

Beteckning _____



**HÖGSKOLAN
I GÄVLE**

Institutionen för pedagogik, didaktik och psykologi

En förskola i behov av särskild utveckling?

**– En fokusgruppstudie om pedagogers
upplevelser av kunskap, kompetens och ansvar
inom specialpedagogik**

*Helena Hedman & Jenny Nurmi
December 2008*

C-uppsats i pedagogik
Examensarbete 15 hp

**Lärarprogrammet
Handledare: Eva Siljehag
Examinator: Peter Gill**

Hedman, H & Nurmi, J (2008). *En förskola i behov av särskild utveckling? – En fokusgruppstudie om pedagogers upplevelser av kunskap, kompetens och ansvar inom specialpedagogik*. Gävle: Högskolan i Gävle

Sammanfattning

Specialpedagogiken och dess betydelse har förankrats i förskolan, men vem som ska ta ansvar för det specialpedagogiska arbetet och besitta kunskaper inom området, är fortfarande oklart. Syftet med studien är att belysa eventuella behov av specialpedagogisk kunskap och kompetens hos pedagoger inom förskolan, samt urskilja och beskriva hur behoven ser ut. Genom halvstrukturerade fokusgruppsintervjuer med sammanlagt tio pedagoger på tre förskolor undersöks upplevelser om behovet av specialpedagogisk kunskap och kompetens. Resultatet visar att det finns ett behov av ökad teoretisk kunskap inom det specialpedagogiska området i förskolan. Brister i den teoretiska kunskapen gör att den erfarenhetsbaserade specialpedagogiska kompetensen värderas högt. Det specialpedagogiska ansvar som vilar på pedagogerna upplevs vara stort eftersom de både har ansvar för att upptäcka och stödja barn i behov av särskilt stöd, men även för att erbjuda en verksamhet som kan tillgodose alla barns behov. Detta skapar ett specialpedagogiskt dilemma i pedagogernas arbete, vilket ytterligare försvåras i och med att de växande barngrupperna bidrar till ett ökat antal barn i behov av särskilt stöd. Dilemmat uppkommer till följd av de beslut som fattas på lednings- och organisationsnivåer och dessa påverkar verksamhetens miljömässiga utformning som storlekar på barngrupper och personalmängd. Studien visar att de förutsättningar pedagoger inom förskolan har i sitt arbete idag är svåra att förena med uppdragen som styrdokumentet beskriver. För att säkra ett fortsatt utvecklande av den specialpedagogiska kunskapen och kompetensen inom förskolan, behöver pedagoger erbjudas möjligheter till detta i form av fortbildning och ökade resurser. Om dessa villkor ska kunna uppfyllas och förverkligas i den praktiska verksamheten, krävs politiska beslut som kan skapa förutsättningar för specialpedagogikens utveckling i förskolan.

Nyckelord: förskola, specialpedagogik, specialpedagogiskt ansvar, specialpedagogiska dilemman, specialpedagogisk kunskap och kompetens

Keywords: preschool, special education, special educational responsibility, special educational dilemmas, special educational knowledge and competence

Förord

Efter en intensiv höst börjar vi nu se slutet på det som varit en del av våra liv sedan augusti. Den här terminen har bestått av med- och motgångar, glädje, oro och en viss del stress och nervositet. Vi vill inleda med att tacka alla dem som hjälpt oss under arbetets gång.

Vi vill först och främst tacka de pedagoger som villigt ställde upp med deltagande och arbetstid för att dela med sig av sina upplevelser, kunskaper och erfarenheter. Utan er skulle det här arbetet inte varit möjligt att genomföra.

Vi vill rikta ett tack till vår handledare, Eva Siljehag, för det stöd vi fått under arbetets gång, för intressanta diskussioner som fått oss att tänka efter ytterligare en gång och på så sätt utvecklat våra tankar och idéer.

Till våra familjer och vänner som stöttat, stått ut och uppmuntrat oss när arbetet varit tungt. Snart kan vi fira att det är klart!

Gävle, december 2008
Helena Hedman och Jenny Nurmi

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	3
2.1 BEGRÄNSNINGAR I ARBETET	3
2.2 BEGREPPSFÖRKLARINGAR.....	3
3. BAKGRUND	4
3.1 EN TILLBAKABLICK ÖVER SPECIALPEDAGOGIKEN I FÖRSKOLAN	4
3.1.1 Förskolans uppdrag enligt styrdokumentet	4
3.1.2 Lärarutbildning och specialpedagogik.....	5
3.4 PEDAGOGENS SPECIALPEDAGOGISKA FUNKTION I FÖRSKOLAN	6
3.4.1 Perspektiv på specialpedagogik	6
3.4.2 Vad innebär kunskap och erfarenhet?	6
3.4.3 Pedagogens kompetens och kunskap inom specialpedagogik	7
3.4.4 Behovet av specialpedagogiskt stöd	8
4. METOD	10
4.1 VAL AV FORSKNINGSANSATS OCH METOD.....	10
4.1.1 Fokusgruppsintervju.....	10
4.2 GENOMFÖRANDE.....	11
4.3 BEARBETNING AV MATERIAL	11
4.4 ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	12
4.5 STUDIENS TROVÄRDIGHET	13
5. RESULTAT OCH REFLEKTIONER.....	14
5.1 SÄRSKILT STÖD I FÖRSKOLAN	14
5.1.1 Våra reflektioner.....	15
5.2 DEN SPECIALPEDAGOGISKA KUNSKAPEN OCH KOMPETENSEN	16
5.2.1 Våra reflektioner.....	18
5.3 DET SPECIALPEDAGOGISKA ANSVARET	18
5.3.1 Våra reflektioner.....	21
5.4 AVSLUTANDE REFLEKTIONER.....	21
6. DISKUSSION.....	22
6.1 METODDISKUSSION	22
6.2 RESULTATDISKUSSION	23
6.2.1 Specialpedagogiska dilemman i praktiken	23
6.2.2 Den beprövade erfarenheten	25
6.2.3 Det livslånga lärandet	25
6.2.4 Det specialpedagogiska ansvaret	26
6.2.5 Sammanfattning av diskussion.....	28
6.3 ATT UNDERSÖKA VIDARE	29
REFERENSER.....	30
BILAGOR.....	33
BILAGA 1- MISSIVBREV	33
BILAGA 2- INTERVJUGUIDE.....	34

1. Inledning

I vårt samhälle i dag ökar medvetenheten om människor i behov av särskilt stöd, vilka behov de har och hur det kan skapas förutsättningar för dessa människors utveckling och lärande. För att upptäcka och bemöta de behov som finns inom förskola och skola, är det nödvändigt att pedagoger som arbetar med dessa individer, utvecklar förståelse genom att få insikt i vad som krävs för att arbeta med människor i behov av särskilt stöd. Det särskilda stödet kan se olika ut beroende på vilket synsätt pedagoger har på orsaker till att svårigheter uppkommer. Stödet kan riktas mot att kompensera individens svårigheter, eller att åtgärda de brister som finns i miljön kring individen. Det specialpedagogiska arbetet står i och med detta inför en oklar och besvärlig situation, då de två synsätten kan vara svåra att förena och förverkliga i förskola och skola.

Under vår studietid har intresset för specialpedagogik och dess funktion i förskolan väckts hos oss. Utifrån iakttagelser och reflektioner har vår förståelse för hur förskolan hanterar olika specialpedagogiska dilemman ökat. I förskolan läggs grunden för barns identitet och fortsatta utveckling. I många fall kan tecken på behov av särskilt stöd uppvisas redan i förskoleåldern. Genom att tidigt börja arbeta med att stimulera barns utveckling kan särskilda behov stödjas och deras chanser att lyckas i skola, yrkesliv och sociala situationer ökar. *”Förskolan skall lägga grunden till att barnen på sikt kan tillägna sig de kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver”* (Lpfö 98, s, 9). Vi anser därför att det är viktigt att pedagoger inom förskolan har kunskap om vad som krävs för att möjliggöra ett arbete som tillgodoser de behov som finns hos barn. Utifrån denna kunskap blottas en medvetenhet om pedagogers komplexa uppdrag och därmed behov av bred kompetens för att främja för gruppens, individens och verksamhetens fortsatta utveckling. I skollagen står skrivet:

För bedrivande av förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg skall det finnas personal med sådan utbildning eller erfarenhet att barnens behov av omsorg och en god pedagogisk verksamhet kan tillgodoses. Barngrupperna skall ha en lämplig sammansättning och storlek. Lokalerna skall vara ändamålsenliga. (SFS, Skollagen kap 2a, § 3)

Pedagogerna i förskolan har ett viktigt ansvar där de behöver utveckla en bred kunskap inom allmänpedagogiken så att verksamheten kan möta alla barn på deras egna villkor. Sverige har undertecknat Salamancadeklarationen, Förenta Nationernas överenskommelse om hur verksamheter för barn i behov av särskilt stöd skall utformas. I deklarationen står att; *”... varje barn har en grundläggande rätt till undervisning och måste få en möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel utbildningsnivå”* (Salamancadeklarationen och Salamanca +10 s, 11). Vidare står skrivet att barn, som alla har olika personligheter, intressen och förutsättningar, ska få sina behov tillgodosedda i en verksamhet som utgår från individen (a.a.). Dessa tankar återfinns även i de svenska styrdokumenterna, bland annat i Läroplanen för förskolan från 1998, där ett av uppdragen är att anpassa verksamheten för de barn som är i behov av särskilt stöd;

Den pedagogiska verksamheten skall anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra skall få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar. (Lpfö 98, s, 8)

Hur verksamheten skall anpassas, vad det är som gör att ett barn är i behov av mer stöd än andra och hur detta stöd skall utformas, finns inte specificerat i texten. Pedagoger inom förskolan är därför tvungna att tolka styrdokumenterna genom att själva bedöma och prioritera

de olika inslagens relevans, för att sedan kunna uppfylla uppdragen och riktlinjerna. I tolkningen krävs insikter i de förutsättningar förskolan har i sin verksamhet och vi frågar oss då om inte specialpedagogiska förkunskaper och kompetenser behövs för att kunna tillgodose de specialpedagogiska aspekterna av styrdokumentet.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att belysa eventuella behov av specialpedagogisk kunskap och kompetens hos pedagoger inom förskolan, samt urskilja och beskriva hur behoven ser ut.

Följande frågeställningar kommer att behandlas:

- o Finns det behov av specialpedagogisk kunskap och kompetens hos pedagoger inom förskolan och i så fall hur ser det eventuella behovet ut?
- o Vad anser pedagogerna i studien att specialpedagogisk kunskap och specialpedagogisk kompetens innebär?
- o Hur uppfattar och värderar pedagoger inom förskolan sin specialpedagogiska kunskap och kompetens?
- o Vilket specialpedagogiskt ansvar har förskolans pedagoger?

2.1 Begränsningar i arbetet

Det finns flera aspekter utifrån denna studie som är värda att undersöka, men det skulle göra studien alltför omfattande. Eftersom syftet är att belysa eventuella behov av specialpedagogisk kunskap och kompetens inom förskolan, samt urskilja och beskriva hur behoven ser ut, kommer studien att utgå ifrån pedagogens perspektiv. Studiens bakgrund kommer av den orsaken inte behandla specialpedagogik ur ett barnperspektiv, utan fokuserar på pedagogens uppgift i det specialpedagogiska arbetet.

2.2 Begreppsförklaringar

Alla barn behöver stöd i sin utveckling under vistelsen i förskolan. Dock behöver vissa barn mer stöd än andra, och i vissa fall kan det krävas resurser utifrån för att tillgodose barns behov. I studien använder vi därför begreppet *barn i behov av särskilt stöd* för att benämna dessa barn som på grund av olika förklaringar behöver ett särskilt specialpedagogiskt stöd i verksamheten.

Ordet *pedagoger* används som samlingsnamn när vi talar om personal som arbetar inom förskola. Anledningen till att vi har valt att använda detta är att deltagarna i vår studie inte enbart är förskollärare, utan även en barnskötare medverkar.

Begreppen *specialpedagogisk kunskap* och *specialpedagogisk kompetens* används i vår studie som samlade begrepp för olika typer av kunskap inom specialpedagogik. Denna kunskap kan ha förvärvats genom studier, fortbildning och arbetserfarenhet.

3. Bakgrund

Nedan presenteras tidigare forskning, styrdokument samt litteratur som är relevant för studien. I Bakgrunden behandlas följande huvudområden; En tillbakablick över specialpedagogiken i förskolan och Pedagogens specialpedagogiska funktion i förskolan.

3.1 En tillbakablick över specialpedagogiken i förskolan

I de styrdokument som är aktuella för förskolan idag återfinns tankar om en ”skola för alla”, det vill säga en verksamhet där alla barns behov kan bli tillgodosedda inom den ordinarie verksamheten. Bakgrunden till detta uppkom redan under 1960-talets skolreform, då den nioåriga grundskolan infördes och specialundervisningen i enskilda grupper begränsades (Bladini, 2004; Siljehag, 2007). Sedan 1970-talet har förskolan arbetat efter principen att barn i behov av särskilt stöd ska integreras i den ordinarie undervisningen. I samband med detta ökade behovet av specialpedagogik inom förskolan (Skolverket, 2004). Siljehag (2007) påpekar att det specialpedagogiska stödet i förskolan på 1980-talet främst bestod av resurser utifrån i form av till exempel resurspedagoger, habilitering eller resurscentrum med kunskap inom det berörda området. Barn i behov av särskilt stöd hade förtur till platser inom förskolan och för att kunna bemöta det behovet förslog utredare inför den nya specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen 1990 att varje förskola skulle ha förskollärare med specialpedagogisk kompetens (a.a.). Utbildningsdepartementet övertog 1996 ansvaret för förskoleverksamheten från socialdepartementet. Myndighetsansvaret togs 1998 över av Skolverket och förskolan började följa skollagen, i samband med detta infördes också läroplanen för förskolan. På så sätt blev förskolan det första steget i utbildningssystemet (Skolverket, 2004).

3.1.1 Förskolans uppdrag enligt styrdokumentet

Idag har alla förskolebarn rätt att delta i en verksamhet som tar hänsyn till och tillgodoser deras behov (Skolverket 2004). I Skollagen står att hänsyn ska tas till barn i behov av särskilt stöd och att;

Förskoleverksamheten och skolbarnsomsorgen skall utgå från varje barns behov. Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling skall ges den omsorg som deras speciella behov kräver”. (Skollagen kap 2, 3 §)

Vidare står att den personal som finns inom förskolan ska ha utbildning eller erfarenhet som gör att de kan uppfylla de behov som barnen har, samt att lokaler och gruppstorlekar ska vara lämpliga (Skollagen). I läroplanen för förskolan (Lpfö98) står skrivet att alla barn som har behov av det ska erbjudas detta utgående från de behov som finns. Personalen ska i sitt arbete upptäcka barn som är i behov av särskilt stöd och ge stöd för att hjälpa dessa i deras utveckling (Lpfö 98). Stödet skall i första hand erbjudas inom ramen för den ordinarie verksamheten till exempel i form av extra personal, handledning eller anpassning av lokaler. Om inte detta kan genomföras på ett tillfredsställande sätt kan behovet av en anpassad grupp bli aktuellt och utredas (Siljehag, 2007; Skolverket 2004; SOU 1997: 157). Enligt Bladini (2004) är lösningar i form av särskiljning av grupper eller liknande inte vanligt förekommande inom förskolan.

3.1.2 Lärarutbildning och specialpedagogik

Bladini (2004) skriver att enligt Socialstyrelsen hade inte förskolan tillgång till särskilda resurspersoner förrän på 1980-talet, då så kallade resursteam började skapas. I dessa team ingick så kallade resurspedagoger som fungerade som stöd för barn och pedagoger. Stödet var ofta inriktat mot handledning för förskollärarna. En ny specialpedagogutbildning startades 1990, vars mål var att tillföra kompetens för att arbeta med specialpedagogik inom både förskola och skola. De stora skillnaderna mellan de nya specialpedagogerna och de tidigare speciallärarna var att medan speciallärarna främst arbetade med enskilda elever, så skulle specialpedagogerna arbeta på både individ, grupp och organisationsnivå. De skulle även ha kompetens att handleda övriga lärare i det specialpedagogiska arbetet (a.a.).

Enligt Ahlberg, Målqvist och Welin (2005) ska alla lärare ha kompetens inom specialpedagogik. Inför införandet av den förnyade lärarutbildningen 2001 menar Siljehag (2007) att regeringens åsikt var att specialpedagogik bör finnas med i utbildningen, både inom det obligatoriska allmänna utbildningsområdet, samt inom inriktningar och specialiseringar. I propositionen framgår även att kunskapen är viktigt i förskolan, för att kunna uppmärksamma svårigheter i tid. Detta framkommer bland annat i Lärarutbildningskommitténs betänkande:

Kommittén menar att en av specialpedagogikens mest angelägna uppgifter är att bidra till att all personal i skola och förskola kan möta den naturliga variationen av elevers olikheter. (SOU 1999: 63 s, 24)

Vidare menar Ahlberg, Målqvist och Welin (2005) att det i betänkandet skiljs mellan allmän och fördjupad specialpedagogisk kompetens. I den allmänna kunskapen ingår grundläggande kunskaper om hur elevers olikheter kan visa sig och hur dessa skall bemötas och skall ingå i utbildningen på samtliga lärarutbildningar i Sverige. På vissa utbildningsorter finns även kurser, specialiseringar eller program som ger studenterna utvecklad och fördjupad kompetens. I denna ingår, förutom den grundläggande kompetensen, även kunskap om metoder och arbetssätt som kan användas då den mer allmänna pedagogiken inte räcker till (a.a.). Enligt Vernersson (1997) bör lärarstuderande tillägna sig följande specialpedagogiska moment;

- En beredskap att möta elever med behov av stöd i sin undervisning
- Kunskaper om läs- och skrivinlärning/utveckling och matematikinlärning/utveckling
- Kunskaper om läs- och skrivsvårigheter
- En beredskap att möta konflikter i olika situationer
- Förmåga att utarbeta och tillämpa åtgärdsprogram
- Fördjupade kunskaper om hur man samarbetar med föräldrar. (Vernersson, 1997, s, 11)

För ytterligare utbildning inom specialpedagogik nämner Ahlberg, Målqvist och Welin (2005) också det specialpedagogiska påbyggnadsprogrammet. Här ingår även handledning av lärare och arbetslag, rådgivning vid specialpedagogiska frågor och utveckling samt uppföljning och utvärdering av åtgärder (a.a.). Enligt Groth (2007) är specialpedagogik

mycket viktigt i skolans värld och genom att erbjuda lärare möjlighet till att få fördjupad kunskap inom ämnet, gynnas lärandemiljön för alla elever, inte bara de med särskilda svårigheter.

3.4 Pedagogens specialpedagogiska funktion i förskolan

Följande avsnitt behandlar relevant litteratur och forskning inom området specialpedagogik. Avsnittet är uppdelat i rubrikerna Perspektiv på specialpedagogik, Vad innebär kunskap och erfarenhet?, Pedagogens kompetens och kunskap inom specialpedagogik och Behovet av specialpedagogiskt stöd.

3.4.1 Perspektiv på specialpedagogik

Nilholm (2007) redogör för tre perspektiv på specialpedagogik; det kompensatoriska-, det kritiska- och dilemmaperspektivet. Perspektiven står för olika synsätt på barnet, lärandet, läraren, organisationen och beroende på vilket perspektiv som väljs, skapas olika förutsättningar och konsekvenser för de olika parterna. I det *kompensatoriska perspektivet* urskiljs först svårigheter hos en individ, sedan söks orsaker till svårigheterna som till exempel kan vara neurologiska eller psykologiska. Problematiken är alltså kopplad till den enskilda individen och det som anses är normalt utgör måttstocken. Metoder och åtgärder formuleras för att kompensera individens brister och perspektivet utgår därför från att det är barnet som är problemet. I den traditionella medicinska/psykologiska forskningen som utgår ifrån detta perspektiv är diagnostisering centralt, eftersom det efterfrågas generell kunskap om olika svårigheter (a.a.).

Det grundläggande synsättet i det *kritiska perspektivet* är, enligt Nilholm (2007), att sociala processer, miljön och/eller omgivningen är faktorer som förklarar behovet av specialpedagogik. Det kritiska perspektivet fokuserar alltså på samhällets inverkan på dessa individer, inte på individens problematik och brister i första hand. Individen har rätt till att delta i den ordinarie verksamheten där ett demokratiskt och även ett förebyggande förhållningssätt är utgångspunkter. De två ovanstående perspektiven har både sina möjligheter och hinder men det är få forskare som endast står för ett utav perspektiven (a.a.).

Nilholm (2007) kompletterade därför dessa två med ännu ett perspektiv, *dilemmaperspektivet*, eftersom han anser att det inte finns några korrekta svar eller lösningar på specialpedagogikens olika dilemman. En viktig utgångspunkt i dilemmaperspektivet är hur verksamheten ska anpassas till varje individ utifrån det behov som finns, samtidigt som verksamheten ska inkludera varje enskild individ (a.a.).

3.4.2 Vad innebär kunskap och erfarenhet?

Svenska Akademien (2008) beskriver kunskap som att veta eller ha kunnighet om något, att vara bevandrad eller att kunskap är den samlade mängden av det man vet. Kunskap kan inhämtas utifrån olika erfarenhetsområden, till exempel genom studier eller yrkesutövning (a.a.).

Svenska Akademiens (2008) definition av erfarenhet är att det dels kan ses som en enskild persons kunskapsutvidgande upplevelse, men att det även kan vara upplevelser som en grupp människor varit med om tillsammans.

Sommer (enligt Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999) menar att synen på och kunskapen om barn och deras utveckling ständigt förändras. Därför är det viktigt att pedagoger ständigt utvecklar sin kompetens och tar in nya kunskaper. Genom dessa nya kunskaper kan pedagogerna sedan förändra sitt arbetssätt och skapa nya förutsättningar för barnen och dess utveckling (a.a.). I relation till kunskap använder Danielsson och Liljeroth (1996) begreppet livslångt lärande då de anser att detta behövs i ett samhälle som ständigt utvecklas och där även ny kunskap alltid måste eftersträvas; *"Frågor som inte ställs kan inte besvaras och kunskaper som inte efterfrågas kan inte förmedlas"* (Danielsson & Liljeroth, 1996, s. 229). Författarna ser därför faror i människors negativa inställning till ny kunskap. Om den negativa inställningen blir ett mönster, finns risken att det som sker i verkligheten förnekas och omedvetna föreställningar har inte möjlighet att synliggöras och på så sätt kan ett tillgodogörande av ny kunskap gå förlorat. De menar vidare att nya kunskaper inte är användbara förrän de förankrats i praktiken. Kunskapen måste alltså sättas in i sitt sammanhang, både genom att blicka bakåt till tidigare erfarenheter och därefter förverkligas i ett agerande. Detta utgår då ifrån att man ska ha en generell kunskapsbas som grundats på utbildning, egna litteraturstudier och reflektioner, handledning och utbyten med kolleger om erfarenheter; *"Kunskap måste emellertid ständigt hållas levande genom studier och diskussioner, prövas i det praktiska arbetet, revideras och utvecklas"* (Danielsson & Liljeroth, 1996, s. 96). Vidare påpekar författarna att erfarenheter inte direkt kan överföras till någon annan, men ett utbyte av erfarenheter kan istället bidra till att andra kan identifiera sig eller ta del av ett annat perspektiv och därefter få nya insikter. Danielsson och Liljeroth (1996) menar att vi inte kan lita blint till att erfarenhet garanterar kunskap, dels på grund av att det är skillnad mellan praktisk och teoretisk kunskap, dels för att ny kunskap krävs i och med att kunskapsområden utvecklas. Det kan även uppkomma konsekvenser beroende på vilken kunskapsuppfattning som en människa har. Utan förmågan att använda intuition och reflektion är det svårt att tillgodogöra sig ny kunskap, eftersom de då inte kan sättas in i ett sammanhang eller ge någon helhetsbild. Kunskaper har också olika status beroende på hur kunskapen utvecklats och inom vilket användningsområde de nyttjas. Författarnas exempel på kunskaper som har låg status är speciellt de helhetskunskaper som skapas utifrån arbete i hem, skola och vård. Hög status har däremot olika specialistkunskaper inom medicin, psykologi och teknologi (a.a.).

Danielsson och Liljeroth (1996) beskriver förhållandet mellan kunskap och erfarenhet som en pendlingsprocess. Erfarenheten omvandlas till kunskap, kunskapen omvandlas till ett praktiskt handlande som i sin tur bidrar till nya erfarenheter och insikter. På samma sätt utvecklas kunskap till erfarenheter i denna process. Begreppen uppleva, uppfatta och uttrycka kan enligt författarna relateras till begreppen erfarenhet, kunskap och praktiskt handlande. Genom att uppleva, uppfatta och uttrycka sina föreställningar inom ett område tillsammans med kolleger, kan en medveten kunskapsbildning inledas. Upplevelserna av en erfarenhet genererar idéer och intuition, ur uppfattningarna av kunskap skapas reflektioner och som sedan kan komma till uttryck genom att omsättas i ett praktiskt handlande (a.a.).

3.4.3 Pedagogens kompetens och kunskap inom specialpedagogik

I arbetet med barn i behov av särskilt stöd vilar ett stort ansvar på förskollärarens axlar (Rye och Hundevadt i Rognhaug & Rakstang Eck, 1995). Utifrån författarnas bedömning framkommer att förskollärare har en allmän och bred kompetens, men att den specialpedagogiska kompetensen sällan täcker kunskapsbehoven. Därför är det relevant att ta del av fortbildning och handledning i olika former som kan göra förskollärare mer

kvalificerade för sitt arbete (a.a.). I Forslunds och Jacobsens (2000) studie, där pedagogerna själva beskriver sin professionella kompetens, visar resultatet att pedagogerna anser det som nödvändigt att själv ta reda på kunskap, lyssna till andras kunskaper och fortbilda sig inom behovets område. Utifrån resultatet framkom det även att pedagogerna behöver djupa och allmänna kunskaper om hur barn utvecklas som till exempel emotionell, kognitiv och motorisk utveckling. Dessa kunskaper ansågs nödvändiga för att kunna jämföra barns utveckling mot ett typiskt utvecklingsförlopp och utpröva olika handlingsalternativ. Pedagogerna i studien värderade även kombinationen mellan teoretiska kunskaper och praktiska erfarenheter högt, då kunskaperna är en trygghet i arbetet och erfarenheterna från arbetet gör att kunskaperna kan sättas i ett sammanhang (a.a.).

Genom att skapa en bra grundkvalitet i förskolans verksamhet kan behovet av speciella resurser minskas (Hellström i Bergqvist med flera, 2003). Blom och Sjöberg (2000) påpekar att den kompetens som efterfrågas i förskolan när lärarens kompetens inte räcker till, ofta är av specialpedagogisk karaktär. När socialstyrelsen (enligt Siljehag, 2007) kartlade barnomsorgspersonalens upplevelser av barn i behov av särskilt stöd framkom ett behov av enkla råd och åtgärder. Kartläggningen visade att personalen tvivlade på att de egna kunskaperna var tillräckliga i arbetet med barn i behov av särskilt stöd och det framkom även en önskan om att få hjälp utifrån i form av experter och specialinstitutioner (a.a.) Henricsson (2006) har i sin avhandling bland annat studerat lärares förhållningssätt, attityder och strategier i deras arbete med barn som har olika beteendeproblem. Utifrån resultatet har det framkommit brister i pedagogernas kunskap, då de saknar strategier och verktyg för att bemöta barnen (a.a.). För att undersöka hur pedagoger i förskolan arbetar med barn i behov av särskilt stöd, har Åhman (2006) studerat hur pedagogerna uppfattar och formulerar sin specialpedagogiska kunskap. Studiens resultat visar att de inte har utvecklat specifika professionsstrategier i sitt arbete. Den specialpedagogiska kunskapen de besitter baseras på tidigare förskolläro- och utbildningar och påbyggnadsutbildningar, samverkan med familjer och andra professionella yrkesgrupper runt barnet. Men pedagogerna har dock en stark efterfrågan av forskning om den specifika och praktiska kunskapen (a.a.). Inom den pedagogiska forskningen är barn i förskoleåldern en bortprioriterad grupp (Lutz, 2006).

3.4.4 Behovet av specialpedagogiskt stöd

Lutz (2006) menar att det idag finns en stor medvetenhet om hur betydelsefulla de tidiga åldrarna är när det gäller barns utveckling. Trots denna medvetenhet prioriteras barns prestationer i skolan före de erfarenheter och färdigheter de utvecklar i förskolans verksamhet. Lutz problematiserar detta vidare i relation till barn i behov av särskilt stöd;

Att fånga upp barn med psykosocial problematik redan i förskoleåldern skulle minska behoven av specialpedagogiska åtgärder i grundskolan. (Lutz, 2006, s, 158)

För att minska behoven behövs insikter om hur ett specialpedagogiskt stöd i förskolan kan se ut (Lutz 2006). I Skolverkets nationella utvärdering av förskolan 2004, påvisar resultatet svårigheter i att definiera vilka barn som är i behov av särskilt stöd och vad det innebär, av de tillfrågade deltagarna som arbetar inom förskolan ansåg 58 % att andelen barn i behov av särskilt stöd har ökat sedan 1999. En av deltagarna i utvärderingen menar att hälften av alla barn på något sätt har behov av särskilt stöd. En annan deltagare menar att behovet finns hos 30 % av barnen, och att de svårigheter som ökar mest är språksvårigheter, vilket flera av deltagarna håller med om. Detta tros bero på en ökad medvetenhet hos pedagoger om språklig

utveckling i och med införandet av Lpfö 98, men även att flera barn har annat modersmål än svenska. I så kallade lågresursområden, områden med till exempel hög invandring eller arbetslöshet uppfattas ofta behovet som störst och förskolor i dessa områden menar att det finns svårigheter att få resurserna att räcka till för alla (Skolverket 2004). I Lutz (2006) studie lyfter pedagogerna som arbetar i förskola fram tidsperspektivet när det handlar om deras pedagogiska arbete kring barn i behov av särskilt stöd. Pedagogerna efterfrågar mer tid och utrymme för att själva kunna anpassa och utforma verksamheten så att de först och främst ges bättre förutsättningar till att uppmärksamma barn i behov av särskilt stöd (a.a.). Resultatet av den nationella utvärderingen av förskolan tyder på att barngruppers växande storlek kan ha bidragit till det ökade behovet av särskilt stöd. Detta på grund av att barnen får svårigheter att hitta lugn och ro, fler sociala kontakter att hantera och problem i samspelet med andra barn. För barn i behov av särskilt stöd är små barngrupper att föredra, eftersom det underlättar för barnet (Skolverket, 2004). Enligt Hellström (i Bergqvist med flera, 2003) påverkar nedskärningar i förskolan barn som är i behov av särskilt stöd genom att bidra till större barngrupper, minskat antal pedagoger och försvårade möjligheter till stöd utifrån. Speciellt hårt drabbas de barn som har behov av särskilt stöd, men som inte diagnostiserats (a.a.).

Serrebo (i Bergqvist med flera, 2003) poängterar att behoven hos barn i behov av särskilt stöd ser olika ut för olika individer. Vissa barn behöver stöd under hela förskoletiden, medan andra bara behöver stöd en period. Rye och Hundevadt (i Rognhaug & Rakstang Eck, 1995) anser att förskolan fyller en viktig funktion för barn i behov av särskilt stöd. Eftersom förskolan både representerar förskollärares och barns arbetsplatser, är det viktigt att ifrågasätta på vilket sätt förskolan verkar som en utvecklingsfrämjande och förebyggande miljö, för barn i allmänhet men särskilt för barnen i behov av särskilt stöd. Utifrån tidigare erfarenheter menar författarna att förskolan inte automatiskt fungerar stimulerande och integrerande för dessa barn. För att barnets individuella behov ska kunna tillgodoses krävs insatser riktade mot miljön och att det finns tillräckliga resurser men även att förskolans personal har kunskaper som möter det behov som finns i verksamheten (a.a.). Den nationella utvärderingen av förskolan (Skolverket 2004) behandlar hur uppföljningar på insatser för barn i behov av särskilt stöd och det framkommer att i drygt 55 % av fallen ansåg de ledningsansvariga att insatserna inte var tillräckliga. Tornbergs (2006) studie tar upp hur pedagoger ser på sitt uppdrag om att möta och behandla alla barn på ett likvärdigt sätt, i relation till intentionen om ”en skola för alla”, utifrån utbildningspolitiska uppdrag. Resultatet visar komplexiteten och verkligheten i läraryrkets krav och pedagogernas dilemma i och med att möta varje elevs olikheter och behov. Pedagogerna beskriver hur det bör vara, men även svårigheterna med att omsätta detta i praktiken. Tornberg framhåller därför vikten av att utveckla ett yrkesspråk som pedagoger kan nyttja som reflektionsverktyg i problemsituationer som uppstår i det pedagogiska arbetet. Den komplexa situation som lärare ställs inför i sitt yrke, berör även Ahlberg (2007) när hon fastslår att tanken om att alla barn ska ses som likvärdiga, samtidigt som de ska ställas inför samma krav, sällan går att förverkliga i praktiken. Eftersom dessa tankar ofta förblir ouppnåeliga och de svårigheter som finns i och med att förena teori och praktik, kan orsaken till specialpedagogikens otydliga uppdrag förstås (a.a.)

4. Metod

I avsnittet som följer behandlas Val av forskningsinsats och metod, Genomförande, Bearbetning av material, Etiska överväganden samt Studiens trovärdighet.

4.1 Val av forskningsansats och metod

För att undersöka hur pedagoger i förskolan upplever behovet av specialpedagogisk kunskap och kompetens i arbetet, är studien baserad på en kvalitativ forskningsansats, då den eftersträlvade kunskapen är av beskrivande karaktär. För att synliggöra upplevelser och erfarenheter av något, är kvalitativa intervjuer en användbar metod (Stensmo, 2002). Detta innebär att studien kommer att rikta sig till och fokusera på pedagogernas egna uppfattningar och upplevelser i relation till vårt syfte, och där vår uppgift sedan blir att tolka beskrivningarna. Enligt Johansson och Svedner (2006) består en kvalitativ intervju av förutbestämda frågeområden, men frågorna anpassas till varje enskild intervjusituation, för att möjliggöra en så uttömmande intervju som möjligt. För att uppnå detta är det viktigt att lyssna på intervjupersonens berättelse och ställa följdfrågor som är relevanta för innehållet annars riskerar intervjun att få en mer strukturerad form och på så sätt kan viktiga detaljer missas. Det är även viktigt att det finns en röd tråd i intervjun, så att frågorna inte glider iväg och förlorar sin struktur och inte längre svara på det som undersöks (a.a.). En halvstrukturerad intervju är enligt Kvale (1997) varken ett öppet samtal eller ett samtal som helt styrs av förutbestämda frågor, utan intervjun bygger på färdigbestämda teman med förslag till frågor att behandla, där det finns utrymme för spontana följd- och fördjupningsfrågor. Utgående från detta anser vi att en halvstrukturerad intervjuform passar till vår undersökning, då den ger möjlighet att anpassa intervjuerna efter deltagarnas berättelser, samtidigt som de färdigformulerade frågeområdena ger en trygghet i intervjusituationen för intervjuarna.

4.1.1 Fokusgruppsintervju

Vår avsikt i studien är att utifrån kvalitativa intervjuer uppnå djupgående och beskrivande kunskap och detta kan genomföras både enskilt och i grupp. Fokusgruppsintervju är en form av gruppintervju där deltagarna för ett samtal kring det berörda ämnet. Intervjuarens roll i diskussionen är att iakttä och dokumentera det som sägs, samt att se till att samtalet inte glider ifrån ämnet (Troost, 2005). Intervjuaren har även ansvaret att se till att alla får komma till tals i intervjun, det vill säga hålla tillbaka dominantare deltagare och uppmuntra de mer tillbakadragna till att aktivt delta i intervjun (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001; Cohen, Manion & Morrison, 2007). Fokusgruppsintervjuer är en grupprocess där deltagarna ger sina synpunkter på ett ämne som sedan leder vidare till associationer hos andra som gör att många olika perspektiv kommer upp till ytan (Obert & Forsell, 2000). I den kollektiva interaktionen sker alltså ett utbyte av perspektiv, vilket influerar och utmanar den individuella deltagarens tankeprocess som i sin tur stimulerar diskussionen vidare.

Som datainsamlingsmetod i studien kommer vi att använda oss av halvstrukturerade fokusgruppsintervjuer, där interaktionen inom gruppen är det centrala då data genereras utifrån ett särskilt diskussionsämne. Fördelen med denna metod i relation till vårt syfte, är att situationen möjliggör för deltagarna att öppna sig och med egna ord tala fritt, vilket gör att deras attityder, värderingar och åsikter synliggörs (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Till skillnad från om vi skulle använda oss av intervjuer, där intervjupersonen är ensam om att

berätta om sina upplevelser, kan deltagarna i en fokusgruppsintervju inspireras av varandra, och på så sätt komma vidare i sina tankar (Trost, 2005). För att få insyn i hur behovet av specialpedagogisk kunskap och kompetens ser ut hos deltagarna, tillämpas denna metod även för att kunna urskilja hur behovet kan variera mellan olika förskolor, eller mellan olika pedagoger på samma förskola.

4.2 Genomförande

För att hitta pedagoger inom förskolan som var intresserade av att delta i studien gjorde vi personliga besök på några förskolor. Vid dessa besök delades missivbrev ut, i vilket studiens syfte, genomförande och de etiska aspekterna återfinns (se bilaga 1). Vid besöken fick pedagogerna även muntlig information om studien. Pedagogerna fick sedan fundera på ett eventuellt deltagande och kontaktades senare per telefon för ett besked. Tillsammans med de intresserade pedagogerna bestämde vi tid och plats för fokusgruppsintervjun. Deltagarna bildade tre grupper bestående av fyra deltagare i varje grupp. Vid två av intervjuerna fanns ett bortfall på en person per tillfälle, vilket gjorde att det slutliga antalet deltagare sammanlagt blev tio, nio förskollärare med högskoleutbildning och en med barnskötarutbildning, i resultatet använder vi oss av begreppet pedagoger som samlingsnamn för att inte peka ut en enskild individ. Samtliga intervjuer varade i cirka 60 minuter, de dokumenterades med hjälp av mp3-spelare med tillhörande bordsmikrofon och genomfördes på deltagarnas arbetsplatser. Valet av plats var en praktisk lösning då det underlättade för deltagarna tidsmässigt, men kan också skapa en trygg situation för deltagarna då de känner igen sig i miljön (Trost, 2005). En annan faktor som kan bidra till att skapa en trygg situation för deltagarna är att grupperna består av redan befintliga arbetslag eller arbetsgrupper (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001). Vid samtliga intervjutillfällen deltog båda intervjuerna, detta för att skapa en trygghet för oss och underlätta praktiskt (Trost, 2005).

Under fokusgruppsintervjun var uppgifterna för oss som intervjuare uppdelade. Samtliga intervjuer inleddes med att en av oss gav en problematisering kring det uppdrag som förskolans styrdokument behandlar och pedagogens uppgift i förhållande till styrdokumentet. Samma person ansvarade även för dokumentation av intervjuerna, dels inspelning, men även för att föra anteckningar som på slutet utgjorde en sammanfattning över samtalet för att tydliggöra och återkoppla till det som sagts. Den andra intervjuaren informerade inför intervjuerna återigen om syftet med studien, anonymitet och rätten att när som helst avbryta sin medverkan i intervjun, samt att intervjun inte sökte efter några korrekta svar, utan snarare grundas på deltagarnas upplevelse och erfarenheter. Denna person hade sedan som uppgift att leda intervjuerna genom att föra ett samtal med deltagarna. Förutbestämda temaområden med tillhörande underfrågor användes som underlag (se bilaga 2), men en del frågor ändrades och kompletterades för att passa de olika intervjusituationerna. De olika rollerna gav intryck av att en av intervjuerna hade en mer passiv roll i samtalet, men även denna person kunde ställa följdfrågor om det var något den ansåg behövdes för att komplettera intervjun.

4.3 Bearbetning av material

Efter intervjuerna transkriberades inspelningarna, detta valde vi att göra genom att dela upp intervjuerna i två delar och transkribera en del var. I transkriberingen bearbetades språket från talspråk till skriftspråk, och känsliga uppgifter avkodades för att inte avslöja vem som deltog i intervjuerna eller var de genomfördes. Det transkriberade materialet bestod av ca 60 sidor, detta var ett krävande steg i processen, men nödvändigt för att kunna göra en ingående analys

i arbetet och inte riskera att missa viktiga detaljer. Denna process beskrivs av Bloor, Frankland, Thomas och Robson (2001);

Attempts at analysis without transcription will lead to loss of much of the richness of the data and will risk a selective and superficial analysis. In order for a detailed and rigorous analysis to be conducted, thorough transcription of the tape recording of the focus group is required. (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001, s 59)

Utifrån det transkriberade materialet tog vi enskilt fram delar ur de olika intervjuerna som vi ansåg var relevanta för studiens syfte och frågeställningar. För att vi inte skulle påverka varandras tolkningar analyserades och bearbetades materialet enskilt. Tillsammans lade vi sedan ihop delarna och skapade teman, dessa teman användes sedan när vi skapade vårt resultat. Sedan formulerades tre underrubriker som återfinns i resultatet och de representerar de slutgiltiga temaområdena. Efter sammanställandet av resultatet gjorde vi en gemensam analys av de slutgiltiga temaområdena som finns att läsa i *Våra reflektioner*. Reflektionerna utifrån de tre temaområdena knöts slutligen samman i den avslutande delen i resultatet, som vi kallar de *Avslutande reflektionerna*. Där formulerades några övergripande frågor utifrån studiens syfte och frågeställningar. Dessa frågor utgjorde sedan grunden för vår diskussion. I resultatet har vi valt att ge fingerade namn till de deltagande förskolorna och pedagogerna, detta för att kunna återge resultatet av fokusgruppsintervjuerna på ett mer nyanserat och personligt sätt.

4.4 Etiska överväganden

Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Principerna består av fyra krav som ställs för att garantera de medverkandes rättigheter och trygghet (Vetenskapsrådet, 2002).

Det första kravet är *informationskravet*, vilket innebär att deltagarna i studien ska få veta vilket syftet med undersökningen är, hur materialet kommer att bearbetas och användas samt vilka rättigheter de har rörande sin medverkan (Vetenskapsrådet 2002). Deltagarna i vår studie fick vid vårt första möte både muntlig och skriftlig (se bilaga 1) information om studiens syfte, hur materialet skulle komma att bearbetas och användas, och att alla känsliga uppgifter så som namn eller platser skulle anonymiseras i resultatet. Deltagarna fick också veta att deltagandet var frivilligt och att de när som helst hade rätt att avbryta sin medverkan. Denna information upprepades även muntligt före varje intervjutillfälle.

Det andra av Vetenskapsrådets (2002) krav är *samtyckeskravet*. Detta innebär att deltagarna skall godkänna sin medverkan i studien. Deltagarna skall även godkänna att det insamlade materialet används i studien och kan själva besluta att avsluta sin medverkan. Samtliga deltagare har frivilligt ställt upp på att medverka och har skriftligen och muntligen informerats om att deltagande i studien är frivilligt och att de när som helst kan avbryta sitt deltagande.

Det tredje kravet Vetenskapsrådet (2002) ställer är *konfidentialitetskravet*. I detta ställs krav på att personuppgifter och insamlat material skall hanteras och förvaras på så sätt så att det skyddar deltagarna från att bli igenkända av obehöriga. Inför intervjuerna fick deltagarna information om materialets kommande hantering, bearbetning och vem som skulle ha tillgång till materialet. De inspelade intervjuerna har förvarats så att utomstående inte ska ha möjlighet att komma i kontakt med dem. I transkriptionerna har inga uppgifter eller detaljer som avslöjar personer eller platser använts och de utskrivna transkriptionerna har hanterats med stor försiktighet för att undvika obehörigas kontakt med materialet. I den slutliga

resultatredovisningen har fingerade namn använts på deltagare och förskolor. Kvale (1997) menar att ett problem som kan uppstå med fokusgruppsintervjuer är hur frågan med konfidentialitet skall hanteras. Problemet uppstår då de som genomför intervjun har tystnadsplikt, men inte deltagarna i intervjun. Detta kan leda till att deltagarna kan föra personliga detaljer vidare till andra som inte deltagit i undersökningen (a.a.). För att motverka detta är det enligt oss viktigt att göra deltagarna medvetna om problemet, så att de inte avslöjar privat eller känslig information om sig själva för de andra deltagarna.

Slutligen finns också *nyttjandekravet*. Detta innebär, enligt Vetenskapsrådet (2002), att de uppgifter som samlats in om deltagarna inte får lämnas vidare eller användas för andra syften än de vetenskapliga. Från våra fokusgruppsintervjuer har inga uppgifter lämnats vidare och materialet har enbart använts i arbetet med studien.

I och med dessa åtgärder har deltagarna i studien varit väl informerade om vad ett deltagande innebär och hur de insamlade uppgifterna har hanterats. Vi har även aktivt försökt att minimera riskerna att någon obehörig skall få tillgång till materialet. På så sätt har vi följt och uppfyllt Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer.

4.5 Studiens trovärdighet

Eftersom vår studie är av kvalitativ karaktär och metoden baseras på kvalitativa halvstrukturerade fokusgruppsintervjuer, är studiens trovärdighet varken mätbar eller generaliserbar. Syftet i studien har däremot inte varit att söka generaliserbara svar, utan snarare att belysa om ett behov av specialpedagogisk kunskap och kompetens inom förskolan finns, för att sedan ge exempel på hur bland annat studiens pedagoger upplever behoven. Utifrån våra fokusgruppsintervjuer vill vi inte enbart få en inblick i pedagogernas fördjupade kunskaper, utan vår avsikt är dessutom att ge pedagogerna ett tillfälle där de kan producera ny kunskap tillsammans (Trost, 2005), som kan komma att utgöra en modellbeskrivning. Studien kan därför ses som en praktknära undersökning (Ahlberg, 2007), eftersom de sammanlagt tio deltagarna består av pedagoger som utgör arbetslag på tre olika förskolor och deras deltagande kan resultera i en gemensam kunskapsgenerering inom de olika förskolorna. Vi anser att trovärdigheten i studien dels stärks utifrån syftet och dels genom att vi i metoden ingående beskrivit hur vi gått tillväga så att studien är möjlig att upprepa.

5. Resultat och reflektioner

I avsnittet nedan redovisas det bearbetade materialet utifrån de tre genomförda fokusgruppsintervjuerna. Resultatet redovisas under följande teman: Särskilt stöd i förskolan, Den specialpedagogiska kunskapen och kompetensen samt Det specialpedagogiska ansvaret. Efter varje tema följer Våra reflektioner av resultatet och avsnittet avslutas med Avslutande reflektioner.

Presentation av fokusgrupperna: I studien deltar sammanlagt tio pedagoger från tre olika förskolor. På en av förskolorna var det deltagande antalet pedagoger fyra stycken, och på de två andra var antalet deltagare tre.

På *Humlans förskola* arbetar pedagogerna Maria, Sara, Emma och Linda.

På *Fjärilens förskola* arbetar pedagogerna Jonna, Petra och Karin.

På *Nyckelpigans förskola* arbetar pedagogerna Nina, Fredrik och Camilla.

5.1 Särskilt stöd i förskolan

Pedagogerna på Nyckelpigans förskola nämner olika funktionsnedsättningar de stöter på i sitt arbete. Dessa är inlärningssvårigheter, koncentrationssvårigheter eller nedsatt empatiförmåga. Pedagogerna poängterar dock att det inte behöver handla om att barnet har svårigheter som är bestående, utan att det många gånger finns flera barn i en barngrupp som är i behov av särskilt stöd någon gång. En uppfattning angående detta beskrivs utifrån konkreta exempel;

Jag kan tänka att det är många barn som ibland behöver specialpedagogik för alla barn är olika och utifrån vilken verksamhet barnet befinner sig i så kan de behöva extra stöd. En del kan behöva gå ifrån en samling tidigare, en del kan behöva vara själva i hallen för att de ska lyckas klä på sig, en del kan behöva ha uppgiften att alltid vara i köket och hjälpa till att duka, det kan vara en rörig situation och då klarar inte barnet av samspelet med kompisarna. (Nina, Nyckelpigans förskola)

Fredrik tänker på de barn som behöver stöd i det som händer på förskolan och detta stöd ser enligt honom olika ut, beroende på om barnet har koncentrationssvårigheter, fysiska svårigheter eller svårigheter i samspelet med andra.

Pedagogerna på Humlans förskola upplever också att de barn som är i behov av särskilt stöd ofta har svårt i samspelet och i kontakten med andra barn;

Det är oftast då vi reagerar när problemet uppstår i gruppen. Ett barn med en vuxen brukar vi känna att det fungerar bra, men det är i gruppen i samspelet med andra barn som vi märker att det är något som inte stämmer. (Maria, Humlans förskola)

Pedagogerna reflekterar vidare över orsaken till detta. De anser att det problemet huvudsakligen beror på att det idag är stora grupper och att dessa barn utmärker sig eftersom det är jobbigt att vara i en stor grupp. En stor grupp kan för olika barn bestå av allt mellan fyra till tjugosju barn, beroende på vad barnet har problem med. Därför arbetar pedagogerna ofta med att dela in barngruppen i mindre grupper och detta är för att de också ska kunna se

barnen, hur de fungerar i mindre grupper och hur de utvecklas. När de delar in barnen i mindre grupper tar pedagogerna tillfället i akt genom att delta i barnets aktivitet;

Det är viktigt att vara med barnet ensam och jobba och försöka vara med när det leker med andra barn också. Lära det hur man ska leka med kompisar och hur man kommer in i den här gruppen. Vi har ju individuell träning också, efter vad som är barnets behov. (Sara, Humlans förskola)

Pedagogerna upplever att de kommer i kontakt med många barn i behov av särskilt stöd som varken har fysiska eller kognitiva eller funktionsnedsättningar. De tänker på barn som inte blir sedda hemma och där både barnet och familjen behöver stöd och hjälp; *”Det är ofta sociala problem, saker som inte fungerar hemma och som ibland fungerar här”* (Linda, Humlans förskola). Pedagogernas erfarenheter av barn i behov av särskilt stöd är bland annat barn med språksvårigheter och talsvårigheter, de som visar tecken på överaktivitet eller är inåtvända. De nämner även att det förekommer barn med diagnoserna ADHD och autism inom förskolan.

Pedagogerna på Fjärilens förskola berättar att de har erfarenhet av flera olika typer av funktionsnedsättningar under deras arbete i förskolan. De första de tänker på är ett barn som har svårt att koncentrera sig och inte har något riktigt fokus. Andra saker som pedagogerna uppmärksammat är de som utmärker sig genom att vara utåtagerande och störa de andra barnen, men det kan också vara ett barn som är tillbakadragen och inte säger ett enda ord; *”Ja ett inåtvänt barn, som inte säger någonting, som bara går omkring, som är svår att nå, som behöver de här specialkunskaperna därför”* (Petra, Fjärilens förskola). Pedagogerna påtalar att gruppens storlek påverkar barnets agerande det är många barn som reagerar på stora grupper. Pedagogerna på Humlans förskola lägger in en ekonomisk aspekt i de växande grupperna. För att få ekonomiska möjligheter att ta in resurser i form av till exempel assistenter, måste barngrupperna utökas med fler barn, vilket i slutändan påverkar de barn som är i behov av särskilt stöd negativt.

I samspelet mellan barn som har olika kombinationer av svårigheter hävdar Petra på Fjärilens förskola att det kan uppkomma fler svårigheter och förvärra de som redan finns. Pedagogerna finner ett dilemma i att en del barn missgynnas på grund av att vissa barn tar mycket tid och energi från pedagogerna;

Vissa barn kräver ju mer av oss än andra, så det är ju tur att alla inte kräver lika mycket. För några får ju klara sig ganska mycket själva på grund av att man antingen ska försöka lunga ner de här som far omkring, alternativt peppa på de här som går omkring och ser ängsliga ut och bara längtar hem. Och sen så har vi några andra, vanliga barn däremellan som sitter och lägger pussel. (Jonna, Fjärilens förskola)

Karin menar att alla barn har rätt till en bra vistelse på förskolan men effekten av dilemmat blir ändå en känsla av att inte räcka till för alla barn.

5.1.1 Våra reflektioner

Utifrån ovanstående resultat tolkar vi att pedagogernas uppfattningar är att det förekommer många olika typer av funktionsnedsättningar på respektive förskolor, dessa är till exempel språk- och talsvårigheter, inlärningssvårigheter, koncentrationssvårigheter, ADHD och autism. Det finns även barn som uppvisar brister i empatiförmågan och samspelet med andra genom att vara utåtagerande eller inåtvända. Det förekommer även barn som behöver särskilt stöd på grund av sociala svårigheter i hemmet. Pedagogerna i studien poängterar att alla barn

kan behöva specialpedagogiskt stöd någon gång, utan att för den skull ha bestående svårigheter eller diagnoser.

Flera av deltagarna anser att antalet barn i behov av stöd har ökat, och nämner de växande gruppstorlekarna som en anledning till detta. De tar också upp den ekonomiska aspekten på de större grupperna och vi tolkar därför att ett av pedagogernas dilemman är att, i de allt större barngrupperna, bemöta barnens individuella behov. Ytterligare en svårighet som vi ser i resultatet är hur pedagogerna hanterar den tidsbrist som uppstår när barn i behov av särskilt stöd kräver mycket av pedagogernas uppmärksamhet, då pedagogerna upplevde en känsla av att inte räkna till för alla barn. I samband med detta frågar vi oss om det finns en risk att varken de barn som har behov av särskilt stöd, eller de övriga barnen får sina behov tillgodosedda?

5.2 Den specialpedagogiska kunskapen och kompetensen

Pedagogerna i studien reflekterar över den specialpedagogiska kunskapens och kompetensens betydelse i arbetet. Camilla på Nyckelpigans förskola värderar kunskap som något hon kan lära sig eller läsa sig till medan kompetens är att kunskapen utövas på något vis. Enligt henne är de ganska mycket lika, men skiljer sig i att kompetensen är mer direkt användbar än kunskap. Ett liknande resonemang diskuteras även av pedagogerna på Humlans förskola;

Kunskap är för mig någon som har utbildning inom något speciellt och kompetens är någon som har varit med och har praktisk kompetens. Kunskap har man läst och kompetensen då har man utövat något eller varit med. (Linda, Humlans förskola)

På Humlans förskola anser pedagogerna att erfarenheter först och främst är det avgörande för att kunna förstå och att arbeta med barn som är i behov av särskilt stöd. Samtidigt framhåller de att det måste vara en blandning av kompetens och kunskap, då de menar att det praktiska alltid hjälper dig att förstå det teoretiska; ”... om jag får vara med om det, har jag möjlighet att förstå det och sen gå tillbaka till boken” (Emma, Humlans förskola). Pedagogerna upplever att det är svårt att sitta och läsa om någonting som de inte får vara med om i praktiken. Det upplever att kunskapen blir mer förankrad i verkligheten om de först får uppleva det i praktiken och sen gå tillbaka till boken, när man läser om det man har lärt sig i verkligheten, så finns det sedan möjligheter till förståelse;

Om du har den här kunskapen har du lättare att hantera saker och ting också. Du förstår bättre varför om ett barn betar sig så. (Sara, Humlans förskola)

Pedagogerna på Humlans förskola beskriver vilken specialpedagogisk kunskap de upplever ett behov av inom förskolan. De talar om kunskapen att kunna urskilja olika svårigheter hos barn och vikten av att dessa barn uppmärksammas. Det är därför nödvändigt att stanna upp och se barngruppen för att kunna upptäcka barns svårigheter och på så sätt ge det stöd som behövs.

På Fjärilens förskola har pedagogerna inte läst något specifik utbildning eller kurs om specialpedagogik. De är överens om att deras kompetens inom området är någonting som utvecklats under årens lopp, då de lärt sig lita till sin erfarenhet och intuition. En av pedagogerna problematiserar relationen mellan att veta och att göra;

Jag har ju inte studerat ämnet och jag har aldrig läst någon kurs på högskolan. Utan det är nog erfarenheter man har fått, men då vet man samtidigt inte om man gör rätt. (Karin, Fjärilens förskola)

Karin fortsätter med att påpeka att barn som är i behov av särskilt stöd märks allt mer och hon anser att det skulle vara bra att läsa om specialpedagogik eftersom det skulle hjälpa barnen. Pedagogerna upplever att de ofta går på känslan i olika situationer och ju mer de lär känna barnet, desto mer vet de vad som kan vara lämpligt. Relationen till ett barn och hur länge pedagogen har känt barnet kan påverka agerandet; *”Jag har inga trollerigrejer men nu känner jag barnet och vet vad som ska komma”* (Petra, Fjärilens förskola). Karin anser att pedagoger ska ha kunskaper angående barns utveckling, då hon menar att det behövs något att jämföra med och även att upptäcka olika signaler. Utan dessa kunskaper kan pedagogen inte bedöma att barnet är annorlunda eller varför just det här barnet är speciellt. En annan av pedagogerna sammanfattar sin uppfattning angående detta;

Det är enorma kunskaper man behöver, och kompetenser, eftersom alla barn är så olika. Även fast man kan känna igen typen, så är det inte säkert att samma sak fungerar på ett annat barn, utan man måste hitta nya vägar också. (Jonna, Fjärilens förskola)

På Nyckelpigans förskola framhåller pedagogerna att det är viktigt att frågar sig själv om vilken kunskaper man saknar. Enligt dem ska det finnas så mycket kompetens inom förskolan att det kan vara möjligt att vara olika, utan att barn har fått diagnoser. En av pedagogerna förklarar; *”... specialpedagogisk utbildning har jag inte, men på det sättet vi ser det är varje barn ett barn som behöver något speciellt”* (Nina, Nyckelpigans förskola). Vidare beskrivs uppfattningen angående den specialpedagogiska kunskapens och kompetensens betydelse med hjälp av ett exempel;

Jag läser mycket om ett barn med koncentrationssvårigheter och förstår texten i boken, då har jag fått den här kunskapen; ja men så är det, det förstår jag nu. Sen möter jag det här barnet och då ska jag visa på i mitt förhållningssätt min kompetens från kunskapen, men då blir jag ändå så där fruktansvärt irriterad och arg, tänker inget nytt, går på i gamla spår. Då har jag inte tagit nytta av min kunskap, så egentligen har min kompetens i arbetet inte blivit högre och bättre för jag drar inte nytta av det jag läst i boken eftersom jag förhåller mig på samma sätt. En som har mycket kunskap behöver inte vara bästa pedagogen om man inte verkställer det i arbetet med ett bra förhållningssätt utifrån det här. (Nina, Nyckelpigans förskola)

På Nyckelpigans förskola anses det viktigt att ha specialpedagogisk kunskap om barns utveckling, behov, information om barnets handikapp och hur barnet reagerar i olika situationer. De påpekar även att samspelet barn emellan och mellan pedagog och barn är viktigt att ha kunskaper om för att kunna se sin egen roll och eftersom barnet påverkas av sin omgivning. Nina anser att pedagoger borde ha djup kunskap om gruppdynamik, gruppfunktioner och roller i grupper, eftersom barnen hela dagen befinner sig i sådana konstellationer. Genom att möta barnet där det är kan pedagogens förhållningssätt anpassas till barnets behov.

Kunskapen att veta att det är vår uppgift att utgå ifrån det enskilda barnet och har man den kunskapen så borde man komma bort från den beskrivningen tidigare att det är barnet som ska rättas in i ledet. Det är den kompetensen och kunskapen som vi måste ha här för att möta barnen. Vi kan inte ha specialkompetens inom alla olika spektrum som finns, det är inte möjligt, utan vi måste ha en grund att stå på. (Fredrik, Nyckelpigans förskola)

Att förbereda sig på detta möte genom att läsa sig till kunskapen tror Fredrik däremot inte på. För honom är den viktigaste kunskapen att ha ett grundläggande perspektiv som utgår från det enskilda barnet.

5.2.1 Våra reflektioner

Vi tolkar att deltagarnas uppfattningar om kunskap och kompetens är att kunskap är något som är inläst, medan kompetens är den erfarenhet som arbetet medför, som utvecklas med åren och som till stor del bygger på tidigare upplevelser och intuition. Kompetens anses vara den viktigaste faktorn för att kunna förstå och arbeta med barn i behov av särskilt stöd. Samtidigt uttrycks uppfattningar om behovet av en blandning mellan kompetens och kunskap för att skapa så bra förutsättningar som möjligt för barn i behov av särskilt stöd. De kunskaper som anses behövas är kunskaper om barns utveckling och behov, olika handikapp, vilka signaler som kan vara tecken på olika svårigheter och hur dessa kan upptäckas. Som viktig kunskap nämns även en medvetenhet om samspelet mellan individer och i grupper, dess funktioner och hur de påverkar olika människor. Ur resultatet kan vi även tolka ett behov av insikt om pedagogens egen inställning till kunskap och hur den kan tillämpas i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. I relation till detta framkommer vikten av självreflektion för att se vilka kunskaper det är som saknas och hur det egna arbetet påverkar situationen.

Vi kan se en tvetydighet utifrån vårt resultat eftersom vi urskiljer en osäkerhet hos deltagarna att kunskaperna inom det specialpedagogiska området inte räcker till. De menar att de trots den kompetens de samlat på sig under många års arbete kan uppleva en känsla av osäkerhet då de inte med säkerhet vet att de arbetar på rätt sätt. Det uttrycks även uppfattningar om att specialpedagogik är viktigt att läsa för att kunna bemöta den mångfald av barn som vistas i förskolan. Trots att vi finner en tydlig uppfattning om att kompetens och erfarenhet har en avgörande roll i arbetet med barn i behov av särskilt stöd, kan vi ändå urskilja ett stort behov av specialpedagogisk kunskap bland deltagarna i studien. Detta väcker frågan ifall barns behov av stöd kan förebyggas genom ökade kunskaper inom specialpedagogiska området?

5.3 Det specialpedagogiska ansvaret

Deltagarna i studien beskriver det specialpedagogiska ansvaret som ligger på pedagogerna i förskolan är stort;

Ansvaret ser ut att vi ser barnen. Sen kan vi ju dela med oss av ansvaret eller kanske till och med lämna över det till någon specialpedagog, men grunden är ju att det är vi som har ansvaret för alla barnen. (Fredrik, Nyckelpigans förskola)

Huvudansvaret för att upptäcka svårigheterna hos ett barn ligger hos pedagogerna inom förskolan. När ett barn misstänks vara i behov av särskilt stöd säger deltagarna att de först pratar med varandra inom avdelningen, sedan med personal på andra avdelningar, för att sedan gå vidare och kontakta den instans som anses lämplig för barnets behov. Även efter att det stödet koppats in upplevs det specialpedagogiska ansvaret stort för pedagogerna på förskolorna, eftersom barnet är kvar i den dagliga verksamheten. Pedagogerna på Nyckelpigan påpekar att det inte bara är vissa barn som behöver specialpedagogik utan att det är något som alla barn kan behöva någon gång. För pedagogerna gäller det då att anpassa verksamheten, inte bara efter ett visst barns behov, utan till alla barn.

Det är vi som ska ha nytänkandet hur verksamheten ska anpassas till barnen, inte hur de ska anpassas till den verksamhet som vi har, det här omvända. (Nina, Nyckelpigans förskola)

För att få söka särskilt stöd till ett barn måste föräldrarna ge sitt medgivande till att pedagogerna på förskolan begär hjälp. Deltagarna menar att detta oftast inte är något problem, men att det finns tillfällen då föräldrarna kan ha svårt att acceptera situationen, de kan ha svårt

att förstå att barnet har svårigheter på förskolan, när det inte har det hemma och vissa föräldrar kan behöva lite tid på sig för att acceptera situationen. I de flesta fall är föräldrarna positiva till att söka särskilt stöd till barnet, med i de fall de inte vill ha detta nämner pedagogerna på Nyckelpigans förskola möjligheten till att kontakta stödenheten utan att nämna vilket barn som berörs för att få generella råd och vägledning i arbetet, men detta ger inte några särskilda stödinsatser för det enskilda barnet.

Pedagogerna på Humlans förskola beskriver den hjälp som finns att få i kommunen via elevstödet. Genom att först kontakta en utredningsgrupp och berätta om barnets svårigheter avgörs hur arbetet ska gå vidare. I vissa fall kan barnet utredas genom observationer på förskolan och diskussioner om pedagogernas upplevelser av det berörda barnets situation. Efter detta avgör gruppen hur det fortsatta arbetet kring barnet ska se ut, om barnet skall erbjudas särskilt stöd eller liknande. Detta stöd erbjuds i form av talpedagoger, kuratorer, psykologer eller specialpedagoger. De erbjuder olika typer av hjälp och ibland kan flera olika yrkesgrupper vara inkopplade kring ett och samma barn, till exempel kan en specialpedagog erbjuda stöd och handledning kring barnets beteenden och dess svårigheter, medan en psykolog kan erbjuda hjälp för att till exempel hanteras situationen med föräldrar.

Deltagarna i studien är överens om att det kan vara svårt att få stöd utifrån för barn som behöver det, då väntetiden ofta är lång. På Humlans förskola menar pedagogerna att de lärt sig att inte vänta för länge med att söka hjälp för misstänkta svårigheter, eftersom det kan gå lång tid före något händer; *”Ja ibland tar våra kunskaper och kompetenser slut, vi är ju inte specialpedagoger och då måste vi kunna lämna vidare”* (Maria, Humlans förskola). De tycker även att det är viktigt att problemen uppmärksammas redan i förskolan, då de anser att det vara en fördel om barnet får stöd redan i en tidig ålder och inte måste vänta tills det börjar skolan, där grupperna är större och antalet pedagoger färre. Enligt pedagogerna på Humlans förskola gäller problemen med lång väntetid främst för barn som har kognitiva svårigheter. De upplever att barn med fysiska funktionsnedsättningar ofta får hjälp snabbare, dels för att deras svårigheter är synliga, och på så sätt blir tydligare, men dels också för att de erbjuds stöd från andra instanser än barn med kognitiva svårigheter.

Samtliga deltagare tar upp diagnoser och dess eventuella betydelse för ett barn i behov av särskilt stöd. Även här märker de skillnader på om barnet har fysiska eller kognitiva funktionsnedsättningar. Vid fysiska diagnoser framträder problemen tydligare, och det är lättare att upptäcka vilka behov som finns hos dessa barn. När det gäller kognitiva svårigheter menar pedagogerna på Nyckelpigans förskola att det är väldigt få av de barn som är i behov av att få speciell hjälp som får diagnoser, men dessa barn kan behöva hjälp ändå, antingen av en specialpedagog utifrån, eller bara lite extra stöd i vardagen från förskolans egna pedagoger.

Det är väldigt sällan barn får diagnoser men kan behöva mycket hjälp för det. Fast det är inte säkert att man behöver hjälp utifrån av specialpedagoger utan man kan lösa det ändå. (Camilla, Nyckelpigans förskola)

En orsak till att diagnoser är så ovanliga inom förskolan är att de som ansvarar för att diagnostisera barnen anser att det är för tidigt att göra detta i denna ålder. På Nyckelpigans förskola håller pedagogerna med om detta och menar att det är viktigt att inte bli för fokuserad på diagnosen, utan att det viktigaste är att se barnet och hur arbetet behöver se ut för att skapa bästa möjliga situation för barnet. Nina menar att diagnoser i värsta fall kan få en omvänd effekt, att pedagogerna letar för mycket efter de svårigheter som förknippas med diagnosen. Pedagogerna menar att det är viktigt att komma ihåg att även om ett barn fått en diagnos så betyder det inte att situationen inte kan förändras; *”En diagnos är här och nu och*

den behöver inte se lika ut” (Fredrik, Nyckelpigans förskola). Det kan även finnas fördelar med att barnet får en diagnos. På Fjärilens förskola menar pedagogerna att en diagnos kan underlätta arbetet genom ökade ekonomiska möjligheter till stöd och hjälp. Även pedagogerna på Nyckelpigans förskola menar att processen att få hjälp kan underlättas av att det ställs en diagnos. På samtliga förskolor ser deltagarna diagnosen som något som kan underlätta för pedagogerna och ge dem ett stöd i deras arbete.

Trots den långa väntetiden för att få hjälp från elevstödet upplever pedagogerna på Humlans förskola att det stöd som erbjuds är bra. Enligt dem har specialpedagogen eller andra berörda parter möjlighet att komma till förskolan ofta och är då med barnet i gruppen eller deltar vid möten och samtal med personal och föräldrar. På Fjärilens förskola är åsikterna de motsatta. Där finns för tillfället ett barn som är knutet till en specialpedagog, men personalen upplever att stödet inte tillgodoser de behov som finns, bland annat anser de att den handledning de erbjuds inte motsvarar behoven som finns kring barnet. En av orsakerna till detta anser de vara att specialpedagogen är väldigt upptagen och inte har tid att spendera längre tid med barnet i barngruppen för att se vilka svårigheter som finns.

Deltagarna nämner några olika typer av stöd som de anser behövas. På Fjärilens förskola nämns bland annat behovet av konkret och praktisk hjälp, att få råd och tips om hur olika situationer kan hanteras. De skulle även vilja att det fanns mer tid för specialpedagogerna att vara med i barngruppen och skapa en bild av hur situationen ser ut, samt visa på praktiska arbetssätt som kan användas.

... man behöver den här praktiska handledningen, att de kommer ut, är med i gruppen mycket, och inte bara en timme, kanske stannar en halv dag åtminstone, och tätare besök och visar mer handfast, så här gör man. (Petra, Fjärilens förskola)

Karin menar att handledning är viktigt för att personalen ska kunna skapa en så bra vistelse som möjligt på förskolan för barn i behov av särskilt stöd. Även på Nyckelpigans förskola är åsikten att en mer lättillgänglig handledning skulle underlätta arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Pedagogerna nämner möjligheten att få diskutera problem med personer som kan fungera som bollplank, med kunskaper inom olika områden. Deltagarna på Nyckelpigans förskola säger att det händer att en specialpedagog kommer till förskolan och gör observationer, men dessa observationer är då riktade mot barnet. De uttrycker en önskan om att även samspelet mellan barn och pedagog borde observeras, då de menar att en stor del av barnets agerande kan bero på vilket bemötande de får från sin omgivning. Specialpedagogerna har en viktig uppgift i att hjälpa pedagoger att se vilken roll de har i verksamheten.

Spegelbilden till dig själv som pedagog, det tycker jag är jätte viktigt att veta, vem är du som pedagog, och vem möter barnet i dig? Det tycker jag är specialpedagogik egentligen. Självkänedom i sin yrkesroll. Det är jättesvårt, och får man det överhuvudtaget? (Nina, Nyckelpigans förskola)

Genom att som pedagog synliggöra sin roll för sig själv, stärks insikten i hur den egna rollen påverkar barnens vistelse på förskolan. Ninas upplever ett dilemma i olika situationer där pedagogens och barnens viljor kan gå emot varandra och hon frågar sig vems behov som ska få styra. Petra på Fjärilens förskola tar upp ett liknande resonemang då hon menar att det är viktigt att erbjuda barnet olika aktiviteter och fråga vad det vill göra. Dock säger hon att man som pedagog ibland måste välja lämplig aktivitet åt barnet. På Fjärilens förskola påpekar pedagogerna även vikten av att kunna hantera konflikter, att ha egenskaper som tålmod och våga prova sig fram. För pedagogerna på Humlans förskola är högt värderade egenskaper att

kunna samarbeta och kommunicera för att på så sätt stödja barn i behov av särskilt stöd. De anser även att lyhörddhet och en vilja till att söka kunskap är viktigt för att utvecklas i sin yrkesroll.

5.3.1 Våra reflektioner

Utifrån resultatet av studien tolkar vi deltagarnas uppfattningar angående det specialpedagogiska ansvaret i förskolan, som ett delat ansvar mellan pedagogerna på förskolan och det specialpedagogiska stödet utifrån. Resultatet visar att det är viktigt att upptäcka barn i behov av särskilt stöd tidigt och söka hjälp utifrån då den egna kunskapen och kompetensen inte räcker till. Enligt studiens deltagare vilar ansvaret för att göra detta på förskolans pedagoger. En stor del av ansvaret ligger också kvar på förskolans pedagoger även efter att stödet kopplats in, eftersom barnet fortfarande är kvar i den ordinarie verksamheten. Vi tolkar att pedagogerna upplever att en diagnos kan underlätta förutsättningarna för att få stöd utifrån, samtidigt som en diagnos kan bidra till en vilseledning då barnets behov inte behöver vara permanenta, utan kan förändras beroende på utveckling och miljö. Vi tolkar att pedagogerna i studien uttrycker ett behov av lättillgänglig handledning i form av praktiskt stöd, råd, tips och konkret hjälp. Resultatet visar också ett behov av handledning riktad mot pedagogens yrkesroll och inflytande på barn i behov av särskilt stöd.

5.4 Avslutande reflektioner

I den mångfald av barn som vistas i den ordinarie förskoleverksamheten och de många olika typer av funktionsnedsättningar och svårigheter som finns representerade bland dessa barn, finns ett stort behov av särskilt stöd. Med anledning av det frågar vi oss om pedagoger inom förskolan överhuvudtaget har förutsättningar till att utföra de uppdrag och uppgifter som styrdokumentet behandlar. Pedagogernas tvetydighet angående betydelsen av kompetens och kunskap i sitt arbete, får oss att undra vilket värde de lägger i begreppen. Hur kan pedagoger inom förskolan ta tillvara på all den yrketeoretiska kunskap och kompetens som finns utvecklat i förskolan utifrån deras erfarenhetsvärld? Hur kan det skapas förutsättningar för pedagogerna att både nyttja sina beprövade kunskaper samtidigt som sökandet efter nya oprövade kunskaper blir en självklar del i arbetet i en förskola som ständigt strävar framåt och utvecklas? Eftersom barn i behov av särskilt stöd vistas i den ordinarie verksamheten, finns det då inte ett behov av specialpedagogisk kunskap hos alla pedagoger inom förskolan? Vi reflekterar över det specialpedagogiska ansvaret som en pedagog inom förskolan har. Vilka specialpedagogiska skyldigheter kan rimligen förväntas av dagens pedagoger inom förskolan?

6. Diskussion

Nedan följer en Metoddiskussion som behandlar metodens inverkan på studiens resultat. I Resultatdiskussionen behandlas Resultatet i relation till studiens Syfte och frågeställningar, Bakgrund samt våra egna reflektioner. Avslutningsvis behandlas möjligheter till Vidare forskning.

6.1 Metoddiskussion

Syftet med vår studie är att belysa eventuella behov av specialpedagogisk kunskap och kompetens hos pedagoger inom förskolan, samt urskilja och beskriva hur behoven ser ut. För att undersöka detta har vi gjort en kvalitativ studie där vi använt oss av halvstrukturerade fokusgruppsintervjuer som metod. Anledningen till metodvalet var att vi ville synliggöra de uppfattningar och upplevelser om specialpedagogik som finns hos tio pedagoger inom förskolan (Stensmo, 2002). Valet av intervjutyp föll på fokusgruppsintervju eftersom vi ville ge deltagarna en möjlighet att diskutera och reflektera för att synliggöra flera olika perspektiv på de berörda ämnena. På så sätt kunde deltagarna inspireras av varandra så att deras tankar utvecklades och nya insikter uppstod (Trost, 2005). Möjligheten att vidareutveckla uppfattningar och upplevelser tillsammans med andra anser vi är en fördel med fokusgruppsintervjuer som metod. I deltagarnas utbyte av dessa erfarenheter, kan ny kunskap produceras vilket vi ser som positivt i relation till vårt syfte och för deltagarna i deras fortsatta arbete (Obert & Forsell, 2000; Trost, 2005). Deltagarna som frivilligt medverkade i vår studie utgör tre arbetslag och när dessa deltagare kontaktades möttes vi av positiva attityder och inställningar till studien. Den huvudsakliga anledningen till detta kan bero på att vår studies syfte även låg i pedagogernas intresse och behov. Detta kan även ha varit en motiverande faktor för arbetslagen, då samtliga avsatte arbetstid (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001), för att deras deltagande i fokusgruppsintervjuerna skulle kunna möjliggöras. En eventuell nackdel med fokusgruppsintervjuer kan vara att deltagarna påverkas av varandra, till exempel om någon i gruppen är dominant och tar stor plats, eller på grund av att deltagarna inte känner varandra och därför inte vågar delge sina uppfattningar (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001; Cohen, Manion & Morrison, 2007). Vi upplevde att stämningen vid fokusgruppsintervjuerna var avslappnad och god. En av anledningarna till detta anser vi vara att deltagarna i grupperna är kollegor och känner varandra väl. Vi tolkar att det i sin tur bidrog till att deltagarna kunde känna sig trygga att öppna sig, tala fritt kring de ämnena som diskuterades och vågade framföra sin åsikt (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001; Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Under fokusgruppsintervjuerna deltog vi båda som intervjuare. Trost (2005) menar att två intervjuare kan medföra nackdelar i form av att deltagarna upplever en känsla av övertag, men i den här studien anser vi att fördelarna med att vara två har övervägt eventuella nackdelar. En av orsakerna är det relativt stora antalet deltagare, vid varje tillfälle deltog minst tre pedagoger och om vi skulle ha genomfört samtalen enskilt, fanns risken att vi som intervjuare skulle ha känt oss i underläge. Under intervjun delades ansvarsområdena upp genom att en av oss hade en mer aktiv roll i ledandet av samtalet medan den andra skötte dokumentationen. Fördelningen av uppgifterna gjorde att den som ledde samtalet kunde koncentrera sig på att leda och delta i diskussionerna, utan att behöva fokusera på anteckningar eller ljudinspelningar.

De deltagande i studien skulle sammanlagt ha varit tolv, dock fanns ett bortfall på två pedagoger, vilket vi inte anser har haft någon avgörande inverkan på studiens resultat. När vi

kontaktade pedagoger för att se om intresse att delta i studien fanns vände vi oss till högskoleutbildade pedagoger, det vill säga förskollärare, lärare eller fritidspedagoger som arbetar inom förskolan. I en av de arbetsgrupper som deltog ingick också en barnskötare. Eftersom barnskötaren är en erfaren pedagog ansåg vi inte att detta hade någon påverkan på det slutgiltiga resultatet, och valde därför att genomföra fokusgruppsintervju med samtliga deltagare i arbetsgruppen närvarande.

Ett problem med fokusgruppsintervjuer som metod är hur frågan om konfidentialitet ska hanteras (Kvale, 1997). Vi anser inte att fokusgruppsintervju är lämplig som metod i undersökningar som efterfrågar känslig eller personlig information eftersom det inte går att garantera fullständig konfidentialitet. Vi upplever att deltagarna i vår studie inte utelämnat sig själva då de inte avslöjat någon känslig, privat information om sig själva. En bidragande orsak kan vara att temaområdena och frågorna endast berörde yrkesmässiga upplevelser och erfarenheter, vilket enligt oss inte innebar ett känsligt samtalsämne. Ytterligare en faktor som kan ha skapat trygghet var att deltagarna har diskuterat liknande frågor tidigare, eftersom grupperna bestod av kolleger inom förskolorna. Deltagarna har också själva fått välja om de vill besvara frågorna eller inte, ingen har tvingats eller ställts mot väggen under fokusgruppsintervjuerna.

Då studien är av kvalitativ karaktär, kan den inte ses som en generell beskrivning av hur pedagoger inom förskolan upplever det specialpedagogiska behovet. Syftet med studien har inte varit att ta fram kvantitativa data och den valda metoden är heller inte lämplig för en sådan typ av undersökning. Studien kan inte heller ge en objektiv bild av det undersökta ämnet eftersom pedagogerna själva beskriver hur situationen ser ut, och då gör det utifrån sina egna, subjektiva upplevelser. Däremot kan vår studie liknas vid det Ahlberg (2007) beskriver som en praktisknära undersökning. Då deltagarna i studien arbetar i arbetsgrupper på tre olika förskolor kan deltagandet i studien leda till en gemensam utveckling av nya kunskaper. Vi anser därför att den beskrivning vi fått fram genom fokusgruppsintervjuer på tre olika förskolor kan ses som representativt för hur situationen även kan se ut på andra förskolor. Ytterligare en aspekt av subjektivitet finns i hur materialet har behandlats. Eftersom fokusgruppsintervjuerna har transkriberats, bearbetats och sammanställts av oss, är resultatet framtaget utifrån våra tolkningar. Att uppnå total objektivitet i en kvalitativ studie anser vi är svårt, eftersom det aldrig helt går att fränse bakomliggande faktorer som egna erfarenheter och förförståelse som kan påverka resultatet.

6.2 Resultatdiskussion

Syftet med studien har varit att belysa eventuella behov av specialpedagogisk kunskap och kompetens hos pedagoger inom förskolan, samt urskilja och beskriva hur behoven ser ut. Utifrån syftet kommer vi nedan att diskutera resultatet utifrån fyra teman; Specialpedagogiska dilemman i praktiken, Den beprövade erfarenheten, Det livslånga lärandet och Det specialpedagogiska ansvaret. Avslutningsvis följer Sammanfattning av diskussion.

6.2.1 Specialpedagogiska dilemman i praktiken

I vårt resultat kan vi urskilja att pedagogerna i studien har ett gemensamt behov av olika slags specialpedagogiska stödinsatser. Vi anser att pedagogernas tankar representerar de utgångspunkter som återfinns i dilemmaperspektivet och ett exempel lyfter Nina fram då det handlar om ett barn som inte längre vill gå i förväg till matsalen;

Då kommer den frågan; är det för min skull han ska vara här för att det ska vara lugnt i barngruppen eller är det för hans egen, det blir så dubbelt. Vems behov är det som styr där egentligen? (Nina, Nyckelpigans förskola)

På detta sätt visar Nina på de svårigheter som dilemmaperspektivet till stor del handlar om, när svårigheter i verksamheten uppstår på grund av en enskild individs behov står i kontrast till de behov som finns i gruppen som helhet (Nilholm, 2007). Ett annat av de dilemman som pedagogerna lyfter fram under fokusgruppsintervjuerna är tidsaspekten då de beskriver känslan av att inte räkna till. De upplever svårigheter i att inte hinna med alla barn eftersom vissa kräver väldigt mycket tid och pedagogerna upplever att det ofta är de andra barnen som blir lidande av detta. Ytterligare en tidsaspekt berörs i förhållande till vilka kunskaper som är viktiga i förskolan. Förutom att ha kunskaper om olika funktionsnedsättningar och svårigheter och hur de ska hanteras, anser pedagogerna att det är viktigt att ha tiden till att stanna upp och observera gruppen, för att på så sätt kunna lägga märke till de behov som finns. Dessa aspekter återfinns även i Lutz (2006) studie, som påvisar att pedagoger behöver tid för att kunna skapa förutsättningar för att erbjuda en väl anpassad verksamhet. Denna verksamhet beskrivs i Lpfö 98 och Skollagen och enligt dessa ska alla barn i behov av särskilt stöd få sina behov tillgodosedda i en miljö som är anpassad för verksamheten (Lpfö 98, Skollagen).

Ett annat dilemma som framkommer i resultatet är de stora grupperna och dess inverkan på barn i behov av särskilt stöd. Pedagogerna i studien menar att många barns svårigheter visar sig när grupperna blir för stora. För att förhindra detta är det enligt pedagogerna effektivt att dela in barnen i flera mindre grupper. Styrdokument och litteratur betonar att barngruppernas sammansättning och storlek skall vara anpassade och att det ska finnas tillräckliga resurser i verksamheten för att barns individuella behov ska kunna tillgodoses (Rye & Hundevadt i Rognhaug & Rakstang Eck, 1995; Skollagen). I Skolverket (2004) kan utläsas att mindre grupper underlättar för barn i behov av särskilt stöd, eftersom stora grupper leder till ökat antal sociala relationer och fler störningsmoment, vilket i sin tur kan leda till fler konflikter.

Pedagogerna i studien menar att de växande grupperna kan ha ekonomiska orsaker. För att få ekonomiska möjligheter till att ta in extra personal som stöd för barn i behov av särskilt stöd krävs fler barn i grupperna, vilket i första hand påverkar just denna grupp av barn negativt. Dessa tankar stöds av flera författare, som belyser dilemmat i att det är barn i behov av särskilt stöd som drabbas hårdast av effekterna av nedskärningar i förskolan, men utan tillräckliga resurser finns då inte heller möjligheter till att tillgodose barnens individuella behov (Hellström, i Bergqvist med flera, 2003; Rye och Hundevadt, i Rognhaug & Rakstang Eck, 1995). Vi uppfattar att pedagogernas dilemma är en känsla av otillräcklighet och för att motverka detta anser vi det vara viktigt att pedagogerna erbjuds förutsättningar för en arbetsmiljö där de upplever att de har tid och möjlighet att tillgodose varje barns behov. Detta anser vi vara ett problem som ligger på organisations- och ledningsnivå, eftersom det är där det finns möjlighet att påverka faktorer som personalmängd, gruppstorlekar och extra resurser. Om inte behovet av dessa faktorer tillgodoses anser vi att pedagogerna har en svår uppgift i att kunna erbjuda alla barn den meningsfulla vistelse som förskolan enligt styrdokumentet ska erbjuda. I resultatet kan vi utläsa att behovet av särskilt stöd främst kan relateras till olika miljömässiga faktorer som vi finner stöd för i Nilholms (2007) kritiska perspektiv. Vår tolkning utifrån det kritiska perspektivet är att pedagogernas arbetssituation i form av stora barngrupper och begränsade möjligheter till resurser, samt sociala processer i barngrupper är faktorer som bidrar till behovet av specialpedagogiskt stöd utifrån.

6.2.2 Den beprövade erfarenheten

Deltagarna i studien menar att då de inte har någon utbildning i specialpedagogik förlitar de sig mycket på sin erfarenhet i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. De uttrycker också att de i detta kan uppleva en osäkerhet i och med att de inte vet om de arbetar på rätt sätt. Enligt oss är erfarenhet är en form av kunskap, men det problematiseras av Danielsson och Liljeröth (1996) som påstår att erfarenhet inte garanterar kunskap. Vi anser dock att om pedagogers erfarenheter tas tillvara och byggs vidare på, kan yrkesteoriska kunskaper produceras, eftersom dessa är utvecklade ur och förankrade i den praktiska verksamheten. För att möjliggöra detta anser vi att det är viktigt att pedagoger i förskolan delar med sig av sina upplevelser och tar sig tid att diskutera och utbyta erfarenheter kring situationer som uppstår. I reflektionerna är det viktigt att det finns ett ömsesidigt yrkesspråk för att kunna uttrycka sina uppfattningar och benämna gemensamma begrepp (Tornberg, 2006).

Genom att pröva sig fram har pedagogerna i studien utvecklat strategier och metoder för att kunna bemöta de barn som är i behov av särskilt stöd och utifrån de erfarenheterna har en form av kunskap bildats. I arbetet med barn i behov av särskilt stöd har pedagogerna i studien möjligheter till handledning från specialpedagoger i utvecklandet av verksamheten. Här framkommer skillnaden och svårigheten mellan hur en specialpedagogs teoretiska och en pedagogs praktiska kunskap, kan ha olika förutsättningar för att kunna omsättas i verksamheten. En pedagog delger sin erfarenhet om handledning av en specialpedagog;

Jag menar, det är en väldigt stor skillnad när hon sitter och talar om att så här kan ni göra, men sen vet hon egentligen inte rent praktiskt hur det fungerar inne på en avdelning med 22, 23 andra barn. (Petra, Fjärilens förskola)

I det specialpedagogiska arbetet inom förskolan ser vi svårigheter i att förverkliga specialpedagogens teoretiska kunskap i en genomförbar praktisk metod, det som pedagogerna i studien kallar kompetens. Detta visar på att även om deltagarna inte menar att de har någon specialpedagogisk kunskap, så har de ändå utvecklat en erfarenhetsbaserad kunskap. Vi anser att det är viktigt att komma ihåg att all kunskap inte går att läsa sig till, och att det som står i en bok inte behöver vara det enda rätta. Pedagogerna i studien menar att det ofta är lättare att arbeta med ett barn de känner, eftersom de då vet hur barnet kan reagera på olika saker, och vad som fungerar och inte. Serrebo (i Bergqvist med flera, 2003) påpekar att barns olika personligheter och behov påverkar arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Vi instämmer i detta, alla barn är individer med olika egenskaper och för att skapa förutsättningar för utveckling och lärande måste arbetet anpassas efter varje enskilt barns behov. För att göra det behövs förmågan att läsa av varje barn och bedöma vilka behov just den individen har. Detta anser vi vara en kunskap som inte enbart kan uppnås genom att läsa teorier och fakta, utan som även måste förvärfvas genom praktiskt arbete.

6.2.3 Det livslånga lärandet

En av våra intentioner under fokusgruppsintervjun var att pedagogerna skulle delge sina uppfattningar om innebörden av specialpedagogisk kunskap och kompetens. Samtalen kretsade kring värderingar och definitioner av kunskap och kompetens, samt vilket av de två begreppen som väger tyngst i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Vi tolkar att pedagogerna, trots den beskrivna bristen på kunskap inom specialpedagogik, ändå känner sig säkra i arbetet med barn i behov av särskilt stöd eftersom de värderar sin specialpedagogiska kompetens och erfarenhet högt. Skillnaden mellan kunskap och kompetens är enligt oss härfin och för att skapa förståelse för de två begreppen krävs reflektioner kring dem. Forslund och

Jacobsen (2000) menar att det är viktigt att kombinera kunskaper och erfarenheter för att skapa förståelse för det berörda ämnet. Samma tankar återger pedagogerna i vår studie, då de menar att förståelsen blir större om det finns möjlighet att förankra den nya kunskapen i tidigare praktiska erfarenheter. Även vi anser att kombinationen av kunskap och erfarenhet är viktig i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. En aspekt på dessa två är enligt oss det livslånga lärandet (Danielsson & Liljeroth, 1996). Att ständigt söka och utveckla nya kunskaper och erfarenheter anser vi vara en stor uppgift för pedagoger eftersom kunskapen om barns utveckling ständigt förändras då den kompletteras med ny forskning och nya kunskaper.

Socialstyrelsen (enligt Siljehag, 2007) undersökte hur personal inom barnomsorgen upplevde arbetet med barn i behov av särskilt stöd. I undersökningen framkom att personalen tvivlade på att de egna kunskaperna var tillräckliga och det fanns en önskan om att få hjälp utifrån i form av experter och specialinstitutioner i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Personalen hade även behov av enkla råd och åtgärder i sitt arbete (a.a.). Liknande resultat framkommer även ur våra fokusgruppsintervjuer där vi tolkar att pedagogerna har en önskan av praktiska råd och specialpedagogiskt stöd utifrån, då de ger uttryck för sina kunskaper som otillräckliga. Vi tolkar att pedagogerna upplever det som att specialpedagogerna är de som besitter den specialpedagogiska kunskapen. Detta kan förstås utifrån Danielssons och Liljeroths (1996) uppfattningar om olika kunskapers status;

Låg status för med sig en bristande tro på de egna möjligheterna att utveckla kunskaper. Istället förväntas andra, oftast utomstående, t.ex. specialister och forskare, ge nödvändig kunskap. Därigenom blir den egna kunskapsgrunden svag och man blir ett lätt offer för olika moderiktningar och beroende av auktoriteter. (Danielsson & Liljeroth, 1996, s 76)

Ovanstående fenomen kan vi utläsa ur resultatet, där det finns en stark tilltro att specialpedagogen som är innehavaren av kunskapen, ska komma med direkta lösningar på problemen i verksamheten. Beror detta på att förskolans pedagoger har lågt anseende yrkesmässigt i samhället som leder till att statusen på den praktiskt förvärvade specialpedagogiska kunskapen ses som låg? Om så är fallet anser vi att pedagoger som arbetar inom förskolan ska bidra till statusens upprättelse genom att värna om sin betydelsefulla, praktiska och verksamhetsutvecklade kunskap. Vår åsikt är att pedagoger inom förskolan, som har ansvaret för den dagliga verksamheten, har genom erfarenheter utvecklat ovärderliga kunskaper om barn i behov av särskilt stöd i sitt arbete. Även fast vi värderar den praktiska kunskapen högt, är det vår åsikt att pedagoger ständigt ska sträva mot att ta del av de nya specialpedagogiska kunskaperna som produceras, för att uppdatera sig och aktivt ta ställning till de nya kunskaperna för att vid behov utveckla sitt specialpedagogiska förhållningssätt. Detta behandlas även i vår litteratur och forskning, där det gemensamma resonemanget visar på betydelsen av att pedagoger ständigt utvecklar sin kompetens genom att ta in nya kunskaper, och eftersom kunskap är någonting föränderligt, måste alltid ny kunskap eftersträvas (Danielsson & Liljeroth 1996; Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999; Rye & Hundevadt i Rognhaug & Rakstang Eck, 1995). En utgångspunkt för att uppnå detta är enligt oss att arbetslag inom förskolan har tid och möjlighet till diskussioner om framförallt synen på barn, kunskap och lärande. Genom att få upp olika föreställningar om dessa till ytan, kan verksamheten i stort utveckla sin pedagogiska utformning.

6.2.4 Det specialpedagogiska ansvaret

En av de svåra uppgifterna för pedagoger inom förskolan är enligt vår uppfattning, hur de ska kunna lösa de olika specialpedagogiska dilemman som uppstår i verksamheten till följd av de

politiska beslut som tas på organisations- och ledningsnivåer. De villkor som pedagoger har i arbetet är svåra att förena med intentionerna om en förskola, där alla barn är inkluderade, samtidigt som de får sina behov tillgodosedda inom den ordinarie verksamheten. En av pedagogerna i studien redogör för sin uppfattning; *”Eftersom det inte finns någon annan verksamhet för de här barnen att vistas i, så är det viktigt att vi som arbetar med barnen får stöd och handledning, kanske till och med ute på vårt arbete”* (Karin, Fjärilens förskola). Resonemanget stärks av Rye och Hundevadt (i Rognhaug & Rakstang Eck, 1995) som betonar vikten av handledning då de hävdar att den specialpedagogiska kompetensen hos pedagoger inom förskolan sällan täcker kunskapsbehoven. Eftersom ett stort antal barn i behov av särskilt stöd vistas i den ordinarie verksamheten enligt pedagogerna i studien, frågar vi oss om inte specialpedagogiska kunskaper borde vara ett krav hos alla pedagoger inom förskolan? Hur kan annars barns rätt till en god kvalitet på förskolan möjliggöras och försäkras?

Pedagogerna i studien framför uppfattningar om ett delat specialpedagogiskt ansvar mellan dem och det stöd som finns att få utifrån, men där ett stort ansvar ligger på pedagogerna eftersom barnen vistas i den ordinarie verksamheten. En pedagog sammanfattar de enade åsikterna;

”... det är ju ett ganska stort ansvar. Det ligger ju på oss, liksom. Och sen så att en specialpedagog kan handleda då, men väldigt mycket hamnar ju på vårt bord i alla fall”. (Jonna, Fjärilens förskola)

Ur resultatet kan utläsas att ansvaret att upptäcka barn i behov av särskilt stöd ligger hos pedagogerna, vilket enligt Rye och Hundevadt (i Rognhaug & Rakstang Eck, 1995) är ett stort ansvar. Att fånga upp dessa barn är enligt oss det första och ett av de avgörande ingripandena i processen för att anpassa verksamheten och på så sätt tillgodose de behov som finns. Förståelsen för vad det ansvaret innebär ger en insikt i omfattningen av de specialpedagogiska kunskaperna som krävs, men också om de skyldigheter som en förskollärare har i sitt yrke.

Utifrån vår studie frågar vi oss om ökade kunskaper inom specialpedagogik hos pedagoger i förskolan kan förebygga barns behov av stöd? Styrdokumenten och litteraturen framhåller att det finns ett kunskapsbehov av specialpedagogisk karaktär hos pedagoger inom förskolan, då det skulle göra pedagogerna mer kvalificerade till att underlätta förskolevistelsen för barn med särskilda behov (Blom & Sjöberg, 2000; Groth, 2007; Rye & Hundevadt i Rognhaug & Rakstang Eck, 1995). Våra reflektioner angående detta är att alla pedagoger borde ta sitt ansvar i ett specialpedagogiskt kunskapsöverförande. Den specialpedagogiska kunskapen borde enligt oss ingå i lärarutbildningarnas obligatoriska delar vilket vi även finner stöd för i litteraturen (Ahlberg, Målqvist & Welin, 2005; Groth, 2007; SOU, 1999: 63; Vernersson, 1997). Detta eftersom ett specialpedagogiskt förhållningssätt inte bara är effektivt att tillämpa i arbetet med barn som är i behov av särskilt stöd, utan med alla barn. En av pedagogerna uttrycker sin åsikt i ämnet; *”Vi kan inte ha specialkompetens inom alla olika spektrum som finns, det är inte möjligt, utan vi måste ha en grund att stå på”* (Fredrik, Nyckelpigans förskola). I relation till detta frågar vi oss om det kan finnas risker med att pedagoger inom förskolan förväntas ha alltför omfattande och djupa kunskaper inom det specialpedagogiska området? En risk med höga krav på pedagogers specialkunskaper och specialkompetenser anser vi kan vara att fokus blir riktat mot negativa beteenden och svårigheter som är knutna till den enskilde individen och som sedan kompenseras med åtgärder som i första hand riktas mot individen och inte miljön. Med andra ord kan det innebära att den specialpedagogiska utvecklingen i förskolan tar ett steg tillbaka och återgår till det kompensatoriska perspektivet

som Nilholm (2007) beskriver. Vi befärrar att detta skulle kunna leda till fler diagnostiseringar av barn inom förskolan, som i sin tur kan leda till utsortering av barn i behov av särskilt stöd. Barn med samma diagnos eller liknande svårigheter sorteras i samma grupp, oavsett hur deras egentliga behov ser ut. Vi frågar oss vilka barn som då kommer att vara inkluderade i den ordinarie förskoleverksamheten? Sett ur ett historiskt perspektiv hade barn i behov av särskilt stöd förtur till platser inom förskolan, eftersom förskolan ansågs vara avgörande för barnens fortsatta utveckling (Siljehag, 2007). Här finner vi dilemmat i att upprätthålla ”en förskola för alla”, då en sortering av barn i olika fack med svårigheterna som utgångspunkt kan bidra till att dessa exkluderas, samtidigt som verksamheten ska inkludera varje enskild individ.

6.2.5 Sammanfattning av diskussion

Vårt syfte med studien har varit att belysa eventuella behov av specialpedagogisk kunskap och kompetens hos pedagoger inom förskolan, samt urskilja och beskriva hur behoven ser ut. Utifrån den kvalitativa studien kan inga generella slutsatser dras, däremot visar resultatet hur behovet upplevs på tre svenska förskolor och kan därmed ses som en modell för hur behovet av specialpedagogisk kunskap och kompetens kan se ut på andra förskolor.

I fokusgruppsintervjuerna och litteraturen framkommer ett behov av kunskap inom specialpedagogik hos pedagoger i förskolan. De specialpedagogiska kunskapsbehoven som visar sig i studien är att kunna upptäcka olika typer av svårigheter, kunskap om barns utveckling, samt förståelse för grupper och samspelet i dessa. Det framkommer att teoretiska kunskaper inom specialpedagogik är en förutsättning för att kunna tillgodose de behov som finns i förskolan, men även yrkesteoriska kunskaper som utvecklas i verksamheten har en betydande roll i detta. Ett behov av specialpedagogisk kompetens i form av erfarenhet hos pedagoger inom förskolan har visats som betydelsefullt i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. I studien värderas specialpedagogisk erfarenhetsbaserad kompetens högt för att kunna förstå teoretiska kunskaper och kunna omsätta dem i praktiken. Vår uppfattning är att kunskap, kompetens och erfarenhet inte är några entydiga begrepp, utan kan ha flera innebörder och definitioner beroende på vilken kunskapsuppfattning en människa har och i vilket sammanhang begreppen tolkas. Eftersom kunskap ständigt förändras framkommer vikten av att vara mottaglig för och eftersträva nya specialpedagogiska kunskaper, för att på så sätt kunna fortsätta utvecklas i sitt arbete. I studien kan relationen och balansen mellan kunskap, kompetens och erfarenhet förstås utifrån begreppet det livslånga lärandet, då kombinationer av dessa utgör grunden för fortsatt utveckling. I fokusgruppsintervjuerna och litteraturen påvisas att pedagoger inom förskolan är i behov av specialpedagogiskt stöd och förutsättningar i arbetet utifrån ekonomiska-, tidsmässiga-, och gruppmissiga aspekter. Studien visar att de aspekter och förutsättningar som pedagoger inom förskolan har i sitt arbete idag, är svåra att förena med de uppdrag styrdokumentet beskriver. Ansvaret att upptäcka och söka stöd till de barn som har ett särskilt behov vilar på förskolans pedagoger, men ansvaret finns kvar även efter det att barnen fått stöd utifrån, eftersom de fortfarande ingår i den ordinarie verksamheten.

För att kunna tillgodose behoven hos de barn som är i behov av särskilt stöd, är vår åsikt att förskolans pedagoger är i behov av stöd i form av tid för reflektion och observation för att ytterligare utveckla en verksamhetsbaserad kunskap och kompetens. För att skapa tillfälle för utveckling och ett inhämtande av ny specialpedagogisk kunskap är det nödvändigt att pedagoger erbjuds förutsättningar som möjliggör fortbildning inom specialpedagogik. Ytterligare ett perspektiv som framkommer i studien är att balans mellan personaltäthet och barngrupper en avgörande faktor för att pedagoger ska kunna skapa en verksamhet där alla barn ges förutsättningar till en stimulerade vistelse på förskolan. För att uppfylla de behov

som studien synliggjort anser vi att förskolans organisation behöver förändras, där pedagoger får möjlighet till att utveckla sin specialpedagogiska kunskap och kompetens, för att kunna ta sig an det specialpedagogiska ansvaret med en känsla av säkerhet och tilltro till den egna kapaciteten. Utifrån vår studie finner vi att det inte enbart är barn eller pedagoger som kan vara i behov av särskilt stöd, utan framför allt är det förskolan som är i behov av särskild utveckling.

6.3 Att undersöka vidare

Utifrån den genomförda studien skulle det vara intressant att göra en kvantitativ studie av ämnet. Genom enkäter kan ett större antal pedagoger tillfrågas om behoven av specialpedagogisk kunskap och kompetens. På så sätt kan behoven kartläggas för att ge en bredare och mer generell bild av hur behoven ser ut inom den svenska förskolan.

Det kan även vara intressant att göra en kvalitativ jämförande studie om hur nytexaminerade pedagoger och pedagoger med lång arbetserfarenhet upplever behovet av specialpedagogisk kunskap och kompetens. Genom intervjuer kan likheter och skillnader i pedagogers uppfattningar om kunskap och kompetens värderas och urskiljas. Genom att de deltagande pedagogerna har varit verksamma olika lång tid kan även arbetserfarenhetens inverkan på den specialkunskapen och kompetensen undersökas.

Referenser

- Ahlberg, A (2007). *Specialpedagogik av igår, idag och i morgon* Pedagogisk Forskning i Sverige årgång 12, nr 2. s 84–95.
Tillgänglig på Internet: <http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/ahlberg.pdf>
(13.11.2008)
- Ahlberg, A, Målqvist, M & Welin, A (2005). *Verksamhetsförlagd lärarutbildning och specialpedagogisk kunskap*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation (HLK).
- Bergquist, S (red) (2003). *Att möta barn i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Liber
- Bladini, K (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion: en studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet.
Tillgänglig på Internet: <http://www.diva-portal.org/kau/abstract.xsql?dbid=1810>
(12.11.2008)
- Blom, I & Sjöberg, M (2000). *Leva med språkstörning*. Stockholm: Bilda
- Bloor, M, Frankland, J, Thomas, M & Robson, K (2001). *Focus Groups in Social Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Cohen, L, Manson, K, & Morrison, K (2007). *Research Methods in Education* (sixth edition) London: Routledge.
- Danielsson, L & Liljeroth, I (1996). *Vägval och växande: förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber
- Forslund, K & Jacobsen, M (2000). *Professionell kompetens hos pedagoger inom förskolan: en studie av kompetens i en arbetsgrupp som arbetar med gruppintegration av funktionshindrade barn*. Linköping: Univ., Institutionen för beteendevetenskap
- Groth, D (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser: aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Diss. Luleå: Luleå tekniska universitet.
Tillgänglig på Internet <http://epubl.ltu.se/1402-1544/2007/02/LTU-DT-0702-SE.pdf>
(25.11.2008)
- Henricsson, L (2006). *Warriors and worriers: development, protective and exacerbating factors in children with behavior problems: a study across the first six years of school*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet Tillgänglig på Internet:
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-6926> (13.11.2008)
- Johansson, B & Svedner, P O (2006). *Examensarbete i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB
- Kvale, S (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

- Lpfö 98 (1998). *Läroplan för förskola*. Stockholm: Fritzes
- Lutz, K (2006). *Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet. En kritisk fallstudie angående utvecklingsbedömningar av yngre barn*. Licentiatavhandling. Malmö: Malmö Högskola
- Nilholm, C (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Obert, C & Forsell, M (2000). *Fokusgrupp: ett enkelt sätt att mäta kvalitet*. Höganäs: Bokförlaget Kommunlitteratur
- Pramling Samuelsson, I & Sheridan, S (1999). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur
- Rognhaug, B & Rakstang Eck, O (red.) (1995) *Specialpedagogik i förskolan*. Lund: Studentlitteratur
- Salamancadeklarationen och Salamanca +10 [Elektronisk resurs] (2006). [Stockholm]: Svenska Unescorådet <http://www.unescosweden.org/shared/pdf/material/Salamanca%2007.pdf> (Tillgänglig på Internet:2008-12-02)
- SFS (1985:1100). *Skollagen*. Stockholm: Riksdagen.
- Siljehag, E (2007). *Igenkännande och motkraft: förskole- och fritidspedagogikens betydelse för specialpedagogiken: en deltagarorienterad studie*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-7185> (Tillgänglig på Internet: 2008-11-12)
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid: nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Skolverket
- SOU 1997:157, Barnomsorg och skolakommittén. *Att erövra omvärlden: förslag till läroplan för förskolan: slutbetänkande*. Stockholm: Fritzes
- SOU 1999:63, Lärarutbildningskommittén. *Att lära och leda: en lärarutbildning för samverkan och utveckling: Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande*. Stockholm: Fakta info direkt.
- Stensmo, C (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare- en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB
- Svenska Akademiens ordbok*. <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/> (Tillgänglig på Internet: 2.12.2008)
- Tornberg, G (2006). *"Bara man ser till barnens bästa". En studie av lärares yrkesetiska överväganden i en skola för alla*. Karlstad University, Faculty of Arts and Education, Educational work.

- Trost, J (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Vernersson, I-L (1997). *Specialpedagogik: speciell eller generell kunskap för lärare? : tre fallstudier*. Linköping: Linköpings univ.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf (Tillgänglig på Internet 13.11.2008)
- Åhman, K (2006). *Ögonblickets pedagogik- yrkesgrupper i samtal om specialpedagogisk kunskap vid barn- och ungdomshabiliteringen*. Institutionen för Samhälls- och Beteendevetenskap. Stockholm.

Bilagor

Bilaga 1- Missivbrev

Gävle 02.10.2008

Inbjudan till diskussionsgrupp med fokus på specialpedagogik

Är Du högskoleutbildad pedagog inom förskolan och intresserad av att delta i en studie om Din specialpedagogiska roll i arbetet?

Vi är två studenter som just nu skriver examensarbete inom lärarutbildningen. Det undersökta området berör eventuella behov av specialpedagogisk kunskap och kompetens inom förskolan och hur dessa behov i så fall ser ut. För att undersöka detta är vi intresserade av Din kunskap och erfarenhet inom området.

Du kommer att vara en av cirka fem deltagande pedagoger som kommer att ingå i ett fokusgruppssamtal. Vi kommer att beröra teman som erfarenheter och upplevelser av att i förskolan arbeta med barn i behov av särskilt stöd och vad detta innebär för Dig som pedagog. Samtalet varar i ca 60 minuter och kommer att dokumenteras med hjälp av bandspelare. Vi kommer tillsammans överens om lämplig tid och plats för samtalet.

Medverkan i studien är frivillig, Du kan när som helst avbryta Ditt deltagande. Allt material kommer att avidentifieras så att svaren inte kan kopplas till de enskilda deltagarna. Resultatet av studien kommer att presenteras i form av ett examensarbete inom lärarutbildningen vid Högskolan i Gävle.

Vid eventuella frågor eller funderingar, tveka inte att kontakta oss. Tack på förhand för Din medverkan!

Kontaktuppgifter

Helena Hedman
Tel. XXXXXXXXXXXX
E-mail: XXX

Jenny Nurmi
Tel. XXXXXXXXXXXX
E-mail: XXX

Handledare:
Eva Siljehag
Institutionen för pedagogik, didaktik och psykologi
Högskolan i Gävle
E-mail: XXX

Bilaga 2- Intervjuguide

Syftet är att belysa eventuella behov av specialpedagogisk kunskap och kompetens hos pedagoger inom förskolan, samt urskilja och beskriva hur behoven ser ut.

Fokusteman

Specialpedagogik och särskilt stöd

- Hur skulle ni förklara begreppet ett barn som är i behov av särskilt stöd?
- Beskriv vad specialpedagogik innebär för er.
- Vad innebär specialpedagogisk kunskap och specialpedagogisk kompetens för er?

Erfarenheter och behov av specialpedagogik

- Beskriv situationer då säkerhet/osäkerhet upplevs i arbetet med barn i behov av särskilt stöd.
- Vilka kunskaper inom det specialpedagogiska området bör en pedagog inom förskolan besitta för att kunna stödja barns olika behov?
- Vilket specialpedagogiskt ansvar har pedagogen i förskolan?
- Vilka behov av specialpedagogisk kunskap finns inom förskolan?

Stöd och utbildning

- Hur upplever ni att lärarutbildningarna tillgodoser behovet av specialpedagogisk kompetens?
- Vilka möjligheter erbjuds ni till fortbildning inom specialpedagogik?
- I vilket område inom specialpedagogiken behövs det fortbildning i?