

**IBLAND BEHÖVS DET
STÖDHJUL FÖR ATT KUNNA
RULLA FRAMÅT**
– EN INTERVJUSTUDIE OM
SPECIALPEDAGOGISKA INSATSER I
FÖRSKOLAN

Grundnivå
Pedagogiskt arbete

Frida Erlandsson
Johanna Klasson

2016-FÖRSK-K109



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Förskolläraryrket, 210 hp

Svensk titel: Ibland behövs det stöd hjul för att kunna rulla framåt

- En intervjustudie om specialpedagogiska insatser i förskolan.

Engelsk titel: Sometimes training wheels are in need for to be able to roll forward

- An interview study of special education in preschool.

Utgivningsår: 2016

Författare: Frida Erlandsson och Johanna Klasson

Handledare: Anna Norrström

Examinator: Susanne Klaar

Nyckelord: Specialpedagogiska insatser, Specialpedagogik, Normalitet, Avvikelse, Barn i behov av särskilt stöd, inkludering.

Sammanfattning

Bakgrund

Inom varje pedagogisk verksamhet förekommer olika typer av bedömningar av barns beteende och utveckling, vilket leder till kategoriseringar. Dessa kategoriseringar skapas utifrån de normer och värderingar som personal i förskolan utgår ifrån. Specialpedagogiken har under åren ändrats från att endast vara individproblematiserad till att även rikta sig mot omgivningens påverkan, alltså hur omgivningen och miljön i förskolans verksamhet kan vara det som utgör ett barns svårigheter. För att alla barn i förskolan ska erbjudas det stöd som behövs för att kunna utvecklas bör verksamheten utformas för barnen individuellt och generellt för att svårigheter ska förebyggas och för att ingen ska känna sig exkluderad inom förskolans ramar.

Syfte

Syftet med föreliggande undersökning är att undersöka hur förskollärare resonerar kring specialpedagogiska insatser, samt om och i sådana fall hur förskollärarna anser att genomförda insatser har bidragit till förändring i verksamheterna.

Metod

Undersökningen har gjorts utifrån en kvalitativ metod med intervju som redskap. Urval gjordes utifrån yrkeskategori, då studien syftar till att undersöka hur förskollärare resonerar kring specialpedagogiska insatser. Sex förskollärare från två olika förskolor i en större västsvensk kommun har deltagit i denna undersökning.

Resultat

Undersökningen visar att kategoriseringar och bedömningar utifrån normalitet förekommer inom förskolans verksamhet där avvikelser i barns beteende och utveckling uppmärksammas. De mest förekommande anledningar till ansökan om specialpedagogiskt stöd beskrivs vara när barn har språksvårigheter eller om barnet uppvisar ett utåtagerande beteende. Insatserna som införts i verksamheten har visat sig vara inkluderande samtidigt som vissa insatser blivit mer exkluderande för barnet. Förskollärarna förlitar sig ofta på specialpedagogens kompetens och beskriver hur den egna kompetensen utvecklats i samband med praktiska erfarenheter inom förskolans verksamhet.

Tack

Vi vill börja med att tacka alla förskollärare som deltagit i denna undersökning för deras medverkan. Vi vill även tacka Anna Norrström som har handlett och stöttat oss under arbetets gång. Ett sista tack vill vi rikta till varandra, för stort tålamod och sena kvällar.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	- 1 -
2. SYFTE	- 2 -
2.1 Begreppsdefinition	- 2 -
3. BAKGRUND	- 3 -
3.1 Normalitet	- 3 -
3.2 Specialpedagogikens framväxt och utveckling	- 4 -
3.3 Barn i behov av särskilt stöd i förskolan	- 5 -
3.4 Specialpedagogiska insatser i förskolan	- 6 -
3.5 Tidigare forskning kring pedagogers upplevelser av specialpedagogiska insatser	- 8 -
4. TEORETISK RAM	- 10 -
4.1 Foucaults teori om makt, normalitet och avvikelser	- 10 -
4.2 Teoretiska perspektiv inom specialpedagogik.....	- 11 -
5. METOD	- 13 -
5.1 Kvalitativ forskning.....	- 13 -
5.2 Intervju som redskap.....	- 13 -
5.3 Urval	- 14 -
5.4 Genomförande	- 14 -
5.4.1 Analys	- 15 -
5.4.2 Tillförlitlighet och trovärdighet	- 15 -
5.4.3 Forskningsetik.....	- 16 -
6. RESULTAT	- 18 -
6.1 Genomförda insatser	- 18 -
6.1.1 Syfte med ansökan om specialpedagogiskt stöd och hur detta resoneras fram av förskollärare.....	- 18 -
6.1.2 Grupp- och individinsatser	- 19 -
6.1.3 Exkluderande- eller inkluderande insatser	- 20 -
6.2 Förändringar i verksamheten efter specialpedagogiska insatser	- 21 -
6.2.1 Förskollärarnas förhållningssätt och arbetssätt i sin yrkesroll	- 21 -
6.2.2 Gruppklimatets förändring, bättre för förskollärare eller barn?	- 22 -
6.2.3 Tillgång och efterfrågan av material.....	- 23 -
6.3 Återkoppling kring specialpedagogiska insatser.....	- 23 -
6.3.1 Ansvarsfördelning av insatser mellan förskolechef och arbetslag.....	- 23 -

6.3.2 Uppföljning av insatser	- 24 -
-------------------------------------	--------

7. DISKUSSION..... - 26 -

7.1 Resultatdiskussion..... - 26 -

7.1.1 Genomförda insatser	- 26 -
---------------------------------	--------

7.1.2 Förändringar i verksamheten efter specialpedagogiska insatser	- 28 -
---	--------

7.1.3 Återkoppling kring specialpedagogiska insatser	- 29 -
--	--------

7.2 Metoddiskussion

7.3 Didaktiska konsekvenser

1. INLEDNING

Förskolan har som ansvar att tillgodose varje barns behov och har även skyldighet att se till att varje barn erbjuds det stöd som de behöver. Det specialpedagogiska stödet kan se olika ut med olika former av insatser. Pedagoger i förskolan har rätt till rådgivning och hjälp från specialpedagog samtidigt som många pedagoger själva arbetar med specialpedagogiska insatser (Björck-Åkesson 2014, ss. 29-30).

I *Läroplan för förskolan* (Lpfö 98 rev. 2010, s. 5) framgår det att det ingår i förskollärarens ansvar och i förskolans uppdrag att se till att verksamheten utformas så att den tillgodoser alla barns behov och förutsättningar för att utvecklas. Barn som behöver extra stöd ska få det tillgodosett oavsett om det är tillfälligt eller varaktigt. Vidare beskrivs hur insatser i förskolan ska ske genom uppföljning och utvärdering av verksamheten och hur vida verksamheten stimulerar varje barns behov för välmående och vidare utveckling, därför behöver varje barns utveckling och lärande följas upp, dokumenteras och analyseras (s. 14). Även i Skollagen 8 Kap. 9 § redogörs det för hur förskolan ska förhålla sig till barn i behov av särskilt stöd. Det framgår att barn som av någon anledning behöver särskilt stöd för att kunna utvecklas med samma förutsättningar som andra ska ges det stöd som behövs.

I styrdokumenterna blir det tydligt att förskollärare ska arbeta för att verksamheten ska utmana och stimulera alla barn. Varje individ som verkar inom förskolan ska även känna välbefinnande och trygghet i förskolans omgivning och miljö. Det framgår även tydligt i styrdokumenterna hur pedagoger i förskolan äger ansvaret för hur miljön utformas så att den stimulerar varje barns utveckling. För att kunna stimulera varje barn i sin utveckling behöver kartläggning och dokumentation kring utveckling och lärande ske. Genom dokumentation och kartläggning kan bedömningar i förskolan leda till att barn på olika sätt kategoriseras utefter sina förmågor och kunskaper. Då samhällets normer gör avtryck för hur vi ser på normalitet och vilka ideal som formar hur individer förväntas bete sig och vad de förväntas kunna, kan detta leda till att vuxna inom förskolans verksamhet på olika sätt generaliserar och kategoriserar barn med avvikande beteende. Dessa barn kan kategoriseras som *barn i behov av särskilt stöd*.

I vår utbildning har specialpedagogik berörts till en viss del men enligt vår mening saknas det fortfarande kunskap för blivande och verksamma förskollärare för att på ett tryggt och professionellt sätt kunna arbeta inkluderande med specialpedagogiska insatser. Vår förhoppning är att denna undersökning kan bidra till ökad kunskap om faktorer som har betydelse för hur barn i behov av särskilt stöd inkluderas i förskolans verksamhet och att förskollärare vågar vara kritiska både i sitt sätt att se på normalitet samt vilka faktorer som är avgörande för ett barns svårigheter i förskolan. I vår undersökning är vi intresserade av hur förskollärare i förskolan resonerar kring specialpedagogiska insatser samt hur insatserna ser ut och i sådana fall om och hur insatserna bidragit till någon förändring i verksamheten.

2. SYFTE

Syftet är att undersöka hur förskollärare resonerar kring specialpedagogiska insatser, för att skapa större kunskap kring det specialpedagogiska området i förskolan.

Syftet har konkretiserats i följande frågeställningar:

Varför har specialpedagogiska insatser gjorts i verksamheten och hur har insatserna sett ut?

Vilka förändringar har utförts i verksamheten efter specialpedagogiska insatser?

Hur följs insatserna upp?

2.1 Begreppsdefinition

Nedan förklaras relevanta begrepp för denna undersökning.

Resurs: Detta begrepp används i denna undersökning med syfte att beskriva en person som tilldelas förskolans verksamhet för att stödja det pedagogiska arbetet i barngruppen eller för att stödja ett specifikt barn i sin tillvaro på förskolan. En resursperson kan alltså ses om en extra personaltillgång i arbetslaget.

3. BAKGRUND

I detta avsnitt presenteras olika delar som är relevanta och av betydelse för att förstå specialpedagogikens funktion och existens. Inledningsvis redogörs det för normalitetens inverkan på vad som anses avvikande och hur normer formas. Därefter presenteras specialpedagogikens framväxt i ett historiskt perspektiv och hur specialpedagogiken har utvecklats med tiden. I specialpedagogikens utveckling har begreppet barn i behov av särskilt stöd vuxit fram vilket förklaras senare i texten. I nästa del beskrivs specialpedagogiska insatser i förskolan där det redogör för hur olika insatser i förskolan bör hanteras. Slutligen tar avsnittet upp tidigare forskning där pedagogers upplevelser av specialpedagogiska insatser beskrivs.

3.1 Normalitet

Normalitet beskriver Svensson (2007, s. 17) är ett begrepp som redogör för vad människor eftertraktar och strävar efter att vara. Normaliteten i samhället har varierat och skiftat fokus genom tiden. Med hjälp av att mäta normalitet på olika sätt skapas bilder och ideal i samhället av hur människor förväntas vara. Vidare beskrivs hur normer aldrig är likartade, det finns olika normer i olika grupper och samhällen. I varje grupp exciterar alltid avvikelser från det som anses normalt och normer är alltid närvarande. Normer kan variera beroende på situation och sammanhang och styr vårt beteende och hur vi förhåller oss till vår omgivning. Normer prövas och utmanas i samhället genom att olika kulturer och sammanhang ständigt följs sida vid sida. Samtidigt som avvikelser från det normala uppmärksammas och skapar obehag leder även det annorlunda till att förändring möjliggörs. Normer utvecklas i möten mellan människor och skapar tillhörighet i olika sociala grupper (ss. 19-20).

Lutz (2013, ss. 15-16) beskriver att det finns olika definitioner av vad som anses vara normalt, *statistisk* utgångspunkt, *normativ* normalitet och den *individuella* eller den *medicinska* normaliteten. Den *statistiska* utgångspunkten innebär en avvikelse från en samhällsgrupp, detta görs genom mätningar på psykiska och fysiska kännetecken. *Normativ* normalitet påminner om den statistiska utgångspunkten i det avseende att den också mäter avvikelser. Skillnaden i dessa olika definitioner är att den normativa normaliteten inte mäts vetenskapligt med mätinstrument, utan avvikelser uppmärksammas genom samhällets värderingar och normer av beteenden som anses mindre lämpade i olika sammanhang. Den sista definitionen är den individuella eller även kallad den medicinska, denna definition bygger på att det som anses vara avvikande behöver någon form av behandling, detta kan ske genom medicinskvård men även med hjälp av individ anpassning genom till exempel specialpedagogik.

I förskolans verksamhet används inte mätbar bedömning av barns utveckling däremot menar Lutz i sin avhandling (2009, ss. 104-105) att det finns normer som blir avgörande för vad som anses vara normalt och avvikande i just utvecklingen hos barn. Dessa normer skapas genom vuxnas gemensamma föreställningar och kunskap kring utveckling. Kategorisering inom förskolan skapas genom att pedagoger jämför barn med de normer som råder inom verksamheten och avvikande beteende bedöms efter det som pedagogerna anser vara normalt. Lutz (2009) menar att denna form av kategorisering både har sina för- och nackdelar då barn som är i behov av särskilt stöd blir synliga vilket kan resultera i att bedömningen leder till åtgärder och stöd, samtidigt som bedömningen avspeglar pedagogernas rådande pedagogik. Trots kritiken kring kategorisering menar författaren att denna form av bedömning i stora drag kan vara positiv för hela verksamheten och leda till förändring och positiv utveckling för att främja varje barns behov.

3.2 Specialpedagogikens framväxt och utveckling

Persson (2013, s. 24) redogör för att specialpedagogiken har en viktig del i samhället, genom att den formar normer och funktioner av hur avvikelser ska hanteras och behandlas. Specialpedagogik som kunskapsområde beskriver författaren utgår från olika influenser och discipliner, som exempelvis medicin och psykologi. Vidare beskriver författaren hur specialpedagogiken alltid haft en plats inom den allmänna pedagogiken, i form av olika gestaltningar av specialpedagogiska frågor. I dessa specialpedagogiska frågor har områden som individualisering och lärande perspektiv ingått. Författaren beskriver även att där den allmänna pedagogiken saknar kunskaper eller upplevs som otillräcklig kan specialpedagogiska insatser komplettera med den kunskap som saknas (ss. 22-23).

Enligt Atterström och Persson (2000, ss. 27-33) har specialpedagogiken och dess åtgärder vuxit fram genom olika modeller, dessa modeller har förändrats med åren. Den *moraliska modellen* syftar till att varje individ själv ansvarar över sin egen moral och med det menas att barns svårigheter aldrig beror på läraren eller sina egna förutsättningar utan svårigheterna beror på barnets egen vilja. Den *medicinska modellen* och handlar om de biologiska faktorerna. Beteenden som ansågs vara avvikande och dysfunktionella förklarades med diagnoser, denna modell har haft en betydande roll för hur diagnoser kommit till känna och behandlats inom specialpedagogiken. Samtidigt som diagnoser har skapat förståelse för människors olikheter har det även medfört negativa följder i form av att omgivningen fokuserar på det som barnet inte kan i förhållande till sin diagnos. Den sista modellen kallas den *intellektuella modellen* och har fokus på personlighet och intelligens, svårigheterna hos barn med avvikande beteende anses i denna modell vara psykiska. I samband med den sista modellens framväxt börjar undervisningen anpassas efter individen istället för att undervisa alla barn under samma förutsättningar. Denna modell har även medfört synen på vad som anses vara intellektuella kunskaper och vilka kunskaper som förknippas med kompetens. Förmågor som att skriva, räkna och läsa ses än idag som viktiga kompetenser i skolan, medan andra förmågor inte anses vara lika betydelsefulla. Dessa fyra olika specialpedagogiska modeller har enligt författarna betydelse för dagens pedagogiska arbete. Delar av modellerna lever kvar och är utgångspunkt i både synsätt och hantering av olikheter inom specialpedagogiken. Författarna lyfter även att specialpedagogiken är ett område som hela tiden förändras i takt med samhällsutveckling, förnyad kunskap och utbildningspolitiska riktlinjer (ss. 33-34).

Persson (2013, s. 32) beskriver hur det under tidigt 1900-tal gjordes olika grova och enligt författaren hänsynslösa särbehandlingar där barn och elever kategoriserades i vad som ansågs vara normalt eller avvikande beteende. Dessa bedömningar gjordes utifrån barn och elevers kunskapsnivåer och lede till olika klassindelningar, däribland kallad idiotskola. Dessa indelningar stred mot föräldrarnas vilja och lede ofta till att barnen fick en begränsad möjlighet till samhället. Lutz (2013, ss. 38-39) upplyser om att integreringen i Sverige för barn med avvikelser inom olika intuitioner började ta form under 1980-talet. Denna integrering menar författaren utgick ifrån att alla individer nu skulle få möjlighet att delta i samhällets olika intuitioner istället för att avskiljas. Begreppet integrering blev med tiden ifrågasatt då integrering i praktiken ansågs vara beroende av att människor först behövde ses som avvikande för att kunna integreras. Begreppet ansågs även ha en beteckning som stod för den rumsliga närvaron men där människor inte alltid interagerade med varandra. På 1990-talet växte enligt författaren därför ett nytt begrepp fram, inkludering. Olsson och Olsson (2013, s. 113) beskriver även hur specialpedagogiken har gått från att vara exkluderande till inkluderande och beskriver ett inkluderande arbetssätt inom specialpedagogik som de menar innebär att barn som är i behov av särskilt stöd får sina behov tillgodosedda i den sociala

tillhörighet de befinner sig i utan att avvika från gruppen. Även Persson (2013, ss. 38-39) beskriver hur specialpedagogikens åtgärder tidigare resulterat till separationer och avskiljningar av barn i behov av särskilt stöd, och menar att denna form av exkludering har skett genom att miljöer som ansågs normala inte var i behov av förändring. Specialpedagogiken har under de senare åren utvecklats från att vara individproblematiserad till att även handla om omgivningens påverkan. Med detta menar författaren att omgivningens betydelse och påverkan har fått större plats i den specialpedagogiska forskningen, där miljön kritiskt granskas i relation till vilka olika specialpedagogiska behov som finns. Även Isaksson (2009, s. 74) lyfter i sin avhandling hur åtgärderna för ett barn i behov av särskilt stöd kan förhålla sig olika beroende på om det är för individen eller i samspel mellan individ och omgivning. Författaren redogör för hur insatser som riktar sig till individen kan leda till en avskiljande behandling, eftersom att individen själv ses som problemet och därmed behöver särskild undervisning utanför den vanliga. När problemet däremot ligger i samspelet mellan individen och omgivningen är det omgivningens uppgift att undanröja problem i form av att till exempel arbeta för en inkluderande undervisningsmiljö.

Lutz (2009, s. 28) beskriver hur specialpedagogiken i verksamheterna kan ses som ett misslyckande av att den allmänna pedagogiken inte räcker till för att tillgodose alla barns behov för utveckling. Insatser av specialpedagogik kan medföra risker för att förhållningssätt och utformning inom den allmänna pedagogiken inte upplevs vara i behov av förändring.

3.3 Barn i behov av särskilt stöd i förskolan

Lutz (2013, s. 24) redogör för att det inom varje pedagogisk verksamhet förekommer olika typer av bedömningar på barns utveckling och beteende. Bedömningar av barn kan leda till att barnen placeras i olika kategorier av vuxna, vilket i sin tur kan resultera i att barns beteende generaliseras och det situationsbundna blir mindre viktigt. För att undvika risken för att barns beteende generaliseras bör bedömningen ske av någon i ett pedagogiskt sammanhang. Det är viktigt att komma ihåg att barnen och deras beteende bedöms av vuxna och det är de vuxna som avgör om barnen har svårigheter och utgör ett problem.

Lutz (2013, s. 25) beskriver begreppet *Barn i behov av särskilt stöd* som en kategorisering i den pedagogiska verksamheten av barn som upplevs ha svårigheter och problem. Tidigare kallades denna grupp för *barn med särskilda behov*, men begreppet kom att ändras då svårigheter och funktionshinder nu anses bero på relationen mellan individer och miljö i stället för att problemet endast ligger hos barnet. Barn i behov av särskilt stöd beskrivs som ett svårdefinierat begrepp på grund av att det innefattar många olika typer av svårigheter och resurser. Även Björck-Åkesson (2014, s. 27) redogör för begreppet *barn i behov av särskilt stöd* och förklarar att en faktor som kan vara avgörande för om ett barn ingår i denna grupp är om barnet är i behov av antingen resurs eller annan åtgärd. Även Isaksson (2009, ss. 9-10) beskriver i sin avhandling att diagnoser ofta är en påverkande faktor till att stödinsatser för barnet sätts in i skolan. Genom att identifiera och sätta en diagnos på barnet upplevs prioriteringarna för stödinsatser öka, då diagnosen blir ett bevis för att barnet är i behov av särskilt stöd. Detta kan också vara en möjlig faktor till att elever som är i behov av särskilt stöd ökar. Isaksson (s. 76) beskriver senare i sin avhandling hur hans studie visar att diagnostiserade fall har en större betydelse för tilldelade stödinsatser mot vad icke-diagnostiserade fall har. Detta är något som författaren menar är motsägelsefullt mot vad han beskriver står i skolpolitiska dokument, där det redogörs för att diagnoser inte ska vara avgörande för om en elev erbjuds stödinsatser. Detta är något som även Olsson och Olsson (2013, ss. 19-20) har uppmärksammat och menar att en diagnos på barnet underlättar till att få ekonomiskt stöd till verksamheten för att kunna bemöta de svårigheter som råder.

3.4 Specialpedagogiska insatser i förskolan

Björck-Åkesson (2014, s. 40) lyfter hur viktigt det är att barn i behov av särskilt stöd får hjälp i förskolan. Förskolan är oftast den verksamheten barnen möter först i sin utbildningsprocess därför är det viktigt att barnet blir bemött värdigt och får den hjälp den behöver.

I *Läroplan för förskolan* (Lpfö 98, rev. 2010 s. 5) redogörs det för att förskolan verksamhet ska anpassas efter alla barns behov och förutsättningar. Alla barn ska stimuleras i sin utveckling och i sitt välbefinnande samt känna tillhörighet i gruppen. Barn som är i behov av stöd ska få det tillgodosett oavsett om behovet är tillfälligt eller bestående. Björck-Åkesson (2014, s. 26) beskriver hur insatser i förskolan som riktar sig antingen till barn som är i behov av särskilt stöd eller till barn som på något sätt riskerar att hämmas i sin utveckling kan vara generella och till för alla barn samtidigt som de kan vara individriktade. För att alla barn i förskolan ska få det stöd som de behöver ska verksamheten utformas därefter och insatserna bör därför anpassas till barnet både individuellt och generellt för att svårigheter i barnets utveckling ska förebyggas. Även Lutz (2013, s. 45) redogör för hur insatser i förskolan både kan vara förebyggande eller sättas in efter att svårigheter upptäckts. Författaren menar att insatserna med fördel bör vara generella och förebyggande, där arbetssättet strävar mot att anpassa verksamheten för allas behov och där ingen känner sig exkluderad.

Sandberg och Norling (2014, ss. 47-48) lyfter miljöns inverkan på barns svårigheter i förskolan och menar att omgivningen kan vara en större orsak till svårigheterna än vad en diagnos behöver vara. Även Palla (2011, s. 13) beskriver i sin avhandling hur varje förskola och varje avdelning har ett eget ansvar för hur de anpassar sin verksamhet till varje enskilt barns olika förutsättningar. Björck-Åkesson (2014, s. 32) beskriver att en viktig del av arbetet med åtgärder för barn i behov av särskilt stöd är att det finns kunskap om både generella och särskilda perspektiv anpassat för barnets förutsättningar och utveckling. Författaren menar att om barnet ska nå sin bästa möjliga utvecklingsnivå så räcker det oftast inte enbart med generella insatser utan det behövs även en kompetens i att kunna se vad det barnet behöver individuellt. Författaren lyfter även vikten i att de personer som arbetar kring barn i behov av särskilt stöd även själva kan få stöttning när den egna kompetensen inte längre räcker till. Enligt skollagen 8 kap. 9 § ska stöd sättas in av förskolechef om information eller funderingar antingen kommer från pedagoger, barn eller vårdnadshavare. Även i *Läroplan för förskolan* (Lpfö 98 rev. 2010 s. 16) beskrivs det hur förskolechefen har ett särskilt ansvar för att verksamheten tillgodoser alla barns behov för utveckling och lärande.

För att stöd ska kunna sättas in beskriver Björck-Åkesson (2014, s. 40) att det behövs en kartläggning som beskriver barnets behov samt förskolans möjlighet att tillgodose detta behov. Det viktigaste vid en kartläggning är att alla barns behov synliggörs och att de åtgärder som tillsätts ska vävas samman med den övriga verksamheten. Olsson och Olsson (2013, s. 133) beskriver även innebörden av en pedagogisk kartläggning och varför en sådan bör göras. Författarna menar att en kartläggning kan öka förståelsen för barnens förmågor och utvecklingsmöjligheter. Vidare beskriver Björck-Åkesson (2014, ss. 37-39) att en kartläggning som utgår ifrån de svårigheter som existerar kring barnet skapar möjligheter för att på bästa sätt se omgivningens inflytande och påverkan. En sådan kartläggning kan leda till att en förståelse för barnet ökar och de personer som arbetar nära barnet kan även få kunskap i metoder och hantering av situationen. Olsson och Olsson (ss. 133-135) menar att en sådan kartläggning ska innefatta tre olika nivåer, individ-, grupp- och organisationsnivå. Vid kartläggningen på individnivå handlar det om att fokusera på barnet och dess egenskaper, här nämner författarna att observationer är ett bra verktyg att använda för att se barnets svårigheter och därigenom kunna tillgodose olika utvecklingsmöjligheter. Vid kartläggning på

gruppnivå ligger fokus på att försöka se hur varje barns möjligheter till utveckling i gruppen ser ut. I denna del av kartläggningen är miljöns utformning, rutiner och lärarnas förhållningssätt viktiga delar som bör lyftas. Kartläggning på organisationsnivå handlar till största del om verksamhetens uppbyggnad i helhet och består av att planera verksamheten utefter hur den påverkar individerna inom den, där delar som prioriteringar, resurser och kompetensutveckling synliggörs och utvärderas.

Björck-Åkesson (2014, ss. 39-40) förklarar att en kartläggning behöver planeras där åtgärderna genomförs och utvärderas. Genomförandet av åtgärder i förskolan förklarar författaren bör utföras i den allmänna verksamheten och kräver på så vis att förskollärarna i förväg har planerat vad, hur och varför en aktivitet ska genomföras och detta sker sedan i hela gruppen vilket leder till att barnet får stöd i en inkluderande miljö. Detta arbetssätt kan enligt författaren vara svårt i praktiken då det krävs god planering och en god balans mellan olika svårighetsgrader för att aktiviteten ska stimulera alla barn. Vidare beskrivs hur det i vissa fall kan finnas behov av att en person utanför förskolans verksamhet ger stöd i samtal, för att föra dialogen om barnets utveckling vidare och på sikt hitta en gemensam ram för de åtgärder som behöver göras för att tillfredsställa barnets behov (s. 40). Även Palla (2011, s. 13) beskriver hur pedagoger ofta väljer att ta hjälp av specialpedagogen när de upplever att de själva och verksamheten inte räcker till.

Persson (2013, ss. 115-117) redogör för specialpedagogens betydelse och funktion i förskolans arbete. Specialpedagogen har som uppgift att tillsammans med förskolechefen utveckla en verksamhet som tillgodoser alla barns lärande och behov. Specialpedagogens ansvar och uppgift är väldigt omfattande och kräver flexibilitet eftersom att arbetet förutsätter att dialoger förs med både arbetslag och vårdnadshavare samtidigt som råd och handledning till personalen ska anpassas efter varje verksamhet och enskilt barn. Specialpedagogens kompetens behöver därför vara bred för att kunna möta och vägleda olika typer av svårigheter i förskolan. Sandberg och Norling (2014, ss. 58-59) beskriver hur kompetensen bland pedagoger i förskolan behöver utökas för att kunna arbeta mer inkluderande på egen hand för alla barn. Författarna menar att pedagoger som fått handledning och stöd för att utveckla sin kompetens ofta upplever kunskapen som betydelsefull i arbetet. Den ökade kunskapen hos pedagogerna leder till att kvalitén i förskolans verksamhet blir bättre och mer hållbar. Författarna belyser även vikten av att ge pedagoger kompetensutveckling då detta kan medföra att barn som är i behov av särskilt stöd får detta stöd tillgodosett tidigare i den vardagliga verksamheten. De menar även att pedagogernas kompetensutveckling gynnar barngruppen i stort och inte endast de barn som är i behov av särskilt stöd. Persson (s. 112) lyfter vikten av att pedagoger tidigt i sin utbildning får den kompetens och kunskap som behövs för att senare i sitt arbete kunna bemöta och anpassa sitt arbetssätt efter varje barns behov. Vidare redogör författaren för den specialpedagogiska kunskapens betydelse i lärarutbildningen och menar att kunskapen ger en större förståelse för barns olikheter och behov, men betonar även att pedagoger inte behöver tillägna sig all den kunskap som en specialpedagog har, utan menar att en del av kunskapen är betydelsefull och viktigt i bemötandet av olika barn.

Olsson och Olsson (2013, ss. 141-142) redogör för hur arbetet med barn som är i behov av särskilt stöd kräver dokumentation och uppföljning. Författarna förklarar hur åtgärdsprogram är ett viktigt redskap för att kunna göra en utvärdering av insatserna och hur ett sådant program även kan öka förutsättningarna för barnens lärande. Vidare beskrivs att ett åtgärdsprogram behöver innehålla olika delar där behov, hantering och uppföljning tillsammans utgör en planering för hur åtgärderna ska utvärderas. Enligt författarna är

åtgärdsprogram oftast utformat efter individuella behov, där det framställs vad individen behöver utveckla och åtgärder för grupp och organisation är sällsynta i programmen. Även Lutz (2013, ss. 50- 52) beskriver hur åtgärdsprogram utformas i förskolans verksamhet och menar att detta kan vara ett betydelsefullt redskap i förskollärarnas arbete. Författaren menar att både åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner är vanligt förekommande inom förskolan. Författaren redogör för skillnader där individuella utvecklingsplaner innefattar en redogörelse för varje barns utveckling i förskolan medan åtgärdsprogram inriktar sig på insatser och barn i behov av särskilt stöd.

3.5 Tidigare forskning kring pedagogers upplevelser av specialpedagogiska insatser

Sandberg och Norling (2014, ss. 50-51) beskriver hur förskollärare i en studie uttrycker hur de anser att de saknar en viss kompetens och kunskap inom specialpedagogik och framförallt hur de saknar kunskap om barn i behov av särskilt stöd. Författarna menar att brister i kompetensen hos förskollärare kan medföra att det blir svårt för dem att argumentera och resonera kring insatser och metoder i förskolan, om det inte finns ett gemensamt yrkesspråk i arbetslaget. Även Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu och Işcen (2014, ss. 48-50) beskriver i sin artikel hur förskollärare har svårigheter med att inkludera barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Författarna redogör för att förskollärarna som deltagit i en studie beskriver hur de själva anser att de saknar en viss form av kunskap för att kunna arbeta inkluderande. Det framkommer även andra faktorer som påverkar inkluderingsarbetet enligt förskollärarna i studien, där de menar att föräldrar till barn som inte är i behov av särskilt stöd kan ha starka åsikter om huruvida barn i behov av särskilt stöd ska inkluderas i ”normala” grupper eller ej. Enligt författarna hade förskollärarna som deltog i studien skilda uppfattningar om hur ett inkluderande arbetssätt såg ut. Vissa av förskollärarna menade att barnen som är i behov av särskilt stöd endast skulle inkluderas vid vissa tider under dagen och därför inte delta i gruppen hela tiden, andra ville ha separata klasser och var emot inkludering helt och hållet medan större delen av förskollärarna ville inkludera barnen helt i gruppen.

Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu och Işcen (2014, ss. 52-55) beskriver vidare hur en stor andel av förskollärarna även menade att det saknas material för att kunna tillgodose barnens behov i förskolan. I författarnas diskussion och slutsats förklaras hur förskollärarytbildningen kan vara en bidragande orsak till varför så många förskollärare upplever det svårt att arbeta inkluderande med barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Författarna menar att utbildningen inte ställer krav på att studenterna ska läsa olika kurser inom specialpedagogik. Författarna redogör vidare för hur en positiv attityd till inkludering kan ske genom utbildning, bra material, funktionella klassrum och insatser i form av handledning.

Inkludering i förskolan är även ett område som Yeo, Neihart, Tang, Chong och Huan (2011, ss. 150-151) lyfter och där de redogör för olika faktorer som förskollärare anger är avgörande i ett inkluderingsarbete. Genom intervjuer med förskollärare har olika faktorer för inkludering framkommit. Kommunikation, samarbete och resurs beskrivs vara viktiga delar i ett inkluderande arbetssätt. Några av förskollärarna lyfter att material är en viktig aspekt i arbetet då ett anpassat material kan vara avgörande för om ett barn inkluderas eller ej.

Sandberg och Norling (2014, ss. 50-51) beskriver hur förskolepersonalen i en studie förklarar hur de upplever att olika stödåtgärder och hur dessa ser ut. Bland annat beskrivs hur olika uppdelningar av personalen görs för att avlasta varandra när det handlar om ett krävande barn, eller att en resurs person sätts in i verksamheten. När en resurs sätts in för barnet uppger förskollärarna att stödet ofta sker individuellt och utanför den övriga verksamheten.

Lutz (2009, ss. 106-109) presenterar olika redskap och tekniker för arbetet med barn i behov av särskilt stöd, dessa olika redskap utgår ifrån pedagogers egna tankar och erfarenheter. De tillvägagångssätt som pedagogerna beskriver i sitt arbete är att de använder sig av observationer, dokumentation och uppdelning av "ansvarsbarn" i barngruppen. Även Palla redogör för i sin avhandling (2011, ss. 120-121) hur verksamheter använder sig av olika former av dokumentation och bedömningar för att se barnens utveckling och lärande. Dokumentationen används för att ta reda på om ett barn ligger i fas med den tänkta utvecklingen, både i relation till sin ålder och i jämförelser med jämnåriga barn. Författaren ställer sig frågande till pedagogernas förhållningssätt och menar att det saknas ett visst kritiskt tänkande kring vad som dokumenteras som avvikande eller vilka förmågor som anses vara viktiga eller mindre viktiga. Genom detta arbetssätt redogörs för att resurstilldelningen anses öka då barn med diagnoser görs synliga i dokumentationen. Pedagogerna menar att just diagnostiserade barn lättare tilldelas resurs än övriga. Personalen upplever även att dokumentationen leder till ökad förståelse för varje individ och dess behov, vilket i sin tur skapar en trygghet för barnen.

I Lutz (2009, s. 118) avhandling redogörs det även för olika orsaker som formulerats i ansökningar om extra personalresurser till enskilda barn. Författaren menar att detta är viktigt att undersöka för att förstå vilka barn som ingår i kategorin barn i behov av särskilt stöd och hur den kategorin blir till. Även Sandberg och Norling (2014, s. 45) framställer hur förskollärare i en studie som gjorts beskriver hur de upplever svårigheter med att definiera vad det är som avgör för vilka barn som delas in i kategorin *barn i behov av särskilt stöd*. Författarna beskriver vidare hur förskollärarna menar att barn som upplevs svåra att hantera och stimulera i förskolan ofta tenderar att hamna i kategorin. I sin fördjupande analys redogör Lutz (2009, s. 118) sedan för uppkomsten av tre olika kategorier av problemområden som uppkom vid ansökningarna. Det första området kom att innefatta barn som var i behov av stöd i språk och kommunikation, det andra området handlade om koncentrationssvårigheter och den tredje orsaken var barn med utåtagerande beteende. Vidare sammanfattar Lutz (s. 124-132) vilka olika åtgärder inom varje kategori som gjorts. Inom kategorin språk och kommunikation förekommer insatser som att en resurspersonal ska arbeta nära barnet med språk och bilder som stöd. Åtgärder som gjordes för de barn som ansågs ha koncentrationssvårigheter var främst att barngrupperna skulle minskas för att barnen skulle kunna utvecklas i en lugnare miljö. Barnen ansågs även vara i behov av enskild undervisning för att i bästa möjliga mån kunna utveckla sin koncentration förmåga. Åtgärderna för utåtagerande barn syftar till att ge ett nära vuxenstöd där pedagogen stöttar och vägleder barnet. I detta arbete nämns metoder som att använda tecken som stöd, bilder som stöd, hjälpa barnet att hantera händelser och känslor samt skapa sammanhang och rutiner i barnets vardag.

Persson (2013, s. 39) redogör för att forskning inom specialpedagogik har börjat fokusera mer på miljöfaktorer och miljön som helhet istället för att endast inrikta sig på individuell forskning. Detta menar författarna har att göra med begreppen inkludering och exkludering, då dessa begrepp redogör för om verksamheten kan tillgodose varje individs behov eller ej.

4. TEORETISK RAM

Ahlberg (2007, s. 88) upplyser om att det råder ett en viss saknad av teorier som inriktar sig enbart mot specialpedagogik, och menar att de teoretiska utgångspunkter som många gånger förekommer vid forskning inom området ofta är lånade från andra vetenskapliga områden och diskurser. I detta kapitel presenteras teorier och perspektiv som är användbara för denna undersökning. Texten tar upp Foucaults teorier om makt och normalitet och kommer senare att gå in på olika specialpedagogiska teoretiska perspektiv.

4.1 Foucaults teori om makt, normalitet och avvikelser

Persson (2013, s. 48) beskriver hur Foucaults teorier om makt, normalitet och avvikelser från början har sin utgångspunkt i filosofin och psykiatrin. Herbert och Bergstedt (2008, s. 127) beskriver Foucault som en teoretiker och filosof som brukar placeras inom poststrukturalismen. Poststrukturalismen innebär ett kritiskt förhållningssätt till hur kunskap och socialt agerande i samhället formas och hur detta påverkas av språkliga strukturer. Utsagor anses vara i ständig förändring som skapas utifrån kulturella och historiska bestämmelser.

Foucault (2003) redogör för hur olika former av disciplinering i samhället har handlat om att forma beteenden hos individer för att anpassa människor till samhällets normer, värderingar och regler. Författaren redogör vidare för hur disciplinen får betydelse inom pedagogiken och menar att disciplinen har en avgörande roll när det kommer till bedömningar av olika individers prestationer och kunskaper. Även Lundgren (2006, s. 68) redogör i sin avhandling om Foucaults arbeten och beskriver hur makt genom olika strategier och tekniker används inom olika institutioner för att kunna korrigera normaliteten i samhället. Vidare redogörs för Foucaults teorier om makt och diskurs, där relationen mellan dessa beskrivs som att makt har en verkan på diskurser och hur diskursen i sin tur har en verkan på makt. Detta är enligt Foucault ett konstaterande för att makt behöver motstånd. Vidare beskriver Lundgren (s. 68) hur makt kan ses som något positiv, det är i makten som kunskap om olika individer framhävs och genom kunskap kan människan få förståelse för varandras egenskaper, vilket i sin tur kan skapa möjligheter för att stötta och hjälpa olika individer.

Foucault (1973) hävdar genom sin beskrivning av psykiatrins historia hur kategoriseringar av människor har lett till normer om vad som anses vara normalt. Han liknar samhället med hur psykiatrin tidigare särbehandlade människor som ansågs galna för att skapa ordning och reda och det som ansågs avvikande och störande skulle då skiljas från omgivningen genom att isoleras eller kontrolleras. I sin teori om normalitetens konstruktion menar även Foucault att normaliteter endast kan identifieras om det ställs mot något som visar motsatsen, alltså något som anses vara onormalt och avvikande. Även Persson (2013, s. 49) redogör för Foucaults teori om avvikelse och normalitet. Författaren redogör för Foucaults tanke om att det är en tun gräns som delar upp vad som anses som normalt och galenskap, detta förklarar Foucault med att alla människor har en viss avvikelse från det som anses normalt oberoende av om du sitter inspärrad eller ej. Författaren beskriver även hur Foucault menar att isolering av människor skapar myter och rädsla för det eller de individer som är avvikande.

Persson (2013, s. 50) förklarar även Foucaults teori om hur människor benämns har betydelse för hur individer får möjlighet att utvecklas och menar att även det har en inverkan på normalitet, då språket och dess diskurs har betydelse för hur vi väljer att tala om och se på avvikelser. Författaren beskriver diskurs med att det innebär hur människor inom ett speciellt område använder olika sätt att uttrycka sig och tänka. Inom varje diskurs formas olika

förhållningssätt som blir avgörande för hur vi agerar och resonerar och diskursen styr på så vis vår verklighetsuppfattning.

Lutz (2013, ss. 16-18) redogör för att Foucaults teorier vanligen används som underlag i olika studier när det handlar om att undersöka avvikelser och avvikande beteende i vad som anses vara normalt och icke normalt. När Foucaults teorier om makt och disciplin används i undersökningar kan det vara vid stor vikt att känna till den kritik som förekommer inom teorin. Kritiken riktas mot att makt kan komma att ses som något negativt, då författaren menar att makt lika väl kan vara positivt och utvecklande. Genom att se makt som både något negativt och positivt kan olika verksamheter på ett tydligt sätt upptäcka förhållningssätt som kan leda till en ökad respekt och förståelse för alla människor lika värde. Även Lundgren beskriver i sin avhandling (2006, ss. 56-58) hur arbetet med människor inom olika institutioner och verksamheter praktiseras. Författaren menar att verksamhetens praktik är avgörande för om individer inkluderas eller exkluderas. Vidare beskrivs hur makt inom verksamheten har möjlighet att avgöra vad som bör ändras och åtgärdas i praktiken samtidigt som samma makt har möjlighet att bortse från förändring.

Foucaults syn på makt och normalitet är av betydelse i denna undersökning då vi anser det vara relevant kopplat till förskolans arbete när det handlar om att avgöra vad som anses vara normalt eller avvikande. Persson (2013, s. 52) beskriver hur personer som verkar inom olika sociala yrken med sin kompetens, besitter en viss form av makt som kan komma att bli avgörande för vad som tolkas som normalt eller avvikande. Dessa företrädare menar författaren även har makten att avgöra hur avvikelser ska bemötas och hanteras. Detta kan enligt Persson (s. 52) kopplas till Foucault som menar att regler i samhället skapar makt och blir normgivande för synen på normalitet.

4.2 Teoretiska perspektiv inom specialpedagogik

Persson (2013, s. 133) beskriver hur specialpedagogiska insatser lättare kan förstås inom skolans verksamhet genom att undersöka lärandemiljön genom två olika teoretiska perspektiv, kompensatoriskt perspektiv och demokratiskt deltagarperspektiv. Det kompensatoriska perspektivet beskriver författaren handlar om prestationer hos individen och vilka metoder som behövs för att denna ska uppnå samma utsatta mål som andra i gruppen. Detta perspektiv är särbehandlande och leder till att åtgärderna på den organisatoriska nivån blir uppdelad efter individers kunskaper och förmågor och syftar till att åtgärderna varar tills individen når den nivå som anses vara normal. Persson (s. 134) beskriver även hur Oakes i sin studie visar att denna typ av uppdelning inom organisationen kan leda till att elever får en sämre självkänsla och upplever sin tillvaro i skolan mer destruktiv. Lutz (2009, s. 27) beskriver i sin avhandling hur det kompensatoriska perspektivet kan framträda i förskolan. Författaren beskriver att det inom förskolan finns olika strävansmål som varje verksamhet ska utgå ifrån för att stödja barns utveckling och följderna av detta blir att vissa barn behöver uppnå kunskaper som andra barn har. Det demokratiska deltagarperspektivet, enligt Persson (s. 134) handlar däremot om att utforma organisationen utefter vilka individer som vistas inom den, alltså verksamhetens innehåll ska vara anpassat och avnormaliserat för att istället tillgodose gruppens behov. Även Lutz (s. 27) redogör för betydelsen av det demokratiska deltagarperspektivet och hur det inom förskolan kan bidra till att omgivningen avnormaliseras för att så många barn som möjligt ska kunna delta i den allmänna pedagogiken. Vid avvikande beteende hos ett barn skapar ett demokratiskt deltagarperspektiv möjligheter för miljön att anpassas och omformas efter behov, på grund av att orsakerna i ett avvikande beteende ses som en brist mellan omgivning och individ.

Persson (2013, s. 160) redogör även för två andra teoretiska perspektiv inom specialpedagogik för att öka förståelsen för om den specialpedagogiska verksamheten integrerar med den övriga eller inte. Dessa två perspektiv benämns som kategoriskt perspektiv och relationellt perspektiv. Dessa två perspektiv skiljer sig åt då det relationella perspektivet anses innefatta både elev, lärare och omgivning, medan det kategoriska enbart har sitt fokus på eleven. Detta betyder också att i ett kategoriskt perspektiv är individen bärare av problemet och benämns ofta som elever eller barn *med* svårigheter, medan i det relationella perspektivet anses elever eller barnet vara *i* svårigheter, inte med. Även Norrström (2013, ss. 38-39) redogör för Perssons (2013) två olika perspektiv och beskriver hur specialpedagogiken i ett relationellt perspektiv ska samspela och integrera med den övriga verksamheten. Vid upptäckter av ett barns svårigheter inom detta perspektiv ligger fokus på att utvärdera omgivningens och den lärande miljöns inverkan istället för att inrikta sig på barnets beteende samt att specialpedagogiska insatser sker på ett fördelat ansvar mellan pedagoger och förskolechef.

Dessa fyra perspektiv är relevanta i denna undersökning då de beskriver olika förhållningssätt och arbetssätt när det handlar om specialpedagogik och hur avvikande beteende hanteras i skola och förskoleverksamheter. Det kompensatoriska perspektivet och det kategoriska perspektivet kan liknas med varandra då båda perspektiven ser individen som bärare av problemet och det handlar främst om att kompensera och fokusera på att individen uppnår normalitetens förväntningar. Det demokratiska deltagarperspektivet och det relationella perspektivet kan även de liknas med varandra eftersom att båda perspektiven utgår ifrån att individens svårigheter kan vara orsakat av fler faktorer än att individen själv äger problemet. Trots att dessa fyra perspektiv ligger nära varandra kommer denna undersökning främst att använda sig av det relationella och det kategoriska perspektivet. Dessa perspektiv känns om mer relevanta kopplat till denna undersökning då de lyfter aspekter som samspel, förhållningssätt och interaktion.

5. METOD

Detta avsnitt inleds med att förklara undersökningens valda metod som är kvalitativ och hur metoden är relaterad till undersökningens syfte. Därefter förklaras intervju som redskap där det redogörs för hur en intervju bör utformas och vilka ställningstaganden forskaren bör känna till. Vidare presenteras hur urvalet i denna undersökning gjorts och vilka faktorer som varit avgörande för vilka som deltagit. Slutligen presenteras genomförandet av undersökningen där även delar som analys, tillförlitlighet och trovärdighet samt forskningsetik behandlas.

5.1 Kvalitativ forskning

Denna undersökning har gjorts genom en kvalitativ metod där intervjuer har varit redskap i genomförandet. Då studiens syfte är att undersöka människors erfarenheter och resonemang är en kvalitativ metod den mest lämpade. Bryman (2011, s. 362) beskriver att en kvalitativ undersökning syftar till att ta reda på vad andra människor har för uppfattningar och erfarenheter om olika sociala sammanhang och inriktar sig därför mer på människors inre än siffror och statistik. På så vis ger den kvalitativa metoden forskaren en föreställning om de olika aktörernas perspektiv inom studiens undersökningsområde. Vidare förklarar Bryman (2011, s. 366) hur forskaren i en kvalitativ undersökning bör förhålla sig till genomförandet för att resultatet ska bli trovärdigt. För att det insamlade materialet inte ska påverkas eller begränsas av forskaren är det vid stor vikt att forskaren inte upprättar en strikt struktur i sin undersökning utan istället skapar utrymme för deltagarens uppfattning och berättelse. Även Widerberg (2002, s. 35) menar att det är vid stor vikt i en kvalitativ undersökning att forskaren tillåter sig att vara öppen inför undersökningens förlopp. Fokus i en kvalitativ undersökning bör vara att ta reda på det forskaren inte vet och undersöka och upptäcka utan att undersökningen blir för teoristyrd.

5.2 Intervju som redskap

Metoden i denna undersökning valdes utefter syftet i studien då undersökningen har som mål att undersöka förskollärares resonemang och erfarenheter. Kihlström (2007, ss. 47-49) beskriver intervjuer som ett viktigt redskap för att kunna undersöka andra människors uppfattningar. En kvalitativ intervju skiljer sig från vanliga samtal genom att samtalsformen har ett förbestämt fokus. Vidare beskriver författaren att vid planering av intervjuer bör syftet vara förbestämt och intervjuaren behöver själv ha reflekterat över sin egen uppfattning om undersökningens ämnesområde. Detta är viktigt för att intervjun inte ska tolkas genom forskarens uppfattningar, det kan därför vara med fördel att redan innan intervjun skriva ned sin egen förståelse för att sedan kunna bortse från detta under intervjun (ss. 49-50).

Kihlström (2007, ss. 49-50) beskriver fortsättningsvis att det är viktigt att intervjuaren leder samtalet för att behålla syftet i undersökningen, samtidigt som intervjuaren inte bör ställa ledande frågor utan respondenten ska ha möjlighet att svara ärligt utifrån sig själv. För att inte frågorna ska vara ledande kan intervjun baseras på så kallade öppna frågor, där förbestämda frågor kan variera och följas upp med följdfrågor beroende på respondentens svar och erfarenheter. Även Dalen (2015, s. 35) beskriver att intervjufrågorna ska innehålla centrala frågor som är relaterade till studiens syfte och frågeställningar, detta är något som författaren kallar för en intervjuguide. Dalen (s. 35) menar att en intervjuguide är behövlig vid utarbetandet av en intervju då den kan skapa struktur och ordning. Detta kan hjälpa forskaren att bestämma i vilken ordning som frågorna ska ställas och hur de ska formuleras, dels för att respondenten på bästa sätt ska känna sig bekväm men också för att innehållet i svaren ska bli så användbara som möjligt i studien. Vid intervjutillfällena i denna undersökning har förbestämda frågor formulerats utifrån syfte och frågeställningar. Frågorna har ställts i en

bestämd ordning men det har även funnits utrymme för följdfrågor som gensvar till respondentens erfarenheter. Intervjuguiden (bil.1) som utformats till undersökningen granskades av handledare för godkännande och synpunkter.

Vid utförandet av en kvalitativ intervju är det en fördel att forskaren använder teknisk utrustning för att kunna spela in respondentens svar. Detta minskar risken för att forskaren själv tolkar respondentens svar och materialet ger en tydligare bild av respondentens egna ord (Dalen 2015, s. 37). Även Kihlström (2007, s. 232) beskriver hur inspelning kan minska risken för att forskarens egen tolkning påverkar det som dokumenteras. Inspelning av intervju kan även öka trovärdigheten i studien då allt som sägs i intervjun bandas, denna metod ger även forskaren möjlighet att kritiskt granska sig själv som intervjuare. Dalen (2015, s. 40) redogör även för hur forskaren innan en intervju ska ha gjort en så kallad provintervju, detta menar författaren är till för att både testa sig själv och intervjuguiden, här kan även vissa korrigeringar av intervjuguiden behövas beroende på hur provintervjun uppfattades av deltagaren/deltagarna. Vid en provintervju får forskaren även möjlighet att testa eventuell teknisk utrustning. Innan intervjuerna utfördes i denna undersökning gjordes en provintervju med tre blivande förskollärare för att ta reda på om frågorna var relevanta, tydliga och om det fanns delar som behövde omarbetas. Efter provintervjuerna bearbetades intervjuguiden då vissa frågor upplevdes svåra att besvara. Genomförandet av studiens intervjuer har spelats in med hjälp av diktafoner.

5.3 Urval

När forskaren ska bestämma vilka personer som ska ingå i undersökningen handlar det om att välja ut människor som är relevanta i sammanhanget och har någon form av erfarenheter inom det område som ska undersökas. Undersökningen blir mer trovärdig om respondenten har erfarenheter och inte endast åsikter (Kihlström 2007, ss. 49-50). I denna undersökning har urval gjorts utifrån yrkeskategori då denna studie syftar till att undersöka förskollärares resonemang och erfarenheter om specialpedagogiska insatser i förskolan. Undersökningen har gjorts på två olika förskolor i en större västsvensk kommun och totalt är det sex förskollärare som har intervjuats. Förskolorna som valts ut i denna studie har gjorts på grund av att vi har haft tidigare kontakt med dessa och personerna som deltagit har valts utifrån utbildning och erfarenheter. I denna undersökning kommer deltagarna att presenteras som R1, R2, R3, R4, R5 och R6, där R står för respondent.

5.4 Genomförande

Intervjuerna i denna studie har utförts på två olika förskolor i en större västsvensk kommun, där tre förskollärare från varje förskola intervjuas. Utförandet av intervjuerna delades upp mellan oss forskare, vilket betyder att vi på olika håll gjorde tre intervjuer var. Genomförandet av intervjuerna skedde under en eftermiddag på en av förskolorna och på den andra förskolan gjordes intervjuerna under två dagar. Personerna som har deltagit har intervjuas var och en för sig och tidsramen för intervjuerna har varierat mellan 20 till 30 minuter. Vissa av deltagarna kommer i nu läget från olika arbetslag, medan andra arbetar på samma avdelning. Deltagarna informerades en vecka innan intervjutillfället om undersökningens syfte, respondentens fria vilja att delta i studien och vilken roll deltagaren har i undersökningen. Detta skedde genom ett informationsbrev (bil.2) som lämnades i samband med besök på båda förskolorna. Intervjuerna skedde i avskilda rum där samtalet inleddes med en upprepning av den information om undersökningen som deltagaren tidigare fått ta del av. Deltagarna fick även välja om de ville ha intervjufrågorna på ett papper eller läsa igenom frågorna innan intervjun började. Två av deltagarna valde att läsa igenom frågorna innan intervjun, tre deltagare valde att ha frågorna framför sig under intervjun och en

deltagare valde att genomföra intervjun utan att titta på frågorna eller ha dem framför sig. Samtalet spelades sedan in med hjälp av diktafon efter deltagarnas godkännande. Under intervjuerna skedde endast anteckningar av datum och tid samt inspelning och aktivt lyssnande från forskaren för att få en så bra samtalsstämning som möjligt. Efter genomförandet av intervjuer transkriberades materialet, detta gjordes av samma person som agerat intervjuare.

5.4.1 Analys

Fejes och Thornberg (2015, ss. 34-35) beskriver att en dataanalys kan ses som en process där den producerade datan struktureras och leder vidare till ett resultat. Författarna beskriver hur forskaren genom en dataanalys på ett aktivt sätt tar sig an sitt insamlade material och fördelar det i mindre bitar för att hitta mönster genom att till exempel koda materialet. Det som kan vara problematiskt vid en kvalitativ analys är att det ofta finns en väldigt stor mängd insamlad data som ska analyseras och delas upp, vilket kan skapa svårigheter för forskaren när det ska avgöras vad som är av betydelse eller inte för undersökningen.

Materialet i denna undersökning har framställts genom intervjuer som sedan har analyserats med hjälp av kodning. Denna typ av kodning anser vi skulle kunna liknas med vad Thornberg och Forslund Frykedal (2015, s. 48) beskriver som substantiv kodning. Substantiv kodning beskriver författarna kan delas upp i två olika steg, öppen kodning och selektiv kodning. Materialet i denna undersökning har kodats med hjälp av öppen kodning. Öppen kodning innebär enligt författarna att materialet som samlas in i studien noggrant granskas och bearbetas genom att markera de delar som är betydelsefulla i texten. I en öppen kodning granskas hela texten bit för bit (s. 48). I denna undersökning inleddes kodningen med att transkribera alla sex intervjuer, därefter granskades texterna. Vidare förklarar författarna att koder skapas genom att forskaren markerar exempelvis ord, meningar eller avsnitt i texten som sedan bildar en grupp (ss. 48-49). I denna undersökning markerades ord, meningar och större avsnitt med olika färger för att kunna avgöra för vilka delar som besvarade undersökningens olika frågeställningar. Författarna menar även att det är vid stor vikt att forskaren utgår från sitt material för att inte analysen ska bli för teoristyrd för tidigt i processen. Forskaren kan även med fördel ställa frågor till empirin för att verkligen ta fasta på vad materialet visar. Koderna analyseras och jämförs sedan med varandra för att forskaren ska kunna sätta samman de grupper som anses höra ihop till nya grupper som sedan bildar en kategori (ss. 49-51). För att kunna bilda kategorier i materialet för denna undersökning färgkodades texten för att på ett enkelt sätt kunna se vilka delar som skilde sig och vilka delar som liknade varandra, dessa grupper bildade sedan olika teman. För att tydligt kunna urskilja vilka samband och skillnader som uppstått i intervjuerna gjordes ett kodningsschema (bil 3). Kodningsschemat utformades utifrån frågeställningar och tillhörande teman, detta framställdes i tre olika tabeller.

5.4.2 Tillförlitlighet och trovärdighet

Hermerén (2011, ss. 40-45) beskriver hur en undersökning kan få större trovärdighet och högre kvalitet om forskaren är sanningsenlig och kritiskt medveten om studiens metod och resultat. I formulering av frågeställning är det viktigt att frågeställningen är tydlig samt att den valda metoden överensstämmer med undersökningens syfte. I denna undersökning har metoden valts utefter syfte och frågeställningar och genomförandet beskrivs utförligt. Vidare beskriver Hermerén (2011, ss. 44-45) att tillförlitligheten i studien ökar om forskaren tydligt beskriver tänkbara felkällor. Det kan vara med fördel att skriva en felanalys i undersökningen då detta bidrar till att resultatet blir mer trovärdigt och även mer användbart. I denna undersökning tar metoddiskussionen upp tänkbara felkällor och alternativa tillvägagångssätt. I

kvalitativa undersökningar redogör Bryman (2011, ss. 368-369) för att det kan uppstå brister då resultatet ofta inte går att generalisera i allmänhet, utan istället riktas resultatet oftast till en mindre grupp där undersökningen har utförts. Då denna undersökning är kvalitativ och har utförts på två förskolor blir resultatet begränsat till just de förskolor som deltagit och det går därför inte att dra en generell slutsats om förskollärares resonemang och erfarenheter kring specialpedagogiska insatser i förskolan i allmänhet.

5.4.3 Forskningsetik

Denna undersökning har utgått ifrån Vetenskapsrådets principer och krav på hur en undersökning bör genomföras utifrån etiska aspekter. I *Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002, s. 5) beskrivs att forskning bidrar till en viktig del av samhällets utveckling. Det står även att samhällets medborgare har rätt till att sätta krav på att forskning bedrivs, detta kallas för forskningskravet. Det beskrivs vidare att etiska ställningstaganden måste tas vid all forskning för att inte deltagare ska riskera att utsättas för psykisk och fysisk ohälsa, detta kallas för individskyddskravet. Individskyddskravet består av fyra olika huvudkrav, *Informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (s. 6).

I *Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002, ss. 7-14) redogörs det för att *Informationskravet* innebär att varje undersökningsdeltagare har rätt att få information om undersökningens syfte och vilken del i projektet deltagaren själv har och undersökningens tillvägagångssätt. Deltagaren ska upplysas om sina rättigheter att avbryta sin medverkan om hen önskar. Det ska även framgå att allt material som samlas in i undersökningen endast kommer att användas i forskningssyfte. Deltagaren ska även informeras om vart resultatet av forskningen kommer redovisas. Informationskravets olika ställningstaganden ska förklaras innan undersökningen startar. *Samtyckeskravet* är ett krav på att alla medverkande själva får bestämma om de vill delta i undersökningen. I undersökningar där deltagarna är under 15 år ska medgivande från vårdnadshavare inhämtas, dock är det alltid den medverkandes vilja som ska tillgodoses om personen inte vill delta. Varje deltagare ska kunna avbryta påverka sin medverkan utan att det medförs negativa konsekvenser för personen. *Konfidentialitetskravet* är till för att försäkra alla deltagares integritet. Alla medverkande som deltar måste försäkras om att allt material som samlas in i undersökningen inte sprids till obehöriga. Deltagaren och andra identifierbara platser ska skyddas för att inga utomstående ska kunna urskilja uppgifterna. *Nyttjandekravet* innebär att alla insamlade uppgifter ska vara för forskningsändmål och får inte användas i andra sammanhang.

Björkdahl Ordell (2007, s. 27) redogör för att de olika huvudkraven inte alltid är fullkomliga, utan kan hamna i konflikt med varandra. Huvudkraven måste diskuteras inför varje undersökning för att hitta rätta avvägningar i den aktuella forskningen. Vetenskapens etiska regler kan ses som riktlinjer vilket innebär att varje forskare har som ansvar att överväga hur kraven tillgodoses och vilka konsekvenser den aktuella studien kan få för dess medverkande.

I denna undersökning har ett informationsbrev delats ut i förväg till alla deltagare. I informationsbrevet informerades alla deltagare om studiens syfte och undersökningsområde, hur studien kommer att användas och deltagarnas anonymitet. Uppgifter som kan vara identifierbara har skyddats, deltagarnas namn är kodade och platserna i studien är anonyma. I informationsbrevet framgick även deltagarnas rätt till att avbryta sitt deltagande i studien, detta är även information som ytterligare förtydligas vid intervjuens start. Alla deltagare fick även muntlig information om att denna undersökning kommer publiceras genom Högskolan i

Borås. Intervjuerna som gjorts i undersökningen har efter deltagarens godkännande spelats in med hjälp av diktafon. Enligt Löfdahl (2014, s. 38) måste deltagare informeras om i vilket syfte materialet kommer att användas och att det kommer förstöras efter att undersökningen är godkänd. Deltagarna som intervjuades i denna undersökning informerades om dessa krav och allt material kommer därför att förstöras när studie är godkänd. Materialet har under studiens gång förvarats oåtkomligt för obehöriga i form av att ljudfilerna efter användning låsts in i ett skåp på Högskolan. Detta har gjorts för att i största möjliga mån skydda deltagarnas integritet.

I denna studie har inga deltagare under 15 år ingått, och därför har inga tillstånd från vårdnadshavare behövts.

6. RESULTAT

I detta avsnitt framställs undersökningens resultat. Resultatet presenteras i tre olika delar som utgår från undersökningens frågeställningar. Inledningsvis presenteras genomförda insatser, därefter redogörs det för förändringar i verksamheten efter specialpedagogiska insatser och slutligen tar texten upp återkoppling kring specialpedagogiska insatser. Varje del inleds med en beskrivning över vad som kommer att presenteras. I texten benämns respondenterna som R1, R2, R3, R4, R5 och R6 där R står för respondent.

6.1 Genomförda insatser

I denna del kommer tre olika teman att presenteras utifrån studiens första frågeställning, *Varför har specialpedagogiska insatser gjorts i verksamheten och hur har insatserna sett ut?* Dessa tre teman tar upp områden som berör syfte till genomförda insatser, insatser som har införts i verksamheten samt om insatserna varit exkluderande eller inkluderande. Innehållet i dessa teman har varit svårt att särskilja då mycket av respondenternas svar går att koppla till alla delar.

6.1.1 Syfte med ansökan om specialpedagogiskt stöd och hur detta resoneras fram av förskollärare

På frågor som berör syfte och orsak till varför förskollärarna har ansökt om specialpedagogisk hjälp kan likheter urskiljas i respondenternas svar. Fyra av sex respondenter anger att en av anledningarna till ansökan om specialpedagogisk hjälp är att barnet/barnen har haft språksvårigheter som till exempel svårigheter i sin språkutveckling, språkförståelse och/ eller svårigheter med språkljud. Fem av sex respondenter anger även utåtagerande eller oroliga barn som en anledning för ansökan om specialpedagogisk hjälp. Två av respondenterna uppger även att de sökt specialpedagogisk hjälp på grund av misstanke om diagnos.

R1, R2, R4 och R6 redogör alla för att de känt oro eller haft funderingar kring vissa barn och då ansökt om hjälp. Respondenterna utvecklar detta med att förklara hur problematiskt det kan vara att ansöka om hjälp när de själva inte vet vad som utgör svårigheterna för barnet eller gruppen. Detta är något som visar sig i citatet nedan.

vi då som har jobbat i många år kanske bara har en känsla om någonting men kan inte sätta fingret på vad det är, då är det mycket svårare att ta hjälp av specialpedagogen för då kan du inte sätta fingret på vad det är du behöver lyfta, fast där är specialpedagogerna väldigt bra för de kan ofta sätta fingret på vad det är som inte fungerar då eller vad det är som behöver tänkas på eller åtgärdas.

-R6

I citatet ovan förklarar en av förskollärarna dels svårigheten med att ansöka om hjälp vid tillfällena då det endast finns en känsla men lyfter också specialpedagogens viktiga roll vid dessa tillfällen. Samtliga respondenter uttrycker att det finns en kunskapsskillnad mellan specialpedagogik och allmän pedagogik och menar att de själva saknar den specifika kunskap som specialpedagogen har när det handlar om att kunna se vilka barn som behöver särskilt stöd och vilket stöd som behövs. Här går det att anta att det handlar om en viss osäkerhet hos förskollärarna i frågan om hur de agerar vid ansökan om specialpedagogisk hjälp. R3 utvecklar detta med att förklara hur osäkerheten kan bidra till att specialpedagogisk hjälp inte tillkallas på grund av att man är rädd för att stämpla barnet. Samtidigt uttrycker R3 senare hur lätt det är att se om ett barn är avvikande i en barngrupp och respondenten uttrycker följande ”det räcker att du går in i en grupp så ser du att, det där barnet verkar ju liksom inte platsa

riktigt här” och förklarar även fortsättningsvis ”barnet är ju avvikande, barnet är avvikande, det räcker att säga så”. Respondenten beskriver vidare hur avvikelsen kan bero på en medfödd skada och betonar att det är viktigt att tillkalla hjälp tidigt. I dessa uttalanden går det att se en viss motsägelsefullhet från R3 då respondenten först beskriver osäkerheten och rädslan över att stämpla barnet som avvikande, till att sedan förklara hur tydligt det kan vara att ett barn är avvikande och behöver hjälp och att hjälpen bör tillsättas så snart det går. Det går också att anta att R3 själv inte är rädd för att stämpla barn som avvikande eftersom att respondenten tydligt kan urskilja en avvikelse men menar att andra kan känna rädsla för att stämpla barn som avvikande. Genom respondentens reflektioner kan man anta att det antingen finns en viss omedveten tanke hos respondenten om vad som kan klassas som normalt eller avvikande eftersom att respondenten tidigare uttryckt ett förhållningssätt där barn inte bör stämplas. Samtidigt kan det vara ett medvetet förhållningssätt som tyder på att R3 gör skillnad mellan normalt och onormalt beteende hos barn.

Även R6 betonar att det finns barn som är ”väldigt avvikande” och menar att dessa barn är lättare att ansöka om hjälp för. Utifrån respondentens yttrande finns det anledning att tro att det finns en viss tendens till att kategorisera barn. Det framgår dock inte vad som är avgörande för om ett barn anses som väldigt avvikande. Enligt R4 kategoriserar även specialpedagogen barnen utefter vilket stöd barnet är i behov av och uttrycker följande ”sen vet ju jag att dom delar in dem i olika kategorier då, efter hur mycket hjälp de behöver”. Utifrån respondentens uttalande går det att anta att specialpedagogen kategoriserar barnen och insatser tilldelas i rangordning efter vad specialpedagogen anser vara nödvändigt.

6.1.2 Grupp- och individinsatser

Samtliga respondenter uppger att de har erfarenheter av att söka specialpedagogisk hjälp både för grupp och individ. Beroende på om insatserna varit för grupp eller individ så uppger R1, R2, R4 och R6 hur arbetet med insatserna har sett olika ut. Vid insatser för gruppen påpekar R2 och R4 att det är pedagogerna själva som fått handledning i sitt arbete. R1, R2 och R4 beskriver att när insatser gjorts för individen har det handlat om mer specifika åtgärder som riktat sig till just det barnet. R6 jämför insatser på individ och gruppnivå och menar att när det handlar om individnivå så är det oftast specifika åtgärder och material till just det barnet insatserna riktar sig mot. Det kan handla om spel som är utformade för att träna specifika förmågor som till exempel prepositioner eller språkljud och därmed blir materialet specifikt utvalt till ett speciellt syfte för ett speciellt barn. Samtidigt beskriver R6 hur dessa specifika material inte endast används enskilt med barnet utan kan användas tillsammans med andra barn.

När det handlar om hur insatser för en hel grupp kan se ut menar R6 att det kan handla om möblering i verksamheten, att verksamheten kan behöva anpassas efter de behov som finns i gruppen. Det kan också handla om att organisera verksamheten på olika sätt genom att till exempel dela gruppen. Detta är skillnader som även R2, R3 beskriver är förekommande i verksamheten. Övriga likheter som kan urskiljas från de insatser som samtliga förskollärare beskriver har gjorts är bland annat att arbetslaget har fått handledning i form av råd eller tips på hur arbetslaget kan organisera sin verksamhet samt att de fått upplysning om olika förhållningssätt och metoder som kan underlätta i förskollärarnas arbete.

R5 beskriver skillnader på insatser mellan individ och grupp och menar att det inte finns tydliga skillnader men att det ofta handlar om att gå från individuella insatser till gruppinsatser. Även R1 anser att skillnaden mellan individuella insatser och grupp insatser inte är stor utan uttrycker att insatserna i stort sätt innebär samma saker fast med fler barn en

ett. Detta visar att två av respondenterna beskriver hur insatserna ser liknande ut oberoende på vem eller vilka insatserna riktar sig mot. Även R4 och R6 redogör för hur de specialpedagogiska insatserna liknar varandra oavsett vad eller vem man har ansökt om hjälp för. Respondenterna förklarar detta genom att beskriva hur specialpedagogen ofta kommer med samma råd och förslag på insatser och menar att det behövs mer konkreta råd som är anpassade för just den situation som råder.

Respondenterna menar också att insatserna ofta handlar om att arbeta med bilder eller att ge vuxenstöd. R6 beskriver att specialpedagogen ofta har sitt fokus på ett barn och betonar hur pedagoger som arbetar i verksamheten behöver ta hänsyn till tjugo andra barn och kan inte fokusera endast på en individ. Även R4 uttrycker att de råd och förslag som specialpedagogen ofta kommer med inte finns möjlighet till att genomföra i verksamheten då förskollärarna ska tillgodose fler barn än endast en individ. Respondenten menar även att det kan vara för ansträngande att genomföra vissa typer av insatser och uttrycker att det ibland varken finns ork eller tid. Även R3 uttrycker hur vissa insatser "rinner ut i sanden" och menar att det inte finns tid för att arbeta med de stödinsatser som ges. Av detta går det att ana ett visst missnöje hos dessa tre respondenter och en önskan om att insatserna vore mer anpassade till varje situation. Det går även att anta att respondenterna önskar större förståelse från specialpedagogen vad det gäller storlek på barngrupp och tiden som finns för att tillgodose varje barns behov.

Alla respondenter anger att de har någon form av önskan om organisationsförändring i verksamheten när det handlar om specialpedagogiska insatser. R2 och R3 uttrycker att det finns behov av mindre barngrupper för att kunna tillgodose varje barns behov. R3 och R5 menar båda att det skulle vara bra med regelbundna besök från specialpedagogen. R5 menar att verksamheten är beroende av att det kommer ut någon regelbundet till barngruppen då det alltid finns områden att förbättra oavsett om det finns behov av insatser i gruppen eller inte. R3 betonar vikten av att specialpedagogen känner barngruppen så att insatser kan ske kontinuerligt vid behov och beskriver problemet med att det ständigt sker ett byte av specialpedagog. Utifrån respondenternas resonemang och uttalanden går det att anta att det finns delar i specialpedagogiska insatser som inte fungerar. Respondenterna uttrycker både en egen medvetenhet kring hur de själva inte orkar ta sig an insatserna med det verkar även finns missnöje hos förskollärarna i hur specialpedagogen anses oförstående till den övriga verksamheten. Då två av sex respondenter uttrycker att specialpedagoger borde göra regelbundna besök i förskolan verksamhet går det även att anta en önskan om organisationsförändring.

6.1.3 Exkluderande- eller inkluderande insatser

Vid intervjuerna påpekar R1 och R6 vikten av att inte exkludera något barn utan menar att arbetet med specialpedagogiska insatser ska försöka ske så inkluderande som möjligt i barngruppen. Även R5 nämner att specialpedagogiken ska integreras med den övriga men att insatserna ofta börjar på individnivå för att sedan kopplas in i hela gruppen. R4 beskriver att en del av de åtgärderna och insatserna som görs ofta blir inkluderande då hela barngruppen får ta del av materialet och nämner bildstöd som en inkluderande insats. Respondenten ger exempel på hur bilder som stöd har hjälpt alla barn i gruppen. Bilderna har använts i hallen vid påklädning och visat vad barnen ska ha på sig, vilket har lett till en större självständighet i barngruppen. Även R6 beskriver fördelen med att använda bilder och tecken som stöd i barngruppen och menar följande:

Visst påverkar det barngruppen. Om det är ett barn som behöver bildstöd då använder vi ju bilderna till alla barnen sen kanske man lite mer försöker jobba aktivt med det barnet som det är ämnat för eller om ett barn som behöver tecken, teckenkommunikation, då måste ju alla kunna det för att det ska ha någon betydelse, då blir det liksom inkluderande.

-R6

Citatet ovan förklarar hur R6 anser att vissa material behöver inkluderas för att ha någon betydelse. Utifrån respondentens uttalande går det att anta att vissa specialpedagogiska insatser behöver inkluderas i verksamheten för att det ska kunna vara användbart och hjälpa barnet. Respondenten lyfter även i intervjun att det kan finnas vissa nackdelar med att alltid inkludera insatserna och beskriver hur vissa individriktade insatser kräver att du sitter enskilt med barnet för att på bästa sätt tillgodose barnets behov. Respondenten betonar dock att detta inte behöver ske i separata rum utan kan integreras i den övriga verksamheten.

R3 nämner återkommande hur vissa barn med diagnoser behöver en speciell behandling, och uttrycker följande ”att det räcker att du går in i en grupp så ser du att, det där barnet verkar ju liksom inte platsa riktigt här”. R3 förklarar även hur vissa specialpedagogiska insatser inte bör peka ut något barn men menar samtidigt att det ibland kan krävas arbete med barnet utanför barngruppen. Utifrån respondentens uttalanden kan det verka som att respondenten antyder att barn med avvikelser bör särbehandlas och urskiljas från det normala. Det går därför här att anta att respondenten vid vissa tillfällen anser att barn med avvikelser bör exkluderas från den övriga verksamheten.

6.2 Förändringar i verksamheten efter specialpedagogiska insatser

I denna del kommer tre olika teman att presenteras utifrån studiens andra frågeställning, *Vilka förändringar har utförts i verksamheten efter specialpedagogiska insatser?* Dessa tre teman tar upp områden som berör förändringar i förskollärares förhållningssätt och arbetssätt, hur klimatet i barngruppen har ändrats efter införda insatser samt hur materialtillgången i verksamheten har utökats efter genomförda insatser.

6.2.1 Förskollärarnas förhållningssätt och arbetssätt i sin yrkesroll

R1 och R3 anser att diagnoser på barn kan underlätta i arbetet, eftersom att när det handlar om att bemöta barn med diagnoser finns det ofta tydliga konkreta metoder och förhållningssätt. R1 betonar hur diagnoser kan vara av betydelse när det handlar om vilka individuella insatser som ska tillsättas. Respondenten menar att arbetet för att bemöta barnet blir lättare om barnet har en diagnos, just för att då finns det böcker som säger hur barnet inom den kategorin fungerar och ska bemötas. Detta synliggörs i respondentens uttalande ”just när vi hade det här, ett barn som väntade diagnos, när vi äntligen kom fram till det så visste vi ju mycket lättare hur vi skulle jobba med det här barnet, det var ju helt magiskt när vi kom fram till det, för vi hade slitit så. [...] vi läste och läste och läste åh det var så skönt”. I detta citat framgår det hur respondenten uttrycker att arbetet blir lättare om barnet har en diagnos. Det går även att anta att respondenten anser att kategorisering och att sätta namn på det som anses vara avvikande är av betydelse i förskolläraryrket.

Samtliga respondenter anger att det skett förändringar i det egna förhållningssättet och arbetssättet i verksamheten efter införda specialpedagogiska insatserna. Förändringar i förhållningssättet har enligt R3, R5 och R6 varit en förnyad kunskap som ökat förståelsen för barnen i arbetet. R5 beskriver hur specialpedagogiska insatser har bidragit till ett förändrat förhållningssätt i citatet nedan.

just det här att jag kanske gör saker som jag inte tänker på, och då kan de säga ”hur tänker du i den här situationen? Finns det ett annat sätt du kan göra på?”, alltså ett nytt öga som ser på det hela så att man kan ändra sitt beteende. För många gånger kan man hjälpa barnet genom att själv ändra hur man formulerar sig till barnet och hur man möter barnet, du vet de här små små delarna som ibland sitter inrotade och då är det bra att just någon säger ”Jag såg det här, hur tänkte du i den här situationen?” det har jag lärt mig mycket av.

-R5

Citatet redogör för hur respondenten reflekterar kring den kompetensutveckling som specialpedagogiska insatser kan medföra när det kommer till självkännedom och det egna förhållningssättet. Här går det att anta att det förändrade förhållningssättet som respondenten beskriver även bidragit till ett förändrat arbetssätt. Detta går att anta genom att ett förändrat förhållningssätt enligt respondenten leder till att nya tankar formar nya sätt att agera i mötet med barnen.

Samtliga respondenter upplever att den rådgivning de fått i samråd med specialpedagog har bidragit till en positiv förändring och har utvecklat nya arbetssättet och förhållningssätt. R2 ger exempel på att specialpedagogens råd kan hjälpa pedagogerna att planera sin verksamhet och vilka rutiner som ska ingå i den samt hur arbetslaget kan fördela olika arbetsuppgifter. Detta är ett exempel på hur strukturen i verksamheten kan komma att ändras med hjälp av specialpedagogiska insatser. R6 beskriver att det inte alltid handlar om vad som görs i verksamheten utan betonar vikten av att inse att något behöver göras.

Specialpedagogiska insatser har enligt R1, R3, R4, R5 och R6 bidragit till att respondenterna upplever att erfarenheter av specialpedagogiska insatser ger en ökad kompetens vad det gäller förhållningssätt, konflikthantering, diagnoskännedom samt olika strategier för att tillgodose alla barn i gruppen. R1 och R6 beskriver att samtal med specialpedagog är något som de upplever utvecklande idéer, tips och tankar kring barn i behov av särskilt stöd, och menar även att deras egna kunskaper och erfarenheter skapar trygghet i arbetet. Detta uttrycker R1 i följande citat ”det bästa är ju ändå mötet med specialpedagog. Det är ju värt jättemycket alltså, alla tips och allt”. R5 lyfter även att samråd med logoped och personal inom barn och ungdomspsykiatri bidragit till kompetensutveckling. R4 och R6 beskriver att de fått kompetensutveckling genom olika kurser, där bland kurser inom tecken och kommunikation, språkutveckling och diagnoser. Fem av sex respondenter uppger även att de inte fått någon specialpedagogisk kunskap under sin förskolläraryrkesutbildning, utan menar att den kunskap de fått har kommit genom yrkeserfarenheter.

I ett resonemang kring egna specialpedagogiska kunskaper förklarade R4 hur kompetensutveckling kan bidra till att specialpedagog antingen tillkallas tidigt för att pedagogerna inser att det behövs hjälp samtidigt som en viss kompetens och erfarenhet kan leda till att specialpedagog inte behöver tillkallas alls. Genom respondenternas uttalanden blir det tydligt hur kompetensutveckling inom specialpedagogik kan leda till att förskollärare aktivt och medvetet arbetar med barn i behov av särskilt stöd. Det går även att anta att vissa barn inte erbjuds specialpedagogisk hjälp just för att pedagogerna själva anser sig kompetenta till att hantera situationen.

6.2.2 Gruppklimatets förändring, bättre för förskollärare eller barn?

Klimatet i barngruppen uppger R1, R2, R3, R4 och R5 har blivit bättre, lugnare och skönare efter att specialpedagogiska insatser har kopplats in. Detta beskriver R5 genom att förklara hur klimatet i barngruppen blev lugnare och tryggare genom att ett utåtagerande barn blev lugnare och slutade att slåss. Respondenten förklarar hur övriga barn i gruppen tidigare var rädda för det utåtagerande barnet och de utbrott barnet fick, men efter att insatser gjordes och

barnet blev tilldelad en slagpåse minskade konflikter och sammanhållningen i gruppen blev bättre. Respondenten uttrycker även att barnen lekte bättre efter insatserna och att det utåtagerande barnet fick kompisar. Även R2 redogör för hur klimatet i gruppen både blivit lugnare och skönare efter insatserna och beskriver hur avlastning från ett visst barn genom gruppindelningar även har bidragit till att respondenten får vila från det här barnet, vilket respondenten beskriver som väldigt skönt. I dessa två respondenters uttalanden går det att urskilja vissa skillnader då R5 anses beskriva gruppklimatet utifrån barnens perspektiv medan R2 mer utgår ifrån sig själv och sina egna känslor.

R4 uppger att visa insatser bidragit till oro, respondenten förklarar hur ett tydliggörande bildschema över dagens aktiviteter har orsakat oro och förvirring bland barnen. Respondenten förklarar dock inte varför insatsen inte fungerat men menar att det borde finnas ett bättre sätt att arbeta med hur barnets vardag synliggörs i bilder. Här går det återigen att ana ett missnöje hos respondenten vad det gäller insatser och hur insatserna borde anpassas bättre efter gruppens behov. Det går också att resonera kring hur vida materialet kunnat hjälpa den enskilda individen men dilemmat individ och grupp bidrar till att insatsen inte genomförs.

6.2.3 Tillgång och efterfrågan av material

R3, R5 och R6 beskriver alla hur de har fått tillgång till nytt material efter de specialpedagogiska insatserna, det har bland annat varit språkutvecklande verktyg, olika modeller som är språkstimulerande samt olika spel och leksaker som är inriktade att träna olika förmågor. R5 menar att för att få dessa material behövs ibland goda argument och påtryck från specialpedagog, vilket respondenten förtydligar i citatet nedan.

och just det här att du får det där extra materialet, för det är inte alltid som förskolan har det här speciella materialet, du vet det här med Babblarna bland annat, som tränar språket, det existerade ju inte över huvudtaget och då vet jag att det en gång var inkopplat en logoped som sa att ”det där materialet måste ni ju ha” och då partade vi med specialpedagogen och hon i sin tur var ju på förskolechefen och sa ”att det där behöver de ha för att kunna jobba med språket på ett bra sätt” så det kan vara en hjälp att få det där materialet som man behöver.

-R5

I citatet ovan redogör R5 över sina erfarenheter kring hur specialpedagogen kan skapa möjligheter för att materialtillgången på förskolan ska bli bättre. Respondenten beskriver även hur externa aktörer kan ha en inverkan för att skapa en större kunskap om varför vissa material behövs. Utifrån respondentens uttalande går det att anta att det finns en viss okunskap eller osäkerhet hos förskolläraren i vad det gäller att argumentera för att resurser är nödvändiga och ska sättas in i barngruppen.

6.3 Återkoppling kring specialpedagogiska insatser

I denna del kommer två olika teman att presenteras utifrån studiens tredje och sista frågeställning, *Hur följs insatserna upp?* Dessa teman tar upp områden som berör ansvaret för specialpedagogiska insatser och hur uppföljningen av insatserna ser ut.

6.3.1 Ansvarsfördelning av insatser mellan förskolechef och arbetslag

På frågan *Vem ansvarar för de specialpedagogiska insatserna på förskolan?* svarade alla sex respondenter att arbetslaget har det främsta ansvaret för att uppmärksamma om specialpedagogiska insatser behövs. Däremot skiljer sig respondenternas svar i samband med hur involverad förskolechefen är och vilket ansvar förskolechefen förväntas att ta. R4, R5 och R6 menar alla tre att chefen har det yttersta ansvaret på papper och bör vara involverad i

beslut angående insatser. I citatet nedan resonerar R6 över hur ansvaret för de specialpedagogiska insatserna ser ut.

vi måste lyfta det via chefen ansvaret ligger hos oss, det är vi som ser problematiken och då ligger ansvaret hos oss att vi lyfter det. Fast liksom på pappret så är det ju liksom förskolechefen som har ansvaret.

-R6

I citatet ovan beskriver R6 sin uppfattning om hur ansvaret för specialpedagogiska insatser fördelas mellan pedagoger och förskolechef. Respondenten uttrycker vidare att det är pedagogerna som arbetar närmast barnet som har ansvar över att lyfta svårigheter i gruppen till förskolechefen, efter det är det upp till chefen att ta det vidare och göra en ansökan. Även R5 menar att förskolechefen har det yttersta ansvaret för att specialpedagogiska insatser ska ske, men uttrycker ytterligare ett missnöje över att förskolechefen lägger över för mycket av ansvaret på pedagogerna och uttrycker följande i citatet nedan.

men många gånger säger de ”jo men du fixar det” de vet om att du kan ringa själv, ”du känner ju henne så du kan själv ta kontakt” men den biten tycker jag att det ska vara tydligt att det tillhör chefen.

-R5

Citatet förklarar hur R5 upplever att förskolechefen lägger över sitt ansvar på förskollärarna, istället för att själv ta kontakt med specialpedagogen och vidare beskriver R5 att detta är något som tar tid ifrån barnen i verksamheten.

R1, R2 och R3 menar alla tre att det är viktigt att ha en dialog med förskolechefen angående specialpedagogiska insatser, men förklarar även att det är arbetslaget som i slutändan tar beslutet om det ska tillkallas specialpedagog eller inte.

Utifrån respondenternas uttalanden kan skillnader urskiljas i respondenternas svar när det handlar om vem som ansvarar för specialpedagogiska insatser på förskolan. Det går att anta att det finns en viss otydlighet i organisationen när det handlar om vem ansvaret ligger på då respondenterna ger skilda beskrivningar. Det finns även missnöje med hur fördelningen av arbetsuppgifter ser ut och det framgår även att processen att ansöka om hjälp riskerar att ta tid ifrån arbetet i barngruppen om förskollärarna själva måste ta det största ansvaret.

R4 beskriver även hur faktorer utifrån som till exempel föräldrar kan ha en större påverkan i frågan om resurs ska tilldelas eller ej. Respondenten uttrycker hur personalen vid något tillfälle ansökt om resurs men nekats detta men att ärendet tilldelats resurs efter föräldrars påtryckningar till förskolechefen. Utifrån respondentens uttalande går det att anta att det finns ett missnöje i hur förskolechefen bemöter personalens begäran om resurs och hur förskolechefen tycks värdera föräldrarnas åsikter över personalen.

6.3.2 Uppföljning av insatser

Angående uppföljning av de specialpedagogiska insatser som gjorts i verksamheten förklarar R1, R4, R5 och R6 att det har varit ständiga återkopplingar med specialpedagog och menar även att uppföljning är en viktig del av insatsen. Respondenterna förklarar att uppföljningar skapar möjligheter för ett fortsatt arbete och utveckling. R4 resonerar kring betydelsen för uppföljning av insatser och menar att det är en viktig del i processen då en uppföljning tydliggör vad som har genomförts, vad som har blivit bättre samt vad som varit otillräckligt

vad det gäller de specialpedagogiska insatserna och vad som behöver jobbas mer med vad det gäller att kunna möta barn i behov av särskilt stöd.

R2 och R3 har däremot skilda erfarenheter jämfört med vad de andra respondenterna har angående uppföljning av specialpedagogiska insatser. R2 och R3 menar att det har varit svårt att få någon uppföljning på grund av att det varit stor variation av olika specialpedagoger, alltså respondenterna menar att de vill ha en och samma specialpedagog fram till att ärendet är avslutat. Respondenterna beskriver vidare hur det i vissa fall inte funnits någon specialpedagog att tillkalla. Även R4 beskriver att det finns vissa brister i uppföljningen då utvecklingsplanerna som ibland har gjorts för vissa barn inte upplevs följas upp och blir liggande. Respondenten menar att det ansvaret ligger både på arbetslaget och förskolechefen. Respondenten anger inte varför dessa utvecklingsplaner inte upplevs följas upp men det går att anta utifrån respondentens svar att ansvaret mellan förskolechef och arbetslag kan vara något otydligt.

7. DISKUSSION

Detta avsnitt består av tre olika diskussionsdelar. Inledningsvis behandlas resultatdiskussionen, där studiens resultat relateras och förankras till syfte, bakgrund och teoretisk ram. Senare behandlas metoddiskussionen och i denna del görs reflektioner till studiens valda metod i relation till undersökningsområde. Avslutningsvis behandlas didaktiska konsekvenser, och i denna del diskuteras hur det valda undersökningsområdet kan problematiseras i praktiken inom förskolläraryrket.

7.1 Resultatdiskussion

I denna del behandlas studiens resultat. I texten anges samma rubriker som togs upp i resultatavsnittet för att på ett tydligt sätt skapa struktur i diskussionen.

7.1.1 Genomförda insatser

I resultatet i denna undersökning framgår olika anledningar till varför förskollärare väljer att tillkalla specialpedagog. Resultatet visar likheter i respondenternas svar då de beskriver att språksvårigheter hos barn och utåtagerande eller oroliga barn är två anledningar till varför ansökan om specialpedagogisk hjälp görs. Även Lutz (2009, s. 118) redogör i sin avhandling för hur språksvårigheter och utåtagerande beteende hos barn är två av de mest återkommande problemområden som uppkommer i ansökningar om extra personalresurs. Utifrån vår tolkning går det att se likheter i vår studie och Lutz avhandling när det kommer till att urskilja vilka faktorer som är mest återkommande i ansökningar om specialpedagogisk hjälp eller extra personalresurs.

Vi gör tolkningen att språksvårigheter och utåtagerande beteende hos barn är två förekommande anledningar som personal inom förskolan anser vara avvikande från normen, alltså vad barn förväntas kunna och hur de förväntas bete sig. Svensson (2007, s. 19-20) menar att avvikelser alltid anses förekomma i olika grupper eftersom att normer alltid är närvarande och styr vad som är normalt. Lutz (2009, s. 104-105) menar också att personalen i förskolan utifrån normer avgör vad som är avvikande i ett barns utveckling och beskriver vidare hur kategoriseringar skapas i jämförelse av barn och de normer som råder i verksamheten. Foucault (1987/2003) redogör för hur disciplinering i olika former handlar om att forma och anpassa människors beteende till de rådande normer som finns i samhället. Lundgren (2006, s. 68) redogör även för att makt inom olika institutioner förekommer för att kunna korrigera normaliteten. Utifrån vår valda teori om Foucaults tankar om normalitet och avvikelse går det då därför att dra slutsatsen att en viss normalitetsbedömning i förskolan används för att avgöra vad som blir avvikande och därmed behöver kompenseras. Det går även att reflektera över hur samhällets normer anser att just språk och ett särskilt beteende är två viktiga komponenter för att individer ska passa in i vårt rådande samhälle.

I resultatet går det även att, utifrån respondenternas resonemang dra slutsatsen om att förskollärare även kan känna osäkerhet inför att ansöka om hjälp då problematiken i barngruppen eller hos barnet är svårt att definiera. En tolkning av detta är att osäkerheten hos förskollärarna även den utmynnar i en form av normalitetsbedömning och blir avgörande för vilka barn som tilldelas hjälp och stöd. Lundgren (2006, s. 56-58) menar att makt både kan användas för att förändra och begränsa en verksamhet beroende på hur makten används. Mot bakgrunden av detta drar vi slutsatsen att osäkerheten kan leda till att barnet inte tilldelas det stöd som det behöver för att utvecklas, då en av respondenternas resonemang tyder på att det kan finnas rädsla i att stämpla ett barn som avvikande och menar därför att det finns en risk för att förskollärare avstår från att tillkalla hjälp. Samma respondent förklarar fortsättningsvis

hur avvikelser enkelt kan identifieras i en grupp och beskriver då hur vissa barn inte passar in i gruppen. Utifrån respondentens uttalande gör vi tolkningen att respondenten gör skillnad mellan normalt och onormalt och lägger problemet i barnets händer. Problemet blir då individburet istället för att kritiskt ifrågasätta verksamhetens anpassning till barnet, detta menar vi kan ha sin grund i det Persson (2013, s. 160) beskriver som ett kategoriskt perspektiv, vilket innebär att barnet själv blir den som utgör problemet och ses då som ett barn *med* svårigheter. Enligt författaren bör fokus istället ligga på att ifrågasätta omgivningen och verksamhetens utformning och hur vida den tillgodoser varje barns behov (ss. 38-39), detta kallar även författaren för det relationella perspektivet (s. 160).

Vår slutsats utifrån detta är att kategoriseringar och indelningar på barn förekommer i förskolans verksamhet där barns förmågor jämförs mot varandra tillsammans med förskollärarnas rådande normer och värderingar om normalitet, istället för att se till det individuella barnets utveckling, lärande, färdigheter och förmågor. Detta är även en viktig aspekt som Palla (2011, ss. 120-121) lyfter i sin avhandling där hon ställer sig kritisk till hur pedagoger i förskolan dokumenterar barns utveckling och lärande i relation till barnets egen ålder eller i jämförelse med andra barn. Författaren menar att det är viktigt att pedagoger i verksamheten använder ett kritiskt förhållningssätt vid dokumentation och bedömning av barns utveckling och lärande. Ytterligare två respondenter nämner kategoriseringar av avvikande barn och vilka barn som ska tilldelas hjälp och även här visar sig förskollärarnas bedömningar om normalitet ha en avgörande roll i hur individer kategoriseras och behandlas inom förskolans verksamhet.

I resultatet framgår det ett visst missnöje från fyra av sex respondenter, där de uttrycker hur specialpedagogiska insatser ofta innebär samma råd och arbetssätt oberoende av vem eller vilka insatserna är till för. En tolkning av detta är att respondenterna efterlyser mer specifika åtgärder som är anpassade till just den grupp eller individ som ärendet gäller, samtidigt menar samma respondenter att det inte finns de rätta förutsättningarna för att arbeta med endast en individ i taget, då förskollärarna ofta behöver ta hänsyn till tjugo andra individer. Utifrån respondenternas resonemang kan vi dra slutsatsen att det dels finns behov av nya redskap och metoder samtidigt som barngrupperna är så pass stora att möjligheter för att tillgodose alla barns behov är begränsade. Vi menar också att detta kan ha sin grund i hur inkluderingsarbetet i förskolorna ser ut, då det råder delade meningar från respondenterna i denna undersökning om vad ett inkluderande arbetssätt innebär.

Respondenterna gav skilda förslag, där några menade att insatser ska ske så inkluderande som möjligt och visar här ett förhållningssätt inom ett relationellt perspektiv, medan andra uttryckte att barn med diagnoser behöver en speciell behandling och att vissa specialpedagogiska insatser behöver arbetas med utanför barngruppen. Ett sådant förhållningssätt lutar mer åt det kategoriska perspektivet. Utifrån respondenternas svar om inkludering kan vi då dra slutsatsen att förskollärarna har olika och egentligen motsatta uppfattningar om hur arbetet med specialpedagogiska insatser bör se ut. Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu och Işcen (2014, ss. 48-50) beskriver i sin studie hur förskollärarna i den studien har svårigheter i sitt arbetssätt när det gäller inkludering. Författarna förklarar detta med att förskollärarna själva beskriver hur de saknar kunskap om just inkludering och menar att brister i utbildningen kan vara en bidragande faktor till att kompetens inom inkluderingsarbete för barn i behov av särskilt stöd saknas.

Vi menar att inkluderingsarbetet för hur specialpedagogiska insatser ska genomföras kan vara en del i det missnöje som förskollärarna beskriver just därför att ett inkluderande arbetssätt

enligt Olsson och Olsson (2013, s. 113) handlar om att barn som är i behov av särskilt stöd ska få sina behov tillgodosedda i verksamheten utan att avvika från gruppen och sin sociala tillhörighet. Därför menar vi att när vissa av förskollärarna i vår studie beskriver arbetet med insatser så utgår de inte ifrån ett relationellt perspektiv, utan fokuserar på barnets behov och hur det endast ska tillfredsställas skilt från gruppen. Det går här att resonera kring Foucaults (1973) teori om hur normalitet kräver avvikelser, det behövs alltså avvikelser för att normaliteter ska kunna existera.

7.1.2 Förändringar i verksamheten efter specialpedagogiska insatser

Resultatet i undersökningen beskriver hur två av respondenterna anser att diagnoser på barn har förändrat arbetssättet och skapat större möjligheter för att bemöta barnet. Respondenterna menar att det finns tydliga och konkreta redskap och metoder för hur arbetet ska utformas på olika sätt med barnets diagnos i fokus. Lutz (2013, s. 24) menar att barn i förskolan bedöms och placeras i olika kategorier av vuxna vilket kan medföra att barnets beteende hamnar i fokus istället för att de vuxna ser till helheten och situationen för barnets välbefinnande. Av detta gör vi tolkningen att när fokus hamnar på barnets diagnos finns det risk för att arbetet med barnet bortser från vad barnet egentligen behöver och endast erbjuder insatser och stöd som är anpassade för den kategorin som barnet placerats i. Barnet kan då riskera att "bli" diagnosen, alltså att barnet själv känner sig som en diagnos och behandlas därefter samt att barnets personlighet, intressen och behov riskerar att bli åsidosatta.

Mot bakgrunden av detta och Foucaults teori om normalitet kan vi även se hur bedömningar av avvikelser återigen visar sig vara närvarande i förskollärares förhållningssätt och vi ställer oss även frågan om det verkligen går att utifrån en diagnos kunna avgöra hur en individ fungerar och vad som behövs för att tillgodose dennes behov? Vi gör även tolkningen att detta förhållningssätt till diagnoser av barn går i riktning mot ett kategoriskt perspektiv mer än ett relationellt perspektiv, där Norrström (2013) menar att ett relationellt perspektiv innebär att omgivningen i barnets lärandemiljö är en viktig faktor att ta hänsyn till i sammanhanget och inte endast individen. Isaksson (2009, s. 74) redogör för i sin avhandling att ett individinriktat arbetssätt ofta leder till att de barn som är i behov av stöd särskiljs från den vanliga gruppen, med argumentet att individen behöver en speciell anpassad undervisning utöver den vanliga.

Vidare menar en av respondenterna att diagnoser kan vara avgörande för vilka insatser som tillämpas i verksamheten. En tolkning av detta kan vara att respondenten menar att diagnoser kan bli avgörande för i vilken omfattning insatserna tilldelas, vilket är en intressant aspekt eftersom att även Isaksson (2009, s. 76) i sin studie kom fram till att diagnostiserade fall har större möjlighet för att få stödinsatser mot vad icke-diagnostiserade fall har. Författaren betonar att detta är motsatsen till vad som framgår i skolpolitiska dokument där det tydligt redogörs för hur diagnoser inte ska vara avgörande för om stödinsatser sätts in i verksamheten. Utifrån vår tolkning kan vi då dra slutsatsen att det i förskolans praktik anses vara viktigt och fördelaktigt att ett barn har en diagnos för att stödinsatser ska tilldelas och då kan vi ställa oss frågan, utgår förskolans verksamhet utifrån vad den säger att den ska göra?

Utifrån resultatet uppger samtliga respondenter att det skett förändringar i det egna förhållningssättet och arbetssättet efter att specialpedagogiska insatser införts i verksamheten. Förskollärarna i undersökningen uppger att samråd och rådgivning med specialpedagog har varit en bidragande del i förändringen och hjälpt pedagogerna i arbetet med att till exempel strukturera verksamheten. När det handlar om förskollärarnas egen kompetens är det återigen mötet med specialpedagog som respondenterna nämner som det mest kompetensutvecklande. Sandberg och Norling (2014, ss. 58-59) beskriver hur pedagoger i förskolan upplever att

handledning av specialpedagog ger en betydelsefull kunskap och författarna menar att en sådan kunskap ger förskolans verksamhet en ökad kvalitet. Författarna menar att förskolläraernas kompetensutveckling kan gynna barn i behov av särskilt stöd genom att det specialpedagogiska stödet kan sättas in tidigare. Detta är även något som en av respondenterna lyfter i denna undersökning och menar att den egna kompetensen skapar trygghet i arbetet och kan då vara avgörande för att specialpedagog tillkallas tidigt. Samtidigt menar respondenten att samma kompetens kan leda till att stöd inte tillsätts alls då pedagogerna själva hanterar situationen utifrån sina egna kunskaper. Av detta kan vi dra slutsatsen att förskollärare upplever specialpedagogen som en viktig del av insatserna och även en viktig del för deras egen kompetensutveckling.

Kompetensutvecklingen verkar även ha betydelse för hur förskollärarna upplever en yrkestrygghet och kan då medföra bättre förhållanden i barngrupperna. Det går även att reflektera kring hur förskolläraernas kompetens inom specialpedagogik tillkommit i yrket och inte under förskollärarytbildningen vilket är en intressant aspekt att lyfta, då Persson (2013, s. 112) betonar vikten av att förskollärare redan i sin utbildning får kunskaper som berör bemötandet av barn med behov av särskilt stöd.

En av respondenterna uppger även vikten av att kunna argumentera genom specialpedagogiska kunskaper för att få tillgång till de resurser som anses nödvändiga i arbetet, respondenten anser här att specialpedagogen har en nödvändig roll för att få detta material. Här stärks detta resonemang av Sandberg och Norling (2014, ss. 50-51) som menar att en bristande kompetens hos förskollärare kan medföra att de får svårt för att argumentera och resonera kring specialpedagogiska insatser. Utifrån respondentens uttalande kan vi dra slutsatsen att det råder en vis okunskap och osäkerhet i den egna kompetensen för att kunna argumentera om specialpedagogiska insatser. Det går även att tolka det som att respondenten förlitar sig på specialpedagogens kompetens när situationen lika gärna kunnat påverkas av förskolläraren själv om det funnits tillräcklig trygghet i den egna kunskapen.

I resultatet framgår att fem av sex respondenter upplever klimatet i barngruppen som bättre, lugnare och skönare efter specialpedagogiska insatser. I resultatet framgår två olika förhållningssätt på hur förskollärarna väljer att bedöma klimatet i barngruppen, antingen ligger bedömningen i hur pedagogen upplever att barnen mår eller så ligger bedömningen i hur förskollärarna själva mår. En av respondenterna uttrycker att gruppens klimat blivit lugnare på grund av att insatserna inneburit avlastning från ett visst barn. Även Sandberg och Norling (2014, ss. 50-51) beskriver hur förskolepersonal i deras studie menar att stödåtgärder som uppdelning av personal för att avlasta varandra när det handlar om krävande barn har införts i verksamheten. Utifrån detta gör vi tolkningen att förskollärarna lägger problemet på barnet och förskollärarna agerar utifrån ett kategoriskt perspektiv istället för ett relationellt perspektiv där barnets behov hade satts i sammanhang till omgivningen. Utifrån ett kategoriskt perspektiv beskriver Persson (2013, s. 134) att Oakes i sin studie visar hur särbehandling kan leda till att barnets självkänsla försämras och tillvaron upplevs destruktiv.

7.1.3 Återkoppling kring specialpedagogiska insatser

I resultatet skiljer sig respondenternas uttalande om hur involverad förskolechefen är i samband med specialpedagogiska insatser och hur ansökan om insatser ska hanteras. Resultatet visar ett visst missnöje hos en respondent kring hur förskolechefen tycks lägga över för mycket ansvar på pedagogerna, vilket upplevs ta tid från barngruppen. Andra respondenter i undersökningen menar att en dialog med chefen är viktig men att arbetslaget själva tar beslut om specialpedagog bör tillkallas, å ena sidan menar tre andra respondenter att det är

förskolechefen som tar det största ansvaret. En tolkning av detta är att det finns en viss otydlighet i organisationen i vems ansvar det är att tillkalla specialpedagogisk hjälp. I ett relationellt perspektiv ska förskolechefen tillsammans med övrigt arbetslag i förskolan fördela ansvaret för specialpedagogiska insatser mellan sig. Även *Läroplan för förskolan* (Lpfö 98 rev. 2010) och skolagen 8 kap. 9 § tar upp chefens och arbetslagets delaktiga ansvar när det gäller att tillgodose varje barns behov, där Lpfö 98 (rev. 2010) redogör för att förskolechefen har ett särskilt ansvar. Eftersom att styrdokumentet framställer ansvaret på detta sätt är vår slutsats att ansvaret är tydligt beskrivet i både skollag och läroplan men samtidigt är fördelningen om vem som ansvarar för vad något otydligt då det framgår att förskolechefen har ett särskilt ansvar men vad det innebär redogörs det inte för.

Vid frågor som berör uppföljning av insatser visar resultatet att fyra av sex respondenter menar att uppföljning är en viktig del av insatserna, då uppföljning synliggör för vad som genomförts, blivit bättre och hur det fortsatta arbetet med insatserna ska se ut. Resultatet visar även hur övriga respondenter menar att uppföljning inte genomförts på grund av att det inte funnits någon specialpedagog att tillkalla eller att uppföljningen uteblivit på grund av konstant byte av specialpedagog. Utifrån resultatet går det att fastställa att uppföljningen av insatser ser olika ut beroende på verksamhet och tillgång till specialpedagog.

Olsson och Olsson (2013, ss. 141-142) menar att utvärdering genom åtgärdsprogram kan leda till vidare utveckling i verksamheten och därför blir resultatet i vår studie intressant eftersom att två respondenter beskriver hur uppföljning i vissa fall uteblivit. Vi ställer oss då frågan vad konsekvenserna av detta blir? Vi menar att en utebliven uppföljning kan skapa följder där arbetet med insatserna i förskolans verksamhet stannar upp eftersom att åtgärdsprogrammet inte utvärderas. En annan intressant aspekt utifrån resultatet är hur en av respondenterna uppger att en del av de utvecklingsplaner som gjorts inte har följts upp, vilket talar emot det som Olsson och Olsson (2013) beskriver i sin redogörelse där de menar att uppföljning bör vara en del av ett åtgärdsprogram.

7.2 Metoddiskussion

Till denna undersökning gjordes val av metod utifrån syfte och frågeställningar och därför tillämpades en kvalitativ metod med intervju som redskap. Valet av intervju gjordes utifrån att vi ville få en bred och detaljerad bild av respondenternas resonemang, vilket Kihlström (2007, ss. 47-48) menar att intervjuer som redskap kan medföra. En alternativ metod hade kunnat innebära att undersökningen även kompletterats med observationer och intervjuer med externa parter för att få en annan synvinkel på hur förskollärare arbetar med specialpedagogiska insatser i praktiken. Kihlström (2007, ss. 30-31) menar att observationer kan medföra ökad kunskap för barns utveckling och lärande genom att koppla ihop praktik och teori. Detta hade kunnat göra denna undersökning mer omfattande men hade då krävt mer tid, förberedelse och bearbetning, vilket vi ansåg att det inte fanns tid till i denna studie.

Genomförandet av denna undersökning har gjorts med hjälp av enskilda intervjuer. Vi gjorde valet att inte dela ut intervjufrågorna till deltagarna i förväg, däremot erbjöds deltagarna att se frågorna vid intervjun för att kunna följa med i samtalet. Valet av att inte dela ut frågorna i förväg gjordes på grund av att svaren skulle vara "äkta" och vi ansåg att det hade gått att förbereda sig på vilka svar som hade ansetts vara korrekta och önskvärda för denna studie om deltagarna hade kunnat förbereda sig. Precis som Dalen (2015, s. 35) beskriver att en intervjuguide kan vara ett bra hjälpmedel vid en intervju för att skapa struktur och ordning, upplevde även vi att intervjuguiden i denna undersökning var till stor hjälp. Samtalet mellan respondent och intervjuare fungerade bra tack vare att frågorna ställdes i en sammanhängande

ordning. I intervjuguiden var inga följdfrågor utformade på grund av att vi i förväg inte kunde veta vad respondenterna skulle svara. I efterhand kan vi konstatera att det hade varit med fördel att utforma eventuella följdfrågor, för att genom dessa kunna formulera öppna följdfrågor då vissa av följdfrågorna i denna undersökning tenderade till att bli ledande.

Varje intervju gjordes med en intervjuare och en deltagare, detta gjordes för att skapa ett gott samtalsklimat där deltagaren skulle känna sig bekväm och svara så prestigelöst som möjligt. Ett alternativt sätt att genomföra intervjuerna på hade kunnat vara att vi båda närvarat vid intervjuerna för att observera varandra som intervjuare, vilket hade kunnat leda till att intervjuerna blivit mer tillförlitliga då vårt sätt att ställa frågor på kunnat påverka eller styra deltagarens svar. Varje intervju spelades in med diktafon för att vi som intervjuare skulle kunna vara så närvarande och delaktiga i samtalet som möjligt. I denna undersökning har inspelningarna varit till stor fördel, då vi har kunnat lyssna och gå tillbaka för att komma ihåg vad respondenterna svarade. Inspelningen hade dock kunnat orsaka problem om någon respondent känt sig obekvämt och då inte svarat så utförligt som den kanske annars hade gjort. Inspelningen hade även kunnat leda till att respondenten inte velat delta och av etiska skäl hade inspelningen inte utförts utan då hade endast anteckningar av respondentens svar noterats.

Vid intervjun noterades datum och om deltagarna gjorde uttryck som ansågs vara betydelsefulla att anteckna, som till exempel när en deltagare nickade in mot avdelningen vid ett tillfälle för att förtydliga vilken plats som berördes i samtalet.

Transkriberingen av intervjuerna gjordes samma dag som intervjuerna genomfördes för att på ett tydligt sätt komma ihåg möjliga detaljer, detta var även för att upprätthålla tillförlitligheten i undersökningen. Transkriberingen utfördes även av samma person som genomfört intervjun för att kunna ge en rättvis bild av intervjutillfället. Om transkriberingen hade utförts av motsatt person är det möjligt att andra delar av samtalet hade lyfts fram på ett annat sätt. Transkriberingen hade även kunnat utföras av oss båda, vilket hade kunnat underlätta vid analysarbetet genom att vi möjligtvis fått en klarare bild och uppfattning om alla samtal. Vi övervägde alla tre tillvägagångssätt inför transkriberingen men valet föll på det som ansågs mest effektivt i relation till den tid som fanns.

7.3 Didaktiska konsekvenser

Utifrån denna studie kan det konstateras att det finns ett behov av specialpedagog och specialpedagogiska insatser för att kunna bemöta barn i behov av särskilt stöd i förskolans verksamhet. Det går även att dra slutsatsen att när förskollärare ansöker om stödinsatser för verksamheten finns det två förekommande orsaker som är framträdande i denna studie, språksvårigheter hos barn och barn med utåtagerande beteende. Andra orsaker till att förskollärare tillkallar specialpedagog visar sig även i undersökning vara när förskollärarna själva upplever en känsla av att någonting hos barnet är avvikande men som det inte går att sätta fingret på, detta visar att barnet uppvisar ett beteende som inte alltid är önskvärt eller håller sig till normen.

Det är samtidigt viktigt att förskollärare i förskolan dokumenterar och följer upp varje barns utveckling för att kunna tillgodose barnets behov, vilket det redogörs för i *Läroplan för förskolan* (Lpfö 98 rev. 2010, s. 5). Detta kan skapa svåra dilemman för förskollärarna då dokumentationen både kan vara till för- och nackdel för barnens utveckling. Dokumentationen kan både synliggöra behov och svårigheter samtidigt som det kan begränsa och klassa barnen inom en viss kategori. Utifrån detta går det att se att det framträder olika bedömningar och kategoriseringar av barns beteende och barns olika förmågor och dessa

bedömningar och kategoriseringar kan sedan bli avgörande för vilka barn som förskollärare tillkallar specialpedagogisk hjälp för.

I förskolan går det alltså att konstatera att förskollärare utifrån sina egna normer och värderingar avgör för vad som anses vara normalt och avvikande. Det krävs att förskollärare själva håller sig normkritiska i sin yrkesroll när det handlar om bedömningar av barns förmågor och beteende, för att kunna se fler möjligheter än att barnet själv är problembäraren. Ett sådant förhållningssätt utgår från ett relationellt perspektiv där faktorer som omgivning och interaktion mellan olika aktörer anses lika viktiga att ta ställning till när det handlar om barns svårigheter i förskolan.

Som tidigare forskning visar uttrycker förskollärare en saknad av kunskap för att kunna arbeta inkluderande med barn i behov av särskilt stöd. Detta menar författarna kan bero på att utbildningen inte ställer de krav som är nödvändiga för att kunna arbeta inkluderande med barn i behov av särskilt stöd (Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu och İçsen 2014, ss. 48-50). I denna undersökning visar det sig att vid bedömningar av olika barn beskriver förskollärarna att det finns en vis osäkerhet i vad det avvikande beteendet bottnar i och förskollärarna förlitar sig ofta på specialpedagogens kompetens. Förskollärarna i vår undersökning uppger även att den kompetens och kunskap de fått kring specialpedagogiska insatser har uppkommit via erfarenheter och praktiskt arbete i förskolan. Då förskollärarna själva menar att tryggheten i yrket ökar i samband med den övriga kompetensen går det därför att konstatera att det behövs mer kompetensutveckling och kunskap kring specialpedagogik i förskolläraryrket, vilket kan ha betydelse för hur specialpedagogiska insatser kan inkluderas i verksamheten. En ökad kompetens kan även medföra att förskollärare tidigare tar kontakt med specialpedagog och att insatser tillkallas snabbare då kompetensen är fördelaktig vid argumentation kring barn i behov av särskilt stöd och om vilka insatser som behövs. Utifrån vår undersökning verkar det vara lättare att tillkalla resurs och handledning om svårigheterna är synliga och om förskollärarna kan argumentera för var problemet ligger. Enligt Sandberg och Norling (2014, ss. 58-59) ska inte diagnoser vara en avgörande del i om barnet får hjälp eller inte, därför är kompetensen hos förskollärarna viktig med tanke på att pedagogerna i förskolan behöver kunna argumentera för barnens bästa.

REFERENSER

Ahlberg, Ann (2007). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*, NR 2, ss. 84-95.

Akalin, Selma, Demir, Şeyda, Sucuoğlu, Bülbin, Bakkaloğlu, Hatice och İçen, Fadime (2014). The Needs of Inclusive Preschool Teachers about Inclusive Practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, vol.54, ss. 39-60.

Atterström, Hans & Persson, Roland S. (2000). Brister eller olikheter?: specialpedagogik på alternativa grundvalar. Lund: Studentlitteratur

Björck-Åkesson (2014). Specialpedagogik i förskolan. I Sandberg, Anette (red.). *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur ss. 23-41.

Björkdahl Ordell, Susanne (2007). Vad är det som styr vilka etiska regler som finns? I Björkdahl Ordell, Susanne & Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber ss. 21-28.

Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber

Dalen, Monica (2015). *Intervju som metod*. 2., utök. uppl. Malmö: Gleerups utbildning

Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. 2., utök. uppl. Stockholm: Liber ss. 16-41

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet

Tillgänglig på Internet:

http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Foucault, Michel (1973). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Stockholm: Aldus/Bonnier

Foucault, Michel (2003). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. 4., översedda uppl. Lund: Arkiv

Herbert, Anna & Bergstedt, Bosse (2008). *Kunskapen och språket: om pedagogiken, texten och hjärnan*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Hermerén, Göran (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Isaksson, Joakim (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse: Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Diss. Umeå.

Kihlström, Sonja (2007). Intervju som redskap. I Björkdahl Ordell, Susanne & Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber ss. 47-57.

Kihlström, Sonja (2007). Observation som redskap. I Björkdahl Ordell, Susanne & Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber ss. 30-45.

Kihlström, Sonja (2007). Uppsatsen-examensarbetet. I Björkdahl Ordell, Susanne & Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber ss. 226-246.

Lundgren, Marianne (2006). Från barn till elev i riskzon: En analys av skolan som kategoriseringsarena. Diss. Växjö: Växjö Universitet.

Lutz, Kristian (2009). Kategoriseringar av barn i förskoleåldern. Diss. Malmö

Lutz, Kristian (2013). Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola: möte med det som inte anses lagom. 1. uppl. Stockholm: Liber

Läroplan för förskolan Lpfö 98. [Ny, rev. Utg.] (2010). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>

Löfdahl, Annica (2014). God forskningssed – regelverk och etiska förhållningssätt. Löfdahl, Annica, Hjalmarsson, Maria & Franzén, Karin (red.). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 1. uppl. Stockholm: Liber ss. 32-43.

Norrström, Anna (2013). Vilken skola vill vi ha? I Barow, Thomas (red.). *Mångfald och differentiering: inkludering i praktisk tillämpning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur ss. 29-48.

Olsson, Britt-Inger & Olsson, Kurt (2013). Att se möjligheter i svårigheter: barn och ungdomar med koncentrationssvårigheter. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Palla, Linda (2011). Med blicken på barnet: om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik. Diss. Malmö: Malmö Högskola.

Persson, Bengt (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. 3., omarb. uppl. Stockholm: Liber

Sandberg, Anette & Norling, Martina (2014). Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder. I Sandberg, Anette (red.). *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur ss. 45-60.

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Sveriges Riksdag.

Svensson, Kerstin (2007). Normer, normalitet och normalisering. I Svensson, Kerstin (red.). *Normer och normalitet i socialt arbete*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur ss. 17-32.

Thornberg, Robert & Forslund Frykedal, Karin (2015). Grundad teori. I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. 2., utök. uppl. Stockholm: Liber ss. 44-68

Widerberg, Karin (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

Yeo, Lay See, Neihart, Maureen, Tang, Hui Nee, Chong, Van Har och Huan, Vivien S. (2011). An inclusion initiative in Singapore for preschool children with special needs. *Asia Pacific Journal of Education*, 31:2, ss. 143-158.

BILAGOR

Bilaga 1

Intervjuguide

- I vilka sammanhang i ditt yrke har du varit i kontakt med en specialpedagog?
- Vad var syfte med kontakten med specialpedagog?
- Vad innebär specialpedagogik för dig?
- Hur skiljer sig specialpedagogik från vanlig pedagogik?
- Vem ansvarar för de specialpedagogiska insatserna på förskolan? (vem upplever du)
- Vilka olika typer av specialpedagogiska insatser har införts i verksamheten?
(Individ-, grupp- eller organisationsnivå)
- Upplever du att insatserna som gjorts, har följts upp?
 - Om inte, Vad tror du att det beror på?
 - Om ja, Kan du ge exempel på hur de har följts upp?
- Vad är din upplevelse av specialpedagogiska insatser?
 - Vad innebär specialpedagogiska insatser för dig?
- Har insatserna sett olika ut beroende på om de varit till för individen eller gruppen?
 - Varför/ Varför inte?
 - Kan du beskriva hur?
- Hur har arbetet i barngruppen påverkats av insatserna?
- Upplever du att den specialpedagogiska verksamheten skiljer sig från den övriga?
 - På vilket sätt?
- Vad upplever du är det som avgör för vilka barn som ska få specialpedagogisk hjälp?
- Vem upplever du, avgör för vilka barn som ska få specialpedagogisk hjälp?
- Upplever du att du har fått kunskaper inom specialpedagogik antingen genom din utbildning eller arbete?
 - Kan du beskriva vilka kunskaper?

Bilaga 2

Informationsbrev

21-04-2016

Till dig som deltar i undersökningen

Vi heter Frida och Johanna och vi studerar till förskollärare vid Högskolan i Borås. Vi läser nu vår sjunde och sista termin och i denna kurs skriver vi vårt examensarbete där ett utvalt område ska undersökas. Vi har valt att undersöka hur förskollärare resonerar kring specialpedagogiska insatser, samt om och i sådana fall hur förskollärarna anser att genomförda insatser har bidragit till förändring i verksamheterna.

Vi kommer att intervjua förskollärare på olika förskolor i Borås Stad. En handledare på Högskolan vägleder oss i vårt arbete.

Det är viktigt att du som deltar har vetskap om att vi i undersökningen utgår från forskningsetiska principer. Detta innebär att alla uppgifter i undersökningen kommer behandlas med största varsamhet så att ingen obehörig kan ta del av dem. Alla uppgifter som framkommit i undersökningen används enbart för denna undersöknings syfte.

Alla som deltar i undersökningen kommer att vara anonyma, och med det menar vi fiktiva namn på pedagoger och förskolor kommer att användas för att skydda er identitet. Alla deltagare har rätt att avbryta sitt deltagande i undersökningen om de så önskar, då deltagandet är frivilligt.

Om ni har frågor och funderingar kring undersökningen är ni välkomna att nå oss på telefonnummer:

Frida Erlandsson xxxx-xxxxxx

Johanna Klasson xxxx-xxxxxx

Med Vänliga Hälsningar

Namnförtydligande: Frida Erlandsson

Namnförtydligande: Johanna Klasson

Studerande vid Högskolan i Borås.

Bilaga 3

Kodningsschema

Tabell x: frågeställning x

Teman:	<i>Tema 1</i>	<i>Tema 2</i>	<i>Tema 3</i>
Intervju 1			
Intervju 2			
Intervju 3			
Intervju 4			
Intervju 5			
Intervju 6			



HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se