



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-250 30 00
www.hkr.se

Självständigt arbete, 15 hp,
för specialpedagogexamen
VT 2022
Fakulteten för lärarutbildning

Specialpedagogens mångfacetterade uppdrag i förskolans praktik - ”alla” förskollärares guru och räddare i nöden

Isabell Fortea

Författare

Isabell Fortea

Titel

Specialpedagogens mångfacetterade uppdrag i förskolans praktik – ”alla” förskollärares guru och räddare i nöden

Engelsk titel

SENCOs multifaceted assignment in preschool practice – ”every” preschool teacher’s Guru, and the knight in shining armor

Handledare

Annika Cederlund

Bedömande lärare

Daniel Östlund

Examinator

Daniel Östlund

Sammanfattning

Tidigare forskning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet visar att det inte tycks finnas klara direktiv i styrdokumentet vad gäller specialpedagogens roll och uppdrag, och att tolkningsmöjligheterna därför blir stora. Om uppdragen förstås på olika sätt av förskolans och skolans aktörer och om specialpedagoger själva har olika föreställningar om vad de ska arbeta med och på vilket sätt uppdragen ska genomföras får det konsekvenser för den pedagogiska praktiken. I denna studie var syftet därför att belysa förskollärares och specialpedagogers föreställningar om och förväntningar på specialpedagogens yrkesroll i förskolans praktik, med avsikt i att öka kunskapen om utvecklingsmöjligheter i specialpedagogens uppdrag. För att få svar på forskningsfrågorna användes kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Undersökningsgruppen bestod av två specialpedagoger samt fyra förskollärare i en kommun. Datamaterialet bearbetades och analyserades med hjälp av kvalitativ innehållsanalys, med stöd i systemteori samt relationellt och kategoriskt perspektiv. Det empiriska materialet strukturerades genom att sammanställa intervjuerna utifrån de två yrkeskategorierna, förskollärare och specialpedagoger, var för sig. Resultatet presenteras i två avsnitt där respektive yrkeskategori beskriver sina erfarenheter av, förväntningar och önskemål på

specialpedagogens yrkesroll i förskolans praktik. Resultatet visar att förskollärarnas föreställningar och förväntningar, till viss del stämmer överens med specialpedagogernas föreställningar och förväntningar på sin yrkesroll i förskolans praktik. Dock ser inte verkligheten alltid ut som de önskar, vilket kan bero på utformandet av specialpedagogernas tjänst samt olika förutsättningar och behov i förskolans praktik. Slutsatsen blev att (1) specialpedagogens handledande uppdrag för att utveckla verksamhetens lärmiljöer på organisations- grupp- och individnivå behöver göras begriplig i praktiken, (2) hur nära samverkan med specialpedagogen som kan förväntas men också vilken typ av samverkan som kan ske behöver utvecklas samt (3) vad specialpedagogens förebyggande arbete innebär behöver förtydligas i den pedagogiska praktiken.

Ämnesord

Förskola, specialpedagog, specialpedagogiska insatser, specialpedagogiska perspektiv, systemteori, yrkesroll.

Author

Isabell Fortea

Title

SENCOs multifaceted assignment in preschool practice – ”every” preschool teacher’s Guru, and the knight in shining armor

Supervisor

Annika Cederlund

Assessment teacher

Daniel Östlund

Examiner

Daniel Östlund

Abstract

Previous research within the field of special education shows that there doesn't seem to be clear directives in the governing documents regarding the role and mission of the SENCO, therefore the possibilities for interpretation are excessive. If the assignments are understood in different ways by the actors of the preschool and the school, and if SENCOs themselves have different understandings of what to work with and in what way the assignments should be carried out, there are consequences for the pedagogical practice. In this study, the aim was therefore to highlight preschool teachers' and SENCOs' perceptions and expectations of the SENCO's professional role in preschool practice, with the intention of increasing knowledge about obstacles and opportunities in the SENCOs' mission. To get answers for the research questions, qualitative semi-structured interviews were used. The selected group consisted of two SENCOs' and four preschool teachers in one municipality. The data material was processed and analyzed using qualitative content analysis, supported by system-theory as well as relational and categorical perspective. The empirical material was structured by compiling the interviews based on the two professional categories, preschool teachers and SENCOs', separately. The result is presented in two sections where each professional category describes their experiences of, expectations and wishes for the SENCOs' professional role in preschool practice. The results show that the preschool teachers' beliefs and expectations are to some extent in line with the SENCOs' perceptions and expectations of their professional role in preschool practice. However, reality does not always look as they wish, which may be due to the design of the

service of SENCo as well as different conditions and needs in preschool practice. The conclusion was that (1) the SENCos' supervising mission to develop the learning environments of the organization, group and individual level needs to be made understandable in practice, (2) how close collaboration with the SENCo can be expected, but also what kind of collaboration that can take place needs to be developed and (3) what the SENCos' preventive work means needs to be clarified in the pedagogical practice.

Keywords

Perspectives in special education, preschool, professional role, SENCo, special educational initiatives, system theory.

Innehållsförteckning

Inledning	8
Syfte och frågeställningar.....	9
Bakgrund	9
Specialpedagogens yrkesroll i historisk belysning.....	9
Specialpedagogens yrkesroll i förskolans praktik	10
Tidigare forskning	13
Specialpedagogens roll utifrån ett nationellt perspektiv	13
Specialpedagogens roll utifrån ett internationellt perspektiv	16
Kunskapslucka	17
Teoretisk förankring	18
Systemteori.....	19
<i>Ekologisk systemteori</i>	19
Specialpedagogiska perspektiv	20
<i>Relationellt perspektiv</i>	20
<i>Kategoriskt perspektiv</i>	21
Metod	21
Metodval.....	22
Urval	23
Genomförande	23
<i>Inledande kontakt</i>	23
<i>Pilotstudie</i>	23
<i>Intervjuer</i>	23
Bearbetning	24
Analysförfarande	24
Etiskt övervägande	25
Tillförlitlighet	26
Resultat	27
Förskolläraernas erfarenheter av, förväntningar och önskemål på specialpedagogens yrkesroll i förskolans praktik.....	27
<i>Specialpedagogens kompetens och insatser</i>	27
<i>Samverkan mellan förskollärare och specialpedagogen</i>	29
<i>Specialpedagogens förebyggande arbete</i>	30

Specialpedagogernas erfarenheter av, förväntningar och önskemål på sin yrkesroll i förskolans praktik.....	31
<i>Specialpedagogens kompetens och insatser</i>	31
<i>Samverkan mellan förskollärare och specialpedagog</i>	32
<i>Specialpedagogens förebyggande arbete</i>	33
Analys och slutsats	33
Analys av specialpedagogens kompetens och insatser.....	34
Analys av samverkan mellan förskollärare och specialpedagog.....	36
Analys av specialpedagogens förebyggande arbete	37
Sammanfattande slutsatser	38
<i>Hur ser förskollärare på specialpedagogens yrkesroll i förskolans praktik?</i>	39
<i>Hur ser specialpedagoger på sin yrkesroll i förskolans praktik?</i>	39
<i>Vilka utvecklingsmöjligheter utkristalliseras av professionernas olika beskrivningar?</i>	40
Diskussion	41
Metoddiskussion.....	41
Resultatdiskussion	43
Studiens implikationer och fortsatt forskning	45
Referenser	47
Bilagor	50

Inledning

Svensk förskola har enligt skollagen (SFS, 2010:800) samt läroplan för förskolan (2018) skyldighet att ta hänsyn till alla barns olika behov. Barnen ska ges det stöd och den stimulans de behöver utifrån sina förutsättningar, för att utvecklas så långt som möjligt (Skollag, SFS 2010:800). I förskolornas praktik kallas organisationen av stöd och stimulans ofta barnhälsoarbete, som leds av rektor och utförs med hjälp av olika professioner i ett tvärvetenskapligt team. Dessa professioner kan vara logoped, psykolog och specialpedagog och kan arbeta inom centrala elevhälsan, men kan också vara placerade ute på förskolorna. Barnhälsoarbets teamets arbete är dock reglerat i skollagen (SFS, 2010:800) först i förskoleklass och uppåt, där det heter elevhälsan.

I elevhälsan ska det enligt skollagen (SFS, 2010:800) finnas tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog etcetera, men också personal med sådan kompetens att barnens behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses (Skollag, SFS 2010:800). Skollagen (SFS 2010:800) är tydlig med vilken utbildning och vilket ansvarsområde de flesta professioner inom elevhälsan ska ha, men är inte lika tydlig vad gäller den specialpedagogiska professionen. Det närmsta man kan komma en beskrivning av det specialpedagogiska uppdraget är därför examensförordningen för specialpedagogutbildningen (SFS 2017:1111) som slår fast vilka kunskaper och färdigheter studenten ska ha efter avslutad utbildning. Hit hör förmåga att bedriva förebyggande arbete, utveckla verksamhetens lärmiljöer, genomföra pedagogiska utredningar och analyser av svårigheter på olika nivåer, vara rådgivare och kvalificerad samtalspartner med mera (Klang m.fl., 2016).

Skollagens (SFS, 2010:800) beskrivning av den specialpedagogiska professionen skapar problematik för en hel yrkeskår då den inte förtydligar vare sig utbildning eller ansvarsområde, inte minst i förskolan där det inte ens finns lagstadgad rätt till den ”specialpedagogiska kompetensen” som skollagen (SFS, 2010:800) beskriver. Det är också så att även om skollagen (SFS, 2010:800) inte ger några riktlinjer för den specialpedagogiska professionen så uttrycker de ändå att behovet finns i olika skrivelser om barns rätt till stöd och stimulans (Klang m.fl., 2016; Lpfö, 2018; Skollag, SFS 2010:800).

Det tycks inte finnas klara direktiv i styrdokumentet vad gäller specialpedagogens roll och uppdrag och tolkningsmöjligheterna blir därför stora (Klang m.fl., 2016). Om uppdragen förstås

på olika sätt av förskolans och skolans aktörer och om specialpedagoger själva har olika föreställningar om vad de ska arbeta med och på vilket sätt uppdragen ska genomföras får det konsekvenser för den pedagogiska praktiken (von Ahlefeld Nisser, 2014). Specialpedagogens uppdrag inom olika verksamhetsformer samt inom och mellan olika kommuner tolkas och genomförs därför på olika sätt. Den kompetens som specialpedagoger förvärvat genom utbildningen kan förväntas påverka den roll och de arbetsuppgifter de tilldelas i praktiken, men tidigare studier visar ändå att det inte varit helt lätt för gruppen att etablera sin yrkesroll ute på förskolor och skolor (von Ahlefeld Nisser, 2014; Bladini, 2004; Göransson m.fl., 2015; Klang m.fl., 2016; Lindqvist m.fl., 2011).

Det finns en del tidigare studier som belyser specialpedagogens roll och uppdrag i skolan (von Ahlefeld Nisser, 2014; Göransson m.fl., 2015; Klang m.fl., 2016; Lindqvist m.fl., 2011). Däremot finns det inte lika mycket studier som belyser specialpedagogens roll och uppdrag i förskolan (Gäreskog & Lindqvist, 2020). Med förankring i tidigare utbildning till förskollärare, och vidareutbildning till specialpedagog väljer jag därför att belysa detta ämne.

Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka förskollärares respektive specialpedagogers föreställningar om och förväntningar på specialpedagogens roll och uppdrag i förskolans praktik. Detta med avsikt att öka kunskapen om utvecklingsmöjligheter i specialpedagogens uppdrag. Syftet leder fram till följande frågeställningar:

- Hur beskriver förskollärare specialpedagogens yrkesroll i förskolans praktik?
- Hur beskriver specialpedagoger sin yrkesroll i förskolans praktik?
- Vilka utvecklingsmöjligheter utkristalliseras av professionernas olika beskrivningar?

Bakgrund

I följande kapitel kommer den specialpedagogiska yrkesrollens historiska framväxt presenteras, samt specialpedagogens yrkesroll i förskolans praktik.

Specialpedagogens yrkesroll i historisk belysning

Utbildningarna för specialpedagog är en påbyggnadsutbildning på avancerad nivå för förskollärare och lärare. Utbildningen omfattar efter tre års yrkeserfarenhet, tre terminer på

halvtid (90 hp) och leder till specialpedagogexamen (Högskoleverket, 2012). Specialpedagogisk organisation och profession har förändrats mycket under årens gång. Fram till 1990 fanns den så kallade speciallärarutbildningen som definierades av stödinsatser för specifika barn och grupper. 1990 ersattes denne av specialpedagogutbildningen, och profession och organisation förändrades. Professionen innebar nu både stödinsatser för specifika barn och grupper men syftade även till handledning av lärare, ansvar över pedagogiska utredningar, åtgärdsprogram samt skolutveckling (Högskoleverket, 2012; Ahlberg, 2015). Specialpedagogutbildningen hade då fyra olika inriktningar: komplicerad inlärningssituation, dövhet och hörselskada, synskada samt utvecklingsstörning. 2001 inrättades en ny specialpedagogutbildning som tydligare, genom dåvarande examensförordningar, syftade till specialpedagogens profession som ett handledande och skolutvecklande arbete. Stödinsatser för specifika barn och grupper hamnade nu mer i skymundan, varför man 2008 återinförde speciallärarutbildningen. Speciallärarexamen fick från början två inriktningar: språk, skriv- och läsutveckling samt matematikutveckling. 2011 införde regeringen ytterligare fyra inriktningar: utvecklingsstörning, synskada, dövhet och hörselskada samt grav språkstörning (Högskoleverket, 2012). Därmed finns det två olika godkända högre utbildningar som ger arbete med specialpedagogiska uppgifter (Högskoleverket, 2012).

Specialpedagogens yrkesroll i förskolans praktik

Specialpedagogens yrkesroll i förskolans praktik är en relativt ny yrkesroll och kräver enligt Palla (2009) bred kompetens. Tidigare forskning påvisar att rollen är starkt förknippad med vilken praktik den utförs i (von Ahlefeld Nisser, 2014; Gäreskog & Lindqvist, 2020; Göransson m.fl., 2015; Klang m.fl., 2016; Lindqvist m.fl., 2011; Lindqvist & Nilholm, 2011). Men Palla (2009) menar att rollen i förskolans praktik ändå upplevs otydlig då det sällan finns specifika arbetsuppgifter eller arbetsbeskrivningar.

Specialpedagogik handlar i grund och botten om mötet mellan individen i behov av stöd och skolans olika praktiker (Ahlberg, 2015). Det omfattar alla från förskolan och hela vägen upp till vuxen ålder och stödet kan se väldigt olika ut. Lutz (2021) skriver att specialpedagogik inte betyder en arsenal av specifika metoder för att arbeta med barn i behov av särskilt stöd, utan handlar om förhållningssätt, bemötande, etik samt en öppenhet för att problematisera och kritiskt granska den lärmiljön som erbjuds barn och elever. Nilholm (2007) beskriver specialpedagogik som att det man gör är ”speciellt” i förhållande till den mer ”normala”

pedagogiken och att specialpedagogik är pedagogik, där den vanliga pedagogiken inte anses räcka till.

De olika styrdokumenterna skriver om likvärdighet, specialpedagogiska insatser, särskilt stöd, och om att alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja barn och elever i behov av särskilt stöd (Skollag, SFS 2010:800; Lpfö, 2018). Utbildningen ska vara likvärdig inom varje skolform oavsett var i landet den anordnas (Skollag, SFS 2010:800). Där står det också att barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver (Skollag, SFS 2010:800). Förskolan, ska särskilt uppmärksamma barn som av olika anledningar behöver mer ledning och stimulans eller särskilt stöd. Alla barn ska få en utbildning som är utformad och anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans ska få detta utformat utifrån sina egna behov och förutsättningar, och det är rektor som ansvarar för att detta fullföljs (Lpfö, 2018). Förskolan har alltså ett enormt viktigt uppdrag gällande att möta och anpassa efter alla barns behov och förutsättningar i förskolan, där specialpedagogen är en del i detta.

För att erhålla om en specialpedagogexamen ska studenten påvisa kännedom inom kategorier som kunskap och förståelse, färdighet och förmåga, värderingsförmåga och förhållningssätt (SFS 2017:1111). Specialpedagogens profession omfattar ledarskap, skolutveckling, kartläggning, att vara en kvalificerad samtalspartner och delvis undervisning (Examensförordning, SFS 2017:1111; Högskoleverket, 2012). En precisering av begreppet ”kvalificerad samtalspartner” saknas i officiella dokument men att vara en kvalificerad samtalspartner innebär bland annat att handleda, reflektera och samtala (Bladini, 2004). Samtalet är det viktigaste verktyget för att kunna leda andra, där det tas ansvar för lärande och utveckling (Robinson, 2015). Specialpedagogens roll och uppdrag är alltså att genom handledning, konsultation eller verksamhetsbesök analysera, identifiera och arbeta främst proaktivt men även reaktivt med insatser i både den sociala, pedagogiska och fysiska miljön (Tufvesson, 2015). Vidare ska specialpedagogen genomföra uppföljningar och utvärderingar av dessa insatser samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet (Carlsson Kendall, 2015; Examensförordning, SFS 2017:1111).

Arbetet med barn i behov av särskilt stöd i förskolans praktik är ett pedagogiskt problem och bör lösas av pedagoger och specialpedagoger tillsammans (Ahlberg, 2015; Palla, 2009). Pedagoger på förskolan behöver ibland få stöd av andra professioner genom till exempel handledning eller medverkan vid föräldrasamtal, och då är detta något som kan tillfalla specialpedagogen (Palla, 2009). Specialpedagogens betydelsebärande uppgift är att med ett relationellt synsätt handleda, observera, kartlägga och utreda behov av stöd (Palla, 2009). Specialpedagogens uppdrag är också att uppmärksamma hinder i lärmiljön som kan hindra utveckling och lärande hos barnen (Palla, 2009). En lärmiljö är den miljö barnet befinner sig i på förskolan. Till lärmiljön räknas barnets sociala relationer, lärarens undervisning samt den fysiska miljö eleven möter (Skolverket, 2019). En trygg lärmiljö handlar alltså inte bara om att barn trivs på förskolan, det handlar också om att barn har en känsla av sammanhang och ges förutsättningar att delta i den pedagogiska verksamheten (Skolverket, 2021).

Handledning eller konsultation ger gemensam reflektionstid och detta behövs för att kunna utveckla en samsyn kring en positiv lärmiljö för barnen (Palla, 2009). Specialpedagogen har en viktig roll i den här reflektionen, att lyfta pedagogernas kompetens och hjälpa till att utveckla den (Palla, 2009).

Elevhälsan, vari specialpedagogen kan verka, organiseras på olika sätt. Kommuner, skolor och förskolor kan ha elevhälsa på både lokal nivå och central nivå. Lokal nivå innebär att den är placerad på skolan och leds av skolans rektor (Hylander & Guvå, 2017). På central nivå tillhör elevhälsan den centrala förvaltningen, har en egen elevhälsochef och är oftast inte placerad på skolan (Hylander & Guvå, 2017). Det finns fördelar och nackdelar med lokalt respektive centralt organiserad elevhälsa. Till exempel arbetar specialpedagogerna i den centrala elevhälsan ofta med förebyggande insatser på organisationsnivå (Examensordning SFS 2017:1111; Hylander & Guvå, 2017). Samarbete och med de andra professionerna i elevhälsan är också mer lättillgängligt (Hylander & Guvå, 2017). Dock finns det svårigheter i att den centralt placerade elevhälsan ofta upplevs distanserad och därmed blir isolerad, vilket påverkar samarbetet med skolorna (Hylander & Guvå, 2017). Viss framförhållning och planering krävs, eftersom den centrala elevhälsan ofta har mer än en skola i sitt ansvarsområde (Hylander & Guvå, 2017). På lokal nivå upplevs detta samarbete bättre, där aktörerna träffas ofta och bygger relationer (Hylander & Guvå, 2017).

Tidigare forskning

De senaste åren har flera studier publicerats inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, men forskning om förskollärares föreställningar och förväntningar på specialpedagogens roll och uppdrag i förskolans praktik är begränsad. Tidigare forskning har främst inriktat sig på specialpedagogens egen förståelse för sin yrkesroll, och har som regel haft sitt ursprung i skolans praktik. Detta gör att den inte alltigenom är relevant för förskolans praktik, främst eftersom förskolan och skolans pedagogiska verksamheter ser olika ut men också eftersom det inom skolan finns ett behov av att definiera rollen i relation till speciallärarens roll. Nedan redovisas den forskning som ändå kan ses som relevant för och anknuten till den föreliggande studien.

Specialpedagogens roll utifrån ett nationellt perspektiv

I en tidig svensk studie menade Bladini (2004) att specialpedagogens yrkesroll befann sig i en professionaliseringsprocess. Flera studier efter tyder på att fallet fortfarande är detsamma, där specialpedagogens roll och uppdrag fortfarande uppfattas och förstås olika beroende på i vilken praktik de förverkligas i (von Ahlefeldt Nisser, 2014; Gäreskog & Lindqvist, 2020; Göransson m.fl., 2015; Klang m.fl., 2016; Lindqvist m.fl., 2011; Lindqvist & Nilholm, 2011).

Genom två enkätstudier som genomfördes 2008-2009 ville man påvisa olika yrkesgruppers syn på specialpedagogik och specialpedagogers roll och uppdrag i förskola och skola (Lindqvist m.fl., 2011; Lindqvist & Nilholm, 2011). Dels undersöktes ledarnas (rektorer till exempel) syn, dels lärarnas, resurslärarnas, specialpedagogernas och speciallärarnas som alla hade sina tjänster i en svensk kommuns förskolor och skolor (Lindqvist m.fl., 2011; Lindqvist & Nilholm, 2011). I studierna framkom det att mer än 90 % av lärarna, resurslärarna och speciallärarna anser att specialpedagogen främst bör arbeta med individuellt anpassad specialundervisning (Lindqvist m.fl., 2011). Detta var dock det minst frekventa svaret hos alla ledarna och endast 13 % av ledare i förskolan uppgav att specialpedagoger skulle arbeta med individuellt anpassad specialundervisning (Lindqvist & Nilholm, 2011). Specialpedagogerna själva och förskollärarna uppgav också detta mer sällan än de andra yrkesgrupperna (Lindqvist m.fl., 2011). 97,5 % av specialpedagogerna och 95,6 % av förskollärarna uppgav att handledning av lärare och personal i team är det specialpedagogen bör arbeta med. Ledarna anser också att detta är en del av specialpedagogens grundläggande uppgifter, liksom att dokumentera, göra

skolbedömningar och slutföra utvärderingar (Lindqvist & Nilholm, 2011). Detta stämmer väl överens att de själva också ansåg att de skulle arbeta med dokumentation, utvärdering samt elevvårdsarbete (Lindqvist m.fl., 2011). Specialpedagogerna och ledarna i förskola är också samstämmiga vad gäller specialpedagogens uppdrag inom organisatorisk skolutveckling (Lindqvist m.fl., 2011; Lindqvist & Nilholm, 2011).

Gäreskog och Lindqvist (2020) gjorde en enkätstudie, inspirerad av studien ovan, där respondenterna var specialpedagoger endast verksamma i förskolans praktik. Det gör denna forskning högst aktuell för föreliggande studie. För att förstå specialpedagogens yrkesroll i förskolans praktik hade de hjälp av professionsteori. Resultatet som påvisas i denna studie underbyggs av det som visat sig i Lindqvist m.fl. (2011) undersökning, där specialpedagogerna uppger att de till stor utsträckning (45 %) konsulterar, rådgiver och för en kvalificerad dialog med lärare (Gäreskog & Lindqvist, 2020). Specialpedagogerna menar att de med hjälp av konsultation, rådgivning och kvalificerad dialog till stor del kan påverka sina kollegor i dess syn på barn i svårigheter (Gäreskog & Lindqvist, 2020). Vidare är utvärdering, individuella utvecklingsplaner och dokumentation också arbetsuppgifter som 35 % anser sig ha. Specialpedagogerna uppskattar att de aldrig undervisar i klasser eller i mindre grupper, däremot är att lära barn individuellt representerat. En stor andel, 46 %, av specialpedagogerna uppger dock att de aldrig undervisar barn individuellt (Gäreskog & Lindqvist, 2020).

von Ahlefeldt Nisser (2014) genomförde 2014 en kvalitativ studie med syftet att problematisera de två olika yrkesrollerna; specialpedagog och speciallärare, och dess skillnader. Hon använde samtal som metod och utgick ifrån ett kommunikationsteoretiskt perspektiv, där hon själv poängterade att det var viktigt att deltagarna kom till tals, uppmuntrade att olika synsätt ställdes mot varandra samt att utrymme skulle ges till olika argument (von Ahlefeldt Nisser, 2014). En fråga i studien var hur specialpedagoger och speciallärare själva uppfattar sitt uppdrag, vidare var frågan också hur personer i ledande ställning för förskola och skola uppfattar specialpedagoger respektive speciallärares uppdrag (von Ahlefeldt Nisser, 2014). Vad gäller specialpedagogernas egen uppfattning om uppdraget så var dessa tudelade, där de specialpedagoger som var anställda på särskola såg det självklart att individuell undervisning var en del av deras uppdrag, till skillnad från specialpedagoger som var anställda inom någon annan pedagogisk praktik (von Ahlefeldt Nisser, 2014). Dessa ansåg snarare att uppdraget handlar om att utveckla lärmiljöer samt vara del i arbetet med likvärdighet för barn och elever

i förskolan och skolan (von Ahlefeld Nisser, 2014). Ledarna ansåg, liksom i studierna ovan, att specialpedagogen har en ”spindeln i nätet” funktion och dess uppdrag är starkt förknippat med en föränderlighet som är kopplat till vilken praktik specialpedagogen verkar i (von Ahlefeld Nisser, 2014).

Liknande resultat ses i Klang m.fl. (2016) studie. Här studerades sex specialpedagogers arbetsuppgifter med både kvalitativa och kvantitativa metoder, där syftet med studien var att undersöka hur specialpedagogers yrkesroller förverkligas i lokala skolsammanhang (Klang m.fl., 2016). Det genomfördes både enkätundersökningar, observationer samt intervjuer med specialpedagoger, lärare och rektorer. Resultatet visar att specialpedagoger utför många och varierade arbetsuppgifter, och att det oftast är specialpedagogerna själva som formar sin yrkesroll, men även att skolornas rektorer samt lärarnas förväntningar på specialpedagogens arbete påverkar yrkesrollens utformning (Klang m.fl., 2016). Specialpedagogernas yrkesroll uppges som exempel till viss del ha formats utifrån den lokala skolkontext där de arbetar (Klang m.fl., 2016). Arbetsuppgifterna överensstämmer en del med det som står i examensförordningen för specialpedagogexamen (SFS 2017:1111), medan andra mer liknar de uppgifter en speciallärare enligt examensförordningen för speciallärarexamen (SFS 2017:1111) förväntas utföra. Detta blir synligt via lärarnas förväntningar på specialpedagogens arbete, och hur det sedan utförs (Klang m.fl., 2016).

Föränderligheten som präglas i specialpedagogens roll och uppdrag, har resulterat i att en del forskning också undersöker vad specialpedagogen kan hävda jurisdiktion över och expertis inom. I Magnússons och Göransson (2018) studie var syftet att utforska vad svenska specialpedagoger uttryckte angående sin yrkesroll och jurisdiktion med hjälp av fritextsvar i en enkät. Resultaten visade att de ofta upplever missförstånd från rektorer och lärare om sina roller och uppgifter samt att de ofta tar på sig uppgifter som de inte tycker är lämpliga (Magnússon & Göransson, 2018). Att hävda att specialpedagogen har en profession blir svårt med underlag av flera olika anledningar, men framför allt nödvändigheten av anpassning till den lokala skolans kontext (Magnússon & Göransson, 2018). Specialpedagoger har absolut en viss beredskap att arbeta med skolsvårigheter, men med tanke på den breda variationen och komplexiteten i specialpedagogernas arbetsuppgifter verkar det osannolikt att besitta kunskaper som täcker alla områden relaterade till skolsvårigheter – särskilt med tanke på att de vanligaste svenska styrdokumenterna inte innehåller några tydliga definitioner på vad det faktiskt innebär

(Göransson m.fl., 2015). Pedagogiska ledare hävdar i allmänhet och ledare inom förskolan i synnerhet förespråkar en omfattande och ombytlig roll för specialpedagoger, vilket gör det svårt att hävda expertis (von Ahlefeld Nisser, 2014; Lindqvist & Nilholm, 2011; Magnússon & Göransson, 2018).

Specialpedagogens roll utifrån ett internationellt perspektiv

Tidigare studier har jämfört Sveriges två specialpedagogiska yrkesroller med nordiska länders motsvarande yrke (Takala & Ahl, 2014, Takala m.fl., 2015; Jortveit m.fl., 2019). Vad specialpedagoger faktiskt gör, har studerats mindre än var, med vem och under vilka förhållanden de arbetar (Takala & Ahl, 2014). Man skulle kunna tänka att de nordiska länderna är likartade vad det gäller till exempel utbildning, roll och uppdrag men studierna påvisar att skillnader mellan länderna finns. Professionerna skiljer sig åt, inte bara vad det gäller vilken utbildning man genomgår utan också i hur arbetsuppgifterna faktiskt ser ut (Takala & Ahl, 2014, Takala m.fl., 2015; Jortveit m.fl., 2019).

Takala och Ahls (2014) menar genom sin enkätstudie att speciallärare i Finland gör allt sammantaget som speciallärare och specialpedagoger gör i Sverige. Dock är den konsultativa, rådgivande och handledande rollen inte lika stor i Finland som i Sverige. Den främsta tiden spenderar speciallärare med elever i små grupper. Utvärderingar görs också självständigt, och de använder mer segregativa sätt att arbeta med elever (Takala & Ahl, 2014). Arbetssättet visar sig också genom att specialläraren i Finland uppger sig vara ensam, och att de sällan ingår i något team, vilket är starkt representerat med sina fördelar i Sverige (Takala & Ahl, 2014). I en studie gjord av Takala m.fl. (2015) enkätstudie undersöks skillnaderna mellan svenska och finska studenters förväntningar på sitt kommande yrke. Här blev det tydligt att svenska studenter i större utsträckning stödde inkludering än vad finska studenter gjorde och detta mynnade också ut i att finska studenter hade mer preferens att undervisa i mindre grupper än svenska studenter (Takala m.fl., 2015).

Liknande resultat som framkommer i de jämförande studierna mellan Sverige och Finland framkommer i jämförande studier mellan Sverige och Norge (Jortveit m.fl., 2019). Här visar resultatet också att specialpedagogernas arbetsuppgifter liknar varandra men att där finns vissa signifikanta skillnader. Mycket av specialpedagogernas uppdrag ägnas åt bedömning och dokumentation, samarbete med skoladministratörer och lärare samt arbete med enskilda barn i

båda länderna (Jortveit m.fl., 2019). Till skillnad från Norge är det dock större trend i Sverige att undervisa barn och elever individuellt eller i mindre grupper, trots att resultatet visar att specialpedagogens yrkesroll mer genomsyras av ett kategoriskt perspektiv i Norge (Jortveit m.fl., 2019). Detta kan tyckas motsägelsefullt, då yrkesrollen i Sverige till stor del genomsyras av ett relationellt perspektiv (Jortveit m.fl., 2019). Detta gjordes synligt genom att de svenska respondenterna mer frekvent hänförde behovet av specialundervisning till system- eller miljöfaktorer, snarare än antaganden om elevers kognitiva, emotionella eller fysiska funktionsnedsättningar vilket frekvent sågs i de norska respondenternas svar (Jortveit m.fl., 2019).

I en tidig internationell jämförande enkätstudie mellan Storbritannien, Nederländerna, Spanien och Australien framkom det att specialpedagoger i dessa länder hade i uppgift att arbeta för en inkluderande skola, men att den lokala skolkulturen var avgörande för vilken roll de specialpedagogiska resurserna fick i arbetet (Emanuelsson, 2001). Det blev tydligt att uppdraget försvårades av andra yrkesrollers förväntningar på de specialpedagogiska resurserna, till exempel genom att rektorer och lärare i olika praktiker beskrev elever, som elever *med* behov av stöd, och att dessa var specialpedagogens ansvar (Emanuelsson, 2001). Liknande resultat ses i Abbotts (2007) intervjustudie i Nordirland där inkluderingsuppdraget ses som komplext då de intervjuade specialpedagogerna berättade att lärare vill flytta elever till andra klasser, skolor eller till specialister då de har svårt att möta elevers behov i klassrummen. I en nyare intervjustudie i Storbritannien framkommer liknande resultat, där respondenterna delgav att deras roll successivt utvecklas, att den blir allt mer varierad och bred beroende på vilka förväntningar som finns (Rosen-Webb, 2011). Det är därmed synligt i flera olika studier, både nationella och internationella, att föreställningar om och förväntningar på specialpedagogens roll och uppdrag påverkar att specialpedagogiska arbetet formas olika, i olika skolkontexter.

Kunskapslucka

Svensk förskola är inte obligatorisk, men ändå tillgänglig för alla barn. Merparten av alla barn mellan 1-5 år går i förskola. Eftersom förskolan är öppen för alla, bedrivs där en verksamhet som gynnar barns lärande och utveckling, oavsett om barnet är i svårigheter eller ej. Det är väsentligt att pedagogerna i förskolan kan tillgodose alla barns behov när de lär och utvecklas i förskolan och i detta sammanhang är specialpedagogens roll och uppdrag särskilt av vikt. Dock är specialpedagogens roll och uppdrag, som synes, inom förskolans praktik ett

relativt outforskat område, både nationellt och internationellt. De studier som gjorts beskriver yrkesrollen som mångfacetterad, föränderlig och oklar (von Ahlefeldt Nisser, 2014; Gäreskog & Lindqvist, 2020; Göransson m.fl., 2015; Klang m.fl., 2016; Lindqvist m.fl., 2011; Lindqvist & Nilholm, 2011). Den är starkt förknippad med; (1) många och varierade arbetsuppgifter, (2) att specialpedagogen själv får forma sin yrkesroll, (3) att uppdraget har tät förbindelse till i vilken praktik den utförs i, (4) annan syn på barn i svårigheter än andra yrkesgrupper inom skolans kontext, samt (5) rektorns och lärarnas föreställningar om och förväntningar på vad uppdraget innebär. Det finns därför skilda föreställningar kring vad en specialpedagog gör eller förväntas göra och blir därigenom ett område det är svårt att hävda expertis inom (Magnússon & Göransson, 2018). Forskning kring hur specialpedagogens yrkesroll tar sig till uttryck i förskolans praktik är också otillräcklig. Med stöd i detta är det av stor relevans att få ökad kunskap vad gäller föreställningar om och förväntningar på specialpedagogens roll och uppdrag inom förskolans praktik.

Teoretisk förankring

Claes Nilholm (2016) menar att där är några saker som behöver vägas in vid val av teoretisk utgångspunkt i ett självständigt arbete, där en av dessa är att välja en teori som stämmer överens med ens egna teori. Detta för att förankra den teori man själv har i de vetenskapliga teorierna, och ens förståelse av ett fenomen (Nilholm, 2016). Detta innebär att om syftesformuleringen i arbetet, utgår ifrån ett visst antagande, behöver teorin jag bestämmer mig för att använda också utgå ifrån detta. I studiens syfte är grundtanken att skillnader mellan de olika föreställningarna om eller förväntningarna på ska hjälpa till att öka kunskapen om utvecklingsmöjligheter. Med systemteoretisk utgångspunkt läggs stor vikt vid att söka efter detaljer och efter det som är olik, eftersom när vi lägger märke till olikheter och skillnader blir vi medvetna om när saker och ting och kan förändra (Gjems, 1997). Enligt systemteorin finns det inte några absoluta sanningar, det finns inte heller orsak eller verkan (Serder & Jobér, 2021). I en systemteoretisk utgångspunkt förklarar man inte *varför* en viss situation ser ut som den gör, utan man konstaterar mer hur det *ser ut*. Utifrån föreliggande studies syfte och frågeställningar bidrar systemteorin till att synliggöra en helhetsbild av specialpedagogens roll. De olika delarna i verksamheten påverkas av varandra vilket gör att det kan ses som ett slutet system. Barnet som är i behov av särskilt stöd, förskollärarnas och specialpedagogernas relationer är cirkulära och påverkar varandra på ett eller annat sätt, vilket i analysarbetet är en god hjälp i att få syn på

utvecklingsmöjligheter vad gäller specialpedagogens yrkesroll i förskolans praktik. Inom specialpedagogisk forskning framkommer relationellt och kategoriskt perspektiv som två vanliga perspektiv (Göransson m.fl., 2015). De olika perspektiven gör sig synliga genom hur förskollärarna talar om barn i behov av särskilt stöd och berör då också hur föreställningar om och förväntningarna på specialpedagogens roll och uppdrag tar sig till uttryck i praktiken. Dessa perspektiv är av vikt för föreliggande studies analysarbete för att åskådliggöra hur den specialpedagogiska yrkesrollen praktiseras och utformas.

Systemteori

Enlig Gjems (1997) beskrivs systemteori som en tvärvetenskaplig teori som täcker ett stort område. Den används bland annat i sociologi, utvecklingspsykologi, familjeterapi och organisationsteori. Vidare beskriver författaren hur den representerar ett relativt ungt sätt att förstå och förklara olika fenomen. Gjems (1997), Nilholm (2016) och Öqvist (2018) beskriver helhet, system och delar som grundläggande begrepp inom systemteorin. *Helheten* kan avgränsas på olika sätt och vara av olika karaktär. I helheten finns olika *system* som också består av olika *delar*. Det som utmärker systemteori är att helheten inte reduceras till de ingående delarna utan är något mer än dessa, och det är genom att studera samspelet mellan delarna och relationerna mellan systemet och omgivningen som vi kan förstå hur systemet fungerar (Nilholm, 2016). Delarna i ett system kan liknas vid kroppens olika organ (Nilholm, 2016). Organen har en viss funktion, och på samma sätt som vi ser hur organen samverkar i kroppen - samspekar delarna i systemet. Systemet har dessutom också ett eller flera övergripande mål som är viktiga att känna till för att analysera systemet, kroppens mål är till exempel att leva vidare. För att ett visst system ska kunna jobba mot ett visst mål så krävs det dock att det finns kopplingar mellan de olika delarna i systemet, sådana kopplingar kan till exempel vara gemensamma normer och värden och/eller gemensamma överenskommelser (Öqvist, 2018).

Ekologisk systemteori

Enligt examensförordningen (SFS 2017:1111) har specialpedagogen i uppdrag att arbeta med olika insatser på organisation- grupp och individnivå. Dessa tre nivåer kan tolkas och omsättas i ekologisk systemteori. I Bronfenbrenners (1979) systemteoretiska modell benämns de olika systemen enligt Nilholm (2016) som mikrosystem, mesosystem, exosystem och makrosystem. Systemen tillsammans bildar en helhet och i systemen befinner sig olika delar.

Mikrosystemet är kärnan i systemet och det system som barnet är fysiskt närvarande i. Detta skulle kunna vara familjen, förskolan och relationer med kompisar, lärare etcetera. Det är också här specialpedagogiska insatser mot specifika barn kan tolkas ta plats, som då blir på individnivå. *Mesosystemen* utgörs av de relationer som finns mellan mikrosystemen (Nilholm, 2016). Här är det signifikanta samspel och relationer mellan barnens olika mikrovärldar, till exempel den samverkan som sker mellan förskollärarna och specialpedagogen på olika vis. *Exosystemet* är en nivå som påverkar barnet även om barnet inte är närvarande i det, detta kan till exempel vara förskolans personaltäthet, personalomsättning, personalens utbildning, vårdnadshavarnas arbetssituation etcetera (Nilholm, 2016). Både meso- och exosystemen kan tolkas påverka barnets utveckling på gruppnivå, då specialpedagogiska insatser sker på sådant sätt att det inte bara påverkar det individuella barnet. *Makrosystemet*, som är det yttersta systemet, utgörs av en övergripande samhälls nivå med lagar, ekonomi och politik. Detta kan till exempel vara styrdokument, läroplaner och övriga dokument som påverkar utformningen av skolan (Gjems, 1997; Nilholm, 2016). Här är vi på organisationsnivå, där det är yttre faktorer som styr både förskollärarnas och specialpedagogens arbete.

Alla systemnivåer (mikro-, meso-, exo- och makrosystem) uppmärksammar ett flertal faktorer som påverkar barns situation och utveckling utifrån olika perspektiv, däribland specialpedagogens arbete på organisation- grupp- och individnivå (Examensförordningen, SFS 2017:111). Barnet är en del i flera av dessa system, både (fysiskt) konkret och (psykiskt) abstrakt. Om vi ska förstå en situation fullt ut måste vi analysera alla systemnivåer. Det innebär att vi inte kan förstå en viss situation i förskolan utan att känna till de lagar och förordningar som gäller, till exempel skollagen (SFS 2010:800) och läroplanen (Lpfö, 2018), alltså faktorer i makrosystemet, som då också är faktorer på organisationsnivå (Nilholm, 2016). Med systemteoretisk utgångspunkt läggs det också vikt vid att söka efter detaljer och efter det som är olik, eftersom när vi lägger märke till olikheter och skillnader blir vi medvetna om när saker och ting förändras och det hjälper oss agera på olika sätt (Gjems, 1997).

Specialpedagogiska perspektiv

Relationellt perspektiv

Det relationella perspektivet tar historiskt avstamp i handikappforskning och introducerades i de nordiska länderna på 1960-70 talet (Ahlberg, 2015). Relationellt perspektiv står för att inom

förskola och skola studera och lägga fokus på relationer och interaktioner när det gäller skolsvårigheter. Här eftersöks skolproblem i mötet mellan miljön och eleven och fyra olika nivåer kan med fördel studeras utifrån detta: individ, grupp, skola och samhälle (Lutz, 2021). I det relationella perspektivet är barnet *i* svårigheter (Ahlberg, 2015). Utifrån ett relationellt perspektiv arbetar man ur tanken att specialpedagogik är något som samspelar med hela verksamheten. Samspelet och förhållandet aktörerna emellan blir det centrala för specialpedagogen att arbeta med (Ahlberg, 2015).

Kategoriskt perspektiv

Det kategoriska perspektivet har historiskt sett haft en stark ställning inom specialpedagogiken och har fortfarande fokus inom avgränsande vetenskapsområden som medicin, psykologi och psykiatri. Detta, tillbaka i tiden, dominerande perspektiv inom specialpedagogik kan tolkas höra ihop med en specialpedagogik som varit dysfunktionell och kanske till och med odemokratisk till sin karaktär (Lutz, 2021). Lutz (2021) beskriver att i det kategoriska perspektivet planeras det särskilda stödet utifrån individens svårigheter. Elever och barn med särskilda behov får sina svårigheter kopplade till individens förutsättningar i stället för som i det relationella perspektivet, kopplade till mötet med miljön. Författaren menar vidare att det kategoriska perspektivet kan ge konsekvenser för utbildningens uppbyggnad i form av specialundervisning, i motsats till det relationella perspektivet som vill fokusera på en inkluderande undervisning. Persson (2019) framhåller dock att det relationella och det kategoriska perspektivet inte behöver stå i direkt motpol till varandra, utgångspunkten kan i stället vara att se till att rätt insatser kommer i rätt tid i förskola och skola. Han menar också att förändringar tar tid i skolans värld och att det vid sidan av det långsiktiga arbetet med det specialpedagogiska stödet ibland behövs mer akuta lösningar.

Metod

I följande kapitel redovisas metodval, hur det empiriska materialet samlats in, varför dessa metoder blivit valda samt urval. Vidare presenteras genomförandet och hur bearbetning och analysförfarandet framskridit. Slutligen presenteras de etiska överväganden som gjorts i studien samt studiens tillförlitlighet.

Metodval

Semistrukturerade intervjuer valdes och användes. Vilket metodval som görs styrs av vilket syfte en undersökning har och vilket fenomen det är som ska undersökas. Det finns både kvantitativa och kvalitativa metoder. Kvantitativ forskning är mätbar och kan presenteras med numeriska värden medan den kvalitativa forskningen försöker nå något subjektivt som bara kan nås genom att man försöker sätta sig in i en människas liv (Bryman, 2018; Alvehus, 2019). Är syftet att till exempel förklara eller förutsäga väljer man en kvantitativ metod och datainsamlingen sker detta genom någon form av mätning, till exempel genom en enkätundersökning (Bryman, 2018). Är syftet att försöka förstå hur människor upplever sin verklighet på ett djupare vis väljer man oftast en kvalitativ metod och datainsamlingen sker till exempel genom intervjuer (Bryman, 2018). Semistrukturerade intervjuer är ett begrepp som enligt Bryman (2018) täcker många olika typer av intervjuer men generellt kan beskrivas som att man utgår från ett frågeschema där frågorna inte tvunget behöver ställas i följd och att uppföljningsfrågor är ofta förekommande. Det som utmärker kvalitativa intervjuer är att de är föränderliga vid intervjutillfället och att intresset är inriktat på respondentens ståndpunkter (Bryman, 2018). Den intervjuguide som formulerades inleddes med bakgrundsfrågor vilket möjliggjorde en beskrivning av respondenterna och ökade tryggheten (Kvale & Brinkmann, 2014). Frågorna var tematiserade för att lättare sortera i informationen (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjuguiden bestod av öppna frågor, för att respondenterna skulle ges större möjlighet att svara med egna ord, vilket de inte ges vid slutna frågor (Bryman, 2018). De öppna frågorna lämnade dessutom utrymme för oförutsedda svar eller reaktioner. Eftersom det var respondenternas beskrivningar som efterfrågades i studien var flexibiliteten som en kvalitativ semistrukturerad intervju genererade av stor vikt (Bryman, 2018).

Det finns en del nackdelar med vald metod och dessa har tagits i beaktande. Dels är bearbetningen av kvalitativa intervjuer ett omfattande arbete, dels finns det en viss risk i att respondenten svarar det de tror att intervjuaren vill höra (Bryman, 2018). För att motverka att respondenterna inte svarade det de trodde att intervjuaren ville höra, delgavs inte frågorna till respondenten förrän vid det aktuella intervjutillfället (Bryman, 2018). Jag bedömde utifrån att bearbetning är omfattande ändå att metoden gick att genomföra. Detta eftersom den flexibilitet kvalitativa intervjuer kan ha var signifikant för studiens syfte samt att antalet intervjuer som skulle bearbetas inte var så stort (Bryman, 2018).

Urval

Från början skulle två kommuner i Sverige undersökas men förutsättningarna förändrades under studiens gång, vilket gjorde att endast en kommun i norra Sverige undersöktes. Urvalet var delvis målinriktat urval, samt bekvämlighetsurval. Målinriktat urval innebär att respondenterna inte valts ut på ett slumpmässigt sätt utan snarare på ett strategiskt sätt så att de samplade personerna är relevanta för de forskningsfrågor som formulerats (Bryman, 2018). Bekvämlighetsurval består av sådana representanter som för tillfället råkar finnas tillgängliga för forskaren, vilket innebär att de personer som valdes ut var bekanta och som jag visste var tillgängliga (Bryman, 2018). Det deltog två specialpedagoger och fyra förskollärare under intervjuerna. Detta eftersom det i den undersökta kommunen endast fanns två specialpedagoger som arbetade mot förskola på centrala elevhälsan, och jag endast fick tag i fyra förskollärare utifrån en tidsaspekt.

Genomförande

Inledande kontakt

Respondenterna togs kontakt med via mejl där ett missivbrev (se bilaga 1) skickades och de tillfrågades om de var villiga att delta i intervjuer. Vid godkännande bokades en tid och samtyckesblankett mottogs via mejl.

Pilotstudie

Intervjuguide formulerades och en pilotstudie genomfördes med hjälp av en specialpedagog och en förskollärare. Pilotstudien mynnade ut i att en fråga försvann ifrån intervjufrågorna, eftersom den inte genererade någon ny information och kändes upprepande.

Intervjuer

Inledningsvis tackades varje respondent för sitt deltagande och det efterfrågades även ett muntligt godkännande om att intervjun skulle få spelas in. Studiens syfte redogjordes och varje respondent fick frågan om något var oklart. Därefter poängterades återigen att materialet behandlas konfidentiellt, och att de när som helst fick lov att avbryta utan anledning i enlighet med Vetenskapsrådets (2017) etiska krav. En god kontakt skapades med respondenterna från start och i min uppfattning uppstod ett ömsesidigt förtroende. Kvale och Brinkman (2014) skriver att en intervjus början är viktig, faktorer som tydlighet och intresse är betydelsefulla för

att skapa en god kontakt. Intervjuaren måste ge en bild av sig själv för att respondenten ska få en känsla av att vilja öppna sig (Kvale & Brinkmann, 2014). Innan intervjun formulerades frågor (se bilaga 2 och 3) men även under intervjuerna formulerades vissa följdfrågor, där fokus var på det som Bjørndal (2018) beskriver som uppmaningar att gå vidare, till exempel ”kan du fördjupa det du sa?” eller ”förstod jag detta korrekt?”. Huvudfokus var en öppen dialog, för att få respondenten bekväm i att delge information. Bjørndal (2018) skriver att det är viktigt att ha en grundläggande attityd med respekt för respondenten och visa genuint intresse för det hen säger, något som bemöts genom aktivt lyssnande. Genomgående bekräftades respondenten genom ögonkontakt, nickningar och ord som ”ja” och ”jag förstår”.

Intervjuerna genomfördes individuellt, vid ett tillfälle med varje respondent. Sammanlagt genomfördes sex intervjuer och de varade tjugo till tjugofem minuter var. Intervjuerna pågick tills det inte längre ansågs framkomma olika, nya svar och data ansågs vara mättat (Bryman, 2011). De genomfördes digitalt via teams på uppmaning av respondenterna och spelades in med hjälp av ljudinspelning på mobiltelefonen. Fokuset låg på lugn, då detta kunde generera fler genomtänkta svar (Bjørndal 2018). Alla intervjuerna genomfördes på liknande sätt.

Bearbetning

Det empiriska data som samlas in vid intervju ska bearbetas, och detta kan göras på olika sätt. I studien har de delar som ansetts relevanta transkriberats. Detta anser Bryman (2018) vara en bra metod när delar av intervjuerna inte är användbara eller svaren inte är relevanta för det forskningstema man bestämt sig för. Jag avgjorde vilka svar som var relevanta för forskningstemat genom att ständigt ha studiens frågeställningar i beaktande. Ljudfilerna transkriberades genom att lyssnas igenom flertalet gånger, och sedan skrivs över i ett dokument på datorn. Vid behov lyssnades ljudfilerna igenom upprepade gånger så att värdefull information inte missades. I sin helhet samlades 21 sidor med transkriberat intervjumaterial in.

Analysförfarande

I analysförfarandet användes kvalitativ innehållsanalys (Bryman, 2018). En kvalitativ innehållsanalys inbegriper sökande efter bakomliggande teman i de texter som analyseras, i detta fall transkriberingarna (Bryman, 2018). Hur man hittar dessa bakomliggande teman är sällan något som beskrivs närmare, men en kvalitativ innehållsanalys brukar bygga på ett antal i förväg definierade kategorier som tillämpas (Bryman, 2018).

Enligt Bryman (2018) ska kodningen av transkriptionerna helst påbörjas så tidigt som möjligt och göras efter hand, därför kodades varje transkription efterhand som den färdigställdes. Analysarbetet startade alltså, i första hand, med kodning av det insamlade materialet utifrån två olika kategorier, kategorier som tog avstamp i studiens syfte och frågeställningar. Dessa blev: *Förskolläraernas erfarenheter av, förväntningar och önskemål på specialpedagogens yrkesroll i förskolans praktik* samt *specialpedagogernas erfarenheter av, förväntningar och önskemål på sin yrkesroll i förskolans praktik*.

I andra hand kodades nyckelord och meningsbärande stycken ur de olika transkriptionerna, kategoriserades och skrevs in i ett kodningsschema. Kategorierna var: *Kompetens och insats, samverkan* och *förebyggande arbete*. Kategorierna fick var sin färg och nyckelord/meningsbärande stycken markerades med respektive färg i transkriptionerna, utifrån vilken kategori de tolkades tillhöra. Det är ett gediget och omfattande arbete att använda sig av innehållsanalys och man går fram och tillbaka i många steg i analysen innan den är klar, därför lästes transkriptionerna och bearbetades flera gånger under denna process (Bryman, 2018). Huvudkategorierna blev mer övergripande och underkategorierna mer specificerade på empirins olika områden.

I tredje hand, när varje transkription kodats och skrivits in i respektive kodningsschema, påbörjades nästa steg i bearbetningen. Resultatet från innehållsanalysen vävdes samman med den systemteoretiska utgångspunktens viktiga begrepp, till exempel system som i ekologisk systemteori representeras av de olika systemen; mikro-, meso-, exo- och makrosystemen eller delar, som representeras av till exempel samspel och relationer mellan barnens olika mikrovärldar, till exempel den samverkan som sker mellan förskollärarna och specialpedagogen på olika vis (Nilholm, 2016).

Slutligen, i fjärde hand, vävdes resultatet från innehållsanalysen ihop med de specialpedagogiska perspektiven; kategoriskt och relationellt perspektiv.

Etiskt övervägande

I svensk forskning finns fyra övergripande etiska krav som alla forskare är tvungna att ta hänsyn till (Vetenskapsrådet, 2017). Det åligger alla forskare att informera respondenterna om dessa

krav. De etiska kraven har löpt som en röd tråd genom hela studien, redan vid första kontakt har kraven varit i beaktande.

I enlighet med *informationskravet*, har undersökningens syfte informerats om dels i missivbrevet (se bilaga 1) dels i början av varje intervju (Vetenskapsrådet, 2017). Respondentens förståelse har också säkerställts genom att hen fått frågan om något är oklart.

I enlighet med *samtyckeskravet* har det informerats om att deltagandet är frivilligt och respondenten när som helst får avbryta medverkan utan anledning både i missivbrev (se bilaga 1) samt i början av varje intervju (Vetenskapsrådet, 2017).

I enlighet med *konfidentialitetskravet* har det även via missivbrev (se bilaga 1) och i intervjuer delgetts att medverkandet är anonymt och att informationen behandlas med högsta konfidentialitet (Vetenskapsrådet, 2017). I analysstadiet används kodning och i resultatdelen beskrivs resultatet så att respondenterna inte ska kännas igen. Varken kommunen, specialpedagogerna eller förskollärarna är därför namngivna i rapporten.

Utifrån *nyttjandekravet* garanteras att personuppgifterna förvarats på sådant sätt att ingen obehörig kan ta del av dem och allt insamlat material har endast använts i utbildningssyfte för forskningsändamålet och förstörs när aktuell studie examineras (Vetenskapsrådet, 2017). Min mobiltelefon, där ljudfilerna spelades in, har till exempel kodlås som bara jag själv känner till, vilket gör att obehöriga inte får tillgång till materialet.

Tillförlitlighet

Tillförlitlighet är enligt Repstad (2007) svårt att påvisa vid kvalitativa studier då det är forskaren som till stor del gör tolkningar av vad som sägs. Det man kan göra under studiens gång är till exempel att utföra studien utifrån gällande regler samt att i intervjuerna se detaljer, stimulera samtalen för att få fram relevant information samt få bekräftat av respondenten att man förstått informationen korrekt (Kvale & Brinkmann, 2014; Repstad, 2007). Under intervjuerna har det säkerställts att jag förstått respondenterna svar korrekt, genom till exempel frågan ”är det så här du menar?” och beskrivit scenariot igen. Genom att intervjuerna spelades in ökades min närvaro i intervjuerna och blev därför mer observant på att vinkla följdfrågor av vikt för studiens syfte. Dessutom höll ljudinspelningarna bra kvalitet, vilket talar för god validitet. Att intervjuerna

spelades in, möjliggjorde också att jag kunde gå tillbaka, lyssna om och vara säker på att det som transkriberades var det som sagts och inget annat.

Resultat

I kommande kapitel presenteras resultatet med hjälp av två kategorier. Dessa är:

- Förskollärarnas erfarenheter av, förväntningar och önskemål på specialpedagogens yrkesroll i förskolan samt
- specialpedagogernas erfarenheter av, förväntningar och önskemål på sin yrkesroll i förskolans praktik.

Varje huvudkategori byggs upp av tre underkategorier. Dessa är:

- Specialpedagogens kompetens och insatser,
- samverkan mellan förskollärare och specialpedagog samt
- specialpedagogens förebyggande arbete.

Förskollärarnas erfarenheter av, förväntningar och önskemål på specialpedagogens yrkesroll i förskolans praktik

Utifrån den första huvudkategorin presenteras här resultat som är relevanta för hur förskollärarna uppfattar specialpedagogens yrkesroll i förskolans praktik samt vilka förväntningar förskollärarna har på denna yrkesroll.

Specialpedagogens kompetens och insatser

När frågan *”Vilken kompetens tänker du att en specialpedagog ska ha?”* ställs i intervjun svarar respondenterna att specialpedagogen bör ha genomfört en specialpedagogisk utbildning. De anser också att man ska ha en viss erfarenhet av vad specialpedagogiska insatser handlar om, samt ha kunskap om olika diagnoser och andra svårigheter man kan stöta på inom förskolans praktik.

De ska genom sin skola ha goda kunskaper i hur man kan ge kunskaper till oss förskollärare när olika situationer uppstår i förskolan. Det kan handla om gruppdynamik, hjälp och redskap hur man kan nå barn som inte faller inom normen (Fsk1).

En förskollärare beskriver specialpedagogik som något som förskollärarna inte är utbildade inom och att det är denna kompetens som specialpedagogen har.

[...] jag har ju inte läst mycket specialpedagogik i min utbildning egentligen och därför är det väldigt skönt att jag har en person att vända mig till som har gjort det och att vi kan få hjälp med vissa situationer med barnen (Fsk3).

I förskolans praktik finns det situationer som förskollärarna anser når utanför deras kunskap och att de i dessa behöver få råd, vägledning och verktyg. Kunskapen ägs av specialpedagogen och ska läras ut till förskollärarna. Fsk1 menar att förskollärarnas kunskap och erfarenhet inte alltid räcker till, och att det då är bra att ha en specialpedagog och Fsk3 menar att där är barn som de upplever att de kan arbeta vidare med vidare med, just på grund av att de har specialpedagog anknuten till sin förskola.

Förskollärarna beskriver till stor del specialpedagogens yrkesroll utifrån att specialpedagogen ger handledning till dem, hjälper och stöttar dem i sin förskolläraryrke gentemot barnen och gruppen. Fsk4 menar att förskollärarna hela tiden försöker få till det som är bäst för barnen, oavsett om det handlar om rutiner eller annat, *"man ska anpassa sig efter alla barnens olika behov"*. Det viktiga är att förskollärarna får kunskapen om hur de ska hantera situationen, vilket de får genom handledning till exempel.

Den situation som utmärker sig är när förskollärarna beskriver i vilket skede de tar kontakt med specialpedagog. Ursprungligen påkallas specialpedagogens kompetens när det gäller ett specifikt barn. Då utgår det ofta ifrån det individuella barnet och att det är i dessa lägen man förväntar sig akut hjälp.

Vi kontakter specialpedagogerna när vi känner att vi behöver stöttning i vårt arbete gentemot barnen. Framför allt skulle jag vilja säga att det inte handlar om alla barn utan om de specifika barnen som vi känner behöver lite extra ifrån oss personal (Fsk2).

En viss förväntan ligger hos förskollärarna att specialpedagogens uppdrag också kräver kunskap i att lösa specifika situationer. Fsk1 säger *"Jag förväntar mig att de ska ge mer stöd och tips än att få höra nej men ni gör allt rätt, men vi står ändå med samma situation och vi*

vill ju lösa situationen som uppstår” och Fsk4 säger ”Man vill ju ibland ha konkreta grejor. Inte diskutera och så här utan konkreta tips på hur vi ska göra med specifika barn i barngruppen. Det kan vara smågrejor men det behövs”.

Specialpedagogen ska kunna svara på frågor, delge strukturer och strategier som fungerar, vara påhittig och ha lösningar. De menar att när man väl hör av sig till specialpedagogen så har man testat flera olika lösningar och har slut på idéer. Då behöver specialpedagogen *”snappa upp vad vi gjort och hjälpa oss vidare i den processen”* (Fsk2). Fsk4 menar att de vill ha tips, sådana tips som de själva kanske inte tänkt på och säger *”man vill inte ha det här basic, för det har vi ju tänkt på. Vissa saker har man ju hört hundra gånger så det vet man att man ska använda [...] man vill ha något kreativare”*.

Förskollärarnas erfarenhet av specialpedagogens roll och uppdrag i förskolan handlar om att specialpedagogen ska ge verktyg för att kunna stödja och se till alla individuella barns behov och utveckling. Specialpedagogen ses som en viktig resurs i arbetet med att fokusera på möjligheter och att undanröja eventuella hinder.

Samverkan mellan förskollärare och specialpedagogen

Förskollärarna beskriver att kontinuitet i samverkan med specialpedagogen är viktigt, att det görs en uppföljning på de insatser som specialpedagogerna och förskollärarna tillsammans fattat beslut om.

Jag önskar ju att man hade ett närmre samarbete med specialpedagogen, inte händelse när hen kommer ut och sen ser man inte henne på flera veckor. Önskan om mer varannan vecka. Så man skapade sig en relation med specialpedagogen också. En uppföljningsplan. Så en önskan ifrån mig är ju att samverkan blir tätare (Fsk2).

Vi behöver kanske någon som kommer ut och kanske bara peppar eller hjälper oss att hålla i och hålla ut. Ifall vi gör på rätt sätt eller gör på fel sätt och kan svara på våra frågor om vi skulle få fler frågor efter dem vi ställt vid första tillfället (Fsk2).

Det är också viktigt med tät samverkan vad det gäller verksamhetsbesök.

[...] det ska ske fler besök, både spontana och bokade. Det är mest bokade besök just nu, och de är inte så synliga i verksamheten. Det kan bli fel när det ska observeras på gruppnivå, blir jobbigt och inte naturligt för barnen. [...] Det blir fel när den bara kommer när det är något (Fsk1).

Himla viktigt att det finns specialpedagoger och att de är ute i verksamheten. [...] Sitta och förklara i en situation. Vad föregick innan till exempel, det vet ju inte jag men det kanske du som specialpedagog ser. Som specialpedagog är man kanske uppmärksam på andra saker tidigare än vad jag är som pedagog. Det kan man ju aldrig återberätta (Fsk4).

Att få bekräftelse på det arbete man gör är viktigt anser större delen av förskollärarna. Den bekräftelse som förskollärarna önskar handlar inte bara om att någon ser och talar om för dem att de gjort rätt. Det är även viktigt och betydelsefullt att specialpedagogerna tar upp aspekter och problem som kan vara svåra för förskollärarna att synliggöra i ett arbetslag och i förskolans verksamhet. Fsk4 beskriver att man vill ha *”tips och förståelse, handledning samt feedback på det man gör, bra eller dåligt, för att stärka och hjälpa en att utvecklas för att det ska bli bra med barnen som möjligt”*. Detta styrks av Fsk2 som också anser specialpedagogen ska vara behjälplig i *”hur man agerar i verksamheten och hur man bygger upp sin lärmiljö, hur man gör helt enkelt”*.

Antingen berättar man för specialpedagogen eller så är specialpedagogen med och då ser dem och kan ge tips. [...] Alltså det behöver inte vara just då men man kan återknyta till det sen. [...] Ibland finns det saker man gör utan att tänka på det eller så har vi alltid gjort och man har inte koll. Ja men just det gör jag ju det behöver jag inte göra ju, man har inte alltid koll. Alltså. Ja man blir hemmablind. Det kan vara vad som helst (Fsk4).

Specialpedagogens förebyggande arbete

När frågan ”Hur upplever du specialpedagogens yrkesroll i förskolans förebyggande arbete?” ställdes svarar Fsk2 att det förebyggande arbetet handlar om att specialpedagogerna håller i och utbildar i TAKK (Tecken som alternativ kommunikation) och om olika neuropsykiatriska diagnoser. Hon menar att de också utbildar i hur man kan bemöta barn i olika situationer och hur man kan arbeta på ett sätt som gynnar alla barn i barngruppen. Fsk3 upplever att det handlar om att specialpedagogen hjälper till mycket tidigare än förut, och genom att ge konkreta tips på hur de ska hantera vissa situationer så kommer de ett steg längre. Fsk4 beskriver det så här:

De hinner inte det supermycket. Utan nej. Ett tag hade vi specialpedagog med på en planering men det gav ju ingenting. Tyckte inte jag. Jag vet inte riktigt vad de ska göra. Det känns som de hinner med där det är problem på något sätt. Släcka bränder. Lite så är det ju. Jag förstår ju att det här att gå runt och säga ”ja men det där gjorde du bra” det ligger långt ner på listan när någon annan går på knäna. Så är det (Fsk4).

Således skiljer sig föreställningarna åt hos förskollärarna kring vad det förebyggande arbetet i specialpedagogens yrkesroll faktiskt innebär.

Specialpedagogernas erfarenheter av, förväntningar och önskemål på sin yrkesroll i förskolans praktik

Utifrån andra huvudkategorin presenteras här resultat som är relevanta för hur specialpedagogens uppfattar sin yrkesroll i förskolans praktik.

Specialpedagogens kompetens och insatser

När frågan ”Vilken kompetens anser du att en specialpedagog bör ha?” ställs svarar specialpedagogerna att utbildningen är en signifikant del. Sp1 och Sp2 lyfter båda betydelsen av både en formell och en informell kompetens. Sp2 beskriver att *”den formella kompetensen är viktig, att man har en pedagogisk utbildning i grunden”* och Sp1 att *”alla kunskaper man erövrar under sin utbildning är av stor vikt”* och att *”man genom utbildningen har lärt sig läsa vetenskapliga texter som är viktiga för att utveckla sin yrkesroll samt att handleda är en kunskap för sig. Att utgå från uppdraget och söka den fortbildning och kunskap som behövs för att kunna ha en nyckelroll i att utveckla verksamheten”*.

Jag anser att man behöver ha jobbat några år i yrket, du bör ha arbetat fem år kanske innan du går på utbildning för man behöver en erfarenhetsbank själv och du behöver ha blivit satt i en del problematiska situationer själv för att förstå i mötet med pedagoger som är frustrerade, ledsna, uppgivna i stress pga. situationen som råder (Sp2).

Både Sp1 och Sp2 anser att det är viktigt att man har en egen erfarenhet av yrkesrollen man handleder, att ha en bakgrund som lärare. Med den erfarenheten i bagaget skapas en förståelse för den arbetssituation förskollärarna har.

Enligt Sp1 och Sp2 är handledning en stor del av deras uppdrag. Handledningen sker växelvis efter hur deras barnhälsoarbete är upplagt mellan handledning, observation, handledning igen och så vidare. Sp2 beskriver handledningen som möjlighet till gemensam reflektion och att fokus ligger på hur hela verksamheten ska utvecklas. Sp1 beskriver styrkan i att förskollärarna har sin kunskapsbas och att specialpedagoger genom sin utbildning har sin.

Det är klart att jag har en viss kunskapsbas men det har också förskollärare utifrån sitt ju, sin undervisning som dem bedriver. Då gäller det att förskollärarna beskriver ”så här har jag tänkt den här lärmiljön” och så tittar man på den tillsammans och får börja där. Runda in de

saker jag ser och de saker dem ser. Vi måste samarbeta från lärmiljö till förhållningssätt, allting där emellan (Sp1).

Sp1 anser att specialpedagogens uppgift är att öka reflektionen kring hur situationer kan se ut i olika perspektiv. Hen beskriver det *”som en dans, man får följa dem var dem är”*. Vidare beskriver Sp1 hur hen *”möter dem och fångar dem utifrån deras eget arbete”*.

Sp1 beskriver att det inte är sällan pedagogerna har en syn på specialpedagogerna som att de är faktaböcker eller att de har en bred kunskapsbas. Sp2 menar att många pedagoger förstått att specialpedagogens yrkesroll främst består av det handledande uppdraget men ändå vill ha konkreta tips och råd.

Specialpedagogiska insatser kan både handla om att vara en handledare, men också att vara ett bollplank eller en hejarklack. Sp1 säger *”I vissa fall är man kanske bara en hejarklack lite, och hejar på dem, och så håller man i och gör en uppföljning – fungerade det eller fungerade det inte? Då är man mer ett bollplank”*.

Samverkan mellan förskollärare och specialpedagog

Specialpedagogerna framhåller samverkan mellan förskollärare och specialpedagog som en stor del av sitt uppdrag. Sp1 beskriver det som att det handlar om att ge och ta hela tiden. Ett växelvis, kontinuerligt samarbete. Sp2 menar att all samverkan mellan pedagoger och specialpedagog sker inom ramen för barnhälsoarbetet.

Samverkan tänker jag sker inom ramen för det barhälsoarbetet vi har, alltså i de rutiner vi har, där tänker jag att mycket av samverkan får vara. Det finns en förväntan om att vara i grupp väldigt mycket, men det går ju inte för man har ju andra uppdrag som inte syns också (Sp2).

Områdena som de båda specialpedagogerna arbetar på är stora, och menar att tiden inte alltid räcker till att samverka på något annat sätt än så. Trots detta hittar de olika vägar.

Jag tänker att jag kan vara eller är rätt så aktiv och titta på lärmiljöer när jag väl är ute. Pratar gärna med förskollärarna och är löpande i deras miljöer. Ser att de förändrat detta och detta. Tittar över, till exempel här händer det mycket, var händer det, är det något som är otydligt? För ett reflekterande samtal med pedagogerna i lärmiljöerna kan man säga. De vill gärna ha någon annans åsikt (Sp2).

Sp2 menar att i rollen som specialpedagog är det viktigt att vara lyhörd och genuint intresserad av hur förskollärarna tänker, men också att det är bra med fantasi, kreativitet och att våga pröva nya vägar.

Specialpedagogens förebyggande arbete

Arbetet med att undanröja hinder och arbeta förebyggande, handlar främst om att ligga steget före enligt specialpedagogerna. Vad steget före innebär kan ha olika inriktning.

Sp2 menar att det förebyggande arbetet i grund och botten handlar om att få pedagogerna att vända problematiken i barngruppen/hos barnen till en frågeställning om varför. Varför gör barngruppen/barnet som den gör? Vad finns det för orsak? Hen menar att det handlar om att få förskollärarna att backa, reflektera och fundera över vilka signaler som sänds. Hen menar att om man arbetar fram detta hos förskollärarna, så gynnar detta det specialpedagogiska förebyggande arbetet jättemycket.

Jag skulle vilja koka ner det till att så långt som möjligt att pedagogerna får en förståelse för att vända på problematiken att varför, under ytan, varför gör barnet som den gör? Anledning till det. Han bråkar, bara slåss. Vad är orsaken till det? [...] Att få pedagogen själv att reflektera och backa och se signalerna innan något händer. När tappar jag barnets koncentration, för det händer något innan barnet agerar. Lär vi dem backa så kommer vi jättelångt (Sp2).

Sp1 lyfter andra aspekter. Hen menar att det förebyggande arbetet handlar om olika signifikanta delar. Hen menar att det främst handlar om att ligga steget före, men också att följa upp det arbetet man gör och hålla i barnhälsoarbetet som man har påbörjat. I barnhälsoarbetet ser man också vilken typ av fortbildning hos personalen som behövs, och då tillför man detta. Detta kan till exempel vara utbildningar om olika diagnoser, TAKK (tecken som alternativ kommunikation) eller ICDP (relationskompetens).

Analys och slutsats

I följande kapitel vävs resultaten samman och analyseras utifrån huvudkategoriernas tre olika underkategorier. Resultatet analyseras med hjälp av systemteori och kategoriskt och relationellt perspektiv.

Analys av specialpedagogens kompetens och insatser

I resultatet som presenteras blir det tydligt att förskollärarna uttrycker en förväntan på att specialpedagogen ska ha formell kunskap, i form av utbildning. De menar att specialpedagogen genom sin utbildning förvärvat kunskaper som de inte har, och att de på sådant vis kan komplettera varandra i sina olika yrkesroller. Specialpedagogerna anser detsamma, och tydliggör att själva utbildningen är jätteviktig, både lärarutbildningen och specialpedagogutbildningen, för att kunna arbeta som specialpedagog. De menar att utbildningen ger kunskaper om det specialpedagogiska kunskapsområdet som man utan utbildning inte hade haft. Samtliga respondenter, oavsett yrke, uttrycker att informell kompetens är viktig, till exempel erfarenhet av förskolläraryrket, eftersom det är därigenom man förstår hur man ska hantera olika situationer med hjälp av råd, strukturer, strategier, verktyg och redskap. Specialpedagogerna uttrycker också att erfarenheten är viktig av den anledningen att man ska kunna känna igen sig i den frustration som kan uppstå när förskollärarna sätts i problematiska situationer i förskolans praktik. Specialpedagogen finns som en hjälp för förskollärarna när de behöver stöttning i sin förskolläraryrke på olika vis.

Specialpedagogerna beskriver att förskollärarna, till viss del förstått att deras uppdrag handlar om att vara en samtalspartner eller handledare, men ändå i vissa fall vill ha konkreta tips och råd. Uppfattningen från specialpedagogerna var att de kunde ge dessa tips och råd, eftersom de enligt förskollärarna var en form av faktabok, eller har en bred kunskapsbas. Specialpedagogerna menar att det handledande uppdraget tar sig olika uttryck i praktiken, och att de specialpedagogiska insatserna rör sig mellan organisation- grupp- och individnivå, men att deras huvudfokus är att utveckla verksamheten.

Öqvist (2018) skriver att ett system förändras i samspel med omgivningen och att systemtänkande handlar om ömsesidigt beroende mellan individ och omvärld. När vi berör dessa olika områden i respondenternas resonemang kring specialpedagogens roll och uppdrag för vi oss, likt det Öqvist (2018) beskriver växelvis mellan alla olika system. Hur denna växelverkan tar sig till uttryck beror på föreställningar och förväntningar hos alla de yrkeskategorier som finns inom systemet. Både förskollärarna och specialpedagogerna menar att deras yrken kompletterar varandra. När förskollärarnas kunskap ”tar slut” tar specialpedagogernas vid. Respondenternas svar går att tolka som att dessa ”kunskapsutbytena” tar plats genom handledning. Handledningen sker i exosystemet, som är det systemet som

påverkar barnet även om det inte är delaktigt i det. I handledningen bearbetas kunskaper och dilemman som utgår ifrån dels makrosystemet, som innefattar styrdokument och andra dokument som styr uppbyggnaden av skolan, till exempel specialpedagogens examensförordning (SFS 2017:1111) och skollagen (SFS, 2010:800). Dels meso- och mikrosystemen som är de systemen som är närmst barnet (Nilholm, 2016). Kunskapsutbytet av erfarenheter, råd, strukturer, strategier, verktyg och redskap som sker mellan specialpedagogen och förskollärarna, appliceras av förskollärarna sedan i barnets fysiska närvaro i meso- och mikrosystemet. Förskollärarna, inte specialpedagogerna är i mikrosystemet och det är de som på ett eller annat sätt påverkar barngruppen och således också de enskilda barnens utveckling. Genom sin utbildning, som regleras av examensförordningen (SFS 2017:1111) i makrosystemet, samt genom erfarenheter, som kommer ifrån både meso- och mikrosystemet, handleder specialpedagoger förskolläraren i mesosystemet. Kunskaperna som genereras av handledningen påverkar sedan barnet genom exosystemet.

Kooperativt lärande likt det förskollärarna beskriver ett relationellt perspektiv där de anser att det är kontexten runt barnet som bör förändras, däribland deras arbetssätt och metoder. Förändringarna sker således på organisations- och gruppnivå. Ett exempel är att förändringar i synsätt hos förskollärarna, som tillkommer via handledningen, kan ha stor påverkan på förändringar i barnets lärmiljö. Och när åtgärderna är sådana, så innebär det inte att ändra på barnets beteende, och då är det således inte heller barnet som bär på svårigheterna.

Beroende på hur förskollärarna och specialpedagogerna hade föreställt sig, och förväntat sig att handledningen skulle ske så hade resultatet kunnat analyserats annorlunda. Hade förskollärarna till exempel ansett att specialpedagogen skulle påvisa de olika verktygen i förskolans verksamhet med de specifika barnen hade vi i stället hamnat mycket mer i meso- och mikrosystemen och detta hade genererat ett mycket mer kategoriskt perspektiv på barn i svårigheter och dessutom gjort att förändringarna skulle ske på individnivå. Detta i sin tur hade satt käppar i hjulet för specialpedagogens uppdrag som förebyggande och hälsofrämjande. Den markanta skillnaden tydliggörs i att specialpedagogerna framför allt anser sig utföra sitt uppdrag i exosystemet medan förskollärarnas föreställningar och förväntningar är att specialpedagogerna framför allt ska utföra sitt uppdrag i meso- och mikrosystemet. Skillnaderna kan tänkas bero på delar i makrosystemet, till exempel att specialpedagogerna har blivit examinerade efter examensförordningen (SFS, 2017:1111) och förskollärarna lyder under

läroplan för förskolan (2018) och dessutom skollag (SFS 2010:800) som båda förespråkar insatser på individnivå i meso- och makrosystemen. Det kan också bero på att det brister i de gemensamma kopplingarna mellan systemen, till exempel överenskommelser (Öqvist, 2018).

Analys av samverkan mellan förskollärare och specialpedagog

I resultatet framkommer det att det är en stor skillnad i hur man ser på samverkan mellan förskollärare och specialpedagog. Hur ofta det ska ske, vad det är man vill ha hjälp med och var samverkan ska ta plats. Större andelen av förskollärare önskar att samverkan vore tätare, dels via uppföljningar efter handledningen men framför allt vill de att specialpedagogerna ska vara i verksamheten – inte i syfte att undervisa barnen men som ett stöd i förskollärarnas undervisning och arbetssätt.

Specialpedagogerna ger sken av något annat och menar att det handlar om ett givande och tagande sinsemellan hela tiden, men också att hitta vägar till samverkan eftersom deras tid är pressad. De menar att de har många uppdrag utöver att vara i barngruppen och att det kanske inte alltid är arbete som syns.

Gjems (1997) skriver att det i en systemteoretisk utgångspunkt läggs stor vikt vid att söka efter detaljer och efter det som är olik, eftersom när vi lägger märke till olikheter och skillnader blir vi medvetna om när saker och ting förändras och det hjälper oss agera på olika sätt (Gjems, 1997). I detta resultat blir det tydligt att förskollärarnas föreställningar om och förväntningar på samverkan med specialpedagogen skiljer sig gentemot specialpedagogernas föreställningar och förväntningar. Förskollärarna anser att specialpedagogerna ska vara ute på förskolorna, och observera i barngruppen till stor del. Därmed ser de gärna att specialpedagogerna är en del av mikrosystemet, där de får en relation till barnen i barngruppen och finns i deras fysiska närvaro. Specialpedagogerna däremot beskriver det som att samverkan sker inom ramarna för barnhälsoarbetet och då menar de främst i exosystemet, där handledningen är den som tar plats, eftersom exosystemet är det system som påverkar barnet även om det inte är fysiskt närvarande i det. Specialpedagogerna menar att de också är ute på verksamhetsbesök, som en del i barnhälsoarbetet, men då är de inte heller fysisk närvaro med barnen utan är fortfarande som en länk till förskollärarna, i mesosystemet.

Samtliga förskollärare betonar hur viktigt det är att få bekräftelse på det arbete de gör, något som de anser att specialpedagogen kan bidra med utifrån sitt perspektiv och profession. Förskollärarnas resonemang lutar sig här åt det mer kategoriska perspektivet där specialpedagogen i vissa fall ska vara i verksamheten och arbeta åtgärdande i stunden, i verksamheten och med barngruppen. Det blir barnen som bär på svårigheterna och specialpedagogen blir den som ska ge lösningar. Att arbeta åtgärdande på detta vis kan ibland behövas som ett komplement på gruppnivå, precis som Persson (2019) skriver, men kan också fastna i att endast bli situationsbundna och förändringarna sker då bara på individnivå. Insatser som detta syftar ofta inte till förändringar i verksamheten på lång sikt, utan snarare som en punktinsats.

Synsätten skiljer sig åt vilket kan ha utgångspunkt i makrosystemet. Specialpedagogerna sitter på den centrala elevhälsan och är aktiva i en annan helhet än vad förskollärarna är. Specialpedagogerna styrs främst av examensförordning för specialpedagogexamen (SFS 2017:1111) och skollag (SFS 2010:1111) medan förskollärarna i sitt yrke främst styrs av skollag (SFS 2010:800) och läroplan för förskolan (2018). Öqvist (2018) skriver att för att ett visst system ska kunna jobba mot samma mål så krävs det att det finns kopplingar mellan de olika delarna i systemet, och att sådana kopplingar till exempel kan vara gemensamma normer och värden och/eller gemensamma överenskommelser. I detta avseende skiljer sig kanske detta åt, och då skapas också olika föreställningar om och förväntningar på en viss yrkesroll.

Analys av specialpedagogens förebyggande arbete

Förskollärarnas föreställningar och förväntningar på specialpedagogens förebyggande arbete skiljer sig åt. Fsk2 anser det förebyggande arbetet handlar om att ge personalen på förskolan utbildningar i sådant som är relevant att applicera i förskolans praktik, för att gynna barngruppen och dess lärande, till exempel TAKK (tecken som alternativ kommunikation). Fsk3 menar att det handlar om tidiga insatser, att förskollärarna upplever att specialpedagogen tar sig an ”fall” mycket tidigare och hjälper till med konkreta tips. Fsk4 menar att detta inte är något specialpedagogerna har tid till, utan att deras arbetssituation är så pressad att det snarare handlar om att släcka bränder.

Specialpedagogerna själva förklarar att det förebyggande arbetet består av olika delar i deras uppdrag, men att om man ska försöka beskriva det så handlar det om att på olika sätt få

förskollärarna att reflektera över sitt eget förhållningssätt och sina arbetsmetoder i förskolans praktik. Hur detta rent fysiskt kommer till stånd kan se olika ut, men de menar att man arbetar både med fortbildning av personal och med tidiga insatser i barngruppen, som blir förverkligat genom till exempel handledning eller dylikt.

Människor (kan liknas vid delarna) i ett system samverkar och påverkar varandra på olika sätt, men vi kommer aldrig förstå ett helt system genom att bara studera detta (Gjems, 1997). Vi behöver också studera samverkan och relationerna mellan systemen. Förskollärarnas olika tankar kring det förebyggande arbetet genererar att vi rör oss alternerande mellan olika system. Att resonemangen i detta avseende skiljer sig åt beror troligtvis på att det är olika mycket insatta i varandras arbete, och att de ser på begreppet förebyggande på olika sätt, detta kan tänkas ta avstamp i makrosystemet. I Fsk2 resonemang är vi i exosystemet, där det är personalens kompetens som påverkar barnet på förskolan. Specialpedagogerna utbildar personalen i arbetssätt och förhållningsätt som gynnar hela barngruppen, alltså på gruppnivå. Fsk3 resonemang utgår ifrån mesosystemet, där specialpedagogen är med i verksamheten och ger konkreta tips. Fsk4 menar att det enda förebyggande arbetet sker genom att specialpedagogen kommer ut i verksamheten och hjälper till i akuta situationer, och här rör vi oss i mikrosystemet. Precis som att systemen skiljer sig åt beroende på vilket angreppssätt förskollärarna menar att det förebyggande arbetet har, skiljs perspektiven åt. Första förskolläraren menar att specialpedagogerna ger handledning åt förskollärarna och att det gynnar barnen i barngruppen, här tar sig det förebyggande arbetet till uttryck i ett relationellt perspektiv. De två andra förskollärarna antar ett mer kategoriskt synsätt, där det menar att det förebyggande arbetet tar plats i meso- och mikrosystemen och då blir i mer fysisk relation till barnet. Specialpedagogerna kommer ut akut och ger konkreta tips med specifika barn tidigare än förut. Här blir de specialpedagogiska insatserna inte förebyggande, utan snarare åtgärdande (Lutz, 2021).

Sammanfattande slutsatser

Denna studies syfte var att undersöka förskollärares respektive specialpedagogers föreställningar om och förväntningar på specialpedagogens roll och uppdrag i förskolans praktik för att synliggöra utvecklingsmöjligheter i specialpedagogens uppdrag. Nedan presenteras slutsatserna som framkommit ur studiens frågeställningar.

Hur ser förskollärare på specialpedagogens yrkesroll i förskolans praktik?

Förskollärarna tänker att specialpedagogen genom både sin specialpedagogutbildning och erfarenhet förvärvat sig kunskap som de själva inte besitter. När förskollärarnas kunskap ”tar slut” så tar specialpedagogens vid. Den kunskap förskollärarna har, skiljer sig emot den kunskap som specialpedagogerna har.

Förskollärarna förväntar sig att specialpedagogen ska ha större kännedom vad gäller olika strategier, redskap och verktyg som i praktiken fungerar. Förskollärarna önskar att specialpedagogen, genom att plocka av sina erfarenheter på saker som ”fungerat”, ska vara påhittig och idérik, och tillföra nya kreativa lösningar i förskollärarnas arbete med barn i behov av särskilt stöd. De förväntar sig konkreta tips i specifika situationer.

Alla förskollärarna menar att specialpedagogens huvudsakliga arbetsuppgift är att ge handledning åt arbetslag, vad gäller den sociala, pedagogiska och fysiska lärmiljön. Men de önskar mer regelbunden uppföljning och återkoppling på handledningen.

Förskollärarna önskar att samverka med specialpedagogerna också innebär täta verksamhetsbesök. På verksamhetsbesöken förväntar sig förskollärarna få återkoppling på det de gör, både positiv och negativ kritik.

Förskollärarnas föreställningar om och förväntningar på specialpedagogens förebyggande arbete skiljer sig åt. En förskollärare föreställer sig att det handlar om att specialpedagogerna kommer ut på verksamhetsbesök mycket tidigare än förut, en förskollärare har erfarenhet av att det handlar om att ge förskollärarna fortbildning i specialpedagogisk kunskap och den tredje menar att förebyggande arbete inte är något som specialpedagogerna har tid med, även om hen hade önskat att de hade haft det.

De slutsatser jag drar utifrån forskningsfrågan att förskollärarna föreställer sig att specialpedagogerna har många och varierade uppgifter och att deras förväntningar på vad specialpedagogen genom sin utbildning och kompetens kan bidra med i förskolans praktik är höga.

Hur ser specialpedagoger på sin yrkesroll i förskolans praktik?

Specialpedagogerna menar att liksom förskollärarna att både formell och informell kunskap är av största vikt i deras yrkesroll. Att utbildning och erfarenhet är två signifikanta delar i

utövandet av en specialpedagogisk profession. De menar dock också att förskollärarnas erfarenheter och kunskap är av största vikt, och att det är ett givande och tagande samarbete de olika professionerna emellan som är det väsentliga.

Specialpedagogerna menar att samverkan med förskollärarna sker växelvis, i olika sammanhang men oftast med grund i barnhälsoarbetets utarbetade olika steg. De menar också att det är här det behöver ta plats, på grund av hur deras roll och uppdrag är utformat. Deras tid räcker inte till tätare samverkan, även om de önskar att det vore så. I stället hittar de genvägar till samverkan, till exempel att titta in på de olika avdelningarna på en förskola när de ändå är ute i ett annat ärende.

Specialpedagogerna beskriver att det grundläggande i förebyggande arbetet är att få pedagogerna att reflektera över sitt eget förhållningssätt, och hur man kommer dit ser olika ut. Det förebyggande arbetet sker på organisation- grupp och individnivå inom ramen för barnhälsoarbetet och är ett alternerande arbete nivåerna emellan, genom verksamhetsbesök, observationer, handledning och en ständig dialog mellan specialpedagog och förskollärare.

Vilka utvecklingsmöjligheter utkristalliseras av professionernas olika beskrivningar?

Förskollärarna förväntar sig att specialpedagogen ska ge dem konkreta strukturer, strategier, verktyg och redskap som de kan nyttja i de sammanhang där barnen utmanar dem. Specialpedagogerna menar till skillnad från förskollärarna att dessa konkreta strukturer, strategier, verktyg och redskap inte är specifika kunskaper de "äger" utan är något som de gemensamt i handledningen ska komma fram till, eftersom det är deras skilda professioner som är styrkan i handledningen.

Förskollärarna önskar en tät samverkan, både vad gäller handledning, uppföljning och återkoppling men också vad gäller besök i verksamheten. Specialpedagogerna menar att det i deras tjänst inte finns utrymme till det. För att specialpedagogerna ska kunna utföra sitt arbete, som leds av rektor, behöver de förhålla sig till de riktlinjer som finns i barnhälsoarbetet.

Förskollärarna beskriver specialpedagogens förebyggande arbete på tre skilda sätt, på organisation, grupp och individnivå. Specialpedagogerna beskriver precis som förskollärarna, att förebyggande insatser tar sig till uttryck på de olika nivåerna med olika typer av insatser.

De utvecklingsmöjligheter som synliggörs är:

- Förskollärarna behöver få insikt i vad specialpedagogens profession innebär, där med också vilka kunskaper de hos specialpedagogen kan förvänta sig.
- Förskollärarna behöver bli införstådda med vad specialpedagogisk handledning innebär och att specialpedagogen är en så kallad "kvalificerad samtalspartner".
- Hur tät samverkan som kan förväntas, samt vilken typ av samverkan som rimligen kan ske, behöver klargöras.
- Vilken av organisations-, grupp och individnivå som är fokus i specialpedagogens uppdrag behöver förtydligas, samt att
- det ute i verksamheterna behöver förankras att förebyggande arbete främst handlar om insatser på organisations- och gruppnivå och att detta i förskolans kontext kan praktiseras på olika sätt.

Diskussion

Denna studie har utifrån syftet bedrivits genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Vidare användes en systemteoretisk ansats och relationellt och kategoriskt perspektiv. I följande kapitel kommer vald metod och resultat diskuteras. Vidare presenteras studiens implikationer och avslutningsvis vad fortsatt forskning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet kan bidra med.

Metoddiskussion

Kvalitativa semistrukturerade intervjuer upplevdes vid studiens början vara en korrekt metod för den tilltänkta studien, detta på grund av metodens flexibilitet (Bryman, 2018). Men eftersom ramarna för studien förändrades, så hade troligtvis en annan metod varit mer användbar. Vid undersökningens början var tanken att två olika kommuner skulle undersökas och att fler respondenter skulle tillfrågas, men eftersom jag och min skrivarkollega delade på oss under skrivprocessen har inte detta kunnat fullföljas. I stället har en kommun undersökts och alla respondenterna som intervjuats arbetar i denna kommun. Antalet specialpedagoger gentemot antalet förskollärare skiljer sig därför också åt. Om det funnits mer tid, hade enkätundersökning

troligtvis varit mer användbart, då man ofta når ut till fler representanter genom denna metod (Bryman, 2018). Mer tid hade också gjort att jag kunnat genomföra fler intervjuer med både specialpedagoger och förskollärare i olika kommuner för att få balans i antalet respondenter. Att genomförandet förändrades under studiens gång och att det empiriska materialet blev påverkat, har därför verkan på resultatet och bör tas i beaktande (Bryman, 2018). Utifrån konfidentialitetskravet kan också det vara svårt att garantera att ingen av respondenterna känns igen, då antalet respondenter är så pass litet (Bryman, 2018; Vetenskapsrådet, 2017).

Tillförlitlighet är enligt Repstad (2007) svårt att påvisa vid kvalitativa studier då det är forskaren som till stor del gör tolkningar av vad som sägs. Det man kan göra under studiens gång är till exempel att utföra studien utifrån gällande regler samt att i intervjuerna se detaljer, stimulera samtalen för att få fram relevant information samt få bekräftat av respondenten att man förstått informationen korrekt (Kvale & Brinkmann, 2014; Repstad, 2007). Under intervjuerna var det användbart att ha intervjuguiden som en bas att utgå från och upplevelsen var att respondenterna pratade öppet om frågorna de fick. Trots att en pilotstudie genomfördes, upplevdes det dock som att intervjufrågorna gick in i varandra vilket ledde till en del upprepning i respondenternas svar. Detta gjorde att det empiriska materialet inte allt igenom kändes mättat (Bryman, 2018). Intervjuguiden hade behövt revideras ytterligare, om tiden hade funnits. Det var på grund av detta svårt att utforska området så pass mycket som tänkt, genom till exempel att fördjupa de frågor som ställts vid intervjun, eftersom respondenterna återkom till liknande svar. Detta gjorde också att intervjuerna blev betydligt kortare än tänkt. Med detta i åtanke behöver man tolka resultatet av studien med försiktighet.

En viss problematik i studien fanns i att söka upp och förankra studien i relevant forskning. Tidigare forskning har främst inriktat sig på specialpedagogens egen förståelse för sin yrkesroll, och har som regel haft sitt ursprung i skolans praktik. Att det inte finns så mycket aktuell forskning kring ämnet har å ena sidan visat att studien behandlar för tiden relevant ämne.

Som teoretisk utgångspunkt användes systemteori. Den teoretiska utgångspunkten har varit behjälplig i analysen av resultatet och hjälpt mig att få syn på och upptäcka nya perspektiv. Trots detta har jag ibland tyckt att den varit svårarbetad eftersom den utgått från barnet, och inte specialpedagogens yrkesroll i centrum.

Resultatdiskussion

Syftet med denna studie var att öka kunskapen om utvecklingsmöjligheter i specialpedagogens yrkesroll i förskolans praktik, detta genom att synliggöra både förskollärare och specialpedagogers föreställningar om och förväntningar på specialpedagogens yrkesroll i praktiken. Tidigare forskning har främst inriktat sig på specialpedagogens egen förståelse för sin yrkesroll, men i föreliggande studie synliggörs både förskollärarnas och specialpedagogernas erfarenheter av, förväntningar på och önskemål om specialpedagogens roll och uppdrag. Att jämföra denna studies resultat med tidigare forskning har därför varit svårt, då ingen av tidigare studier har haft liknande syfte.

Hur den specialpedagogiska yrkesrollen tar sig till uttryck i förskolans och skolans praktik har i tidigare studier visat sig variera och det finns skilda föreställningar kring vad en specialpedagog gör eller förväntas göra (von Ahlefeld Nisser, 2014; Klang m.fl., 2016). Tidigare forskning visar att specialpedagogerna oftast har många och varierade arbetsuppgifter, att specialpedagogen själv får forma sin yrkesroll, att uppdraget har tät förbindelse till i vilken praktik den utförs i, att specialpedagoger har en annan syn på barn i svårigheter än andra yrkesgrupper inom skolans kontext, samt att rektorn och lärarnas föreställningar om och förväntningar på vad uppdraget innebär skiljer sig åt (von Ahlefeld Nisser, 2014; Gäreskog & Lindqvist, 2020; Göransson m.fl., 2015; Klang m.fl., 2016; Lindqvist m.fl., 2011; Lindqvist & Nilholm, 2011; Rosen-Webb, 2011). Föränderligheten som präglas i specialpedagogens roll och uppdrag, har också resulterat i att det är ett svårt yrke att hävda expertis inom, och frågan är om det är något man faktiskt kan hävda expertis inom? Studiens resultat påvisar hinder i att förskollärarna föreställer sig att specialpedagogerna genom sin utbildning förvärvat sig kunskaper som de själva inte besitter. De önskar att specialpedagogerna ska ha bredare kunskap vad gäller varierande konkreta strukturer, strategier, verktyg och redskap som de kan nyttja i de sammanhang där barnen utmanar dem. Specialpedagogens roll och uppdrag går dock ut främst ut på att enligt examensförordningen (SFS 2017:1111) vara en kvalificerad samtalspartner, något specialpedagogerna också framhåller när de förklarar att det dels är en kunskap för sig att handleda, dels att det finns en styrka i att förskollärarna har sin kunskapsbas och specialpedagoger har sin. Göransson m.fl. (2015) skriver att specialpedagoger absolut har en viss beredskap att arbeta med skolsvårigheter, men att det med tanke på den breda variationen och komplexiteten i arbetsuppgifterna verkar osannolikt att besitta kunskaper som täcker alla

olika områden relaterade till skolsvårigheter. Den specialpedagogiska kompetensen är inte som Lutz (2021) beskriver det ”en arsenal av specifika metoder för att arbeta med barn i behov av särskilt stöd” utan är just att handleda. Handleda i syfte att lyfta fram förskolläraernas kompetens, för att gemensamt gynna utveckling och lärande.

Tidigare forskning visar att specialpedagoger själva anser att deras arbetsuppgifter främst går ut på att konsultera, rådgiva, föra kvalificerad dialog och att i detta arbete utveckla lärmiljöer samt vara del i arbetet med likvärdighet för barn och elever i förskolan och skolan (von Ahlefeld Nisser, 2014; Gäreskog & Lindqvist, 2020). Ledare (däribland rektorer) anser att specialpedagogen har en ”spindeln i nätet” funktion och att dess uppdrag är starkt förknippat med en föränderlighet (von Ahlefeld Nisser, 2014). I specialpedagogens uppdrag ingår många och varierade arbetsuppgifter och det är oftast specialpedagogen själv som får forma rollen utefter vilken praktik den verkar i, samt rektorer och lärares förväntningar på specialpedagogens arbete (von Ahlefeld Nisser, 2014; Klang m.fl., 2016). I föreliggande studie framkommer det att det finns en önskan ifrån förskollärarna att samverka med specialpedagogen i olika forum, ska vara tätare. Specialpedagogerna menar att det inte finns utrymme för ett så nära samarbete, och att samverka behöver ske inom barnhälsoarbetets ramar, till exempel i handledning eller verksamhetsbesök. Förskolläraernas förväntningar om ett tätt samarbete med handledning, verksamhetsbesök etcetera krockar gentemot det specialpedagogerna har att förhålla sig till, som är barnhälsoarbetet. Barnhälsoarbetet är något som styrs av rektor och det skapas en problematik kring att förväntningarna från förskollärarna skiljer sig ifrån de riktlinjer specialpedagogerna har ifrån rektor. Specialpedagogerna tillhör den centrala elevhälsan och är oftast ensamma på flera förskoleområden, vilket innebär att de ska vara tillgängliga i flera olika verksamheter. Att rektorernas riktlinjer och att förskolläraernas förväntningar skiljer sig åt skapar därför ett hinder i specialpedagogernas utformning av sitt uppdrag.

I Gäreskog och Lindqvists (2020) studie uppger specialpedagogerna att de till stor utsträckning konsulterar, rådgiver och för en kvalificerad dialog med lärare, att de med dessa insatser till stor del påverkar sina kollegor i dess syn på barn i svårigheter (Gäreskog & Lindqvist, 2020). De uppger också att de sällan undervisar barn individuellt. I resultatet syns det att det specialpedagogiska uppdraget, att arbeta förebyggande på detta sätt inte är helt förankrat ute i förskolans praktik, där förskollärarna efterfrågar konkreta tips och råd kring specifika barn, som ska ”lösa problematiken”. Det behöver, i specialpedagogens uppdrag, framgå att det

förebyggande arbetet är ett växelvis arbete på organisation- grupp och individnivå där en växelverkan mellan dessa nivåer är av stor betydelse. Växelverkan på detta sätt kan uppfattas vara en föränderlig yrkesroll, som tidigare forskning visat (von Ahlefeld Nisser, 2014), men är i specialpedagogens roll och uppdrag beroende av att det ska vara på detta sätt.

I förskolans praktik är det rektor som har ett särskilt ansvar för att utbildningen utformas så att barn i behov av särskilt stöd får det stöd de behöver (Lpfö, 2018). Där igenom har de också i uppgift att forma specialpedagogens roll och uppdrag. Palla (2009) skriver att specialpedagogens roll och uppdrag inom förskolans praktik ofta upplevs otydlig då det sällan finns specifika arbetsuppgifter eller arbetsbeskrivningar. Tidigare forskning visar också att rektorer inom förskolan i synnerhet är de som förespråkar en omfattande och ombytlig roll för specialpedagoger (von Ahlefeld Nisser, 2014; Lindqvist & Nilholm, 2011). Studiens resultat visar att den som är ansvarig för specialpedagogens arbetsuppgifter, vilket i förskolan är rektor, behöver ta ansvar över att tydliggöra specialpedagogens profession, både för specialpedagogen själv, men framför allt för förskollärarna vad specialpedagogens yrkesroll egentligen innefattas av. Detta kan dock bli en komplicerad uppgift, där specialpedagogerna i denna studie sitter på centrala elevhälsan och råder under en annan chef.

Studiens implikationer och fortsatt forskning

Sammanfattningsvis kan denna studie (1) synliggöra föreställningar och förväntningar hos förskollärare, på hur specialpedagogisk profession enligt dem bör organiseras i förskolans praktik, (2) bidra till ökad förståelse vad gäller specialpedagogens uppdrag i förskolans praktik samt (3) förtydliga var utvecklingsmöjligheter finns vad gäller specialpedagogens uppdrag och roll i förskolans praktik. Denna studie belyser några av de frågor som hittills varit oklara angående specialpedagogens yrkesroll i förskolans praktik, några frågor som också framöver hjälper mig i hur jag ska arbeta i min kommande roll som specialpedagog. Resultatet visar att organisationen av specialpedagogens förebyggande arbete på tre olika nivåer (organisation-grupp och individnivå) inte är helt förankrat ute i förskolans olika verksamheter och att denna organisation är något rektor som leder arbetet med barn i behov av särskilt stöd (Skollag, SFS 2017:1111), behöver vara tydlig i. Det är problematiskt för en yrkesroll när styrdokumentet inte innehåller några tydliga definitioner på vad den faktiskt innebär, men jag behöver i mitt huvuduppdrag gentemot förskollärarna vara flexibel och lyhörd i min profession, och styras av att vara där jag behövs allra mest. I skollagen (SFS 2010:800) står det att utbildningen ska vara

likvärdig överallt, men är likvärdighet synonymt med lika? Den specialpedagogiska yrkesrollen behöver utövas praktiktäna, och anpassas efter den verksamhet den befinner sig i, likväl som förskolan ska anpassas till alla barn som innebär att utbildningen inte kan utformas på samma sätt överallt (Lpfö, 2018).

Denna studie påvisar behov av framtida forskning om specialpedagogens yrkesroll i förskolans praktik inom en rad områden. Dels hade studien kunnat göras om, i en mycket större omfattning, dels hade man kunnat forska i hur väl rektorer är insatta i specialpedagogens yrkesroll i förskolan, vilket i sin tur har effekt på hur barnhälsoarbetet organiseras. Det hade också varit intressant att använda andra metoder, till exempel observation, för att synliggöra det praktiska utövandet av specialpedagogens roll och uppdrag ur ett annat perspektiv.

Referenser

- Abbott, L. (2007). Northern Ireland Special Educational Needs Coordinators creating inclusive environments: an epic struggle. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 291-407.
<https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1080/08856250701650003>
- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (2., [förändrade] uppl.) Liber.
- von Ahlefeldt Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag - skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 246-264.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-14197>
- Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. (Upplaga 2). Liber.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. [Doktorsavhandling, Karlstads Universitet]
<http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:5804/FULLTEXT01.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Tredje upplagan). Liber.
- Bjørndal, C.R.P. (2018). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (Andra upplagan). Liber.
- Carlsson Kendall, G. (2015). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter: vad gör vi och varför?* (1. uppl.). Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. (2001). Reactive Versus Proactive Support Coordinator Roles: An International Comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 133-142.
<https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1080/08856250110040677>
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper: ett systemteoretiskt perspektiv på handledning*. Studentlitteratur.
- Gäreskog, P. & Lindqvist, G. (2020). Working from a distance? A study of Special Educational Needs Coordinators in Swedish preschools. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 55-78.
<https://doi.org/10.23865/nse.v40.2128>
- Göransson, K., Lindqvist, G. Nilholm, C. (2015). Voices of special educators in Sweden: a total-population study. *Educational Research*, 57(3), 287-304.
<https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1080/00131881.2015.1056642>
- Hylander, I & Guvå, G. (2017). *Elevhälsa som främjar lärande. Om professionellt samarbete i retorik och praktik*. Studentlitteratur.

Högskoleverket. (2012). *Behovet av en särskild specialpedagogexamen och specialpedagogisk kompetens i den svenska skolan*.
<https://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e2b95/1487841883074/1211R-specialpedagogexamen-svenska-skolan.pdf>

Jortveit, M., Dorthe Tveit, A., Lansing Cameron, D., Lindqvist, G. (2019). A comparative study of Norwegian and Swedish special educators' beliefs and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 350-365.
<https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1080/08856257.2019.16897166>

Klang, N., Gustafson, K., Möllås, M., Nilholm, C., Göransson, K. (2016). Enacting the role of special needs educator – six Swedish case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 391-405.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240343>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Tredje [reviderade] upplagan). Studentlitteratur.

Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, G., Wetso., M. (2011). Different agendas? The views of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 143-157.
<https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1080/08856257.2011.563604>

Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2011). Making schools inclusive? Educational leaders' views on how to work with children in need of special support. *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 95-110.
<https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1080/13603116.2011.580466>

Lutz, K. (2021). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola - Möte med det som inte anses lagom*. (Andra upplagan). Liber.

Magnússon, G. & Lindqvist, G. (2018). Perimeters of, and challenges to, the jurisdiction of Swedish special educators: an exploration of free text responses. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 257-271.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1458473>

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Studentlitteratur

Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. (1. uppl.). Studentlitteratur.

Palla, L. (2009). *En förskola för alla: tre artiklar om förskola och (special)pedagogik*. Kristianstad: Kunskapsgruppen för specialpedagogik, Sektionen för lärarutbildning, Högskolan Kristianstad.

Palla, L (2021). *Specialpedagogik i förskola: grundläggande huvudsaker och reflekterande djupdykningar*. (Upplaga 1). Studentlitteratur.

Persson, B. (2019). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. (Upplaga 4). Liber.

Takala, M. & Ahl, A. (2014). Special education in Swedish and Finnish schools: seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education*, 41(1), 59-81.
<https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1111/1467-8578.12049>

Takala, M. Wickman, K. Uusitalo Malmivaara, L. Lundström, A. (2015) Becoming a special educator – Finnish and Swedish students' views on their future professions. *Education Inquiry*, 6(1), article 24329.
<https://doi.org/10.3402/edui.v6.24329>

Tufvesson, C. (2015). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning: förskola och skola: handledning*. (3. uppl.) Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. (4., [rev.] uppl.). Studentlitteratur.

Robinson, V. (2015). *Elevnära skolledarskap*. Lärarförlaget.

Rosen-Webb, SM. (2011). Nobody tells you how to be a SENCo. *British Journal of Special Education*, 38(4), 159–168.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2011.00524.x>

Serder, M. & Jober, A. (2021). *Vetenskapliga teorier för lärare*. (Första utgåvan). Natur & Kultur.

Svensk författningssamling (SFS 2017:1111). Utbildningsdepartementet.
<http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/17/171111.PDF>

Sverige. Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>

Skollag (SFS 2010:800).
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket (2019). *Hälsa för lärande, lärande för hälsa*. Skolverket: Forskning för skolan.

Skolverket (4 oktober, 2021). *Främja barn och elevers hälsa*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/framja-barns-och-elevers-halsa>

Vetenskapsrådet. (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (ISBN:91-7307-008-4). Hämtad ifrån
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Öquist, O. (2018). *Systemteori i praktiken: konsten att lösa problem och nå resultat*. (Fjärde upplagan). Gothia Fortbildning.

Bilagor

Bilaga 1.



Fakulteten för lärarutbildning

På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av till exempel intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA

<https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>

2022 02 14

Missivbrev

Hej!

Mitt namn är Isabell och jag är en student som läser min sista termin på det specialpedagogiska programmet via Högskolan i Kristianstad. Jag kommer att ta min magisterexamen i Specialpedagogik nu i juni, 2022.

Jag skriver ett självständigt arbete som utförs med hjälp av en kvalitativ intervjustudie, och fokuset vid datainsamlingen kommer vara på specialpedagogens roll och uppdrag. Jag kommer undersöka hur den uppfattas av förskollärare och specialpedagoger riktade mot förskola. Undersökningen har i avsikt att öka kunskapen om hinder och möjligheter i specialpedagogens uppdrag.

Respondenterna kommer att involveras i studien genom enskilda intervjuer och dokumentationerna kommer att bestå av ljudinspelningar via mobiltelefon. Intervjuerna tar ca 45 minuter och frågorna delges under intervjun, som kan ske både digitalt och fysiskt. De som kommer ha tillgång till det inspelade materialet är jag samt vår tilldelade handledare på högskolan. Intervjuerna sker i ömsesidigt förtroende och du har när som helst möjlighet att avsäga ditt deltagande. Studien kommer utgå från Vetenskapsrådets riktlinjer för god forsknings ed (Vetenskapsrådet, 2017). Det innebär information kring informations-, samtyckes-, konfidentialitet-, och nyttjandekravet.

- Informationskravet - respondenterna kan närsomhelst välja att dra sig ur undersökningen utan några negativa konsekvenser.
- Samtyckeskravet - respondenterna ger sitt samtycke innan datainsamlingen tar start och har när som helst möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Konfidentialitetskravet - alla uppgifter kommer förvaras konfidentiellt och deltagarna och verksamheterna kommer att aidentifieras i det färdiga arbetet.
- Nyttjandekravet - uppgifter som samlas in kring enskilda personer vid datainsamlingen kommer endast användas i utbildningssyfte för forskningsändamålet och förstöras när aktuell studie examineras.

Med önskan om svar snarast!

Hoppas att höra ifrån Er.

Isabell Fortea

Kontaktuppgifter:

Isabell Fortea: [REDACTED]

Ansvarig lärare/handledare: Annika Cederlund

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:

www.hkr.se

044-2503000

Samtyckesblankett

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien:

Ja

Nej

Ort:..... Datum:.....

Namn:

Namnförtydligande

Bilaga 2.

Intervjuguide, specialpedagog

Bakgrund

1. Vilken/vilka utbildningar har du?
2. Antal år i yrket?
3. Beskriv organisationen du ingår i just nu (antal barn, anställda, avdelningar, ledningen)?
4. Hur är det specialpedagogiska stödet utformat i er verksamhet?

Barn i svårigheter

5. Vilka, anser du, är de främsta orsakerna att barn hamnar i svårigheter i förskolans verksamhet?
6. Hur viktigt/oviktigt är det att barn får en diagnos för att få särskilt stöd i förskolorna du arbetar mot? Varför?

Uppfattningar om rollen

7. Vilken kompetens anser du att en specialpedagog bör ha?
8. Vad anser du vara kärnan i det specialpedagogiska arbetet i förskolan?
9. Vad anser du är din roll i förskolans förebyggande arbete?

Samverkan

10. Vilka förväntningar upplever du att förskollärare har på dig som specialpedagog i förskolan?
11. Hur anser du att förskollärare och en specialpedagog ska samverka kring det specialpedagogiska arbetet?
12. Vilka behov och insatser anser du viktiga och betydelsefulla i det specialpedagogiska arbetet i förskolans lärmiljöer?
13. Något mer du vill berätta/tillägga?

Bilaga 3.

Intervjuguide, förskollärare

Bakgrund

1. Vilken/vilka utbildningar har du?
2. Antal år i yrket?
3. Beskriv organisationen du ingår i just nu (antal barn, anställda, avdelningar, ledningen)?
4. Vet du hur det specialpedagogiska stödet är utformat i er verksamhet? Beskriv!

Barn i svårigheter

5. Vilka, tror du, är de främsta orsakerna att barn hamnar i svårigheter i förskolans verksamhet?
6. Hur viktigt/oviktigt är det att barn får en diagnos för att få särskilt stöd i förskolans verksamhet? Varför?

Uppfattningar om rollen

7. Vilken kompetens tänker du att en specialpedagog bör ha?
8. Vilka kunskaper skulle du vilja att en specialpedagog förmedlar i syfte att förbättra förskolans verksamhet för barn i svårigheter?
9. Hur upplever du specialpedagogens roll i förskolans förebyggande arbete?
10. Vad har du för förväntningar på specialpedagogens uppdrag i förskolans verksamhet?

Samverkan

11. Vilket ansvar anser du dig ha vad gäller det specialpedagogiska arbetet i förskolans verksamhet?
12. Hur anser du att förskollärare och en specialpedagog ska samverka kring det specialpedagogiska arbetet?
13. Vilka behov och insatser anser du att specialpedagogen bör prioritera som viktiga och betydelsefulla?
14. Något mer du vill berätta/tillägga?