättningsvis kommer att ta hjälp av henne. Att specialpedagogen har arbetat på förskolan förut uttrycks som positivt hos de flesta informanterna. En viss oklarhet om hennes nya roll på förskolan märks dock genom att informanterna är osäkra på vilket sätt man kan använda sig av hennes stöd.

5 Diskussion

I följande del av arbetet knyter vi samman litteraturdelen med vår intervjustudie och diskuterar resultaten. Därefter utvärderar vi tillförlitligheten i vårt arbete och avslutar arbetet med förslag till tankar kring vidare forskningsansatser.

5.1 Resultatdiskussion

Barn som av någon anledning tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra, ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar. Barn som behöver extra stöd i sin utveckling är en grupp som växer snabbt i dagens samhälle. Undersökningar gjorda av Skolverket (2004) tyder på att andelen barn i behov av särskilt stöd har ökat. Man tror att ökningen delvis beror på att barns livsvillkor i vissa avseenden förändrats till det sämre, exempelvis den ökade stressen i samhället, föräldrar har mindre tid för sina barn och är mer pressade i arbetslivet. Ytterligare en anledning till att andelen barn i behov av särskilt stöd ökar i omfattning, kan vara större barngrupper och färre personal.

I förskolan tillgodoses genom olika stödinsatser barns behov av särskilt stöd i första hand inom ramen för den ordinarie verksamheten. En stödinsats som är vanlig i förskolan är att det anställs en extra personal som resurs i barngruppen, ibland utan adekvat utbildning. Detta medför visserligen att personaltätheten höjs men kompetensen tenderar att sättas i andra hand. Kärrby (1992) påpekar, att forskning som finns kring förskolemiljöns betydelse för barns utveckling tyder på att det främst är personalens kunnskap, kompetens och engagemang som på längre sikt kan främja barnets sociala och intellektuella förmåga. Detta framkom också vid ett par intervjutillfälle då lärarna beskrev att personal utan adekvat utbildning anställts som resurs i barngruppen. Att öka kvaliteten i pedagogisk verksamhet för barn är inte bara en angelägenhet för lärare och personal inom skola/förskola utan även en fråga om vår gemensamma framtid i ett snabbt växande och föränderligt samhälle.

Vi anser att vi kan koppla samman Uri Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell som visar hur olika faktorer i olika system påverkar varandra och jämföra den med barnet som vistas i förskolan. I den utvecklingsekologiska teorin är helhetssynen på barnets situation grundläggande och nödvändig. Andersson (1982) menar att enligt Bronfenbrenners modell är det viktigt att förstå hur olika relationer hänger samman och hur barnets utveckling är beroende av dem. Detta kan till exempel innebära att barnet har med sig upplevelser hemifrån som kan påverka relationen i förskolan och tvärtom. Även Atterström och Persson (2000) menar att barns och ungdomars individuella behov och hur dessa kommer till uttryck i skolan och samhället, måste ses som en helhet och förstås som beroende av varandra. Vi anser att förskolan i allra högsta grad är en viktig närmiljö hos barnet och de relationer som uppstår där mellan barnet, familjen och övriga personer i dess närhet bildar viktiga relationer. I vår undersökning får vi belägg för att specialpedagogen är en viktig länkperson både för barnet och dess familj och för lärarna i förskolan.

I Lpfö (1998) kan man läsa att förskolan även har ett samhällsuppdrag. Barn ska fostras till demokratiska medborgare genom att ta del av samhällets gemensamma kulturarv i form av värden, traditioner, historia, språk och kunskaper. Barnens lärande ska ske i en pedagogisk verksamhet där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet och i en rolig, trygg och lärorik miljö. Persson (2001) betonar, att samverkan är ett viktigt begrepp för att kunna skapa en utvecklande pedagogisk verksamhet för barn.

I Lpfö (1998) betonas även betydelsen av att lärarna har föräldrarnas förtroende när det gäller arbetet med barn i behov av särskilt stöd och att särskilda stödinsatser alltid kräver vårdnadshavarnas medgivande. Bland informanterna i intervjuundersökningen påtalades också att man upplevde att barn i behov av särskilt stöd är en grupp som ökat under senare år. Flertalet informanter påpekade även att de stora barngrupperna gjorde det svårt att upptäcka och tillgodose alla barns behov efter deras förutsättningar. Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson och Kärrby, (2001) skriver, att i inledningen av 2000-talet har många barn vistats i en verksamhet med stora

barngrupper och en låg personaltäthet. Till följd av detta finns en risk att barn som kanske har en svårighet av något slag och skulle ha fungerat bra i en mindre grupp, nu tidigt får en diagnos som följer med upp i skolåldern.

Bland informanternas intervjusvar angående vilket stöd man önskar påpekar flertalet att man är i behov av kvalificerat stöd för att möta inte bara barnets behov, utan även vara ett stöd i samarbetet med vårdnadshavarna och övriga verksamheter som är knutna till barnet och familjen. Vi kan här ansluta oss till Malmgren Hansen (2002) som beskriver specialpedagoger som *översättare* av olika typer av verksamheter samt att specialpedagogen förväntas klara av flera olika uppgifter. Vardagen består av en uppsjö av arbetsuppgifter, uppgifterna som handledning, utomstående kontakter, handlingsplaner, uppföljning och bollplank utgör omfattande bitar i deras arbete.

Specialpedagogen har en viktig roll i förskolan som stöd både till personalen i deras arbete och framförallt i arbetet med de barn som är i behov av extra stöd och deras vårdnadshavare. Det är en skyldighet för alla som arbetar i skolan att se till att alla barn får det stöd som de behöver. Detta ligger även i linje med intentionerna i den nya lärarutbildningen där alla ska komma i besittning av en viss mängd av specialpedagogisk kunskap (SOU 1999:63). Utifrån informanternas beskrivningar stämmer specialpedagogens arbetsuppgifter väl överens med vad som beskrivs i styrdokument och forskningslitteratur. Specialpedagogen beskrivs framförallt som en länkpersion, samordnare, bollplank, rådgivare, handledare och utredare, vilket även beskrivs av bl.a. Bladini, 2004; Liljegren, 2000; Malmgren Hansen, 2002; Persson, 2001; Vernersson, 2002; SOU 1999:63. I intervjusvaren kan det utläsas att det finns ett uttalat behov hos lärarna av att ha en kontinuerlig kontakt med en person som har en sammanlänkande funktion. En stor flexibilitet präglar specialpedagogens roll beroende på vilka behov som finns. Specialpedagogens tillgänglighet nämns som viktig av informanterna och att specialpedagogen arbetar i ett nära samarbete med lärarna i förskolan. Informanterna vill snabbt och enkelt kunna ta kontakt med specialpedagogen när de upplever att de behöver få stöd och hjälp i det fortsatta arbetet. Både Persson (2001) och Vernersson (2002) uttrycker också betydelsen av att närheten mellan specialpedagog, arbetslag och lärare bidrar till en utveckling av arbetsformer och arbetssätt. Tidigare kunde informanterna söka stöd hos kommunens stödteam, i intervjun uttrycks dock att det kunde vara svårt att få tag i en resurs inom stödteamet när man akut behövde hjälp.

SOU 1999:63 uttrycker att en central uppgift för specialpedagoger är att ge stöd till arbetslag och lärare genom pedagogisk konsultation/rådgivning. Specialpedagogen som handledare och handledning nämns dock inte i någon större utsträckning i informanternas svar. Endast en informant hade erfarenhet av extern handledning under en tidsperiod och då från en förskolepsykolog. En anledning till att handledning av specialpedagogen inte nämndes kan vara att specialpedagogen var relativt nyanställd i området och informationen om hennes roll inte nått ut tillräckligt. Ytterligare en anledning kan vara att begreppet handledning upplevdes som ett relativt oklart begrepp hos informanterna. Bladini (2004) menar, att det är väldigt tyst kring specialpedagogernas uppdrag som handledare och att de officiella dokumenten präglas av en viss otydlighet, detta trots att handledning finns med i specialpedagogens uppdrag. Rådgivning och konsultation är begrepp som däremot ofta nämndes som viktiga stödinsatser. Skolverket (2004) konstaterades att handledning/konsultation tycks ha fått stort genomslag hos förskolans lärare i deras arbete med barn i behov av särskilt stöd. Detta var dock inget vi kunde utläsa i våra intervjusvar hos informanterna utan tvärtom var det få som hade någon erfarenhet av handledning och speciellt extern handledning. Handledning och konsultation var dock ett efterfrågat stöd och vi tror att specialpedagogen har en viktig roll att fylla här genom att bli en naturlig del i arbetslaget. Bladini (2004) påtalar, att ord som rådgivning, vägledning och konsultation ligger nära handlingsbegreppet och ibland används synonymt med handledning. Resultaten visar att lärarna önskar en förändring exempelvis genom handledning för att kunna gå vidare i arbetet. Bladini påpekar vidare, att handledningssamtalen ofta äger rum för att pedagoger upplever problem i sitt vardagsarbete och har en önskan om förändring. Detta visas även i de intervjusvar vi fick hos lärarna.

En viktig kvalitetsfaktor i förskolans pedagogiska arbete är personalens förhållningssätt och pedagogiska medvetenhet. Respekten för barnet är grunden för de vuxnas förhållningssätt och syn

på barns utveckling och lärande. Om stödbehovet ökar för ett barn kan det vara ett tecken på att den generella kvaliteten har försämrats och att man behöver vidta förändringar för att förskolan ska kunna bedriva en verksamhet som är anpassad till varje barns behov. Detta kräver en flexibel verksamhet som ska kunna förändras utifrån mångfalden av barns sätt att tänka och förstå samt utifrån barns olika behov. Det framkommer vid flera tillfällen i våra intervjuer att informanterna har kunskaper om hur man i miljön och i sitt förhållningssätt kan ändra i verksamheten för att förbättra den och på så sätt anpassa den för barnens olika behov. Det var dock sällan detta kom upp till diskussion i arbetslaget. Denna kunskap stannade ofta som förtroghetskunskap hos lärarna. Att i handledning eller i kollegiala diskussioner utveckla denna kunskap anser vi är viktigt, men det tycks inte ges tillräckligt med utrymme till diskussioner och reflektion i förskolan. Undersökningen visar att det saknas en tradition inom förskolan med tid avsatt för samtal i ordnad form och för samtal mellan specialpedagog och lärare så att de tillsammans kan prata igenom olika behov och situationer som är av betydelse för barnet. Handal och Lauvås (2001) beskriver även detta genom att påminna oss om att reflektion är en krävande aktivitet som inte alltid är så lätt att hantera på egen hand.

I förskolan finns det inte några krav på åtgärdsprogram. Undersökningen visar dock på att samtliga informanter upprättar åtgärdsprogram för barn som är i behov av extra stöd i sin utveckling. Informanterna uttrycker, att de främst gör det för att få extra resurs i barngruppen. Att åtgärdsprogrammet upprättades för att det skulle vara ett stöd för lärarna i deras fortsatta pedagogiska arbete var inte något som direkt framkom i våra intervjuer. I en del fall gjordes det observationer som underlag för vilka insatser som ska göras, vilket även Larsson-Swärd (1999) och Rabe och Hill (1990) menar ska finnas som grund för det specialpedagogiska arbetet. Några informanter betonar, att det är hela arbetslaget som står bakom åtgärdsprogrammet och några av informanterna har haft specialpedagogen med som ett stöd vid upprättandet. Att åtgärdsprogrammet ska utgöra ett stöd för lärarnas och arbetslaget poängterar, Bladini, (2004) och Persson (2001). Fischbein och Österberg (2003) påtalar även vikten av samspelet mellan individen och omgivningen och när det gäller åtgärdsprogram ska man inte bara utgå från individuella förutsättningar utan också kunna se svårigheter som bottnar i skolans oförmåga att hantera variation.

Allt fler förskolor väljer att arbeta med individuella utvecklingsplaner. Informanterna berättar om att de just har börjat arbeta med att dokumentera barnens utveckling i en så kallad portfoliopärm samt att all personal ska gå en utbildning i hur man arbetar med portfolio. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) påpekar, att all dokumentation, utvärdering och uppföljning ska vägleda lärarna så att de på ett bättre sätt kan möta barnen i deras lärande. Skolverket (2004) menar, att i och med förskolan blivit en del av utbildningssystemet så har verksamhetens betydelse för barns utveckling uppmärksammas genom att flera förskolor använder sig av individuella utvecklingsplaner. Samtidigt varnas det för risken att med en alltför ensidig fokusering på enskilda barns prestationer i dessa planer, där barnets sätt att fungera i ett socialt och pedagogiskt sammanhang inte uppmärksammas tillräckligt. Det är därför angeläget att uppmärksamma de individuella utvecklingsplanerna i förskolan.

Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) betonar att den pedagogiska verksamheten i förskolan ska utgå från barnens perspektiv. Det innebär att varje barn ska ges en möjlighet att på bästa sätt få lära och utvecklas utifrån egna förutsättningar och intressen. Därför är det viktigt att barn blir bemötta var och en på sin individuella utvecklingsnivå och att lärarna tar tillvara barns vilja att lära och utmanar barnet vidare i deras tänkande

I flera intervjuer kom det fram att de stora barngrupperna var ett hinder för att både upptäcka och framförallt kunna tillgodose barns behov av stöd. Det fanns också en viss osäkerhet hos lärarna kring det specialpedagogiska behovet, speciellt hos de lärarna som arbetade med yngre barn. Man var ibland osäker om det var en mognadsfråga hos barnet eftersom små barn utvecklas olika eller om det var ett specialpedagogiskt behov. Här tror vi att specialpedagogens kunskaper blir ett värdefullt verktyg för lärarna när man upplever en osäkerhet i att se barnets behov.

För att göra det möjligt att minska barngrupperna i förskolan och därmed höja kvalitén, har ett

riktat statsbidrag nyligen införts för att kommunerna skall kunna anställa nya lärare, barnskötare och annan personal. Regeringens intention är att förskolan ska kunna tillföras ytterligare kompetenser. Statsbidraget skall alltså kunna användas även för att kunna tillgodose förskolans behov av specialpedagogisk kompetens. Genom vår undersökning och den litteratur vi läst får vi stöd för att specialpedagoger i förskolan höjer kvalitén på verksamheten. Lärarna i förskolan får inte det stöd de behöver för att kunna utveckla arbetet, särskilt arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Då andelen barn i behov av särskilt stöd har ökat under senare år är det viktigt att lärarna kan ge barnen det stöd som de är i behov av. Inom förskolan finns det idag alldeles för få specialpedagoger som kan stödja lärarna i deras arbete. Vi anser att det är viktigt att förskolor anställer specialpedagoger som kan stötta lärarna i arbetet. Det är också viktigt att de specialpedagoger som anställs gör klart för personalen i förskolan vilka arbetsuppgifter som ingår i deras yrkesroll.

5.2 Metodkritik och tillförlitlighet

Vi hade i vår undersökning tänkt intervjua åtta lärare på en förskola för att få en helhetssyn på vad specialpedagogiskt stöd innebär för dem, tyvärr inträffade det oförutsägbara att två lärare blev sjuka och inte kunde medverka i studien. Vi märkte dock redan efter några intervjuer att vi såg ett mönster i informanternas svar så vi valde att nöja oss med sex informanter i undersökningen. Vi är dock medvetna om att informanternas antal var i minsta laget och vi borde ha tänkt på att det kunde bli ett bortfall och haft en reservplan. Vi är också medvetna om att informanterna kan vara påverkade av omständigheter som ligger utanför vår möjlighet att kontrollera och som kan påverka svaren i studien. Intervjusvaren i vår undersökning speglar till stor del informanternas beskrivningar av erfarenheter och samarbete med en specialpedagog. Vi gör inte heller några anspråk på att resultaten i undersökningen är generaliserbara till andra lärare i förskolan, utan resultaten står helt för de sex informanterna i undersökningen. Kvale (1997) menar, att generalisering innebär att forskaren gör en bedömning i vilken mån resultaten från undersökningen kan överföras på andra grupper än den undersökta gruppen. Vi känner oss dock nöjda med resultaten vi fått i undersökningen, trots intervjubortfallen.

Vi har genom vårt arbete fått en fördjupad insikt om att specialpedagogiskt stöd är efterfrågat och att det finns ett stort behov av stöd i förskolan, som är barnets första skola. Resultaten i undersökningen stämmer också överens med vår egen uppfattning om vikten av specialpedagogiskt stöd i förskolan. Studien visar att specialpedagogen är av stor betydelse i förskolan och en av de främsta uppgifterna är att ge råd och stöd samt handleda lärarna. Detta stämmer också väl överens med vad litteraturen och styrdokumentet beskriver. Vi tror att om specialpedagogen blir en naturlig del i arbetslaget så har hon möjlighet att lättare få en helhetsbild av barnet och kan samtidigt ge stöd till lärarna i form av exempelvis handledning för att förändra förutsättningarna för barnet eller hela barngruppen. Specialpedagogen har också en viktig roll i att ge lärarna bekräftelse i sin yrkesprofession.

5.3 Fortsatt forskning

Det hade varit intressant att genom vidare forskning göra samma studie på fler förskolor i kommunen och även i andra kommuner, för att jämföra lärarnas erfarenheter av och syn på specialpedagogiskt stöd. Något som också varit intressant att undersöka är hur de föräldrar som har barn som är berörda av specialpedagogiskt stöd uppfattar specialpedagogen och deras förväntningar på henne/honom.

Avslutningsvis tror vi att resultaten i studien blir annorlunda om studien görs om efter ett tag, eftersom specialpedagogens roll förmodligen då blivit mer befäst på förskolan.

6 Sammanfattning

Syftet med undersökningen är att utifrån några lärares beskrivningar av sina erfarenheter och förväntningar på specialpedagogen som stöd, belysa vikten av specialpedagogiskt stöd i förskolan. Målgruppen i undersökningen består av sex lärare samtliga verksamma i förskolan.

Med tanke på uppsatsens syfte valdes den kvalitativa intervjun som undersökningsmetod för datainsamlingen. Denna metod lämpar sig väl då tanken är att få en dialog och få fram människors tankar och erfarenheter inom ett område. Frågeområdena i undersökningen syftar till att ta reda på hur informanterna tänkte om vikten av specialpedagogiskt stöd i förskolan och deras erfarenheter av detta. Vi valde att använda oss av semistrukturerade frågor där intervjuaren hade större möjligheter att fördjupa svaren genom att ställa olika följdfrågor.

Informanterna förbereddes på sina rättigheter och frivillighet i undersökningen samt att materialet skulle behandlas konfidentiellt enligt forskningsetiska principer. För datainsamlingen användes bandspelare vid alla tillfällena. Intervjuerna skrevs i stort sett ut ordagrant och därefter analyserades svaren som presenterades i löpande text med inslag av citat.

I den litteratur som vi läst i samband med vår studie och som behandlar tidigare forskning om specialpedagogik och specialpedagogiskt stöd står att läsa att varje barn ska få sina behov respekterade och tillgodosedda och mötas utifrån sina egna förutsättningar. Verksamheten ska också utgå från att de barn som behöver extra stöd ska få detta inom den egna verksamheten. Detta ställer stora krav på yrkesprofessionen hos lärarna i förskolan och specialpedagogen har en viktig roll för lärarna i deras arbete.

I förskolan är specialpedagogen en relativt ny yrkeskategori. Specialpedagogens roll är omfattande och förväntningarna på specialpedagoger är ibland otydliga.

Samtliga informanter anser att specialpedagogen är ett stort stöd i sitt arbete med barnen. Hon har framförallt en mycket viktig roll i arbetet med de barnen som behöver extra stöd i sin utveckling och samarbetet med deras vårdnadshavare. En av de främsta uppgifterna är också att ge råd och stöd till lärarna. Det finns överlag en viss osäkerhet hos informanterna beträffande inom vilka område man kan använda sig av specialpedagogens stöd vilket tyder på att hennes roll behöver förtydligas för förskolepersonalen. Förskolan är barnens första skola och för att ge alla barn bästa möjliga förutsättningar för utveckling är vikten av välutbildade lärare, goda lärandemiljöer och tidiga insatser för alla barn betydelsefullt.

Referenser

- Andersen, J. & Weiss, S. (1994). *Handledning i barnomsorgen*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B.-E. (1982). *Utvecklingsekologi - En teoretisk referensram till studiet av mänsklig utveckling*. Institutionen för pedagogik. Rapport 1. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Andersson, B.-E. (1986). *Utvecklingsekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, I. (1999). *Samverkan – för barn som behöver*. Stockholm: HLS Förlag.
- Asplund Carlsson, M., Pramling Samuelsson, I., & Kärrby, G. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola*. Stockholm: Liber.
- Atterström, H. & Persson, S. (2000). *Brister eller olikheter?: Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. (2005). Specialpedagogik kopplas till delaktighet. *Lika värde*, 3, 14-15.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion - En studie av Specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstad: Karlstads universitet. Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter – Diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Liber.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola - om två skilda traditioner och visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1999). *Vägval och växande: Förhållningssätt, kunskap och Specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare (2:a uppl.)*. Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken- för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Elfström, I. (2005). *Varför individuella utvecklingsplaner? En studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Emanuelsson, I. Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – En kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Fischbein, S. & Österberg, O. (2003). *Mötet med alla barn – ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Förenta Nationernas konvention om barnets rättigheter*. (1990).
<http://www.boes.org/un/sweun-d.html>

- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper: Ett systemteoretiskt perspektiv på handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Gunnarsson, B. (1999). *Lärandets ekologi: Villkor för elevers utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, L.-H. (2004). Kvalitet inom elevhälsan. Skolverket.(Red.), *Att arbeta med särskilt stöd: Några perspektiv*. (ss. 21-52). Stockholm: Liber.
- Handal, G., Lauvås, P. (2001). *Handledning och praktisk yrkest teori*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (2003). *Om kvalitet i förskolan*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Hellström, A. (1993). *Ungar är olika: Hur kan förskolan hjälpa barn med svårigheter?* (2:a uppl.). Stockholm: Liber utbildning.
- Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003). *Förskolan – barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Relations kompetens: I pedagogernas värld* Stockholm: Runa förlag.
- Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Kärby, G. (1992). *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn*. Stockholm: Fritzes.
- Larsson-Swärd, G. (1999). *Åtgärdsprogram för barn med i behov av särskilt stöd*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Liljegren, B. (2000). *Elever i svårigheter: Familjen och skolan i samspel*. (2: a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Liljegren, B. (2001). *Samspel för förändring: En konsultationsmodell för arbete med elever i svårigheter*. Lunds universitet: Sociologiska institutionen.
- Lång, S. (1996). Handlingsplan för förskola/skolbarnomsorg för barn med behov av särskilt stöd. T. Rabe & A. Hill (Red.), *Boken om integrering: Idé teori praktik*.(ss. 148-162). Malmö: Corona.
- Läraryrket. (2006). *Specialpedagogiskt stöd- för allas rätt till en bra utbildning*. Stockholm: Läraryrket
- Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Maltén, A. (1991). *Specialpedagogen och arbetslaget*. Malmö: Gleerups.

- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Normell, M. (2004). *Pedagogens inre rum – om betydelsen av känslomässig mognad*. Lund: Studentlitteratur.
- Närvänen, A. (1999). *När kvalitativa studier blir text*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken; Motiveringar, genomförande och konsekvenser* (Specialpedagogiska rapporter 11). Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund: Perspektiv och Förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur.
- Rabe, T. & Hill, A. (1990). *Små barn stora behov: En bok om vad förskolan bör tänka på när man ska ta emot och arbeta med barn med behov av särskilt stöd för sin utveckling*. Malmö: Corona.
- Skolverket.(1998). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm:Liber.
- Skolverket. (2001). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm:Liber.
- Skolverket. (u.å./2002). *Skollag (1985:1100)*. <http://www.skolverket.se>.
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan* (Skolverkets rapport 239). Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket. (2005). *Allmänna råd och kommentarer - Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen. 1994:1. *Allmänna råd - Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av barnomsorg – och skolkommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Slutbetänkande av Lärarutbildningskommittén. Stockholm:Utbildningsdepartementet.
- SOU 2000:19. *Från dubbla spår till Elevhälsa- i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Slutbetänkande av Elevvårdsutredningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet*. Betänkande från 1999 års Skollagskommitté. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svenska Unescorådet. (2001). *Salamanca-deklarationen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Tideman, M., Rosenkvist, J., Lansheim, B., Rangården, L. & Jacobsson, K (2004). *Den stora utmaningen – om att se olikheter som resurs i skolan*. Halmstad: Halmstad Högskola.
Malmö: Malmö Högskola.

Trost, J. (1997). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö98*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.

Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – *kvalitet och likvärdighet*
Skr. 1996/97:112. Stockholm: Utbildnings och kulturdepartementet.

Vernerström, I-L. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*.
Lund: Studentlitteratur.

Hej!

Vi är två studenter som läser specialpedagogik 41-60 poäng på halvfart vid Högskolan i Kristianstad. I kursen ingår att skriva en C-uppsats och vi har valt att inrikta oss på att undersöka några lärares syn på specialpedagogiskt stöd i förskolan, med fokus på specialpedagogen som stöd. Vi kommer att utföra en kvalitativ intervjustudie där vi använder oss av bandspelare och anteckningar.

Intervjuerna beräknas ta mellan 0,5 till 1 timme per intervju och vi hoppas kunna sitta ostörda och genomföra intervjun utan avbrott.

Din medverkan är frivillig, men oerhört betydelsefull för oss. Materialet behandlas konfidentiellt och används endast i vår undersökning. Samtliga C-uppsatser arkiveras på Högskolan i Kristianstad. Om det finns önskemål att ta del av resultatet går detta att tillgodose.

Klartecken har inhämtats från din rektor. Vi räknar med att genomföra intervjun i slutet av februari 2005, vårt förslag på dagar är 27-28 februari. Hoppas att det kan passa er. Vi kontaktar er för klartecken. Hör av er om det är något ni undrar över

Vi tackar på förhand för er medverkan!

Kristin och Susanne

Kristin Gannby arb. xxx-xxxxx, hem. xxx-xxxxx

Susanne Månsson arb. xxx-xxxxx, hem. xxx-xxxxx

Intervjuguide

Berätta om din utbildning, yrkeserfarenhet, arbetsuppgifter.

Vad innebär specialpedagogiskt stöd för dig?

Vilken roll har specialpedagogen i ditt arbete?

När anser du att specialpedagogens stöd blir aktuellt?

På vilket sätt kan hon/han vara ett stöd?

Hur fungerar kontakten med specialpedagogen?

Hur skulle du vilja att den fungerade?

Vilken erfarenhet har du av specialpedagogen när det gäller

- handledning
- upprättande av åtgärdsprogram.
- övrigt.

