



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Pedagogers uppfattningar av specialpedagogiska insatser i förskolan

Åsa Hillberg

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2014
Handledare:	Inger Berndtsson
Examinator:	Martin Molin
Rapport nr:	VT14-IPS-04 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2014
Handledare:	Inger Berndtsson
Examinator:	Martin Molin
Rapport nr:	VT14-IPS-04 SPP600
Nyckelord:	Specialpedagogik, specialpedagogiska insatser, barn i behov av särskilt stöd, förskola, fokusgrupper.

Syfte: Syftet med studien har varit att belysa pedagogers varierande uppfattningar av specialpedagogiska insatser i förskolan. Frågeställningar:

- Vilka behov av specialpedagogiska insatser identifieras av pedagoger?
- Vilket innehåll beskriver pedagoger att specialpedagogiska insatser har i förskolan?
- Hur beskriver pedagoger betydelsen av specialpedagogiska insatser?

Teori: Studiens teoretiska ram har inspirerats av fenomenografin vilket ses som andra ordningens perspektiv, och handlar om hur någon upplever något. Fenomenografi som ansats har utgångspunkten att beskriva variationer i olika sätt att uppfatta ett fenomen. Det empiriska materialet i studien grundar sig på pedagogers uppfattningar av specialpedagogiska insatser i förskolan.

Metod: Studien är genomförd med en kvalitativ ansats, där fokusgruppintervjuer tillsammans med intervjuguide, innehållande fem olika typer av frågor. Även ett stimulusmaterial använts som verktyg för datainsamling. Urvalsgruppen är två fokusgrupper med en intervju i respektive grupp. Intervjuerna har transkriberats och analyserats med avsikt att finna kategorier och i dem variationer av pedagogers uppfattningar av specialpedagogiska insatser i förskolan.

Resultat: Ett resultat visar att pedagogerna uppfattade en förändrad syn på gruppstorlekens betydelse för barns möjligheter och villkor att lära och utvecklas i förskolan. Specialpedagogiska insatser ses som ett behov i förskolan, då pedagogernas uppfattning är att, barn i behov av särskilt stöd ökar i takt med antal barn i grupperna. Specialpedagogen ses som en nyckelperson till pedagogernas kompetensutveckling av specialpedagogiska insatser, och behöver få ett starkare fäste. En skillnad i innehållet av specialpedagogiska insatser var att två olika kulturer visade sig. En kultur kännetecknas av en mer strukturell verksamhet med fokus på förebyggande arbetsinsatser, där handledning av specialpedagog ses som en viktig insats. Den andra gruppen kännetecknas av mindre strukturell verksamhet, där specialpedagogiska insatser sker vid behov. Hur specialpedagogen väljer att lägga betoningen på relationen är avgörande för hur samspelet mellan pedagogerna och specialpedagogen blir, vilket också påverkar såväl innehåll som resultat var en uppfattning. Specialpedagogen behöver vara medveten om betydelsen att etablera en förtroendefull relation för att arbetet med specialpedagogiska insatser ska bli så bra som möjligt

Förord

Efter en intensiv period där skrivandet varit en stor del av mitt liv sedan sommaren 2013 börjar jag nu skönja slutet. Processen har varit en lång resa kantad av med och motgångar som berikat mig på ett givande såväl roligt sätt. Under min utbildning till specialpedagog har jag fascinerats av många engagerade föreläsare och personer som delat med sig av sin kunskap om specialpedagogikens värld i florin av begrepp, perspektiv och teorier. Min handledare Inger Berndtsson, en person med stor optimism som visat stor vilja att lyssna på mina inte alltid så klart formulerade tankar vill jag särskilt framhålla. Tack Inger! Under hela arbetet har du med ditt engagemang inspirerat och gett mig energi till att hålla lågan vid liv. Sist men inte minst, du har en ängels tålamod. Tack!

Ett stort tack till Lina Larsson för din språkhandledning som lämnat värdefulla synpunkter som utvecklat mitt skrivande på flera sätt. Det har varit värdefullt för mig.

Jag riktar också ett stort tack till de kontaktpersoner och pedagoger som med sin hjälpsamhet och närvaro deltog i studien på bästa sätt, utan er hade det inte varit möjligt att genomföra studien.

Ett varmt tack till mina kamrater Lisa Åberg som på olika sätt lämnat värdefulla synpunkter särskilt i början av mitt arbete. Tack Görel Arvidsson för fikastunderna på tant Rut, du har bidragit med relevanta råd och kommentarer på mitt arbete. Tack Sofie Jönsson en varmt uppskattad vän och kollega för ett gott samarbete och ett genuint intresse för pedagogiska diskussioner. Tack också för vänskap, stöd och uppmuntran.

Ett stort tack riktar jag också till Timothy Maney, som tillfälligt varit på besök i Sverige. Trots tidsbrist, ägnade du tid att hjälpa mig med den internationella litteraturen. Tack!

Till min älskade familj vill jag ge stora kramar, med er närvaro, stöd, uppmuntran samt hjälpsamhet under min studietid. När det varit tungt fanns ni där och såg till att jag fick näring från det verkliga livet också. Ni betyder allt för mig och nu ser jag fram emot lediga stunder tillsammans med er!

Slutligen ett varmt tack till alla er som bidragit till denna studie, utan era klara tankar hade det helt enkelt inte blivit någon studie. Tack!

*Ingenting är omöjligt...
Det omöjliga tar bara lite längre tid*

Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund	2
2. Syfte och frågeställningar	3
3. Litteraturgenomgång - specialpedagogiska perspektiv och tidigare forskning ...	3
3.1 Specialpedagogik som forskning och kunskapsområde - kort genomgång.....	3
3.2 Övergripande specialpedagogiska perspektiv.....	4
3.2.1 Det kompensatoriska perspektivet.....	5
3.2.2 Det kritiska perspektivet.....	5
3.2.3 Dilemmaperspektivet	5
3.3 Specialpedagogens yrkesroll	6
3.4 Specialpedagogiska insatser.....	7
4. Metod och genomförande	9
4.1 Den fenomenografiska forskningsansatsen.....	9
4.2 Metodval.....	10
4.3 Fokusgrupper	10
4.4 Urval.....	12
4.5 Genomförande.....	13
4.5.1 Genomförandet av fokusgruppsamtalen	14
4.6 Bearbetning och analys av data	15
4.7 Studiens giltighet, tillförlitlighet och etiska överväganden	15
5. Resultat.....	16
5.1 Uppfattningar av behov av specialpedagogiska insatser	16
5.1.1 Behov av åtgärd	17
5.1.2 Behov av kontinuitet.....	17
5.1.3 Behov av reflektion.....	18
5.1.4 Behov av bekräftelse.....	19
5.1.5 Behov av att välja specialpedagog.....	20
5.2 Uppfattningar av innehåll i specialpedagogiska insatser i förskolan.....	20
5.2.1Handledning som kompetensutveckling.....	21
5.2.2Handledning vid behov.....	21
5.2.3Handledning som förebyggande insats	23
5.3 Uppfattningar av betydelsen av specialpedagogiska insatser	24
5.3.1 Specialpedagogiska insatser som kritik.....	24
5.3.2 Specialpedagogiska insatser som ovärderliga	25
5.3.3 Specialpedagogiska insatser som föränderliga.....	25
6. Diskussion	26
6.1 Metoddiskussion	26
6.2 Resultatdiskussion	27
6.3 Förslag till fortsatt forskning.....	32
Referenslista	33
Bilaga 2	39
Bilaga 3.....	40

1. Inledning och bakgrund

Det pedagogiska uppdraget i den svenska förskolan har fått en allt större betydelse under de senaste årtiondena. Regeringens intention är att förskolans uppdrag skall stärkas och utvecklas med en pedagogik där omvårdnad, fostran och lärande bildar en helhet. Den 1 juli 2011 vann den reviderade läroplanen för förskolan (Lpfö 98, 1998) laga kraft. Detta var samtidigt som den nya skollagen. Detta innebär att förskolan, tillsammans med skolan har gemensamma övergripande mål, där förskolan ses som första steget i det livslånga lärandet. Ett förstärkt pedagogiskt uppdrag är utgångspunkten till förtydliganden och kompletteringar i nuvarande Lpfö 98, (1998) vilket också innebär förstärkt pedagogisk kompetens hos pedagoger. Den ambition skolverket förordar om ”en skola för alla” kräver ökad kunskap och förstärkt specialpedagogisk kompetens för förskollärarna som en del i uppdraget. I takt med ett samhälle i förändring möts vi av budskapet att utbildning och kompetens är avgörande för ett demokratiskt samhälle (SOU 1999:63). Ett samhälle i utveckling genererar med krav på bredare kompetens såväl som specialiserad kunskap för att tillgodose framtida behov. I Lpfö 98 (1998, s. 5), Skollagen 8 kap. 9§ kan man läsa ”barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra, av fysiska, psykiska eller andra skäl, ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar”. Vad krävs då i förskolan för att rusta alla barn och särskilt barn i behov av särskilt stöd för att tillgodose framtida behov?

Roffey och Parry (2014) menar att tidiga insatser för barn i behov av särskilt stöd skall ses som en prioritet i förskolan. Författarna har identifierat olika insatser som anses som mest effektiva sätt att stödja alla barn men särskilt barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Fokus ska vara på: tidig identifiering av barn i behov av särskilt stöd, effektiv kommunikation mellan aktörer som arbetar med barnet, kontextens sammanhang, en planering för identifierade behov samt stödja samarbete med olika professioner som de viktigaste insatserna (Roffey och Parry, 2014). När arbetssättet barn i behov av särskilt stöd ses som en prioritet kommer resurser av insatser att göras tillgängliga utifrån barnets behov. Därför är det av yttersta vikt att verksamheter och alla som arbetar med barnet har en kultur med fokus på att tillgodose alla barns behov. Det är ett gemensamt ansvar att skapa och säkerställa en hälsosam miljö för alla barn i förskolan. För att möta ett samhälle i utveckling och uppfylla skollagen och styrdokumentens intentioner om en skola för alla innebär ett utbildningsbehov för pedagoger där kommunikation ses som en av de viktigaste metoderna (Roffey och Parry, 2014).

Uppsatsens författare är förskollärare med många års erfarenhet inom förskolans verksamhet. I min yrkesroll har jag förmånen att vid behov ha ett nära samarbete med specialpedagogen angående barn i behov av särskilt stöd. Detta har gett mig en förförståelse för specialpedagogens yrkesroll. Under studietiden till specialpedagog har reflektioner om yrkesrollen och dess funktion kopplat till hur det förstärkta pedagogiska uppdraget hanteras i förskolan intresserat mig. Det är en stor utmaning för pedagoger i förskolan hur de skall hantera och tillgodose alla barns behov och då särskilt barn i behov av särskilt stöd. Hur kan man förstå specialpedagogiken och specialpedagogiska insatser i förskolan och hur speglas det? En iakttagelse som intresserat mig i förskolan är pedagogers olika uppfattningar av specialpedagogiska insatser och vad de beror på? Utifrån dessa tankar blir inriktningen på studien ur ett perspektiv som avser pedagogers varierande uppfattningar av specialpedagogiska insatser i förskolan.

2. Syfte och frågeställningar

Syfte

Syftet med studien är att belysa pedagogers varierande uppfattningar av specialpedagogiska insatser i förskolan.

Frågeställningar

- Vilka behov av specialpedagogiska insatser identifieras av pedagoger?
- Vilket innehåll beskriver pedagoger att specialpedagogiska insatser har i förskolan?
- Hur beskriver pedagoger betydelsen av specialpedagogiska insatser?

3. Litteraturgenomgång - specialpedagogiska perspektiv och tidigare forskning

I följande kapitel beskrivs en bild av tidigare och aktuell forskning med relevans för föreliggande studie. Inledningsvis ges en historisk tillbakablick av specialpedagogik, dess karaktär och utveckling. Därefter följer en beskrivning av specialpedagogiska forskningsperspektiv.

3.1 Specialpedagogik som forskning och kunskapsområde – kort genomgång

Tack vare 1842 års skolstadga, då allmänna folkskolan infördes kan man finna diskussioner om specialpedagogik (Skolverket, 2005). Specialpedagogiken uppstod ”som ett svar på att den vanliga skolan inte passade alla grupper av barn” (Nilholm, 2003, s. 10). Eftersom inga urvalsinstrument för särskiljande fanns blev det lärarens uppgift att dela i barnen och avskilja dem i grupper. I början på 1900-talet etableras olika metoder och tester som mätinstrument för indelningen av barnen (Skolverket, 2005). Speciella skolor skapades för blinda och döva barn, även barn som på olika sätt hade svårt att följa undervisningens takt hölls utanför det obligatoriska skolväsendet (Nilholm, 2003, s. 10). Rådande barnsyn har dominerats av det kategoriska perspektivet under perioden 1842 fram till 1990 talet (Skolverket, 2005).

En del av specialpedagogikens kärna har av tradition utgjorts av att beskriva och kategorisera olika slag av avvikelser från det som betraktas normalt. Eftersom normalitet får betraktas som en hög grad social konstruktion har definitionen av avvikelse varierat över tid. (Emanuelsson m.fl. 2001, s. 114)

Mellan 1960-1970 talet ökade specialundervisningen kraftigt till en omfattning som började ifrågasättas, särskilt då det var svårt att se några positiva effekter av verksamheten (Persson, 2007). Egelund, Haug och Persson (2006) skriver i *Inkluderande pedagogik i ett skandinaviskt perspektiv*: detta var det främsta skälet till att regeringen nu tillsatte en utredning för att se över skolans inre arbete, SIA” (s. 63). Utredningen blev inledningen till en förändrad syn på barn i behov av särskilt stöd. Från att tidigare relatera problemen och svårigheterna till individen lyftes hela skolans verksamhet fram och även det sociala sammanhang som barnet ingår i. En fråga som ställdes var om skolan har svårigheter med barnen i en skola för alla (Emanuelsson m.fl., 2001)? Detta bidrar till ett perspektivskifte från ett dominerande kategoriskt perspektiv till ett relationellt perspektiv. Även begreppet om särskilt stöd förändrades i början på 1990-talet från barn med behov till barn i behov av

särskilt stöd vilket också ledde till en övergång till ett inkluderande perspektiv, ett perspektivskifte där fokus blir på hälsa istället för hinder (Skolverket, 2005).

Forskning knuten till förskolans verksamhet har varit svårt att tillgå, då den är sparsam sedan 1980-talet. Emanuelsson m.fl. (2001) skriver att ”vi har inte kunnat finna något enda forskningsprojekt eller någon studie som egentlig mening skulle kunna karaktäriseras som en förskolestudie” (s. 29). Likaså påpekar Lutz (2009) att svensk specialpedagogisk forskning med inriktning på förskolan varit sporadisk mellan åren 1995-2000.

Det specialpedagogiska forskningsfältet i Sverige började utvecklas som kunskapsområde för ca 50 år sedan vilket gör det till ett relativt ungt forskningsfält (Persson, 2007). Kunskapsområdets utveckling har sina rötter i 60-talets specialundervisning som grundar sig på ”alla barns rätt till utbildning och vissa barns behov av särskilt stöd för utveckling och lärande utöver den generella pedagogiken” (Björck-Åkesson, 2007, s. 85). Specialpedagogiken har historiskt haft som fokus att studera individer eller grupper av individer i behov av särskilt stöd för att finna metoder som främjar individer i svårigheter (Ahlberg, 2007). Specialpedagogisk forskning har fokus på begreppen ”mänskliga rättigheter och lika värde” och karaktäriseras idag av kopplingar till andra områden och samverkan med andra discipliner såsom pedagogik, medicin, psykologi, filosofi och sociologi (Ahlberg, 2009b, s. 345). Denna tvärvetenskapliga mångfald med möjligheten att växla mellan olika perspektiv är betydelsefull för fortsatt utveckling och förser fältet med ny kunskap (Ahlberg 2009b). En annan sida som debatterats emellanåt i denna tvärvetenskapliga grund är specialpedagogiken som forskningsområde som splittrad då svårigheten att finna en gemensam teori gör att den kan ses som teorilös (Emanuelsson m.fl., 2001). Kritik har även riktats mot den specialpedagogiska verksamheten eftersom den kan medföra ett urskiljande av olika grupper av individer med en gemensam syn på att de kan bli bedömda annorlunda i förhållande till rådande uppfattning om normalitet (Nilholm 2003).

Intressant är skriver Lutz (2009) att svensk forskning riktad mot förskolan visat sig tagit fart och att det finns ett stort intresse för ämnet. Björck-Åkesson (2007) skriver att utvecklingen grundar sig i ”alla barns rätt till utbildning och vissa barns behov av särskilt stöd för utveckling och lärande utöver den generella pedagogiken” (s. 85). I SOU 1999:63 beskrivs specialpedagogiken som ett tvärvetenskapligt verksamhetsområde med politiskt-normativa perspektiv och komplexa uppgifter. Att specialpedagogiken är normativ i sin karaktär talar om hur någonting bör vara (Palla, 2011). Att definiera begreppet specialpedagogik har visat sig svårt framhåller Persson (2007). Däremot beskriver han ändamålet med specialpedagogiska insatser som åsyftas sättas in när allmänpedagogiken bedöms inte räcka till. I SOU (1999:63) beskriver man en av specialpedagogikens mest betydelsefulla uppgifter med ”att bidra till att all personal i skola och förskola kan möta den naturliga variationen av elevers olikheter” (s. 192).

3.2 Övergripande specialpedagogiska perspektiv

Perspektiv förklarar Nilholm (2007) med ett ”grundläggande sätt att se på den specialpedagogiska verksamheten, dess uppgifter, historia och relation till andra kunskapsområden” (s. 17). Författaren diskuterar valet av begreppet perspektiv med hänsyn till att det knyter an till vårt vardagsspråk såväl som vår vardagserfarenhet, och utifrån det menar författaren att framställningen av begreppet inte behöver krånglas till. Nilholm (2007) talar om det specialpedagogiska forskningsfältet utifrån tre väsentliga forskningsperspektiv nämligen det kompensatoriska, det kritiska och dilemmaperspektivet. De specialpedagogiska

perspektiven diskuteras också bland forskare som Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) samt Clark, Dyson och Millward (1998). Dessa forskare gör en uppdelning av perspektiven i ett kategoriskt perspektiv respektive relationellt perspektiv och identifierar dem på följande sätt; Det kategoriska perspektivet kännetecknas av ett normalitetstänkande där insatser görs med särskilda åtgärder, det vill säga att man förutsätter och utgår från barn med svårigheter. Detta i motsats till det relationella perspektivet där man förutser och talar om elever i svårigheter. Perspektivet fokuserar på individens förutsättningar i olika sammanhang, miljöer, relationer och nivåer (Emanuelsson m.fl., 2001). Ahlberg (2007) skriver att perspektiven benämns på lite olika sätt men att man ändå kan identifiera grundläggande likheter. Perspektiven beskrivs i följande avsnitt.

3.2.1 Det kompensatoriska perspektivet

Nilholm (2003) presenterar det kompensatoriska perspektivet som brister eller problem hos individer som kan kompenseras. Enligt författaren framträder det kompensatoriska perspektivet starkast inom forskningen som har sin bas i medicinsk-psykologisk tradition vilket kan bidra till en förståelse av problematiken. Denna förståelse ökar möjligheterna att föreslå metoder och åtgärder som kompenserar svårigheterna och problem som framkommer hos individen. I detta perspektiv urskiljs först svårigheter hos individen, sedan söks orsaker till svårigheterna (Nilholm, 2003). Det kompensatoriska perspektivet kan liknas vid det kategoriska perspektivet enligt Emanuelsson m.fl., (2001) samt Clark m.fl., (1998). I den traditionella medicinska/psykologiska forskningen som utgår från detta perspektiv har fokus varit på diagnosticering, eftersom det efterfrågas generell kunskap om olika svårigheter (Nilholm, 2003).

3.2.2 Det kritiska perspektivet

Som en respons på det kompensatoriska perspektivet har det kritiska perspektivet utvecklats (Nilholm, 2007). Författaren beskriver det kritiska perspektivet som ideologikritiskt inriktat och utifrån perspektivet söker han faktorer bakom den specialpedagogiska verksamheten. Den första faktorn ses som framväxten från en vetenskapskritik som inneburit ett ifrågasättande av traditionella vetenskapliga synsätt. Det andra är identitetspolitiken, som kan liknas vid rätten att bli erkänd i sin olikhet samt idén om en skola för alla med ökad integrering och på senare år inkludering. Emanuelsson m.fl. (2001), beskriver även detta perspektiv men då som det relationella perspektivet. Perspektivet fokuserar på individens förutsättningar i olika sammanhang och relationer mellan individnivå, institutionell- och samhällelig nivå och med det menar författaren att "förändringar i omgivningen förutsätts kunna påverka möjligheterna att uppfylla vissa på förhand uppställda krav eller mål" (s. 23). Barnet ses alltså inte som bärare av svårigheterna utan perspektivet utgår från en helhetssyn där barnet och omgivningen inkluderas i lösningar för utveckling och lärande. Detta perspektiv nämns och betonas av Ahlberg (2007) som det deltagande perspektivet där svårigheter förläggs till faktorer utanför individen. Perspektivet utgår från elever i svårigheter och följden blir fokus på samspelet mellan individ och omgivning (Ahlberg, 2007).

3.2.3 Dilemmaperspektivet

Nilholm (2003) lanserar ytterligare ett perspektiv; dilemmaperspektivet, ett perspektiv som vuxit fram som en kritik av det kritiska och kompensatoriska perspektivet. Nilholm (2003) sammanfattar problematiken som är förknippad med det specialpedagogiska fältet. Med dilemman menar Nilholm (2003) "motsättningar som i egentlig mening inte går att lösa, men

som hela tiden pockar på ställningstaganden” (s. 61). Författaren lyfter särskilt fram komplexiteten i utbildningssystemet och dess motsägelsefullhet. Samtidigt som alla barn har rätt till en likvärdig utbildning ska systemet anpassas till varje barns individuella förutsättningar. Därför blir det extra viktigt ”att skapa kunskap om hur dessa motsättningar tar sig i uttryck i konkreta verksamheter” (Nilholm, 2003, s. 19). Detta perspektiv öppnar det specialpedagogiska fältet där författaren tydliggör att det inte handlar om att utveckla ett perspektiv eller en teori, utan snarare en mångfald av teorier och perspektiv som vid motsättningar kan leda till att positionerna befruktar varandra och leder till en teoriutveckling samt förhoppningsvis en tydligare identitet av specialpedagogiken.

3.3 Specialpedagogens yrkesroll

1946 påbörjades en utredning med förslag om utbildning för sinnesslöa på egna institutioner skriver Persson (2007). Detta bidrar till att speciallärarutbildningen startades i Stockholm och som följd expanderar specialundervisningen kraftigt från 1962 till 1970. Under samma period görs undersökningar med siffror som pekar på ”att fler och fler misslyckas i skolan” (Persson, 2007, s. 53). Detta bidrar till att en arbetsgrupp tillsätts 1982 för att utforska anledningen till elevernas misslyckande som resulterar i ett betänkande ”*Utslagningen i grundskolan*” (Persson, 2007, s. 53). Nu får specialpedagogiken som kunskapsområde och verksamhetsfält stark kritik mot att specialundervisningen inte kunde preciseras som användningsområde. En konsekvens av betänkandet leder till att speciallärare ersattes av specialpedagoger 1986. Persson (2007) förklarar att i den reviderade läroplanen föreslås en utmaning ”som handlade om att påverka den vanliga undervisningen och dess lärare på ett sådant sätt att färre elever skulle komma att behöva specialpedagogiskt stöd” (Persson, 2007, s. 54).

I rådande examensordning för utbildningen till specialpedagog återges att målet i utbildningen och yrkesrollen är att visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som specialpedagog för barn och elever i behov av särskilt stöd inom förskola, förskoleklass, fritidshem, skola eller vuxenutbildning. Vilka kunskaper och färdigheter specialpedagogen i sin yrkesroll skall ha preciseras i examensordningen (SFS:2007:638):

- visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,
- visa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisation-, grupp- och individnivå,
- visa förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer,
- visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar, och andra berörda och
- att visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever (SFS:2007:638).

Vidare framgår i Lärarutbildningskommitténs betänkande SOU (1999:63)

Specialpedagogen förväntas förutom att vara en kompetent pedagog – även ha beredskap för arbete inom en specialpedagogisk funktion med övergripande ansvar för rådgivning, stöd och utveckling av åtgärdsprogram i samarbete med kollegor och med tydlig knytning till skolans ledning. Specialpedagogens yrkesuppgifter utförs på tre nivåer: individnivå, gruppnivå och organisatorisk nivå.

Även disciplinmässigt har specialpedagogen ett brett kompetensområde; hon/han skall i pedagogiskt arbete beakta såväl medicinska förhållanden som psykologiska, sociala och organisatoriska. (s. 194)

Dessa specialpedagogiska kunskaper (Verneresson, 2007) ska bidra till goda utvecklingsvillkor för alla individer, men främst för individer som har eller kan väntas få svårigheter. ”De specialpedagogiska insatserna ska ske så att eleverna blir så lite *särskilda* som möjligt (författarens kursivering). Specialpedagogik kan, när den är som bäst, bidra till att vidga synen på all undervisning och skapa förståelse för problem som uppstår i skolan” (Verneresson, 2007, s. 27). Förskolan är idag en miljö där de flesta barn i Sverige delvis vistas i sin vardag för att lära och utvecklas. Att skapa optimala förutsättningar för utveckling och lärande för alla barn i förskolan, kräver specialkunskaper inom pedagogiken (Sandberg, 2009). Utöver den generella pedagogiken i förskolan behöver vissa barn särskilt stöd för utveckling och lärande och då krävs specialpedagogik menar hon. Uppdragets ansvar menar Persson (2003) vilar på organisationens ledning, ”Tillsammans med rektor skall specialpedagogen utgöra en garant för att verksamheten verkligen är till för alla. I ansvaret ligger också att arbeta för att utveckla kvaliteten i det inre arbetet så att en god lärandemiljö som möjligt kan erbjudas alla barn och unga” (Persson, 2007, s. 106). Specialpedagogens uppdrag påträffas oftast i olika utvecklingssammanhang och resursgrupper i organisationen. Angelägna uppgifter i specialpedagogens uppdrag är ett nära samarbete med arbetslagen samt disponibel som samtalsledare och rådgivare för verksamhetens personal och föräldrar (Person, 2003). På så sätt kan specialpedagogen bidra med nya kunskaper som anpassas till att en god kvalitet skapas i förskolan vilket kan medföra att behovet av speciella insatser kan minska. Den specialpedagogiska yrkesfunktionen har fördjupats och är under utveckling och skall därför betraktas som ett kvalificerat komplement till allmänpedagogiken när den inte anses vara tillräcklig i förskolan (SOU 1999:63).

3.4 Specialpedagogiska insatser

Specialpedagogiska insatser i förskolan handlar om att skapa optimala förutsättningar för utveckling och lärande för alla barn (Sandberg, 2009). Specialpedagogiska insatser ses ur ett perspektiv med begreppet god kvalitet som den viktigaste insatsen för alla barn i förskolan idag (Skolverket, 2005). För att tillgodose alla barn och särskilt barn i behov av särskilt stöd krävs särskilda stödinsatser som komplement för vissa barn. En viktig norm vad gäller barn i behov av särskilt stöd är att insatser skall tillgodoses i den ordinarie verksamheten hellre än genom särlösningar (Skolverket, 2005). Inkludering ses som ett centralt tema för dagens förskola och innebär en betoning på att det är normalt att vara annorlunda och olik andra. Nordahl m.fl., (2007) presenterar vad inkludering handlar om: ”att etablera och befästa kulturer, gemenskaper, och sociala system där de enskilda aktörerna inlemmas och upplever att de har en tillhörighet, antingen till familjen, på fritiden, i förskolan eller skolan” (s. 19). Detta synsätt stämmer också överens med lärarutbildningskommitténs slutbetänkande som framhåller att olikheter skall betraktas som resurser (SOU 1999:63). Perspektivet lämnar därmed en ingång till att se olikheter som en tillgång till möjligheter och inte som ett problem.

För att arbeta med specialpedagogiska insatser för barn i behov av särskilt stöd krävs en gemensam pedagogisk grundsyn hos pedagogerna. Specialpedagogiken är idag en del av pedagogiken och beskrivs som åtgärder av insatser som sätts in när allmänpedagogiken bedöms att inte räcka till (Persson, 2007). Detta innebär att pedagoger i förskolan bör vara mer eller mindre utrustade med specialpedagogisk kunskap. Likaså menar Persson (2009) att en del specialpedagogiska frågor med inriktning på barn i behov av särskilt stöd kunde vara mer förekommande i allmänpedagogiken. Sett till verksamheten förskolan anses talet om

specialpedagogik som mindre förekommande, annat än i form av en kontakt för konsultation med specialpedagog (Björck-Åkesson, 2009).

Det har visat sig skriver Lutz (2009), att det finns en begränsad forskning om vilka pedagogiska insatser som görs i förskolan för barn i behov av särskilt stöd. Författaren återger att specialpedagogiska frågor kopplade till förskolan bedrivs internationellt, särskilt i USA. I sin fallstudie skildrar Lutz (2009) kategorin barn i behov av särskilt stöd i förskolan och hur insatserna organiseras. I dagens forskning menar Lutz (2009) framhålls barnet som en "aktör med sitt eget agentskap" (s. 16). Barn i behov av särskilt stöd bedöms utifrån ett vuxenperspektiv med utgångsläget att barn utgör ett problem. Ur detta perspektiv menar författaren att barnets problem skall mötas med stöd som gagnar barnet här och nu i förskolan och på lång sikt som samhällsvarelser (Lutz, 2009). Vidare menar författaren att barnet i ett kompensatoriskt perspektiv ska nå upp till en nivå som andra barn inom ett visst område. Perspektivet jämförs med ett demokratiskt perspektiv som innebär att miljön i förskolan anpassas på ett sätt att fler barn innefattas av den allmänna pedagogiken. Specialpedagogiken kan ses lite som en gren av allmänpedagogiken. Synsättet på barnets brister har en avgörande betydelse menar författaren. Är utgångspunkten att bristen finns hos individen så förläggs fokus på att öka kunskapen om problemet, på så sätt kan rätt insatser planeras. Ses det avvikande problemet som en brist i samspelet mellan barnet och miljön fokuseras arbetet av insatserna till att anpassa miljön till barnet (Lutz, 2009).

Roffey och Parry (2014), beskriver vikten av tidiga insatser som det mest effektiva sätt att stödja barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Författarna menar att stödet skall ges av de personer som arbetar med barnet. Förskolan är mest optimal när pedagogerna har en tydlig förståelse för uppdraget vad gäller alla barn och särskilt barn i behov av särskilt stöd. Roffey och Parry (2014), poängterar pedagogernas förhållningssätt, tidig identifiering, effektiv kommunikation, kontextens sammanhang samt en planering för identifierade behov och frågor om samarbete som de viktigaste insatserna för barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Pedagoger skall tillsammans ansvara och arbeta fram ett synsätt där varje barns behov är en prioritet i förskolan. När arbetssättet barn i behov av särskilt stöd ses som en prioritet kommer resurser av insatser att göras tillgängliga utifrån barnets behov (Roffey & Parry, 2014). Författarna ger sin syn på särskilda behov, SEN (special educational needs): "where the ethics focuses on possibilities rather than problems, there will be a more relaxed and positive view of SEN" (Roffey & Parry, 2014, s. 83). Barn är med andra ord inte problematiska i sig själva, det är enbart i relation till vuxenvärderingar, förskolans miljö och krav som barn avviker (Roffey & Parry, 2014). Detta innebär ett arbete på individ, grupp och organisationsnivå för att möjliggöra en så bra verksamhet som möjligt för alla barn (Roffey & Parry, 2014). Beroende hur barnets situation ser ut, bör man göra alla pedagoger och alla barn medvetna om barnets situation. Det kan vara svårt att diskutera barn i behov av särskilt stöd menar Roffey och Parry, men menar att det är ett problem hos pedagogerna, inte hos barnen. Barn har stor förståelse för människors olikheter just för att de inte har några förutfattade meningar utan blir istället nyfikna och får en förståelse (Roffey & Parry, 2014).

I projektet *Pedagogisk verksamhet för små barn i behov av särskilt stöd i förskolan- generellt och specifikt stöd* (PEGS), undersöks med övergripande syfte vilken pedagogisk verksamhet förskolan erbjuder barn i behov av särskilt stöd. I relation till syfte ställdes frågan vilka barn det är som behöver särskilt stöd (Björck-Åkesson, 2009). Projektets resultat visar att ca 20 % av de 9000 barnen som deltog i projektet var i behov av särskilt stöd. Pedagogerna bedömde vilka barn som var i behov av särskilt stöd utöver det som erbjöds alla barn. Det framkom i studien att 4 % identifierades med en diagnos och 16 % var barn som inte gick att identifiera

med en diagnos utan hamnade i facket med så kallade barn i gråzonen. Dessa barn utmärkte sig på så sätt att de var i behov av särskilt stöd av olika anledningar för att klara av vardagen på förskolan. Barnens svårigheter relaterades till tal och språk, samspelsproblem av olika slag (Sandberg, 2009).

4. Metod och genomförande

I detta avsnitt redogörs för metod och forskningsansats som ligger till grund för studien. Därefter beskrivs urval och studiens genomförande. Slutligen diskuteras studiens tillförlitlighet och etiska aspekter.

4.1 Den fenomenografiska forskningsansatsen

Den fenomenografiska forskningsansatsen kan härledas till en grupp forskare vid pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet på 1970 talet. Gruppen som kallades INOM-gruppen och drevs av en ledande profil Ferece Marton, professor i pedagogik tillsammans med professorerna Lars Owe Dahlgren, Lennart Svensson och Roger Säljö vid Göteborgs universitet. Fenomenografin som forskningsansats har vuxit fram och är en empirisk utprövad ansats till skillnad från en bestämd filosofisk idétradition. Forskningsgruppens ambition och intresse, beskriver Alexandersson (1994), har varit att utveckla en metod för att studera människors lärande, ”vad som lärs in” i motsats till ”hur mycket som lärs in” (s. 112). I detta sammanhang med en grund av flera kvalitativt inriktade forskningsprojekt skapades ett omfattande analysunderlag. Resultatet presenterades i en bok med titeln *Inläring och omvärldsuppfattning*. Denna benämning kom att stå i centrum för fortsatt forskning på området. Enligt Alexandersson (1994) kom begreppet uppfattning få en central betydelse när forskningen framställer beskrivningar av ”vad inläring uppfattas vara och hur inläring förändras” (s. 113).

Ordet fenomenografi är sammansatt av delarna fenomeno (-n) och grafi (Larsson 1994). Vidare förklarar författarna att orden härleds från grekiskan där fenomenon betyder ”det som visar sig” och grafi ”beskriva i ord eller bild” (s. 112). En hopsättning av delarna för oss till ordet fenomenografin som ”beskriver det som visar sig”. Marton och Booth (2000) beskriver den fenomenografiska forskningen fundament som ”ett sätt att erfara någonting” (s. 146). Författarna ger en bild av ett sätt att erfara någonting som ”ett sätt att urskilja någonting från och relatera det till ett sammanhang” (s. 147). Således är erfarenheten en personlig relation mellan den som erfar och det som erfars. Följaktligen speglar denna relation potentialen att agera i förhållande att få kunskap om någonting: ”Man kan bara agera i relation till världen som man erfar den” (Marton & Booth, 2000, s. 146).

Med följande citat beskriver Marton och Booth (2000) fenomenografin:

Fenomenografin i sig är inte en metod, även om den är förknippad med vissa metodiska element. Det är inte heller en teori om erfalande, även om det är möjligt att härleda teoretiska element från den. Fenomenografin är ett sätt, en ansats för att identifiera, formulera och hantera vissa typer av forskningsfrågor, en specialisering som framför allt uppmärksammar frågor som är relevanta för lärande och förståelse i en pedagogisk miljö. (s. 146-147)

Den här studien baseras på en kvalitativ forskningsansats som genomförts i praktikinlärande forskning med inspiration av fenomenografi. Fenomenografi beskrivs i pedagogiska sammanhang utifrån rollen att beskriva fenomen i världen såsom andra betraktar dem. Det

fundamentala för ansatsen är åtskillnaden mellan ”hur något *är* och hur något *uppfattas* att vara” (Larsson, 1986, s. 12). Enligt författaren kan en kvalitativ metod vara inriktad på antingen beskrivningar av den första ordningens perspektiv där vi siktar på att beskriva olika aspekter av världen eller från den andra ordningens perspektiv där vi siktar på att beskriva människors erfarenheter av världen. Utmärkande för fenomenografin är andra ordningens perspektiv, det vill säga relationen mellan individ och omvärld och variationen i människors sätt att uppfatta ett fenomen. Det är inte frågan om vad som är sant eller falskt – utan sant för den individen. I relation till mitt syfte och frågeställningar som karaktäriserar människors sätt att uppfatta sin omvärld blir empirin på så sätt hänvisad till andra ordningens perspektiv.

Att som forskare beskriva ett fenomen med utgångspunkt i informanternas utsagor innebär i detta sammanhang en beskrivning av skilda sätt att erfara ett fenomen. Ett sätt att närma sig den uppgiften är att noggrant analysera intervjuerna och sammanställa olika typer av utsagor i beskrivningskategorier. Relationer mellan beskrivningskategorierna kan sedan undersökas i ett fenomenografiskt utfallsrum. Utfallsrummet är den sammansättning av beskrivningskategorier som omfattar distinkta grupperingar av aspekter av ett fenomen (Marton & Booth, 2000). Grundläggande kriterier för vilka egenskaper beskrivningskategorierna bör ha är att enskilda kategorier bör ha en tydlig relation till undersökningens fenomen, varje kategori säger oss någonting distinkt om ett särskilt sätt att erfara ett fenomen. Dessutom måste kategorierna ha en logisk relation till varandra, som oftast rangordnas och slutligen bör så få kategorier som möjligt användas för att den kritiska variationen i dataunderlaget skall kunna ringas in (Marton & Booth, 2000). Det är viktigt att processen inriktas mot att kartlägga uppfattningar i urvalsgruppen samt undersöka hur uppfattningar förhåller sig till varandra och till det undersökta fenomenet (Marton & Booth, 2000).

4.2 Metodval

Kvale och Brinkman (2009) skriver att kvalitativ metod används när man vill ”förstå ämnen från den levda vardagsvärlden ur den intervjuades perspektiv” (s. 39). Utifrån forskningsfrågorna har därför kvalitativ metod valts då det finns en större flexibilitet i själva forskningsprocessen till att fördjupa förståelsen av syftet. Till skillnad från kvantitativ metod som kan beskrivas med att empiriska och kvantifierbara data har en central roll och utmärks av att man söker kunskap som går att mäta, vilket inte är forskningens syfte (Stukat, 2005). Fördelen med kvantitativ metod, presenterar Stukat (2005), att resultat som läggs fram ofta kan generaliseras och på så sätt användas på andra undersökningar. Begränsningen i kvantitativa studier framlägger författaren med svårigheten att få något djup i materialet då ”metoder som skall vara objektiva och kvantifierade” (s. 31). Kvalitativ forskning har informanternas perspektiv och syftar till att fördjupa förståelsen om det studerade fenomenet och på dessa grunder har kvalitativ metod valts.

4.3 Fokusgrupper

Utgångspunkten i studien är att identifiera uppfattningar och beskriva variationer av uppfattningar från pedagoger i deras vardagliga och praktiska verklighet. Samtalets karaktär är relaterat till den pedagogiska verksamhetens uppdrag. En vanlig metod att skaffa information inom samhälls- och beteendevetenskap är att intervjua (Kvale & Brinkmann, 2009). Syftet med intervjuer är vanligen att noggrant kartlägga människors avsikter, erfarenheter eller uppfattningar påpekar författarna. Mitt metodval är fokusgrupper som redskap för att samla in data kring pedagogers samtal i grupp samt belysa pedagogers varierande uppfattningar av specialpedagogiska insatser i förskolan. Fokusgrupper skriver

(Kvale & Brinkmann, 2009) kan användas som en kvalitativ undersökningsmetod för att undersöka dels pedagogers varierande uppfattningar i samtal, dels analys av social interaktion i samtalskontext.

Fokusgruppernas historia utvecklades under 1900-talet i olika perioder. Det stora genombrottet av fokusgrupper kom med den amerikanska sociologen Robert Merton och sociologen Paul Lazarsfeld från Österrike i mitten på 1900-talet. De möttes och arbetade tillsammans vid sociologiska institutionen på Columbia University. En del av forskningen resulterade i en bok *The Focused Interview* som publicerades 1956. Utifrån titeln på denna bok uppstod namnet fokusgrupper vid gruppintervjuer (Wibeck, 2000). Metoden användes främst vid marknadsundersökningar vilket var Paul Lazarsfelds största intresseområde. Detta kan vara en förklaring till fokusgruppmetodens tillämpning inte fick samma uppmärksamhet och fäste inom samhällsvetenskapen. Intresset för fokusgrupper tog fart tidigt på 1970-talet hävdar Bloor, Frankland, Thomas och Robson (2001) och är överens om att tekniken vuxit i popularitet sedan dess. Halkier (2008) skriver att återkomsten av fokusgrupper härleds till forskaren och sociologen David Morgan och hans bok *Focus groups as qualitative research* som sprider kunskap om fokusgrupper. Idag tillämpas fokusgrupper regelbundet i skilda discipliner som är mer eller mindre forskningsinriktade framhåller Bloor m.fl. (2001).

Metoden fokusgrupper används som en forskningsteknik för att producera data där forskaren i förväg har bestämt ämnet och ansvarar för att deltagarna samtalar om ämnet. Denna bestämda ämnesfokus är ett kännetecken för fokusgrupper och skall inte förväxlas med gruppintervjuer. Gruppintervjuer kännetecknas av stor interaktion mellan deltagarna men inte utifrån ett ämne som är bestämt i förväg.

Morgan (1997) ger följande beskrivning av vad som kännetecknar fokusgrupper:

My own preference (Morgan, 1996) is for a more inclusive approach that broadly defines focus groups as a research technique that collects data through group interaction on a topic determined by the researcher. In essence, it is the researcher's interest that provides the focus, whereas the data themselves come from the group interaction. (s. 6)

Fokusgrupper är en variant av intervju som sker i gruppinteraktion d.v.s. ett samtal mellan fler än två deltagare, där forskaren på förhand bestämt ämnet (Wibeck, 2000). Gruppen leds av en samtalsledare, en så kallad moderator som initierar diskussionen. I fokusgrupper skall gruppdeltagarna samtala fritt med varandra samt att interaktionen mellan deltagarna står i centrum (Wibeck, 2000). Styrkan i metoden menar författaren är att deltagarna ges möjlighet och utrymme att ifrågasätta och förklara sig för varandra med egna ord, vilket utvecklar ämnet på djupet. Målsättningen är att ge utrymme för ett varierande uttryckande av erfarenheter och upplevelser i den vardagliga praktiska verkligheten. På så sätt kan deltagarna leverera flera olika perspektiv av ämnet som moderatorn inte kunnat förutse, och därifrån ställa följdfrågor som ytterligare utvecklar resonemanget. Genom gruppintervjuer ökas förutsättningarna att locka fram den "livfulla interpersonella dynamiken och demonstrera den sociala interaktionen som leder fram till intervjuuttalandena" (Kvale och Brinkman, 2009, s. 315). Även Halkier (2008) framhåller att fokusgruppers sammansättning och sociala interaktion är kopplat till vilken referensram som skapas. Och i samspel med varandra förändras olika erfarenheter vilket leder till utveckling av ny kunskap. Detta innebär att deltagarna lär av varandra, och kan skapa nya sätt att tänka om ämnet, vilket utvecklar en medvetenhet på olika sätt hos deltagarna likväl hos forskaren. Fördelen med fokusgruppintervjun som metod är möjligheten att observera och samla in mycket information på en begränsad tid, menar Wibeck (2000).

Ett möjligt problem med fokusgrupper kan vara att ”*group-think*” kan framträda, det vill säga om samhörighetskänslan i gruppen är hög kan endast ”ett sätt att tänka” accepteras som det rätta sättet av gruppen (Svedberg, 2007, s. 145). Om detta sätt att tänka visar sig i en fokusgrupp kan resultatet äventyras på så sätt att viktiga och avvikande åsikter därför inte framkommer (Wibeck, 2000). Men å andra sidan menar författaren att ett sådant grupptänkande också kan ses som ett resultat i sig. I detta sammanhang menar Svedberg (2007), att ett alltför öppet och annorlunda tänkande kan påverka ”gruppens självbild och v-känsla” (s. 145). Därför bör grupp sammansättningen bestå av deltagare med likvärdig bakgrund och utbildning, vilket minimerar ”tid och energi för att upprätthålla gruppen som sådan” (Wibeck, 2000, s. 29). Hur rollen som moderator uppfattas av deltagarna kan ha betydelse för diskussionen (Wibeck, 2000). I studien har moderator likvärdig bakgrund och utbildning som deltagarna vilket kan ses som en fördel.

Vidare fördelar med fokusgruppmetoden är att den ger det djup och kontext som forskaren behöver för att öka sin förståelse av fenomenet. Författaren menar att det är en bra strategi att sammansättningen i grupperna är homogen och skillnaden mellan grupperna bör betonas. Ytterligare en aspekt av fokusgruppintervju är att intervjuarens styrande roll tonas ner till skillnad från en individuell intervju. Det fria flödet går inte att uppnå i individuella intervjuer, men däremot kan forskaren uppnå en högre kontroll över intervjusituationen (Tornberg, 2006). Däremot ges ökade möjligheter till detaljerade uppgifter i individuella intervjuer. Lagom storlek på grupp är tre till fem personer vilket ger varje deltagare lagom livsrymd (Svedberg, 2007). Författaren menar att det bidrar till en sammanhållning som underlättar inflytande till engagemang i gruppen.

Vid fokusgruppintervju kan en assistent eller observatör medverka för att underlätta för moderator. Assistenten kan t.ex. bidra med att föra anteckningar, observera interaktionen i gruppen, sköta teknisk utrustning eller andra praktiska detaljer. Medverkar två personer uppstår också möjligheten till samtal dem emellan efter sessionen ”en så kallad *debriefing*” (Wibeck, 2000, s. 76). Att direkt ventilera spontana intryck kan vara värdefullt komplement i analysen. Författaren framhåller att det krävs ett intresse av ämnet i fokusgruppstudien samt att hon håller sig helt neutral under sessionen. Utifrån dessa argument bestämmer forskaren att en assistent skall närvara vid fokusgruppintervjuerna.

4.4 Urval

Enligt Wibeck (2000) bör en intervjuguide först utformas och därefter kan rekryteringen av gruppdeltagare påbörjas. För att genomföra rekryteringen sökte jag efter pedagoger som är verksamma inom förskolan i en mindre bekant kommun för att minska risken att informanterna inte är kända pedagoger för forskaren. Personliga relationer kan påverka intervjun och resultatet skriver Halkier (2008), som rekommenderar att forskaren rekryterar ej kända informanter. Urvalet är i första hand med fokus på pedagoger som kunde tänka sig att delta i studien i form av fokusgruppintervju utifrån ämnesvalet. Detta innebär att gruppen av informanter arbetar inom samma förskola och känner varandra. I studiens syfte och problemställning är det en fördel att informanterna känner varandra för att det kan skapa en trygghet och ett fungerande samtal (Halkier, 2008). I studien ingår två fokusgrupper som har anmält sitt intresse. Hur stor en fokusgrupp bör vara finns det olika teorier om, vad man är överens om är att det inte skall vara för många, vad som bör styra antalet skriver Halkier (2008) är ”vad som passar till ämnet” (s. 32). Wibeck (2000) menar att ett lämpligt antal är fyra till sex deltagare i en fokusgrupp. Författaren menar dessutom att en mindre grupp ger utrymme för det personliga engagemanget och större sammanhållning, till skillnad från en

större grupp. Påverkan om grupper storlek förklarar Svedberg (2007) med att ”allteftersom gruppstorleken ökar, så minskar den enskildes andel” (s. 114). Resultatet beror mer på engagemanget än antalet deltagare i en fokusgrupp (Dahlin-Ivanhoff, 2011). En annan aspekt som Halkier (2010) nämner i sammanhanget är hanteringen av datamaterialet. Vid alltför stora eller många fokusgrupper kan materialet bli allt för mäktiga och omfattande och därmed svårare att analysera. Önskvärt i studiens fokusgrupper är därför ett deltagarantal på 3-4 informanter för att skapa ett bra gruppklimat och samtal samt klara hanteringen av datamaterialet. Sammanlagt deltog två fokusgrupper, en grupp bestod av tre pedagoger och den andra gruppen av tre pedagoger samt verksamhetschefen. Samtliga deltagare var kvinnor i olika åldrar med pedagogiska likvärdiga utbildningar och med många år i yrket.

4.5 Genomförande

Kvale (2009) presenterar intervjuandet som ett hantverk som övas upp genom att tillägna sig andras erfarenheter genom att öva sig praktiskt. För att pröva intervjuguiden och frågeställningen genomfördes en pilotfokusgrupp. Pilotintervjun blev en erfarenhet som visade sig nödvändig på flera sätt, dels för upptäckten av ändringar i intervjumaterialet dels tidsaspekten av intervjutiden. En annan viktig aspekt var att prova rollen som moderator samt iakttagelsen av hur viktig introduktionens karaktär var för delaktigheten. I detta sammanhang påpekar Halkier (2010) att introduktionen i fokusgrupper är det viktigaste momentet för att skapa bästa förutsättningar kring den sociala dynamiken i gruppen.

Första kontakten för rekrytering av fokusgrupper togs via telefon med en förskolechef på en enhet. Intresset att medverka var positivt, samtidigt reserverade hon sig med att pedagogerna kan ha svårt att avsätta tid för deltagande i studien på grund av ett fulltecknat schema under höstterminen. Efter överenskommelse mejlas en inbjudan (Bilaga 1) där hon erbjuder sig att vidarebefordra inbjudan med en positiv text för att undersöka intresset till fler förskolor. Kort därefter får jag en bekräftelse från en annan förskola i kommunen att de skall se över inbjudan omgående. Ganska snart visar det sig att hittills inbjudna pedagoger inte har möjlighet att delta i studien av olika anledningar. Fortsatt rekrytering sker med ytterligare telefonkontakt till en förskolechef i en andra kommun. Inbjudan mejlas efter överenskommelse och ganska omgående kommer ett svar tillbaka med telefonnummer till en kontaktperson. Kontaktpersonen visar positiv inställning och lovar återkomma. Ytterligare samtal görs till en för mig okänd kommun, detta för att minimera risken till personliga relationer bland deltagarna. Ett positivt svar ges från en pedagog som lovar att återkomma efter hon informerat sin chef. En inbjudan mejlas till pedagogen samt för kännedom till ansvarig förskolechef. Detta för att öka forskarens chanser att hitta fokusgrupper inom planerad tid. Ansvarig chef gör kontakt via mejl med frågor och funderingar. Forskaren tar en kontakt via telefon och besvarar frågeställningen så tydligt det går, hon lovar återkomma efter undersökt intresse och möjlighet. Hon återkommer med svar att de har svårt att samla flera pedagoger utöver den barnfria tid som är planerad. Följaktligen visar sig en svårighet att helt slumpartat söka och finna fokusgrupper. Dessa svårigheter att ordna fokusgrupper förklarar Wibeck (2000) kan bero på praktiska skäl, t.ex. att hitta en passande tid som tillgodoser deltagare i en grupp. Även Halkier (2010) uppmärksammar svårigheten att rekrytera deltagare och nämner val av ämne kan avgöra om de vill delta. Halkier (2010) nämner två klassiska lösningar för rekrytering, ett är att forskaren ringer runt till helt okända och det andra är att forskaren använder så kallad ”*snowball sampling*” där man väljer deltagare utifrån sitt kända nätverk (s. 29). Väljer man att rekrytera från ett känt nätverk är det en fördel om forskaren kan påverka rekryteringen på så sätt att personlig relation till någon av deltagarna undviks. Fördelen med kända deltagare kan vara skriver Halkier (2010) att deltagare kan känna trygghet i gruppen

samt en förpliktelse att ställa upp. Nackdelen med personliga relationer menar författaren är en risk för att en underförstådd kommunikation skapas vilket leder till svårigheter att fånga självklara uppfattningar. Mot denna bakgrund och studiens tidsaspekt bestämmer jag mig för att göra förfrågningar i mitt yttre sociala nätverk men låta kontaktpersonen om möjligt välja pedagoger som är mindre eller inte kända för forskaren. En personlig förfrågan görs till två kontaktpersoner och olika förskolor och kommuner. En förskola tackar snabbt ja men återkommer snart med att slutligen tacka nej på grund av överbelastning av arbete just nu. Slumpmässigt ringer jag nu ytterligare en för mig okänd förskola från kommun nummer fyra och efter överenskommelse mejlar min inbjudan. Här får jag genast ett mycket positivt bemötande och hanteringen av att boka tid och plats går smidigt. Samma dag tar jag en telefonkontakt till en av förskolorna inom mitt yttre sociala nätverk, de tackar också ja och över telefon bokar vi en tid.

Den sociala interaktionen i fokusgrupperna är verktyget som skapar empirin och därmed blir moderatorns roll att förmedla och styra utan att kontrollera. En introduktion bör innehålla en presentation om projektet och vad som kommer att ske idag. I detta sammanhang bör också moderatören beskriva sin egen roll i förhållande till deltagarnas roll. Det är viktigt att deltagarna är övertygade om att alla röster är lika viktiga och forskaren är intresserad av alla erfarenheter, upplevelser och berättelser. Det finns inga därmed inga svar som är rätt eller fel. Moderatören förmedlar också att deltagarna i gruppen skall föra den största delen av diskussionen med varandra. Intervjuerna bandades och pågick i ca en timma. Forskaren upplyser också om att ingen annan än forskaren har tillgång att lyssna på inspelningen eller ta del av materialet.

4.5.1 Genomförandet av fokusgruppsamtalen

Jag anlände till respektive förskola i god tid för att förbereda mig inför intervjustunden, när deltagarna anländer berättar jag om mig själv och syftet med intervjun. I genomförandet av undersökningen använder moderator sig av en strukturerad intervjuguide. I intervjuguiden bör fem olika typer av frågor ingå (Wibeck, 2000). Dessa frågor är öppningsfrågor, introduktionsfrågor, övergångsfrågor, nyckelfrågor samt avslutande frågor. Deltagarna fick inte ta del av intervjuguiden i förväg då syftet var att inhämta spontana uppfattningar i valt ämne. Moderatören inleder med öppningsfrågor i form av en presentationsrunda för att skapa en avslappnande atmosfär, dessa frågor tas inte med i analysen. Introduktion är ingången till en presentation om vad som kommer att ske i fokusgruppintervjun och vad som är syftet med intervjun. Moderatören inleder således följande: det kommer att gå till så att ni får prata väldigt fritt själva och med varandra och jag ska försöka säga så lite som möjligt, är det så att det blir tyst eller det är något ämne som jag kanske tycker är intressant att ta upp så kommer jag att komma in med det efter en stund. Men det är det som ni har att säga idag som är det viktiga för studien. Även praktisk information ges. Frågorna är också ämnade till att skapa trygghet och fortsatt ökad interaktion i gruppen. Härifrån leder man samtalet närmare nyckelfrågorna genom övergångsfrågor. Frågorna skall leda till en medvetenhet hos informanterna om ämnet i ett större perspektiv, utifrån egna erfarenheter som förhoppningsvis får svaren att generera i ett större djup. Den viktigaste frågan anser Wibeck, (2000), är nyckelfrågan och bör påbörjas efter ca halva intervjutiden. Avslutningsvis övergår moderatören till de avslutande frågorna som kan utgöras av reflektion utifrån diskussionen. Samtliga deltagare informerades om möjligheten att ta del av transkriberingen av intervjuerna, vilket alla avböjde. Som slutfråga frågar moderatören om det "Är det någonting vi har missat" eller "Är det någon som vill tillägga någonting?" (Wibeck, 2000, s. 62 - 63).

4.6 Bearbetning och analys av data

En första tolkning av analysen sker redan i intervjusituationen, ”vilket innefattar både vad som förmedlas och hur det förmedlas” (Alexandersson, 2004, s. 125). Efter avslutad intervju ägnades en kort stund till reflektion av forskarens intryck av diskussionen och interaktion i gruppen vilka också skrevs ner. Dessa anteckningar kan vara fruktbara att kunna gå tillbaka till och använda som komplement i analysen (Wibeck, 2000). Intervjuerna transkriberades i sin helhet av forskaren där utskriften är så nära talspråket som möjligt, vilket även innefattar mumlanden, skratt samt pauser. Alexandersson (1994) menar att i en fenomenografisk studie är det generella mönstret att intervjuer skrivs ut ordagrant. Upprepade läsningar gjordes av de utskrivna intervjuerna samt flera genomlysningar från ljudupptagningen för att skapa ett helhetsintryck. Ett moment för att underlätta arbetet med analysen menar Larsson (1986) är att göra kopior av utskriften av intervjuerna. Kopiorna gjordes i olika färger för respektive intervju. Detta blev ett arbetsmaterial som användes till att konkret klippa ut uttalanden från deltagarna som sedan sorterades i olika mapper för att kategorisera uppfattningar i beskrivningskategorier. Analysen och tolkningsarbetet har gjorts efter modell i Alexandersson (1994) med den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. Modellen delas in i fyra faser: (1) för att bekanta sig med datan och skapa ett helhetsintryck; (2) för att uppmärksamma likheter och skillnader i utsagorna; (3) för att kategorisera uppfattningar i beskrivningskategorier och (4) för att studera den underliggande strukturen i kategorisystemet.

4.7 Studiens giltighet, tillförlitlighet och etiska överväganden

Validiteten eller trovärdigheten har med tolkningen av det som observerats och om man verkligen studerar det man sagt man skall studera som skriver (Wibeck 2000). Studiens trovärdighet bygger på den forskning som är gjord i två välplanerade fokusgruppintervjuer. Kvale och Brinkman (2009) talar om hantverksskicklighet som en tillförlitlighetsfaktor som står i relation till intervjuarens färdigheter och kunskaper inom ämnet. Det är samma moderator som genomför och leder intervjuerna vilket ökar validiteten (Wibeck, 2000). Intervjuerna bygger på frågeguide samt ett stimulusmaterial (Bilaga 3) i relation till ämnet vilket bidrog till att inget annat än ämnet diskuterades. Intervjuerna har genomförts i en förtroendefull miljö på respektive enhet som enligt Halkier (2010) ökar validiteten. En fara i fokusgrupper kan vara att deltagarna påverkas av gruppdynamiken och därmed finns en risk att de inte säger vad de tänker vilket berör trovärdigheten (Halkier, 2010). Dahlin-Ivanhoff (2011) betonar vikten av forskarens erfarenhet samt kunskaper av metoden för trovärdigheten. Även Wibeck (2000) ger en förklaring till bristande erfarenhet hos forskaren kan påverka validiteten på så sätt att risken att guida diskussionen samt lyckas stimulera gruppen att dela med sig av sina erfarenheter kan minska. Av detta skäl har stort fokus lagts på att genomförandet av fokusgruppdiskussionen varit väl genomtänkt för att underlätta dialogen och interaktionen vilket ökar validiteten. Att som forskare kunna göra skäl för att beskrivningen blir så adekvat som möjligt bör motfrågor ställas eller be informanten ge exempel vilket gjordes vid behov.

”Reliabiliteten innebär att olika forskare, oberoende av varandra, ska komma fram till samma resultat när de studerar ett material” (Wibeck, 2000, s. 119). Att samma moderator genomfört och styrt samtliga fokusgrupper i studien ökar reliabiliteten (Halkier, 2010). Vid analys ökar reliabiliteten vid två eller flera bedömare vid hela eller delar av samma material (Wibeck, 2000). Författaren har haft förmånen att ytterligare en person som är insatt i ämnet lyssnat och tolkat stora delar av materialet vilket stärker reliabiliteten i studien. Reliabilitet kräver

tillräckligt mycket data, men studiens tidsbegränsning kan innebära en risk för att inte hinna genomföra fler än planerade fokusgrupper vilket kan reducera reliabiliteten. Det är viktigt att jag som forskare tänker på hur mina procedurer kan göra skäl för adekvata beskrivningar av personers uppfattningar. Fenomenografin gör inga ”anspråk på att de erhållna undersökningsresultaten ska generaliseras till den population som intervjupersonerna kommer ifrån” (Stukat, 2005, s. 34). I detta sammanhang är målet att tolka innebörden av intervjupersonernas uttalande i form av ett öppet samtal (Larsson, 1986). Detta samtal är inte troligt att reproducera som forskaren ser det med samma resultat, då samtalet speglar uppfattningar som ägt rum och uppfattningar ändras oftast över tid. Detta kan påverka att reliabiliteten blir svagare.

Syftet med en fokusgruppstudie är inte att driva fram generella slutsatser om hela grupper eller populationer (Wibeck, 2000). Val av fokusgrupp motiveras av intresse att fördjupa sig i ett ämne där forskarens resultat syftar till endast de deltagare som medverkat i studien och deras uppfattningar om ämnet. Två fokusgrupper genererar i ett relativt litet urval av människor och datamaterial vilket inte tillåter slutsatsen att uttala sig generellt. Däremot skriver Wibeck (2000) att resultatet i fokusgrupper kan användas i andra sammanhang vilket hon benämner med begreppet överföring. Denna överföring kan liknas vid en form av generalisering med den skillnaden att den person som tar emot resultatet som bedömer vilken utsträckning resultatet kan appliceras på en annan situation (Wibeck, 2000).

Vid första kontakten informerades förskolecheferna och deltagarna om syftet med studien, upplägget och villkoren för deltagandet. Information gavs om hur ljud, ev. videoupptagning, anteckningar samt utskrift av materialet skulle hanteras samt vilka som har tillgång till det. Tydlig information gavs särskilt om Vetenskapsrådet (2007) forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning vilket innebär informationskravet, kravet på samtycke till deltagande samt kravet om konfidentialitet. Svårigheten att finna deltagare i denna studie bidrog till sökande efter deltagare i mitt yttre nätverk till en fokusgrupp. Med denna strategi finns en risk för minskad konfidentialitet även om jag ser den som minimal.

5. Resultat

I detta avsnitt redovisas det bearbetade materialet utifrån två genomförda fokusgrupper med inriktning att försöka skönja deltagarnas olika uppfattningar av specialpedagogiska insatser i förskolan. Resultatet i studien har sammanställts i kategorier som trätt fram i analysen av den kollektiva förståelsen ur diskussionerna utifrån frågeställningar i syftet. I studiens resultat används omväxlande citat från individuella uttalanden samt sekvenser ur diskussioner för att beskriva den kollektiva förståelse som den representerar. I angiven ordning redogörs följande temaområden med underliggande kategorier;

1. Uppfattningar av behov av specialpedagogiska insatser i förskolan.
2. Uppfattningar av innehåll i specialpedagogiska insatser i förskolan.
3. Uppfattningar av betydelsen av specialpedagogiska insatser i förskolan.

5.1 Uppfattningar av behov av specialpedagogiska insatser

I det här temaområdet framträder uppfattningar från samtliga pedagogers behov av specialpedagogiska insatser. Uppfattningarna varierar vad gäller likheter och skillnader i beskrivningskategorierna. Beskrivningskategorierna i följande avsnitt är: behov av åtgärd,

behov av reflektion, behov av kontinuitet, behov av reflektion, behov av bekräftelse och behov av att välja specialpedagog.

5.1.1 Behov av åtgärd

Det framstår som centralt i den här kategorin att pedagogerna har ett behov av att specialpedagogen skall leverera snabba eller konkreta lösningar som insatser.

”/.../att man ser att det åtgärdas, man ser att det blir resultat av specialpedagogen”.

”/.../alltså vi vill ju ha handfasta knep (skratt) det som funkar med en gång, quick fix liksom (skratt)”.

”det är ju jätteviktigt för mig att få bra erfarenheter och bra arbetsätt hur jag skall gå tillväga och sådär”.

”/.../hon kan komma med lite tips och idéer så att säga”.

En likhet från samtliga deltagare är uppfattningen att snabba enkla insatser från specialpedagogen är betydelsefullt för dem. Följande exempel från en diskussion beskriver uppfattningen av pedagogerna som önskan om snabb leverans:

- P1 /.../ ja det är ju aktivitetsgrupperna. För det var ju en avdelning som aldrig pusslade, då kom specialpedagogen en halv timma och tog fram en massa pussel. Specialpedagogen var väldigt närvarande i detta (de andra hummar med), sen började alla pussla. Alltså man vill få igång grejer eller lösa bekymmer (alla hummar med).
- P2 ja, precis
- P3 ja, det är ju såna enkla tips man kan få.

Exemplet stödjer pedagogernas behov av snabb leverans av insatser från specialpedagog som stort stöd i deras vardagsarbete.

5.1.2 Behov av kontinuitet

I fokusgrupperna diskuterades utifrån deltagarnas erfarenheter tankar om specialpedagogen idag och framåt i tiden. Idag upplever pedagogerna att specialpedagogen vistas för lite tid i verksamheten och de uttrycker ett behov av en mer närvarande specialpedagog i framtiden. Kärnan i uppfattningen är ett behov av att specialpedagogen kan ”titta in” i verksamheten lite oftare vilket följande citat från diskussionerna illustrerar:

”specialpedagogen kan gå in o kolla mer så det inte bara bygger på någon timma och så skall barnet hamna i något fack efter det”

“Men just att komma ut så i vardagen och bara (avbryts)”.

Några pedagoger ger en likvärdig bild av specialpedagogen som ett naturligt inslag i verksamheten.

”Att hon skulle ha det som en rutin att komma ut till avdelningarna en förmiddag med jämna mellanrum”.

”Jag kan nog också hålla med om det att det skulle bli mer naturligt om hon kom när det inte är något problem, utan kanske bara att komma för att se hur vi jobbar”.

Uppfattningen ger uttryck för ett behov av en närvarande specialpedagog som ett naturligt inslag i verksamheten. Pedagogerna ger uttryck för skillnader mellan en specialpedagog som är i verksamheten kontinuerligt och en specialpedagog som kommer när man kallar på den. De uttryckta skillnaderna tolkas som ett uttryck för en trygghet hos pedagogerna i sitt arbete med barn i behov av särskilt stöd. Uppfattning är att pedagogerna har behov av regelbunden konsultation i barngruppen för att säkrare identifiera behov av specialpedagogiska insatser.

5.1.3 Behov av reflektion

Samtliga pedagoger talar om vikten av reflektion tillsammans med någon som ser med andra ögon. I diskussionerna riktar de flesta pedagogerna uppmärksamheten på specialpedagogen som ägare till dessa ögon. Detta uttrycks från några pedagoger.

”/.../observerade ni det där? Alltså det är bra att ha två nya ögon som tittar på hur vi arbetar, så man får med sig hela biten så man får med sig allt skulle jag kunna (avbryts)”.

”/.../och sen att hon reflekterar tillsammans med oss alla tre, för då kan hon säga, då kan vi ta upp sådana saker samtidigt, ja just det har vi lite undringar över, hur vi gör där alltså i denna konstellation då”.

”man kör gärna fast i ett arbetslag, att man tycker samma och ser samma, alltså man behöver ju tänka om ibland och sådär”.

”/.../att se ett problem på ett annat sätt, liksom att man gör det till en möjlighet istället kanske. Men då behöver man hjälp att se det på det sättet”.

”det viktiga är ju att det kommer någon som är utifrån och ser med andra ögon”.

”Ja, det är väldigt skönt att få hjälp utav någon som specialpedagogen, att ställa sig utanför och se situationerna. Även om man kan det mesta skall man ju komma på det i situationen”

Några pedagoger har en annan syn på hur man kan se med andra ögon vilket uttrycks i följande citat.

”/.../man skulle kunna göra studiebesök på varandras avdelningar, alltså använd det som finns”.

Som framkommer i citaten skiljer sig pedagogers olika uppfattningar vad gäller behov av reflektion. En aspekt är att pedagogerna har ett behov av reflektion för att utveckla sina kunskaper. Genom reflektionen gör pedagogerna sina tankar tillgängliga för sig själva och

andra. En annan aspekt är att pedagogerna har ett behov av att sätta ord på vad man gör och varför man gör det, på så sätt blir reflektionen betydelsefull.

5.1.4 Behov av bekräftelse

Flera pedagoger diskuterade att deras arbetslivserfarenhet av arbete med olika barngrupper gett dem en bred pedagogisk kunskap. De berättar att pedagogerna arbetar i arbetslag där ofta kollektiva beslut fattas. Vid flera tillfällen uttrycks också att det är lätt att fastna i samma tankemönster som kan vara svåra att ta sig ur. Det skildras som svårast vad gäller barn i behov av särskilt stöd i olika sammanhang. Här framförs tydligt ett behov av bekräftelse på om man tänker rätt eller inte.

”det är ju därför man söker upp en specialpedagog för att man känner att man kanske, alltså någonstans känner man ju att man gör rätt men ändå vill man ha det bekräftat att man gör på rätt sätt. Eller få en inblick om varför tänker ni inte så här istället eller varför gör ni inte på detta sätt i stället”?

”Det kan ju kännas som man vill ha bekräftat att vi faktiskt gör på rätt sätt eller vi kanske gör på helt fel sätt”.

”/.../bra med en som kommer utifrån, för de kan ju ställa rätt frågor och man kan kanske ibland när det kommer ur munnen så hör man – tycker jag verkligen det här eller? Det blir så mycket tydligare och de kan säga att jag sa det och det. Ja, det gjorde jag, hmm”.

”/.../det är väldigt, väldigt skönt att få lufta sig, ventilera och få input och så”.

”/.../som pratade med oss och sa att vi gör på rätt sätt, vi tänker på rätt sätt, gör på rätt sätt och då sitter ju det i att man vet hur man skall bete sig”.

”Det skall kännas, Åh vad skönt att hon kommer in, det skall vara en positiv känsla”.

”Att man kan få otroligt bra feedback och upplevelser av väldigt bra specialpedagoger som man faktiskt kan bära med sig”.

”/.../titta på hur man agerar, för det är inte alltid man är medveten om som pedagog, hur gör jag, vad säger jag, och då kan man ju få feedback på det på ett professionellt sätt”.

Här pekar pedagogerna på olika behov av bekräftelse. Uppfattningen är att pedagogerna har ett behov av bekräftelse för att tillgodose sin egen känsla i hur man tänker och hur man handlar i sin roll som pedagog. En skillnad pedagogerna beskriver är känslan av att bli bekräftad. Behovet är en positiv känsla samtidigt som de uttrycker en känsla för rädslan att bli kritiserad i sin yrkesroll. En tolkning är att pedagogerna beskriver att relationen till specialpedagogen påverkar samarbetet.

5.1.5 Behov av att välja specialpedagog

Det väsentliga i den här kategorin var talet om möjligheten att välja specialpedagog. Behovet av att välja specialpedagog framställdes idag som ett problem som domineras i en grupp.

Citaten nedan speglar behovet:

”det kan ju handla om att man träffat sådana som varit väldigt, väldigt bra och som har gett mig mycket mer”.

”vi har haft henne flera gånger och jag tycker ändå inte att det ger mig någonting, tyvärr”.

”Och de säger att vi har rätt att välja men ändå får vi inte välja den vi skulle vilja ha”.

”/.../ när hon kommer blir det merjobb kan jag känna. Hon lägger över det på något sätt så att det blir ännu besvärligare än vad fallet var innan”.

”En av dessa specialpedagoger ville vi inte ha på vår avdelning, likt förbaskat blir det att vi ändå får henne fast vi bett om att vi vill prova några andra”.

Här ger pedagogerna en tydlig bild av behovet att välja specialpedagog. Pedagogerna skildrar en bild av specialpedagogen som mindre behjälplig, och kritik som kan innebära merjobb. En konsekvens av att pedagogerna inte får välja specialpedagog kan bli som en pedagog uttrycker det i följande citat:

”Ibland kan man nästan känna, nej vi struntar i att ta hit en specialpedagog, vi löser det här själva istället”.

Pedagogerna diskuterar medvetet om att det är ett problem men vet inte varför det ser ut som det gör. En pedagog ger sin syn på situationen i följande citat:

”Jag vet inte om det är något slags avtal eller om de vill ge dem chansen till de här specialpedagogerna hela tiden, jag vet inte varför man inte kan välja riktigt där”.

Uppfattningen är att pedagogerna beskriver en kultur som saknar helhetsperspektiv av rutiner för specialpedagog. Behovet kan tillgodoses genom handledning som fokuserar på varför man handlar eller tänker på ett visst sätt.

5.2 Uppfattningar av innehåll i specialpedagogiska insatser i förskolan

Deltagarna talar om handledning av specialpedagog som kärnan i det här temaområdet. Alla pedagoger talar om sin erfarenhet av specialpedagogen i rollen som samtalsledare på olika sätt. Följande kategorier identifieras: handledning som kompetensutveckling, handledning vid behov och handledning som förebyggande insats.

5.2.1Handledning som kompetensutveckling.

I diskussionen använder pedagogerna uttryck som speglar olika uppfattningar av handledning. Uppfattning ger uttryck för att deltagarna har handledning av specialpedagogen för att utveckla sig själv och tillsammans med sitt arbetslag. Ju mer plats handledning får ju mer speglar det den individuella utvecklingen vilket beskrivs i följande citat:

”ju mer handledning man får ju mer tänker man att det handlar om sin egen inställning, det handlar om hur vi tänker och jag tycker att det är mer och mer att det ligger inne hos oss”.

”de har ju en djupare kunskap som de kan delge oss och de kanske har förmågan att få oss att tänka till”

I diskussionerna uttrycks en medvetenhet om att de har en hög kompetens inom pedagogik men behöver fylla på med fördjupad kunskap i form av styrande tankemönster. Pedagogerna vill ta tillvara på sin egen kompetens och med hjälp av handledning utveckla den. Handledningen ger goda förutsättningar att utveckla nytänkande som kunskap hos pedagogerna. Dessa tankemönster som utvecklas uttrycks som processer av pedagogerna:

”/.../för det gör de ju, de sätter i gång processer hos oss, att tänka att så kan jag tänka istället”.

”För vi har ju mycket kunskap och specialpedagogen har en fördjupning i det som vi redan kan”.

Några pedagoger uttrycker att handledning startar processer som påverkar förhållningsättet och hur man agerar som pedagog.

”det handlar mycket om anknytning, samspel och hur man agerar i handledning”

Handledningen ger inga färdiga svar menar pedagogerna utan utvecklar en kunskapsbild. Pedagogerna upplever att kompetensutvecklingen karaktäriseras av en process där de får syn på nya sätt att använda sin kunskap.

5.2.2Handledning vid behov

Den här kategorin beskriver handledning vid behov från pedagogers perspektiv. Kategorin skiljer sig på så sätt att rutinen för handledning ser helt olika ut i grupperna. Från den ena gruppen beskrivs följande:

”hon handleder om vi ber om det, bara vid behov”

”Ja, nu kallar vi bara in henne när det är något och vid förskolekonferens en gång per termin. Då lyfter vi barn som vi har oro för”.

Uppfattningen ger en bild med utgångspunkten att pedagogernas behov styr handledningen. Pedagogerna beskriver att de själva tar en kontakt till handledning vid behov. Vad gäller handledning vid behov diskuterar pedagogerna sig emellan varför inte rutinen med

handledning är en del av deras rutiner. De kan inte specificera varför det ser ut som det gör men återger en önskan om handledning som en rutin och inte enbart vid behov. En förklaring till bristande kontakt med specialpedagog kan vara enligt pedagoger att de är tveksamma vilka rutiner som gäller. Följande citat speglar pedagogernas tveksamhet:

”vi har ju speciella led vi ska följa om vi skall ha specialpedagogen här”

”Ja, man ringer till kommunen tror jag, eller tar en kontakt med chefen, det sista jag fick till mig var att man tar en kontakt med chefen och så kollar chefen upp”.

”Så som jag har gjort, så som jag arbetar så tar jag en kontakt med specialpedagogen direkt”.

I samma grupp ges uttryck för att verksamheten saknar struktur och rutiner för handledning av specialpedagog. Pedagogerna samtalar om att de sällan har kontakt med specialpedagog och att handledning är mindre förekommande. Trots behov av handledning enligt pedagoger är den inte vanligt förekommande. Uppfattningen speglar en kultur där ett behov av handledning finns men att förutsättningarna som ligger till grund för rutinen är otydliga för pedagogerna.

Pedagogerna i den andra gruppen är vana att handledas och ger sin syn på handledning vid behov med följande citat:

” /.../i X kommun har specialpedagogen ett uppdrag att handleda, att handleda är ju den stora biten som de gör”

”/.../handleder där behov finns”

”Vägledande samspel kallar vi det också/.../”.

Gruppen redogör för behovet av handledning som en del av verksamhetens kvalitetsarbete. Pedagogerna beskriver att de handleds kontinuerligt av specialpedagog samt alltid om behov uppstår. Handledning ses som en av de viktigaste byggstenarna i verksamheten och är ett behov för att komma vidare i sin egen samt i den kollektiva kunskapen. Uppfattningen uttrycker pedagogernas behov av handledning som en bas för handlande, rutiner och strukturer för specialpedagogiska insatser för barn i behov av särskilt stöd.

Pedagogerna ger exempel på handledning vid behov med ett här och nu perspektiv. De skildrar ett behov av handledning för att komma vidare inom ramarna vad gäller barns språkutveckling. Följande citat stödjer handledning vid behov:

”det är klart mycket med tal och språk behov hos barnen just nu”.

”Från hösten har vi språkbud som våra specialpedagoger med inriktning tal och språk kommer att handleda oss i”

I verksamheten finns bestämda rutiner för handledning där uppdraget alltid sker via förskolechefen. Pedagogerna redogör för gången för en kontakt med specialpedagog med följande citat:

”Vi har bestämt att det går inte bara att ringa och säga att nu behöver vi hjälp”

Vidare förklarar de varför.

”Vi fyller i ett formulär, där vi beskriver dilemmat, vad vi har gjort, så man skall ha tänkt till i arbetslaget, men också för att specialpedagogen ska veta var arbetslaget står så specialpedagogen kommer in på rätt nivå i processen”.

Deltagarna i grupperna framstår som mycket professionella och har en stor kompetens för att bedriva sin verksamhet. Grupperna uttrycker med en stark betoning att handledning vid behov är viktigt. Handledningen beskrivs främst som riktad till pedagogerna men på olika sätt. En grupp återger att handledning är sporadiskt på så sätt att pedagogerna avgör när de behöver en kontakt. De beskriver att idag finns ingen bra grund för rutiner eller strukturer för handledning vid behov som ses som ett dilemma. Den andra gruppen redogör för handledning vid behov som en rutin i förskolan. Handledningen utgår alltid från deltagarnas behov och situationer från den verksamhet de befinner sig i för att vidareutveckla kvalitén i arbetet.

5.2.3 Handledning som förebyggande insats

I den här kategorin framträder arbetet på individ, grupp och organisationsnivå. Den här uppfattningen återfanns enbart i en grupp. Från gruppen ges följande exempel på åtgärder för tidig intervention:

”Det vi berättar är det vi gör idag, men sen är vi på väg att vi ska jobba förebyggande fast vi inte har några dilemman. Där är t.ex. språkombuden, vi har också haft matteombud som försöker genomsyra matematiken i förskolan i hela X kommun och språkombuden skall genomsyra det här just förebyggande”.

”vi behöver bli bättre på att tala om vad en specialpedagog gör, öhh.. i ledningsgrupp och förvaltningschef för att få ut kunskapen så de förstår hur viktig specialpedagogen är”.

”/.../det är att man hjälper barnen, men också att pedagogerna orkar mer och slipper sjukskrivningar”.

Tidig intervention ses som en resurskrävande insats där pedagogerna har begränsade kunskaper att bygga sina insatser på. De ger också en bild av hur barngrupperna påverkas av samhällsutvecklingen. Vidare beskriver pedagogerna att de flesta ärenden till specialpedagog handlar just nu om språket, men har ingen uppfattning om varför det ser ut så just nu. Man beskriver också vikten av att sprida information om specialpedagogiska insatser på fler nivåer. Målet med det förebyggande arbetet är att reducera olika beteendeproblem berättar pedagogerna. Några projekt har slagit väl igenom och därför väljer man att satsa ytterligare med flera projekt. Några pedagoger beskriver i följande exempel hur man planerar tidig intervention för barn med språksvårigheter.

- P1. Specialpedagogerna har ju samarbete med BVC-sköterskorna och biblioteken när det gäller det här med språket.
- P2. ett dilemma som har blivit nu då är att man listar sig på olika ställen (plötsligt börjar alla att prata i munnen på varandra, går inte att höra vad som sägs), då har man inte samma kommunikation, då blir det mer övergripande och inte enskilda

barn. Vi har det övergripande och jobbar just nu med språkväskor och språkpudding. X kommun använder det uttrycket, språkväskor och språkotek håller vi på att öppna upp nu.

- P3 och öppna förskolan har ju språkpåsar man kan låna,
P1 och biblioteken att vi samarbetar där. I X kommun var vi på studiebesök nu i höst och vi vill ha ett språkotek, men vi är inte där än.

Pedagogerna i den här fokusgruppen beskriver att barn med språksvårigheter ökar just nu och har därför bestämt att arbeta med förebyggande insatser inom området. Insatserna bestäms utifrån barnets behov, och arbetet sker på organisation, grupp och individnivå. Pedagogerna uttrycker att handledning av specialpedagog är en förebyggande insats som gynnar alla tre nivåerna. Pedagogerna uttrycker också att handledningen hjälper pedagogerna att se vikten av samarbetet med andra instanser som en del i det förebyggande arbetet. Några instanser som nämns är biblioteket, BVC, öppna förskolor, skolan, samt studiebesök på andra förskolor för att inspireras av de som arbetar på ett liknande sätt.

5.3 Uppfattningar av betydelsen av specialpedagogiska insatser

Kärnan i det här temaområdet utmärker sig av hur relationer mellan människor väcker olika känslor. Beskrivningskategorierna i följande avsnitt är: specialpedagogiska insatser som kritik, specialpedagogiska insatser som ovärderliga samt specialpedagogiska insatser som föränderliga.

5.3.1 Specialpedagogiska insatser som kritik

Pedagogerna i en grupp som har en lång arbetslivserfarenhet ger sin syn på specialpedagogens entré i förskolan utifrån sin erfarenhet. Citaten skildrar pedagogernas reaktioner som fanns mer förr.

”Den erfarenheten jag har/.../i början när specialpedagogerna kom, när de började synas mer i förskolorna var det så att vi inte ens ringde specialpedagogen vid behov för det betraktades som ett nederlag av sitt eget arbete”.

”jag kommer i håg en som kom och presentera sig för oss/.../hon sa jag finns här att tillgå. Det var ju nytt då och det var många som sa nej, vi klarar det här själva”.

Gruppen beskriver när specialpedagogens presenterades som en kollega väcktes ett motstånd med starka känslor. Det framkom att under en längre tid avstod man från specialpedagogiska insatser och klarade arbetet inom verksamhetens ramar. Starka känslor som uttrycks är att specialpedagogiska insatser sågs som ett misslyckande i sin egen profession. Under samtals gång riktas uppmärksamheten utåt i relationen till specialpedagogen. Pedagogerna uttrycker även en känsla idag av att specialpedagogen kan ta på pedagogernas krafter via rädslan för kritik. Diskussionen mellan några pedagoger stödjer uppfattningen:

- P1 Eller det hände så där... var det någon som observerade det? Alltså hon kan ju komma med det hon ser. Alltså man måste ju också ha med sig det här att det är ju inget att hon sätter sig på högre hästar och tittar, att vi inte är där vi ska vara.

- Vi måste se det som ett lärande, förstår ni vad jag menar, alltså ingen kritik mot vårt arbete men ändå kan det komma någon utifrån och titta.
- P3 Precis som du säger, inte för att kritisera utan hon kommer för att det är en stötning och då blir det nog mer naturligt också, mer avspänt också när hon ser barnen. För oftast, det är väldigt lustigt men när hon kommer in så är barnen *annorlunda* (stark betoning) (avbryts)
- P1 så händer det någonting, alltså det blir aldrig så att specialpedagogen ser det man vill att de skall se.
- P3 För jag vet att vi hade den diskussionen, om varför hon skulle kommit igår eller imorgon, för nu är han inte alls sån, vad är det som har hänt.

Uppfattningen ger ett uttryck för att pedagogerna kan uppleva krav vid specialpedagogiska insatser. Pedagogerna beskriver en upplevelsemässig och kognitiv förståelse av specialpedagogiska insatser. Följaktligen är en uppfattning att organisationen behöver skapa ett tryggt samarbetsklimat i ett helhetsperspektiv.

5.3.2 Specialpedagogiska insatser som ovärderliga

Några pedagoger ger sin syn på specialpedagogiska insatser som en tillgång för verksamheten. Pedagogerna vill ha påfyllnad av specialpedagogiska insatser för att utföra sin profession på bästa sätt. Dessa uppfattningar uttrycks på följande sätt:

”/.../är det någonting vi funderar på som vi undrar över så tar vi gärna en kontakt med specialpedagog bara för att ventilera att så här tänker vi och hur går vi vidare och så, det är till en stor hjälp, det är det”.

“vi på förskolan skulle inte kunna leva utan specialpedagogen idag i alla fall”.

Uppfattningen är att pedagogerna bara ser möjligheter med specialpedagogiska insatser.

5.3.3 Specialpedagogiska insatser som föränderliga

Det centrala i den här kategorin är specialpedagogiska insatser som ett fundament för att hantera större barngrupper. Pedagogernas syn på begreppet är att ju större barngrupperna blir ju tydligare blir barn i behov av särskilt stöd. Det finns alltid barn i behov av särskilt stöd ger de en bild av, men bilden förändras i takt med antalet barn beskriver de. De återkommer i samtalen till att begreppet barn i behov av särskilt stöd tar sig i olika uttryck och därför varierar insatserna. Pedagoger beskriver att ibland är det svårt att sätta ord på problematiken och behöver ofta hjälp av specialpedagog. Pedagogerna ger uttryck för att de med vägledning genomför de specialpedagogiska insatserna. Följande citat ger uttryck för pedagogers uppfattningar:

”det finns alltid något barn i behov av särskilt stöd tycker jag i varje grupp och varje läsår”.

”Vi har ju alltid barn som är i behov av särskilt stöd av olika anledningar, det kan ju bero på dödsfall i familjen, det kan vara familjesituationen, det kan bero på många olika saker idag”.

”Beteenden märks ju mer idag, vilket gjort att vi får söka mer hjälp hos specialpedagog”.

”Det är ju väldigt stor skillnad om man har ett barn med diagnos av något slag, då känns det så tydligt på något sätt”.

”har man ett dilemma i gruppen får man som du säger bena ut det först, vad är det egentligen och hur ska vi göra nu för att lösa det här i verksamheten”.

En grupp diskuterar barnantalets betydelse och beskriver att arbete sker på gruppnivå.

- P1 Ju fler barn i gruppen, ähhh beteenden som inte alltid hade kommit till sin spets blir ju mer när vi är många.
- P2 De märks ju mer
- P3 Då har det gjort för oss mer att vi har sökt hjälp om man säger så
- P2 ja, för det blir för hela gruppen som, ofta är det ju där man hamnar det är ju inte enskilda barn på samma sätt utan det blir ju hela gruppen. Och vi tänker ju mycket grupp, sen är det ju enskilda i gruppen också. Men det känns som det alltid finns ett behov att vi behöver lära oss mera.

Uppfattningen är att pedagogerna ställs inför stora utmaningar för att hantera komplexiteten i större barngrupper. I takt med att antalet barn i grupperna ökar ser pedagogerna en koppling till ökade specialpedagogiska insatser. Pedagogerna beskriver att situationen är påfrestande och en hög grad av samarbete med specialpedagog krävs. Pedagogerna behöver infallsvinklar för att upptäcka vad som är vad för att ringa in problemet. Ett sätt och kanske det bästa är när specialpedagogen tillsammans med barnen och pedagoger visar på insatser som pedagogerna sedan tar vid.

6. Diskussion

Det övergripande syftet med studien har varit att iscensätta och belysa pedagogers varierande uppfattningar av specialpedagogiska insatser i förskolan. I detta avsnitt behandlas, metoddiskussion och resultatdiskussion och specialpedagogiska implikationer i relation till studiens frågeställning. Avslutningsvis följer förslag till vidare forskning.

6.1 Metoddiskussion

Här diskuteras resultat av metodens inverkan på studiens resultat.

Val av fokusgrupp som metod kändes naturligt då avsikten med intervjuerna var att få ett underlag för hur pedagoger uppfattar centrala fenomen utifrån sin yrkesprofession. Gruppdynamiken i fokusgruppintervjuerna gav ett resultat där deltagarna mestadels resonerade sig fram till kollektiva uppfattningar. Detta kan ses som ett resultat i sig men kan också vara ett tecken på att deltagarna inte reflekterat över vissa frågeställningar. Till skillnad om studien baserats på individuella intervjuer hade troligtvis ett annat underlag för beskrivning av pedagogers enskilda uppfattningar av specialpedagogiska insatser i förskolan framkommit. En svårighet som visade sig var att få tillträde till fältet av olika anledningar.

Den homogena sammansättningen av deltagare bidrog till en hög kvalitet på diskussionerna. Informanterna höll sig till ämnet och gav varandra talutrymme att med egna ord beskriva sina tankar, upplevelser samt lyfta egna aspekter. Samtalens karaktär visade på stort engagemang och alla deltagarna fick inflytande över samtalets innehåll. I en av fokusgrupperna deltog verksamhetschef, vilket samtliga deltagare accepterat. Chefens deltagande påverkade samtalets prägel på ett fördelaktigt sätt. Hon bidrog med en helhetsbild av verksamhetens och delgav planerade tankar av tidiga insatser och barn i behov av särskilt stöd. En fördel med fokusgrupp var att mycket information bearbetades under en begränsad tid. Intervjuguiden samt stimulusmaterialet visade sig vara en god hjälp att hålla den tidsram som var bestämd samt att deltagarna höll sig till ämnet.

I metoden fokusgrupp tas närvaron av en assistent som en fördel men är ingen förutsättning för en lyckad studie (Wibeck, 2000). Planerad assistent kunde inte närvara pga. sjukdom vid första fokusgruppintervju. Forskarens egna anteckningar visar på att deltagarnas interaktion påverkades av ljudupptagningen, vilket också uttrycktes från en av deltagarna. Med eftertanke bestämdes av forskaren att utesluta planerad assistent till den andra fokusgruppintervjun för att öka förutsättningarna för en lyckad studie. Ytterligare en persons närvaro kunde hämmat deltagarna i diskussionen. Även videokamera uteslöts av samma argument. Dock innebar detta en större press och flexibilitet hos forskaren som moderator.

Pilotfokusgruppen gav mig insyn i rollen som moderator samt att en del av materialet krävde justeringar. Viktigaste upptäckten var dock momentet introduktionens betydelse som en förutsättning och ingång till en så lyckad intervju som möjligt.

Att en och samma moderator har lett samtalen ses som en fördel, vilket också stärker reliabiliteten menar Wibeck (2000). Min bristande erfarenhet som intervjuare kan ha haft betydelse för hur samtalen gestaltade sig och därmed kan ha påverkat resultatet i studien. Kvale och Brinkman (2009) beskriver intervjun som ett hantverk, de menar att forskarens förhållningssätt och förmåga att ställa frågor är beroende av samspelet som i sin tur påverkar resultatet. Under mina genomlysningar och läsningar har jag upptäckt svagheter i min teknik, en svårighet som upptäcktes var att ställa fördjupande följdfrågor.

Analysen har tagit längre tid än vad jag räknat med, dels för att det blev tre analyser i en och dels har analysen och tolkningen upplevts som en svårighet. Stukat (2005) menar att ett litet material kan innebära svårigheter i analysen att finna mönster samtidigt som fokusgrupp intervjuer genererar i ett stort material som kan vara svårt att hantera vid för många grupper. Ytterligare fokusgrupper hade troligtvis gett en mer ”mättad” i ämnet, men tidsramen begränsade antalet fokusgrupper (Wibeck, 2000, s. 48). Alternativ kunde varit att kombinera fokusgrupp med en annan metod t.ex. enkät eller enskilda intervjuer för att bredda studien. Ett komplement av en metod hade troligtvis också ökat validiteten hos undersökningens resultat. Nackdelen med enkäter är att det ställs exakta frågor med slutna svars kategorier, metoden ger därför inga möjligheter att ställa följdfrågor.

6.2 Resultatdiskussion

Inriktningen i studien har varit att belysa pedagogers varierande uppfattningar av specialpedagogiska insatser i förskolan. Genom den nu genomförda redovisningen av såväl teoretiska studier som empiriska undersökningar i två fokusgrupper presenteras resultatet. I resultatet från intervjuerna framträder ett kollektivt tyckande utifrån en hög samhörighetskänsla inom gruppen. Det stämmer överens med det Svedberg (2007) beskriver

som "group-think", detta sätt att tänka kan äventyra resultatet på så sätt att grupptricket kan hindra att enskilda åsikter presenteras. I samtalen lyftes enskilda åsikter och uppfattningar upp som dryftades mellan pedagogerna och till slut mynnade ut inom den kolligala samstämmigheten. Jag tolkar detta sätt att tänka snarare som en fördel på så sätt att diskussionerna visade på ett öppet samtalsklimat. Den kollegiala samstämmigheten i studien utgör troligtvis grunden för det specifika i verksamhetskulturer (Tornberg, 2006). Intresset riktas således i fokusgruppen på gemensamma, kulturella förankringar och attityder (Wibeck, 2000) vilket stödjer resultatet i studien.

Studiens resultat visar likheter och skillnader i pedagogers uppfattningar av specialpedagogiska insatser i förskolan. Ett underifrån perspektiv av fokusgruppintervjuerna gav ett rikt data material med intressanta diskussioner om pedagogers uppfattningar av specialpedagogiska insatser. I resultatet kan man urskilja att pedagogerna i studien har ett gemensamt behov av olika slags specialpedagogiska stödinsatser. En likhet är att alla pedagoger beskriver uppdraget som komplext och omfattande. Dilemmat i komplexiteten beskriver pedagogerna med utgångspunkten, att det är för stora barngrupper i förskolan idag. Stora barngrupper begränsar barns möjligheter och villkor att lära samt utvecklas menar pedagogerna. Samtidigt menar pedagogerna att barn i behov av särskilt stöd ökar i takt med växande barngrupper. Skolverket (2011) bekräftar att allt fler förskolor får större barngrupper samt att det inte gynnar barn av behov av särskilt stöd. Sandberg och Norling (2009), betonar att utveckling och lärande är mer gynnsamt i mindre barngrupper och särskilt för barn i behov av särskilt stöd. Författarna menar att en fokusering på miljön, är en insats och det stöd som behövs för att tillgodose alla barns behov istället för att anställa en extra personal (Sandberg och Norling, 2009). Pedagogerna talar om värdegrunden med utgångspunkter som alla barns lika värde, delaktighet och möjligheter till inflytande. Alla pedagoger nämner att arbetet i verksamheten skall ske på individ, grupp och organisationsnivå. Genom att arbeta på grupp- och individnivå med miljön kan personalen förebygga problem och svårigheter (Björck-Åkesson, 2009).

Styrdokumentet ställer krav i förskolan, ett krav är att verksamheten skall tillgodose varje barns behov. Det här innebär att alla som arbetar i förskolan måste ta hänsyn till det unika hos varje barn, och det kan vara ett dilemma upplever pedagogerna. En svårighet betonar pedagogerna idag, är att tolkningsramen för begreppet barn i behov av särskilt stöd har förändrats över tid. Begreppets gestalt har omskapats och dyker upp med en annan eller ny benämning. En diagnos gör det så mycket enklare, pedagogerna upplever att det blir en tydligare struktur för åtgärder. Den diagnostiska kulturen ryms inom ramen för barnet som problembärare och därmed det kompensatoriska perspektivet (Nilholm, 2003). Diagnoser har tidigare varit en förutsättning för tillgång till särskilt stöd upplever pedagogerna. Socialstyrelsen menar dock att det finns vinster med att inte ha definiera begreppet barn i behov av särskilt stöd, det första är att barnen inte får någon stämpel på sig. Det andra är att det underlättar upptäckten av olika typer av åtgärder med inriktning på barn och pedagoger samt för det tredje, att det öppnar upp till förändring och utvecklingsmöjligheter för verksamheten. (Sandberg och Norling, 2009).

En förklaring till en ökning av barn i behov av särskilt stöd kan kanske vara, att barn idag lever i ett samhälle med många sinnesuttryck från teknikens värld och ett högt livstempo som påverkar deras liv på olika sätt (Verneresson, 2007). Kan denna samhällsbild betraktas som ett sätt att skapa barn i behov av särskilt stöd, alltså ett sätt att skilja ut? Historiskt sett beskriver Börjesson och Palmblad (2003), barnet som problembärare med t.ex. sinnesslö, ordblind, ADHD och menar att diagnoserna flyttats fram i sina positioner och idag betraktas barn i

behov av särskilt stöd som en diagnosform. En tolkning av informanternas uppfattning är att samhällsutvecklingen kan ses som speglingar av pedagogernas svårigheter med att identifiera barn i behov av särskilt stöd? Kanske kravet att möta större barngrupper provocera fram avvikelser som bidrar till ett ökat behov av specialpedagogiska insatser i förskolan. En klar uppfattning är att stödet skall ges från specialpedagog till pedagogerna, och att det är pedagogerna själva som till största delen utför insatserna. En likhet från fokusgrupperna är att stödet bör ges kontinuerligt då insatserna ses som dynamiska och växlar med tid och rum. Uppfattningarna ligger i linje med Ahlberg (2009) som menar:

att den specialpedagogiska forskningen ska bedrivas med skiftande fokus och inriktning, för att en komplex och fruktbar kunskapsbildning ska fortsätta utvecklas, en kunskapsbildning som förser och berikar fältet med komplementär kunskap. (s. 342)

Pedagogerna visar en medvetenhet och uttrycker att förskolans läroplan ställer höga krav vad gäller att tillgodose alla barns behov. Att genomföra dessa krav menar pedagogerna kräver bättre förutsättningar än idag. Förskolan skall lägga grunden till ett livslångt lärande och verksamheten skall anpassas till varje enskilt barns förutsättningar och erfarenheter (Lpfö 98, 1998). Detta kräver ökad kunskap och förstärkt specialpedagogiskt kompetens som en del av uppdraget (Skolverket, 2004). Pedagogerna upplever att de gör ett bra arbete med barnen men efterlyser mer kompetensutveckling för att leva upp till läroplanen. Studien genomsyras i synnerhet av uppfattningar från pedagogers egna praxisnära erfarenheter i förskolan, vid enstaka tillfällen refererar pedagogerna till läroplanen. Detta innebär att teoretiska uppfattningar från pedagogerna inte visat sig i studien. Intressant att diskutera är hur förutsättningarna för bättre villkor ska se ut samt hur de påverkar verksamheten. Relationen mellan teori och praktik är centralt vad gäller kompetensutbildning och kunskap, kunskapen måste förankras i en kunskapsram, där den kan beskrivas med ord, för att kunna förstås (Sandberg och Norling, 2009).

En skillnad som visar sig i resultatet är att informanterna i fokusgrupperna beskriver två sätt att arbeta med specialpedagogiska insatser i förskolan. Verksamheternas kulturer skiljer sig åt genom att en fokusgrupp kännetecknas av en mer strukturell verksamhet, och den andra fokusgruppen av en mindre strukturell verksamhet vad gäller specialpedagogiska insatser i förskolan. Verksamheten med mer struktur arbetar aktivt och förebyggande med specialpedagogiska insatser, och ser specialpedagogen som högt värderad. Strukturen av specialpedagogiska insatser består främst av handledning från specialpedagog som en av de viktigaste och största insatserna. Pedagogerna får på så sätt verktyg att applicera i verksamheten för ett mer inkluderande arbetssätt. Kulturen fokuserar på förebyggande arbete vad gäller barn i behov av särskilt stöd. Verksamheten med mindre struktur arbetar med specialpedagogiska insatser mer sporadiskt, främst när behov uppstår. Specialpedagogens legitimitet tolkas som mindre värderad i denna verksamhet. Pedagogerna i denna verksamhet efterlyser tid att reflektera och diskutera metoder och förhållningsätt för alla barn men särskilt barn i behov av särskilt stöd. Intressant hade varit att undersöka vad som skiljer sig mellan kulturerna i det direkta arbetet tillsammans med barn i behov av särskilt stöd.

Uppfattningar av behov av specialpedagogiska insatser efterfrågas och definieras av pedagoger på flera sätt. Pedagogerna talar med en viss eftertanke, särskilt vad gäller barn i behov av särskilt stöd och pedagogiska insatser, vilket visar på en medvetenhet och engagemang i specialpedagogiska frågor. Pedagogerna efterfrågar, utifrån sina behov, att specialpedagogen ska leverera snabba eller konkreta lösningar som insats. Vidare beskriver pedagogerna en önskan av specialpedagogen med en nära och kontinuerlig kontakt med verksamheten. Ett nära samarbete med specialpedagog skulle troligtvis bidra till ökad

specialpedagogisk kompetens hos pedagogerna, med resultatet att insatserna kommer fler barn till gagn. Jag kan också se risker med en alltför nära anknytning till verksamheten och parallellt utföra insatser i ett utifrånsperspektiv. Detta kan ses som ett dilemma, där jag tror att specialpedagogen behöver finnas nära barnen i verksamheten, samtidigt som en distans bör hållas. En lösning som jag ser det är att anställa fler specialpedagoger vilket ökar möjligheten att verka både lokalt och centralt i organisationen. Detta skulle också öka möjligheterna för specialpedagogen att variera sig i arbetet för att upprätthålla distansen. Vidare betonar pedagogerna ett behov av reflektion tillsammans med någon som ser med andra ögon som ett behov. Informanterna riktar uppmärksamheten på specialpedagogen som ägare till dessa ögon. Reflektioner ses som ett direkt stöd, då pedagogerna har behov av att få bekräftelse på att de använder rätt eller fel metoder. Reflektioner är en "förutsättning för att göra en bra intervention för barn i behov av särskilt stöd i förskolan" (Sandberg och Norling, 2009, s. 50). En möjlig tolkning av pedagogernas uppfattning är att behovet av reflektion och bekräftelse kan ses som ett komplement och stöd vad det gäller att utveckla och förändra sitt eget förhållningssätt. På detta sätt riskerar pedagogerna eller arbetslaget inte att fastna i styrande tankemönster och därmed bidra till att utveckling och lärande hos alla barn främjas. Att reflektera över sitt eget förhållningssätt tolkar jag som en medvetenhet, där pedagogerna har fokus på barnet och verksamheten ur ett helhetsperspektiv. En rimlig tolkning kan vara att när pedagogerna behöver förstå och hantera ett problem eller situation kan reflektion bli ett verktyg i lärandeprocessen. Gjems (1997) talar om "inlärningsprocesser som tar sin utgångspunkt i den enskilda deltagarens förutsättningar och personlig karaktär" (s. 17). Ingår specialpedagogen i reflektionsprocessen kan hon på så sätt bidra med ny kunskap med fokus på det kritiska perspektivet in i verksamheten.

En skillnad som visar sig i studien är behovet av att välja specialpedagog, behovet domineras av en av fokusgruppsgrupperna. Detta grundar sig i pedagogernas erfarenheter av bra och mindre bra specialpedagoger i kommunen. Behovet synliggörs genom att pedagogerna använder olika tonfall när de beskriver att specialpedagogen inte alltid lever upp till deras förväntningar. Pedagogerna upplever en otrygghet och känner sig inte bekväma av att inte veta vilken specialpedagog som skall samarbeta med dem. Pedagogerna intar därför ett kritiskt förhållningssätt till specialpedagogens funktion och yrkesroll. En uppfattning som uttrycks är att specialpedagogen måste vara skicklig annars blir hon ett hinder istället för till hjälp. En konsekvens menar pedagogerna är att de ibland väljer att inte kontakta specialpedagog av denna anledning. En möjlig tolkning av informanternas uppfattning kan vara bristande rutiner i verksamheten vad gäller specialpedagogiska insatser. En annan förklaring kan vara att specialpedagogen inte skapat en förtroendefull relation till pedagogerna. Hur man som specialpedagog väljer att lägga betoningen på relationen, tror jag är avgörande för hur samspelet mellan pedagogerna och specialpedagogen blir, vilket naturligtvis också påverkar såväl innehåll som resultat. Det är viktigt att specialpedagogen är medveten om att pedagogerna kan uppleva det som kritik av deras arbetssätt när hon besöker verksamheten, och därmed uppfattas som ett hot. Uppfattningen, specialpedagogen som ett hinder är ett intressant synsätt att diskutera. Relationer består dels av en inre bild av objektet, i det här fallet specialpedagogen, och dels en inre bild av sig själv (Svedberg, 2007). Författaren menar att vi behöver sätta mera ljus på kommunikationen mellan människor vilket ökar ömsesidigheten i relationen. En viktig nyckel för specialpedagogen är att hon behöver tänka på relationens betydelse, och alltid etablera en förtroendefull relation till pedagogerna. Svedberg (2007) sammanfattar relationens betydelse, "utan relation- ingen kommunikation" (s. 60). Nordahl m fl. (2007) menar att syftet med ett samarbete olika professioner emellan är att få en mer enhetlig verksamhet. Misslyckas detta finns det dock risk för att samarbetet skapar mer problem än det löser. Därför är det viktigt att ta till vara alla olika

kunskapsområden samt olika spetskompetenser för att få en helhetsbild om barnets behov av stödinsatser.

Relationens betydelse ”kan frigöra energi, men de det kan också ta på krafterna” (Gjems, 1997, s. 26). Detta uttrycks från pedagogerna som upplever att de både lyckas och misslyckas i sitt uppdrag. Det som tar på krafterna är känslan av maktlöshet att inte räcka till beskriver de. Detta kan ses som ett uttryck för relationens betydelse med konsekvensen att det begränsar möjligheter att lösa problem i verksamheten för pedagogerna. En annan tolkning kan vara bristande information om specialpedagogens roll, samt en förklaring till pedagogernas avvaktade förhållningssätt till specialpedagogen. Blir man dåligt informerad, finner man ingen delaktighet och det kan upplevas som att man blir åsidosatt och trampad på (Gjems, 1997). Nordahl, m fl. (2007) anser att det är viktigt att olika professioner samarbetar i förskolan. Författarna menar det behöver finnas en gemensam förståelse och en samordnad insats för att tillgodose barn i behov av särskilt stöd. Ett tankesätt är bara giltigt så länge människor är överens om dess legitimitet (Lutz, 2006).

För att lyckas i sitt uppdrag behövs ett helhetsperspektiv menar Gjems (1997), det handlar om att få syn på sig själv och den verksamhet man bedriver. Poängen är att man måste klara att inta en viss distans trots att man som pedagog befinner sig mitt i centrum (Gjems, 1997). Min erfarenhet säger att det ligger mycket i det författaren säger, ett helhetsperspektiv bidrar till att man ser sig själv i ett sammanhang och först då blir relationen betydelsefull. Troligtvis kan handledning fylla en viktig funktion då några pedagogers behov av specialpedagogisk struktur efterfrågas. I gruppen med struktur är handledning en av specialpedagogens största uppgifter. Ett resultat som beskrivs är handledning som förebyggande insats som en förutsättning att arbeta specialpedagogiskt. Handledningen är nyckeln till verksamhetsutveckling och effekten beskriver pedagogerna som ett mer reflekterande arbetssätt. Arbetssättet utmanar och ställer krav på nya sätt att använda sin kunskap. Gjems (1997) återger att detta behov måste tillgodoses för att möta samhällsutvecklingen där alla barns behov skall tillgodoses. Resultat som visat sig i gruppen med handledning är att pedagogerna rustas med metoder för att bemästra utmaningar i stora barngrupper för alla barn. T.ex. genomförs projekt i form av teman inom läroplanens ramar med positiva resultat så det sprids ringar på vattnet. Dessa ringar genererar i ett ökat samarbete med andra förskolor och professioner i hela kommunen. Pedagogerna beskriver att det prioriterade övergripande specialpedagogiska målet i verksamheten och kommunen är att arbeta med förebyggande insatser. Ett annat resultat är att handledning tonar ner specialpedagogiska förväntningar och utvecklar tankeprocesser hos pedagogerna. Pedagogernas arbetssätt beskriver ett inkluderande synsätt och en proaktiv verksamhetskultur som kännetecknas av samverkan, delaktighet och en kollektiv kunskap.

Resultatet visar behov av kompetensutveckling av specialpedagogiskt stöd för att kunna tillgodose barn i behov av särskilt stöd på bästa sätt. I första hand efterfrågas stöd till pedagogerna i form av handledning, och pedagogerna utför oftast själva insatserna för barn i behov av särskilt stöd. Resultatet ligger i linje med skolverkets ambitioner som kräver att pedagogerna skall utveckla ett specialpedagogiskt synsätt i sin yrkesroll. Att säkra kvalitén i förskolan är en utmaning, där handledning och kontinuerlig kompetensutveckling ses som centrala komponenter (Sandberg och Norling, 2009). Ansvaret för uppdraget skall ses över av organisationens ledning (Persson, 2003). En nödvändig förändring är att verksamheter behöver se över sina rutiner och arbetssätt. ”Ett medvetet arbetssätt handlar om att klargöra arbetets innehåll, process och mening” (Svedberg, 2007, s.192). ”Förskolan vilar på

demokratins grund” står att läsa i Lpfö 98 (1998, s. 4). Det är därför viktigt att personalen är en del av en demokratisk organisation. Om inte personalen får inflytande över sin arbetssituation finns det en risk att deras förtroende och tilltro till demokratiska strukturer minskar.

6.1.2 Specialpedagogiska implikationer

Resultatet visar på att pedagogers uppfattningar av specialpedagogiska insatser i förskolan uppfattas som komplext och omfattande. Komplexiteten uttrycker olika dilemman pedagogerna skall förhålla sig till vad gäller specialpedagogiska insatser. Perspektiven får konsekvenser för hur specialpedagogiken skall förstås och vilka insatser som har betydelse för utveckling och lärande för alla barn och särskilt för barn i behov av särskilt stöd (Nilholm, 2003). I specialpedagogens yrkesroll ingår att ”visa förmåga att kritiskt granska och självständigt identifiera, analysera och medverka i ett förebyggande arbete och i arbetet undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer” (SFS 2007:638). Specialpedagogiska insatser kräver ett kritiskt granskande av specialpedagog tillsammans med pedagoger, med fokus på vilka svårigheter som avses och vilka insatser som skall prövas. Därmed finns en risk att specialpedagogens deltagande kan uppfattas som en kritik till pedagoger och verksamhetens arbetssätt, vilket bör beaktas av specialpedagogen. I specialpedagogrollen är det viktigt att tänka på relationens betydelse till pedagoger/arbetslag. Det är av största vikt att specialpedagogen etablerar en förtroendefull relation för att skapa ett optimalt samarbete med pedagoger. En nyckel som jag ser som tänkvärd för relationen är kommunikationen, ”utan relation- ingen kommunikation” (Svedberg, 2007, s. 60).

I studien framkommer att barn i behov av särskilt stöd ökar i takt med att barngrupperna blir större. En uppfattning pedagogerna beskriver är, att begreppet barn i behov av särskilt stöd har över tid förändrats i sin karaktär och kan idag ses svårt att definiera. Det är viktigt att rikta uppmärksamheten på att alla barn utvecklas, och att förändring sker efter tid, därför blir det särskilt viktigt att tillmötesgå individuella och aktuella behov (Sandberg och Norling, 2009). Den ambition om ”en skola för alla” kräver är ökad kunskap och ett förstärkt specialpedagogisk kompetens för pedagogerna som en del av uppdraget. En del av uppdraget är också att möta kraven i en samhällsutveckling där alla barns behov skall tillgodoses i förskolan. ”Ett medvetet arbetssätt handlar om att klargöra arbetets innehåll, process och mening” (Svedberg, 2007, s.192). Detta övergripande uppdrag vilar på ledningens ansvar, där politiker och tjänstemän ska ha förståelse för begreppet, lärande organisation i ett specialpedagogiskt perspektiv. För att kvalitetssäkra tidiga insatser i förskolan tror jag att det är nödvändigt att pedagoger tillsammans med ledning ”inventerar” sin verksamhetskultur i form av kompetensutveckling. En skolutveckling ökar förutsättningarna för pedagoger att utveckla och höja kvalitén i det specialpedagogiska arbetet. Kompetensutveckling medför att dokument hålls levande och att pedagoger får ett gemensamt språkbruk för att uttrycka vad, hur och varför de tillämpar metoderna i förskolan. Barn i behov av särskilt stöd kan ses som ett problem eller en begåvning! Ingenting är omöjligt, det omöjliga tar bara lite längre tid.

6.3 Förslag till fortsatt forskning.

Under studiens gång har det visat sig att tillgången på forskning mot förskolan till en viss del är begränsad, särskilt specialpedagogisk forskning. Tankar som väckts som intressanta är att forska om sambandet mellan gruppstorlekens betydelse och barns möjligheter och villkor att lära samt utvecklas. Intressant hade också varit att undersöka gruppstorlekens betydelse i

relation till barn i behov av särskilt stöd i förskolan och särskilt vilka behov av insatser större barngrupper medför.

En annan intressant fortsatt forskning är att undersöka hur politiker ser på specialpedagogens roll och arbetsuppgifter i egenskap av barn i behov av särskilt stöd i förskolan och som samhällsvarelser.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 66–84). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Ahlberg, A. (2009a). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. (s. 9–28). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2009b). Epilog. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. (s. 341–346). Lund: Studentlitteratur.
- Ask, S. (2011). *Hållbara texter. Grunderna i formellt skrivande*. Stockholm: Liber.
- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starrin, & P-G. Svensson. (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (Red.). (2005). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. London: Sage.
- Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I Nilholm, C & Björck-Åkesson, E. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 85 – 99). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007
- Björck-Åkesson, E. (2009). Specialpedagogik i förskolan. I Sandberg, A. (Red). *Med sikte på förskolan – barn i behov av särskilt stöd*. (s. 17–35). Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. Red. (2003). *Problembarnets århundrade – normalitet, expertis och visionen om framsteg*. Studentlitteratur: Lund.
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Clark, C., Dyson, A & Millward, A. (1998). *Theorising Special Education*. London: Routledge.
- Dahlin-Ivanhoff, S. (2011). Fokusgruppdiskussioner. I Ahrne, G & Svensson, P (Red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.
- Emanuelsson, I. Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Egelund, N. Haug, P. Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*.

- Stockholm: Liber.
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Handledning i professionsgrupper. Lund: Studentlitteratur.
- Gjems, L. (2007). Meningsskapande handledning. I Kroksmark, T & Åberg, K. (red.). *Handledning i pedagogiskt arbete*. (s. 179–183). Lund: studentlitteratur.
- Gustavsson, L H. (2011). *Förskolebarnets mänskliga rättigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Malmö: Liber.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lansheim, B. (2010). *Förståelser av uppdraget specialpedagog*. Malmö: Holmbergs.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpfö 98 (1998). Reviderad 2010. *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lutz, K. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern - styrning & administrativa processer*. Malmö Studies in Educational Sciences No 44
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. (2:a upplagan, volym 16). Thousand Oaks: Sage
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T & Tveit, A. (2007). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar – Teoretiska och praktiska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Normell, M. (2004). *Pedagogers inre rum- betydelsen av känslomässig mognad*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Malmö högskola. Malmö: Holmbergs.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2003). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm. Liber
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I Nilholm, C. & Björk-Åkesson, E. (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 52–78). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.

- Roffery, S. & Parry, J. (2014). *Special Needs in the early years. Supporting collaboration, communication and co-ordination*. London: Routledge.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I Nilholm, C. & Björk-Åkesson, E. (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 36–51). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Sandberg, A. (2009). *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, A & Norling, M. (2009). Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder. I Sandberg, A (red.). *Med sikte på förskolan-barn i behov av särskilt stöd* (s. 37–54). Lund: Studentlitteratur.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utbildning*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Skolverket (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskola till nutid*. Rapp. 270. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- SFS 2007:638. *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Stockholm: Svensk författningssamling.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2007). *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tornberg, G. (2006). *Bara man ser till barnets bästa. En studie av lärares yrkesetiska överväganden i en skola för alla*. Karlstad University, Faculty of Arts and Education, Educational work.
- VernerSSon, Inga-Lill. (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Wibeck, W. (2000). *Fokusgrupper - Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Elektroniska källor

Examensordning SFS 2007:638

http://www.gu.se/digitalAssets/1239/1239530_Utbildningsplan_specpedprogr_070810.pdf

Vetenskapsrådet, (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.vr.se/huvudmeny/forskningsetik/>

Skolverket: Redovisning av uppdraget att inventera forskningsbehov för förskola, skola och skolbarnsomsorg <http://www.skolverket.se/publikationer?id=700>

<http://www.skolverket.se/fortbildning-och-bidrag/forskolelyftet>. 22/5 -2013

Bilaga 1

Brev med skriftlig information till deltagarna i fokusgruppen

Inbjudan till deltagande i diskussionsgrupp med fokus på specialpedagogik.

Jag heter Åsa Hillberg och är förskollärare samt student. Jag vidareutbildar mig på specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet och under höstterminen -13 pågår mitt examensarbete med att skriva en masteruppsats på 15 hp. Uppsatsen har en koppling till det specialpedagogiska fältet. Som område har jag valt att undersöka pedagogers uppfattningar av specialpedagogiska insatser i förskolan. För att undersöka detta behöver jag ta del av några pedagogers erfarenheter och tankar inom ämnet.

Undersökningen kommer att ske i fokusgrupper som är en variant av intervju som sker i gruppinteraktion där deltagarna för diskussionen mer med varandra än med intervjuaren. Några fokusgrupper kommer att genomföras med ca 3-4 deltagare i varje grupp. Diskussionen utgår från några givna frågeställningar och beräknas till ca en timma. Samtalet kommer att bandas med hjälp av en diktafon samt anteckningar och följdfrågor vid behov. Eventuellt medverkar ytterligare en person som för anteckningar. Det är endast jag själv och i undantagsfall min handledare som lyssnar på inspelningen och tittar på utskriften. Vi kommer tillsammans överens om lämplig tid och plats för samtalet.

Deltagandet i studien är helt frivilligt och ni kan när som helst avbryta er medverkan. Hänsyn tas till konfidentialitet, vilket innebär att personlig information som era namn och arbetsplats aidentifieras i allt skrivet bearbetat material så att det inte går att identifiera gruppdeltagarna. Jag förhåller mig också till regler om sekretess och tystnadsplikt och att material endast blir tillgängligt för mig. Resultatet av studien presenteras i form av en uppsats i specialpedagogik och kommer att finnas disponibel på internet.

Vid eventuella funderingar eller frågor om den aktuella studien, får ni gärna höra av er till mig. Tack på förhand för Din medverkan!

Kontaktuppgifter

Åsa Hillberg

Mobil: 0706-XXXXXX

E-mail: asamail@YYYYYY

Handledare:

Inger Berndtsson

Institutionen för pedagogik och didaktik

Enheten för specialpedagogik

Tel. 031-XXXXXXX

Mobil: 0730-XXXXXX

E-mail: inger.berndtsson@YYYYY

Med vänlig hälsning

Åsa Hillberg

Bilaga 2

Frågeguide

Öppningsfrågor

Presentationsrunda bland deltagarna och moderator:

- Alla presenterar lite fakta om dig själv (namn, ålder, utbildning osv.)

Introduktionsfrågor

- Forskaren presenterar studiens syfte och vad intervjun skall handla om. Vidare ges praktisk information om upplägget och vad som kommer att ske.

Övergångsfrågor

- Berätta om dina erfarenheter av specialpedagogik

Nyckelfrågor

- Beskriv vad begreppet specialpedagogik innebär för er i arbetet i förskolan?
- Hur uppfattar ni behovet av specialpedagogiska insatser i förskolan?
- I vilka sammanhang ser ni behov av specialpedagogiska insatser?
- Beskriv på vilket sätt gagnas verksamheten bäst av specialpedagogik? Berätta gärna om konkreta upplevelser eller erfarenheter.

Avslutande frågor

- Hur uppfattar du att specialpedagogiska insatser behöver utvecklas i förskolan? I så fall på vilket sätt?

Slutfråga

- Avslutningsvis efter att ha tagit del av era uppfattningar om betydelsen av specialpedagogiska insatser i förskolan. Är det någonting vi har missat eller någon som vill tillägga någonting



